

Å TØTSJE FRAMTIDA.
OM Å VÆRE NORSKLÆRER I EN
FLERSPRÅKLIG OG FLERKULTURELL SKOLE

LISE IVERSEN KULBRANDSTAD

HØGSKOLEN I HEDMARK

I touch the future. I teach.

Sitat fra Christa McAuliffe på et bokmerke
fra International Reading Association

En kjerne i læreryrket er å møte stadig nye alderskull og være med på å ruste barn og unge for et framtidig voksenliv. Den som begynte som lærer i 1939 da den nye normalplanen for den sjuårige folkeskolen ble innført, kunne undervise etter den samme planen i nesten førti år. Den som begynte som grunnskolelærer i 1974, har fram til i dag undervist etter fire læreplaner: M74, M87, L97 og LK 2006. De siste tiårenes politikere har med andre ord vist stor vilje til å forandre skolens innhold, arbeids- og vurderingsformer. Det må vi ta som tegn på en sterk tro på utdanningssystemets betydning for samfunnsutviklingen. I en stortingsmelding om kvalitet i skolen som ble lagt fram i juni 2008, heter det for eksempel:

Norge er rikt på petroleumsressurser, men det er menneskenes kunnskaper og evner som utgjør den klart største delen av nasjonalformuen, og det er investeringer i kompetanse som skal sikre Norge et høyt velferdsnivå i framtiden. God kvalitet i grunnopplæringen er både en investering i den enkeltes livsprosjekt og i vår felles framtid. (KD 2008a:5)

Lærere vurderes som sentrale redskap i utdanningspolitikken, jf. sitater som: «ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i

skolen enn lærerne» (UFD 2002:2), «av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest» (UFD 2004:94), «lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn» (KD 2008a:9) og «skolens viktigste ressurs, lærerne» (Djupedal 2006). De hyppige læreplanutskiftningene de siste tretti årene forteller at lærere må kunne takle mange og raske endringer. Dette utfordrer selv sagt også lærerutdanningen. I artikkelen «Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should» skriver Hoffman og Pearson (2000:42) at mens lærerne til bestemødrene våre var utdannet for å undervise i et klasserom som var likt det de selv hadde opplevd som elever, vil framtidens lærere komme til å undervise i situasjoner som er svært forskjellige fra det de selv opplevde: «to be fit for teaching is to be able to handle change [...] Change, and rapid change, will characterize the next millennium». Fokus i lærerutdanningen må derfor flyttes fra «teacher *training*» til «teacher *education*». Det vil si fra en utdanning konsentrert om rutiner og prosedyrer for å overleve som lærer i klasserommet til en utdanning med oppmerksomhet mot lærerprofesjonens kompleksitet, mot det å hjelpe lærerstudenter til å fokusere på elevenes behov og på selv å utvikle «the personal and professional commitment to lifelong learning required by those teachers who want to confront the complexities and contradictions of teaching» (Hoffman og Pearson 2000:36). Språklig og kulturelt mangfold er ifølge de to forskerne nå det viktigste og kanskje mest utfordrende området å utvikle kunnskap om for utdanning av lærere i lesing. Også i norsk sammenheng anses flerkulturelle perspektiver som viktige (jf. UFD 2002, NOKUT 2006). I forbindelse med utdanning av norsklærere er en utredning om framtidens norskfag et godt eksempel på det. Daværende utdanningsminister Kristin Clemet ville ha belyst de utfordringene norskfaget står overfor i et flerkulturelt samfunn. Hun satte ned et utvalg som ble ledet av nåværende forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland. Jeg var ett av gruppas elleve øvrige medlemmer (se Framtidens norskfag 2006)¹. I denne artikkelen vil jeg bruke denne utredningen som ett av utgangspunktene for å belyse sentrale utfordringer norsklærere står overfor i møtet med en flerspråklig og flerkulturell skole.

¹ Utdanningsdirektoratet ved Tone Vindegg og Ove Eide hadde sekretariatsfunksjonen.

Økt språklig og kulturelt mangfold

Større språklig og kulturelt mangfold i norsk skole er en lokal konsekvens av globale migrasjonsprosesser. Oslo er den norske kommunen som i dag i sterkeste grad er preget av mangfold. Mer enn hver tredje elev i Oslo-skolen vokser opp i en flerspråklig situasjon. De snakker norsk og ett eller flere av grunnskolens 117 registrerte minoritetsspråk (KD 2008b:54). Elevsammensetningen i Oslo har endret seg raskt. På midten av 1980-tallet hadde ti prosent av grunnskoleelevene minoritetsspråklig bakgrunn, mens de i dag altså utgjør over en tredjedel. I hele landet har om lag ni prosent av befolkningen innvandrerbakgrunn.²

Organiseringen av skolegangen til disse nye elevgruppene vitner om mye usikkerhet. I alle faser har man sett på norskopplæringen som viktig, men det har ikke vært enighet om hvordan den skal gjennomføres, hva den skal inneholde eller hvilken kompetanse lærerne trenger. Vi kan registrere et stort spenn fra 1970-tallets kortvarig begynneropplæring i det som ble kalt «norsk som fremmedspråk» og var tilrettelagt for innvandrerbarn fra «fjerne strøk» (Kulbrandstad, L.I. 1999), til Oslo-skolens aktuelle satsing på forsterket, tilpasset norskopplæring der alle elever undervises etter samme læreplan i norsk, og kommunen har finansiert forskning og et stortilt kompetanseutviklingsprosjekt for norsklærere (Oslo kommune 2004a og b). Mye av dette spennet kan forklares ut fra situasjonsforskjeller. På 1970-tallet dreide det seg om få elever. I dag har mange Oslo-skoler flere elever med minoritetsspråklig enn med majoritetsspråklig bakgrunn. Likevel finner vi i begge situasjonene ulike oppfatninger om hvordan språkopplæringen skulle organiseres. En nasjonal evaluering fra 2006 dokumenterer da også at det er store variasjoner i hvordan såkalt særskilt norskopplæring for minoritetselever drives. Tilsvarende funn har vi fra nyere undersøkelser i Sverige og Danmark (se Kulbrandstad, L.I. 2006). Den norske evalueringen viser at den vanligste måten å organisere undervisningen på er at den «inngår i den ordinære norskopplæringen med ekstra lærerstøtte». Et annet viktig funn er at «de færreste lærerne» har kompetanse i andrespråkopplæring (Rambøll Management 2006:49, 5). Også de svenske og danske undersøkelsene dokumenterer manglende lærerkompetanse. Går vi til undersøkelser om skoleprestasjoner, for eksempel resultatene fra de internasjonale PISA- og PIRLS-undersøkelsene (Lie m.fl. 2001, Kjærnsli m.fl. 2004, 2007, Wagner 2004), finner vi til dels store prestasjonsgap på leseprøver og i matematikk og naturfag mellom elever med

² Se. Statistisk Sentralbyrås tall for 2007, se: www.ssb.no

majoritets- og minoritetsspråklig bakgrunn. I sum peker resultatene fra disse undersøkelsene om organisering, lærerkompetanse og skoleprestasjoner, på betydelige utfordringer for det norske utdanningssystemet. Skolen må skaffe seg mer kunnskap om hvordan språk læres og utvikle et mer bevisst forhold til språklæring og til at en voksende andel av elevene lærer norsk som del av en flerspråklig utvikling. Skolen må både evne å tenke nytt om innholdet i fagene og øke kompetansen i å håndtere en stadig mer språklig og kulturelt sammensatt elevgruppe. Dette kommer tydelig fram i en evaluering av undervisning av tospråklige elever i dansk folkeskole. Evalueringsgruppa, der jeg var medlem, besøkte blant annet seks skoler og intervjuet skoleledelse, lærere og representanter fra kommunen (EVA 2007). En hovedkonklusjon er at skolene har behov for å styrke det språkpedagogiske fokuset. Skolene vi møtte, hadde svært ulik praksis på området:

Det fremherskende sprogsynet på flere af skolerne fremstår som statisk. Skolerne fokuserer primært på elevernes sproglige kundskaber som forudsætning for læring og ser ikke i tilstrekkelig grad sprog som noget der skabes i en sammenhæng. Som konsekvens glider andetsprospædagogikken i baggrunden, og fokus på pædagogik og læring afløses af fokus på elevernes mangler. En central udfordring for skolerne er derfor at udvikle deres sprogsyn. (EVA 2007:8)

Alle fag er avhengig av språk for å sette i gang læringsprosesser. Derfor er det ikke bare språklærere som trenger innsikt om språklæring. Alle lærere gjør det. Evalueringen peker på betydningen av å ha kompetanse i andrespråksopplæring på skolene og i de ulike lærerteamene, og på at ledelsen legger vekt på å sikre lærerkompetanse og systematisk deling av skolens samlede innsikt om undervisning av de tospråklige elevene. Vi så eksempel på skoler med god praksis, men gjennomgående hadde skolene et stort forbedringspotensial.

To nye perspektiver i utdanning av framtidens norsklærere

I rapporten om framtidens norskfag introduseres to perspektiver på utdanning av norsklærere: «Både det fleirkulturelle perspektivet og andrespråksperspektivet må bli ein dimensjon ved den obligatoriske utdanninga for alle norsklærarar» (Framtidens norskfag 2006: 79). Med det flerkulturelle perspektivet menes det å utvikle et innhold i norskfaget, både i grunnopplæringen og i lærerutdanningen, som sikrer at alle elever får lære om språklig og kulturelt mangfold. Å anlegge et

andrespråksperspektiv på norskfaget og norsklærerutdanningen innebærer å styrke innsikten om språklæring og flerspråklig utvikling i skrift og tale. Denne innsikten er nødvendig for å ruste faget og lærerne til bedre å kunne møte en mer sammensatt elevgruppe. Selv om norskfaget også i framtida vil fungere som et fag som skal styrke morsmålskompetansen for majoriteten av elevene, vil norsklærere undervise stadig flere elever med en flerspråklig bakgrunn der morsmålet er et annet språk enn norsk. Det er læreres arbeid med å styrke norskkompetansen som del av elevers flerspråklig utvikling som altså her kalles andrespråksperspektivet.

I den generelle delen av skoleverkets nye læreplan, *Kunnskapsløftet*, omtales lærernes kompetanse også innenfor dette området. Vi møter ikke nøyaktig de samme betegnelse som dem vi har brukt ovenfor, men vi kan gjenfinne begge perspektivene. I forbindelse med omtalen av læringsplakaten stilles det krav om at alle lærere må ha «flerkulturell kompetanse og kunnskap om ulike utgangspunkt og læringsstrategier blant elevane» (LK06:34). «Flerkulturell kompetanse» kan relateres direkte til det flerkulturelle perspektivet, mens «kunnskap om ulike utgangspunkt og læringsstrategier» er innholdet i andrespråksperspektivet – når de ulike utgangspunktene dreier seg om språklige forutsetninger. I skrivende stund venter vi på en stortingsmelding om lærerutdanning som er varslet i årsskiftet 2008-2009. Ingen annen høyere utdanning utsettes for så sterke politiske debatter, så sterk nasjonal styring av innholdet og så hyppige endringer og evalueringer som lærerutdanningene. Siden begynnelsen av 1990-tallet er det vedtatt ny organisering og nye rammeplaner for allmennlærerutdanningen i 1992, 1999 og 2003. I den siste reformen skulle det flerkulturelle være et viktig perspektiv i rammeplanene (jf. UFD 2002). En evaluering konkluderer imidlertid med at man på nasjonalt nivå ikke har lyktes med denne oppgaven:

Allmennlærerutdanningen skal gjenspeile at Norge er et flerkulturelt samfunn. Dette gir seg ulike uttrykk. Flerkulturelle perspektiver er tatt opp i sin bredde bare ved enkelte høyskoler, særlig i geografiske områder der det er relativt stor konsentrasjon av fremmedspråklige elever. Utdanningenes planer i sin helhet mangler imidlertid bevissthet om at flerkulturelle utfordringer angår hele landet, og at rekrutteringen av lærere med innvandringsbakgrunn ikke er tilfredsstillende. (NOKUT 2006:14)

I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (KD 2007) omtales lærerutdanningen spesielt. I 2005 hadde bare 4 % av lærerstudentene minoritetsbakgrunn. Skal vi på best mulig måte utdanne for et flerspråklig og flerkulturelt samfunn, trengs ekstraordinære tiltak for å gjøre lærerstaben mer språklig og kulturelt sammensatt. Det gjelder både norsklærere og lærere i alle andre fag. Ett av tiltakene som springer ut av strategiplanen, er samarbeid om å utvikle fag- og førskolelærerutdanning for tospråklige. Det er et arbeid Høgskolen i Hedmark har vært aktivt med i. Som en del av de nevnte bachelorstudiene tilbyr høgskolen nå et 30-poengsstudium i somali³.

Språklig og kulturelt mangfold på den politiske dagsordenen

Fra den allmenne historien vet vi at flerspråklig og flerkulturell kompetanse oftere har vært et kjennetegn på minoriteters kompetanse enn på majoritetens. Samtidig ser vi en voksende erkjennelse av at språklig og kulturelt mangfold er vesentlige verdier for alle. Et sentralt vitnesbyrd på nettopp det er UNESCOs konvensjon om kulturelt mangfold fra 2005, ratifisert av Norge i 2006. Konvensjonen innledes med en konstatering av at «kulturelt mangfold er et karakteristisk kjennetegn ved menneskeheten». Mangfold knyttes videre til bærekraftig utvikling og fred:

Kulturelt mangfold skaper en rik og variert verden som gir flere valgmuligheter og beriker menneskelige evner og verdier, og [er derfor] en grunnleggende kilde til bærekraftig utvikling for samfunn, folk og nasjoner [...] kulturelt mangfold som får utfolde seg i et klima med demokrati, toleranse, sosial rettferdighet og gjensidig respekt mellom folk og kulturer, er en absolutt nødvendighet for fred og sikkerhet på lokalt, nasjonalt og internasjonalt plan. (Utenriksdepartementet 2006:6, KK 2006:1)

Språklig mangfold ses i konvensjonen som en sentral del av det kulturelle mangfoldet med særlig betydning for utdanning. Også i den norske språkpolitikken har mangfoldsperspektiver gjort sitt inntog. I utredningen *Norsk i hundre. Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens*

³ Kunnskapsdepartementet har så langt finansiert utdanningene. Ni høgskoler, i et nettverksarbeid koordinert av Høgskolen i Hedmark, har utviklet studiene. Faglærerutdanning startet høsten 2005 med 250 studenter. Høgskolen i Hedmark tilbyr også førskolelærerutdanning fra høsten 2008. 19 somalisk-norske lærere fra hele landet avla eksamen i somali ved Høgskolen i Hedmark våren 2008.

tidsalder (Språkrådet 2005) beskrives det som statens oppgave å sikre innbyggerne rett til flerspråklighet. Det skal man gjøre gjennom rett til nasjonalspråk (dvs. norsk, for alle innbyggere i landet), morsmål (for minoriteter) og fremmedspråk (for alle). I en oppfølgende stortingsmelding om språkpolitikken (KK 2008) framheves mangfoldsperspektiv⁴. Når det gjelder de tre foreslåtte rettighetene, understrekes det imidlertid at de ikke nødvendigvis er juridisk bindende. Morsmålsundervisning omtales eksempelvis som et område uten juridisk rett. Isteden vises det til utdanningspolitikken. Og den taler med flere røster. Flerspråklighet anerkjennes som mål for utdanning av urfolket samene, de nasjonale minoritetene og døve elever (jf. paragrafene 2.6, 2.7 og kapittel 6 i opplæringsloven⁵), men for de nyinnvandrede minoritetene, de såkalte elevene fra språklige minoriteter, har utviklingen gått fra mangfold (representert ved tospråklighetsmål) til fokus på norsk (se Engen og Kulbrandstad 2004). Et tilsvarende tendens kom nylig til uttrykk også på nordisk nivå. Da utdanningsministrene i Norden i 2006 vedtok en deklarasjon med fokus på «en demokratisk språkpolitikk för det mångspråkiga Norden», strøk de et avsnitt om at «alle nordboer skal kunne få støtte til utvikling af deres modersmål» i den endelige versjonen (Holmen 2007:115, 107).

I norsk grunnskole var funksjonell tospråklighet et læreplanformulert mål for skolegangen til elever fra språklige minoriteter i en tiårsperiode, fra innføringen av mønsterplanen for grunnskolen i 1987 til innføringen av læreplanverket i 1997. Dette målet innebar at alle elever med et annet morsmål enn norsk skulle få tilbud om opplæring i morsmål og norsk som andrespråk. Morsmålsopplæringen ble begrunnet i prinsippene om «reell likestilling» og «respekt for innvandreres språk og kultur», i ønsket om å «oppnå likeverdige muligheter» og videre med at opplæringen «letter tilegnelsen av norsk» og har mye å si for «barnas kulturelle identitet» (Kommunal- og arbeidsdepartementet 1988:48-49). I dag har morsmålet kun en kompensatorisk funksjon i elevenes opplæringstilbud, som et behovsprøvd hjelpemiddel for de av elevene som ikke har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» opplæringslovens § 2.8). De minoritetspråklige elevenes tospråklighet ses ikke som et samfunns mål som skolen skal støtte med egne opplæringstiltak, men som et privat-

⁴ Under overskriften «hovudinnhald i språkpolitikken» omtales fem perspektiv: Det overordna perspektivet – å styrkja norsk språk, det norskspråklege mangfalds- og jamstillingsperspektivet, det mangespråklege og fleirspråklege perspektivet, det nordiske perspektivet og det framandspråklege perspektivet (KK 2008:14-15)

⁵ Se www.lovdata.no

anliggende for familien. Samtidig markeres elevene som flerspråklige oftere enn før i utsagn som: «Alle elever med et annet morsmål enn norsk representerer det flerspråklige Norge» (KD 2008b:53). I stortingsmeldingen der dette sitatet er hentet fra, er hensikten «å drøfte utfordringer og foreslå tiltak for at barn, unge og voksne skal få et bedre språkstimulerings- og språkopplæringstilbud» (KD 2008b:7). Politikken som fremmes, omtales som en «helhetlig språkpolitikk», dvs. at den «omfatter den totale språksituasjonen i landet, med vekt på norskspråklig og flerspråklig mangfold, nordisk språkfelleskap og behovet for allsidig fremmedspråklig kompetanse». Minoritetsspråklige barn og unge beskrives som «en ressurs med sin flerspråklighet og flerkulturalitet», men konsekvensene av forslaget fra *Norsk i hundre* om en rett til opplæring i minoritetsmorsmål eller forslaget fra departementets egen utredningsgruppe *Framtidas norskfag* (2006:6) om å sikre elever rett til morsmål uavhengig av norskkompetanse⁶ diskuteres ikke. Det slås bare fast at man vil videreføre paragrafen i dagens opplæringslov. Det vil si paragrafen som reduserer morsmålet til et hjelpemiddel i norsk- og fagopplæringen for de av elevene som har svak kompetanse i norsk. Selv om man altså omtaler alle elever med et annet morsmål enn norsk som representanter for «det flerspråklige Norge», tar man med andre ord ikke egentlig ansvar for dette flerspråklige Norge i forslaget til en helhetlig språkpolitikk. Det sies eksplisitt at «eventuell videre opplæring i morsmål etter at elevene er blitt i stand til å følge undervisningen på norsk, er foreldrenes ansvar». Kommunene kan riktignok selv bekoste en slik flerspråklig kompetanseutvikling av sine elever, men de får verken løfte om økonomisk tilskudd eller noe egentlig klapp på skulderen for å gjøre det. Isteden formuleres regler om hvordan denne morsmålsopplæringen eventuelt må organiseres slik at den ikke går ut over noe annet: «opplæringen skal ikke gå på bekostning av annen opplæring, og kommer derfor i tillegg til den ordinære timerammen for grunnskolen» (KD 2008b:53).

Det flerkulturelle perspektivet på norskfaget

Norskfaget er skolens største fag, et fag som står sentralt både i arbeidet med å utvikle elevenes muntlige og skriftlige språk og i arbeidet med å utvikle danning, identitet og vitenskapelig basert innsikt om språk, kultur og litteratur. Spørsmålet vi må stille i denne sammenhengen, er

⁶ Forslaget lyder slik: «Det må legges til rette for at minoritetsspråklege elever får utvikle sin morsmålskompetanse parallelt med norskkompetansen. Arbeidsgruppa tilrå at opplæringslova blir endra slik at bindinga mellom svake norskkunnskapar og retten til opplæring i morsmål blir oppløyst» (*Framtidas norskfag* 2006:6)

om faget er rustet til å fungere som et norskfag i et språklig og kulturelt mangfoldig samfunn. Norskfagets største dilemma i så måte er fagets lange tradisjon som et av de sentrale nasjonsbyggende fagene. I en fag-historiske analyse av norskfagets framvekst oppsummerer Laila Aase med at faget har hatt en «oppgave i nasjonsbyggingens tjeneste» fra slutten av 1800-tallet. Hun fortsetter:

Samtidig blir den litterære siden ved faget tydelig styrket. Nasjonal-litteraturen skulle leses som ledd i en felleskulturell oppdragelse. Mot slutten av århundret er norskfaget sammen med historiefaget erklært som skolens fremste dannelsesfag i alle skoleslag. (Aase 2002:228-229)

Norsk språk og norsk litteratur er, og har vært, kjerneområder i faget. Med de to siste læreplanreformene (L97 og LK06) har også samiske temaer blitt inkludert. Dessuten har én nasjonsovergrepene sammenheng lenge vært viktig, nemlig den nordiske. Det ser vi blant annet i studiefaget som tradisjonelt har vært betegnet nettopp «nordisk». Ut over dette har interkulturelle perspektiver og det å se det norske i lys av andre språk og kulturer ikke spilt noen sentral rolle verken i skolefaget, studiefaget eller lærerutdanningens norskfag. For faget norsk som andrespråk har imidlertid slike perspektiver vært identitetsskapende på alle utdanningsnivåene (jf. f.eks. Hvenekilde red. 1980, Hvenekilde og Ryen red. 1984, Engen red. 1985, Kulbrandstad, L.A. 1985, Gjernes og Arntzen 1989, Alver og Tenfjord 1990, Kulbrandstad, L.I. 1999, Gjernes og Kulbrandstad, L.I. 1999, Golden m.fl.1999, Hvistendahl 2001). De siste årene har vi sett økende interesse for flerspråklige og flerkulturelle perspektiver på norskfaget også fra de mer tradisjonelle norskfaglige miljøene (bl.a. Sandøy og Tenfjord red. 2006, Aasen og Nome red. 2005, *Norsklæreren* nr 2-2008).

Læreplanen fra 1997 representerte et viktig steg mot større åpenhet i skolens norskfag. I målformuleringen heter det nemlig at norskfaget skal gi elevene «innblikk i andre kulturar» (L97:116). Samtidig er planen preget av et syn på elevene som «morsmålsbrukere» av norsk som skal lære om «vår egen kultur». Nasjonsbyggingstradisjonen ses tydelig i formuleringer som at faget skal bidra til å «utvikle en trygg nasjonal identitet». Som alt nevnt er samiske perspektiver inkludert på en ny måte, og elevene skal ikke bare møte litteratur fra Norge, men også oversatte tekster fra andre språk og land. Som læreplantekst er L97 særlig interessant fordi politikerne med denne planen la opp til en sterk

styring av innholdet på de ulike klassetrinnene. Skolens innhold ble også styrt gjennom en egen godkjenningsordning for lærebøker. Dermed lå det ekstra godt til rette for å analysere sammenhengen mellom læreplanen og lærebøkene. En analyse av stoffvalg i alle de godkjente lærebøkene i norsk for 2., 4. og 6. klasse viste at bøkene inneholdt få fortellinger fra andre land og kulturer, til tross for at læreplanen gjorde det obligatorisk å arbeide med emnet. Et annet funn var at blant de oversatte eventyrene og sagna som var tatt med i bøkene, var det nesten ingen fra de store innvandrergruppene (Kulbrandstad, L.I. 2001). Når det gjelder språklig mangfold, er læreplanen fra 1997 nokså taus. Heller ikke lærebøkene fanger dette opp i særlig grad, viser en analyse av de seks lærebøkene som var godkjente for ungdomstrinnet. «[N]ye trekk ved språkforholdene i Norge som følge av innvandring gjennom de siste tiårene, [er] samlet sett svært lite framtreddende,» konkluderer Lars Anders Kulbrandstad (2001: 80). I drøftingen av funnene trekker han linjen videre:

Dette betyr at fagområdene norsk som andrespråk og tospråklig-hetsforskning så langt i liten grad har greid å gjøre seg gjeldende i de norskbøkene som det store flertallet av ungdomstrinnselever bruker. Og selv om min studie altså er begrenset til lærebøker, mener jeg det er grunn til å anta at undersøkelsen gir et dekkende bilde av den posisjon disse fagområdene har ikke bare i bøkene elevene skal lese i norskfaget, men i hele norskundervisningen. (Kulbrandstad, L.A. 2001:80-81)

I det gjeldende læreplanverket, *Kunnskapsløftet*, har mangfoldet fått en helt annen plass i norskplanen enn i L97. Nå er det blitt planens utgangspunkt:

Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. [...] Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. [...]

Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabo-språk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk. (LK06:41)

Kompetansemålene på de ulike klassetrinnene er likevel ikke så gjennomsyret av mangfoldsperspektiver som man ut fra disse sitatene fra innledningen kunne forestille seg at de ville være. Et så sentralt emne som flerspråklighet nevnes for eksempel bare i kompetansemålene for videregående opplæring. I de ulike utkastene som forelå underveis i prosessen med å utvikle planen, var emner knyttet til språklig mangfold inkludert i flere sammenhenger enn i den endelige utgaven. I Utdanningsdirektoratets høringsutkast fra februar 2005 var for eksempel ett av kompetansemålene for 7. trinn formulert slik: «Bruke tekster som beskriver to- eller flerspråklighet, og peke på språklige likheter og forskjeller». Dette målet kom altså ikke med i den endelige planen. Et annet eksempel på et mangfoldsperspektiv som forsvant, er et mål for 4. trinn som læreplangruppa foreslo i sitt planutkast fra desember 2004: «Forstå talemål fra andre deler av landet og bruke egne erfaringer til å snakke om språkligheter og språkforskjeller i Norge og mellom norsk språk og norske skikker og andre lands språk og skikker». Dette er et interessant mål fordi det tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og utvider perspektivet med å se på variasjon først i norsk og så utover det norske. Riktignok er det vanskelig å forstå hvorfor læreplangruppa plasserte dette som et mål som passet godt for tiåringer, men i departementets endelige versjon er dette målet ikke flyttet til et annet trinn, men redusert til det som må oppfattes som en mer tradisjonell norskfaglig behandling av språklige emner, nemlig å kunne «beskrive likhet og forskjeller mellom et utvalg talemålsvarianter i Norge». Det ville her neppe være i strid med læreplanens intensjon (jf. sitatene fra innledningen) hvis man så på talemålsvarianter på tvers av språk, men poenget er vel at det er få som vil oppfatte målet slik når de leser planen. Når det gjelder læreres villighet til å følge opp læreplaner, rapporterte norsklærerne i Imsens evaluering av L97-reformen at de brukte L97-planen aktivt i planlegging. Nest viktigst var lærebøkene. Imsen (2003:101) konkluderer med at dette «indikerer at L97 er et effektivt styringsverktøy for skolens innhold». Pedagogisk forskning har imidlertid gjentatte ganger vist hvor vanskelig det er å endre klasseromspraksiser (f.eks. Cuban 1992, Bachmann 2002, Imsen 2004). Siden Kunnskapsløftets læreplaner er langt mindre detaljerte enn L97, er det grunn til å anta at de spiller en mindre rolle i lærerens planlegging enn L97 gjorde.

Svaret på det spørsmålet vi stilte innledningsvis om norskfaget er rustet til å fungere som et norskfag i et språklig og kulturelt mangfoldig samfunn, kan ikke besvares med et ubetinget ja. Det er ingen tvil om at faget på læreplannivå er i ferd med å gjennomgå endringer som inne-

OM SPRÅKLIG MANGFOLD

Dag Solstad 2002: 16.07.4. *Roman*

En nordmann som behersker tysk for eksempel må vel ofte undre seg over den norske måten å uttrykke det samme på. Det å kunne se slike forskjeller må da virke umåtelig berikende på ens eget språk, jeg kan ikke forstå at det kan være annerledes. Men denne berikelsen er jeg utelukket fra, fordi jeg ikke har noe å sammenlikne med. Jeg er altså ensporet i min bruk av språket. Jeg kan ikke gripe mitt språk i halen, løfte det opp, og studere det med forbauselse eller mistro. Med hvilken fruktbar uro kan ikke den som behersker et fremmed språk betrakte sitt eget.

Atle Næss 1990: Morsmålenes Europa, fra *Vinduet* 1-90

Europas språklige mosaikk er blant de faktorer som gjør kontinentet i en viss grad uregjerlig. For allerede eksistensen av alternative språk rokker ved maktens grunnlag. Den som behersker et annet språk, vet at det finnes alternativer. Fra erkjennelsen om at sannheten kan sies på en annen måte, er det ikke så langt til den kjetteriske tanken om at det kanskje også finnes en annen sannhet.

bærer et perspektivskifte der faget ser det norske inn i en ny sammenheng. Fagets innlede tekst gjør det. Problemet er at dette ikke er fulgt opp i utformingen av kompetansemålene. En annen utfordring er, som vi alt har vært inne på, at utdanningspolitikken dobbeltkommuniserer. Selv om det er lett å finne sitater som fremmer det språklige mangfoldet, fremmer skolen i seg selv ikke språklig mangfold fordi minoritetsmorsmålene er marginaliserte og flerspråklige og flerkulturelle lærere med innvandrerbakgrunn er underrepresenterte. En annen grunnleggende utfordring er spørsmålet om lærerne har den nødvendige kompetanse, innsikt og motivasjon til å følge opp læreplanens intensjoner.

Andrespråksperspektiver på norskfaget

Ifølge opplæringslovens paragraf 2.8 har elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett til «særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Slik særskilt norskopplæring har til ulike tider hatt ulikt innhold. Inntil

innføringen av *Kunnskapsløftet* hadde man egen andrespråksplan som var utformet som alternativ til læreplanen i norsk og som søkte å gi elevene del i den kompetansen norskfaget sikter mot å utvikle i tillegg til opplæringen i norsk språk, flerkulturelle perspektiver på litteratur og innsikt i flerspråklighet og det å lære språk og (se Kulbrandstad L.I. 1999, *Framtidas norskfag 2006*). I *Kunnskapsløftet* har departementet introdusert en helt annen form for læreplan, en nivåbasert aldersuavhengig plan, kalt «grunnleggende norsk». Denne planen er ikke koordinert mot norskplanen på de ulike trinnene, men bygger på prinsippene for det europeiske rammeverket for fremmedspråkslæring. Uavhengig av type læreplan er det et mål at elever som deltar i særskilt norskopplæring, etter en periode skal kunne følge den vanlige opplæringen i norsk. I forskriften til dagens opplæringslov er det dessuten tydelig framhevet at særskilt norskopplæring kan gies enten ved å følge den spesielle læreplanen eller som en tilpassing til læreplanen i norsk (jf. paragraf 1.1, www.lovdata.no).

Andrespråksperspektivet på norskfaget kan best konkretiseres gjennom å se nærmere på hvilke elever lærerne møter. Tradisjonelt har fagets innhold, progresjon og metoder vært utformet ut fra en forventning om at elevene har norsk som morsmål. Likevel er det ikke noe nytt at norskfaget rommer elever som vokser opp med flere språk. Generasjoner med samer og nasjonale minoriteter har måttet innrette seg etter skiftende syn på hva myndighetene har ansett som god opplæring for dem. Fra den lange perioden med hard fornorskingspolitikk har vi mange vitnesbyrd om norsklæreres og skolelederes manglende innsikt i det å ha en annen språk- og kulturbakgrunn enn den majoritetsnorske (Beddari 1987, Kulbrandstad L.A. 1992, NOU 2000:3, Tjelle 2000). Slik regelverket nå er utformet, vil norsklærere i en og samme klasse kunne møte elever med veldig ulike behov for norskopplæring og med ulike språklige og kulturelle forutsetninger for å arbeide med det norskfaglige innholdsområdet. Et skille går mellom elever som har norsk som morsmål og elever som har eller lærer norsk som andrespråk som del av en flerspråklig opplæring. I den sistnevnte gruppa vil det videre kunne være stor variasjon i de norskspråklige forutsetningene. Her vil man finne tospråklige elever som har like høy kompetanse i norsk som de majoritetsspråklige medelevene, men man vil også finne elever som er ferdig med en grunnleggende norskopplæring, men som fortsatt har andre opplæringsbehov enn dem som har majoritetsspråkskompetanse eller tilsvarende. I tillegg vil man kunne ha elever med rettigheter etter § 2.8 i opplæringsloven, dvs. elever som har kommet kort i norskopplæringen (jf. sitatet fra forskriften ovenfor).

Tidligere var det først og fremst andrespråklæreren som skulle håndtere norskundervisningen til elever fra språklige minoriteter med fortsatt behov for særskilt norskopplæring. Dagens skolepolitikk med sterkere vektlegging av at elevene skal undervises i klassen (såkalt «mainstreaming»), forutsetter at alle norsklærere har kompetanse i andrespråk og andrespråksopplæringens didaktikk. I rapporten *Framtidas norskfag* er dette tydelig understreket både som en utfordring for lærerutdanningene, men også som en utfordring for etter- og videreutdanning:

Det er nødvendig å gjøre det mogleg for fleire studentar å fordjupe seg i fagområdet norsk som andrespråk. I ein periode framover treng vi å auke lærarkompetansen innanfor dette fagområdet raskt. Derfor må det satsast på etter- og vidareutdanning. (Framtidas norskfag 2006: 8).

På grunn av flere ulike valg departementet gjorde ved utformingen av nye rammeplaner for lærerutdanningene i 2003, har norsk lærerutdanning per i dag ingen egen rammeplan for norsk som andrespråk, og det som var ment som flerkulturelle og flerspråklige emner i rammeplanen for norsk, er skilt ut som egne momenter for dem som tar lærerutdanning med en særskilt fordypning rettet mot det flerkulturelle (for en nærmere redegjørelse se Kulbrandstad L. I. 2003, *Framtidas norskfag* 2006:75). Her har Norge kommet atskillig kortere enn for eksempel Danmark der dansk som andrespråk har vært tilbudt som linjefag i lærerutdanningen siden 2001. Konsekvensen av svakhetene ved rammeplanene i lærerutdanningen er at det i Norge fortsatt er tilfeldigheter som gjør om en nyutdannet norsklærer har kvalifikasjoner innenfor området. Det er overlatt til den enkelte lærerstudentens fagvalg og til den enkelte utdanningsinstitusjonens prioriteringer av hvilke fag man tilbyr og om institusjonen bygger opp egen kompetanse innenfor disse delene av norskfaget. Allmennlærerutdanningens norskfag er et fag der emnetrengselen er ekstra stor, så uten departemental støtte eller insentivordninger er sjansen til å få allment innpass med et slikt nytt perspektiv og kunnskapsområde relativt liten.

Å utdanne norsklærere

Lærerkompetansen er sammensatt. Det gjenspeiles også i lærerutdanningen, der den som vil bli norsklærer må studere faget norsk, fagdidaktikk, pedagogikk og delta i veiledet praksis. Diskusjonen om integrering av flerkulturelle perspektiv og andrespråksperspektiv berører alle deler av utdanningen og er et godt eksempel på lærerutdanningens samfunns-

ansvar og på betydningen av at den har en dynamiske karakter. Lærerutdanningen må være både endrings- og utviklingsorientert og ha blikk for framtid utfordringer. Lærerutdanningen er samtidig en utdanning med lange tradisjoner og dermed også med flere klassiske spenningslinjer enn dem som brytes innenfor hvert fag. Det er spenninger mellom teori og praksis og mellom fag og pedagogikk. Selv om historien og erfaringer fra andre land illustrerer at disse elementene kan vektlegges forskjellig, er det i spenningen og balansen mellom dem at nye lærere utdannes og legger grunnlaget for sin kompetanse.

Som vi alt har vært inne på, er synet på lærernes kompetanse som helt sentral for elevenes læring et viktig utgangspunkt for den norske utdanningspolitikken (se også KD 2008a, Nordenbo m.fl. 2008, Gustafsson og Myrberg 2002). En omfattende undersøkelse finansiert av det svenske Skolverket utforsket nærmere hvilken betydning lærerkompetanse har på elevers skolerresultater og læringsmiljø. Rapportens utgangspunkt var en nasjonal undersøkelse av 9.-klassingers resultater i svensk, engelsk og matematikk. Disse ble koblet mot spørreskjemaundersøkelser av et representativt utvalg elever, foreldre, lærere og rektorer. Et funn bekrefter forholdet mellom lærernes utdanning på den ene siden og deres motivasjon og engasjement for faget de underviser i, på den andre siden:

Lärare med lärarutbildning och utbildning i det ämne som de undervisar i är den grupp som i högst utstreckning tycker att det är mycket roligt att undervisa. (Skolverket 2006:17)

Ikke overraskende viser det seg også at de lærerne som gir uttrykk for at de synes det er morsomt å undervise i et fag, har elever som i større grad enn andre rapporterer at læreren vekker engasjement og interesse for faget. Dette gjelder uavhengig av elevenes kjønn, sosio-økonomiske bakgrunn og faglige prestasjonsnivå (Skoleverket 2006:16). Betydningen av kompetanse i et fag og faglig glød og engasjement for å undervise i faget bør altså ikke undervurderes. Et fag eller fagområde man kan mye om, vil man også være interessert i å lære mer om. Lærerutdanningens historie kan fortelle at lærerutdannere har vært opptatt av slike perspektiver lenge. I det som skulle bli de første felles retningslinjene for lærerseminariene i Norge, utformet bestyrer Knud Gislesen ved Asker seminarium i 1837 følgende mål:

Elevene skal få grundig og klar innsikt i de fag de siden selv kommer til å undervise i. Men dernest skal undervisningen også omfatte andre emner som er skikket til å frembringe enhet i og utbre lys over disse fag, slik at hele opplæringen både kan forberede elevene til deres kall og tjene til å utvikle deres ånd i sin alminnelighet så *de får kraft og lyst til å utdanne seg selv videre.*

(Knud Gislesen 1837, her etter Dahl 1959:25, min kursivering)

I dette målet pekes det på faginnsikt, fagoverskridende kunnskap og det å bli rustet til og få motivasjon for livslang læring – for å bruke et mer moderne uttrykk. Å etter- og videreutdanne seg som lærer vil i årene som kommer, antakelig i stadig sterkere grad innebære å skaffe seg innsikt i relevant forskning og i hvordan denne kan utnyttes i klasserommet. Dette er allerede på dagsordenen i andre land (se f.eks. Ekholm 2005, The National Institute for Literacy 2006). Stortingsmeldingen om kvalitet i skolen fra juni 2008 refererer en gallup-undersøkelse som viser at norske lærere mener man kan være en god lærer uten å følge med i og bruke relevant forskning. Regjeringen legger imidlertid nå opp til mer forpliktende videreutdanningsordninger der kontakten mellom lærere og høyere utdanningsinstitusjoner skal styrkes. Samtidig skal det satses mer på utdanningsforskning (KD 2008a). Også panelet som evaluerte allmennlærerutdanningen foreslår en gjennomgripende endring av utdanningens forhold til forskning:

Det er [...] evalueringspanelets oppfatning at et tydelig kjennetegn på allmennlærerutdanningen og yrket som profesjon, er at praksis, teori og forskning utgjør en helhet. Denne tolkningen av profesjonsbegrepet innebærer derfor en sterk betoning av forskningsorientert eller forskningsbasert utdanning. (NOKUT 2006: 24)

Et område som kan profitere på en slik gjennomgripende endring, er problemstillinger som har med skolens økte språklige og kulturelle mangfold å gjøre. Dette er et felt der vi trenger mer forskning og bedre lærerutdanning, og der lærerutdannere og lærere trenger mer kunnskap. Høgskolen i Hedmark har akkurat fullført et oppdrag for Oslo kommune der vi har drevet kompetanseutvikling for lærere og følgeforskning på kommunens prosjekt om innføring av felles læreplan i norsk (se Danbolt og Kulbrandstad 2008, Kulbrandstad m.fl. 2008). I dette prosjektet har vi brukt ulike forskningstiltærminger, også tiltærminger der vi har hatt mulighet til å samarbeide tett med lærere om

å utvikle norskopplæringen i flerkulturelle skoler. Det har vært lærerikt for oss som forskere og lærerutdannere, men også for lærerne. Trine, en ung norsklærer i en flerspråklig og flerkulturell skole i Oslo oppsummerte sine erfaringer på denne måten:

Det som er bra [med å delta i aksjonsforskningsprosjektet], er jo selvfølgelig at man blir tvunget til å være mer reflektert overfor sin egen praksis [...] når du får en person til [gjennom samarbeid med en forsker], så tenker man sammen. [...] så syntes jeg det var veldig ålreit å kunne få noen nye øyne.

Aksjonsforskning er én av måtene lærerutdannere og lærere kan samarbeide om endringsprosesser og kunnskapsutvikling på. Slikt samarbeid trengs for å kunne utvikle norsklærerrollen i en flerspråklig og flerkulturell skole.

Litteratur

- Alver, Vigdis og Kari Tenfjord 1990: *Ta ordet 1. Lærebok i norsk som andrespråk for 4.-6. klasse etter M87*. Oslo: Cappelen
- Bachmann, Kari E. 2002: Læreplanens betydning for lærernes arbeid. S. 63-77 i Nesje, Katrine og Stefan Hopmann: *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen
- Beddari, Olav 1987: «Kan jeg få lov å gå ut?». I Anmarkrud, Marit red.: *Eplet og blyanten*. Oslo: LNU/Cappelen
- Cuban, Larry 1992: Curriculum Stability and Change. S. 216-247 i Jackson, Philip W. (red.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company
- Dahl, Helge 1959: *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Lise Iversen Kulbrandstad 2008: *Klasseromskulturer for språklæring*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Djupedal, Øystein 2006: En skole for læring og mestring. Kronikk i *Dagbladet* 8.11.06
- Ekholm, Mats 2005: *Att fånga kunnandet om lärande och undervisning. Om villkoren för skolledare och lärare att ta del av systematisk framtagen kunskap om utbildningsverksamhet*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet. Ds 2005:16
- Engen, Thor Ola red. 1985: *Migrasjonspedagogikk*. Oslo: Gyldendal
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2004: *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal
- EVA [Danmarks Evalueringsinstitut] 2007: *Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen*. København, <http://www.eva.dk>

- Framtidas norskfag 2006: *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn. Rapport frå arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet*. http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Framtidas_norskfag.pdf
- Golden, Anne, Eskil Hanssen og Dag Orseth 1999: *Stemmer. Teoribok*. Oslo: Gyldendal
- Gjernes, Erna Vibeke og Ragnar Arntzen 1989: *Sirkel. Flerkulturell lesebok for den videregående skolen*. Oslo: Gyldendal
- Gjernes, Erna Vibeke og Lise Iversen Kulbrandstad: *Stemmer. Lesebok 2. Norsk som andrespråk*. Oslo: Gyldendal
- Gustafsson, Jan-Eric og Eva Myrberg 2002: *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, Skolverkets monografiserie
- Hoffman, James og P. David Pearson 2000: Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should. S. 28-44 i *Reading Research Quarterly* Vol 35:1
- Holmen, Anne 2007: Ny nordisk sprogpolitikk? S. 103-113 i *NORDAND. Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning*. Årgang 2, Nr. 1. Bergen: Fagbokforlaget
- Hvenekilde, Anne red. 1980: *Mellom to språk. 4 kontrastive språkstudier for lærere*. Oslo: Cappelen
- Hvenekilde, Anne og Else Ryen (red.) 1984 «*Kan jeg få ordene dine, lærer?*» Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen
- Hvistendahl, Rita 2001: *Elevportretter fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn 2003: *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Imsen, Gunn 2004: Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. S. 50-73 i Imsen, Gunn (red.): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- KD [Kunnskapsdepartementet] 2007: *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*
- KD 2008a: St.meld.nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*.
- KD 2008b: St.meld.nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*
- KK [Kultur- og kirke departementet] 2006: *St. meld. nr. 17 (2005-2006): 2008 som markeringsår for kulturelt mangfold*
- KK 2008: St.meld.nr. 35 (2007-2008): *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen, Astrid Roe og Are Turmoe 2004: *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget

- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe 2007: *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kommunal- og arbeidsdepartementet 1988: *St.meld.nr. 39 (1987-88): Om innvandringspolitikken*. Oslo
- Kulbrandstad, Lars Anders 1992: «Sproglig mishandling i folkeskolerne» – minoritetselever og morsmålsundervisning. S. 147-153 i Engen, Thor Ola og Bjarne Øygarden (red.): *Tankeblikk, Artikler om kultur og utdanning*. Hamar lærerhøgskole 1867-1992. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Kulbrandstad, Lars Anders 1985: Språklige emner i innvandrerpedagogikkstudiet ved Hamar lærerhøgskole. S. 153-161 i Engen red. 1985
- Kulbrandstad, Lars Anders 2001: Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene. S. 67-85 i Selander. Staffan og Dagrun Skjelbred red.: *Fokus på pedagogiske tekster 3*. Høgskolen i Vestfold: Notat 8-01
- Kulbrandstad, Lars Anders, Elin Bakke, Anne Marit Vesteraas Danbolt og Thor Ola Engen 2008: *Skolekulturer for læring. En kasusundersøking av fire skoler*. Hamar: Høgskolen i Hedmark
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1999: Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen. S. 59-125 i Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red): *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2001: Grunnskolefaget norsk og målet om «innblikk i andre kulturar». S.85-105 i i Selander. Staffan og Dagrun Skjelbred red.: *Fokus på pedagogiske tekster 3*. Høgskolen i Vestfold: Notat 8-01
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2003: Fremtidens norskfag. Notat i anledning fagseminar om muligheter og utfordringer i den flerkulturelle skolen. Arr av UFD 15.5.2003. Trykt i: UFD og UNESCO-sekretariatet 2003: *Oppsummering fra fagseminar om muligheter og utfordringer i den flerkulturelle skolen*
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2006: Andrespråksopplæring i Danmark, Sverige og i andre europeiske land. Trykt som vedlegg 2 i *Framtidas norskfag 2006*
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe & Are Turmo 2001: Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. I *Acta Didactica 4*. Universitetet i Oslo
- LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: KD og Utdanningsdirektoratet
- NOKUT 2006: *Evalueringsrapport av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo, <http://www.nokut.no>
- Nordenbo, Sven Erik m.fl 2008: *Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. København; Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske universitetsskole, se <http://www.odin.dep.no/ufd>

- NOU 2000:3: *Samisk lærerutdanning – mellom ulike kunnskapstradisjoner*
Oslo kommune, Utdanningsetaten 2004a: *Handlingsprogram Lese-, skrive- og språkopplæring i Osloskolen 2004-2007 Språk for felles framtid*
Oslo kommune, Utdanningsetaten 2004b: *Prosjekt. Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*
Rambøll Management 2006: *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Publisert på <http://udir.no>
Sandøy, Helge og Kari Tenfjord red. 2006: *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. Oslo: Novus forlag
Skoleverket 2006: *Lusten och möjligheten – om lärarens betydelse, arbets-situation och förutsättningar*. www.skolverket.se
Språkrådet 2005: *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliserin-gens tidsalder. Et forslag til strategi*. Oslo
The National Institute for Literacy 2006: *What is Scientifically Based Research? A guide for teachers*. http://www.nifl.gov/partnershipfor-reading/publications/science_research.pdf
Tjelle, Ingjerd 2000: *Bortsendt og internert : møter med internatbarn*. Tromsø : Polar forlag
UFD 2002: *St.meld.nr. 16 (2001-2002): Kvalitetsreformen. Om ny lærerut-danning. Mangfoldig – krevende – relevant*. Oslo
UFD 2004: *St. meld. nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring*. Oslo
Utenriksdepartementet 2006: St.prp. nr. 76 (2005-2006): *Om samtykke til ratifikasjon av UNESCOs konvensjon av 20. oktober 2005 om å verne og fremme et mangfold av kulturuttrykk*
Wagner, Åse-Kari Hansen (2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger m.fl.
Aase, Laila 2002: *Norskfaget blir til*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
Aasen, Arne Johannes og Sture Nome red. 2005: *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU