

Essay i vitskapsteori
Vestnorsk nettverk – forskarutdanninga
15 stp
Antal ord: 5 557

**Språkkompetanse i ei ny tid:
Om framandspråkopplæringa i det fleirkulturelle klasserommet
sett i lys av Kunnskapsløftet og sentrale dokument frå
Europarådet.**

Toralf J. Tveit
Høgskolen Stord/Haugesund
2008

”Mitt språks grenser er min verdens grenser.”

Ludvig Wittgenstein

INNHALD

	Side
1. Innleiing	3
1.1. Eit fleirkulturelt samfunn	3
1.2. Behov for styrka framandspråkopplæring	4
1.3. Metodikk	5
1.4. Vitskap vs. politikk	6
1.5. Problemstilling	7
2. EU og Europarådet som premissleverandør	7
3. Kontekst: Situasjonen for framandspråkopplæringa i Norge i dag	8
4. Politiske målformuleringar	9
5. Vitskaplege premiss	10
5.1. Lingvistiske premiss	10
5.2. Pedagogiske premiss	13
5.3. Sosiologiske premiss	15
6. Oppsummering	17
Litterauturliste	19

Språkkompetanse i ei ny tid:

Om framandspråkopplæringa i det fleirkulturelle klasserommet sett i lys av Kunnskapsløftet og sentrale dokument frå Europarådet.

1. Innleiing

1.1. Eit fleirkulturelt samfunn

Norge er i dag eit fleirkulturelt samfunn. I løpet av ein generasjon har Norge endra seg frå å vere eit relativt homogent samfunn til eit fleirkulturelt samfunn kor mange dagleg møter ulike språk- og kulturuttrykk. Til saman har nå 460 000 personar i Norge innvandrarbakgrunn (første og andre generasjon innvandrar), noko som tilsvarar 9,7 prosent av det samla folketalet i Norge (SSB 2007). I 1970 var den tilsvarande andelen 1,5 prosent. Alle elevar med eit anna morsmål enn norsk representerer det fleirspråklege Norge. Blant norske barnehage- og skolebarn er om lag 150 ulike språk representert. Nokre av desse er store verdensspråk (St.meld.nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer*).

Også Europarådet hevdar at Norge alt i dag er eit fleirspråkleg samfunn. Rådet skiljer mellom '*multilingualism*', som viser til eit geografisk område, stort eller lite, med meir enn ein språkvariant ('*variety of language*') og '*plurilingualism*', som viser til det repertoar av språkvariantar som individuelle personar brukar for å kommunisere og ta del i interkulturell interaksjon. Plurilingvale personar kan kommunisere på fleire ulike språk, med varierende grad av meistring og har erfaring frå fleire ulike kulturar. Vi talar her om ein egen, samansett kompetanse, ikkje fleire likestilte. (*Language Education Policy Profile: Norway* (2003-2004):10

Norge som nasjon vert derfor sett på som fleirspråkleg i tydinga 'multilingual', medan norske elevar er fleirspråklege i tydinga 'plurilingual'. Norske elevar lærer både bokmål og nynorsk (ev. finsk/kvensk eller samisk), forstår dansk og svensk, og startar tidleg med opplæring i engelsk. Det vert laga eksamen i over 100 språk for elevar med andre morsmål enn norsk ved

avslutningen av den vidaregåande opplæringa (*Language Education Policy Profile: Norway* (2003-2004)). Det er derfor overraskande for desse ekspertane at verdien av denne språkr rikdomen vert undervurdert, at han vert teken for gjeven av samfunnet, og at han ikkje vert framheva som noko meir positivt. Når Europarådets ekspertgruppe på denne måten gir uttrykk for politiske verdiar og målsetjingar, kan det vere nyttig å undersøke om vi her finn underleggjande vitenskaplege premiss som t.d. kan legitimere slike mål. I dette høvet finn vi at bruken av verdilada omgrep som '*verdi*' og '*positivt*' i avsnittet ovanfor peikar tilbake på Europarådets grunnleggjande syn på språk og språkopplæring. Hovedprinsippet i Europarådet sin språkpolitikk er å fremje fleirspråkleg kommunikativ dugleik ('*plurilingualism*') hos alle innbyggjarane. Alle skal kunne meistre to framandspråk i tillegg til sitt eige morsmål. Språkopplæringspolitikken er definert som *holistisk*: All språkopplæring må utgjere ein heilskap, og inkludere morsmålsopplæring, framandspråkopplæring og minoritetsspråkopplæring. Språkopplæringspolitikken vert også sett inn i ein større samanheng: Gjennom gode språkopplæringsprogram skal alle språklege og kulturelle grupper inkluderast i det same storsamfunnet og få del i ei felles opplæring i demokrati ('*education for democratic citizenship*'). Slik vert språkopplæringspolitikken ein viktig del av sosialpolitikken, både i eit nasjonalt og internasjonalt perspektiv.

1.2. Behov for styrka framandspråkopplæring

Eg ser to globale utviklingstrekk som begge bidrar til at vi i Norge har fått eit fleirkulturelt samfunn både innanfor og utanfor skolen. Gjennom globalisering av verdsøkonomien og internasjonalisering av arbeidsmarknaden søkjer arbeidstakarar seg til andre land i jakta på høgare løningar og betre arbeidstilhøve. Flyktningar og asylsøkjjarar som resultat av krig, uro og religiøse konflikhtar i verda utgjer den andre migrasjonsstraumen. Som eg nedanfor prøver å vise (pkt 4), tek EU denne nye situasjonen på alvor og legg til rette for eit nytt språksyn og eit nytt syn på språkopplæring. Fleirspråkleg kompetanse er både nyttig og naudsynt i ei slik verd. Språkkompetanse bryt ned barrierer, skaper kontakt mellom menneske med ulik bakgrunn og gir innsikt i historie, litteratur, samfunnshøve og kulturkodar. Slik sett bidrar språkkunnskaper også til auka sjølvinnsikt og innsikt i kven våre naboar er. Som kjent kan vi lære mykje om oss sjølve ved å studere andre. I ei tid med aukande innvandring vil ein slik ballast også vere svært verdifull for å kunne møte våre nye landsmenn med respekt og omtanke. Det fleirkulturelle Norge og den fleirkulturelle skolen som vi etterkvart har fått krev

derfor nytenkning i tråd med utviklingstrekkene som vi nylig har sett i Europa, og som Europarådet spesielt står som eksponent for.

1.3. Metodikk

Eg ønskjer i dette essayet å fokusere på den nye situasjonen som vi har fått i den norske grunnskolen med språklege minoritetar i klasserommet som følgje av auka innvandring til landet dei siste ti-åra. Som gamal engelsk- og fransklærer er det framandspråkopplæringa som opptek meg mest, og eg vil derfor undersøke kva for vitenskaplege premiss som ligg til grunn for denne opplæringa i dag. Eg vil ta utgangspunkt i ein rapport som Utdannings- og forskningsdepartementet og Europarådet utarbeidde i fellesskap i 2003: *Language Education Policy Profile: Norway (2003-2004)*, heretter kalla *LEPP 2003*. Denne rapporten er etter mi vurdering den viktigaste premissleverandøren for framandspråkopplæringa i Norge frå 2003 og fram til i dag. Dette var i si tid eit bestillingsverk frå departementet si side for å førebu eit eventuelt obligatorisk 2. framandspråk i norsk grunnskole. Rapporten gir eit godt bilete av språksituasjonen og språkopplæringa i Norge anno 2003, analyserer årsakene til denne og kjem med tilrådingar om moglege tiltak på kort og lang sikt. Her finn vi såleis både politiske målsetjingar og vitenskaplege premiss som har prega styresmaktene si tenkning om framandspråkopplæringa i EU og i Norge i tida etter år 2000. Dei ulike språkspolitiske målsetjingane til Europarådet er å finne som eigne avsnitt i profil-rapporten, medan underliggjande vitenskaplege premiss (lingvistiske, pedagogiske, sosiologiske) er meir indirekte uttrykt. Ved å gå nærare inn på relevante avsnitt i profil-teksten, ønskjer eg å avdekke kva for vitenskaplege premiss det er tale om og kva for funksjon desse har i teksta. Deretter vil eg påvise korleis den same tenkinga og dei same premissa kjem til uttrykk for Norge sitt vedkomande gjennom sentrale stortingsmeldingar og strategiplanar.¹ *Kunnskapsløftet* (LK06) med sine mange fagplanar er så det endelege resultatet av denne prosessen. Eg ønskjer på denne måten å påvise at det går ei direkte linje frå profil-dokumentet (*LEPP 2003*) til *Kunnskapsløftet* via stortingsmeldingar og strategiske planar.

¹ St. meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*, St. meld. nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer, Språk åpner dører* (2005-2009), *Likeverdig utdanning i praksis!* (2004-2009)

1.4. Vitskap vs. politikk

I eit dokument som *LEPP 2003* vil det vere tette bånd mellom bruk av bestemte vitskaplege premiss og politiske målsetjingar (jfr. 1.1. og 1.5). Den uttrykte målsetjinga om at framtidige framandspråklærarar skal ha *plurilingual kompetanse* og *interkulturell kompetanse* er typisk i så måte (*LEPP 2003:41*). Kva for vitskaplege premiss skjuler seg bak slike formuleringar? Korleis er forholdet mellom vitskap og politikk? For den tyske sosiologen Max Weber (1864 - 1920) går det eit avgjerande skilje mellom vitskapens *erkjennelse* og politikken eller samfunnets *vurdering*, mellom deskriptive og normative utsagn (Weber 1963). Vi må lære å skilje ”er”-spørsmål frå ”bør”-spørsmål. Og vi må forstå at reint deskriptive premiss aldri kan føre til normative konklusjonar. Denne tesen er det som Weber kallar vitskapens *verdifrihet*. Men denne tesen må ikkje oppfattast slik at vitskapleg forskning ikkje er *verdirelatert*. Verdioppfatningar leier vår interesse i ei bestemt retning (Grimen 2004:383). Relatert til vår problemstilling vil det seie at dei vitskaplege premissa bak formuleringar som t.d. *plurilingual* og *interkulturell kompetanse* vil vere av m.a. lingvistisk og pedagogisk karakter. Desse vil kunne seie noko om kva språksyn og syn på opplæring som ligg bak formuleringane. Kultur- og verdirelaterte spørsmål, som t.d. ulike trusoppfatningar, verdiar og normer, høyrer heime i samfunnsvitskapen. Den politiske målsetjinga bak utsegn om *plurilingual* og *interkulturell kompetanse* seier noko om at ein ønskjer ei utvikling i ei slik retning – gjerne som motsats til tidlegare ideal om å bruke språket mest mogleg korrekt i høve ein inarbeidd mal som t.d. *'RP English'*.

På same vis som Europarådet slik gjer seg til talsmann for ei bestemt språkpolitisk og utdanningspolitisk utvikling, ligg det også ei klar sosialpolitisk målsetjing til grunn for satsinga på framandspråkopplæring. Rapporten slår vidare fast at Norge i lang tid har delt og framleis deler denne erkjenninga. Ei slik sosialpolitisk målsetjing må bygge på sosiologisk innsikt om kva som kjenneteikner ulike sosiale grupper, og korleis desse best kan integrerast i storsamfunnet. Migrasjonspedagogikken er ein retning innan pedagogikken som også interesserer seg for dette fagfeltet.

1.5. Problemstilling

Utgangspunktet for dette essayet er eit utdanningspolitisk dokument (*LEPP 2003*), som Europarådet og Utdannings- og forskningsdepartementet under Bondevik II-regjeringa i fellesskap står bak. Her finn vi klare *utdanningspolitiske måletjingar* som t.d. plurilingvilisme, interkulturell kommunikativ kompetanse, integrering av språklege minoritetsgrupper (sosialpolitikk) og opplæring i demokratisk tankegang ('Education for Democratic Citizenship'). Eg ønskjer å vise at desse måletjingane byggjer på ulike *vitskaplege premiss*, kor lingvistikk, pedagogikk og sosiologi er mest framtrudande, og eg ønskjer å kartlegge dette forholdet mellom politikk og vitskap. I dette høvet er forholdet svært innfløkt, fordi sentrale omgrep som 'plurilingvisme' og 'interkulturell forståing' vert sett på *både* som ein verdi og måletjing i seg sjølv og ein kompleks, sjølvstendig kompetanse. Kva slag vitskaplege premiss inngår i denne kompetansen? Kva slag funksjon har dei? Korleis vert dei brukte? Vert dei brukte t.d. for å *legitimere* politiske måletjingar? *Bevisstgjere* ulike lesargrupper som politikarar, skoleleiarar og lærarar? *Samordne* utdanningspolitikken i Europe for å lette fri flyt av arbeidskraft? Analysen nedanfor tek sikte på å klårgjere dette nærare.

Problemstillinga for essayet kan dermed formulerast på følgjande vis:

Korleis er framandspråkopplæringa i norsk grunnskole, slik denne kjem til uttrykk gjennom Kunnskapsløftet (LK06), forma av europeiske mål og verdiar, vitskaplege omgrep og premiss, og forholdet mellom desse? Kva funksjon har dei vitskaplege premissa i forhold til politiske måletjingar?

2. EU og Europarådet som premissleverandør

Situasjonen for framandspråka i Norge er i dag prega av auka internasjonalt samarbeid innan utdanning og arbeidsliv i Europa. Gjennom EØS-avtalen er Norge ein aktiv deltakar i europeisk utdanningspolitikk. Norge har heilt frå 1970-talet hatt deltakarar på Europarådet sine arbeidsseminar for utvikling av ein felles europeisk tenkning knytta til språkopplæring og kommunikativ kompetanse. Dei viktigaste resultatane og nyttige verktøy for Norge frå dette arbeidet har vore eit felles rammeverk (*The Common European Framework of Reference for*

Laguages: Learning, Teaching, Assessment), utvikling av ein europeisk språkperm (*European Language Portfolio*) og ein guide for språkopplæring i Europa (*Guide for the Development og Langugae Education in Europe*). Også innføring av dei europeiske utdanningsprogramma Sokrates (allmennfag), Leonardo da Vinci (yrkes- og profesjonsutdanning) og Ung i Europa (uformell utdanning) i 1995 har bidratt mykje til å styrke den europeiske dimensjonen i norsk skole. Innhaldet i dei seinaste skolereformane R94, L97 og LK06 (*Kunnskapsløftet*) har vore i tråd med intensjonane i desse programma. På denne måten ser vi klare parallellar mellom norsk og europeisk utdanningspolitikk.

Norge har på ein svært aktiv måte søkt råd og hjelp hos Europarådet for å utvikle ein språkopplæringspolitikk som er i tråd med EU sin politikk på dette området. Som førebuing til LK06 og i forkant av St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* inviterte Utdannings- og forskningsdepartementet Europarådet til å utnevne ei ekspertgruppe som saman med departementet sine folk skulle utarbeide ein 'profil' for norsk språkopplæringspolitikk (*LEPP 2003*). Denne består av tre deler:

- 1 ein 'Country Report' utarbeidd av departementet og som gir eit bilete av dagens situasjon og aktuelle problemstillingar
- 2 ein 'Experts' Report' utarbeidd av Europarådet sin utnevnte ekspertar og som byggjer på nasjonsrapporten og på Europarådet sine føringar for språkopplæring
- 3 det endelege produktet: *Language Education Policy Profile*

3. Kontekst: Situasjonen for framandspråkopplæringa i Norge idag

Ut frå Europarådet sitt syn på språk og språkopplæring er det eit nedslåande bilete som vert teikna av situasjonen for framandspråkopplæring i Norge i dag. Rett nok er det viktigaste 'funnet' som ekspertgruppa presenterer i rapporten at mange nordmenn alt no er fleirspråklege (i tydinga '*plurilingual*'), men at få er klar over dette og ser dessutan ut til å verdsette det i liten grad. Det vert vidare m.a. slått fast at

- det er liten interesse for språk blant norske elevar og studentar
- det er få lærarar med kompetanse til å undervise i språkfag

- det er få tilbud om framandspråk å finne både på ungdomstrinn, i vidaregåande opplæring og i høgare utdanning

(LEPP 2003:5,13,14)

4. Politiske målformuleringar

Europarådet sin språkopplæringspolitikk byggjer på nøkkelomgrepet 'individets fleirspråklege kommunikative kompetanse' (*'plurilingvism of the individual'*), slik denne er definert i det europeiske rammeverket for språk (sjå Innleiing, 1.1.). I dette omgrepet inngår heile det lingvistiske repertoaret som eit individ kan nytte, og det inkluderer såleis både 'morsmål', regionale dialektar, sosiodialektar, 'nynorsk' og 'bokmål' og dei språka vi til vanleg omtalar som 'framandspråk'.

Dette holistiske språksynet finn vi også att hos norske styringsmakter, slik det tydeleg framgår av innleiinga til St.meld. nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer*:

Den språkopplæringspolitikken som beskrives i «Språk bygger broer», er en del av en slik helhetlig språkpolitikk. En helhetlig språkpolitikk omfatter den totale språksituasjonen i landet, med vekt på norskspråklig og flerspråklig mangfold, nordisk språkfelleskap og behovet for allsidig fremmedspråklig kompetanse. For både før og nå har ulike språk blitt brukt innenfor Norges grenser, og med økende økonomisk og kulturell globalisering øker også behovet for å kunne kommunisere på andre språk.

I eit anna Europarådsdokument, *Guide for the Development of language Education Policies in Europe* (2003), blir det dessutan slått fast at plurilingvisme også er ei svært viktig side ved den delen av sosialpolitikken som omhandlar sosial integrering (*'social inclusion'*) og opplæring i demokrati (*'education for democratic citizenship'*). Tanken om integrering og sosial utjamning har lenge vore ein sentral del av norsk utdanningspolitikk (jfr. 'einskapsskulen'). No vert dette prinsippet stadfesta som ein viktig del av europeisk sosialpolitikk. Erkjenninga av at alle lingvistiske og kulturelle grupper i eit samfunn må bli inkluderte og ikkje dominerte som ein minoritet av ein majoritet føreset interaksjon mellom alle medlemmene i eit samfunn – uansett språk. Språkopplæring er derfor sosialpolitikk.

(LEPP 2003:8)

'Education for democratic citizenship' er ikkje så lett å omsette til norsk. Dette er ei mykje nytta målformulering i andre europeiske land, men omgrep som 'citizen' og 'citizenship' har få parallellar i norsk. Eit uttrykk som har vore brukt og som ein meiner er dekkjande er 'demokratiopplæring'. Slik opplæring er grunnleggjande i Norge, og blir derfor nærast sett på som sjølvst. Omsorg for våre nye landsmenn og eit utvida perspektiv på interkulturell forståing er også å finne t.d. i *Kunnskapsløftet* (LK06). Her heiter det:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levest.

(*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*: 5)

Etter mi og Europarådet si vurdering kan desse formuleringane lesast som ein definisjon på 'intercultural citizenship' og gir uttrykk for eit ønske om og opplæring til samkvem med andre folkeslag. Dette kan danne basis for å utvikle eit syn på språkopplæring som ikkje berre utgjer ein praktisk måte å kommunisere med andre folkeslag på, men utgjer også eit insentiv i så måte.

5. Vitskaplege premiss

Det er mange vitskapar som kunne vore representerte som leverandørar av vitskaplege premiss for dei politiske målformuleringane eg har nevnt ovanfor. Eg har valgt å konsentrere meg om lingvistiske, pedagogiske og sosiologiske premiss for å sjå kva funksjon desse har innanfor den politiske konteksten.

5.1. Lingvistiske premiss

Som vi har sett, er Europarådet sin språkopplæringspolitikk basert på nøkkelomgrepet 'individets fleirspråklege kommunikative kompetanse' (*'the plurilingualism of the*

individual’) slik dette er definert i *The Common European Framework of Reference for Languages* (sjå 1.1.).

Sett frå tradisjonell norsk språkopplæring er det fleire ting vi bør merke oss her: For det første at idealet er å kunne bruke *fleire* språk, og for det andre at kravet ikkje lengre er perfeksjonisme men *varierende grad av meistring*. Vi bør også merke oss vektlegginga av kulturkunnskap som like viktig som kunnskap om grammatikk. Den ’nye’ europearen skal altså ha eit repertoar av fleire språk, og inkluderer både morsmål og alle andre språkvariantar som vedkomande kan bruke. Frå ein lærarutdannars ståstad kan dette kanskje oppsummerast som at idealet no er *interkulturell kommunikativ kompetanse*, og at vi går bort frå spesialiseringstanken om å kunne eitt språk til fullkommenhet til å tenke meir i breidde og kommunikasjon. Det er Professor Michael Byram, Durham University, Storbritannia, som er arkitekten bak denne nyorienteringa i Europa det siste ti-året. Han definerar interkulturell kompetanse på følgjande vis:

Briefly, intercultural competence involves five elements:

- Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.
- Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction.
- Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own.
- Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.
- Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.

(Byram 2000:9)

Her prøver Byram å omtale ein person som kan seiast å inneha ein viss grad av interkulturell kompetanse. Han nyttar få ord og spesifiserer og identifiserer fem ulike element. Ein slik person vil vere i stand til å samanlikne andre kulturar med sin eigen, og vil vere i stand til å formidle, dvs. tolke, ulike sider ved desse kulturane – både sin eigen og andres - anten for

seg sjølv eller for andre. Det er også ein person som har ein kritisk eller analytisk forståing av (deler av) sin eigen eller andre sin kultur – ein som er medviten på sitt eige perspektiv, på måten som hans eiga tenkning er kulturelt påverka. Dette er å foretrekke framfor å tru at hans eiga forståing og perspektiv er naturleg.

Dette perspektivet plasserer språkbrukaren – og ikkje språket – i sentrum for språkpolitikken. Det er evna til å lære og bruke fleire språk som skal verdsettast og vektleggjast i kombinasjon med ein viss grad av kritisk distanse og evne til å setje seg inn i andres kultur og levesett. Dermed kjem haldningsaspektet fram, som omfattar respekt og forståing for andre folks kultur og levesett.

Kva for teoretisk-vitskaplege føresetnader har så desse ulike premissa – som tilsaman utgjer ein ny og svært samansett kompetanse? Det viktigaste nye er etter mi vurdering at det *interkulturelle* aspektet vert framheva. Beacco/Byram argumenterer med at gjennom sosialiseringssprosessen, som startar ved fødselen, tileignar barn seg eit språk (ja, av og til fleire språk). Slik språktileigning er fundamental for utviklinga av kjensla av å høyre til ei eller fleire sosiale/kulturelle grupper. Tileigning av språk blir dermed ein viktig føresetnad for tileigning av kulturell kompetanse og for evna til å leve saman med andre. Vidare i livet vil ei utviding av eit plurilingvalt repertoar bety at ein vert meir medviten om at det finnes andre kulturar og kulturelle grupper, og dette kan igjen føre til større engasjement for det samfunnet som nyttar det språket som denne personen no prøver å lære seg. Tileigning av eit plurilingvalt repertoar vidare i livet vert såleis assosiert med utviklinga av eit medvite forhold til det mangfald av ulike kulturar som pregar dagens Europa. Dermed vert dei også i stand til å tolke andre sine måtar å leve på og forklare desse framande levemåtane for andre ved å setje seg inn i den andre sin stad (element 2 og 3 ovanfor). Denne evna kallar Beacco/Byram for interkulturell kompetanse (*'intercultural competence'*), og dei hevdar at denne evna er avgjerande viktig for å utvikle gjensidig forståing mellom ulike grupper (Beacco/Byram 2003:34). Saman med haldningselementet (1) og kommunikasjons- og samhandlingselementet (4) utgjer desse elementa grunnlaget for element nr. 5 ovanfor: evne til kritisk å kunne vurdere ulike perspektiv, sider og praksis ved eigen og andres kultur. Ei slik evne krev ein viss kulturell distanse og politisk modning og utgjer det høgaste kompetansenivået innanfor læringsmodellen til Byram.²

² Dette er det kompetansenivået Byram presenterte sist og åleine (etter samarbeid med Geneviève Zarate). Følgjeleg er dette ikkje teke med i oversynet til Beacco/Byram.

I framstillinga mi har eg karakterisert 'interkulturell forståing' både som ei politisk målsetjing i seg sjølv og som ein kompleks, samansett kompetanse. Etter no å ha spesifisert og identifisert dei ulike elementa som tilsaman utgjer denne kompetansen, er det råd å fastslå at den politiske målsetjinga om interkulturell forståing vert realisert eller operasjonalisert gjennom desse elementa. Vidare kan det hevdast at 'interkulturell forståing' vert nytta av Europarådet for å oppnå dei politiske målsetjingane som er nemnde under pkt. 4 ovanfor: sosial integrering og opplæring i demokrati.

Som eg antydar i avsnittet fram mot formuleringa av problemstillinga mi (1.5.), vert dei ulike vitskaplege premissa som skjuler seg under politiske målsetjingar nytta på ulikt vis av politikarar og andre personar med avgjerdsmynde i utdanningspolitikken i Europa. Beacco/Byram påviser at politisk *legitimering* er ein slik bruk, ved at det vert mogleg å svare på ei rekke spørsmål som europeiske brukarar har, som t.d. spørsmålet om dagens utdanningssystem er tilpassa dagens arbeidsmarknad eller spørsmål om kva rolle regionale og nasjonale språk skal ha i framtida (s.71). Vidare synest det klårt at å *etablere sosial konsensus* og *samordne* ein bestemt opplæringspolitikk ein annan viktig bruk. Fleire kampanjar av typen *European Year of Languages 2001* kan såleis vise seg nyttige (s.72). Dei peikar også på at det er viktig å auke *bevisstgjering* om nytteverdien av dette blant kommunestyrerepresentantar, skoleleiarar, lærarar og elevar (s.75-76).

5.2. Pedagogiske premiss

Bakgrunnen for dette essayet er, som antyda i tittelen, den nye situasjonen som har oppstått i norske klasserom med relativt mange minoritetsspråklege barn som resultat av innvandring til Norge dei siste tiåra. Dette representerer ei stor pedagogisk utfordring, men åpnar samstundes opp for ein ny metodikk. Dei nye elevane har med seg erfaringar frå andre kulturar og kunnskaper om andre språk enn det norske, og denne nye kunnskapen og språklege rikdomen bør kunne nyttast ut for å fremje den politiske målsetjinga om plurilingvisme og interkulturell kompetanse.

Det konstruktivistiske perspektivet på læring vil høve godt inn i ein slik situasjon. Innanfor dette perspektivet finn vi to retningar: *Kognitiv konstruktivisme* representerer den kunnskapsteoretiske tilnærminga som m.a. byggjer på arbeida til Jean Piaget (1896-1980).

Etter hans syn får individet ikkje direkte overført lærdom gjennom ytre påverknader, men det bearbeider informasjon det får og erfaringar det gjer og byggjer det nye saman med kunnskap det alt har (tidlegare 'skjema'). Slik konstruerer individet sjølv sin eigen subjektive kunnskap i lys av tidlegare kunnskap. Den andre varianten av konstruktivisme blir kalla *sosialkonstruktivisme (sosiokulturell konstruktivisme)* med Lev Vygotsky (1996-1934) som hovedrepresentant. Han understreker den rolla som sosial interaksjon ved hjelp av kulturelt definerte verktøy, som t.d. språk, spelar for konstruksjon av kunnskap som eit slags felleseie. Kunnskap vert sett på som noko dynamisk og foranderleg. Kunnskapslæring og kognitiv utvikling skjer som resultat av det arbeidet som den einskilde elev gjer i eit sosialt, aktivt læringsfellesskap. Eit slikt syn på læring føreset at eleven har medfødte evner og vilje til læring, og at han eller ho får høve til å delta aktivt i læringsmiljøet (Özerk 2008). Med sin bakgrunn har desse nye elevane mykje å tilføre dette fellesskapet. Som vi har sett ovanfor (5.1.), er nettopp kunnskap om og respekt for andre kulturar sentrale element i det nye idealet for framandspråkopplæring i Europa. I *LEPP 2003* kjem dette indirekte til syne gjennom henvisning til det heilskaplege, holistiske synet på språkopplæring, om å inkludere morsmål, minoritetsspråk og framandspråk, ved å fremje sosial integrering og opplæring til demokrati (sjå ovanfor, 1.1). Rapporten slår også fast at denne potensielle samanhengen mellom språkopplæring, demokratiopplæring og interkulturell kompetanse også finnes i norske styringsdokument (*LEPP 2003:30*). I læreplanen for grunnleggjande norsk vert nettopp elevane sin erfaringsbakgrunn, samanhengen mellom ulike kunnskaps- og dugleiksområde og interkulturalitet framheva i føremålsformuleringane. I tillegg til premiss henta frå sosiologisk hald (sjå nedanfor), stammar desse momenta hovedsakleg frå det konstruktivistiske perspektivet på skolebasert opplæring og skolebasert språklæring (Özerk 2008). Elevsynet i læreplanen tek avstand frå å sjå på elevane som blanke ark. Elevane sine erfaringar, forkunnskaper og bakgrunnskunnskaper skal trekkjast inn og nyttast i opplæringa. På den måten kan skolen minske avstanden mellom heim og skole. Den einskilde elevs deltaking i læreprosessen føreset at han eller ho vert inkludert og får ein sjanse til å artikulere sine erfaringar, opplevingar, tankar og kjensler. Det å vere innanfor læreprosessen føreset mogleg språkleg deltaking (Mead 1967). Dette poenget vert særskild viktig når skolen skal leggje til rette for læring for dei minoritetsspråklege elevane i den norske grunnskolen. Denne kunnskapen og desse erfaringane, som med Michael Polanyi kan kallast tauskunnskap (*tacit knowing*), vil kunne danne basis for vidare læring, men berre dersom skolen maktar å gjere seg nytte av denne ressursen (Tveit 2008). Kor viktig dette er vert også understreka av den kjende utdanningspsykologen Ausubel (1964:iv). Han hevdar at dersom vi oppsummerar pedagogisk

psykologi med eitt prinsipp, må ein kunne seie at den viktigaste einskildfaktoren som verkar inn på elevens læring, er kva eleven kan frå før. Essensen i dette utsagnet er at eleven sine forkunnskaper er den einaste plattformen han kan stå på og forstå omverda og utvikle eit kognitivt nettverk ut frå. Frå vårt perspektiv med fokus på framandspråkopplæringa i det fleirkulturelle klasserommet vert det derfor viktig for læraren å kunne noko om dei minoritetsspråklege sin bakgrunn, kva språk dei har og kan frå før. Dermed vert den nye eleven lettare integrert i klassemiljøet, læraren vil ha større sjansar for å lukkast i lærargjerningen sin, og samfunnet omkring vil lettare kunne forstå og inkludere våre nye landsmenn.

Profil-rapporten legg stor vekt på vurdering og dokumentasjon av oppnådd kompetanse. Ulike sider ved nasjonale testar vert drøfta, og forsiktig bruk av desse på ulike nivå vert tilrådd. Ein tilrår å bruke standardverktøy som *The Common European Framework*, slik at oppnådd kompetanse kan samanliknast over landegrensene. Resultata frå testane kan leggjast inn i ein individuell språkperm (*European Language Portfolio*). Den skal vise elevens språkprofil, slik at ho kan dokumentere kva for kompetanse ho har i ulike språk, i ulike disiplinar og i ulike emne. Dette vert særleg viktig med omsyn til å kunne dokumentere kompetanse i 2. framandspråk og for elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn å kunne dokumentere denne. Strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis! (2004-2009)* har inkludert ei slik kartlegging av kompetanse i lesedugleik i andre morsmål enn norsk og samisk. Her ser vi altså at dokumentasjon av kunnskap og kompetanse, samt samordning av denne over landegrensene, er viktige politiske grep som skal lette overgangen frå nasjonale til internasjonale arbeidsmarknader.

5.3. Sosiologiske premiss

Som vi har sett i innleiinga, har Norge blitt eit fleirkulturelt land. Fram til 1997 var det offisiell norsk politikk at alle elevar med eit anna morsmål enn norsk, også bilingvale elevar, hadde rett til morsmålsopplæring. Tanken var at desse skulle kunne utvikle funksjonell tospråkleg kompetanse. Då *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97*, erstatta M87, var denne spesielle epoken i opplæringa av språklege minoritetslevar over. Målet om tospråkleg kompetanse vart erstatta av ein eigen andrespråksplan samt ein fagplan for morsmålsopplæring for språklege minoritetar. Begge planane skulle nyttast til elevane ”hadde

tilstrekkelig kunnskaper i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen” (Opplæringslova § 2-8). Det nye målet med opplæringa er gradvis integrasjon i det norske samfunn i takt med auka norskkunnskaper.

Sosiologiske omgrep som ’sosialisering’, ’integrering’, ’kommunikasjon’, ’roller’ og ’rolleforventningar’, ’normer’ og ’verdiar’ utgjør alle viktige sider ved livet i klasserommet. Med minoritetsspråklege elevar i klasserommet vert desse sidene endå viktigare. Ein av dei første sosiologane som var oppteken av sosial integrasjon og sosialisering, var Émile Durkheim (1858 – 1917). Han nyttar seg av ein *funksjonsanalyse* etter biologisk mal for å forklare korleis samfunnet fungerer, og seier at samfunnet kan samanliknast med ein organisme eller eit organisk system: Samfunnets institusjonar har funksjonar på same måte som organa i ein levande organisme. Ein av familiens funksjonar er sosialisering av barn, slik at dei får dei evnene og atferdsmønstre som samfunnet krev. Religionens viktigaste funksjon er å bidra til integrasjon og samhold i samfunnet (Guneriusen 1996:74). Her ligg relevansen for vår problemstilling: I det moderne Norge har skolen delvis overtatt begge desse funksjonane. Sosialisering og integrasjon skjer i stor grad gjennom vener og klassekameratar. For etnisk norske elevar med norske foreldre går dette greit, ettersom vi relativt sett ikkje finn store forskjeller mellom foreldregenerasjonen og venegenerasjonen i synet på viktige verdiar og normer. For innvandrarbarn vert dette annleis. Her vil vi kunne finne store forskjeller mellom familien sitt syn og det norske samfunnets syn representert ved norske vener (sjå t.d. Hauge 2007:279-28).

Medan Durkheim m.a. var oppteken av sosial integrasjon, normoppløysing, familiens og religionens funksjonar i samfunnet, var Georg Herbert Mead (1863 – 1931) meir oppteken av kommunikasjon, roller, normer og verdiar. For Mead var kommunikasjon avgjerande viktig for danning av selvet, og kommunikasjon føreset at ein kan setje seg i kommunikasjonspartnaren sin stad. Dette kalla Mead *rolleovertaking*. I dette ligg ei grunnleggjande evne til mentalt å projisere korleis andre menneske vil reagere på eins atferd. Når to individ samhandlar, kan kvar av dei innta den andre si rolle, dvs. sjå seg sjølv og samhandlinga frå den andre sin synstad.³ Dette kan ifølge Mead også utvidast til å gjelde for heile grupper og grupperes reaksjonar. Det å forestille seg reaksjonane i ei gruppe, eit

³ Dette minner også om Beacco/Byram si framstilling av det dei kallar element nr. 3 (“the ability to interpret and assess by putting oneself in the other’s place”) i deira definisjon av ’interkulturell kompetanse’ (Beacco/Byram 2003:68)

fellesskap eller i storsamfunnet, kalla Mead å overta den *generaliserte andres* rolle. Den generaliserte andres rolle svarar til allment utbreidde normer og verdiar i samfunnet. Dette lærer barna ifølge Mead i stor grad gjennom spel. Mead skiljer mellom *leik* og *spel*. Barnet kan leike åleine, men eit spel krev samarbeid. (Grimen 2007:46-47)

Det synet på språk og språkopplæring og det nye idealet om interkulturell kommunikativ kompetanse som er nedfelt i LEPP 2003 er etter mi vurdering tufta på slike sosiologiske premiss som her er omtala. Respekt for andre sin kultur, religion, verdiar og normer står sentralt i Byrams modell, og dei same tankane gjer seg gjeldande i *Likeverdig utdanning i praksis!* og i *Kunnskapsløftet*. Leik og spel står sentralt i *Kunnskapsløftet*, spesielt på barnetrinnet og spesielt i læreplanane for framandspråkopplæring. Både i den generelle delen av *Kunnskapsløftet*, i prinsipper for opplæringen og i læreplanane for dei ulike faga vert innvandrarbarn og det fleirkulturelle aspektet framheva. I læreplan for engelsk heiter det t.d. at ”. . . Kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik ivaretar språk- og kulturkompetanse det allmenndannende perspektivet og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.” Ved å bruke slike formuleringar er det ikkje vanskeleg å gjenkjenne Europarådet sine målformuleringar om opplæring i ’democratic citizenship’. Hovedområdet *kultur, samfunn og litteratur* dreiar seg om kulturforsåing i vid forstand og skal bidra til auka forståing for andre sine levesett, kulturar og livssyn. Dei same formuleringane er brukte i læreplan i fremmedspråk, men her kjem i tillegg ei understreking av at kompetanse i framandspråk skal fremje motivasjon for læring og innsikt i fleire språk og kulturar og bidra til fleispråkleg kompetanse. Enno ein gong høyrer vi ekkoet frå Europarådet: *plurilingualism*.

6 Oppsummering

Etter ein slik gjennomgang kan eg slå fast at framandspråkopplæringa i norsk grunnskole, slik den kjem til uttrykk gjennom *Kunnskapsløftet* (LK06), er i stor grad forma av europeiske mål og verdiar. Eg finn dei same formuleringane om fleispråkleg og interkulturell kompetanse; sosial integrering har lenge vore ein sjølvsgatt del av norsk utdanningspolitikk, og det same må kunne seiast om opplæring i demokratisk tankegang og verdiar.

Dei underliggjande vitenskaplege premissa let seg òg spore i *Kunnskapsløftet*. Her er formuleringar om at elevane skal få bruke seg sjølv, sine kunnskaper og erfaringar i eit aktivt og inkluderande fellesskap (sosialkonstruktivisme), og likeeins finn eg formuleringar om at haldningar til, respekt for og bevisstgjerings om eigen og andre kulturar er viktige sider ved den nye målsetjinga om interkulturell kompetanse. Sosiologiske premiss som sosialisering inn i eit klassemiljø, kommunikasjon med lærar og klassekameratar/-veninner, innlæring av ulike roller, normer og verdiar gjennom leik og spill utgjer sentrale sider ved norsk grunnskole. På denne måten legitimerer styresmaktene innføringa av nye utdanningspolitiske målsetjingar både i Europa og i Norge, ulike målgrupper som politikarar og lærarar vert påverka via slike premiss, og det heile inngår i eit storstilt samordningsprosjekt som omfattar så godt som heile Europa.

Det som slår meg etter ein slik gjennomgang er det store spriket mellom gode intensjonar, tiltak og målformuleringar på den eine sida og ein heller nedslåande realitet for framandspråkopplæringa på den andre. Utgangspunktet skulle vere det aller beste med eit samfunn som på mange måtar er fleirspråkleg og med eit skrikande og dokumentert behov for ei storsatsing på framandspråkleg opplæring. Likevel er det liten interesse for framandspråk blant norske elevar på ungdomstrinnet, i vidaregåande opplæring og i høgare utdanning. Tilbodet som blir gitt er smalt, med få språk og få utdanningsinstitusjonar. Talet på kompetente lærarar er også urovekkjande lågt og – bokstaveleg talt - døyande. Det kan derfor sjå ut som det vil ta ei stund før dei gode intensjonane og målformuleringane vert realiserte.

Litteraturliste

Ausubel, David P. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York:Holdt, Rinehart & Winston

Beacco, Jean-Claude and Byram, Michael ((2003): *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Draft 1. Strasbourg

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf

Byram, Michael (2000): *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching* i Sprogforum 18/2000. København: Danmarks Pædagogiske Universitet

<http://www.inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>

Council of Europe / Ministry of Education and Research (2003): *Language Education Policy Profile: Norway (2003-2004)*. Strasbourg

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile_Norway_EN.pdf

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp#TofOfPage

Council of Europe (1998-2000): *European Language Portfolio*. Strasbourg

<http://www.coe.int/portfolio>

Grimen, Harald (2007): *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget

Guneriussen, W. (1996): "Émile Durkheim" i H. Andersen og I. Kaspersen (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag

Hauge, An-Magritt (2007): *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet (2007): St.meld. nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer*. Oslo

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-/1.html>

Kunnskapsdepartementet (1998): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Oslo

<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Mead, George H. (1967): *Mind, Self and Society*. Vol. I. Chicago: The University of Chicago Press

Statistisk Sentralbyrå (2008): *Innvandring og innvandrere – temaside*

<http://www.ssb.no/innvandring>

Tveit, Toralf (2008): *Kulturkollisjon: Innvandrarbarns møte med norsk grunnskole i lys av Michael Polanyis teori om taus kunnskap*. Upublisert artikkel. VNN

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009*. Oslo
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/bro/2005/003/ddd/pdfv/253707-sprak-apner-dorer.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. Oslo
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Strategiplan_Likeverdig_uttanning.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet.html>

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press

Weber, Max (1963): *Gesammelte Aufsätze sur Religionssoziologie*. Tübingen: J.B.C. Mohr (Paul Sierbeck)

Özerk, Kamil: "Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori". Kap. 11 i Selj, Elisabeth og Ryen, Else (red) (2008): *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Sjølvalgt pensum:

Beacco, Jean-Claude and Byram, Michael ((2003): *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Draft 1*. Strasbourg 115 s
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf

Byram, Michael (2000): *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching i Sprogforum 18/2000*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet 6 s

<http://www.inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>

Council of Europe / Ministry of Education and Research (2003): *Language Education Policy Profile: Norway (2003-2004)*. Strasbourg 50 s

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile_Norway_EN.pdf

Grimen, Harald (2007): *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget
ss. 11-67, 367-384 73 s

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo
(Generell del, Læringsplakaten, utvalgte læreplanar) 48 s

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet.html>

Özerk, Kamil: "Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori". Kap. 11 i Selj, Elisabeth og Ryen, Else (red) (2008): *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag 13 s