

# Kompetanse for språklig og kulturelt mangfold i utdanning

– en analyse av innholdet i skolers og barnehagers arbeid med en nasjonal kompetansesatsing

*Randi Myklebust og Birgitte Fondevik*

Høgskulen i Volda

## Sammendrag

Artikkelen presenterer en studie av innholdet i den nasjonale etterutdannings-satsingen *Kompetanse for mangfold*, som var en innsats for utvikling av skolers og barnehagers kompetanse for pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold i utdanning. Studiens formål har vært å undersøke hva som karakteriserte innholdet i deltakernes arbeid, og å forstå satsingens betydning for deltakernes kompetanseutvikling. Artikkelen går inn på fire caser fra ett fylke. Datamaterialet består av prosessdokumenter, deltakernes powerpointpresentasjoner og et spørreskjema. Analysene viser at fellesskap om faglig refleksjon var en dominerende aktivitet. I refleksjonsprosessene finner vi et spenningsfelt knyttet til holdninger og engasjement for arbeid med mangfold, og en usikkerhet knyttet til hva utvikling av en språklig og kulturelt mangfoldig skole eller barnehage kan innebære. Utprøvingene av nye praksiser kan i hovedsak karakteriseres som konkret synliggjøring av skolen eller barnehagen som flerspråklig og flerkulturell. Utprøvinger av ideer om andrespråks- eller flerspråklighetsdidaktikk skjedde unntaksvis. Artikkelen drøfter et mulig gap mellom utdanningssektorens forventninger

til barnehagens og skolens håndtering av likeverdighet i utdanningsløpet og den kompetansen som faktisk er tilgjengelig på arbeidsplassene.

Nøkkelord: *skole- og barnehagebasert kompetanseheving, flerkulturell pedagogikk, norsk som andrespråk, likeverdighet*

## Introduksjon

I årene 2013 – 2018 ble det gjennomført et nasjonalt skole- og barnehagebasert kompetanseløft for styrking av kompetansen til barnehage- og skoleeiere, ledere, lærere, barnehagelærere og andre ansatte i skoler og barnehager innenfor områdene flerkulturell pedagogikk, flerspråklighet og andrespråkspedagogikk (Utdanningsdirektoratet, 2016). For den enkelte barnehage og skole som var med, gjaldt innsatsen for ett år. Satsingen hadde bakgrunn i Melding til Stortinget 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk* og var daværende regjerings innsats for å iverksette politikk på det de omtalte som «det flerkulturelle området». Denne meldingen inneholder målformuleringer om sosial utjevning og inkluderende fellesskap, og det framheves at flerspråklighet og kulturelt mangfold er ressurser i samfunnet. Samtidig formidles en bekymring for flerspråklige barn, unge og voksnes læringsutbytte gjennom utdanningsløpet. Her trekkes det på studier som har konkludert med systematiske forskjeller blant elevgrupper når det gjelder prøveresultater og erfaringer med å lykkes i skolesystemet.

Kompetansesatsingen ble evaluert av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (Lødding, 2015; Lødding et al., 2016; Lødding et al., 2018). Evalueringen kartla kompetansebehov, studerte de organisatoriske forutsetningene for kompetanseutviklingen og undersøkte erfaringer og utbyttevurderinger blant deltakerne på de ulike nivåene i sektoren. Evalueringen går imidlertid i liten grad inn på innholdet i det kompetanseutviklingsarbeidet som foregikk i skolene og barnehagene.

*Kompetanse for mangfold* er først og fremst analysert og kritisk diskutert i lys av de utdanningspolitiske føringene som var gitt, og den operasjonaliseringen av begrepet mangfold som ble gjort. Røthing og Bjørnstad (2015) finner at satsingen hadde et særlig fokus på minoritetsspråklige barn, unge og voksne og deres gjennomføring i ut-

danning, men at den med sin bruk av mangfoldsbegrepet også åpnet for maktkritiske perspektiver som tematiserer relasjoner mellom majoritet og minoritet. Det er imidlertid Westrheim og Hagatuns (2015) oppfatning at måten Utdanningsdirektoratet forvaltet satsingen på, og ikke minst anvendte mangfoldsbegrepet på, var utilstrekkelig og fungerte tilslørende på motsetninger, uenighet og strukturell ulikhet. I en spørreundersøkelse blant deltakere i kompetansesatsingen i tidligere Buskerud fylke, fant Burner og Biseth (2016) at det fortsatt var stor usikkerhet knyttet til mangfoldstermen i etterkant. Tolo (2014) konkluderer med at de politiske føringene på det også hun kaller «det flerkulturelle området», er grunnleggende vage og at innholdet i dette kompetanseløftet var uklart. Hun er skeptisk til det hun oppfatter som en ensidighet i oppmerksomhet rettet mot skoleprestasjoner på bekostning av utdanningssektorens behov for kunnskap og kapasitet for å håndtere og anerkjenne kulturelt mangfold.

I denne artikkelen går vi inn på selve innholdet i denne nasjonale kompetansesatsingen slik det ble arbeidet med den i skoler og barnehager i ett fylke. Vi presenterer en kassstudie der vi beskriver, analyserer og søker å forstå deltakernes arbeid med å skape innholdsmessig grunnlag for andrespråksdidaktikk og flerkulturell praksis. Forskningsspørsmålene er formulert slik: Hva karakteriserer innholdet i deltakernes arbeid med *Kompetanse for mangfold*? Hvordan kan vi forstå satsingens betydning for deltakernes kompetanseutvikling for språklig og kulturelt mangfold i skoler og barnehager?

### **Satsingen *Kompetanse for mangfold* – strategi og innhold**

Satsingen skulle gjennomføres som arbeidsplassbasert kompetanseutvikling. Det vil si at ledelsen sammen med de ansatte skulle delta i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Bak denne kompetanseutviklingsmodellen lå ideen om å utvikle organisasjonens samlede kunnskaper, ferdigheter og holdninger for læring, praksis og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det var en forutsetning at skolene og barnehagene skulle avklare eget kompetansebehov, og at de skulle samarbeide tett med et universitet eller en høgskole. Universitets- og høgskolesektoren fikk med andre ord i oppdrag å bistå deltakerne i planlegging og organisering av satsingen, og å ta ansvar for faglige bidrag

og veiledning. Vi ledet arbeidet som foregikk i det fylket som denne artikkelen tar utgangspunkt i. Vårt faglige oppdrag var å bidra til kompetanseutvikling på områdene flerkulturell pedagogikk, flerspråklighet og andrespråkspedagogikk (Utdanningsdirektoratet, 2016) med et mål om at «tilsette i barnehagar og skular skal vere i stand til å støtte barn, elevar og vaksne med minoritetsbakgrunn på ein måte som bidrar til at desse fullfører og 'består' utdanningsløpet» (Fylkesmannen i [x] fylke, 2016).

De involverte barnehagene og skolene utarbeidet en utviklingsplan med klargjøring av utviklingsbehov, mål for sitt kompetanseutviklingsprosjekt og en redegjørelse for valg av tema og problemstilling. Grupper på fire til fem ansatte fikk ansvaret for å lede utviklingsarbeidet på sin arbeidsplass. Disse gruppene samarbeidet aktivt med oss fagansvarlige fra UH-sektoren, skrev halvårsrapporter og deltok på nettverkssamlinger, fylkessamlinger og åpnings- og avslutningskonferansene for prosjektet. På disse samlingene holdt de ansatte muntlige innlegg som dreide seg om de ulike prosessene på arbeidsplassene, pedagogiske tiltak som var gjennomført, og om refleksjoner over innhold og framdrift i utviklingsarbeidet.

Mens designet for kompetansesatsingen var både tydelig og begrunnet, var det gitt forholdsvis vage føringer for innholdet. I Utdanningsdirektoratets oppdrag lå det ingen andre innholdsmessige forventninger enn en opplisting av de fem politisk funderte prinsippene for utdanningssystemet som er formulert i Melding til Stortinget 6 (2012-2013). Disse kunne vi finne på direktoratets ressurside for satsingen (denne siden er ikke tilgjengelig lenger):

Melding til Stortinget 6 (2012–2013), s. 48–49, Prinsipper for utdanningssystemet:

- Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet.
- Verdier som demokrati og toleranse skal formidles av barnehagen, skolen, voksenopplæring og høyere utdanning. Det er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.
- Tidlig innsats innebærer blant annet at barn tilbys et barnehagetilbud tilpasset sine behov. Det betyr også at nyankomne elever får kartlagt sine språkferdigheter og får et tilpasset opplæringstilbud i grunnskolen og vide-regående opplæring, og at nyankomne voksne som mangler grunnleggende ferdigheter og/eller norskerferdigheter, og som har rett til slik opplæring, får tilbud om dette.

- Langvarig andrespråksopplæring: Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringspråk, og barnehager og skoler må derfor arbeide systematisk med barnas språklæring og språkutvikling. Dette betyr at barnehagepersonalet bør ha nødvendig kompetanse i språkstimulering i en flerspråklig barnehagehverdag, og lærere bør ha innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk og tilpasse opplæringen i alle fag.
- Alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet.

Utdanningsdirektoratet forutsatte med dette at aktørene i etterutdannings-satsingen selv gjorde en betydelig faglig og didaktisk innsats for å operasjonalisere integreringspolitikk i utdanningssystemet. Om disse fem utdanningspolitiske prinsippene vil vi hevde at de to første og det siste er forholdsvis vage når det gjelder innholdet i en språklig og kulturelt mangfoldig utdanning, men at prinsippene innebærer en tydelig inkluderings- og ressursorientering. I det tredje og fjerde prinsippet påpekes manglende norskferdigheter i befolkningen, og betydningen av å lære norsk presiseres. Det er vår oppfatning at disse integreringsprinsippene er forholdsvis klare i en orientering om prestasjoner i norsk og om andrespråkstilnærming til fagundervisning, og samtidig vage om flerspråklighet i opplæring og sammenhenger mellom kultur, identitet og systemer for å skape likeverdighet i utdanningsløpet (jf. Tolo, 2014).

Med unntak av en undervisningsfilm om barnehagebasert kompetanseheving som etterutdanningsstrategi, var disse utdanningspolitiske prinsippene eneste form for faglig innhold som ble formidlet på direktoratets ressurside for satsingen. Leserne ble henvist til selve stortingsmeldingen og til Østbergutvalgets NOU-melding (NOU 2010: 7). På dette punktet skilte *Kompetanse for mangfold*-satsingen seg klart fra de to andre store nasjonale etterutdannings-satsingene direktoratet hadde ansvar for i samme tidsrom, som var *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling*. For begge disse satsingene opprettet direktoratet digitale nettsider som inneholdt et rikholdig utvalg av faglige ressurser. Kontrasten til det utpreget sparsommelige nettstedet for *Kompetanse for mangfold* ble lagt merke til av deltakerne i denne studien. En av skolelederne sa det slik:

Denne satsinga har fått ei stemoderleg behandling. Når eg går inn på heimesida, der er nesten ikkje informasjon og ingen pedagogiske tankar idear og tips. (Feltnotat, november 2016)

Deltakerne tolket rett og slett direktoratets manglende innsats på nettsiden som et uttrykk for at denne satsingen var mindre viktig enn de andre arbeidsplassbaserte etterutdanningene.

### **Teoretisk innramming av kompetansesatsingen**

Det faglige oppdraget som lå til denne kompetansesatsingen, spente altså vidt. I og med at det også er et grunnprinsipp i arbeidsplassbasert etterutdanning at skolene og barnehagene selv definerer eget kompetansebehov, ble det lagt store flerfaglige forventninger på UH-sektoren, som altså fikk det faglige ansvaret. I vårt fylke fant vi det relevant å bygge et kunnskapsgrunnlag basert på vår tradisjon for tverr- og flerfaglighet med innhold fra norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk som fag- og forskningsfelt. Flerkulturell pedagogikk ble styringsfaget.

#### *Den internasjonale konteksten*

Internasjonalt står flerkulturell pedagogikk som fag og forskningsfelt i et fortolkningsspenn mellom en sentrering rundt begreper om kulturforståelse og en sentrering rundt begreper om rettferdighet som basis for utvikling av en flerkulturell skole og barnehage. Det vil si at deler av fagfeltet er konsentrert om spørsmål som gjelder kulturforskjeller, kultursensitivitet og dialog (Coulby, 2006; Gay, 2013; Portera, 2011), mens andre deler av feltet retter oppmerksomheten mot ulikhetsskapende prosesser, rasisme og rettigheter (Banks, 2009; Gorski, 2008; May & Sleeter, 2010; Nieto, 2018).

Et faglig tyngdepunkt i kommunikativ og kulturell kompetanse, samt en kritisk holdning til utdanningsfeltets manglende interesse for de individuelle aktørene i kulturmøtene som oppstår, kan knyttes til den amerikanske tradisjonen «intercultural education». Interkulturell pedagogikk var opprinnelig en respons på det som ble oppfattet som en overfladisk og smalt orientert forståelse i utdanningssystemet. Men tilnærmingen har blitt kritisert for et essensialistisk kulturbegrep som heller skaper grunnlag for stereotypier enn å motvirke dem. En sentral innvending er at en slik tilnærming kan bidra til en ensidig kultursentrering som fører til at ulikhet i tilgangen til utdanning blir oversett (Gorski, 2016). Innenfor feltet «multicultural education» betraktes riktignok kultursensitivitet som en betydningsfull dimensjon, men først og fremst i arbeid med

å utvikle et innhold i skolen og barnehagen som gir grunnlag for gjenkjenning i læringsprosesser og tilhørighet i fellesskapet for mangfoldet av barn og unge. Den overordnede pedagogiske drivkraften i multikulturell pedagogikk er ideer om sjanselighet og rettferdighet i tilgang til skolens og barnehagens innhold (Banks, 2009; Gorski, 2016; Nieto, 2017; Parekh, 2006). Den multikulturelle tradisjonen har sitt tyngdepunkt i begreper om sosial og strukturell ulikhet, og en særskilt oppmerksomhet rettes mot andregjøring, fordommer og rasisme. Det skal imidlertid understrekes at stor variasjon i målformuleringer og pedagogisk praksis også er et karakteristisk trekk ved begge disse tradisjonene, og at betegnelse multikulturell og interkulturell tidvis blir brukt som synonymer (Banks, 2009; Nieto, 2009).

### *Den norske konteksten*

I Norden har ikke disse spenningene vært framtreddene. Skillelinjene i pedagogisk teori og praksis har riktignok gått langs de samme aksene som internasjonalt, men betegnelse interkulturell og flerkulturell pedagogikk har også ofte vært brukt uten eksplisitte forklaringer på hva som er innholdet i dem (Holm & Zilliacus, 2009). De nordiske landene kan hevdes å være typiske eksempler på at betegnelse brukes synonymt. Mens Danmark og Sverige i hovedsak har brukt termen interkulturell (Hobel et al., 2015; Horst et al., 2006; Lahdenperä, 2012), har multikulturell vært den mest vanlige termen i Finland (Zilliacus et al., 2017). I Norge er det flerkulturell pedagogikk som har lengst tradisjon (Engen, 2017), men vi har også fagmiljøer som arbeider ut fra begreper om interkulturell pedagogikk (Børhaug & Helleve, 2016; Østberg, 2013). I en analyse av det nordiske fagfeltet konkluderer Mikander mfl. (2018) med at interessen for kjernebegrepene om kulturforståelse i interkulturell pedagogikk gradvis er blitt svekket til fordel for mer kritisk orienterte tilnæringer som har sosial rettferdighet og antirasisme som hovedfokus.

Innenfor den norske universitets- og høyskolesektoren har flerkulturell pedagogikk røtter til fagmiljøene rundt undervisningsfaget Migrasjonspedagogikk ved Oslo og Hamar lærerhøgskoler, som tok sitt utgangspunkt i identifisering av ulikhetsskapende praksiser i skole og barnehage (Bjørnæs et al., 1988; Engen, 1985; Hvenekilde & Ryen, 1984). Disse fagmiljøene har fra begynnelsen på 80-tallet, arbeidet tverrfaglig og på en slik måte at synteser av teorier om språk og pedagogikk inngår i fagfeltets begreper om likeverdighet i tilgang til innholdet i ut-

danningssystemet (Bjørkavåg et al., 1990; Bjørnæs et al., 1988; Engen, 1985, 2017; Hauge, 2014; Hvenekilde & Ryen, 1984; van der Kooij, 2014). Innholdet i flerkulturell pedagogikk kan oppsummeres som en interesse for sammenhenger mellom flerspråklighet, læring og læringsutbytte, sammenhenger mellom kultur, språk, identitet og læring og sammenhenger mellom fordommer, rasisme og skolens innhold og strukturer. Fagfeltet kan knyttes an til kritisk multikulturalisme (Engen, 2017) slik den er formulert av bl.a. Banks (2009), Gorski (2008), May (2009) og Nieto (2018) og til kritisk flerspråklighets- og utdanningsteori slik disse er formulert av bl.a. Cummins (2021) og Young (2018).

### **Identitetsbekreftelser og sjanselikhhet**

En operasjonalisering av likeverdighetsbegrepet tar i denne studien utgangspunkt i det tosidige oppdraget som ligger i skolens samfunnsmandat (jf. Opplæringslova, 1998), gjerne omtalt som det identitetsdannende og instrumentelle motivet (Slagstad, 2015). Opplæringen skal sørge for at alle elever får mulighet for både en positiv personlig utvikling og en faglig utdanning som bygger på den enkeltes potensial og sosiale og kulturelle erfaringer. Med bakgrunn i den norske tverrfaglige fagtradisjonen i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk, som forklart over, knytter vi det identitetsdannende motivet an til dimensjoner ved skolens og barnehagens innhold som kan gi grunnlag for gjenkjenning og tilhørighet. Det instrumentelle motivet knytter vi til dimensjoner av muligheter for tilgang til skolens og barnehagens innhold og til fellesskapet.

Det går fram av en rekke studier at utdanningssektoren har store utfordringer med å realisere begge disse motivene. Vi har for eksempel lærebokstudier som konkluderer med at bøker for norskfaget i grunnskolen har sparsomt med kunnskapsstoff om flerspråklighet og andrespråklæring (Kulbrandstad, 2019), og at samfunnsfagsbøker formidler ideer om et «vi-fellesskap» som ikke reflekterer mangfoldet i elevsammensetningen i norsk skole (Midtbøen et al., 2014). Lærebokinnholdet bidrar dermed ikke til elevers innsikt i språklig mangfold, og det kan virke ekskluderende med hensyn til gjenkjenning og identitetsbekreftelse for deler av elevgruppa. Å praktisere en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold i skole og barnehage, gjennom blant annet samarbeid med foreldre og ansatte imellom, har vist seg å være et



usikkerhetsområde (se f.eks. Bergset, 2019; Dewilde et al., 2021; Gangstad, 2020). Thun (2015) oppsummerer analyser av rammeplanen for barnehagen med et spørsmål om forståelsen av norskhet er for smal og begrensende for mange barns identitetsutvikling og tilhørighet i det norske fellesskapet. Forskere melder også om at elever med ikke-vestlig bakgrunn kan oppleve svak tilhørighet til skolen, at de har erfaringer med å være annerledes og med å bli utsatt for rasisme (Chinga-Ramirez & Soltun, 2014; Wasvik, 2017).

Av rapporter om elevers læringsutbytte går det fram at grupper av elever med innvandrerbakgrunn, og som er aktive brukere av flere språk i sin hverdag, strever mye i klasserommet og at de skårer lavere på prøveresultater enn medelever som kun bruker norsk (Gabrielsen et al, 2017). Klasseromsforskning konkluderer med at elever som holder på å lære norsk, sitter mer med individuell oppgaveløsning enn de andre elevene (Grimstad & Myklebust, 2012), og at de har perifere roller i det faglige fellesskapet (Myklebust, 2018). En rekke studier viser at lærere og barnehagelærere erfarer og håndterer komplekse utfordringer i arbeid med andrespråksdidaktiske praksiser og andrespråkstilrettelegging (se f.eks. Alstad, 2017; Kulbrandstad & Kvammen, 2022), mens andre studier viser at lærere også kan bygge sin virksomhet på en smal forståelse av flerspråklighet og av minoritetsspråklige elevers språklige potensial (Olaussen & Kjelaas, 2020).

Det teoretiske rammeverket som her er skrevet fram, danner altså grunnlag for å nytte de to utdanningsmotivene som analytiske innganger til forståelse av likeverdighetsarbeidet i kompetansesatsingen. De to motivene er formulert som en *innholdsdimensjon* og en *sjanselikhetsdimensjon* (jf. Banks, 2009; Cummins, 2021; Nieto, 2018; Young, 2018). I kategorien *innholdsdimensjon* legger vi at en oppmerksomhet og innsats rettes mot kunnskaper, ferdigheter og holdninger som tar utgangspunkt i at alle barns og elevers sosiokulturelle og språklige bakgrunn er betydningsfull for læring og utvikling for et liv i et komplekst flerkulturelt samfunn. I kategorien *sjanselikhetsdimensjon* legger vi at en oppmerksomhet og innsats rettes mot undervisningens didaktikk og mot strukturelle forhold som hindrer eller begrenser utviklings- og læringsmuligheter for gruppen flerspråklige barn og elever som holder på å lære norsk. Denne gruppen flerspråklige elevers strev i skolen kan handle om både den personlige utviklingen og om den faglige utdanningen.

## Forskningsdesign, datamateriale og analysetilnærming

Studien er konstruert som en kvalitativ case-studie (Yin, 2014). I denne artikkelen presenterer vi fire caser som til sammen er variasjoner over det arbeidet som foregikk ved de i alt 15 barnehagene og skolene som deltok i satsingen i det aktuelle fylket. Det vil si at vi, etter en empirinær koding og tematisk analyse av data (jf. Tjora, 2018) fra samtlige deltakende skoler og barnehager, har trukket ut fire av studiens analyseenheter som til sammen har innholdsmessige trekk som vi fant i de øvrige skolene/barnehagene. Dessuten har de det til felles at de opprettholdt et gjennomføringsdriv gjennom hele det året satsingen pågikk. Det er altså gjort et strategisk utvalg av caser (jf. Yin, 2014) som etter våre analyser samlet sett gir mulighet for innsikt i karakteristiske trekk ved innholdet i lærerne og barnehagelærernes arbeid med kompetansesatsingen i fylket.

Dataene ble samlet inn i løpet av prosjektperioden og består av barnehagenes og skolenes prosessdokumenter (se tabell 1). Det dreier seg om utviklingsplaner, halvårsrapporter og powerpointpresentasjoner som skolene og barnehagene utarbeidet og benyttet for sine muntlige innlegg om egne utviklingsprosesser. Feltnotater fra de muntlige innleggene ble brukt for å huske og forstå sentrale trekk ved presentasjonene. De er ikke del av den følgende analysen. En spørreundersøkelse ble gjennomført for å tilføre informasjon om deltakeroppfatninger om *Kompetanse for mangfold*. Denne ble gjennomført på avslutningskonferansen for satsingen, der blant annet rektorer, styrere, barnehagelærere og lærere med særskilt ansvar det for å lede prosessene ved sin skole eller barnehage deltok. Alle de 42 tilstedeværende svarte på et skjema med åpne og lukkede spørsmål, og 41 av dem ga samtykke til at vi kunne bruke svaret i forskning.

Prosjektet er meldt inn til og godkjent av NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vi har gjort en kvalitativ innholdsanalyse (Schreier, 2014) av de fire casene. I første fase var den basert på våre teoretiske begreper om likeverdighet i utdanning i lys av språklig og kulturelt mangfold. Det vil si at vi strukturerte dataene i kodene innholdsdimensjon og sjanselikhetsdimensjon. I en neste fase arbeidet vi mer utforskende med å kategorisere materialet. I disse analyseprosessene anvendte vi også vårt teoretiske rammeverk, altså en abduktiv analysetilnærming.

Tabell 1: Oversikt over det analyserte datamaterialet

	Data	Dato
Case Brumle barnehage	Utviklingsplaner	mai 2016
	Halvårsrapport	januar 2017
	Powerpointpresentasjoner	desember 2016, april 2017, juni 2017
Case Skoger skole	Utviklingsplaner	juni 2016
	Halvårsrapport	januar 2017
	Powerpointpresentasjoner	desember 2016, april 2017, juni 2017
Case Solvang skole	Utviklingsplaner	juni 2016
	Halvårsrapport	desember 2016
	Powerpointpresentasjoner	november 2016, mars 2017, juni 2017
Case Villmark skole	Utviklingsplaner	juni 2016
	Halvårsrapport	desember 2016
	Powerpointpresentasjoner	desember 2016, april 2017, juni 2017
41 ansatte	Spørreundersøkelse	juni 2017

Vi har stått i et forholdsvis tett samarbeid med personalet som inngår i de casene som analyseres. Siden vi hadde et særskilt faglig ansvar i satsingen, må vi anta at nettopp vårt eget kunnskapsgrunnlag og vår egen operasjonalisering av det faglige innholdet i etterutdanningsprosjektet har vært førende for de tematiske valgene skolene og barnehagene gjorde. Vi var i dialog med deltakerne om ideer til temaer og problemstillinger som kunne være aktuelle for utvikling av innholdet i satsingen, men var opptatt av at deltakerne selv skulle avklare og definere sine egne kompetansebehov. Skolene og barnehagene var i utgangspunktet forholdsvis godt kjent med selve strategien som gjaldt for kompetanseutviklingen, følgelig handlet det veiledende samarbeidet mellom oss og deltakerne først og fremst om det faglige innholdet og didaktiske opplegg for utprøving i undervisning, eller situasjoner der en ønsket å skape ny praksis. Innenfor aksjonsforskningstradisjonen framheves slike relasjoner som en styrke for å få til en forbedret praksis (Gotvassli, 2019; Levin, 2017). Til forskerrollen ligger imidlertid en forventning om analytisk distanse og et kritisk blikk på det som foregår. Vi har erfart, som bl.a. Levin (2017, s. 28) påpeker, at det er en krevende øvelse å få til en balanse mellom nærhet og distanse. Vi har søkt å løse denne dobbeltheten ved å holde fast på formålet med studien, som er å forstå lærerne og barnehagelærernes kompetanseutvikling for arbeid i en språklig og kulturelt mangfoldig utdanningskontekst. Det vil si at vi har etterstrebet en respektfull og empatisk holdning og arbeidet med å innta en refleksiv tilnærming til vår egen rolle, tolkning og tenkning (jf. Patton, 2015).

## **Analyser og funn**

Vi går her inn på de fire casene som til sammen bærer både det typiske og variasjonen ved innholdet i kompetanseutviklingssatsingen ved barnehagene og skolene som deltok i den aktuelle regionen. Felles for disse var at de opprettholdt en utviklingspositiv holdning og gjennomføringsinteresse gjennom hele prosjektperioden. De er derfor særlig interessante med hensyn til å kunne konsentrere analysene om innholdsutviklingen. I dette materialet inngår én barnehage, to grunnskoler og én videregående skole.

### **Case Brumle barnehage**

Utviklingsplanen for Brumle barnehage var opprinnelig forholdsvis ambisiøs i sin tematiske interesse. Personalet ville både ha en særskilt oppmerksomhet om inkluderende praksis overfor nyankomne barn og foreldre med migrasjonsbakgrunn, og de ville utvikle kunnskap om flerspråklighet, flerkulturell forståelse og antirasistiske holdninger hos barn og voksne. Kollegiet gjorde innledningsvis en innsats for å avgrense og operasjonalisere innholdet i kompetanseutviklingsplanen. De leste og diskuterte fagtekster for utvikling av felles faglig referanseramme, og de deltok i faglige opplegg som ble ledet av oss fra UH-sektoren.

#### *Synliggjøring av språklig mangfold*

Kollegiet samlet seg etter hvert om et opplegg med formål om å synliggjøre språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. I rapporten fra første semester skriver styreeren bl.a. følgende:

Alle avdelingane har lagt vekt på å synleggjere dei ulike språka og kulturane som er representerte, gjennom å henge opp plakatar på dørene med god morgon og/eller velkomsthelsing på dei aktuelle språka. [...] Plakatar med bilder av t.d. matvarer og ulike daglege situasjonar heng på veggen med det norske ordet saman med ordet på dei andre språka. [...] Vi legg vekt på å vise interesse for det språket barnet kan frå før, og forståing for at morsmålet til barnet er viktig (Halvårsrapport, januar 2017)

Vi forstår utprøvingen av denne praksisen som en innsats for å imøtekomme de ulike barnas og foreldrenes behov for å identifisere seg positivt med barnehagen og å skape en ressursorientert holdning til språklig og kulturelt mangfold.

### *Nye praksiserfaringer – ny faglighet og nytt engasjement*

De kollektive praksistiltakene syntes å virke stimulerende både på kollegiets refleksjoner over egen praksis og på interesse for barnehagebarnas flerspråklighet. Det går fram av halvårsrapporten at noen av de ansatte tok kveldskurs i arabisk og russisk, og at flere tok til å lese mer faglitteratur. Personalet mente de utviklet ny forståelse for betydningen av å gi de flerspråklige barnas morsmål oppmerksomhet i barnehagen:

Å få fram at morsmålet er viktig for å lære nye språk og at det er stor nytteverdi i å vere fleirspråkleg. (Halvårsrapport, januar 2017)

De mente dessuten at koplingen mellom konkret arbeid med synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold og lesing av fagartikler påvirket holdningsdisposisjonen for arbeidet:

Viktig med haldningar og verdiar for at arbeidet med mangfald skal bli ein naturleg del av kvardagen (Halvårsrapport, januar 2017)

I dette kollegiet synes det å ha oppstått en engasjerende utveksling mellom ny kunnskap om språklig og kulturelt mangfold og nye konkrete praksiserfaringer, med andre ord det Kvernbekk (2011) omtaler som en utveksling mellom teori og praksis. Resultatene av utprøvingen av tiltak for å konkretisere flerspråklighet blant barna i barnehagen skapte fornyet nysgjerrighet på et teoretisk grunnlag for praktisering av en flerkulturell pedagogikk. Disse nye praksiserfaringene syntes også å ha virket positivt på en holdningsdisposisjon i kollegiet som hadde vært ubehagelig å håndtere. Verdi- og holdningsmessige spørsmål ble et anliggende for personalet gjennom hele satsingen. Dette oppsummerte de slik i avslutningen:

Ein del av oss har fått røska litt opp i oppfatningar og haldningar. (Powerpointpresentasjon, juni 2017)

### *Innholdsdimensjon for likeverdighet*

Brumle barnehages kompetanseutvikling var i fortsettelsen konsentrert om flerspråklige barns utvikling av identitet og sosiale relasjoner i en flerkulturell kontekst. Den teoretiske interessen ble utforsket i form av arbeid med faglitteratur, men kjernen i arbeidet kretset om det de omtalte som «synleggjering av det kulturelle mangfoldet i barnehagen og anerkjennning av dei ulike språka» (Powerpointpresentasjon, juni 2017). De utvidet barnebokutvalget i barnehagen med oversettelser av eventyr og barnebøker til flere språk. Formålet var blant annet at foreldrene skulle kunne lese litteraturen som ble brukt i barnehagen, for sine barn på morsmålet. Barnehagen gikk også inn for å utvide musikkrepertoaret gjennom å henvende seg til foreldrene for et samarbeid om kulturelt mangfold. Erfaringene fra samhandlingen med foreldrene gjorde inntrykk på personalet:

Både norske og fleirkulturelle foreldre har kome med positive tilbakemeldingar om prosjektet og måten vi har jobba på. (Powerpointpresentasjon, juni 2017)

Responsene fra foreldrene ble tankevekkende og inspirerende. Kollegiet oppsummerte at de hadde likt svært godt å drive fram denne kompetanseutviklingen, og la spesielt vekt på at barna hadde vært ivrige i de aktivitetene de hadde hatt. De mente at barnefelleskapet hadde hatt godt utbytte:

Barna har [...] tydeleg vist at dei synest det har vore spanande og interessant. Vi har tru på at måten vi har jobba på har hatt innverknad på veremåten til barna og på korleis barna er mot kvarandre. (Powerpointpresentasjon, juni 2017)

Det er altså kollegiets vurdering at satsingen har hatt betydning for barna selv og deres utviklingsmiljø. Vi tolker fellesskapet i engasjement og tiltakene for synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold som et tydelig resultat av kompetansebyggingen i denne barnehagen. Erfaringer fra den aller første utprøvingen av ny pedagogisk praksis syntes å bli en betydningsfull kilde til felles faglig refleksjon og ny felles faglig referanseramme for barnehagens arbeid med å utvikle en ressursorientert holdning til mangfold. Vi forstår deres arbeid som et første steg i utvik-

ling av det Nieto (2018) omtaler som multikulturell literacy i barnehagen, en tilnærming som her hadde formålet å skape inkludering gjennom gjenkjenning og identifikasjon. På denne måten kan vi betrakte de pedagogiske handlingene som et arbeid med utvikling av innhold i barnehagen og som en dimensjon i utvikling av likeverdighet for en språklig og kulturelt mangfoldig barnegruppe (Banks, 2009; Cummins, 2021; Nieto 2018; Young, 2018).

### **Case Skoger skole**

Skoger skole, en 1–7-skole, var opptatt av å få til en samlende oppstart for hele kollegiet. Gjennom drøftinger av et utvalg temaer på skolens ulike team og en kollektiv avstemming valgte skolen å arbeide med ordforråd og begrepsutvikling i et andrespråksperspektiv. De lagde problemstillingen: «Korleis kan skulen arbeide systematisk med tilrettelegging for ordforråds- og omgrepsforståing hos elevar med fleirspråkleg utgangspunkt?» (Utviklingsplan, juni 2016).

#### *Sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet*

Kollegiet samlet seg om en interesse for å utvikle teoretisk og didaktisk kunnskap om arbeid med ordlæring og begrepsutvikling med et formål om å tilpasse fagundervisningen til flerspråklige elever som holder på å lære norsk. De rettet en oppmerksomhet mot ulikhet i elevers tilgang til skolens lærestoff, og var opptatt av å få erfaringer med å undervise med et andrespråksperspektiv. Med andre ord var dette en innsats for økt sjanselighet som en dimensjon i likeverdighet (jf. Nieto, 2018). Personalet deltok i undervisningsøkter ledet av oss fra UH-sektoren, der teoretisk og didaktisk kunnskap om ordforråd og begreper var tema. De leste fagtekster og benyttet allerede etablerte møtestrukturer og møteformer for kollektivt arbeid med faglig refleksjon og utarbeiding av didaktiske opplegg for utprøving. Alle skolens klassetrinnsteam deltok i veiledningsprosessene på andrespråkstilnærminger i ulike fag gjennom høstsemesteret. Da selve utprøvingen av ny pedagogisk praksis skulle gjennomføres i november, stoppet det hele imidlertid opp. Ingen ville gjennomføre utprøvingen. I halvårsrapporten kan vi lese følgende om det som skjedde:

[...] klassestega gjennomførte ikkje utprøvningsperioden slik det var tenkt. [...] vi avgjorde difor at vi skulle avlyse den planlagde presentasjonsøkta, og avgjorde at vi måtte setje av meir tid til forankring av utviklingsarbeidet. (Halvårsrapport, januar 2017)

Lærerne vurderte altså at satsingen var for svakt forankret i personalet. Det synes imidlertid uklart hva den svake forankringen dreide seg om, altså om det var personalets vilje til å følge opp denne fasen i kompetansesatsingen, eller om det dreide seg om en svak faglig forankring i norsk som andrespråksfeltet. Vi som veiledet på utviklingen av en faglig forståelse, vurderer at det sistnevnte kan ha vært tilfellet. Kompetanseutviklingen var på det tidspunktet trolig ikke tilstrekkelig for å bygge lærernes mot og trygghet for utprøving av andrespråksdidaktikk i fagundervisningen.

### *Synliggjøring av språklig mangfold*

Tapet av mestringserfaringer fra undervisning med andrespråkstilnærming i fagundervisning ledet til at kollegiet foretok et skifte av tematisk fokus. Interessen for satsingen var altså fortsatt til stede. Etter samme mønster som for oppstart av satsingen samlet kollegiet seg om å finne ut av hva det innebærer å være «en flerspråklig skole». De arbeidet med nye fagtekster, fikk undervisning i temaet av oss fra UH-sektoren og besluttet at alle lærerne skulle delta i en enkel kartlegging av alle elevers språklige bakgrunn. Det vil si at lærerne snakket med elevene om morsmål og flerspråklighet og utforsket hva som var elevenes språkpraksiser muntlig og skriftlig på skole, i hjemmet og på fritiden. Målet var å tilrettelegge for at de ansatte fikk konkrete erfaringer med Skoger som en flerspråklig og flerkulturell skole. De oppsummerte læringsutbyttet slik:

Mangfaldet blir tydeleg for oss vaksne. Verdifulle møte med utgangspunkt i borna sin bakgrunn. (Powerpointpresentasjon, april 2017)

Lærerne syntes å bli overrasket over de ulike flerspråklige kompetansene og praksisene som elevene uttrykte. På en nettverkssamling presenterte de en rørende historie om en bestemor som hadde blitt så glad for den oppmerksomheten barnebarnet hadde fått om sine språklige og kulturelle ressurser at hun lagde 25 martenitsa, et tvunnet eller flettet armbånd i rødt og hvitt, som barnebarnet delte ut til alle sine medelever. Ifølge bul-



garsk tradisjon gis martenitsa til venner 1. mars for feiring av våren og som symbol på vennskap og solidaritet. Hendelsen gjorde inntrykk på de ansatte.

### *Innholdsdimensjon for likeverdighet*

Å få innsikt i elevenes språklige bakgrunner førte til en ny erkjennelse av skolen som flerspråklig, ifølge lærerne selv. De erfarte at både elevene og deres foresatte responderte positivt på oppmerksomheten om flerspråklige bakgrunner, og dette syntes å motivere lærerne for nye tiltak for å tilføre flerspråklige og flerkulturelle aspekter ved innholdet i skolen. De tok felles grep for å skaffe barnelitteratur på flere språk og lagde flerspråklig materiell til klasserommene og en flerspråklig vennebank i skolegården. Lærerne oppsummerte blant annet dette om eget læringsutbytte:

Kartlegging og konkret utprøving har gitt gode resultat. Positiv utvikling av prosjektet.

Konkrete handlingar har ført til haldningsendring. (Powerpointpresentasjon, april 2017)

Ifølge kollegiet har utviklingsarbeidet ført til en gryende forståelse for begrepet flerspråklighet og hva som kan ligge til ideen om å være en flerspråklig skole. De la spesielt vekt på at de positive responsene fra elever og foresatte under gjennomføring av de konkrete klasseromstiltakene førte til en holdningsendring til språklig mangfold hos de ansatte. Erfaringer fra denne praktiske oppmerksomheten rettet mot flerspråklighet syntes å bli en betydningsfull spire til ny bevissthet om språklig mangfold. En slik bevissthet hos læreren kan hevdes å være en grunnleggende relasjonell og faglig forutsetning for å skape likeverdighet i læringsmiljøet (Young, 2018).

Å bekrefte elevers flerspråklige bakgrunn må også oppfattes å være basis for arbeid med å skape sammenhenger mellom skolens innhold og elevenes forutsetninger for personlig utvikling og faglig læring (Cummins, 2021; Nieto, 2018; Young, 2018). Skoger skoles bekreftende tiltak kan forstås som en inngang til å etablere grunnlag for identifikasjon, og altså en oppstart til å videreutvikle en innholdsdimensjon for likeverdighet. Det er en konkret praktisering av engasjement for flerspråklighet som skaper refleksjon over innhold i begrepet språklig mangfold hos

personalet. Personalet maktet imidlertid ikke å realisere idéer om andrespråkstilnærming i fagundervisning. En faglig usikkerhet syntes å oppstå og å bli større enn motet til å prøve ut ny praksis.

### **Case Solvang skole**

I utviklingsplanen for kompetansesatsingen understreket Solvang skole, en 1–7-skole, at de hadde lang erfaring fra arbeid med elever som har innvandringsbakgrunn. Deres formål var:

[å utvikle] en mer inkluderende flerkulturell skole.

(Utviklingsplan, juni 2016)

De la til grunn at kompetanse for en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold var en forutsetning for utvikling av skolen. Det var også deres utgangspunkt at utvikling av et læringsmiljø basert på fellesskap, deltakelse og faglig utbytte for flerspråklige elever ville være et løft for alle elevene ved skolen. Deres inngang til kompetanseutviklingen syntes å gå i retning av det Young (2018) forklarer som et inkluderende standpunkt til språklig mangfold, og som Nieto (2018) omtaler som en flerkulturell pedagogikk som er betydningsfull for absolutt alle elever.

#### *Innholds- og sjanselikhetsdimensjoner for likeverdighet*

Kollegiet tok sikte på å finne fram til måter å praktisere en ressursorientert tilnærming til mangfoldet på. De la en tre-trinns-plan for kompetanseutviklingen der både innhold i faglig refleksjonsarbeid og faglig utprøving var skissert. Satsingen skulle rettes inn mot temaene «kultur og mangfold – identitet og deltakelse», «språklig og kulturelt mangfold i skolefagene» og «å øke tospråklige elevers faglige utbytte» (Utviklingsplan, juni 2016). Skolen hadde et mål om å utvikle innholdet i undervisningen slik at det tok utgangspunkt i alle elevers sosiokulturelle og språklige bakgrunn, og de var opptatt av å skape bedre muligheter for flerspråklige elevers læringsutbytte. Kollegiet ville altså favne om både en innholds- og en sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet. Ambisjonen var med andre ord høy. Det viste seg at det ble det førstnevnte temaet som ble innholdet i kompetanseutvikling gjennom hele året. Ta-

bellen under viser hovedtrekkene i kompetanseutviklingsplanen for dette temaet, som altså opprinnelig var planlagt å gjelde kun for høstsemesteret:

*Tabell 2: Solvang skoles kompetanseutviklingsplan for høstsemesteret 2016*

Tidsrom	Innhold	Arbeidsmåte	Ansvar
1. periode september oktober november desember	Faglig refleksjon: Hva er kultur og mangfold? Hva gir identifikasjon og mulighet for deltakelse i en mangfoldskultur? Undervisningsopplegg: knyttet til temaet identifikasjon og deltakelse	- faglig innspill og veiledning fra høgskolen - arbeid med fagtekster tildelt av veileder (IGP-metodikk: individuelt, gruppe, plenum) i teamtid og fellestid - øving og prøving på didaktiske ideer med erfaringsdeling i plenum - loggskrivning	Ressursgruppa, veileder fra høgskolen, lærerne på team m/støtte fra ressursgruppa

(Utviklingsplan, juni 2016)

Skolen arbeidet aktivt med å etablere delaktighet og forpliktelse til satsingen hos hele personalet. Etter faglige innspill og veiledning fra oss i UH-sektoren startet de en prosess for utvikling av ny faglig innsikt med utgangspunkt i faglitteratur. Etter et systematisk opplegg for individuelle og kollektive refleksjoner over fagtekstene, konkluderte gruppen ansatte med særskilt ansvar for kompetansesatsingen med at der var en større variasjon i oppfatninger og holdninger i kollegiet enn først antatt:

Det er en del å ta tak i før vi kan si at vi har en overveiende ressursorientert tilnærming. (Halvårsrapport, desember 2016)

### *Synliggjøring av språklig mangfold*

Kollegiet samlet seg om å synliggjøre et språklig mangfold ved skolen, først ved at lærere og elever på alle klassetrinn lærte og praktiserte å hilse på alle språkene som brukes av elevene. I vårsemesteret arbeidet skolen med en skriveoppgave på arabisk for elevene på mellomtrinnet. Skriveoppgaven gikk ut på å lære å skrive eget navn, stedsnavnet og en selvvalgt setning med det arabiske alfabetet. Om dette arbeidet konkluderer ressursgruppa med at praksisen «har skapt økt nysgjerrighet til å lære mer» og at «flerspråklige elever føler og ser at morsmålet deres har en verdi i skolen» (Halvårsrapport, desember 2016).

*Felles faglig referanseramme*

Solvang skoles kompetansesatsing handlet imidlertid først og fremst om å utvikle en felles faglig referanseramme for praktisering av en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold gjennom arbeid med faglitteratur. De leste flere fagtekster og arbeidet systematisk med disse. Lærerne oppsummerte læringsutbyttet av etterutdanningsatsingen slik:

Det som fungerer bra: lesinga og diskusjonene. Hva kan bli bedre? Jobben i klasserommene. (Powerpointpresentasjon, mars 2017)

De konkluderte også med at det hadde skjedd en endring i holdninger til flerspråklighet, fra å være et tema som kun angikk enkelte lærere til å være et ansvar for alle lærere i arbeid med å skape et inkluderende læringsmiljø (Powerpointpresentasjon, mars 2017).

En forholdsvis stor innsats for utvikling av felles faglig og holdningsmessig referanseramme for begrepet «en flerkulturell skole» ble kjernen i kompetansebyggingen ved denne skolen. Vi oppfatter at de gjennom hele prosessen arbeidet teoretisk og praksisorientert med forutsetninger for at hele elevgruppa kan identifisere seg positivt med skolen, og hvordan det kan skapes like muligheter for læringsutbytte. Skolen gjorde et faglig refleksjonsarbeid med både en innholds- og sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet (jf. Banks, 2009; Nieto, 2018). Skolens erfaringer med holdninger i personalet som en utfordring var, slik vi tolker dem, trolig en konsekvens av at de gikk tett på temaer som i praksisfeltet viser seg å være vanskelige å håndtere. Det dreier seg for eksempel om at elever opplever utenforskap (Chinga-Ramirez, 2017), at flerspråklighet som ressurs er vanskelig å forstå (Olaussen & Kjelaas, 2020) og at inkluderende fagundervisning i klasser der noen elever lærer norsk og fag parallelt er faglig utfordrende (Kulbrandstad & Kvammen, 2022). Man kan forstå den sparsomme utprøvingen av konkret praksis i lys av nettopp dette strevet i personalet.

**Case Villmark videregående skole**

Villmark videregående skole uttrykte en bekymring for elevenes norskerferdigheter i sin ståstedsanalyse. En kartlegging av elevene ved oppstart

viste at mange av de flerspråklige elevene skåret svakt på lesing og skrivning. Skolen ønsket å ta tak i dette og valgte derfor arbeid med ord og begreper i et andrespråkperspektiv som tema for satsingen og formulerte følgende problemstilling:

Hvordan kan faglærere og fellesfaglærere på [Villmark skole] tilpasse og samarbeide om opplæringa med vekt på ord- og begrepsforståelse hos elever med et andrespråk? (Utviklingsplan, juni 2016)

### *Sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet*

Skolen ønsket at alle lærerne skulle ha et andrespråkperspektiv på arbeid med ord og begreper gjennom muntlige aktiviteter, lesing og skrivning i undervisningen. De formulerte følgende slagord i utviklingsplanen: «Alle lærerar er andrespråklærerar!»

Lærerne som hadde ansvar for å lede prosessen ved skolen, ønsket å bygge en kollektiv faglig kompetanse gjennom at hele personalet tilegnet seg forskningsbasert kunnskap på feltet. Veileder støttet arbeidet med å finne aktuelle fagartikler og holde faglige innlegg der personalet hadde forberedt seg med å lese og reflektere over relevante fagartikler utdelt på forhånd. På samlingen for hele personalet ble det satt av tid til at lærerne kollektivt utarbeidet undervisningsopplegg med tid til refleksjoner og innspill i etterkant i plenum. Deretter ble undervisningsoppleggene prøvd ut i egne klasserom. I etterkant av utprøvingene ble lærerne samlet i grupper på tvers av programområde for utveksling av erfaringer om arbeid med ord og begreper i et andrespråkperspektiv. Lærerne diskuterte hvilke fagbegrep som trengte forklaringer og kom med eksempler på dagligdagse ord og uttrykk som de oppdaget var ukjente for de flerspråklige elevene. Erfaringsutvekslingen dreide seg også om kontekstens betydning for å forstå en tekst. En av lærerne fortalte om en konkret episode om arbeid med en tekst der navnene til hovedpersonene var to guttenavn. Likevel oppfattet ingen av de flerspråklige elevene i klassen at teksten handlet om å leve i et homofilt partnerskap. Episoden førte til en økt innsats for å hjelpe de flerspråklige elevene med å få tak på de kulturelle referanserammene. Dette førte igjen til at lærerne i økende grad ble opptatt av å få til dialog med de flerspråklige elevene for å få tak på deres erfaringer og kunnskaper.

De lærerne som hadde ansvar for å lede det didaktiske opplegget, konkluderte med at satsingen førte til en økt bevissthet om utfordringer

flerspråklige elever kan ha, og mente skolen hadde lyktes i å få til større trykk på ord og begreper som del av arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i de ulike fagene. De framhevet at dette var en arbeidsmåte som gagnet alle elever, men særlig elevene med norsk som andrespråk. Det hadde imidlertid vært utfordrende å mobilisere hele personalgruppa, og de anslo at bare 25 % av lærerne hadde arbeidet med å få til et andrespråksperspektiv i sin egen undervisning. Det var særlig vanskelig å engasjere programfaglærerne. Læreren som hadde hovedansvaret for å lede satsingen, hadde formell utdanning i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk, og de andre ansvarlige lærerne hadde i hovedsak bakgrunn som språklærere. De trodde forklaringen på manglende deltakelse var at undervisningsmetodene virket «framande og kunstige» på en del programfaglærere (Powerpointpresentasjon, juni 2017).

#### *Innholdsdimensjonen for likeverdighet*

Skolen presenterte sin tenking om hva de så for seg å være opptatt av i fortsettelsen, og stilte spørsmålet om hvordan skolen kunne arbeide med at alle elevene kjenner identitetstilknytning og opplever mestring:

[...] synleggjere meir av mangfaldet blant elevane som ein ressurs ved skulen

Auka fokus på kva andrespråkelevane **kan**

[...] arbeide for at også dei fleirspråkelege elevane skal få ei positiv identitetsbekrefting og bruke meir av deira ressursar og kulturelle bakgrunn i skulen (Powerpointpresentasjon, juni 2017)

Det så ut til at skolens deltakelse i satsingen og arbeidet med å få til et andrespråksperspektiv på undervisningen hadde gjort lærerne oppmerksomme på andre dimensjoner ved det å utvikle en flerspråklig skole. Dette førte til at de ble opptatt av en ressursorientert holdning til flerspråklig og flerkulturelt mangfold.

Lærerne på Villmark videregående skole grep fatt i systematisk arbeid med ord og begreper i læreboktekstene for å sikre de flerspråklige elevene en bedre forståelse. Ifølge Golden og Kulbrandstad (2007) er arbeid med ord og begreper helt sentrale for å gi elevene tilgang til det faglige innholdet i skolen. Denne særskilte innsatsen for å få til en andrespråkstilnærming i undervisningen er med andre ord et bidrag for økt sjanselikhhet i skolen (jf. Cummins, 2021; Young, 2018). Underveis i pro-

sjektet rettet lærerne i økende grad oppmerksomheten mot elevenes flerspråklige og flerkulturelle ressurser og arbeidet for at også de flerspråklige elevene skulle få bekreftet sine identiteter. Dette er en innsats som vi oppfatter er sentral for å få til innholdsdimensjonen for likeverdighet i utdanningsløpet.

### **En forståelse av prosessene i lys av deltakeroppfatninger – funn fra spørreundersøkelsen**

På avslutningskonferansen gjennomførte vi en spørreundersøkelse med formål om å tilføre informasjon om deltakerens egne oppfatninger om satsingen *Kompetanse for mangfold*. Alle de 42 tilstedeværende svarte, men det var altså én av dem som ikke samtykket til at svaret ble benyttet i forskning.

Flere deltakere mente at egen skole eller barnehage hadde lite utbytte av å delta i satsingen. De forklarte blant annet at personalets ulike holdninger til språklig og kulturelt mangfold hadde vært en utfordring for å få til praksisendring. En styrer i en barnehage uttrykte dette slik: «Ikke alle har det i ryggmargen». Andre trakk fram at det ikke var alle i personalet som mente det var behov for en særskilt satsing på feltet. Ikke alle deltakere som hadde fått ansvar for å lede satsingen på egen arbeidsplass, opplevde å ha tilstrekkelig legitimitet og faglig tyngde til å nå ut til hele personalet. De deltakerne som imidlertid rapporterte om at deres skole eller barnehage hadde lyktes godt i satsingen, pekte på at de var særlig fornøyde med å ha fått til holdningsendringer og økt bevissthet i personalet: «Vi har fått løfta opp temaet i personalet. Endra holdninger til personalet. Fordelt kunnskapen på flere.»

Et flertall av deltakerne som ledet satsingen på egen arbeidsplass, mente at de ansattes endring i tenking, var større enn endringene i praksis. Det var enklere å få til samtaler og refleksjoner i personalgruppene, enn konkret utprøving av ny flerkulturell og flerspråklig praksis. Enkelte ga eksplisitt uttrykk for at det var krevende å omsette teorier til handling, og at de strevde med å operasjonalisere et andrespråksperspektiv i sin pedagogiske virksomhet. Noen kommenterte at de burde ha satt små og konkrete mål i stedet for å starte med for høye ambisjoner: «Burde ha startet i det små, slippe møtet med veggen halvveis».

Nesten samtlige av personene med særskilt ansvar for å lede kompetansesatsingen, rapporterte om at de personlig hadde et godt utbytte av å delta. De verdsatte det faglige «påfyllet» de fikk gjennom samlingene, dvs. undervisningsøkter, lesing av fagtekster, diskusjoner og refleksjoner i fellesskap. En av deltakerne beskrev møtet med det faglige slik: «Teorien utfordret tankesettet vårt. Vi fikk mange gode diskusjoner». Deltakerne mente derfor at *alle* ansatte på de ulike skolene og barnehagene burde ha fått deltatt på faglige diskusjoner og refleksjoner gjennom de faglige samlingene sammen med veilederne fra høgskolen, og at det da ville ha vært lettere å lykkes.

Deltakerne som ga uttrykk for at de ikke hadde faglig tyngde til å drive prosjektet fram på egen skole, vektla betydningen av å få inn en fagperson utenfra som kunne bistå skolen. At hver enkelt skole og barnehage hadde en egen veileder, ble verdsatt: «gull verdt med veileder fra [høgskolen] som også ga oss forelesninger, fagkunnskap.» «Veileder så hvor vi var og hjalp oss videre når vi trengte det.»

Vi finner altså at lærerne, barnehagelærerne, styrerne og rektorene formidler at spenninger i personalets holdninger og usikker faglig bakgrunn i kollegiet er faktorer som forklarer utviklingen ved de ulike arbeidsplassene. De oppfatter at omfanget av faglige bidrag fra UH-sektoren ble for lite for den enkelte skole og barnehage, og at deres forutsetninger for utprøving av ny praksis dermed var utilstrekkelig.

### **Avsluttende drøfting**

Formålet med denne case-studien har vært å komme tett på selve innholdet i den nasjonale satsingen *Kompetanse for mangfold*. Analysene av casene har ført fram til innsikt i skolenes og barnehagens prosesser for utvikling av både et faglig kunnskapsgrunnlag og konkrete tiltak for arbeid med språklig og kulturelt mangfold. I denne drøftingen går vi inn på hovedtrekkene i dette arbeidet og diskuterer satsingens betydning for de ansattes kompetanseutvikling på dette området.

De ulike kollegiene brukte forholdsvis stor del av prosjekttiden til å samle seg om faglig refleksjon over hva flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråkstilnæringer kan dreie seg om. Fagtekstene som var startpunktet for refleksjonene, syntes å bringe ny kunnskap og nye perspektiver for hovedandelen av de ansatte. Gjentakende utveksling av



felles forståelse, bearbeiding av usikkerhet og holdninger var et karakteristisk trekk ved prosjektperioden. Vi forstår denne utviklingen som en konsekvens av at det er krevende faglige prosesser å utvikle ny pedagogikk og didaktikk for likeverdighet. Det kreves for eksempel mot, kreativitet, engasjement og fellesskap i faglig tenking (Nieto, 2018), og det kreves kunnskap om språk, språklig bevissthet, empati og samarbeid (Young, 2018) for å kunne drive utviklingen framover. Vi kan forstå det pågående og stadig tilbakevendende arbeidet med et kunnskapsgrunnlag i lys av at de skulle utvikle både en individuell kunnskaps- og holdningsdisposisjon og en kollektiv konsensus og innsats.

Analysene viser at de utprøvingene av ny flerkulturell eller flerspråklig praksis som foregikk, i hovedsak kan karakteriseres som konkret synliggjøring av skolen eller barnehagen som flerspråklig og flerkulturell. En slik oppmerksomhet om og visualisering av omfanget av språklige og kulturelle bakgrunner blant barn og ungdommer karakteriseres gjerne som en enkel, forenklet eller additiv tilnærming til en allerede etablert pedagogisk praksis (Banks, 2009). Man legger til enkelte kulturelle eller språklige innslag til den «ordinære» pedagogiske virksomheten, men gjør i realiteten ingen endringer i det som er sentralt innhold i undervisningen eller praksisen.

Å utvide skolen og barnehagens innhold med denne typen språklige og kulturelle innslag kan være et første steg for å skape muligheter for identifikasjon og gjenkjenning for alle barn og unge (Dewilde et al., 2021; Gangstad, 2020). Men slike innholdskomponenter kan også ha utilsiktet virkning. Dersom pedagogene ikke har tilstrekkelig språklig og kulturell kunnskap, kan innslagene bli forenkling og fremmedgjøring av bestemte barne- og ungdomsgruppers bakgrunn, erfaringer og ferdigheter (Banks, 2009; Nieto, 2018). Et resultat kan bli at skolen og barnehagen formidler en holdning om at noen barn og unge anses som norske, mens andre er ikke-norske. Vår tolkning er at praksistiltakene var preget av et inkluderende norskhetsbegrep (jf. Thun, 2015), som kanskje var en respons på at det foregikk dialoger med barna, elevene og deres foreldre. Pedagogene syntes å være drevet av et formål om å praktisere engasjement for mangfold. Dette er et driv som kan knyttes til begreper om innlevelse og inkludering for barn og unge som er grunnleggende kvaliteter i en flerkulturell pedagogikk (Nieto, 2018; Young, 2018). Oppsummert vil vi likevel karakterisere tiltakene som ble gjen-

nomført, som enkle bidrag til arbeid med en innholdsdimensjon for å skape likeverdighet.

Utprøvingen av disse praksistiltakene fikk imidlertid betydning for kollegienes egen faglige utvikling. Erfaringer med barn, elever og foresattes positive responser på de første tiltakene for synliggjøring av språklig mangfold, skapte begeistring. Ideer og oppfatninger som kom ut av den nye praksisen, syntes å bli førende for den faglige tenkingen og for ideer om nye praksistiltak. Deres egne praksisseksempler førte til at kollegiet ble oppmerksomme på nye sider ved språklig og kulturelt mangfold, og på hvilken betydning deres nye interesse syntes å ha for barn, elever og familier. Dette er trekk ved kompetanseutviklingen som dreier seg om en form for utveksling av faglig kunnskapsgrunnlag og praksiserfaringer (jf. Kvernbekk, 2011). De nye praksiserfaringene syntes å bli selve drivkraften og tyngdepunktet i satsingen. Ifølge implementeringsteori er slike erfaringer sentralt å få til i kompetanseutvikling (Roland, 2015). Også holdningsendringer var et resultat, ifølge deltakerne. En kollektiv holdning til hva som er skolens og barnehagens oppdrag, er en forutsetning for å skape likeverdighet (Banks, 2009). Refleksjoner om praksis, som er basert på forskningsbasert kunnskap, kan skape klarhet og gi retning for gjennomføring av nye og mer komplekse praksisoppgaver (Hackman, 2005). De ulike kollegiene gikk tettere på sin egen pedagogiske virksomhet og drøftet arbeidsoppgaver knyttet til likeverdighet og utvikling av flerspråklig og flerkulturelt innhold. De utviklet altså en profesjonsfaglig interesse som kan knyttes an til flere sentrale dimensjoner i Banks' (2009, 2016) modell om hva en flerkulturell pedagogikk handler om. Men praksishandlingene forble sparsomme.

I alle de tre skole-casene fant vi ambisjoner om å utvikle kompetanse for tilpasset fagundervisning for elever som holder på å lære norsk. I barnehage-casen lå det en ambisjon om å utvikle kunnskap om flerspråklig som innsats for inkluderende praksis. En slik innsats for å skape grunnlag for tilgang til innholdet i barnehagen eller skolen innebærer et arbeid med en sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet. Vi fant imidlertid en tendens til bråstopp eller langsom utfasing av ideer om å få til flerspråklig- eller andrespråkstilnærming i tre av de fire casene. Kun videregående skole-casen holdt fast på denne ambisjonen og fikk til en forholdsvis omfattende utprøving av andrespråksdidaktiske tilnærminger. Det er for oss usikkert hva som kan være måter å forstå disse tendensene i casene på. Vårt utgangspunkt er at utvikling av praksis som

bidrar til at barns flerspråklighet kommer til uttrykk og at andrespråkslæring og andrespråkstilnærminger integreres i både barnehage- og skolehverdagen, krever kunnskap om språk, flerspråklighet og andrespråksdidaktikk (Alstad, 2016; Kulbrandstad & Kvammen, 2022; Young, 2018). Avstanden mellom det kunnskapsgrunnlaget som krevdes, og den faktiske kunnskapen som lå i de ulike kollegiene, syntes å være stor. Med ett unntak var situasjonen den at de verken hadde tidligere praksiserfaringer med slike andrespråkstilnærminger eller formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk. Unntaket var læreren som ledet prosessene i videregående skole-casen. Hun hadde både formell utdanningsbakgrunn i fagfeltet og praksiserfaringer med andrespråksdidaktisk arbeid. Vi har også merket oss at kollegiet som deltok i satsingen og arbeidet med andrespråksdidaktikk ved denne skolen hadde et fellesskap i interesse for språk og undervisningsoppgaver knyttet til nettopp språkfag. Men ved denne skolen var altså ikke alle ansatte med, i motsetning til i de øvrige casene der de arbeidet mer kollektivt og med en mer variert bakgrunn i undervisningsoppgaver og faglig interesse. Det er nærliggende å tolke gjennomføringskraften for andrespråksdidaktikk i videregående skole-casen i lys av nettopp de faglige forutsetningene og de felles interessene for arbeid med språkforskjellene.

Det er vår konklusjon at rammene for denne arbeidsplassbaserte kompetansesatsingen som baserte seg på å bygge på den tilgjengelige kompetansen i kollegiene, ikke var tilstrekkelige for å bygge grunnleggende kunnskap om andrespråks- og flerspråklighetsdidaktikk. Dermed sviktet også forutsetningene for å utvikle skolenes og barnehagenes arbeid med en sjanselikhetsdimensjon som grunnlag for likeverdighet i utdanning.

## **Avsluttende betraktninger**

Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling innebærer sammensatte og omfattende læringsprosesser. Siden hele organisasjonen skal være i samspill om refleksjons- og realiseringsarbeid, i en veksling mellom individuell og kollektiv innsats, vil innholdet i en slik strategi selvsagt være sårbar for en rekke faktorer (Fullan, 2010). Det dreier seg blant annet om ledelse av prosessene, kollegiets kompetanse, den barnehage- eller skolekultur som er etablert, tidsrammer, motstand og motivasjon, opplevelser

av forventning, samarbeidsfelleskap og mestring. I denne studien har vi rettet oppmerksomheten mot innholdsutviklingen i satsingen og ikke mot disse andre forholdene eller faktorene som er i spill i slike læringsprosesser.

Ved å studere hva som karakteriserer innholdet i deltakernes arbeid med kompetansesatsingen, har vi også fått et grunnlag for å forstå satsingens betydning for deltakernes kompetanseutvikling for arbeid med språklig og kulturelt mangfold i skoler og barnehager. Vi fant at deltakerne utviklet en kompetanse for å praktisere *enkle* tiltak for språklig og kulturell representasjon, identifikasjon og tilhørighet i skolen og barnehagen. Vi vil karakterisere det som utvikling av en gryende kompetanse for arbeid med en innholdsdimensjon for å skape likeverdighet i utdanning. De færreste av kollegiene maktet å utvikle kompetanse for praktisering av en andrespråksdidaktikk med formål å skape muligheter for tilgang til barnehagens eller skolens innhold, altså en sjanselikhetsdimensjon for likeverdighet.

Oppsummert kan vi si at kollegiene håndterte satsingen som «nybegynnere» i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk. Så er jo også situasjonen den at det er få ansatte i barnehager, grunnskoler og videregående skoler som har formell utdanning innenfor dette fagfeltet (Lødding, 2015). Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling handler blant annet om å mobilisere den kompetansen som allerede ligger i et personale (Roland, 2015). Våre funn tyder på at de faglige forutsetningene for en slik mobilisering ikke var gode nok. Studien viser at lærere og barnehagelærere trenger betydelig tettere faglig oppfølging enn det som var rammene for etterutdanningsstrategien. Det er med andre ord fortsatt et gap mellom utdanningsmyndighetenes forventninger til barnehagens og skolens mestring på feltet og den faktiske kompetansen som er tilgjengelig på arbeidsplassene. Av våre funn kan vi trekke slutningen at utdanningsmyndighetene fortsatt må satse på kompetanseutvikling på dette fagfeltet, men at satsingen bør skje i form av formell kompetanseheving. Ved innarbeiding av et system for formell kompetanseutvikling, kan sektoren bedre sikre at lærere og barnehagelærere får god tilgang til forskningsbasert kunnskap og veiledning i bearbeiding av kunnskapsgrunnlag og i praksisutprøving for likeverd.

Studien illustrerer at Utdanningsdirektoratets mål for kompetansesatsingen var høye, men at de innholdsmessige føringene var vage. En kombinasjon av mangel på profesjonsfaglig operasjonisering av integ-

reringspolitikk og et fravær av engasjement for dette feltet på satsingens hjemmeside, har ikke vært gunstig. Denne håndteringen står i en klar kontrast til praksisen i tilsvarende etterutdanning på andre fagfelt. Konsekvensen ble en utydelig faglig profil på etterutdanningsatsingen. Her synes å bli forventet at lærere og barnehagelærere skal løse gjennomføringsutfordringer i utdanningen som omfattende forskning har konkludert med at må løses gjennom å motvirke ulikhetsskapende trekk i systemet. Det dreier seg blant annet om svikt i lovgiving og praktisering av rettigheter for at barn og elever som holder på å lære norsk, skal erfare sjanselighet i utdanningen gjennom andrespråksdidaktikk og tospråklige tilnæringsmåter (Welstad, 2012). Barnehagelærerne og lærernes kompetanse for og realisering av flerspråklige og flerkulturelle tilnæringer for likeverdighet i utdanning kan kun løses dersom alle berørte nivåer i utdanningssystemet tar til seg kunnskap på dette feltet (Banks, 2009). Den nåværende kompetansesituasjonen fører til et betydelig press på de ansatte i skoler og barnehager.

## Abstract

The Norwegian continuing education initiative *Kompetanse for mangfold* (Competence for diversity) was an effort to develop the pedagogical competence in linguistic and cultural diversity in schools and kindergartens. This article presents a study of how the pedagogical principles of the initiative was implemented in schools and kindergartens. The purpose of the study has been to investigate what characterized the content of the participants' work and to understand the importance of the investment for the participants' development of competence. The article presents four cases from one Norwegian region. The data material consists of process documents, PowerPoint presentations and a questionnaire. The analyses show that collaboration and shared professional reflection upon educational practices, was central. In the reflection processes, we discovered tension related to attitudes and commitment to work on diversity, and uncertainty linked to what the development of a linguistically and culturally diverse school or kindergarten might entail. The testing of new practices can mainly be characterized as a visualization of multilingualism and multicultural in the kindergartens and schools, whereas testing ideas on second language or multilingual didactics hap-

pened exceptionally. The article discusses a possible gap between the education sector's expectations of kindergartens' and schools' approach to equality of education and the competence available in these institutions. This gap seems to entail considerable pressure on kindergarten teachers and teachers.

Keywords: *school- and kindergarten-based skills development, multicultural education, Norwegian as a second language, equity*

## Litteraturliste

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9–32). Routledge.
- Banks, J. A. (2016). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural Education. Issues and perspectives*. 9. utg. (s. 2–23). Wiley.
- Bergset, G. (2019). Kva styrer og kva styrker samspelet mellom barnehagepersonalet og foreldra? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(4), 49–64.
- Burner, T. & Biseth, H. (2016). A Critical Analysis of an Innovative Approach: A Case of Diversity in Norwegian Education. *SAGE Open* 6(4), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244016680689>
- Bjørnæs, E., Hauge, A.-M. & Standnes, G. (1988). *Leker like barn best?: Grunnbok i migrasjonspedagogisk teori og praksis*. Tano Aschehoug.
- Børhaug, F. B. & Helleve, I. (Red.). (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Fagbokforlaget.
- Bjørkavåg, L. I., Hvenekilde, A. & Ryen, E. (Red.) (1990). "Men hva betyr det, lærer?" *Norsk som andrespråk: fagdidaktiske bidrag*. LNU/Cappelen
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a "Foreigner": The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European Education*, 49(2–3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>

- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.
- Dewilde, J., Kjørven, O. K. & Skrefsrud, T.-A. (2021). Multicultural school festivals as a creative space for identity construction: the perspective of minority parents. *Intercultural Education* 32(3), 212–229. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851173>
- Engen, T. O. (Red.) (1985). *Migrasjonspedagogikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T. O. (2017). Flerkulturell pedagogikk: fra videreutdanningstilbud for lærere til satsingsområde for profesjonsrettet forskning. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Ut-danning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 305–334). Oplandske Bokforlag.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Corwin Press.
- Fylkesmannen i [x] fylke (2016). Avtalebrev mellom Fylkesmannen i [x] fylke og Høgskulen i Volda.
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H. & Toft, T. E. (2017). *Godt nytt!: Norske resultater fra PIRLS 2016*. Lesesenteret.
- Gangstad, K. R. (2020). «Turisttilnærming» i flerkulturell pedagogikk. *Første steg*, 2, 62–64.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gorski, P. C. (2016). Rethinking the Role of “Culture” in Educational Equity: From Cultural Competence to Equity Literacy. *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221–226. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd: Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA norsk som andrespråk* 23(2), 33–66. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/134192>



- Gotvassli, K. A. (Red.) (2019). *Aksjonsforskning på mange vis: Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grimstad, B. F. & Myklebust, R. (2012). Kåll og færikål: om flerspråklige elever i individuelt og kollektivt arbeid. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 194–222). Samlaget.
- Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103–109. <https://doi.org/10.1080/10665680590935034>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hobel, P., Nielsen, H. L., Thomsen, P. & Zeuner, L. (Red.). (2015). *Interkulturell pædagogik. Kulturmøder i teori og praksis*. U Press.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? I M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Red.), *Dialogues on diversity and global education* (s. 11–28). Peter Lang GmbH.
- Horst, C. (Red.). (2006). *Interkulturell pædagogikk: Flere sprog – problem eller resource?* Kroghs Forlag.
- Hvenekilde, A. & Ryen, E. (Red.) (1984). *Kan jeg få ordene dine, lærer?: Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. LNU/Cappelen.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller: En studie av læremidler for 5.–7. trinn. *NOA norsk som andrespråk*, 35(2), 7–40. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1771/1755>
- Kulbrandstad, L. I. & Kvammen, P. I. (2022). Læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser: En kassustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 93–108. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3666>
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole* (2), 22–25. <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%20202011.pdf>.
- Lahdenperä, P. (Red.). (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning: Epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H.



- Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Cappelen Akademisk.
- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold: Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold*. NIFU-rapport; 2015:4. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/281882>
- Lødding B., Seland, I., Gjerustad, C. & Wollscheid, S. (2016). *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold. Underveistrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen*. (NIFU-rapport 2016:33). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2427194>
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene: Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold*. (NIFU-rapport 2018:1). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2493141>
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 33–48). Routledge.
- May, S. & Sleeter, C. (2010). *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. Routledge.
- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Meld. St. 6 (2012 – 2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Rapport 2014: 10. Institutt for samfunnsforskning.
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet: En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. I J. A.

- Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 79–95). Routledge.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: new visions, new possibilities. *Multicultural Education Review* 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276671>
- Nieto, S. (2018). *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives* (3. utg.). Routledge.
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). “De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei.”: Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting 11*, 53–80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory* (2. utg.). Palgrave Macmillan.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg.). Sage.
- Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. I C. A. Grant & A. Portera (Red.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness* (s. 12–30). Routledge.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19–39). Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. & Bjørnestad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 163–164. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-01>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. I U. Flick (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (s.170–183). Sage.
- Slagstad, R. (2015). *De nasjonale strateger* (3. utg.). Pax Forlag.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet?: Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 194–207. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04>

- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96–118). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Kompetanse for mangfold: Satsing 2013–2017*. Hentet 15.11.2021 fra <https://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Kompetanseloft-pa-det-flerkulturelle-området-2013-2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Kompetanse for mangfold (2013–2017): Kompetanseutvikling i [x] fylke* [Tilsagnsbrev].
- van der Kooij, K. S. (2014). Flerkulturell pedagogikk. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 584–598). Cappelen Damm Akademisk.
- Wasvik, M. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun»: En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. <http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr “kompetanse for mangfold” i utdanningssystemet?: Et kritisk perspektiv på mangfoldskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 168–180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Welstad, T. (2012). Språklige minoriteter og rettsfjerne grupper: om likhetsprinsipper i opplæringsloven. *Kritisk Juss*, 38(1), 9–28.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research* (3. utg.). Sage.
- Young, A. S. (2018). Language awareness, language diversity and migrant languages in the primary school. I P. Garrett & J. M. Cots (Red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 23–39). Routledge.
- Zilliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education: The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review* 9(4), 231–248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>
- Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 17–35). Gyldendal Akademisk.