

**Kulturkollisjon:  
Innvandrarbarns møte med norsk grunnskole i lys av Polanyis  
teori om taus kunnskap**

**Toralf J. Tveit  
Høgskolen Stord/Haugesund**

Vestnorsk Nettverk – forskerutdanningen  
Tilleggskrav for 15 stp  
Høst 2008

# Kulturkollisjon: Innvandrarbarns møte med norsk grunnskole i lys av Polanyis teori om taus kunnskap

## 1 Innleiing

### 1.1 Mangfaldsåret 2008

Norge har dei siste tiåra utvikla seg til å bli eit fleirkulturelt samfunn, men innslaga av barn med minoritetsspråk er ujevnt fordelt kommunane imellom. Ca. 8 prosent av elevane i Norge har eit anna morsmål enn norsk eller samisk, medan dette gjeld for meir enn ein tredjedel av elevane i osloskolen. I osloskolen er det nå registrert 120 ulike språk (Svendsen 2004). Antalet minoritetsspråklege elevar vart meir enn fordobla i løpet av 1990-åra (Bakken 2003b), og situasjonen i dag er at dei fleste skulane i Norge har innslag av elevar med ein annan kulturell bakgrunn enn den norske. Ikkje rart at 2008 er utropt til 'mangfaldsåret'!

### 1.2 Problemstilling

Differensieringsproblematikken er ikkje ny i norsk skolekvardag. Den har vore på sakskartet – rett nok ikkje alltid like høgt – i fleire tiår. Det som er nytt nå, er at vi har fått einskildelevar og elevgrupper med ein heilt annan språk- og kulturbakgrunn inn i skolen. Dette er i ferd med å bli ei stor utfordring for lærarar og skoleleiarar, som ser klare forskjeller i åtferd og skoleprestasjonar mellom norske barn og barn med innvandrarbakgrunn. Dette vert også påpeika av forskarar, som klart viser at minoritetsspråklege elevar klarar seg dårlegare enn majoritetsspråklege (Özerk 2003, Bakken 2003b, Støren 2005). Ei relevant problemstilling blir då: Korleis forklarar vi dei store forskjellene i åtferd og skoleprestasjonar mellom norske barn og barn med innvandrarbakgrunn?

### 1.3 Påstand

I denne artikkelen vil eg hevde at innvandrarbarn får ei ekstra utfordring i møtet med norsk grunnskole samanlikna med sine norske jamnaldringar: I tillegg til å lære seg eit nytt språk må dei lære seg eit nytt verdensbilete, nye moralske normer og verdiar som ofte står i eit konfliktfylt forhold til dei normene og verdiane dei har lært gjennom familien. Mangelfulle norskkunnskaper vil føre til forseinka læring i alle fag. Mange vil også oppleve ein konflikt mellom eigen kultur (familie) og norsk kultur (klassekameratar/-veninner). Nyare språkforskning viser at to-språkleg opplæring vil lette innlæringsprosessen i alle fag (Greene 1998, Svendsen 2004, Wagner, Strömquist og Uppstad 2008), og norske myndigheter har teke dette til etterretning ved å gi elevar i grunnskolen med eit anna morsmål enn norsk og samisk rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge deler (Opplæringslova 2003).

Eg vil vidare trekke fram Michael Polanyi som ein av fleire vitskapsfilosofar som har interessert seg for samanhengen mellom språk, kultur og kunnskapstileigning. Hans teoriar vil såleis kunne bidra til å kaste lys over dei endringsprosessane som innvandrarbarn gjennomgår ved møtet med norsk grunnskole og den problemstillinga som eg har valgt å fokusere på i denne artikkelen.

## 2 Michael Polanyi (1891 -1976)

### 2.1 Taus kunnskap

Den ungarsk-britiske legen og vitenskapsfilosofen Michael Polanyi (1891-1976) er mest kjend for teorien sin om *taus kunnskap* ('*tacit knowing*'). Med *taus kunnskap* meiner Polanyi for eksempel den kunnskap og viten som vi får gjennom praktiseringa av eit fag eller yrke, kunnskap som ikkje er så lett å definera med ord eller gi ei forklaring på. Vi snakkar her både om teoretisk og praktisk kunnskap. Kva meiner så Polanyi med *taus* når han snakkar om taus kunnskap? Han brukar stadig setninga: *We can know more than we can tell* (Polanyi 1967:4) Det dreiar seg m.a.o. om ein kunnskap som vi har, men som ikkje kan artikulerast eller kommuniserast med ord, og som det også er vanskeleg å grunngi. 'Kunnskap som er taus men verksam' er kanskje ei formulering som vi kan nytte og som er dekkjande for det kunnskapsbegrepet som Polanyi gjer seg til talsmann for. Som døme på slik kunnskap peikar han på at vi kan hevde å kjenne igjen eit andlet, og at vi kan kommunisere at vi kjenner det igjen, men vi kan ikkje grunngi eller forklare dette.

### 2.2 Persepsjon

Spørsmålet som då melder seg er korleis Polanyi som vitenskapsmann vil forklare dette fenomenet at vi på mange område sit inne med stor kunnskap som vi ikkje maktar å forklare eller gi ei tilfredsstillande grunngjeving for. Han tek då utgangspunkt i eit eksperiment som har blitt brukt innan gestaltpsykologi for å forklare korleis persepsjon er spontant organisert i heilskaplege mønster/gestaltar. Det dreiar seg om forsøkspersonar som blir utsette for eit stort antal meiningslause stavelar. Nokre av desse stavelane vert etterfølgde av elektriske sjokk. Etter ei tid viser forsøkspersonen teikn på at han forventar å motta elektriske sjokk ved synet av desse bestemte stavelane, men han kan ikkje identifisere desse stavelane. Han har lært seg kva tid han kan forvente å motta elektriske sjokk, men han kan ikkje forklare kvifor. Han kan dermed samanliknast med personen som kjenner igjen eit andlet utan å kunne identifisere dei bestemte ansiktstrekk som gjer dette mogleg. Dermed peikar Polanyi på at slik taus kunnskap inneheld *to* element: Sjokkstavelane utgjer det første elementet, og det elektriske sjokket som følgde utgjer det andre. Utfrå denne observasjonen definerer så Polanyi forbindelsen mellom dei to elementa som utgjer heilskapen ved persepsjon, og korleis denne forbindelsen fungerer: *We know the first term only by relying on our awareness of it for attending to the second* (Polanyi 1967: 9-10).

## 3 Argumentasjon

### 3.1 Eit nytt verdensbilette

Den funksjonelle relasjonen mellom dei to elementa som utgjer heilskapsprosessen ved persepsjon vil vi ifølge Polanyi finne igjen i *alle* kunnskapsprosessar. Lat oss derfor undersøke korleis Polanyis teori om taus kunnskap vil kunne forklare dei endringsprosessane som innvandrarbarn gjennomgår ved møtet med norsk grunnskole.

Polanyi er ein av teoretikarane våre som peikar på at det er ein samanheng mellom språk og innlæring. Han hevdar at ei utviding av vårt kroppslege medium gjennom språket, og ei inkorporering av språket i oss, er naudsynte vilkår for internalisering av kulturarv og for

danning (Polanyi 1969:148). Så lenge opplæringspråket i den norske grunnskolen er norsk, og ein stor del av innvandrarbarna manglar grunnleggjande norskkunnskaper, vil desse ha eit stort handikap: Dei vil ikkje få del i den norske kulturarven og den dannelsingsprosessen som går føre seg i skolen før dei har lært norsk. Dette skuldast at det er ein sterk munnleg forteljartradisjon i grunnskolen, spesielt på barnetrinnet. Mange av aktivitetene som det vert lagt opp til vert forklart på norsk og inviterer til bruk av munnleg norsk (t.d. songar, regler og leiker. Omgangsformene mellom gutar og jenter er ikkje som i gamlelandet, og forholdet og tiltaleformene mellom lærar og elev er også annleis. Snart møter dei deler av den norske kulturarven gjennom skrivne tekstar (t.d. norske segner og eventyr) eller dei må tileigne seg kulturelt og fagleg innhald primært gjennom skrivne tekstar åleine. Vi kan seie at dei møter eit nytt verdensbilete som er annleis og til dels i konflikt med det dei har frå sin eigen familie.

Vi kan illustrere dette ved å sjå på to utdrag av to sentrale læreplanar. Norskfaget står av naturlege grunnar i ei særstilling i norsk grunnskole. Forholdet mellom språk og kultur vert presentert på følgjande vis under 'Formål' i læreplanen for norsk (s.1):

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst.

Som vi ser, er språket nøkkelen som skal åpne for kulturforståing, kommunikasjon, danning, identitetsutvikling og demokratisk tankegang gjennom aktiv deltaking i kultur og samfunnsliv. Problemet for innvandrarbarna er ofte at dei meistrar dårleg det norske språket, og at det er ei anna form for kulturforståing og danning dei her møter samanlikna med den dei kjenner frå familien sin. Polanyis teori om taus kunnskap vil måtte forklare dette med at minoritetsspråklege barn ikkje vil kjenne seg att i denne kulturen. Dei identifiserer 'kultur' t.d. med streng barneoppdragelse, strenge kleskodar som motarbeider kroppsfiguring, respekt for og aktiv deltaking i religiøse høgtider. Desse elementa er konkrete og lette å forholde seg til, medan 'kultur' vert for abstrakt og vanskeleg å forklare og/eller grunngi. Innvandrarbarnas meir abstrakte kjennskap til sin opphavslege kultur svarar såleis til det andre leddet i Polanyis funksjonelle relasjon for taus kunnskap, medan dei meir konkrete elementa (som kleskodar) svarar til det første. Eller som Polanyi ville uttrykke det: *We know the first term only by relying on our awareness of it for attending to the second.*

### 3.2 Nye verdiar og normer

Læreplanen for KRL-faget er eit anna sentralt dokument som viser kva plass danning skal ha i den norske skulen, i tillegg til kva for verdiar og normer som skal prege undervisninga. Under 'Formål' (s.1) finn vi følgjande formuleringar:

Religioner og livssyn gjenspeiler menneskers dypeste spørsmål og har til alle tider bidratt til å forme individ, fellesskap og samfunn. Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over. Barn og unge i dag møter et mangfold av kulturpåvirkninger og verditradisjoner. Kristen tro og tradisjon har gjennom århundrer preget europeisk og norsk kultur. Samtidig har humanistiske verditradisjoner gitt kulturarven et videre tilfang. Religiøst og livssynsmessig mangfold setter i stadig større grad preg på samfunnet. Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser.

Sentrale stikkord her er kjennskap til ulike religionar og livssyn, etikk og filosofi som viktige føresetnader for livstolkning, etisk bevissthet og forståing på tvers av trus- og livssynsgrenser. Kristen tru og kristne verdiar står sjølvstøtt sentralt, men også humanistiske verditradisjonar.

Seier Polanyi noko om dette? Ja, det gjer han. Språk og språklæring er ein viktig føresetnad for den internaliseringa som skjer gjennom primærsosialiseringprosessen. Han seier at alle barn gjennom språket tek opp i seg moralske verdiar som vil utgjere eit moralsk, men taust bakteppe ('tacit framework') for utøving av moralsk dømmekraft:

To interiorize is to identify ourselves with (moral) teachings in question, by making them function as the proximal term of tacit moral knowledge, as applied in practice. This establishes the tacit framework for our moral acts and judgements (Polanyi 1967:17).

### 3.3 Konflikt

Spørsmålet som så melder seg er om alt dette står i konflikt med det verdensbiletet og dei normene og verdiane som innvandrarbarna har med seg frå familiene sine. Til ein viss grad gjer det det, men som An-Magritt Hauge påpeikar, kan det vere formålstenleg å skilje mellom 'funksjonsnødvendige' og 'kulturelle' normer (Liljestrøm 1979, sitert i Hauge 2007:279-80). Funksjonsnødvendige normer er slike som har med overleving og omsorg å gjere, og som alle kulturar prøver å ivareta. Desse normene vil ein finne att i eit felles etisk grunnlag i alle religionar, og utgjer såleis ein slags felles visdom som menneske har utvikla under ulike forhold: Du skal ikkje lyge, ikkje stele, men hjelpe kvarandre. I NOU1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge* peikar utvalet på at det går an å formulere nokre krav til minimumsvilkår for at eit fleirkulturelt samfunn skal fungere slik at alle grupper deltar likeverdige i fellesskapet. Desse hovedkrava er:

- 1 Det må vera eit grunnlag av felles ideal, verdiar og prosedyrar
- 2 Alle delkulturane i storsamfunnet må anerkjenne og vere lojale mot dei overordna interessene i fellesskapet, også når dei arbeider for å verkeleggjere sine egne gruppemål
- 3 "Alle grupper må akseptere og respektere visse felles normer for rasjonell tenkning og handling (Crittenden 1982, sitert i NOU 1995:12:29)

I same NOU finn vi fleire døme på slike felles ideal eller verdiar som her vert etterlyste:

- generelle rettferdighetsprinsipper – respekt for ærlighet og sannhet
- omsorg for andre slik at alle sikres grunnleggende fysiske og materielle behov og ingen påføres skade
- toleranse for annerledestenkende og rett til å utvikle kulturelle behov for alle samfunnets medlemmer med de grenser hensynet til fellesskapet setter (s.st.:29)

Det er såleis fullt mogleg å finne ein felles verdiplattform som alle medlemmene av skulesamfunnet kan einast om, og lista kan sikkert gjerast lengre.

Men, som Hauge påviser, har vi også med kulturspesifikke normer å gjere, og det er nettopp desse som skapar dei største problema med framande kulturar i skolen. Då snakkar vi om syn

på alkoholbruk blant ungdom, kjønnsroller, ulike måtar å opptre på ovanfor andre gruppe-medlemmer, klesdrakt, matvanar, maktfordeling i familien, osv. Kva gjer ein når familien nektar tenåringsjenta å gå i bursdagsselskap til klassekameratar fordi dei fryktar alkoholmisbruk og sexpress? Eller nektar minstejenta å ha gym fordi dei er meir vare for at nakne kroppar ikkje skal visast fram overfor andre? Det er nok mogleg å finne løysingar også på slike spørsmål, men det krev ein innsats frå alle involverte partar, og det krev at ein respekterer at ulike kulturar har ulikt syn på ein del sentrale sider ved norsk barne- og ungdomskultur. Her finnest også vanskelegare spørsmål som t.d. bruk av vald i oppsedinga av innvandrarbarn. Bruk av våpen som kjepp, belte og pisk er relativt vanleg. Dei fedrene som tyr til slike midler i barneoppseinga gjer det fordi dei fryktar den 'ubegrensa fridomen' som svenske barn etter deira oppfatning har (TV-dokumentar *Det svenske sviket*, sendt i NRK 1 03.06.08). Sjølv om dette var ein dokumentar som skildra tilhøva i Sverige, er det vel grunn til å tru at tilhøva er dei same i Norge. I dei fleste land utanfor Norden er det vanleg at foreldre som er glade i barna sine og vil dei vel, slår barna som del av oppseidinga. Bruk av tukt i oppsedinga er vanleg også i 'siviliserte' land som Frankrike, England og USA. Foreldra har sjølve vorte utsette for tukt av sine foreldre, og ser dette som naturleg. Vi minner om Polanyi sitt syn om at her finnes det mykje taus kunnskap i form av internaliserte normer gjennom familie. Det er desse normene og verdiane som her gjer seg utslag i konfliktfylte situasjonar i barnet sin kvardag.

### 3.4 Språket er nøkkelen

Polanyi sin tese om inkorporering og internalisering av språk som førteoretisk grunnlag for all læring vil sjølvsagt også kunne tene som ein viktig forklaringsmodell for dei sviktande skoleprestasjonane vi ser blant minoritetsspråklege barn i norsk grunnskole. For Polanyi er språket, når det er internalisert og velutvikla, ein del av kroppen som vert nytta som eit redskap til å utforske verda med – eller for å bruke hans eigne ord: *Our body is the ultimate instrument of all our external knowledge, whether intellectual or practical* (Polanyi 1967). Etnisk norske barn kan derfor nytte språket til å ta til seg alt det læreplanane i skolen omtalar som pensum, medan eit minoritetsspråkleg barn med dårleg utvikla dugleik i norsk vil bruke alle kreftene på å lære seg norsk. For han/henne vert det norske språket målet for innlæringa, medan det for dei majoritetsspråklege vert prosentrekning, litteratursjangrar, den andre verdenskrigen, fotosyntesen, osv, osv. Den sviktande dugleiken i norsk fører til forseinka læring i alle fag, noko som sjølvsagt etter kvart som eleven kjem opp i dei høgare klassetrinna gjer seg utslag i dårlege karakterar.

Vedtak om tospråkleg opplæring (opplæring i og på morsmålet i tillegg til opplæring i og på norsk) (Opplæringslova § 2.8) vil vere til hjelp for dei minoritetsspråklege barna. Det finnest mykje forskning som viser dette. Her er berre eitt utdrag: *Bilingual children develop better, both in respect of language proficiency and in other school subjects, the more attention is paid to their specific linguistic conditions, and especially if they are taught to read and write in both their languages in a constant and coordinated manner* (Greene 1998). Ved å gå inn i slike ordningar vil minoritetsspråklege barn lettare kunne tileigne seg faktakunnskaper på linje med dei etnisk norske klassekameratane sine. Polanyi vil kunne forklare dette med at nå vil desse barna kunne bruke morsmålet sitt som eit redskap for å utforske verda rundt seg; det er ikkje lengre berre norskfaget som står i fokus. Kor vidt denne ordninga fungerer etter intensjonane er eit anna spørsmål som går utover rammene for denne diskusjonen.

## 4 Oppsummering

Polanyi sin tese om taus kunnskap, om at vi veit mykje meir enn vi kan uttrykke, kan - som vi nå har forsøkt å påvise – bidra med ein forklaringsmodell på dei store forskjellene i åtferd og skoleprestasjonar mellom norske barn og barn med innvandrarbakgrunn. Påstanden min om at innvandrarbarn møter ei ekstra utfordring i møtet med norsk grunnskole er forsøkt verifisert gjennom eksemplifisering frå norsk skolekvardag og med henvisning til lovverket for norsk grunnskole. Vi har sett korleis verdensbiletet til innvandrarbarna vert utfordra, korleis normer og verdiar frå familien deira tilsynelatande ikkje gjeld lengre og ikkje minst kor sentralt språket er for tileigning av kunnskap. Det er nærliggjande å konkludere med at dersom vi skal lukkast med å tilby innvandrarbarna eit likeverdig utdanningstilbod, må vi sjå på desse barna som ein ressurs for skolen og for klassen: Dei sit på ein kompetanse på mange felt som burde kome oss andre til gode, nemleg deira tause kunnskap.

## Litteratur

- Bakken, A: "Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner." I: *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3 (1): 3-23, 2003
- Crittenden, B.: *Pluralism and Common Curriculum*. Melbourne University Press, 1982
- Greene, J.: *A Meta-analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. Claremont, CA: Thomas Rivera Institute, 1998
- Hauge, An-Magritt: *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2007
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: NOU 1995:12: *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1995
- Kunnskapsdepartementet: Læreplanverket for kunnskapsløftet: *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynkunnskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2006
- Kunnskapsdepratementet: Læreplanverket for Kunnskapsløftet: *Læreplan i norsk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2006
- Kunnskapsdepartementet: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Oslo: Lovdata, 2008
- Liljeström, R: *Oppvækst til vad?* København: Fremad, 1979
- NRK 1: *Det svenske sviket*. Oslo: NRK 1, 03.06.2008
- Polanyi, Michael: *The Tacit Dimension*. London: Routledge, 1967
- Polanyi, Michael: *Knowing and Being*. London: Routledge, 1969
- Støren, L.A.: "Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?" I: *Utdanning 2005 – Deltakelse og kompetanse. Statistiske analyser 74*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå, 2005
- Svendsen, Bente Ailin: *Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norske filippinske barn i Oslo*. HiO: Utvalgt faglitteratur, 2004
- Wagner, Åse Kari H.; Strömqvist, Sven og Uppstad, Per Henning: *Det flerspråklige mennesket*. Bergen: Fagbokforlaget, 2008
- Özerk, K: *Sampedagogikk*. Hamar: Oplandske Bokforlag, 2003