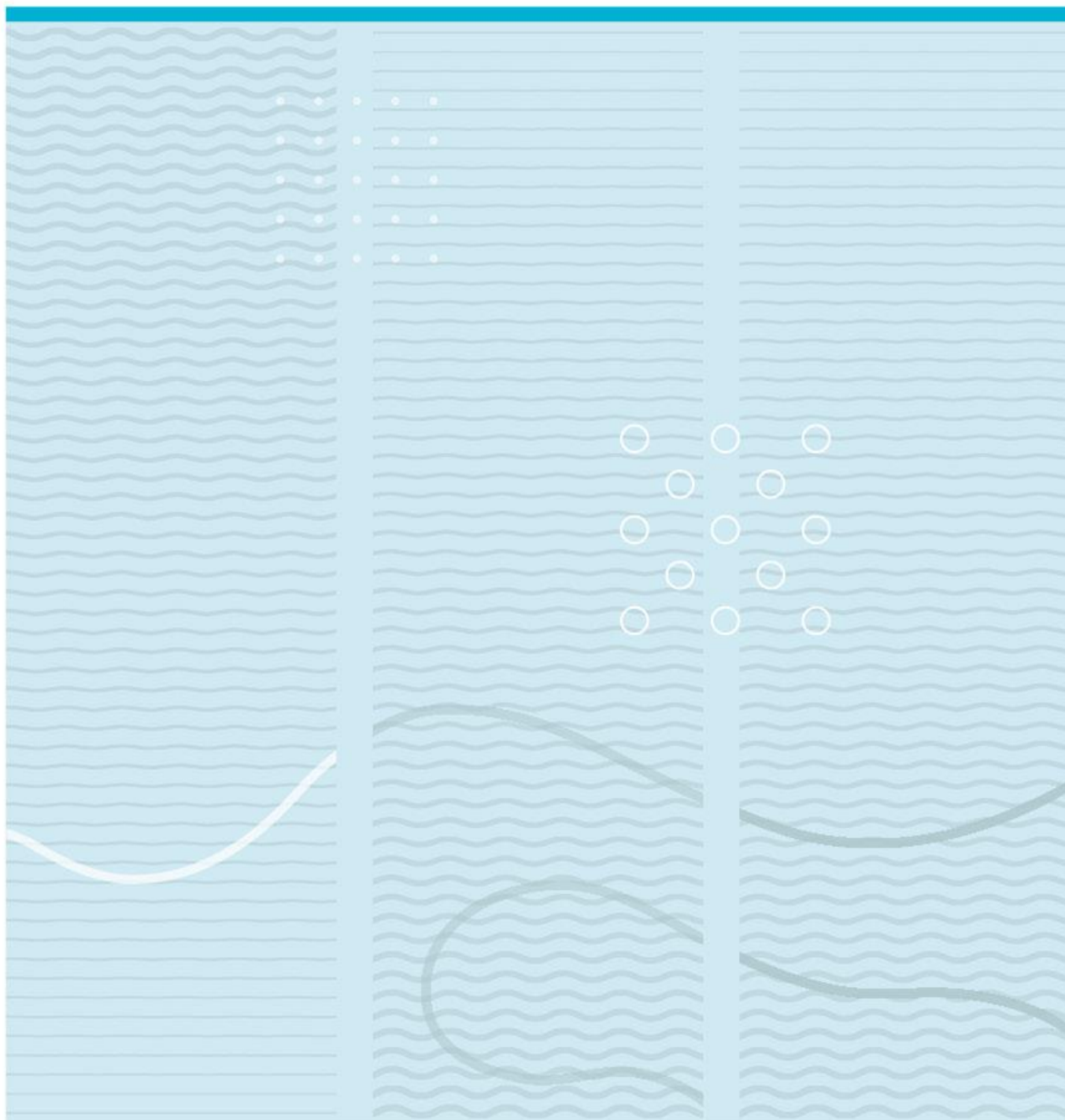


Viviana Paola Ibarra Martinez

Kulturelt mangfold og fremtidens skole

En kritisk diskursanalyse



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Viviana Paola Ibarra Martinez

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er fornyelsen av læreplanverket i skolen og det kulturelle mangfoldet. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* er ferdigstilt og skal erstatte *Generell del* som ble skrevet i 1993. Denne er ferdigstilt for å påvirke fornyelsen av de fleste læreplanene for fag som pågår i disse dager. Hele det nye læreplanverket skal iverksettes i 2020. De ulike delene av læreplanverket er forskrift til opplæringsloven, og er forpliktende for skolens praksis.

Formålet med masteravhandlingen er å belyse og øke bevisstheten rundt forståelser av det kulturelle mangfoldet i sentrale dokumenter som danner del av fornyelsesprosessen av læreplanverket og i den ferdigstilte *Overordnede delen av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Jeg utfører en tekstnær kritisk diskursanalyse der jeg analyserer diskurser som artikulere forståelser av det kulturelle mangfoldet for å kunne uttale meg om mulige praksiser i fremtidens skole. Norge er kulturelt komplekst og består av majoritetsbefolkningen, urbefolkningen samene, de nasjonale minoritetene kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, rom og romanifolk/tatere og en økende innvandring fra ulike land. Det er ulike teoretiske innfallsvinkler for hvordan samfunn og skole kan møte det kulturelle mangfoldet, og den kritiske diskursanalysen suppleres med ulike teoretiske tilnærminger. Jeg har valgt ut monokulturalisme i samspill med et *oss/de andre* perspektiv, liberal multikulturalisme og til slutt kritisk multikulturalisme hvor jeg utdyper omkring medborgerskapskompetanse og interkulturell kompetanse.

Gjennom den kritiske diskursanalysen av det empiriske materiale identifiserer jeg tre diskurser innunder diskursordenen *Kulturelt mangfold i skolen*. På bakgrunn av analysen kaller jeg dem *samfunnsutviklingsdiskursen*, *diskursen for et inkluderende fellesskap* og *diskursen for demokratisk medborgerskapskompetanse*. Jeg drøfter artikuleringer av det kulturelle mangfoldet kritisk, både innad den enkelte diskurs og forholdet mellom diskursene. Jeg drøfter om diskursenes forståelser av det kulturelle mangfoldet er til fordel eller ulempe for samtidens og fremtidens kulturelt mangfoldige virkelighet i skolen i lys av teorien. Det viser seg at *samfunnsutviklingsdiskursen* og *diskursen om et inkluderende fellesskap* vinner terreng i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn og tema	7
1.2 Formål	9
1.3 Kulturelt mangfold i skolen	10
1.4 Oppgavens oppbygning.....	12
2 Teoretiske tilnærminger til kulturelt mangfold	14
2.1 Historisk bakteppe.....	14
2.2 Monokulturalisme - <i>Oss og de andre</i>	16
2.3 Liberal multikulturalisme.....	18
2.4 Kritisk multikulturalisme.....	20
2.4.1 Kompetanse i medborgerskap.....	22
2.4.2 Interkulturell kompetanse.....	23
2.5 Oppsummering	24
3 Diskursanalyse som teori og metode	26
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	26
3.2 Diskurs og diskursanalyse.....	28
3.2.1 Diskursteori.....	29
3.2.2 Kritisk diskursanalyse.....	30
3.3 Den tredimensjonale modell	32
3.3.1 Sosiale begivenheter	33
3.3.2 Sosial struktur	34
3.3.3 Sosial praksis	35
3.3.4 Intertekstualitet og interdiskursivitet.....	36
3.4 Oppsummering	37
4 Metode og materiale	38
4.1 Tekst som empirisk materiale	38
4.2 Fremgangsmåten.....	40

4.3	Metodens utfordringer	43
5	Analysen	46
5.1	De tekstlige sosiale begivenhetene	46
5.1.1	Ludvigsenutvalgets norske offentlige utredninger	46
5.1.2	Meld.St.28 (2015-2016) Fag–Fordypning–Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet	48
5.1.3	Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	49
5.2	Skolens overordnede samfunnsoppdrag	50
5.3	Diskursordenen <i>Kulturelt mangfold i skolen</i>	51
5.4	Samfunnsutviklingsdiskursen	52
5.4.1	Diskursive endringer	60
5.5	Diskursen om et inkluderende fellesskap	62
5.5.1	Enkelteleven og fellesskapet	62
5.5.2	Skolens <i>Vi</i>	67
5.5.3	Diskursive endringer	72
5.6	Kompetanse for demokratisk medborgerskap	74
5.6.1	Kompetanse for kommunikasjon, samhandling, deltakelse og demokrati... ..	74
5.6.2	Flerfaglighet	83
5.6.3	Diskursive endringer	85
6	Oppsummering og drøfting av diskursordenen <i>Kulturelt mangfold i skolen</i>....	88
7	Konklusjon.....	94
	Litteraturliste.....	99

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært krevende, men først og fremst veldig lærerikt.

Jeg tar med meg lærdom og inspirasjon til min videre yrkesutøvelse som lærer.

Det er mange som har bidratt til at jeg har kommet i mål med denne masteroppgaven.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til Lars Frers for både god, konstruktiv og motiverende veiledning.

Jeg vil takke foreldrene mine som alltid oppmuntrer og støtter meg, og som har vært til stor hjelp med alt fra barnepass til sjåførvirksomhet. Svigermor fortjener også en takk fordi du alltid stiller opp når det trengs. Takk til mine kjære venner som har heiet på meg og hatt tro på prosjektet mitt.

Denne masteroppgaven hadde ikke blitt dratt i havn hvis det ikke var for Kristian som har oppfordret meg til å bruke all den tiden jeg har trengt for å lese og skrive. Takk for at du har oppmuntret meg, for at du har lyttet tålmodig til meg, gitt meg gode råd og ikke minst for alle gode diskusjoner. Det har vært utrolig viktig og nyttig!

Kjære Leo og Jonatan; endelig er dagen kommet hvor jeg skal levere masteroppgaven og vi kan ta igjen alt vi ikke har fått gjort de siste månedene. Jeg gleder meg til en lang sommerferie med dere! Og til vinteren skal vi endelig til Chile! Hurra!

Skien, 9 mai 2018

Viviana Paola Ibarra Martinez

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Læreplanverket er forskrift til opplæringsloven og består av *Generell del* og *Prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag- og timefordeling*. Læreplanverket er forpliktende for profesjonsutøvere i skoleverket i utformingen av opplæringen, og forteller hvilken retning som ønskes for samfunnet og for individet. Det er et eget læreplanverk for elever som får opplæring i samisk distrikt eller som følger samisk opplæring utenfor samisk distrikt.

Da Generell del kom i 1993 pekte mange på at dens beskrivelse av skolens ansvar og angivelse av overordnede verdier og mål for opplæringen ga lærerprofesjonen mer status (Meld.St.20, 2012-2013, s. 59). Generell del ble videreført ved Kunnskapsløftet i 2006, og læreplanverket ble samtidig utvidet med Prinsipper for opplæringen som sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven. Prinsipper for opplæringen inneholder også Læringsplakaten som omtaler ulike kompetanser som skolen er forpliktet til, og som omhandler elevenes personlige utvikling som for eksempel evne til kritisk tenkning, etisk, sosial og kulturell kompetanse. Generell del av læreplanen er felles for læreplanverket og læreplanverket – samisk, men Prinsipper for opplæringen er tilpasset de ulike versjonene.

Læreplanverket er nå i en fornyelsesprosess. *Den Overordnede delen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* skal erstatte Generell del og Prinsipper for opplæringen, og skal også gjelde for læreplanverket – samisk. Overordnet del av læreplanen ble ferdigstilt og publisert 1 september 2017 og skal implementeres fra 2020, samtidig med fornyelsen av de fleste læreplanene for fag. Den Overordnede delen av læreplanen er allerede en betydningsfull tekst da den påvirker utformingen av fagfornyelsen i de fleste fag som pågår i disse dager.

Innholdet i Overordnet del av læreplanen er forankret i opplæringsloven der formålsparagrafen ble fornyet i 2008. Formålsparagrafen formulerer verdiene som skal realiseres gjennom opplæringen. «Den har utviklingen til den enkelte elev som mål, og klargjør samtidig allmenne verdier som vårt samfunn bygger på» (Meld.st.28, 2015-2016,

s. 17). Mandatet i forkant av den nye formålsparagrafen var tydelig. Bostadutvalget skulle vektlegge internasjonalisering og kulturelt mangfold i revideringsforslagene (Hilt og Bøyum, 2015, s. 184). Dette samsvarer med Kunnskapsdepartementets begrunnelse for behovet for en ny generell del i Meld.St.20 (2012-2013) *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Store deler av begrunnelsen handlet om at Norge har blitt et mer flerkulturelt samfunn enn på 1990-tallet (s.60).

I denne masteren retter jeg oppmerksomheten mot det kulturelle mangfoldet i skolesammenheng, og jeg skal undersøke hvordan det kulturelle mangfoldet kommer til uttrykk i fornyelsen av læreplanverket og i den ferdigstilte Overordnede delen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (fra nå: Overordnet del). Det kulturelle mangfoldet er ikke et nytt kjennetegn ved skolen. Urbefolkningen samene og de nasjonale minoritetene kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk/tatere har lenge vært del av den flerkulturelle skolen. De siste 30-40 årene har elevsammensetningen blitt enda mer kulturelt mangfoldig som følge av økende innvandring til Norge. Innvandrere og norskfødte innvandrere, fra over 220 ulike land og selvstyrte regioner, utgjorde 17,3 prosent av befolkningen i mars 2018 (Statistisk sentralbyrå, 2018). I dag er skolen en av få felles samfunnsarenaer der alle i den norske befolkningen møtes. Bakgrunnen for oppgavens interessefelt er at den ordinære organiseringen av skolen ikke har lyktes i å utjevne forskjeller mellom majoriteten og minoritetene (Pihl, 2010, s. 276). Elever med innvandrerbakgrunn oppnår for eksempel i gjennomsnitt fortsatt lavere karakterer, og andelen som ikke fullfører videregående opplæring er fortsatt høyere enn for øvrige elever (NOU 2014:7, s. 43).

I Meld.St. 28 (2015-2016) *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet* ble fornyelsen av hele læreplanverket formelt annonsert (s.6). Et sentralt mål med fornyelsen er å øke oppmerksomheten på opplæringens brede samfunnsoppdrag ved en økt konsistens mellom de ulike delene av læreplanverket. Formålet er at *hele* læreplanverket skal brukes mer aktivt i skolehverdagen fordi lokalt arbeid med opplæringen i for stor grad har vektlagt kompetansemålene i fagene fremfor helheten i læreplanverket (Meld.St. 28, 2015-2016, s.19). Tekstene i det kommende læreplanverket skal dermed i større grad fungere som et reelt arbeidsdokument for profesjonsutøvere i

skolen, og slik få enda sterkere innvirkning på sosial praksis innenfor ulike områder i skolen. I forkant av den endelige Overordnede delen av læreplanen omtalte daværende kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen at den Overordnede delen skal fungere som både en ny grunnlov og som et kompass som skolen skal bruke i sitt arbeid (Utdanning, 2017, s.19). Det forutsetter at den har et tydelig språk og omtalelser for å oppnå ønsket effekt på ulike områder i skolen.

Jeg har valgt å utføre en kritisk diskursanalyse av sentrale skoledokumenter i fornyelsen av læreplanverket. Disse er NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*, NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, Meld.St.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En Fornyelse av Kunnskapsløftet* og til slutt av den nye *Overordnede delen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. I relasjonen mellom språk og samfunn dannes det diskurser som kan ha kraft til å endre den sosiale virkeligheten. Et flertydig språk knyttet til den kulturelt mangfoldige skolen, vil kunne danne ulike virkelighetsoppfatninger og forårsake ulik sosial praksis. Den kritiske diskursanalysen tar sikte på å synliggjøre språklige fremstillinger av det kulturelle mangfoldet for å kunne uttale meg om hvilke forståelser og endringer som artikuleres i fornyelsesprosessen av læreplanverket.

1.2 Formål

Det er mange faktorer som påvirker skolehverdagen, og en av dem er tekstene i læreplanverket. Utgangspunktet for denne masteroppgaven er en forståelse av at språk og samfunn påvirker hverandre gjensidig, og at det er mulig å uttale seg om potensielle virkninger tekster kan ha for den sosiale virkeligheten. Gjennom en kritisk diskursanalyse av sentrale skoledokumenter i fornyelsesprosessen av læreplanverket ønsker jeg å belyse hvilke virkelighetsforståelser om det kulturelle mangfoldet som frembringes gjennom tekstene. Problemstillingen for masteroppgaven er:

Hvilke forståelser av det kulturelle mangfoldet kommer til uttrykk i fornyelsesprosessen av læreplanverket og i den ferdigstilte *Overordnede delen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* på bakgrunn av en kritisk diskursanalyse?

I følge Westrheim (2014) er det en dreining i ordvalg mot mangfoldbegrepet i nyere utdanningsdokumenter når den flerkulturelle skolen omtales (s. 34). Det er viktig med en bevisst tenkning over all slags mangfold i skolen, men jeg gjør her en avgrensning og retter oppmerksomheten mot det kulturelle mangfoldet i skolen. For å svare på problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke representasjoner av det kulturelle mangfold artikuleres i de skolerelaterte dokumentene?
- Hvilke diskurser om det kulturelle mangfoldet kan identifiseres på bakgrunn av disse representasjonene?
- Hvordan artikuleres det kulturelle mangfoldet innad i den enkelte diskurs i den intertekstuelle kjeden?
- Hvilke diskurser knyttet til kulturelt mangfold vinner frem for det videre arbeidet med det kulturelle mangfoldet i skolen?

Gjennom tekstene kan jeg kritisk undersøke hvilke forståelser av det kulturelle mangfoldet som trer frem gjennom fornyelsesprosessen av læreplanverket, og drøfte om disse vil være til fordel eller ulempe for å styrke arbeidet med det kulturelle mangfoldet for den enkelte elev og for fellesskapet i en kulturell kompleks tid. Jeg støtter meg til Kjeldstadli (2014) som skriver at samfunnet i all overskuelig fremtid vil være kulturelt mangfoldig og at dette må være et grunnpremiss i skolen (s.8). En synliggjøring og bevisstgjøring om det kulturelle mangfoldet i fornyelsesprosessen vil forhåpentligvis være et bidrag til implementeringen av det nye læreplanverket fra 2020.

1.3 Kulturelt mangfold i skolen

Skolen er en av få møteplasser for alle individer og alle grupper i samfunnet – den består av et mangfold av elever. Mangfoldbegrepet kan brukes i vid forstand for å beskrive variasjon og forskjeller mellom individer, mellom grupper og innad i grupper. Det kan også brukes som et normativt begrep som bringer forståelser og forventninger til hvordan mangfold skal møtes i skolehverdagens praksis. Jeg kunne undersøkt mangfold

knyttet til kjønn, alder, læreforutsetninger, sosial bakgrunn, funksjonsevner, seksuell legning, osv., men begrenser meg til å analysere forståelser av mangfold i skolen knyttet til det kulturelt komplekse mangfoldet. Lund (2017) viser likevel til hvordan håndtering av ulike typer mangfold i praksis er av relativ generell karakter og kan overføres til flere sammenhenger (s.13). Avhandlingens resultater kan dermed ha en viss overføringsverdi til forståelser og arbeid knyttet til annet type mangfold.

Et innblikk i pedagogisk forskning som er opptatt av den kulturelt mangfoldige skolen, viser raskt at det brukes ulike begrep når den kulturelt heterogene skolen omtales. «Multikulturalitet, flerkulturalitet og interkulturalitet er begreper som brukes om hverandre» (Moen, 2014, s. 22). Videre kommer også jeg til å bruke disse begrepene om hverandre, men med hovedvekt på begrepet *kulturelt mangfold*. I formålsparagrafen er det nettopp begrepet *kulturelt mangfold* som brukes i avsnittet der kjennetegn ved det kulturelt pluralistiske samfunnet omtales:

«Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding» (utdrag fra opplæringslova §1).

Det kulturelle mangfoldet i skolen består av elever fra den samiske urbefolkningen, de nasjonale minoritetene, elever som er etterkommere av familier som av ulike grunner har innvandret til Norge de siste 30-40 årene og elever som er nylig ankomne. Samtidig er naturligvis også majoriteten en viktig del av det kulturelle mangfoldet i skolen.

Begrepet *kulturelt mangfold* vil i denne masteroppgaven omhandle variasjon i forhold til kultur. Dette krever en kort gjennomgang av kulturbegrepet. Kulturbegrepet brukes som et adjektiv for å avgrense og beskrive substantivet *mangfold*. Kulturbegrepet er ifølge Østberg (2017) et omstridt begrep (s. 24). En måte å bruke kulturbegrepet på kan oppfattes som statisk og essensialiserende. Kultur vurderes i et slikt perspektiv som en avgrenset og stabil enhet som består av tradisjonelle og faste tankemønstre, verdier, levemåter og tradisjoner (Østberg, 2017, s. 25). Kultur kan oppfattes som noe en fødes inn i, noe som en *har*, og som kan avgrenses fra andre kulturer. Mennesker kan i et slikt perspektiv knyttes til bestemte kulturelle grupper som oppfattes som avgjørende for individets identitetsutvikling og tilhørighet. Eriksen og Sørheim (2006) mener at en slik

tankegang har blitt mer og mer problematisk de siste årene som følge av det flerkulturelle samfunnet (s. 42).

Denne forståelsen av kulturbegrepet har blitt utfordret av blant annet samfunnsvitenskapelig forskning som viser at alle kulturer endrer seg og at grensene mellom kulturer ikke er helt opplagt. «Kulturer endrer seg fordi mennesker endrer seg, og fordi sosiale og økonomiske forhold endrer seg» (Østberg, 2017, s. 26). En forståelse av kulturbegrepet som en dynamisk størrelse, noe som konstrueres og som stadig endres på bakgrunn av sosiale kontekster, kan også ta høyde for at mennesker identifiserer seg med flere kulturer samtidig (Baumann, 1999 i Bjordal, 2017, s. 234). Dette perspektivet på kulturbegrepet åpner for en forståelse av det kulturelle mangfoldet i skolen som noe som gjelder alle elevene.

Det er ulike oppfattelser av kulturbegrepet og det er også ulike teoretiske tilnærminger til hvordan vi kan møte det kulturelle mangfoldet i skole og samfunn. I mange sammenhenger kan teoretiske og politiske forståelser av det kulturelle mangfoldet i skole og samfunn knyttes til en oppfattelse av kulturbegrepet i et statisk eller et dynamisk perspektiv. Det kommer jeg tilbake til når jeg presenterer ulike teoretiske tilnærminger til det kulturelle mangfoldet i samfunn og skole senere i avhandlingen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av syv kapitler. I innledningen presenterer jeg bakgrunnen og tema for oppgavens formål. Jeg presenterer formålet og problemstillingen, og en kort gjennomgang av kulturelt mangfold i skolen med vekt på fremtredende forståelser av kulturbegrepet. I kapittel 2 gir jeg et raskt innblikk i historiske forhold som frembrakte ulike teoretiske tilnærminger til kulturelt mangfold i samfunn og skole. Jeg går nærmere inn på utvalgte teoretiske retninger. Disse er monokulturalisme i samspill med *oss/de andre*-tenkning, liberal multikulturalisme og til slutt kritisk multikulturalisme med utdypninger om medborgerskapskompetanse og interkulturell kompetanse. I kapittel 3 presenterer jeg diskursanalyse som teori og metode. Jeg presenterer det vitenskapsteoretiske ståstedet for oppgaven. Videre vektlegger jeg Faircloughs kritiske diskursanalyse, men redegjør også kort for noen sentrale begrep fra Laclau og Mouffes diskursteori. I kapittel 4 presenterer jeg det empiriske materiale og beskriver

fremgangsmåten for den konkrete kritiske diskursanalysen. Jeg diskuterer også metodens utfordringer. I Kapittel 5 utfører jeg den konkrete diskursanalysen av de identifiserte diskursene. I kapittel 6 oppsummerer jeg funnene i den enkelte diskurs og drøfter forholdet mellom diskursene. I både kapittel 5 og 6 fortolker jeg funnene opp mot problemstillingen ved hjelp av teorien og metoden fra kapittel 2 og 3. I kapittel 7 kommer det en avsluttende oppsummering hvor de viktigste funnene fra den kritiske diskursanalysen vurderes opp mot formålet med masteroppgaven. Til slutt retter jeg blikket fremover.

2 Teoretiske tilnærminger til kulturelt mangfold

I dette kapitlet skal jeg presentere teoretiske tilnærminger til det kulturelle mangfoldet. Først presenterer jeg den historiske konteksten som førte til at ulike teoretiske tilnærminger om det flerkulturelle samfunnet vokste frem. Videre har jeg valgt ut ulike teoretiske perspektiver på hvordan en kan møte det kulturelle mangfoldet i samfunn og skole. Disse er monokulturalisme i samspill med *oss/de andre*-tenkning, liberal multikulturalisme og kritisk multikulturalisme med utdypninger om medborgerskapskompetanse og interkulturell kompetanse. Disse tilnærmingene til det kulturelle mangfoldet vil i samspill med kritisk diskursteori og metode, ramme inn og utgjøre bakgrunnen for analysen.

2.1 Historisk bakteppe

Mange nasjoner førte en assimileringpolitikk frem mot 1960 og 1970 tallet (Banks, 2009, s. 11). Målet var å styrke den nasjonale identiteten og samles om majoritetens dominante kultur. For at minoriteter skulle få rettigheter og muligheter som deltagende medborgere i det nasjonale fellesskapet, ble det forventet at de oppga sin kulturelle og språklige bakgrunn. Gjennom å opptre innenfor majoritetens premisser var tanken at minoritetene ville få samme forutsetninger for sosial mobilitet i samfunnet. Både majoriteten, og mange minoriteter, hadde tro på at assimileringen til den dominante kulturen, ville motvirke sosial ulikhet (Banks, 2009, s. 12). Intensjonen om at assimileringsideologien skulle styrke minoriteters rettigheter og muligheter slo feil ut for mange, som fortsatt opplevde strukturell ekskludering (Banks, 2009, s. 12). Dette foregikk også i Norge gjennom statens assimileringpolitikk ovenfor samene. «I Norge har samene historisk sett vært utsatt for en gjennomgripende assimileringpolitikk, der skolen og lærerne fungerte som spydspissere i fornorskingsprosessen» (Westrheim, 2012, s. 224).

Mange grupper begynte å kjempe for å oppnå samme rettigheter og muligheter som majoriteten, og for retten til anerkjennelse av sin kulturelle, etniske og språklige bakgrunn i storsamfunnet. På bakgrunn av dette oppsto det på slutten av 1960-tallet en bevegelse i politiske og vitenskapelige miljøer. Politisk oppsto den først i USA som følge av borgerrettighetsforkjemperne (Banks, 2009, s. 13), og grep om seg fra 1970 tallet og

fremover. «Multikulturalisme ble som politisk styringsfilosofi utformet i Canada på 1970-tallet» (Bangstad, 2011, s. 22). Det ble utformet lovgiving og tiltak som en respons på den canadisk indianske urbefolkningens rettighetskrav (ibid). Også i Norge så vi hvordan politikken mot landets urbefolkning og minoriteter endret seg i en mer multikulturalistisk retning som en respons på samenes rettighetskamp (Westrheim, 2014, s. 31), ved at det ble lagt mer til rette for at Norges urbefolkning som gruppe kunne ivareta sin språklige og kulturelle tradisjonelle forankring.

Østberg (2017) beskriver multikulturalisme som minoritetsgruppers rett til å bevare sin egen kultur som religion, tradisjoner og språk (s. 29). Mange land som har implementert multikulturalisme som politisk styringsideologi i sitt lovverk har akseptert at de enkelte grupper utøver sine tradisjoner, religioner og kulturelle skikker uten særlig innblanding fra myndighetenes side, så lenge alle forholder seg til et felles lovverk (Westrheim, 2014, s. 31). Kritikken av multikulturalismen som politisk retning ble ganske sterk utover 1980 og 1990 tallet. Dersom det er ingen forventinger om samspill mellom de etniske gruppene så lenge gruppene følger statens regler og lover, mener kritikerne at det vil medføre et heterogent samfunn bestående av parallelle samfunn med et svekket demokratisk fellesskap (Westrheim, 2014, s. 33). De ulike statene som implementerte multikulturalisme i sin politikktutforming opplevde heller ikke endringer av strukturelle og underliggende kilder til minoritetenes sosiale, økonomiske og politiske eksklusjon (Westrheim, 2014, s. 34). Videre hevder kritikere at en slik form for multikulturalisme fremmer et gruppeperspektiv og kultursyn som er statisk og essensialiserende, og som kan fungere undertrykkende på enkeltpersoner (Østberg, 2017, s. 30). En multikulturalisme som kun forsvare gruppers rettigheter, kan tilsløre individperspektivet i komplekse kulturelle samfunn der overgangene mellom kulturelle grupper er glidende.

I følge Westrheim (2014) har ikke denne formen for multikulturalisme vært like fremtredende i Norge som for eksempel i Canada, selv om det likevel finnes spor av den her (s. 31). Østberg (2017) hevder at tilnærmingen til det kulturelle mangfoldet i Norge først og fremst er basert på en vektlegging av individets rettigheter, og at det i praksis kan medføre at den enkelte mister sin egenart og tilsløres som del av majoritetskulturen (s. 30).

Westrheim (2014) viser til at begrepet multikulturalisme i dag betegner ulike politiske og vitenskapelige retninger med høyst ulike perspektiver på hvordan en skal møte det kulturelle mangfoldet (Westrheim, 2014, s.31). Eriksen (2007, s. 112) viser til Stuart Halls (2000) kritiske gjennomgang av begrepet multikulturalisme der han skiller mellom seks ulike varianter. Kincheloe og Steinberg (1997) skiller mellom fem ulike retninger. Poenget er at det finnes ulike tilnærminger, perspektiv og løsninger på sentrale utfordringer i kulturelt komplekse samfunn (Eriksen, 2007, s. 112), og mange av disse omtales som ulike former for multikulturalisme.

Videre i avhandlingen kommer jeg til å gå nærmere inn på ulike teoretiske retninger for hvordan skolen kan tilnærme seg det kulturelle mangfoldet. Jeg har valgt ut monokulturalisme i samspill med *oss/de andre* perspektiver, liberal multikulturalisme og til slutt kritisk multikulturalisme med utdypninger knyttet til medborgerskapskompetanse og interkulturell kompetanse. Å inkludere ulike perspektiver som kan oppfattes som motsetningsfulle er et bevisst valg, for å senere kunne utføre en kritisk diskursanalyse på et bredt grunnlag.

2.2 Monokulturalisme - *Oss og de andre*

Denne retningen kjennetegnes av en hierarkisk kulturoppfattelse der majoritetens kultur har hegemoni i samfunnsutformingene. Et godt fungerende samfunn i et monokulturelt perspektiv er opptatt av konsensus om den dominerende kulturen (Kincheloe og Steinberg, 1997, s. 4), og mange kan frykte pluralismen. Assimileringsprosesser kan oppfattes som nødvendige, på bakgrunn av en etnosentrisk kulturforståelse, for å forsvare og styrke majoritetskulturen. Gruppetenkningen innenfor denne retningen er sterk, og kultur forstås som noe essensielt og fast som alle mennesker bærer med seg som en uforanderlig kjerne (Moen, 2014, s. 22).

Mange monokulturalister opererer innenfor en *oss/de andre* – tankegang. Dette er en dualisme som tematiseres i den postkolonialistiske forskeren Edward Saids verk *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av orienten* (1978). Han viser til hvordan Vestens nedsettende og stereotypiserende syn på Orienten fremmet et skille mellom «Vi», som er vesten, og «de Andre», som er orienten. «In the dualistic monocultural universe «we»

are the good citizens, the virtuous, the civic-minded, homogeneous individuals who must defend the Euro-fortress against a group of heterogeneous “others” (Kincheloe og Steinberg, 1997, s. 6). Maktrelasjonene mellom majoriteten og minoritetene er innenfor et slikt perspektiv sterkt asymmetrisk.

Begrepet *orientalisme* brukes i våre dager ofte utover Suids konkrete forskning på Vestens syn på Orienten. “Å snakke om Oss versus de Andre handler blant annet om majoritetens makt og interesser med hensyn til å inkludere og ekskludere spesielle grupper» (Kvande og Naastad, 2013, s. 142). Den dominante majoritetskulturen oppfattes som enerådende premissleverandør som definerer standarden for hva som er akseptert og ikke akseptert, og som *de andre* må tilpasse seg for å inkluderes i fellesskapet. Pihl (2010) mener at vi fortsatt ser spor av det monokulturelle perspektivet i Norge: «...for selv om vi erkjenner at det norske samfunnet og utdanningsinstitusjonene er flerkulturelle, handler vi likevel ofte som om de er monokulturelle (i Westrheim, 2014, s. 36). I en monokulturell praksis vil skolen forsøke å kompensere for mangler hos elever definert ut fra hvilken grad de tilhører, forstår og deltar i den dominerende kulturen. «Monokulturell praksis legger til grunn at alle skal assimileres og bli «like» majoritetsgruppen» (Børhaug og Helleve, 2016, s. 6). Assimilasjon til et hegemonisk «vi» vil ekskludere minoritetenes mangfoldige bakgrunn som del av opplæringen. Minoritetene må i et slikt perspektiv tilpasse seg majoritetens prioriteringer for å inkluderes i skolehverdagen.

I ytterste konsekvens kan et skarpt skille mellom *Oss* og *de andre*, med et dominerende *Vi*, føre til marginalisering og utenforskap. Dette kan forstås som en form for utstøtingsmekanisme fra skolens fellesskap. Marginalisering handler, i mer eller mindre grad, om å stenges ute fra muligheten til å definere virkeligheten om og for seg selv, og for andre. En kan oppleve å være utelukket fra det store «vi» som er definert av den hegemoniske makten (Kvande og Naastad, 2013, s. 144). Den norske skolen har erfaringer med undertrykkelse av minoriteter på bakgrunn av hvordan den sterke nasjonsbyggingsprosessen medførte til assimilasjon overfor urbefolkningen samene og de nasjonale minoritetene fra slutten av 1800-tallet til 1960-årene. Vi vet i etterkant at fornorskningsprosessen slo svært negativ ut for urbefolkningen og de nasjonale minoritetsgruppene, som opplevde skam for egen kulturelle og språklige bakgrunn.

Samenes posisjon i skolen og samfunnet i dag forteller oss likevel at minoriteters posisjon kan endres gjennom anerkjennelse og likeverdig tilnærming.

2.3 Liberal multikulturalisme

I følge May og Sleeter (2010) har liberal multikulturalisme vært den mest anvendte innenfor multikulturell pedagogikk, og kjennetegnes av anerkjennelse, respekt og inkludering av kulturelle forskjeller i opplæringen (s. 1). Liberal multikulturalisme bygger på liberalisme som politisk filosofi og ideologi. Liberalisme vektlegger individets frihet i et samfunn med lik tilgang til sivile og politiske rettigheter innenfor demokratiets ramme (Bangstad, 2011, s. 23). Parekh (2006) skriver om Will Kymlicka som har hatt høy innflytelse innenfor den liberale tilnærmingen til kulturelt mangfold, og viser til at Kymlicka (1995) argumenterer for at individets autonomi er en nødvendig betingelse for å kunne leve et godt liv (i Parekh, 2006, s. 99). «Since all individuals share an interest in the good life, they should be treated with equal concern and respect and enjoy equal rights» (Parekh, 2006, s. 100). Kymlicka (1995) argumenterer videre for at kultur gir mening til livets mange sider, at det er essensielt for menneskets utvikling og at autonomi utvikles på grunnlag av kultur (ibid). Det sentrale innenfor den liberale retningen er en likeverdig utdanning basert på anerkjennelse av det enkelte individs kulturelle tilhørighet. Liberal multikulturalisme kan forstås som en retning som anerkjenner at det finnes ulike «vi» i et samfunn og i en skole. Kymlicka (1995) mente å kunne dokumentere at en offentlig politikk som forsvaret grupperettigheter knyttet til å for eksempel praktisere egen religion eller ta vare på egen kultur, bidrar til å skape integrasjon og tilhørighet til storsamfunnet (i Østberg, 2017, s. 32). Konflikter og utfordringer som oppstår på bakgrunn av kulturelle forskjeller oppfattes som misforståelser av hverandres kultur (May og Sleeter, 2010, s. 4). Kjernen i den liberale retningen er å legge til rette for at alle skal komme overens på bakgrunn av et romantiserende kultursyn (May og Sleeter, 2010, s. 4-5).

Moen (2014) beskriver liberal multikulturalisme som en teoretisk retning som hevder at individer og grupper har relativ lik status og muligheter i samfunnet, og at ulikhet forårsakes av manglende sosiale og utdanningsmessige muligheter til å konkurrere likt (s. 22-23). På bakgrunn av denne likhetstanken har utdanningssystemet utviklet

kompensatoriske tiltak for å ivareta like muligheter og utfoldelse for alle. Dette har også påvirket det norske utdanningssystemet: «Inkluderingsimpulsen med utspring i visjonen om å gi alle elever lik rett og like muligheter til utdanning har altså fått en stadig mer dominerende plass i norsk skolepolitisk tenkning» (Engen, 2014, s. 71). Samene og andre nasjonale minoriteter oppnådde særrettigheter som styrket deres posisjon i relasjonen minoritet/majoritet fra slutten av 1960 tallet. Dette har medført anerkjennelse og økt kjennskap til samenes kultur for alle elever i den norske skolen gjennom for eksempel omtalelser i læreplanverket. Det liberale perspektivet inntar dermed et ressursperspektiv på det kulturelle mangfoldet og handler om å inkludere, synliggjøre og anerkjenne kulturelle forskjeller hos elevene som en ressurs for å etablere likeverdig opplæring (Bjordal, 2017, s. 238).

Retningen har likevel møtt kritikk for å gjøre individene til bærere av en bestemt kultur. Grupper avgrenses fra hverandre på grunnlag av kultur som grensemarkør. Den forutsetter at individer kan knyttes til bestemte kulturelle grupper og at individet ivaretas best gjennom anerkjennelse av en definert kultur. En inkluderende utdanning i et slikt perspektiv kobler inkludering av individet til inkludering av kulturelle grupper. Gjennom essensialiserende gruppeidentifikasjon, risikerer en å ekskludere og frata individer en stemme (May, 2009, s. 38). I postmoderne tid er barn og unge bærere av komplekse identiteter. Andre identitetsmarkører kan overses ved en essensialistisk og statisk kulturforståelse.

Liberale tilnærminger til skolen har også blitt kritisert for «...å være naive og kontraproduktive med tanke på å bekjempe sosiale forskjeller i skolen (May & Sleeter, 2012, Nieto, 2000 i Bjordal, 2017, s. 240). Til tross for gode intensjoner med kompensatoriske tiltak, har ikke det minsket sosial ulikhet. Kincheloe og Steinberg (1997) kritiserer retningen for å ignorere at det eksisterer et asymmetrisk maktforhold mellom majoriteten og minoritetene som bidrar til å skape strukturene som medfører undertrykkelse og ulikhet (Kincheloe og Steinberg, 1997, s. 12-13). Ved å kun fokusere på anerkjennelse og synliggjøring av kulturelt mangfold, som «å feire skjønnheten i en samling lukkede bokser» (Appiah i Bangstad, 2011, s. 34), vil det også kunne dekke over sosiale prosesser som forårsaker og vedlikeholder undertrykkende strukturer slik som rasisme og marginalisering. Westrheim (2014) skriver at liberal multikulturalisme avpolitiserer temaer og spørsmål som i høy grad er politiske (s. 37).

Jeg skal videre se på den kritiske multikulturelle retningen, som også er opptatt av kulturell anerkjennelse og inkludering, men som setter spørsmålsteget ved mono- og liberal multikulturalisme og deres forståelse av kulturbegrepet som noe med fast form (May og Sleeter, 2010, s. 9). I tillegg vektlegger den kritiske retningen et fokus på samfunnsstrukturer fremfor et fokus på kulturelle forskjeller, for å fremme en mer likeverdig utdanning. Det betyr ikke at kulturforståelse er unødvendig. Men ved å relatere kulturforståelse med strukturelle forhold vil det kunne genereres ny innsikt (Rugkåsa, 2011, s. 79).

2.4 Kritisk multikulturalisme

May (2009) mener at kultur og kulturelle forskjeller har spilt en for stor rolle i tilnærminger til den kulturelt komplekse skolen, noe som har tilslørt strukturelle forhold, som sosioøkonomisk ulikhet og rasisme (s. 34). I følge Østbye (i Rugkåsa, 2011) gjelder dette også i Norge: «I en norsk kontekst har fokusering på strukturelle maktforhold ofte gått på bekostning av sterk fokusering på kulturkunnskap og kulturforståelse» (s. 79).

Kritisk multikulturalisme bygger på kritisk pedagogikk, blant annet i tradisjonen etter Freire (Westrheim, 2004, s.213). Den brasilianske pedagogen Pablo Freire har betydd mye i utdanningsforskningen med blant annet boken "De undertryktes pedagogikk" (1968). Westrheim beskriver Freires arbeid som fortsatt aktuelt i det kulturelt mangfoldige samfunnet vi har i dag. «Freires menneskesyn, hans solidaritet med de svake og hans utrettelige arbeid for at undertrykte og marginaliserte grupper i samfunnet skulle få en stemme, er neppe mindre viktig i dag enn før» (Westrheim, 2004, s. 215).

Kritisk multikulturalisme retter et kritisk blikk mot systemskapte skjevheter som fortsatt virker differensierende for mange minoritetsgrupper (May, 2009, s. 42). Til tross for gode intensjoner om likhet i formelle betingelser for den enkelte elev i skoleverket, har dette ikke medført til like muligheter for alle elevene i skolen. Det er nødvendig, i et kritisk perspektiv, å problematisere hvordan bestemte formelle betingelser kan være til fordel for noen allerede i utgangspunktet (Engen, 2014, s. 82). Westrheim (2014) hevder at selv om forskning, undersøkelser og utredninger viser at minoritetselvers sosiale situasjon og faglig prestasjon på skolen kommer dårligere ut enn for majoritets elever, har ikke skolen under Kunnskapsløftet klart å legge til rette for å minske forskjeller (s. 47).

Mange som operere innenfor kritisk multikulturalisme har som mål å endre betingelsene som ligger til grunn for sosial ulikhet og urettferdighet (Moen, 2014, s. 35). Forskere og lærere innenfor den kritiske tradisjonen vil søke historiske, samfunnsrelaterte og politiske forklaringer på utfordringer i den flerkulturelle skolen (Westrheim, 2011, s. 121). «Kritisk multikulturalisme analyserer maktforholdene i utdanningssystemet med fokus på hvordan dominansforholdene kan skape marginalisering, og retter fokus på endringsprosesser som kan gi dominerte og marginaliserte minoriteter økt medbestemmelse og innflytelse i utdanningsfeltet» (Pihl, 2010, s. 273). Det kritiske perspektivet springer ut fra en solidaritet med de undertrykte og ekskluderte for et økt likeverdig utbytte av skolen, der utdanningssystemets rolle er å fremme demokratiske prinsipper og sosial rettferdighet, samtidig som skolen skal motvirke diskriminering og marginalisering av elever (Westrheim, 2011, s. 122).

Kritisk multikulturalisme gjelder så vel majoriteten som minoritetene (Bjordal, 2017, s. 238), og for å oppnå sosial rettferdighet og demokratisk deltagelse for alle, mener Kincheloe og Steinberg (1997) at den enkelte må oppøve en kritisk bevissthet til hvordan maktforhold og strukturelle forhold skaper ulikhet (s. 26). En bevisstgjøringsprosess som belyser egen sosial posisjon ut fra faktorer som kulturell bakgrunn, sosioøkonomisk klasse, religion og kjønn, kan synliggjøre hvordan ens muligheter påvirkes av maktforhold og dominerende krefter i samfunnet (Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 23). En kritisk multikulturalistisk pedagogikk ønsker å styrke alle elevenes stemmer i et inkluderende læringsmiljø der den enkeltes erfaringer, fortellinger og synspunkter i den sammensatte elevgruppen slipper til og åpner opp for ulike måter å tolke, forstå og endre verden på (Westrheim, 2014, s. 41). Denne retningen er opptatt av en gjennomgående endring i skolen, der de politiske føringene skisserer et utdanningssystem som i sin helhet er flerkulturell (Westrheim, 2014, s. 50). Lillejord (2008) hevder at ikke alle opplever skolen som relevant og at mange kjenner seg utenfor fellesskapet (i Westrheim, 2011, s. 122). Slik situasjonen er i dag er det i et kritisk perspektiv nødvendig å endre praksis for å utjevne forskjeller mellom minoriteter og majoriteten, og for å styrke og myndiggjøre elevene til deltagelse i skole og samfunn. Banks (2009) hevder at det er essensielt for utdanningssystemet i demokratiske samfunn å legge til rette for at alle utvikler kompetanser, holdninger og ferdigheter for å kunne tilpasse seg hverandre i kulturelt mangfoldige fellesskap, og at dette er noe alle trenger for å lykkes som medborgere både

lokalt, nasjonalt og globalt (Banks, 2009, s.28). «Det er behov for å utvikle nye begreper og praksiser som endrer den ordinære undervisningen på en måte som bedre imøtekommer kompleksiteten i klasserommet, skolen og samfunnet» (Pihl, 2010, s. 276). Dette krever ulike former for kompetanse og jeg skal her trekke frem medborgerskapskompetanse kompetanse og interkulturell kompetanse.

2.4.1 Kompetanse i medborgerskap

I mangfoldet som kjennetegner verden i dag, ligger det ifølge Banks (2008) en potensiell ressurs til berikelse for alle samfunnsborgere. Dette forutsetter at fellesskapet tuftes på demokratiske verdier som for eksempel rettferdighet og likeverd, fremfor tradisjonelle nasjonale verdier, og at veien å gå er gjennom å skape bevissthet om demokratiske prosesser og fremme aktiv deltakelse i skole og samfunn (Banks, 2008, i Moen, 2014, s. 34). «Kritisk multikulturalisme hevder at endringer i samfunnet kun kan skje gjennom bred deltakelse» (Westrheim, 2012, s. 223).

Ifølge Biesta (2010) handler demokrati om inklusjon av alle i en samfunnsorden (i Westrheim, 2012, s. 219). Det norske demokratiet starter i klasserommet og undervisningen kan fremme aktiv deltakelse gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap. Dette er ifølge Stray (2011) et relativt nytt begrep i det norske språket og i utdanningsforskning, men har i internasjonal utdanningsforskning blitt viet mye oppmerksomhet de siste tiårene i teorier om blant annet det multikulturelle samfunnet (s. 46). Teorier om demokratisk medborgerskap handler om hvordan vi kan leve sammen i et demokratisk fellesskap, om hvordan individet kan utvikle en demokratisk identitet og samtidig styrke demokratisk deltakelse (Stray, 2011, s. 27). Kompetanse i demokratisk medborgerskap kan motarbeide sosiale forskjeller gjennom en bevisstgjøring av at alles deltakelse, uansett bakgrunn, har lik betydning for fellesskapet. Et demokrati som bestreber aktiv deltakelse fra alle kalles gjerne et deliberativt demokrati, og kjennetegnes av dialog og drøfting (deliberasjon) (Stray, 2011, s.27). I et deliberativt samfunn, som for eksempel i skolen, skal spørsmål som angår alle, kunne diskuteres av alle uten at noen bruker makt til å definere dialogens premisser. Alle skal oppleve å kunne ytre sine interesser og meninger i ulike sammenhenger, samtidig som alle skal bli hørt som

likeverdige partnere. Det er dermed prosessen forut for en avgjørelse som er viktigst i et deliberativt demokrati (Westrheim, 2012, s. 219).

Banks (2009) argumenterer for at medborgerskapsundervisning må være det han kaller transformativ. «Transformative classrooms create conditions in which students from different groups can interact in ways that enable them to view events from diverse perspectives and to deliberate in equal-status situations» (Banks, 2009, s. 314). Transformativt medborgerskap innebærer at elevene ikke bare skal være aktive medborgere innenfor eksisterende sosiale og politiske strukturer, men også utfordre disse strukturene til endring og forbedring (ibid). En transformativ medborgerskapsundervisning vil kunne tematisere utfordringer et flerkulturelt samfunn bringer og samtidig motvirke undertrykkende strukturer. Dette vil skape et miljø der elevene kan utvikle et positivt selvbilde av seg selv og som betydningsfull i samspill med andre. Banks (2014) anser mangfold som en berikelse for medborgere i en nasjon, og understreker at en blir mer hel som menneske når individet håndterer og deltar i et mangfold av kulturer (s. 1).

2.4.2 Interkulturell kompetanse

Vertovec (2007) står bak begrepet *superdiversiteten* som forteller oss at mange elever opererer i en form for kompleksitet som overgår det vi har opplevd tidligere (i Eriksen, 2014, s. 15). Samhandling mellom ulike grupper og individer er i utvikling og endring og det kulturelle og språklige mangfoldet endres stadig fordi nye individer og grupper kommer til i skole og samfunn (Lund, 2017, s. 16). Det oppstår en form for mangfold i mangfoldet – et hypermangfold. Westrheim (2011) hevder at forskere innenfor den kritiske retningen av multikulturalisme «...søker å forberede elevene på å ta ansvar for en verden der mennesker i økende grad er avhengig av hverandre og har relasjoner til hverandre» (s. 122). Elevene skal samhandle og kommunisere på demokratisk vis i kulturelt komplekse miljøer, både på skolen og senere i arbeidsliv og andre samfunnsarenaer. Med interkulturell kompetanse vil elevene settes i stand til å håndtere mangfoldet slik at det vil oppleves berikende for den enkelte, men også for samfunnet som helhet (Portera, 2014 i Solbue og Helleve, s. 34). Interkulturell kompetanse dreier

seg dermed om å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er avgjørende for å håndtere og mestre relasjoner i mangfoldige miljøer (ibid). Østberg (2017) skriver at kompetansen kalles interkulturell fordi hovedvekten ligger på samhandlingen mellom individene, men at vi likevel ikke kommer utenom at individet tilhører en samfunnskontekst, og at interkulturell kompetanse også vil dreie seg om forståelser av de ulike grupper individene er en del av (s. 19). Hun mener videre at interkulturell kompetanse forutsetter forståelse for det dynamiske kulturbegrepet, og at det vil gi innsikt i kulturelle endringsprosesser og hvordan kulturelt mangfold arter seg i samfunnet i dag (ibid). Vi samhandler i kulturelt komplekse miljøer, og det kan det er en variasjon av kulturelle og sosiale forutsetninger og tilknytninger som ligger til grunn for samhandlingen. Moen (2014) henviser til studier som viser at barn og unge opplever mange tilhørigheter, og at de gjerne kombinerer elementer fra ulike sosiale og kulturelle fellesskap når de beveger seg mellom ulike fellesskap (s. 28). Når mennesker med ulik kulturell bakgrunn samhandler i slike fellesskap, blir identitet og kultur dynamiske prosesser som stadig er i endring (Solbue og Helleve, 2016, s. 34). Interkulturell kompetanse kan i denne sammenheng anses som nyttig kompetanse for møter mellom mennesker med ulik bakgrunn i en kulturell mangfoldig virkelighet i skole og samfunn. Uten interkulturell kompetanse vil en stadig kunne oppleve at kommunikasjon og samhandling blir vanskelig fordi en ikke er i stand til å sette seg inn i andres tenkemåter (Bøhn og Dypedahl, 2009, s. 16).

2.5 Oppsummering

I denne delen har jeg kort skissert et historisk bakteppe for den multikulturelle vendingen som tok til fra 1960-tallet. I tillegg har jeg presentert ulike teoretiske tilnærminger til et kulturelt mangfoldig samfunn og skole. Jeg har presentert monokulturalisme i samspill med en *oss/de andre*-tenkning, der den dominerende kulturen forsvares og styrkes gjennom assimileringprosesser av *de andre*. Videre har jeg presentert liberal multikulturalisme som er opptatt av å anerkjenne og inkludere individet på bakgrunn av dets tilhørighet til en kulturell gruppe. Til slutt har jeg presentert kritisk multikulturalisme som retter blikket mot strukturelle forhold som reproducerer sosial urettferdighet i

relasjonen majoritet og minoriteter, og som søker endring til en mer gjennomgående flerkulturell skole som i større grad skal utvikle sosial rettferdighet og demokratisk deltakelse av alle. Kompetanse til medborgerskap handler om å styrke den enkelte til demokratisk deltakelse i skole og samfunn på bakgrunn av demokratiske prinsipper, og at dette vil utvikle en bevissthet om at ens egen deltagelse er betydningsfull for en selv og for fellesskapet. Interkulturell kompetanse presenteres som en sentral kompetanse for å ruste elevene til å operere i kulturelt komplekse miljøer. Samlet vil disse ulike teoretiske tilnærmingene gi et bredt grunnlag til å analysere og drøfte forståelser av det kulturelle mangfoldet i fornyelsesprosessen av læreplanverket.

3 Diskursanalyse som teori og metode

I denne delen presenteres diskursanalyse som både er teori og metode. Jeg starter med en kort presentasjon av vitenskapstradisjonene sosialkonstruktivisme, strukturalisme, poststrukturalisme og kritisk teori som danner grunnlaget for masteroppgavens vitenskapsteoretiske ståsted.

Diskursanalyse er i dag en sekkebetegnelse for ulike retninger, og jeg har valgt å vektlegge Faircloughs kritiske diskursanalyse, men med påvirkning fra andre diskursteoretikere som Laclau og Mouffe. Fairclough (2010) understreker at kritisk diskursanalyse er en transdisiplinær form for teori og metode. For å analysere forholdet mellom språk, mening og samfunn kombinerer han kritisk diskursanalyse med annen relevant teori, avhengig av forskningens tema (Fairclough, s. 4-5). Med utgangspunkt i problemstillingen som omhandler forståelser av det kulturelle mangfoldet i fornyelsesprosessen av læreplanverket, presenterte jeg derfor i forrige kapittel et utvalg av teoretiske tilnærminger til det kulturelle mangfoldet i skole og samfunn. Det transdisiplinære rammeverket vil danne utgangspunktet for fortolkningen av tekstene i analysen.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for problemstillingen og tilnærmingen til tekstene følger en sosialkonstruktivistisk grunntanke. Sosialkonstruktivismen søker å avdekke og beskrive fenomener som oppfattes som det naturlige, men som er konstruert gjennom menneskelig samhandling, tenkning og språk (Collin, 2009, i Hitching, Nilsen og Veum, 2011, s. 32). Utgangspunktet mitt er lingvistisk orientert og vektlegger språkets betydning i utformingen av det sosiale liv. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv blir verden konstruert gjennom vår betegnelse av den (Hitching, Nilsen og Veum, 2011, s. 31). Sosiale fenomener er aldri helt fastlåste og det pågår stadig en kamp om definisjonen av disse (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 34). Hvilke meningskonstruksjoner som får konstruktive effekter for sosial praksis avhenger av en rekke forhold, slik som for eksempel av maktforhold (Fairclough, 2010, s. 6).

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven kan spores tilbake til strukturalismen. I strukturalismen ser en for seg at meningsdannelser som påvirker sosialt liv, oppstår ved hjelp av faste systematiske strukturer som står utenfor individene – normalt sett i språket (Skrede, 2017, s. 73). Ved å søke etter de systematiske mønstrene i språket, vil en kunne uttale seg om vilkårene for sosial samhandling. En sentral person innenfor den strukturalistiske språkvitenskapen var Ferdinand de Saussure (1857-1913). Han oppfattet språket som et strukturert system av tegn, som får verdi og betydning ved at de er forskjellig fra andre tegn. Han skilte mellom to nivåer i språket, språket som system (*langue*) og språket i bruk (*parole*). Saussure regnet *langue* som et fastlagt system av regler og språklige konvensjoner som eksisterer før språket tas i bruk, og som er felles for alle medlemmene i en språkgruppe (Skrede, 2017, s. 74). Mening oppstår på bakgrunn av den statiske språkstrukturen (*langue*) som dermed muliggjør konkrete ytringer eller tekster (*parole*). *Parole* vil hele tiden trekke på språkets tegnsystem (*langue*), som ifølge Saussure er lingvistens primære studieobjekt (Fairclough, 2015, s. 54 i Skrede, 2017, s. 74).

Denne oppfatningen av at mening oppstår gjennom språkets uforanderlige system av tegn, ble utfordret av poststrukturalismen. Det er «...netop i den konkrete anvendelse av sproget, at strukturen skabes, reproduceres og forandres» (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 21). I et poststrukturalistisk perspektiv er språket et sosialt fenomen der mening oppstår ved at språkets tegn er forskjellig fra hverandre, uten at det finnes faste mønstre i selve språket som leverer meningsdannelser. Meningskonstruksjoner oppstår ved egne valg av språkets tegn i samspill med den sosiale konteksten. Poststrukturalismen vektlegger dermed den sosiale kontekstens betydning for hvilke meningskonstruksjoner som oppstår gjennom språket. Språket er dermed både et lingvistisk og et sosialt fenomen. «Det er gjennom konflikter, konventioner og forhandlinger i et socialt rum, at betydningsstrukturer fastlægges og utfordres» (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 35). Denne oppfatningen av språk er det mange diskursanalytikere som deler, og danner også grunnlag for denne masteroppgaven. Diskurser kan på bakgrunn av dette beskrives som et forsøk på å strukturere språkets tegn i samspill med den sosiale virkeligheten.

Den teoretiske grunntanken i denne avhandlingen er også preget av en kritisk tilnærming til hvilke interesser språket i bruk kan tenkes å tjene. Ved å kombinere en kritisk analyse av språket med relevante teoretiske perspektiver, kan en identifisere hvordan språk kan fungere ideologisk og bidra til å opprettholde eller endre maktforhold (Skrede, 2017, s. 11). Grue (2011) knytter kritisk diskursanalyse til kritisk teori som ofte forbindes med den samfunnsvitenskapelige Frankfurterskolen (s. 114). To fremtredende representanter som Max Horkheimer og Theodor Adorno, som sammen med andre sentrale representanter, «...understreket nødvendigheten av kontinuerlig kritisk refleksjon, av å alltid stille de ubehagelige spørsmålene om hvilke maktrelasjoner som gjelder på ulike samfunnsområder, og hvem som tjener på dem» (ibid). Formålet med kritisk forskning er å søke frigjøring og endring fra forhold som slår negativt ut for noen og positivt ut for andre.

3.2 Diskurs og diskursanalyse

Foucault var en sentral figur i fremveksten av diskursanalyse som egen teoretisk og metodisk retning innenfor den generelle språklige vendingen som pågikk innenfor samfunnsvitenskapene mot slutten av 1960-tallet (Neumann, 2001, s. 21). «Foucault følger den generelle sosialkonstruksjonistiske præmis om, at viden ikke bare er en afspejling av virkeligheten» (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 22). Mange diskursanalytikere følger hans syn på at virkelighetsforståelser er noe som skapes diskursivt gjennom språket, og at diskurser setter grenser for hva som gir mening (ibid).

I dag er det utviklet ulike diskursanalytiske retninger, og det finnes ulike oppfattelser av hva en diskurs er og hvordan en analyserer dem (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 9). Ofte anbefales det å skape sin egen integrerte pakke ved å kombinere elementer fra ulike retninger (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 12). Jørgensen og Phillips skriver (1999) at mange diskursanalytikere likevel kan enes om en forståelse av en diskurs som: «...en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (s.9). En analyse av diskurser retter seg mot hvordan representasjoner av virkeligheten skapes, opprettholdes og utfordres i en dialektisk relasjon mellom språk og samfunn (Bratberg,

2014, s. 32). På tvers av ulike tilganger til diskursanalyse er dermed et overordnet mål å kombinere analyser av språk med sosiale forhold, og en oppfattelse av at språk kan skape og endre den sosiale virkeligheten. Det er likevel ulikheter mellom de diskursanalytiske retningene. De kan ha ulik oppfattelse av diskursenes rolle i konstitueringen av det sosiale liv. I tillegg kan de ha ulike mål med den konkrete analysen (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 11).

Jeg har valgt å legge vekt på kritisk diskursanalyse med utgangspunkt i Faircloughs tilnærming fordi det er en «...forskningsretning som vil beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold» (Grue, 2011, s. 112). Men jeg henter også forståelser fra Laclau og Mouffes diskursteori i oppbygningen av den teoretiske og metodiske tilnærming til analysen.

3.2.1 Diskursteori

Jeg skal kort redegjøre for noen sentrale deler fra Laclau og Mouffes (1985) diskursteori, som ifølge Jørgensen og Phillips (1999) er en teori om meningsdannelse (s. 44). En sentral side ved teorien knyttes til det diskursive felt. Det diskursive felt er for Laclau og Mouffe (1985) diskursens ytre, - det vil si alt en diskurs utelukker (i Jørgensen og Phillips, 1999, s. 37). I følge Jørgensen og Phillips (1999) oppfatter Laclau og Mouffe (1985) en diskurs som en midlertidig lukning («closure») av betydning innenfor et bestemt område, og at det i den prosessen også pågår en reduksjon av muligheter i forsøket på å skape entydighet innenfor dette området (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 36-37). Alle tegn i en diskurs er *momenter*, og diskursen etableres når hvert tegn er entydigt fastlagt som *momenter* i relasjon til andre tegn (Jørgensen og Phillips, 1999, s.36). Diskursteorien peker på at en diskurs ofte vil dannes rundt privilegerte tegn. «Et nodalpunkt er et privilegert tegn, som de andre tegn ordnes omkring, og får deres betydning i forhold til» (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 37). Diskurser er likevel aldri helt faste og entydige – de er i endring – selv om de søker å fastslå betydning og vinne terreng fra konkurrerende diskurser. Språk, diskurser og det sosiale er dialektisk relatert og *elementer*, som er tegn i det diskursive felt som ikke har fått fastlagt mening, griper stadig inn med artikuleringer som utfordrer diskursen.

Diskursteoriens innsikt om at diskurser meningsinnhold er utfordret i en pågående prosess, der endringer oppstår når elementer forsøkes å artikuleres til momenter, vil være et bidrag i tekstanalysen for å kunne peke på hva som skrives frem ved hjelp av språklige virkemidler.

3.2.2 Kritisk diskursanalyse

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Faircloughs forståelse av kritisk diskursanalyse. Han har utviklet sin forståelse og tilnærming til kritisk diskursanalyse over flere år (Skrede, 2017, s. 29). I første omgang starter jeg med å presentere noen hovedprinsipper i kritisk diskursanalyse, før jeg nedenfor presenterer Faircloughs tredimensjonale modell som skal ligge til grunn for selve analysen. Faircloughs teoretiske innspill og metodiske verktøy er rikholdige, og jeg har vurdert det som mest praktisk å gjøre et utvalg med hovedvekt fra *Analysing discourse – Textual analysis for social research* (2003).

Fairclough analyserer diskurser som oppstår i dialektiske relasjoner mellom språk og samfunn, og er spesielt opptatt av å undersøke hvilke ideologiske interesser som reproduseres gjennom tekster (Skrede, 2017, s. 21). Han oppfatter diskurser som representasjoner av verden fra spesifikke ståsted (2003, s. 129), og at disse kan spille sentrale roller i å opprettholde eller transformere deler av samfunnet. Fairclough (1992, 2003) hevder at diskurser er ideologiske i den grad de bidrar til å opprettholde eller utfordre maktrelasjoner, dominasjon og utnyttelse (i Skrede, 2017, s. 21).

Hans tilgang til kritisk diskursanalyse er tekstorientert, og han kombinerer lingvistisk analyse med teori fra samfunnsvitenskapelige disipliner, for å identifisere diskurser i tekst. Faircloughs tekstanalytiske begrepsverktøy er i all hovedsak hentet fra Halliday som har utviklet den såkalte systemisk-funksjonelle lingvistikken (SFL), og som representerte en dreining fra å se språket som system til å se på språket som et sosialt fenomen og som del av sosiale prosesser (Skrede, 2017, s. 48).

Fairclough mener, som nevnt, at en kritisk diskursanalyse av tekst må suppleres med annen samfunnsvitenskapelig teori (Fairclough, 2003, s. 6). Språk oppfattes ikke som nøytralt, men er forandringsbærer av det sosiale fellesskapet vi befinner oss i. Et transdisiplinært perspektiv kan hjelpe forskeren til å inkludere samfunnsforhold, og

belyse forhold mellom makt, språk og ideologi, dersom analysen skal frembringe mer enn en deskriptiv tekstanalyse (Skrede, 2017, s. 71). Et sentralt mål med kritisk diskursanalyse er nettopp å vise at språk er relatert til endringer i samfunnet (Skrede, 2017, s. 39).

Gjennom en kritisk diskursanalyse av tekst, vil en dermed kunne oppdage diskurser som oppstår i den dialektiske relasjonen mellom bruk av språkets tegn sammen med samfunnsmessige prosesser og strukturer, og som videre vil ha implikasjoner som opprettholder eller reproducerer dominerende diskurser innenfor et sosialt felt. Samtidig som diskurser konstituerer virkeligheten, vil også den sosiale virkeligheten konstituere diskurser på bakgrunn av den dialektikken som pågår mellom språk og samfunn. Slik sett vil en kritisk diskursanalyse føre til en bedre forståelse for hvordan samfunnet fungerer og produserer sosiale effekter (Fairclough, 2003, s. 203), og dermed kunne ha en frigjørende funksjon fra ufordelaktige effekter som kan oppstå gjennom dominerende diskurser.

Fairclough (2010) peker på tre karakteristikker som kjennetegner en konkret kritisk diskursanalyse:

1. «Kritisk diskursanalyse handler ikke bare om å analysere diskurser – en foretar også en eller annen form for systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser.
2. Det er ikke bare snakk om en generell og abstrakt omtale av diskurser – en foretar også en eller annen form for systematisk analyse av tekster.
3. Kritisk diskursanalyse er, som navnet tilsier, ikke bare en deskriptiv øvelse, det er også et normativt prosjekt. Kritisk diskursanalyse identifiserer og kritiserer uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element og skisserer mulige veier for å bøte på problemet.»

(i Skrede, 2017, s. 23)

I følge Grue (2011) bidrar teorien i kritisk diskursanalyse til å forklare hvordan språk og samfunn påvirker hverandre gjensidig, mens metodene anvendes for å utføre undersøkelser av spesifikke samfunnsområder der språket spiller en rolle i å opprettholde eller forverre skjevheter på grunnlag av politiske, økonomiske og sosiale maktforhold (s. 113). En kritisk diskursanalyse stiller spørsmål ved det som fremstår som det naturlige,

og som bidrar til å undertrykke alternative oppfatninger. Gjennom en kritisk diskursanalyse av tekst er det dermed mulig å identifisere usynlige maktforhold som kan slå uheldig ut for noen ved hjelp av ulike tekstanalytiske verktøy (Skrede, 2017, s. 29).

Gjennom en transdisiplinær forankret nærlesning av tekster skal jeg dermed undersøke og drøfte det som skrives frem om det kulturelle mangfoldet i fornyelsesprosessen av læreplanverket, og synliggjøre hvilke diskurser som fremstår som dominerende for kommende endringer i skolen.

3.3 Den tredimensjonale modell

For å vise hvordan lingvistiske valg henger sammen med sosiale fenomener, vil jeg bruke Faircloughs tredimensjonale modell for å utføre en kritisk diskursanalyse. Jeg tar utgangspunkt i modellen som presenteres i boken *Analysing discourse – textual analysis for social research* (Fairclough, 2003). Modellen er en modifisert utgave av den klassiske modellen han presenterte i boken *Discourse and social change* (1992). Fairclough mener selv at begge fortsatt er gyldige til bruk i en kritisk diskursanalyse av tekster (Skrede, 2017, s.16). Jeg velger den nyeste modellen fordi den, slik jeg forstår det, i større grad inkluderer det sosiale aspektet.

Han skiller mellom tre analytiske nivåer der språket og det sosiale står i et dialektisk forhold til hverandre. Nivåene kaller han for *sosial begivenhet*, *sosial praksis* og *sosial struktur*. «Social structures define what is possible, social events constitute what is actual and the relationship between potential and actual is mediated by social practices» (Fairclough, 2003, s. 223). Språket er et element på hvert av disse nivåene; språkets system (grammatikk, syntaks, semantikk osv.) er en type sosial struktur, tekster er et element av sosiale begivenheter og diskursordener og diskurser er sentrale deler av sosial praksis (ibid). Forholdet mellom hva som er strukturelt mulig og hva som faktisk skjer, forholdet mellom struktur og begivenhet, er komplekst (Fairclough, 2003, s. 23). Gjennom en tekstanalyse vil en kunne identifisere diskurser som artikulere visse sosiale praksiser og strukturer fremfor noen andre. Diskursene oppstår og endres i dialektiske relasjoner mellom de tre nivåene i modellen.

3.3.1 Sosiale begivenheter

Det nederste nivået kaller Fairclough for *sosiale begivenheter*, der tekst oppfattes som en sosial begivenhet (Skrede, 2017, s. 32). Tekster påvirker og påvirkes av nivåene sosial praksis og sosial struktur. Fairclough gir tekst en svært sentral plass, og er ofte inngangen til en kritisk diskursanalyse. Ytringer i en tekst består av flere forhold som er meningsbærende og disse organiseres i teksten for å skape mening hos leseren. Å analysere tekst som et element av en sosial begivenhet er en lingvistisk oppgave i en kritisk diskursanalyse. En synliggjøring av språklige valg, som grammatikk og vokabular, kan vise hvordan sosiale forhold artikuleres i en diskurs.

Faircloughs tekstanalytiske begrepsapparat baseres på Hallidays SFL (systemisk-funksjonelle lingvistikk), som er opptatt av språkvalg som del av sosiale prosesser (Skrede, 2017, s. 48). For å utføre analysen har jeg gjort et lite utvalg av hans rikholdige tekstanalytiske begrep. Disse er *nominalisering*, *passivering* og *modalitet* med vekt på modale hjelpeverb.

«Nominaliseringer er en type grammatiske metaforer som fremstiller prosesser i samfunnet som ting eller enheter – fremfor prosesser» (Skrede, 2017, s. 48). Dette vil ofte gjøres ved å bruke substantiv om en prosess istedenfor en verb-konstruksjon. «Globaliseringen» og «integreringen» er eksempler på substantiv som handler om prosesser som er styrt av aktører, men der handlingssubjektene skjules. I kritisk diskursanalyse vil en kunne anta at nominalisering anvendes for å skjule aktører og ansvar (Skrede, 2017, s. 49).

En annen måte å dekke til aktører og ansvar, er å bruke passiv-form i en setningskonstruksjon. Dette kan gjøres ved å tone ned det aktive subjektet. Et eksempel er: «FN-dagen ble markert av elevene på skolen forrige uke». Her er subjektet i setningen tonet ned og dermed passivt i setningskonstruksjonen. Ved bruk av nominalisering kan en skjule aktøren enda mer: «Markeringen av FN-dagen foregikk forrige uke». Ved å utelate aktive subjekter vil en ikke kunne peke på hvem som deltok og som hadde ansvar for handlingen.

Modalitet er et begrep som sier noe om hvilken måte teksten fremlegger sitt budskap på (Skrede, 2017, s. 49). Fairclough beskriver modalitet som «...graden av visshet eller tvil, muligheter og nødvendigheter, tillatelser og forpliktelser (2003, s.164-165 i Skrede, 2017, s. 50). I denne avhandlingen implementerer jeg kun en del av teori om modalitet; modale verbs betydning for tekstens budskap. Modale verb er for eksempel *kan*, *vil*, *må* og *skal*, og forteller noe om hvilken måte en tekst velger å få frem intensjonene og budskapet.

3.3.2 Sosial struktur

Det øverste nivået kaller Fairclough *sosiale strukturer*. Begrepet *sosiale strukturer* beskriver relativt stabile strukturelle mønstre som påvirker det sosiale liv (Skrede, 2017, s. 33).

Fairclough har lenge jobbet innenfor en kritisk og sosial forskningstradisjon som prøver å forstå hvordan og hvorfor samtidens kapitalisme begrenser eller gir muligheter til menneskenes liv (Fairclough, 2010, s. 2). «My original formulation of the broad objective of my work in CDA (min kommentar: kritisk diskursanalyse) still holds: to develop ways of analysing language which address its involvement in the workings of contemporary capitalist societies” (Fairclough, 2010, s. 1). Det økonomiske systemet er ifølge Fairclough ikke nødvendigvis determinerende, men et hovedområde som påvirker sosialt liv.

Sosiale strukturer kan også være andre abstrakte størrelser slik som for eksempel utdanningssystemet, slektskapssystem eller et språk, og de definerer et potensial i den dialektiske relasjonen med sosiale begivenheter og sosial praksis (Fairclough, 2003, s. 23). Konkret språkbruk i tekst kan dermed legge vekt på ulike strukturelle forhold i sine artikulasjoner. Det som er sentralt i en kritisk diskursanalyse er at den som utfører analysen må ta i bruk teori som er relevant for å belyse strukturelle forhold innen eget forskningsfelt (Skrede, 2017, s. 71). Noen diskurser kan for eksempel fremme individets frihet i en nyliberalistisk retning, mens andre vil kunne vektlegge det demokratiske fellesskapet som strukturell ramme. Hvilke strukturer som artikuleres og opprettholdes i diskurser avhenger av det dialektiske forholdet mellom de tre nivåene, og hvilke sosiokulturelle strukturer som kan være relevante å belyse teoretisk, avhenger av hvilken

problemstilling en jobber med. Dette nivået tilbyr muligheter, men setter også begrensninger for diskursen (Skrede, 2017, s. 33).

3.3.3 Sosial praksis

Forholdet mellom sosiale strukturer og sosiale begivenheter medieres av det midterste nivået som Fairclough kaller *sosial praksis*. Diskursordener og diskurser befinner seg på dette nivået, og er de sentrale språklige elementene av sosial praksis. Diskursordenen vil som oftest være en opplagt avgrensning og betegner forskjellige diskurser som delvis dekker samme område, og som hver for seg forsøker å vinne frem med sitt spesifikke innhold (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 147).

Fairclough (2003) anser nivået *sosial praksis* som relativt stabile former for sosial aktivitet slik som for eksempel klasseromsundervisning (s. 205). *Sosial praksis* består av sosiale elementer som er både ikke-språklige og språklige elementer. Diskurser som språklige sosiale elementer er dermed et av flere sosiale elementer som skaper og opprettholder sosiale praksiser. Eksempler på sosiale elementer som virker sammen i sosial praksis er subjekter, sosiale relasjoner, tid, sted, spesifikke objekter, verdier, sjanger og diskurser (Fairclough, 2003, s. 205). All sosial praksis er relativt fast artikulering av ulike sosiale elementer som er internalisert i hverandre. Det vil si at for eksempel verdier er delvis diskursive, og at diskurser er delvis verdistyrt. For Fairclough er språk en viktig del av sosial praksis, men den sosiale virkeligheten kan ikke reduseres til kun språklig virksomhet (Skrede, 2017, s.34). Slik sett kan heller ikke en kritisk diskursanalyse kun reduseres til kun en deskriptiv tekstanalyse, men må også inkludere ikke-språklige forhold. Det er en forskningsoppgave å identifisere diskursene innenfor et spesifikt område for å kunne uttale seg om deres rolle for sosial praksis. Diskurser står dermed i en dialektisk relasjon til andre sosiale elementer innenfor nivået sosial praksis, men også i et vertikalt forhold til nivåene sosiale strukturer og sosiale begivenheter.

3.3.4 Intertekstualitet og interdiskursivitet

Diskurser består av representasjoner om virkeligheten og kan identifiseres i tekst (Fairclough, 2003, s.225). Begrepene intertekstualitet og interdiskursivitet tilbyr et begrepsapparat for å undersøke hvordan diskurser i tekster representeres.

Fairclough (2003) fremmer et relasjonelt syn på tekst og tekstanalyse (s. 38). I en kritisk diskursanalyse kan en skille mellom eksterne og interne tekstrelasjoner (Skrede, 2017, s. 51). En analyse av interne relasjoner er å se på hvordan språklige og grammatiske valg innad i en bestemt tekst artikulere ulike meningsdannelse. Eksterne tekstrelasjoner dreier seg om hvordan en tekst er påvirket av andre tekster, sosiale begivenheter, sosiale praksiser og sosiale strukturer (Fairclough, 2003, i Skrede, 2017, s. 51). Intertekstualitet betegner hvordan en tekst konkret trekker på en annen tekst. Gjennom en kritisk diskursanalyse av tekster er det mulig å se hvilke intertekstuelle trekk som bringes videre fra andre tekster. Jørgensen og Phillips (1999) skriver at en tekst kan tilhøre en serie av tekster, en intertekstuell kjede, der hver tekst i ulik grad er inkorporert i hverandre (s. 84). Et analysegrep kan være å se etter intertekstualitet i en definert intertekstuell kjede som utgjør det empiriske materiale (Skrede, 2017, s. 53-54). Dette vil belyse hvilke momenter som bringes videre, og ikke minst hvilke momenter som er nye i en tekst.

Det er ulike måter å inkorporere momenter fra annen tekst. Manifest intertekstualitet er tekst som viser direkte til annen tekst gjennom referanser eller parafraseringer, og latent intertekstualitet er tekst som trekker på andre tekster uten at det gjøres eksplisitt (Skrede, 2017, s. 52). Å analysere eksterne tekstrelasjoner er å gå nærmere inn på forholdet mellom tekster og analysere hvilke forståelser av et fenomen som forkastes, opprettholdes eller fornyes i relasjonen mellom tekster (Skrede, 2017, s. 51).

Ved å analysere diskursers representasjoner intertekstuelle, vil en dermed kunne analysere endringsprosesser som oppstår gjennom den intertekstuelle kjeden. Hvilke representasjoner av virkeligheten som bringes videre eller ikke forteller oss om tekstenes interdiskursivitet. Intertekstualitet og interdiskursivitet er begreper som henger tett sammen, der intertekstualitet befinner seg på det lingvistiske nivået og interdiskursivitet på nivået sosial praksis (Skrede, 2017, s. 52-53).

En intern og en ekstern tekstanalyse av den enkelte tekst i den intertekstuelle kjeden vil vise hvilke diskurser som representeres og vinner terreng og hvordan bestemte oppfatninger har fått hegemoni (Bratberg, 2014, s 49). «Ved at analysere intertekstualitet

og interdiskursivitet får man innblik i diskursens rolle i sociale forandringsprosesser» (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 144).

3.4 Oppsummering

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er at diskurser oppstår i dialektiske relasjoner mellom språk og samfunn. Ved hjelp av språket skaper vi representasjoner om virkeligheten som er med på å opprettholde eller endre den sosiale virkeligheten vi befinner oss i (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 17). Diskursordener og diskurser er språklige representasjoner som påvirker sosiale forhold, men som også lar seg påvirke av sosiale forhold. I dette kapitlet har jeg presentert det vitenskapsteoretiske ståstedet for avhandlingen og diskursanalyse som teori og metode. Jeg har gjort et utvalg fra ulike diskursanalytikere som utgjør tilnærmingen til analysen av det empiriske materiale. Jeg vektlegger Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse som anser konkret språkbruk gjennom tekst som bærer av ideologiske interesser som kan slå negativt ut på ulike sosiale områder. På bakgrunn av Faircloughs tredimensjonale modell kan en analysere og identifisere diskurser som oppstår i et dialektisk forhold mellom nivåene sosial begivenhet, sosial praksis og sosial struktur. For å utføre en kritisk diskursanalyse har jeg også kort presentert Laclau og Mouffes diskursteori som viser hvordan språkets tegn etablerer eller utfordrer diskurser i artikulasjoner av språk og sosiale forhold. Jeg har også presentert intertekstualitet og interdiskursivitet som analytiske verktøy for å kunne identifisere hvordan diskursene opprettholdes eller utfordres i en intertekstuell kjede.

4 Metode og materiale

I denne delen presenteres det empiriske materiale for denne masteroppgaven. Ettersom det empiriske materiale er tekster som også utgjør det nederste nivået i Faircloughs tredimensjonale modell, vil en mer inngående presentasjon av tekstene foregå i analysedelen. Deretter presenterer jeg den metodiske fremgangsmåten for utførelsen av den konkrete identifiseringen og avgrensingen av diskursene. Til slutt diskuterer jeg utfordringer som følger med mine teoretiske og metodiske valg for diskursanalysen og kommenterer forskningsresultatenes validitet og reliabilitet.

4.1 Tekst som empirisk materiale

Skrede (2017) hevder at de fleste som jobber med kritisk diskursanalyse foretrekker naturlig forekommende data (s. 21), som vil si at dataene er etablert uavhengig av forskerens medvirkning (Thagaard, 2013, s. 58). Dette kjennetegner også tekstutvalget for analysen i denne masteroppgaven. Det empiriske tekstmateriale er:

- NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*
- NOU 2015:8 *Fremtidens skole – en fornyelse av fag og kompetanser*
- Meld.St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*
- *Den Overordnede delen av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.*

Jeg har valgt disse skolerelaterte dokumentene som det empiriske tekstutvalget for denne masteravhandlingen fordi jeg oppfatter dem som sentrale og betydningsfulle i fornyelsesprosessen som pågår i skoleverket. Fairclough (2003) argumenterer for at meningsdannelser som oppstår fra tekster, kan ha sosiale effekter og endre sosiale forhold, og at det derfor er relevant å analysere tekster i vitenskapelig sammenheng (s. 8-9). De ulike dokumentene forstår jeg som sentrale *tekstlige sosiale begivenheter* som er intertekstuelt relatert. Det er likevel nødvendig å påpeke at den sosiale konteksten

omkring utformingen av Overordnet del av læreplanen er mer enn kun de tekstlige sosiale begivenhetene jeg har valgt, og at jeg kunne valgt annerledes. Jeg kunne for eksempel inkludert Meld.St.20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, som er der forslaget om en fornyelse av generell del av læreplanverket Kunnskapsløftet ble fremmet (s.13). En annen tekstlig begivenhet som hadde vært interessant å inkludere er høringsutkastet til Overordnet del av læreplanen. En av de viktigste forskningsoppgavene for denne masteren er å analysere det empiriske materiale tekstnært, og jeg har derfor vurdert det som nødvendig å avgrense tekstutvalget utfra hva rammene for lengden på masteroppgaven, samt hva tidsrammen, kan tillate. Det har gått en stund siden Meld.St.20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, og det har også senere blitt fremmet forslag om å endre *hele* læreplanverket for å se de ulike delene av læreplanverket mer i sammenheng (Meld.St.28, 2015-2016, s.6). En grunn til at jeg også valgte bort høringsutkastet til Overordnet del, handler om tekstenes likhet, og at det ville fordret en annen formulering av problemstillingen, ettersom det ville vært nødvendig med et mer sammenlignende perspektiv.

Den Overordnede delen av læreplanverket er et resultat av en intertekstuell kjede som følger en typisk rekke i norsk offentlig dokumentutforming. Den er basert på offentlige utredninger (her: NOU 2014:7 og NOU 2015:8), som er tekst skrevet av et nedsatt politisk uavhengig arbeidsutvalg. NOU'er har typisk fått i oppdrag å presentere og diskutere relevant kunnskapsgrunnlag som skal danne grunnlag for endringer innenfor et spesifikt saksforhold – i dette tilfellet; fornyelsen av læreplanverket og fremtidens skole. Deler av utredningene bringes normalt, som i dette tilfelle, videre inn i tekst i en melding til Stortinget (her: Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette er et dokument regjeringen overbringer til behandling og drøfting i Stortinget, og teksten bærer gjerne preg av regjeringens ideologiske prioriteringer. Stortingets sammensetning avgjør hvilke politiske intensjoner som vinner frem. Disse er viktige tekstlige *sosiale begivenheter* forutfor den betydningsfulle teksten i den Overordnede delen av læreplanen. Den Overordnede delen av læreplanen er forskrift til opplæringsloven og er en juridisk og en bindende tekst. Jeg har videre valgt å ikke gå nærmere inn på tekstenes innhold i denne delen, og heller presentere dem nærmere som del av den tredimensjonale modellen i analysedelen.

I denne masteroppgaven avgrensers jeg meg dermed til å analysere tekster for å undersøke hvordan forståelser for det kulturelle mangfoldet i skolen skrives frem. Gjennom kritisk diskursanalyse av tekstenes valg og konstruksjoner av ord, begreper og setninger, sett i lys av samfunnsvitenskapelig teori, kan jeg undersøke hvilke diskurser som oppstår, og som videre gir legitimitet til visse praksiser i skolesammenheng.

4.2 Fremgangsmåten

Tilnærmingen til forskningsprosessen i denne masteravhandlingen er abduktiv, noe som innebærer at det er en dialektisk relasjon mellom teori og data (Thagaard, 2013, s. 198). Abduksjon kan knyttes til hvordan forskerens teoretiske ståsted gir perspektiver for fortolkninger av det empiriske materiale, og hvordan analysen av det empiriske materiale spiller en sentral rolle i den videre utviklingen av teorien (ibid). Den transdisiplinære teoretiske og metodiske rammen er både lingvistisk og samfunnsvitenskapelig orientert i denne spesifikke diskursanalysen, og vil lede meg til å se etter visse representasjoner av virkeligheten i det empiriske materiale. Gjennom den abduktive tilnærmingen, som kan karakteriseres som en pågående dialog mellom det empiriske materiale og forskerposisjonen, vil det dannes diskursive mønstre. Det er for eksempel i denne prosessen at identifiseringen av diskursene oppstår.

For å synliggjøre forskningsoppgaven med å identifisere og avgrense diskursene gjennom en abduktiv tilnærming, skal jeg nå presentere den konkrete fremgangsmåten for hvordan tekstene er lest og analysert. Hvordan grensene trekkes for en diskurs vil ifølge Neumann (2001) alltid by på avgrensingsproblemer, og vil også alltid måtte forsvares (s. 56).

For å komme i gang tok jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke representasjoner av det kulturelle mangfold artikuleres i skoledokumentene?
- 2) Hvilke diskurser om det kulturelle mangfoldet kan avgrenses på bakgrunn av disse representasjonene?

Neumann (2001) påpeker at det er en forutsetning at diskursanalytikerens har god kjennskap til det området som skal undersøkes (s. 50). Jeg har god kjennskap til skoleverket etter 10 år som lærer, og jeg har selv opplevd å ha en annen kulturell bakgrunn som elev. For å unngå rent erfaringsbaserte fortolkninger vurderte jeg det som nødvendig å ha det transdisiplinære teoretiske rammeverket godt på plass før jeg startet de ulike lesningene av tekstene. Jeg ville møte tekstene fra en forskerposisjon tidlig i analyseprosessen. Det var til tider krevende å fatte valg i et hav av spennende diskursanalytisk og samfunnsvitenskapelig teori. På et eller annet tidspunkt måtte jeg likevel ta en avgjørelse på at jeg hadde fattet gode nok valg til det transdisiplinære teoretiske rammeverket, og satt meg godt nok inn i fagstoffet, til å kunne avgrense diskursene som artikulerte det kulturelle mangfoldet i tekstutvalget. Underveis i analysen fant jeg det likevel hensiktsmessig å fortsatt fordype meg i både de lingvistiske og de samfunnsteoretiske retningene for å holde på en aktiv forskerposisjon og for å utvikle diskursanalysen videre.

I første omgang leste jeg gjennom dokumentene to ganger fra perm til perm for å bli kjent med materialet, og for å danne meg et bilde av i hvilke sammenhenger det kulturelle mangfoldet dukket opp som tema.

I de neste lesningene av dokumentene brukte jeg ordsøkefunksjonen i tekstbehandlingsprogrammene Word og Adobe Reader. Jeg søkte først på det sentrale begrepet *mangfold*, som er et eksempel på det Laclau og Mouffes (1985) kaller for nodalpunkt. Med dette rettet jeg oppmerksomheten mot semantiske relasjoner der *mangfold* opptrer eksplisitt, for å undersøke artikuleringer av mangfoldbegrepet i forhold til problemstillingen som omfatter forståelser av det kulturelle mangfoldet. For å få en oversikt skrev jeg ned alle utsagn fra tekstene med konkrete forekomster av begrepet. Det var flere utsagn som handlet om for eksempel *et mangfold av læremidler* eller som brukte begrepet *mangfold* i såpass vid forstand at det var umulig å dokumentere at det handlet om det kulturelle mangfoldet. Disse ble utelatt fra den videre analysen.

Mange av utsagnene omtaler det kulturelle mangfoldet, uten at de nødvendigvis bruker begrepet *kulturelt mangfold* eksplisitt, og ble sentrale for den videre forskningsprosessen.

Etter å ha identifisert disse utsagnene, studerte jeg konteksten de befant seg i. Ifølge Neumann (2001) er utsagn den grunnleggende analyseenheten, og gjennom en diskursanalyse skal en gå fra utsagn til kontekst (s.11). I kontekstene rundt utsagnene som artikulerte det kulturelle mangfoldet eksplisitt, noterte jeg meg gjentakende forekomster av andre begreper i den omkringliggende konteksten til utsagnene. Med henvisning til Laclau og Mouffes (1985) diskursteorier, handlet denne delen av prosessen om å undersøke språklige elementer i det diskursive felt som forsøker å fremstå som momenter i en diskurs. Det krever gjentakelser av ord, syntaks og semantikk der en diskurs skrives frem. Eksempler på gjentakende begreper fra utsagnenes kontekst er *kultur (kulturell), flerkultur (ell), etnisk, fellesskap, tilpasset opplæring, samfunnsutvikling, gruppe, ulikhet, likhet, tilhørighet, generell del, minoriteter, majoriteten, samene, innvandrerskandelen, medborgerskap, samhandling, kulturarv* osv.. I den videre analysen søkte jeg på disse begrepene i ordsøkefunksjonen og studerte også andre utsagn og kontekster videre. Dette gjorde jeg for å unngå å overse deler av tekstene som kunne artikulere det kulturelle mangfoldet mer implisitt. Etter disse gjennomlesningene kunne jeg slå fast at utsagnene som tematisk artikulerer det kulturelle mangfoldet, stort sett inneholder begrepet *mangfold, mangfoldig, kultur, kulturell* eller *flerkulturell*. Multikulturell eller interkulturell er for eksempel ikke brukt i dokumentene. Jeg kommer mer inn på dette i selve analysen.

Utsagnene som omtaler det kulturelle mangfoldet eksplisitt eller mer implisitt kaller jeg fra nå for *representasjoner* ettersom de søker å danne virkelighetsoppfatninger av det kulturelle mangfoldet i fornyelsesprosessen av læreplanverket. Representasjoner er en betegnelse på «...de viktigste pakkene av virkelighetskrav som en diskurs består av» (Neumann, 2001, s. 33).

Metodisk var det på dette tidspunktet nødvendig å kartlegge representasjonene som omtalte det kulturelle mangfoldet, med mål om å avdekke ulike meningsmønstre som utskilte seg i den intertekstuelle kjeden. I denne delen av avgrensingen av diskurser var representasjonenes intertekstualitet sentral. Å undersøke om den enkelte representasjon var inkorporert i videre representasjoner i den intertekstuelle kjeden var nå mitt hovedanliggende. I avgrensingen av diskursene var oppgaven å påvise likhetene og forskjellene mellom representasjonene for å demonstrere at de tilhørte samme

diskurs (Neumann, 2001, s. 57). Å finne mønstre i det empiriske materiale krevde en svært tekstnær analyse for å ikke overse sentrale deler av teksten som kunne ha endret avgrensingen av diskursene. Dette er noe jeg har vært spesielt opptatt av, og som jeg kommer tilbake til når jeg diskuterer validitet og reliabilitet nedenfor.

Det var mye intertekstualitet mellom representasjonene, og de var i all hovedsak latent intertekstuellet relatert – uten direkte henvisning. Jeg jobbet tekstnært fra tidlig i prosessen og analysen av de enkelte representasjonenes språklige kjennetegn og semantiske innhold kom raskt i gang gjennom kartleggingen av representasjonene.

Etter å ha fått oversikt over representasjonene interdiskursive mønstre i den intertekstuelle kjeden, kunne jeg peke ut tre diskurser.

Analysen som følger i neste kapittel handler i første omgang om en analyse av den enkelte diskurs innad for å dokumentere identifiseringen og avgrensingen av diskursene. Jeg vil også diskutere forholdet mellom diskursene.

4.3 Metodens utfordringer

Diskursanalytiske retninger er både teori og metode, og som jeg har vist tidligere er det ulike måter å konstruere sine varianter av diskursanalyse. Der noen vil vektlegge en mer lingvistisk variant vil andre velge en mer samfunnsvitenskapelig orientert variant (Neumann, 2001, s. 21). Dette innebærer at en diskursanalyse kan utføres på mange måter. Dette fører til spørsmålet om studiets validitet og reliabilitet, det vil si studiets gyldighet og pålitelighet.

Spørsmålet om forskningens validitet stiller krav til kvaliteten av det empiriske materiale som resultatene bygger på, og til de slutninger og fortolkninger som trekkes fra det empiriske materiale (Kleven, 2014, s. 23). Det dreier seg om i hvilken grad beskrivelser korresponderer med den sosiale virkeligheten vi har studert (Silverman, 2001, s. 232 i Skrede, 2017, s. 156). Hvordan kan jeg begrunne at akkurat mine valg av teori og metode, i dette konkrete diskursanalytiske studie, medfører gyldige uttalelser og slutninger om forståelser av det kulturelle mangfoldet i tekstutvalget? En avgrensing av en diskursorden og av diskurser på bakgrunn av den transdisiplinære rammen, vil nødvendigvis medføre utelukking av andre konstruksjoner av virkeligheten, som i praksis fører til noen blinde

punkt – noen forståelser som ikke vurderes i den konkrete forskningen (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 165). I et sosialkonstruktivistisk perspektiv om at det finnes flere «sannheter», kunne tekstene vært fortolket på andre måter og medført andre resultater. Silverman (2011) mener at en likevel kan styrke studiets validitet ved å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkning og ved å begrunne hvordan fortolkningene fører til de resultatene som presenteres i analysen (i Thagaard, 2013, s. 205). I dette studiets tilfelle har jeg redegjort for de teoretiske og metodiske valgene jeg har vurdert som relevante for å utføre en kritisk diskursanalyse av fornyelsesprosessen av læreplanverket og det kulturelle mangfoldet. For gyldigheten av mine funn vil det være viktig å holde meg eksplisitt og konsekvent til den presenterte teoretiske og metodiske forskerposisjonen. Det forteller at en oppfatter og tilnærmer seg verden på en bestemt måte fremfor alle mulige andre måter (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 167). Forskningens validitet vil dermed være avhengig av hvor kvalifiserte begrunnelser jeg gir for fortolkningene som fører til undersøkelsens resultater (Thagaard, 2013, s. 205).

Å være bevisst den transdisiplinære rammen fra første lesning er sentralt for å ikke påvirke prosessen med å identifisere og avgrense diskursene i for stor grad av subjektive beveggrunner. Skrede (2017) hevder at det likevel ikke finnes en verdifri posisjon å ytre seg fra (s. 160), og en utfordring er i hvilken grad det er mulig å gjennomføre nøytrale analyser av diskurser. Kritikere av kritisk diskursanalyse hevder for eksempel at det er en selvmotsigelse å skulle analysere diskurser på en nøytral måte og samtidig være kritisk (Widdowson, 2004; 1995 i Hitching og Veum, 2011, s. 20). Tjora (2012) hevder at en innenfor den kvalitative og fortolkende tradisjonen har innsett at det ikke eksisterer en fullstendig nøytralitet (s. 203). Ifølge utdanningsforskeren Wilfred Carr (1995) er det nettopp en oppgave for pedagogikken å stille kritiske spørsmål (i Westrheim, 2014, s. 42). Formålet med en kritisk diskursanalyse vil dermed ikke være å servere sannheter, men bestrebe å kunne bidra med kvalifiserte perspektiver om et bestemt sosialt felt.

For studiets kvalitet er også spørsmålet om reliabilitet sentralt. Reliabilitet eller pålitelighet handler om den interne logikken gjennom hele forskningsprosessen (Tjora, 2012, s. 202). For forskningsprosessens pålitelighet har det derfor vært sentralt å få frem den konkrete fremgangsmåten i avgrensingen av diskursene. «Kritisk diskursanalyse kan sies å være presis og etterprøvbart i den grad leseren kan se hvilke begreper og verktøy

som er brukt i analysen» (Skrede, 2017, s. 160). Dersom andre følger samme fremgangsmåte skal de kunne få omtrentlig samme resultater.

Bevisstheten rundt utfordringer som følger med teorien og metoden, og spørsmålet om validitet og reliabilitet, utgjør en del av den videre prosessen i den kritiske diskursanalysen som følger i neste kapittel.

5 Analysen

I dette kapittelet starter jeg med å presentere de sosiale begivenhetene som utgjør det empiriske materialet i analysen. Deretter analyserer jeg betydningen av skolens brede samfunnsmandat i fornyelsesprosessen av læreplanverket. Hoveddelen av analysedelen er identifiseringen av diskursordenen, og en tekstnær analyse av den enkelte diskurs innad for å dokumentere identifiseringen og avgrensingen av diskursene. Gjennom en kritisk diskursanalyse viser jeg hvordan diskursene oppstår, opprettholdes og/eller endres gjennom intertekstuelle og interdiskursive mønstre i den intertekstuelle kjeden. Jeg analyserer og drøfter hvilke diskursive forandringer som finner sted når diskursive elementer artikuleres på nye måter (Jørgensen og Phillips, 1999, s.88). Analysen av diskursene gjennomføres ved hjelp av den transdisiplinære rammen jeg har gjort rede for tidligere i avhandlingen. Formålet er i første omgang å undersøke hvilke diskurser og forståelser av det kulturelle mangfoldet som taper terreng og hvilke som vinner frem. I kapittel 6 oppsummerer og drøfter jeg forholdet mellom diskursene. Drøftingen av diskursenes karakter og dominansforhold vil belyse om de kommende endringene i skolen vil være til fordel eller ulempe for den kulturelt mangfoldige skolen.

5.1 De tekstlige sosiale begivenhetene

Empirien, som er tekstutvalget, er de *sosiale begivenhetene* i denne analysen. Empirien er både en juridisk tekst (forskrift til opplæringsloven), en ideologisk tekst (normative føringer fra regjering til Storting) og fagtekster (utredningene). Den enkelte sosiale begivenhet, den enkelte tekst, spiller en viktig rolle i prosessen mot fornyelsen av hele læreplanverket. Videre vil jeg kort presentere den enkelte tekst.

5.1.1 Ludvigsenutvalgets norske offentlige utredninger

21 juni 2013 ble et utvalg oppnevnt av Stoltenberg II-regjeringen til å vurdere krav til kompetanse i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Lederen av utvalget var Sten Ludvigsen

og resultatet ble to offentlige utredninger: NOU, 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* og NOU, 2015:8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Delutredningen er på 136 sider og hovedutredningen er på 108 sider.

Utvalgets mandat var å utrede og foreslå hvilke kompetanser elevene vil ha bruk for de neste 20-30 årene i den norske og den samiske skolen, og hvilke endringer som må prege skolen for at elevene skal kunne utvikle disse kompetansene (NOU 2015:8, s. 8). Utvalget leverte delutredningen den 1. september 2014 som inneholder et kunnskapsgrunnlag med analyse av den historiske utviklingen i grunnopplæringens fag, en analyse av grunnopplæringens fag sammenlignet med land de fant naturlig å sammenligne seg med og utredninger og anbefalinger fra nasjonale og internasjonale aktører som uttaler seg om kompetansebehov i fremtiden (NOU 2015:8, s. 15).

15 juni 2015 leverte utvalget hovedutredningen som vurderer fremtidige behov for kompetanser og ferdigheter i samfunns- og arbeidsliv, og i hvilken grad disse allerede er en del av skolens innhold. De anbefaler videre hvordan disse kompetansene og ferdighetene bør endre og prege innholdet i opplæringen, og om dagens fagstruktur bør endres. Til slutt vurderer utvalget om formålsparagrafen reflekteres godt nok i opplæringens faginnhold (NOU 2015:8, s. 15).

Ludvigsenutvalget introduserer det brede kompetansebegrepet og legger dette til grunn for anbefalinger om fremtidens skole: «Et bredt kompetansebegrep handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring» (NOU 2014:7, s. 8). Utvalget er spesielt opptatt av å øke en vektlegging av sosial- og emosjonell kompetanse i et fremtidsperspektiv, og definerer dette som personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner (NOU 2015:8, s. 22).

Utvalget foreslår å gå vekk fra de grunnleggende ferdighetene som ble innført med Kunnskapsløftet, og heller integrere disse i fire kompetanseområder som skal reflektere det brede kompetansebegrepet. De mener at skolens samfunnsoppdrag og fremtidens kompetansebehov i større grad vil ivaretas ved å legge disse til grunn for videre prioriteringer av innhold i skolen (NOU 2015:8, s. 8-9). De fire kompetanseområdene er:

- fagspesifikk kompetanse
 - kompetanse i å lære
 - kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
 - kompetanse i å utforske og skape
- (NOU 2015:8, s. 8).

Innholdet i de ulike kompetanseområdene er både fagspesifikke og fagovergripende og utdypes i hovedutredningen.

I tillegg anbefaler utvalget tre flerfaglige temaer som bør være tydelig i utformingen av det nye læreplanverket: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring (NOU 2015:8, s. 12).

5.1.2 Meld.St.28 (2015-2016) Fag–Fordypning–Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet

Meld.St.28 (2015-2016) *Fag- Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* ble lagt frem 15 april 2015. I denne 84 sider lange meldingen til Stortinget finner vi grunnlaget for utdanningen og danningen til fremtidens skole. Det slås fast at Generell del og Prinsipper for opplæringen skal byttes ut, og at alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående skole skal fornyes (Meld.St.28, 2015-2016, s. 6). Meld.St.28 (2015-2016) gjennomgår hva ny generell del skal inneholde og understreker at en ny generell del av læreplanen: «...skal bidra til bedre sammenheng i hele læreplanverket, og tydeliggjøre betydningen av skolens verdigrunnlag for opplæringen» (Meld.St.28, 2015-2016, s. 8). Dessuten gjennomgås forslag til fagfornyelsen, vurdering- og eksamensordninger, prosessen med fornyingen av læreplanverket, økonomiske og administrative forhold og implementeringen av det nye læreplanverket.

NOU 2014:7 og NOU 2015: 8 sine anbefalinger er en del av bakgrunnen for fornyelsen av innholdet i grunnopplæringen (Meld.St.28, 2015-2016, s. 9). *De flerfaglige temaene* bringes for eksempel videre, men endrer navn til *tverrfaglige temaer*. Temaet *det flerkulturelle samfunn* endres til *demokrati og medborgerskap*. Temaene er dermed

folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og til slutt bærekraftig utvikling (Meld.st.28, 2015-2016, s. 7).

Kunnskapsdepartementet vil beholde de grunnleggende ferdighetene, og går bort fra det brede kompetansebegrepet som Ludvigsenutvalget foreslo å vektlegge i fornyelsen av fag og kompetanser. Departementet foreslår å holde på en definisjon av kompetanse som skal knyttes til kompetansemål i fag (Meld.St.28, 2015-2016, s. 28). Dette begrunner de med at elevers sosiale og emosjonelle læring ikke skal legges i vurderinger av elevenes fagkompetanse (Meld.St.28, 2015-2016, s. 23), og at skolens ansvar for sosiale kompetanser likevel skal tydeliggjøres og være en viktig del av den kommende generelle delen (ibid).

5.1.3 Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Det nye styringsdokumentet heter *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, og skal også gjelde for det samiske læreplanverket. Den utdyper skolens verdigrunnlag og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den er 19 sider lang, og starter med å beskrive tekstens formål i innledende ord kalt «Om Overordnet del». I denne innledende delen av teksten understrekes det at Overordnet del skal påvirke pedagogisk praksis på bakgrunn av sin forskriftstatus. Grunnsynet som fremmes skal: «...prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (s.2). I tillegg beskrives hovedmålgruppen for Overordnet del som alle med ansvarsoppgaver i opplæringen. Dessuten omtales samenes urfolkstatus og at skolen har et ansvar for at samenes rettigheter ivaretas.

Det brede samfunnsmandatet til skolen skal være mer gjennomgående i læreplanverket og understrekes i Overordnet del ved å gjengi formålsparagrafen. Deretter deles teksten inn i tre kapitler som kalles: «Opplæringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse» og «Prinsipper for skolens praksis». Teksten preges av bestemt modalitet (nødvendighet) - det er mange «skal» og «må» - formuleringer. Alle kapitlene og delkapitlene starter for eksempel med en «skolen - skal» - formulering.

5.2 Skolens overordnede samfunnsoppdrag

Sosiale strukturer er det øverste nivået i Faircloughs tredimensjonale modell og kjennetegnes av å være stabile strukturelle forhold som *sosiale begivenheter* og *sosial praksis* står i dialektiske relasjoner til, og som påvirker hverandre i meningskonstruksjoner om det sosiale liv. Det er mange strukturelle forhold som påvirker sosiale praksiser og sosiale begivenheter i skoleverket, som for eksempel økonomiske forhold eller politiske prioriteringer.

Ved gjennomlesninger av de tekstlige sosiale begivenhetene fremsto skolens samfunnsmandat, også kalt skolens samfunnsoppdrag, som et overordnet hensyn som er tatt i ulike artikuleringer om ulike felt i skolen. «En vesentlig del av samfunnsmandatet er å realisere det formålet og de målene som er nedfelt i opplæringsloven. Til samfunnsmandatet inngår også den utdypning og konkretisering som er beskrevet i forskriftene, herunder læreplanverket» (Dale, 2009, s. 188). Skolens samfunnsmandat påvirker naturligvis en fornyelsesprosess av skoleverket, men det som peker seg ut er at det er flere representasjoner som understreker at samfunnsmandatet må synliggjøres i enda større grad enn det den har gjort i skolen til nå, og setter dermed også tydelige premisser for hva som kan artikuleres eller ikke. Dette påpekes både i Ludvigssenutvalgets utredninger og i Meld.St.28 (2015-2016). Slik utvalget beskriver sitt mandat er skolens samfunnsoppdrag et sentralt premiss for vurderinger og anbefalinger de utarbeider (NOU 2015:8, s. 15). Også Kunnskapsdepartementet understreker at skolens brede formål må integreres i større grad i læreplanverket. «Fornyelsen av Kunnskapsløftet skal gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt» (Meld.St.28, 2015-2016, s. 6). I den Overordnede delen står formålsparagrafen nedskrevet i sin helhet (OD, 2017, s. 4).

Samfunnsmandatet skal i forsterket grad gjenspeiles i skolens utdannings- og dannelsesoppdrag, som handler om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal formidles for å gagne den enkelte og samfunnets fellesskap (Stray, 2011, s. 74). Et økt fokus på skolens samfunnsmandat kan tyde på at skolen skal spille en enda større rolle for individet og for samfunnets utvikling.

Jeg kommer nærmere inn på hvilke deler av det brede samfunnsmandatet som artikuleres i forbindelse med det kulturelle mangfoldet i analysen og drøftingen av diskursene.

5.3 Diskursordenen *Kulturelt mangfold i skolen*

En diskursanalytisk tilnærming til språket kan vise til konkurrerende meningskonstruksjoner om det samme området i det sosiale liv, og det analytiske arbeidet handler i stor grad om å identifisere diskurser som er aktivisert innenfor en diskursorden, for å kunne drøfte hvilke interesser de kan tenkes å tjene (Skrede, 2017, s. 31). Diskursordenen vil som oftest være en opplagt avgrensning (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 147), og jeg avgrenser diskursordenen i denne analysen til å omhandle det kulturelle mangfoldet i skolen. Dette begrunner jeg med at samfunnsendringer knyttet til et mer kulturelt mangfoldig samfunn var en av hovedgrunnene til at Kunnskapsdepartementet foreslo å endre Generell del (se 1.1):

«Det har imidlertid skjedd viktige endringer både i skolen og i det norske samfunnet siden Generell del ble utformet på midten av 1990-tallet. Norge er for eksempel et mer flerkulturelt og mangfoldig samfunn» (Meld.St.20, 2012-2013, s. 60).

Jeg kaller diskursordenen for *Kulturelt mangfold i skolen*. Med utgangspunkt i den transdisiplinære rammen viser den videre analysen hvordan konkret språkbruk produserer, reproducerer eller utfordrer diskurser innenfor diskursordenen *Kulturelt mangfold i skolen* i den intertekstuelle kjeden. Jeg viser til regelmessigheter og uregelmessigheter i forhold til hvordan de ulike representasjonene i den enkelte diskurs utarter seg i den intertekstuelle kjeden. Den følgende analysen peker på at kulturelt mangfold aktiveres innenfor tre diskurser; *samfunnsutviklingsdiskursen*, *den inkluderende fellesskapsdiskursen* og *diskursen for demokratisk medborgerskapskompetanse*.

«Diskurser er delaktige i å dreie samfunnet i visse retninger» (Skrede, 2017, s. 35), og jeg vil i kapittel 6 oppsummere og drøfte diskursenes forståelser av kulturelt mangfold i skolen i forhold til hverandre. Dette er interessant nå som fornyelsen av hele

læreplanverket er under prosess, og jeg vil drøfte om de aktiverte forståelsene som har vunnet terreng, kan sies å være til fordel eller ulempe for å styrke den kulturelt mangfoldige skolen.

5.4 Samfunnsutviklingsdiskursen

I de første gjennomlesningene av tekstutvalget kom det tydelig frem at samfunnsutviklingen har vært sentral for utarbeidelsen av forslag og føringer for den videre fornyelsen av læreplanverket. I denne sammenheng oppdaget jeg at det kulturelle mangfoldet omtalt i forbindelse med samfunnsutviklingen forekom ved flere anledninger. Jeg har derfor kalt denne diskursen for samfunnsutviklingsdiskursen. Å fremheve det kulturelle mangfoldet som del av samfunnsutviklingen innebærer en anerkjennelse av at ulik kulturell tilhørighet er av betydning for den enkelte, for skolen og for samfunnet. Hvordan den økende kulturelle ulikheten og variasjonen forstås og vektlegges som del av samfunnsutviklingen, vil ha betydning for utformingen av fornyelsen av hele læreplanverket og sosial praksis i fremtidens skole.

Ludvigsenutvalget artikulere det kulturelle mangfoldet som en sentral del av samfunnsutviklingen i utredningene om elevenes læring og kompetansebehov i fremtidens skole:

«Delutredningen beskriver noen sentrale utviklingstrekk som utgjør bakgrunnen for spørsmålet om hva som vil være viktige kompetanser for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv i fremtiden. Disse er teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfold og demokrati, klima og miljø og den raske utviklingen i kunnskapssamfunnet (NOU 2014:7, s. 12).

Utvalget anerkjenner kulturell variasjon og ulikhet som et sentralt kjennetegn ved samfunnsutviklingen. I følge representasjonen skal kulturelt mangfold som et sentralt trekk ved samfunnsutviklingen danne bakteppe for hvilke kompetanser som blir viktige for å ivareta fremtidig deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Utviklingstrekene som

utvalget belyser, er intertekstuellet relatert til utviklingstrekk som andre internasjonale prosjekter legger til grunn i sine vurderinger om kompetansebehov for fremtiden:

«Disse utviklingstrekkene ligger også til grunn for en rekke internasjonale prosjekter som aktualiserer sammenhengen mellom opplæring i skolen og kompetansebehov i arbeids- og samfunnsliv» (NOU 2014:7, s. 12).

Utvalget utdyper omkring utviklingstrekkene i delutredningens kapittel 8 *Kompetanser for det 21. århundre*. Den følgende representasjonen slår fast en økende innvandring og problematiserer hva det kan innebære for samfunnet:

«Norge er en del av det globale migrasjonsbildet. Et dominerende trekk på dette området er at innvandrerdelen er forventet å øke. Økt mangfold anses som berikende i et samfunn. Samtidig kan mangfold i tro, livssyn og levemåte øke spenningsnivået i samfunnet. Et mer flerkulturelt samfunn påvirker både de som representerer minoritetskulturen, og de som representerer majoritetskulturen. Representanter for majoritetskulturen kan oppleve at deres kulturelle hegemoni er truet, mens minoriteter kan oppleve at deres perspektiv ikke verdsettes, og at de i mange sammenhenger blir «de andre» (NOU 2014:7, s. 115).

Det økende kulturelle mangfoldet forstås som en forventet økning av innvandrere, og representasjonen påpeker at et flerkulturelt samfunn er noe som angår og påvirker alle. Dette er også et viktig poeng for retninger innenfor kritisk multikulturalisme. Det er svært vanlig å anvende mangfoldbegrepet normativt i politiske og pedagogiske sammenhenger og det brukes da gjerne om noe positivt, berikende eller ønskelig (Morken, 2009, s. 157). Økt mangfold som berikende er skrevet i en passiv setningskonstruksjon. Hvem som anser mangfold som berikende kommer ikke frem gjennom setningen eller konteksten for øvrig. Mangfold beskrives også som en utfordring. Fokuset er faktisk først og fremst på utfordringene som kan oppstå i relasjonene mellom *representanter* for majoritetskulturen og minoritetskulturene, mellom et dominerende *Oss* og *de andre*. Som i den monokulturelle og den liberale multikulturelle retningen knyttes forståelsen av kulturell tilhørighet til en tydelig avgrenset kultur. Individene i representasjonen blir skrevet frem som representanter for en bestemt kultur. Faren for økt spenningsnivå mellom kulturene beskrives ut fra en indikasjon av at hver gruppe har et monokulturelt

ståsted, uten å berøre at det eksisterer kulturelle forskjeller innad i grupper. Østberg skriver at den moderne pluraliteten betyr: «...at det ikke bare finnes forskjeller mellom en majoritet og ulike minoritetsgrupper, men det er et mangfold innenfor majoritetsbefolkningen og innenfor minoritetsbefolkningen» (2017, s. 28). Det kan være en fare ved et ensidig fokus på kulturell ulikhet forstått på bakgrunn av gruppeinndelinger i et *oss/de* andre forhold i et kulturelt komplekst samfunn. Individene usynliggjøres, og en monokulturell gruppetilhørighet kan ilegges mer betydning enn det som er realiteten for mange i våre dager. Representasjonen vurderer ikke den kulturelle kompleksiteten mange barn, unge og voksne vokser opp, og som kjennetegner superdiversitetens tilnærming til forståelser av det kulturelle mangfoldet.

Uten å gå i dybden, peker representasjonen på at det kan oppstå spenninger når representanter fra majoritetskulturen søker å opprettholde den kulturelle dominansen, samtidig som minoritetskulturene kan oppleve å ikke bli verdsatt i samfunnskonteksten, som typisk kjennetegner assimilasjonsprosesser. Ved å sette fingeren på slike spenningsforhold, kan en diskutere videre hvordan potensielt betente relasjoner kan unngås i samfunn og skole som kjennetegnes av en økende innvandrerandel. Den norske skolen har allerede negative erfaringer med å håndtere det kulturelle mangfoldet i forbindelse med assimileringen og fornorskningsprosessen av samene og de nasjonale minoritetene. Diskusjoner som kan relateres til slike erfaringer tas ikke opp i denne sammenheng.

Hovedutredningen gjenopptar denne representasjonen gjennom manifest intertekstualitet til delutredningen, og mangfold fremstår også her som et sentralt utviklingstrekk:

«Som vist i delutredningen NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole peker flere utviklingstrekk mot et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer. Samfunnsutviklingen omfatter kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Trekkene er ikke nye, men utviklingen på alle områdene endrer samfunnet i et høyt tempo, og påvirker

samfunnslivet lokalt, regionalt og globalt i sterkere grad enn tidligere» (NOU 2015:8, s. 8).

Samfunnsutviklingen nominaliseres og prosessene som finner sted i forbindelse med samfunnsutviklingen beskrives ved å fjerne handlende subjekter og menneskelige forhold (Skrede, 2017, s. 115). Det kulturelle mangfoldet artikuleres i denne sammenheng med de demografiske endringene som følger med samfunnsutviklingen. Det fremstår som en uunngåelig prosess og et ubestridelig faktum, og bidrar til å danne en forståelse av det kulturelle mangfoldet som en naturlig del av samfunnet fremover. Samtidig utvides mangfoldet gjennom bruk av flere markører enn kun «kulturell», til å også omfatte «etnisk» og «religiøs». Gjennom å trekke inn nye momenter forsterkes bildet av hvor kompleks mangfoldet er. Dessuten understrekes det at utviklingstrekkene er kjente, men at de er intensiverte og påvirker alle områder av samfunnet i større grad. Hvilke erfaringer en kan dra nytte av i fremtidens skole problematiseres ikke i konteksten rundt representasjonen.

Samfunnsutviklingen artikuleres videre i hovedutredningens kapittel 2 *Kompetanser i fremtidens skole*. Delkapittel 2.2.2 vies til å utdype sentrale trekk ved samfunnsutviklingen. Utvalget beskriver i første omgang styrker ved det norske samfunn og påpeker at dagens stabile samfunn gir et godt utgangspunkt for å skape en skole og et samfunn der elevene kan få realisert sine muligheter og som kan bidra til deltakelse i arbeid og fellesskapet i samfunnet (NOU 2015:8, s. 19). De strukturelle forholdene ligger til rette for at skolen kan utføre sitt brede samfunnsmandat. Deretter tas globaliseringen opp som et avgjørende trekk ved samfunnsutviklingen:

«Globalisering er et dominerende utviklingstrekk, og det er sannsynlig at denne utviklingen vil fortsette. Mennesker, ideer, kapital, varer og tjenester forflytter seg i større grad på tvers av landegrenser, og kontakt og påvirkning mellom mennesker fra ulike land og kulturer øker» (NOU 2015: 8, s. 19).

Globalisering er en prosess som har pågått og pågår, og som representasjonen viser, vil fortsette i fremtiden. Globaliseringen nominaliseres, slik som samfunnsutviklingen tidligere, ved å presentere denne sosiale prosessen som et substantiv. I den videre

sammenhengen påpekes likevel hvem og hva som forårsaker globaliseringsprosesser, og hvordan dette medfører kontakt og påvirkning mellom mennesker. Det påpekes at det er mennesker som møtes, og ikke kulturer (Eriksen og Sørheim, 2007, s. 45). Dette er den eneste representasjonen jeg identifiserer i Ludvigsenutvalgets utredninger som knytter kulturbegrepet til et individperspektiv i omtalelser av samfunnsutviklingen. Konsekvensene av globaliseringen fremstår som noe vi ikke kan gjøre noe med, og i den videre konteksten artikuleres det kulturelle mangfoldet som en sentral konsekvens av globaliseringen:

«Norge er en del av det internasjonale migrasjonsbildet ved at innvandrerdelen i befolkningen antas å øke. Det bidrar til økt etnisk, religiøs og kulturelt mangfold i det norske samfunnet» (NOU 2015:8, s. 19).

I en latent intertekstuell kobling med delutredningen beskrives det økende mangfoldet som den økende innvandrerdelen, og at det vil skape et økende kulturelt komplekst samfunn. Teksten videre representerer denne utviklingen som både en ressurs og en utfordring:

«Kulturelt mangfold og flerspråklighet er en berikelse og en ressurs for samfunnet. Samtidig ser vi at kulturell kompleksitet i samfunnet skaper spenninger som kan føre til konflikter mellom ulike grupper» (NOU 2015:8, s. 19).

Som i delutredningen forstås det kulturelle mangfoldet på et gruppenivå. Et nytt moment er at utvalget trekker frem flerspråklighet som en ressurs, uten å gå nærmere inn på det. Spenningsnivået som kan oppstå på bakgrunn av ulikheter mellom grupper videreføres interdiskursivt, men heller ikke her berøres konkrete utfordringer som kan oppstå i kulturelt komplekse samfunn.

Ludvigsenutvalget skriver frem det økende kulturelle mangfoldet, forstått som økt innvandrerdelen, som et sentralt og naturlige utgangspunkt for videre utredninger og anbefalinger av kompetansebehov for fremtiden. Det kulturelle mangfoldet anerkjennes som et sentralt trekk ved samfunnsutviklingen, uten å klargjøre hva som utgjør

ressursene og utfordringene. Dessuten veksler forståelsen av kulturell tilknytning mellom et individ- og et gruppeperspektiv, der gruppeinndelingen vinner terreng.

Når jeg beveger meg videre i den intertekstuelle kjeden til Meld.St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, identifiserer jeg også der betydningen av kunnskap om samfunnsutviklingen når avveininger om skolens innhold skal utarbeides (Meld.St. 28, 2015-2016, s. 9). Samfunnsutviklingen omtales mer spesifikt i innledningskapittelet til Meld.St.28. (2015-2016). Kunnskapsdepartementet omtaler i første omgang arbeidsrelaterte endringer, slik som teknologiutviklingens betydning for produktivitetsveksten, og hvordan sysselsettingsveksten har vært i kunnskapsbaserte næringer (Meld.St.28, 2015-2016, s.6). Deretter følger en representasjon som artikulere det økende mangfoldet som del av samfunnsutviklingen:

«Samfunnets økende mangfold og nye kommunikasjonsformer utfordrer på ulike måter utdanningssystemet» (Meld.st.28, 2015-2016, s. 6).

Det økende mangfoldet artikuleres som en utfordring for utdanningssystemet. Det følger ingen videre utdypelser for hvordan det økende mangfoldet utfordrer utdanningssystemet. Westrheim mener at diskusjonen om hvordan den økende diversiteten utfordrer utdanningssystemet ikke er særlig fremtredende i Norge fordi det fortsatt er mange skoler på landsbasis som ennå ikke har minoritets elever (2011, s. 112). Likevel har de fleste skoler allerede erfaringer med ulike former for mangfold, og utdanningssystemet har i flere tiår forsøkt å møte ulike utfordringer som følger med en mer mangfoldig skole, også med et økende kulturelt mangfold. Elever som ikke har hatt samme forutsetninger for læring på grunn av sin sosiokulturelle eller språklige bakgrunn har i et liberalistisk perspektiv blitt forsøkt ivarettatt gjennom ulike kompensatoriske løsninger for å utjevne læringsutbytte og sosial ulikhet. Som jeg har vist tidligere i avhandlingen er utfordringene fortsatt gjeldende og det ville vært naturlig i en fornyelsesprosess av skolen å være mer løsningsorientert på et felt som er kjent for å være utfordrende for utdanningssystemet.

Konteksten videre forteller oss at det er spesifikt det økende kulturelle mangfoldet som utfordrer utdanningssystemet, spesielt med tanke på innvandringen som vokste fra 1970-tallet.

«Mennesker som flytter bidrar til mer sammensatte tilknytninger på tvers av landegrenser og kulturer, og til et mer mangfoldig samfunn. Norge har siden 1970-årene i stigende grad blitt berørt av denne internasjonale mobiliteten» (Meld.St.28, 2015-2016, s. 6).

Den latente intertekstuelle koblingen er tydelig med utredningene. Både ordvalg og innhold er gjenkjennbart. Det kulturelle mangfoldet forstås også her som den økte innvandrerandelen som har pågått og som pågår, og som er en konsekvens av globaliseringsprosesser.

Artikulasjon av det kulturelle mangfoldet sammen med samfunnsutviklingen tas opp igjen i kapittel 3 *Ny generell del av læreplanverket* i et underkapittel kalt *Kulturelt mangfold og gjensidig respekt*:

«Den kulturelle dimensjonen i generell del skal fornyes på bakgrunn av den utviklingen samfunnet har gjennomgått fra 1993 frem til i dag. Norge er i dag et langt mer mangfoldig samfunn enn for 20 år siden, både etnisk, religiøst og kulturelt» (Meld.st.28, 2015-2016, s.21).

Kunnskapsdepartementet understreker her at det kulturelle mangfoldet i vid forstand har endret samfunnet, og at det er behov for fornying på bakgrunn av denne samfunnsutviklingen. Det økende kulturelle mangfoldet anerkjennes som et nødvendig og et naturlig utgangspunkt for fornyelsen av læreplanverket – det skrives frem som den nye normaltstanden i samfunn og skole. Dessuten påpekes det at den kulturelle dimensjonen i generell del skal fornyes. Det modale hjelpeverbet *skal* understreker viktigheten av dette, og skaper forventinger om en ny generell del som er mer rettet mot den flerkulturelle dimensjonen i skole og samfunn. Det kommer likevel ikke klart frem hva en fornyet kulturell dimensjon betyr eksplisitt.

Det økende kulturelle mangfoldet beskrives verken som en ressurs eller en utfordring i den videre konteksten i underkapittelet *Kulturelt mangfold og gjensidig respekt*. Jeg kan ikke identifisere intertekstualitet med utredningene tekster i den videre konteksten, og diskursen endrer karakter:

«Den norske skolens åpne og inkluderende holdning til hver enkelt elev og lærling, med deres ulike livssyn og kulturelle tradisjoner, skal beskrives, og sammenhengen mellom kunnskap om og respekt for mangfold og ulikhet skal omtales» (Meld.St.28, 2015-2016, s.21).

Individperspektivet er fremtredende. Den enkelte elev og lærlings kulturelle tilhørighet anerkjennes, uten å knytte individet til en avgrenset gruppe. Den åpne og inkluderende holdningen til den enkelte elev skrives frem som et allerede eksisterende og selvsagt kjennetegn ved skolens praksis, og fremstår som et uproblematisk forhold. Dette skal beskrives videre i fornyelsen av den generelle delen (nå: Overordnet del). Det modale hjelpeverbet *skal* understreker viktigheten av dette. Kunnskapsdepartementet skriver frem at kulturelt mangfold betyr ulikhet, og at det skal møtes med *åpenhet, inkludering, respekt og kunnskap*. I stedet for å fokusere på gruppetilhørighet og utfordringene som følger med kulturell variasjon og ulikhet, er fokuset på interkulturell kompetanse i forståelsen av det økte mangfoldet i samfunnet og skole. Kunnskapsdepartementet artikulerer sammenhengen mellom kunnskap *om* og respekt *for* mangfold og ulikhet, og at dette også *skal* omtales i ny generell del. Moen (2014) definerer interkulturell forståelse som «...en kompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt, og kulturelt mangfold spesielt» (s. 23). Hun påpeker at dette dreier seg om en form for samhandlingskompetanse som ikke handler om kunnskap om *de andre*, men om kunnskap om kultur, kulturelle endringsprosesser og innsikt i samhandling i kulturelt komplekse samfunn (ibid).

I den Overordnede delen møtes samfunnsutviklingen med en representasjon som bærer preg av historisk bevissthet. «Historiebevissthet kan kort sagt sies å handle om måten vi orienterer oss i tid, som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning» (Kvande og Naastad, 2013, s. 45):

«Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes stadig tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere» (OD, 2017, s. 7).

Ifølge denne representasjonen har ulik kulturell påvirkning hatt betydning for det norske samfunnet bestandig, uten å påpeke hvilke erfaringer det refereres til. Den sammensatte befolkningen, mennesker med ulik bakgrunn, preger samfunnet *mer enn noen gang*. Dette er en konsekvens av samfunnsutviklingen, og fremstår som en naturlig konsekvens av historiens gang. Globaliseringsprosesser nevnes ikke eksplisitt, men den sammensatte befolkningen settes i sammenheng med hvordan verden er vevd tettere sammen. Måten å møte det økende mangfoldet krever ifølge representasjonen interkulturell kompetanse, mer spesifikt kulturforståelse og språkkunnskaper, og føringene for sosial praksis er tydelige. Dette kan knyttes intertekstuelt til Meld.St.28 (2015-2016) artikkel som også fremmer interkulturell kompetanse på bakgrunn av det økende kulturelle mangfoldet som del av samfunnsutviklingen.

5.4.1 Diskursive endringer

Samfunnet har endret seg fra generell del ble skrevet i 1993, og også fra da Kunnskapsløftet ble skrevet i 2006. En viktig endring handler om det økte mangfoldet i form av økt innvandring. I denne diskursen artikuleres det økende kulturelle mangfoldet som en sentral del av samfunnsutviklingen, og fremstår som en naturlig del av fremtidens skole og samfunn. Normaliseringen bringes videre fra representasjon til representasjon i den intertekstuelle kjeden, og interdiskursiviteten er lite utfordret. Eriksen (2014) skriver at en ny tid reiser nye spørsmål som videre krever nye løsninger (s. 13). Diskursen anerkjenner en ny tid som preges av det kulturelle mangfoldet.

Ludvigsenutvalget knytter i all hovedsak individet til en fast kulturell gruppe. Dette følger den liberale multikulturalismen som vektlegger kulturell tilhørighet til en spesifikk gruppe som betydningsfull for individets utvikling. I en kulturell kompleks tid kan det slå uheldig ut å forstå elever utfra kulturell tilhørighet til avgrensede grupper dersom dette institusjonaliseres. Mange unge knytter sin identitet til mer enn kultur, og gjerne til flere

kulturer. Gruppetenkningen anvendes også når Ludvigsenutvalget omtaler at konflikter og spenninger kan oppstå med det økende kulturelle mangfoldet. De unnlater å gå nærmere inn på konkrete utfordringer som kan oppstå, eller å bringe inn faglige refleksjoner knyttet til negative erfaringer som det norske samfunnet har på bakgrunn av asymmetriske maktforhold i tidligere *oss/de* andre forhold. For å forstå det kulturelle mangfoldet som del av samfunnsutviklingen, kan et historisk perspektiv frembringe kunnskap som kan danne grobunn for å motvirke lignende erfaringer.

Meld.St.28 (2015-2016) og Overordnet del inntar et individperspektiv i omtalelser av det kulturelle mangfoldet. Gruppeperspektivet forlates ved å rette oppmerksomheten mot forhold som kan øke den interkulturelle kompetansen i et samfunn som preges av et økende kulturelt mangfold. Relasjonene i et kulturelt mangfoldig samfunn belyses, fremfor individets tilknytning til en kultur. Kunnskap *om* mangfold, respekt *for* mangfold, kulturforståelse og språkkunnskap artikuleres som bevisstgjørende momenter som kan medføre mer fordelaktige måter å operere i det kulturelle mangfoldet. Den forpliktende teksten i Overordnet del bringer inn et historisk bevissthetsperspektiv for å artikulere det flerkulturelle som en naturlig del av samfunnet, men uten å oppfordre leseren til å innta et slikt perspektiv selv i sin praksis.

Tolo (2014) mener at den norske utdanningspolitikken har vært altfor vag og ikke-problematiserende, og basert seg på en forståelse av samfunnets naturlige utvikling (s. 106). Det er mange små og større konflikter og spenninger som kan oppstå på bakgrunn av ulikhet og variasjon mellom elever, og det ville vært naturlig å diskutere problematiske saker som kan oppstå på bakgrunn av et økende kulturelt mangfold. Samfunnsutviklingsdiskursen artikulerer ikke elementer som for eksempel rasisme, fremmedfrykt eller utenforskap. Meld.St.28 (2015-2016) beskriver at det økende mangfoldet kan være utfordrende for utdanningssystemet, uten å gå nærmere inn på det. I en tid der skolen skal fornyes bør retningsgivende dokumenter kunne utdype nærmere hvilke konkrete ressurser og utfordringer som kan kjennetegne en samfunnsutvikling som preges av økt kulturelt mangfold, og hvilke konsekvenser det kan ha for sosial praksis i skolehverdagen. Jeg kan heller ikke identifisere artikuleringer som belyser ressurser som medfølger et økt kulturelt mangfold i samfunnsutviklingsdiskursen

i den intertekstuelle kjeden. En kan likevel tolke det dithen at behovet for interkulturell kompetanse, som fremmes implisitt i diskursen, i praksis vil kunne synliggjøre ressurser som følger med et økende kulturelt mangfold.

5.5 Diskursen om et inkluderende fellesskap

I de ulike gjennomlesningene oppdaget jeg at kulturelt mangfold stadig ble artikulert i kontekster som tok i bruk begrepene enkelteleven, identitet, tilpasset opplæring, læringsfellesskap, kulturarv, fellesskap og tilhørighet. Disse begrepene kan relateres til skolens samfunnsoppdrag som skal ivareta individets utvikling, samtidig som fellesskap i skole og samfunn skal bygges. «Norsk skole har høye mål både for den enkelte elev og for samfunnsutviklingen» (Moen, 2014, s.20).

I tekstutvalget identifiserte jeg flere representasjoner som artikulerer det kulturelle mangfoldet i sammenheng med hvordan skolen skal ivareta individets opplæring, skape tilhørighet til skolens fellesskap og samtidig bygge fellesskap. Jeg kaller denne diskursen for *diskursen om det inkluderende fellesskapet*, og har vurdert det som mest ryddig å dele avgrensingen og analysen av diskursen i to deler. Den første delen artikulerer ivaretakelsen av individet i skolens fellesskap. Den andre delen viser til representasjoner som artikulerer det kulturelle mangfoldets rolle som del av skolens mandat med å bygge fellesskap i skole og samfunnet.

5.5.1 Enkelteleven og fellesskapet

I delutredningen vier Ludvigsenutvalget kapittel 2 til en gjennomgang av dagens norske skole, og drøfter endringen fra begrepet *enhetsskolen* til *fellesskolen*. Lund (2017) hevder at ulike betegnelser på skolen gjenspeiler samfunnets syn på skolens mandat, oppgaver og utfordringer (s. 14).

«*Fellesskolen* uttrykker tilsvarende ambisjon som *enhetsskolen* med hensyn til skolens oppgave i å utjevne for sosial bakgrunn, men favner med en bredere inngang til skolens oppdrag enn bare strukturell tilrettelegging. Fellesskolen synliggjør mangfold og inkludering, for eksempel av barn med spesielle behov og barn med minoritetsspråklig bakgrunn» (NOU 2014:7, s. 24).

Representasjonen belyser at elever møter med ulike forutsetninger for opplæringen, og at dette for eksempel kan dreie seg om å ha minoritetsspråklig bakgrunn. Videre sammenlignes fellesskolen og enhetsskolen, og ambisjonen om å utjevne for sosial bakgrunn trekkes frem som kjennetegn for begge. Fellesskolen skrives frem som et gjeldende moment i diskursen, og skiller seg fra enhetsskolen ved å synliggjøre mangfold og inkludering. Som i kritisk multikulturalisme skal dermed fellesskolen i prinsippet motvirke sosial ulikhet, i tillegg til å anerkjenne og trekke frem forskjellighet og variasjon mellom elevene gjennom inkluderende praksis.

I den videre konteksten trekkes prinsippet om tilpasset opplæring inn. Prinsippet om tilpasset opplæring har vært og skal være et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen, og er nedfelt i opplæringsloven § 1-3. Moen (2014) mener prinsippet om tilpasset opplæring kan ses på som «...prinsippet i klasserommet som skal bidra til å realisere inkluderingstanken» (s. 27).

«Prinsippet skal være en rettesnor for lærere og en trygghet for elever og foreldre, det skal ikke være noen motsetning mellom det å tilhøre et mangfoldig fellesskap og det å bli sett på som enkeltelev og få en opplæring som tar hensyn til ulike forutsetninger som interesser, kjønn og etnisitet» (NOU 2014:7, s.24).

Prinsippet er subjekt i setningen, og fremstår som viktig og sentralt for læreres praksis gjennom det modale hjelpeverbet *skal*. Å tilhøre fellesskapet, og samtidig få en tilpasset opplæring knyttet til ens forutsetninger for opplæringen, er ifølge utvalget ingen motsetning. Forskjelligheten og variasjon som følger med mangfoldet artikuleres som det naturlige i skolemiljøet. Fellesskolens inkludering av mangfoldet kan i denne sammenheng forstås som en likeverdig og rettfærdig tilgang til læringsutbytte i skolen der alle er aktivt deltagende og bidrar til fellesskapet ut fra egne forutsetninger (Jortveit, 2017, s. 15). Eksemplene utvalget bruker for å omtale forutsetninger for opplæring, får frem at prinsippet for tilpasset opplæring gjelder alle elever. Kulturelt mangfold artikuleres ikke eksplisitt, men kunne vært et av eksemplene, slik jeg forstår konteksten. Utvalget understreker videre i konteksten at mangfold er stimulerende i læringsfellesskapet (NOU 2014:7, s. 25). Slik Ludvigsenutvalget omtaler prinsippet om tilpasset opplæring, skal det ikke kompensere for ulikhetene, men heller påvirke læreres

arbeid med å synliggjøre mangfoldet i fellesskapet gjennom en inkluderende praksis. I et kritisk multikulturalistisk perspektiv kan dette forstås som å anerkjenne og styrke den enkelte elev, gjennom å øke elevens bevissthet om eget læringspotensial og muligheter for deltakelse i ulike fellesskap i skole og samfunn.

I Meld.St. 28 (2015-2016) identifiserer jeg representasjoner med latent intertekstualitet til Ludvigsenutvalgets omtalelser av fellesskolen og tilpasset opplæring. Jeg finner representasjonene i kapittel 3 som heter *Ny generell del av læreplanverket*. Det første avsnittet omtaler skolens inkluderende praksis i møte med mangfoldet i bred forstand:

«Skolen skal være et inkluderende fellesskap og et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres, og som preges av dialog og meningsbrytninger» (Meld.St.28, 2015 – 2016, s. 23).

Fellesskolebegrepet anvendes verken nå eller senere i Meld.St.28 (2015-2016). Begrepet mister posisjon som moment i diskursen, men forståelsen av at skolen skal være inkluderende og mangfoldig videreføres. Mangfoldet som del av læringsfellesskap skal anerkjennes og respekteres. Alles stemmer skal slippe til, og både dialog og meningsbrytning vil danne del av det mangfoldige fellesskapet. Representasjonen utdypes videre i samme kontekst:

«Det er ingen motsetning mellom det å tilhøre et fellesskap og det å bli sett som enkeltelev og få en opplæring som tar hensyn til ulike forutsetninger som interesser, kjønn, etnisitet og kulturell og religiøs tilhørighet» (Meld.St.28, 2015-2016, s. 23).

Prinsippet om tilpasset opplæring omtales ikke eksplisitt i denne representasjonen, men skolens ansvar med å fremme tilpasset opplæring fremheves i konteksten rundt representasjonen. Meningsinnholdet dreier seg om, som i delutredningen til Ludvigsenutvalget, om at det være rom for forskjellighet i et miljø der det ikke er noen motsetning mellom å tilhøre et mangfoldig fellesskap og det å bli sett for sine forutsetninger og få en likeverdig opplæring. For å eksemplifisere ulike forutsetninger for opplæringen artikuleres kulturell tilhørighet eksplisitt. Mangfold og ulikhet fremstår som et ønsket og naturlig kjennetegn ved skolens fellesskap. Østberg (2017) forstår slike

felleskap som en styrke for elevene: «Felleskap som utvikles basert på erfaringer med både likheter og ulikheter er mer robuste enn felleskap der alle i utgangspunktet har samme sosiale og kulturelle bakgrunn» (s. 34).

Når jeg beveger meg videre til den Overordnede delen av læreplanen, er enkeltmenneskets verdi det først som omtales i det første kapittelet der opplæringens verdigrunnlag presenteres:

«Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (OD, 2017, s. 5).

Representasjonen har manifest intertekstualitet til formålsparagrafen, og det grunnleggende menneskesynet som representeres er forpliktende for lærerens arbeid. Lærere skrives frem som det aktive subjektet som har ansvar med å ivareta og se den enkelte elev. Det er når elevene opplever en likeverdig behandling at samfunnsmandatet om menneskeverdets ukrenkelighet ivaretas. Dette utdypes videre i sammenheng med mangfoldbegrepet i samme kontekst:

«Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes» (OD, 2017, s.5-6).

På bakgrunn av menneskeverdet som en grunnleggende verdi, skal ingen oppleve diskriminering, og den enkelte elev *skal* få en likeverdig behandling. Representasjonen skriver frem at likeverdige muligheter er sentralt for å styrke elevene til å kunne ta egne valg. Å være forskjellig fra hverandre, og det å føle seg annerledes artikuleres som noe naturlig, og noe som gjelder oss alle. Et *større vi* skrives frem, og for å normalisere, anerkjenne og verdsette ulikhetene mellom oss, poengteres skolen oppgave med å

tilrettelegge for å skape tilhørighet i skolen og samfunn for mangfoldet av elever. Selv om det ikke er en presisering av hva slags mangfold som artikuleres i denne representasjonen, har jeg valgt å ta den med som del av diskursen på grunn av interdiskursive trekk med det semantiske innholdet i representasjonene til Ludvigsenutvalget og i Meld.St.28 (2015-2016).

I delkapittelet 3.1. *Et inkluderende læringsmiljø* i Overordnet del, artikuleres likeverdige og anerkjennende relasjoner i et fellesskap der den enkeltes narrativ er betydningsfull, og at elevene *skal* lære å respektere forskjellighet:

«Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for fremtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (OD, 2017, s. 15).

Mangfoldet, og forskjelligheten det bringer, skal anvendes som noe som styrker fellesskapet på skolen. For å oppnå inkludering i et mangfoldig miljø må skolen ta utgangspunkt i den enkeltes historie, og anerkjenne den enkeltes drømmer om fremtiden. Westrheim (2014) knytter et slikt perspektiv til kritisk multikulturalisme: «Flerkulturell pedagogikk dreier seg i et kritisk perspektiv om å støtte elevene i å utvikle et positivt bilde av seg selv, noe som kan gjøres gjennom å bygge videre på de kunnskaper, historier og kulturer som minoritets elever bringer med seg til skolen» (s. 40). Å bli sett for den man er, vil ifølge representasjonen fremme respektfulle relasjoner der alle har betydning for fellesskapet.

Når Overordnet del går nærmere inn på selve prinsippet om tilpasset opplæring, trekkes det frem at opplæringen først og fremst skal finne sted i fellesskapet og at prinsippet gjelder alle:

«Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet av elevgruppen innenfor fellesskapet» (OD, 2017, s. 16).

Selv om det kulturelle mangfoldet ikke artikuleres eksplisitt, oppfatter jeg likevel en latent intertekstualitet med Ludvigsenutvalgets utredning og Meld.St.28 (2015—2016) på grunn av meningsinnholdet. Tilpasset opplæring gjelder *alle*, og *skal* i all hovedsak skje innenfor rammene av fellesskapet med utgangspunkt i den aktuelle elevgruppen. Det er heller ikke her noen motsetning mellom å tilhøre fellesskapet og bli sett og anerkjent som individ.

5.5.2 Skolens *Vi*

Neste steg er å identifisere på hvilke måter det kulturelle mangfoldet artikuleres som del av skolens mandat med å bygge fellesskap i skole og samfunn. Det handler om hva som skal formidles som skolens *Vi* til alle elevene. Hva som har definert *Vi'et* i skolen har endret seg gjennom skolens historie og berører skillet mellom *oss* og *de andre*. Norges behandling av samene er for eksempel ingen stolt historie og knytter til seg problemstillinger om assimilasjon, integrasjon, innenforskap og utenforskap (Kvande og Naastad, 2013, s. 146).

Ludvigsenutvalget omtaler spørsmålet om hva som skal utgjøre skolens *Vi*, og artikulerer kulturelt mangfold sammen med skolens oppgave i å bygge identitet og fellesskap:

«I fremtidens skole kreves det økt oppmerksomhet rundt mangfold og en positiv vinkling på hva ulike kulturer kan bidra med i skolen og samfunnet. En viktig rolle skolen har, er å bidra til å bygge identitet og fellesskap i befolkningen. Det betyr imidlertid ikke å holde fast ved et snevert register av kulturuttrykk som oppfattes som å representere «det norske». Skolens rolle må forstås på en dynamisk måte. Det vil si at den har en plikt til å legge til rette for en stadig utvidelse av mangfoldet av kulturelle uttrykksformer» (NOU 2015:8, s. 50).

Gjennom denne representasjonen retter Ludvigsenutvalget fokuset mot skolens rolle når det gjelder å bygge identitet og fellesskap, som omhandler skolens brede samfunnsoppdrag, i en kulturell kompleks tid. Fremtidens skole vil kreve økt oppmerksomhet på det positive som et mangfold av kulturer kan bidra med. I følge utdraget vil dette være til fordel for skolen og samfunnets fellesskap og for den enkeltes

identitet. Det er mye bruk av det modale hjelpeverbet *må* i representasjonen, og den fremstår mer som et nødvendig krav til skolen enn en anbefaling. I følge Ludvigsenutvalget må skolen gå vekk fra en monokulturell og statisk forståelse av den dominerende kulturen. Det store *Vi'et* plikter å slippe til det kulturelle mangfoldet, og fellesskapet i skolen skal ifølge representasjonen utvides til å inkludere *de andre*. *Vi'et* skal styrkes og *de andre* skal ikke skilles ut, men inkluderes i fellesskapet. Skolens rolle i møte med ulike kulturelle uttrykksformer forstås på bakgrunn av det dynamiske kulturbegrepet. Skolen må være i stand til å stadig legge til rette for det kulturelle mangfoldet.

Kunnskapsdepartementet i Meld.St.28 (2015-2016) følger opp spørsmålet om hva som skal utgjøre skolens *Vi*, men artikulere andre momenter:

«Grunnoplæringen skal bidra til å gjøre eleven kjent med verdier, tradisjoner og omgangsformer som fellesskapet bygger på. Skolen er et samfunn i miniatyr, der elevene innvies i kulturen og samfunnet. Dette er én side ved læringen og dannelsen, der målet er at alle får god kunnskap om og føler seg forpliktet på samfunnets grunnleggende normer og verdier. Opplæringen skal også ha til formål å åpne dører mot verden og fremtiden. Innvielsen i kulturen og samfunnet skal være en del av basisen for den enkelte for å kunne møte en mangfoldig verden og en ukjent fremtid» (Meld.St.28, 2015-2016, s. 21).

I følge Kunnskapsdepartementet skal deler av opplæringen *innvie* elevene i kulturen og samfunnet. Gjennom kunnskap er *målet* at alle skal føle en forpliktelse for samfunnets grunnleggende verdier og normer. Prosessen med å innvie elevene i kulturen og samfunnet skal danne del av den enkeltes *basis*. Basisen alle *skal* ha kjennskap til fremstår som verdier, normer, tradisjoner og omgangsformer. Det fremstår av teksten at basisen er som en uforanderlig kjerne som opplæringen skal formidle, og som skal utgjøre en del av den enkelte elev. Basisen, som jeg forstår som en monokulturell forutsetning for fellesskapet, fremstilles som nødvendig i møte med en mangfoldig verden og en ukjent fremtid. Det modale hjelpeverbet *skal* brukes gjennomgående i representasjonen.

I samme kontekst finner jeg omtalelser av kulturarven, og det påpekes at dette *skal* omtales i ny generell del, og dermed danne del av den videre fornyelsen av skolen:

«Generell del skal ivareta at opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståelsen av den nasjonale kulturarven, og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Den samiske kulturarven er en del av den nasjonale kulturarven og skal også ivaretas» (Meld.st.28, 2015 – 2016, s.21).

Opplæringen skal *utvide* kjennskap og forståelse til den nasjonale kulturarven, som også innebefatter den samiske kulturarven, og den internasjonale kulturtradisjonen. Disse fremstår som like viktige for opplæringen. Hva utvidelsen skal gå ut på kommer ikke frem i konteksten. Verken de nasjonale minoritetene, eller det økende kulturelle mangfoldet som kjennetegner samfunnet forøvrig berøres i denne sammenheng. Det som fremstår uklart er hva *vår internasjonale kulturtradisjon* viser til. Det er ingen indikasjoner på at dette handler om å gi det kulturelle mangfoldet i Norge en rolle som del av fellesskapets kjerne. Noens stemmer er utelatt, og forståelsen av det kulturelle mangfoldets rolle som del av et inkluderende *Vi* har mistet posisjon fra Ludvigsenutvalgets hovedutredning. I et kritisk multikulturalistisk perspektiv kan en rette blikket mot at representasjonen kan medføre strukturell ulikhet mellom elever med ulik kulturell bakgrunn. De som står nærmest den nasjonale kulturarven og som forstår hva internasjonal kulturtradisjon betyr, vil ha høyere kulturell kapital og dermed stille med sterkere kort i møte med skolen. Maktforholdene mellom det å være majoritet, og samisk, mot *de andre* vil nødvendigvis være fordelaktig for de elevene som vil kunne gjenkjenne fellesskapets innhold på bakgrunn av sin sosialiseringbakgrunn. I en tid som i større grad preges av superdiversiteten, vil det nødvendigvis være mange som ikke har hatt muligheten til å utvikle den tause kunnskapen som artikuleres i denne sammenheng. Det vil være lettere å identifisere seg for dem som allerede har god kjennskap til kulturen og samfunnet. Kulturarvforståelsen og artikulering av *basisen* fremstår som et forsøk på å fremme en statisk kulturforståelse, noe som kan medføre at elever med annen kulturell bakgrunn kommer i skyggen av fellesskapet. Dette vil kunne utfordre enkeltelevens tilhørighetsfølelser, og i ytterste konsekvens skape marginalisering og utenforskap. Det kulturelle mangfoldet som del av fellesskapet vil kunne oppfattes som en utfordring, som et forstyrrende element, fremfor en ressurs i et slikt perspektiv.

I den videre analysen av Overordnet del identifiserer jeg en videreføring av hva som skal utgjøre skolens *Vi*. Delkapittelet «*Identitet og kulturelt mangfold*» er sentral i den videre analysen. I den innledende «skal-setningen» står det:

«Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (OD, 2017, s. 6).

På bakgrunn av et inkluderende og mangfoldig fellesskap, kan elevene både ivareta og utvikle sin identitet. Det er en interdiskursiv kobling til tidligere omtalelser av fellesskolen, uten at begrepet brukes i Overordnet del. Identitet forstås som en dynamisk størrelse som kan formes, og representasjonen er tydelig på at skolen sitter med ansvaret for å gi historisk og kulturell innsikt som videre vil være et bidrag til elevenes identitet. Den videre konteksten bekrefter at fokus rettes mot *vår historie og kultur* som sentral for både identitetsutvikling og for tilhørighet til samfunnet:

«Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet» (OD, 2017, s. 6).

Tilhørighet til samfunnet og identitetsutvikling bygger, ifølge representasjonen, på innsikt i historie og kultur, som betegnes ved hjelp av eiendomspronomenet *vår*. Det tas for gitt at leseren forstår hvilke deler av historien og kulturen det refereres til. Hva som skal formidles kan fremstå som uklart i en kulturell kompleks tid, der ikke bare elevene har ulike kulturelle og historiske bakgrunner, men også lærere. Hvilke verdier og tradisjoner som binder landet sammen eksemplifiseres heller ikke, og jeg oppfatter en intertekstuell kobling til det som ble omtalt som *basisen* i Meld.St.28 (2015-2016). Dette avdekker jeg ved å sammenligne ord og innhold. Kulturarven tematiseres videre i konteksten, slik også Meld.St.28 (2015-2016) gjorde:

«Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utviklingen av vårt demokrati. Den samiske kulturarven er en

del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (OD, 2017, s. 6).

Den samlede kulturarven i landet bærer med seg viktig arv og tradisjon basert på kristendommen og humanismen. Det poengteres at samenes kulturarv utgjør en del av kulturarven i Norge. Det tegnes opp et *Vi* som Norge bygger på. Representasjonen gjør et poeng ut av at kulturarven har utviklet seg gjennom historien. De aktive subjektene i setningen er *nålevende og kommende generasjoner*, og disse tildeles ansvaret med å forvalte kulturarven. Det er noe uklart om det er en forventning om å forvalte en statisk kulturarv, eller om utviklingen vi har sett så langt, er en pågående utvikling som også vil endre *vår felles kulturarv* i fremtiden.

Den samiske kulturarven omtales videre, og her identifiserer jeg en dynamisk forståelse av kulturbegrepet. Opplæringen i samisk kulturarv skal ikke bare gi kjennskap, men også vise at samene som gruppe er mangfoldige innad: «Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (OD, 2017, s.6). Her artikuleres mangfoldbegrepet for å vise at det også finnes ulikheter innad i den samiske kulturen og samfunnet.

Når de fem nasjonale minoritetsgruppene nevnes presiseres ikke denne nyansen, men de omtales som del av den norske kulturarven. «Disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene» (OD, 2017, s. 6). Å formidle kunnskap om de nasjonale minoritetene i skolen og synliggjøre deres rolle som del av den norske kulturarven, kan forstås som at opplæringen skal gi kunnskap om for å øke den interkulturelle forståelsen i relasjon til de nasjonale folkegruppene.

Videre endres meningsinnholdet i artikuleringene av hva som skal utgjøre *Vi'et* som skolen skal ivareta og bygge. Det påpekes det at en felles referanseramme er viktig fordi det skaper tilhørighet for den enkelte i samfunnet, og at denne rammen *gir og skal gi rom for mangfold*:

«En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (OD, 2017, s.6).

Dette bærer preg av Ludvigsenutvalgets framskrivning av mangfoldet som del av fellesskapet. Diskursen endrer retning fra Meld.St.28 (2015-2016) utelatelse av det kulturelle mangfoldet som del av hva som skal kjennetegne *Vi'et* i skolen. Representasjonen artikulere at elevene *skal* få innsikt i hvordan *vi*, det vil si alle, lever sammen til tross for at vi er ulike. Representasjonen fremmer et syn av en felles ramme som har som premiss at vi er ulike, og knytter an betydningen av interkulturell kompetanse i den videre konteksten:

«De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (OD, 2017, s. 6).

For identitetsutvikling artikuleres, i tillegg til tidligere artikuleringer av kjennskap og forankring i *vår* kultur, historie og kulturarven, betydningen av erfaringer med ulike kulturuttrykk og tradisjoner. Fellesskapet artikuleres som kulturelt mangfoldig og som en ressursarena for en inkluderende og mangfoldig praksis. Samfunnsmandatet med å bygge fellesskap artikuleres i sammenheng med at det er nødvendig å basere et godt samfunn på et mangfoldig og inkluderende fellesskap. *Vi'et* utvides til å inkludere flere fortellinger og er noe som gjelder alle.

5.5.3 Diskursive endringer

Diskursen om et inkluderende fellesskap opprettholdes, utfordres og etableres gjennom den intertekstuelle kjeden. Det kulturelle mangfoldet artikuleres i sammenheng med den enkelte elevs rett til en likeverdig opplæring gjennom prinsippet for tilpasset opplæring innenfor rammene av fellesskapet. I tillegg har jeg analysert representasjoner som artikulere hva som skal ligge til grunn for skolens mandat med å bygge fellesskap i skole og samfunn.

Det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring skrives frem som et nødvendig moment for å ivareta den enkelte, men også for å bestrebe inkluderende fellesskap der mangfold er det naturlige. Det er en gjennomgående interdiskursivitet som bygges opp av latente intertekstuelle koblinger. Elevenes ulike bakgrunner, erfaringer og forutsetninger for

opplæringen er ingen hindring for fellesskapet. Dette representeres heller som et potensial for et rikt læringsmiljø dersom lærere benytter seg av elevmangfoldet i sitt arbeid (Munthe, 2011, s. 24). For at elevene skal oppleve anerkjennelse for den de er, og samtidig kunne utvikle sitt læringspotensial, trenger læreren kunnskap om elevenes forutsetninger for opplæringen og bakgrunn. «I en inkluderende kontekst skal elevenes bakgrunn og kultur danne grunnlag for læring og utvikling» (Moen, 2014, s. 29). Prinsippet om tilpasset opplæring fremstår som viktig i arbeidet med å ivareta individet og tilhørigheten til fellesskapet i en kulturell kompleks tid. «Dersom vi ikke opplever tilhørighet i det som verdsettes på skolen, er det en fare for at vi søker tilhørighet andre steder» (Munthe, 2011, s. 24). Å benytte seg av elevenes forutsetninger for læring stiller krav til læreren om å kontinuerlig legge til rette for et læringsfellesskap som tar hensyn til den aktuelle elevsammensetningen. Mangfold og inkludering er sentrale momenter i delutredningens representasjon av *fellesskolen*, uten at begrepet videreføres i den intertekstuelle kjeden.

Når det gjelder hva som skal kjennetegne skolens mandat med å bygge fellesskap – hva som skal utgjøre skolens *Vi'et* - er det flere diskursive endringer underveis. Kvande og Naastad (2013) mener at kategoriseringen av *Oss* og *de andre* er noe vi ikke kommer unna, men at det er viktig å ha en bevisst og kritisk tilnærming til denne relasjonen (s.158). På bakgrunn av det kulturelt komplekse samfunnet, mener Eriksen (2014) at et stort og relevant spørsmål for skolen i de kommende årene nettopp handler om hva det *norske vi* skal bestå av (s. 14). Overordnet del bygger intertekstuelte på både Ludvigsenutvalgets anbefalinger og Meld.St.28 (2015-2016), som hver for seg fremstår som relativt ulike på sentrale punkt. For eksempel preges ulikhetene av om representasjonene baserer seg på en dynamisk eller en statisk forståelse av kulturbegrepet. På den ene siden fremstår det i Overordnet del som om det finnes en statisk kjerne som alle må lære å kjenne med mål om å bevare eller utvikle identitet og tilhørighet. Kulturarven artikuleres utfra majoritetens historie og kultur, inkludert samenes og de nasjonale minoritetenes kulturarv. Samtidig artikuleres det kulturelle mangfoldet som del av et større *Vi*, og at mangfold er verdifullt for alle. Dessuten påpekes betydningen av interkulturelle erfaringer som viktig for identitetsutvikling. Intensjonene for skolens mandat med å bygge fellesskap i skole og samfunn fremstår som flertydig, og

hva som vektlegges eller hvordan en balanserer det som kan oppfattes som et dobbelt budskap, kan medføre potensiell ulik praksis.

5.6 Kompetanse for demokratisk medborgerskap

I gjennomlesningene identifiserte jeg raskt artikuleringer av det kulturelle mangfoldet i den intertekstuelle kjeden i forbindelse med begrepene kompetanse, flerfaglighet, tverrfaglighet, verdi, samhandling, kommunikasjon, deltakelse, demokratisk kompetanse, demokrati og medborgerskap. I skolen møtes elever med ulike bakgrunner og erfaringer, og skolen skal oppøve elevene til demokratisk deltakelse. «Utvikling og opprettholdelse av demokratiet er viktige politiske målsettinger for skolen» (Stray, 2012, s. 17).

De identifiserte representasjonene har en demokratisk tilnærming til det kulturelle mangfoldet, og artikulerer i all hovedsak relevante kompetanser i å leve sammen på bakgrunn av demokratiske prinsipper. Jeg har derfor valgt å kalle diskursen for *demokratisk medborgerskapskompetanse*. For å gi en mer oversiktlig presentasjon av funnene i *diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse*, deler jeg den opp i to deler. Den første delen analyserer artikuleringer av det kulturelle mangfoldet i forbindelse med kompetanse for kommunikasjon, samhandling, deltakelse og demokrati. Den andre delen ser på hvordan tverrfaglighet om demokrati og medborgerskap artikuleres i sammenheng med kulturelt mangfold.

5.6.1 Kompetanse for kommunikasjon, samhandling, deltakelse og demokrati

Tidligere i analysen har jeg identifisert det kulturelle mangfoldet som en sentral del av samfunnsutviklingsdiskursen i fornyelsesprosessen av skolen. Ludvigsenutvalget vurderte samfunnsutviklingen og kompetansebehov i sammenheng, basert på en større kartlegging av internasjonale og nasjonale forskningsresultater om kompetanser for det 21. århundre. I en oppsummerende representasjon fremheves demokratisk kompetanse:

«Demokratisk kompetanse fremheves som viktig, spesielt i lys av utviklingstrekkene globalisering, individualisering og økt mangfold. Et demokratisk samfunn forutsetter at innbyggerne slutter opp om grunnleggende demokratiske verdier, og at de deltar aktivt i samfunnslivet. For demokratiets legitimitet er det viktig at flest mulig grupper deltar, slik at et bredest mulig spekter av interesser kan bli ivaretatt, og slik at både majoritetskulturen og minoritetskulturene opplever at de blir sett og hørt» (NOU 2014:7, s. 113).

Ludvigsenutvalget påpeker at på bakgrunn av utviklingstrekk som økt mangfold er det nødvendig å fokusere på demokratisk kompetanse for å stimulere til aktiv deltakelse og oppslutning om demokratiske verdier. Stray (2010) viser til hvordan økt immigrasjon og pluralitet øker behovet for en sterkere fellesskapstenkning og en felles forståelse for samfunnets demokratiske grunnlag (i Westrheim, 2012, s. 217). Representasjonen skriver frem at det stilles krav til kompetanse dersom innbyggerne, som er de aktive subjektene i representasjonen, skal opprettholde et demokratisk samfunn. Westrheim (2011) skriver at det norske demokratiet blir meningsløst om det ikke innebærer alle som bor i Norge (s. 133). Utvalget skriver at *flest mulig grupper* må delta i samfunnslivet dersom demokratiet skal ha legitimitet. Med henblikk på skolens demokratiske mandat i en kulturell kompleks tid, vil det være fordelaktig om aktiv deltakelse gjelder *alle* individer i skole og samfunn, uavhengig av gruppetilhørighet. Det markeres ikke hvilke grupper som utelates fra demokratisk deltakelse. Dersom det gjelder demokratisk deltakelse som for eksempel stiller krav til visse sivile rettigheter som stemmerett, kan det dreie seg om ikke-kulturelle grupper, det vil si grupper som for eksempel asylsøkere eller ungdommer. Det kommer ikke tydelig frem, og en får inntrykk av at det gjelder *minoritetskulturer* ettersom det er begrepet som artikuleres i konteksten.

I samme representasjon poengteres et grunnleggende demokratisk prinsipp om å slippe til ulike kulturelle gruppers stemmer og interesser, presisert som *majoritetskulturen* og *minoritetskulturene*. På den ene siden fremmer dette et liberalistisk perspektiv i tilnærmingen til det kulturelle mangfoldet ettersom ivaretagelsen av individets stemme knyttes til kulturell gruppetilhørighet. Jeg har tidligere problematisert hvordan skiller som trekkes opp mellom grupper kan ha betydning for individets identitetskonstruksjon og tilhørighet, og en kan spørre seg om hva som er relevansen med en gruppeinndeling basert på kulturbegrepet i artikuleringer om demokratiets legitimitet. Det er nettopp ved

å kategorisere individer i kulturelle grupper at noens stemmer og deltakelse står i fare for å dempes ned eller utelates. Samtidig fremmes en anerkjennelse av at vi lever i et kulturelt mangfoldig samfunn, og det påpekes et behov, i lys av samfunnsutviklingen, for at flere sin deltakelse og interesser skal danne del av det demokratiske samfunnet.

I delutredningens oppsummering av ulik forskning om kompetansebehov for det 21. århundre, artikuleres det kulturelle mangfoldet videre i forbindelse med fagovergripende kompetanser, og det som senere i hovedutredningen kan relateres til det fagovergripende kompetanseområdet *kommunikasjon, samhandling og deltakelse*. Jeg identifiserer to representasjoner i denne forbindelsen:

«Kompetanse i å kommunisere og samarbeide i heterogene grupper blir ofte løftet fram som avgjørende kompetanser der ulike kulturer møtes» (NOU 2014:7, s. 127).

Utvalget trekker frem betydningen av interkulturell kompetanse der ulike kulturer møtes. Evne til god kommunikasjon krever kompetanse i å forsøke å se verden fra ulike ståsted (Bøhn og Dypedahl, 2009, s. 21), noe som også vil kunne fremme kompetanse i å samarbeide uavhengig av forskjeller mellom de involverte.

«Både *lokalt og globalt medborgerskap* fremheves som sentrale kompetanser i lys av globalisering og økt mangfold. Medborgerskap beskrives som evne til å forstå og handle i tråd med rettigheter og plikter. Dette inkluderer også å ha kunnskap om demokratiske prosesser. Medborgerskap inkluderer begreper som demokrati, rettferdighet og sivile rettigheter, solidaritet, menneskerettigheter, likestilling og deltakelse i samfunnet, for eksempel gjennom å stemme ved valg (NOU 2014:7, s. 128).

Delutredningen definerer hva medborgerskap som tema kan bety i skolesammenheng, og at vi trenger medborgerskapskompetanse i lys av samfunnsutviklingen. Medborgerskap fremstår som et rikholdig begrep, og kan knyttes til Strays (2011) skille mellom demokratisk medborgerskap som status og demokratisk medborgerskap som rolle. Den første kan knyttes til å kjenne til ulike plikter og rettigheter, og den andre knyttes til en aktiv handlingsdimensjon som for eksempel deltakelse i organisasjonsliv, i lokalmiljøet eller i demonstrasjoner (s. 47). Medborgerskapsbegrepet trer inn i diskursen som et moment som legitimeres med henvisning til forskning. Stray skrev i 2012 at

demokratibegrepet og opplæringen til demokratisk medborgerskap i høyere grad må gjøres eksplisitt i læreplanen (s. 19).

Begge disse representasjonene ovenfor bygger intertekstuelt med ulike forskerfunn om sentrale kompetanser for det 21. århundre, og denne manifeste intertekstualiteten med forskning gir diskursen sterk faglig legitimitet. Både *kommunikasjon*, *samarbeid* og *medborgerskap* skrives frem som viktige kompetanser. Disse kan forstås som kompetanser som vil fremme deltakelse i skole og samfunn, noe som fremheves som sentralt for å myndiggjøre og styrke den enkelte elev innenfor ulike kritiske retninger (Westrheim, 2014, s. 40).

NOU 2015:8 viderefører mye av kunnskapsgrunnlaget fra delutredningen i sine anbefalinger for fremtidens skole. I denne første representasjonen som jeg identifiserer som del av diskursen, uttales ikke det kulturelle mangfoldet eksplisitt. Jeg velger likevel å tolke det dithen at det også dreier seg om det kulturelle mangfoldet utfra intertekstualiteten med kunnskapsgrunnlaget i delutredningen.

«Demokratisk kompetanse knytter seg også til demokratisk medborgerskap som handler om å leve sammen i fellesskap og delta og bidra på ulike samfunnsarenaer. Medborgerskap har betydning for å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper, fremme forståelse på tvers av personers bakgrunn og verdier og stimulere til aktive lokalsamfunn. I mangfoldige samfunn er det viktig å fremme samhold og forståelse, men også å håndtere konflikter dersom de oppstår» (NOU 2015:8, s. 30).

Utvalget knytter demokratisk kompetanse sammen med demokratisk medborgerskap, og definerer disse som Stray (2011) som «...å lære å leve sammen i et demokrati» (s. 45). I følge representasjonen er det gjennom demokratisk kompetanse og demokratisk medborgerskap vi kan styrke et fellesskap bestående av aktive medborgere. Den latente intertekstualiteten med delutredningen opprettholder interdiskursiviteten, og jeg identifiserer semantiske likhetstrekk. Det er også sentrale begreper som føres eksplisitt videre fra delutredningen, slik som demokratisk kompetanse og medborgerskap.

Medborgerskap trekkes videre med i representasjonen som sentralt for å kunne enes om felles demokratiske prinsipper og for å øke deltakelse i lokale samfunn. Medborgerskap artikuleres som viktig i et samfunn som består av personer med ulike bakgrunner og

verdier. I et interkulturelt perspektiv knyttes medborgerskap til å øke forståelsen for ulikheter mellom *personer*. Dette viser at det er en diskursiv endring ved at utvalget nå retter fokus mot et individperspektiv, fremfor et gruppeperspektiv. I tillegg rettes oppmerksomheten mot utfordringer som kan oppstå i mangfoldige samfunn, og representasjonen tematiserer demokratisk kompetanse og medborgerskap som sentral kompetanse for å håndtere konflikter. «Forholdene i skolen må legges til rette slik at elevene lærer å bli gode medborgere i et samfunn der folk riktignok er forskjellige, men likevel må dra lasset sammen» (Westrheim, 2011, s. 134).

Hovedutredningens kapittel 2 heter *Kompetanser i fremtidens skole* og vies til å redegjøre for kompetansebehovene i fremtidens skole. Jeg identifiserer to representasjoner som viderefører delutredningens artikulering av demokratisk kompetanse som sentralt i mangfoldige samfunn:

«Både i skolen, i arbeidslivet og på ulike samfunnsarenaer må elevene kunne kommunisere, samhandle og delta. Utviklingstrekk som økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i felleskap» (NOU 2015:8, s. 21).

Å kunne kommunisere, samhandle og delta trekkes frem som noe som elevene må kunne på ulike arenaer, på bakgrunn av endringer i samfunnet. Dette fremstår som viktig i representasjonen ettersom det modale hjelpeverbet *må* anvendes. Et samfunn som skal balansere et økende mangfold med individualisering krever holdninger og kompetanser som kan utledes fra det som senere i hovedutredningen foreslås som det fagovergripende kompetanseområdet *kommunikasjon, samhandling og deltakelse*.

De neste sidene i kapittel 2 brukes nettopp til å dele opp Ludvigsenutvalgets forslag om et bredt kompetansebegrepet inn i fire kompetanseområder. Det fagovergripende kompetanseområdet som artikuleres i forbindelse med det kulturelle mangfoldet er *kompetanse i kommunikasjon, deltakelse og samhandling*. Dette deles videre i to områder: 1) *lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse* og 2) *samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse*. Det er sammen med muntlig kompetanse og samhandlingskompetanse at mangfold artikuleres videre.

«Holdninger er en sentral del av muntlig kompetanse, blant annet ved å vise respekt for den man snakker med eller lytter til. I et mangfoldig og demokratisk samfunn er det å kunne lytte til og anerkjenne ulike synspunkter og perspektiver viktig kompetanse. Utvalget fremhever at muntlig kompetanse må ses i sammenheng med samhandlingskompetanse» (NOU 2015:8, s. 29).

Det demokratiske mandatet trer frem i representasjonen og omtales i sammenheng med det mangfoldige samfunnet. Muntlig kompetanse skrives frem som sentralt for å stimulere respektfulle relasjoner i et mangfoldig og demokratisk samfunn. Muntlig kompetanse beskrives som å kunne innta andres perspektiv, og som del av samhandlingskompetanse. Disse kompetansene kan relateres til en deliberativ demokratiforståelse som i større grad vektlegger prosessene som går forut for en avgjørelse enn selve avgjørelsen (Biesta, 2010 i Westrheim, 2012, s. 219). Det handler om at meningsbrytninger skal kunne føres på demokratisk vis, i et miljø der alle skal ha muligheten til å ytre sitt synspunkt, bli lyttet til, og samtidig vise vilje til å lytte til andre. Å bruke språket hensiktsmessig til ulike formål, og samtidig oppøve evnen til å lytte til andres meninger og perspektiver, er holdninger og kompetanser som vil stimulere demokratisk samhandling.

«Behovet for samhandling og deltakelse er økende på mange arenaer. I norsk skole og arbeidsliv er samarbeid en utbredt arbeidsform, og deltakelse, medbestemmelse og demokrati er sentrale verdier. Samhandling på tvers av ulikheter i bakgrunn, verdier og synspunkter er av stor betydning i et samfunn med religiøst, kulturelt og verdimessig bakgrunn» (NOU 2015:8, s. 29).

Det slås fast at samhandling og deltakelse er et økende behov, og verdier som deltakelse, medbestemmelse og demokrati trekkes frem som verdimessig grunnlag for samhandling. I denne representasjonen knyttes demokratiske verdier til samhandling og deltakelse. Dette artikuleres som særlig relevant i et samfunn bestående av forskjeller på bakgrunn av både religiøse, kulturelle og verdimessige tilhørigheter. Begge representasjonene ovenfor står skrevet i samme kontekst (s. 29) og Ludvigsenutvalget fremhever både

kompetanse og verdier i forbindelse med å ivareta det demokratiske mandat i et kulturelt mangfoldig samfunn.

Når jeg beveger meg over til Meld.St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, identifiserer jeg også der representasjoner som artikulere kunnskap og demokratiske verdier i sammenheng med det økende mangfoldet.

«Kunnskap om demokrati som styreform og oppslutningen om demokratiske verdier har stor betydning i et internasjonalt samfunn der mangfoldet øker nasjonalt og globalt» (Meld.St.28, 2015-2016, s. 13).

Representasjonen bærer med seg momenter fra Ludvigsenutvalgets utredninger. Gjennom latent intertekstualitet fremheves oppslutningen om demokratiske verdier som viktig på bakgrunn av det økende mangfoldet. Kunnskapsdepartementet trekker også frem betydningen av kunnskap om demokratiet som styreform. Stray (2012) definerer demokratisk kompetanse som «...intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse» (s.21), som hun videre omtaler som «...læring om demokratiet, læring for demokratisk deltagelse og læring gjennom demokratisk deltagelse» (ibid). I denne representasjonen fremheves kunnskapsdimensjonen ved demokratiopplæringen som betydningsfull i lys av det økende mangfoldet nasjonalt og globalt.

I kapittel 3 *Ny generell del av læreplanverket* omtaler Kunnskapsdepartementet blant annet verdigrunnlaget for ny generell del. I innledningen til delkapittel 3.3.1 *Verdigrunnlaget*, viser departementet til at verdiene i formålsparagrafen i større grad må gjenspeiles for å sikre helhet i læreplanverket (Meld.St.28, 2015-2016, s. 20).

«Den nye generelle delen skal uttrykke grunnleggende felles verdier, uavhengig av religiøs eller livssynsmessig tilhørighet. Aksept og rom for uenighet og forskjellighet i et demokratisk fellesskap er viktig blant disse verdiene» (Mld.st.28, s.20).

For å styrke fellesskapet i et multikulturelt samfunn viser Moen (2014) til Banks (2008) som presiserer at det er essensielt å enes om noen verdier som ikke baseres på nasjonale

verdier i tradisjonell forstand, men snarere på demokratiske verdier (s. 34). Representasjonen skriver frem viktigheten av at den nye generelle delen *skal* fremme verdier som alle skal kunne enes om, men at disse ikke skal knyttes til religion eller livssyn. Her omtales ikke kulturelt mangfold eksplisitt, men trer frem ved å vise til ulik religiøs og livsynsmessig tilhørighet. Verdiene alle skal kunne enes om skal heller kjennetegnes av deliberative prinsipper som å håndtere forskjeller og uenighet i et demokratisk samfunn. Ettersom aksept og rom for uenighet og forskjellighet allerede trekkes frem i innledningen til delkapittel 3.3.1 *Verdigrunnlaget*, øker forventingen om at det kulturelle mangfoldet vil tematiseres i sammenheng med demokratisk medborgerskap i den videre konteksten. *Demokrati og likestilling* er en egen underoverskrift, men verken mangfold eller spesifikt kulturelt mangfold omtales eksplisitt eller implisitt i forbindelse med demokratiske verdier eller kompetanser verken der, eller under andre underoverskrifter.

Diskursen har endret karakter ved å rette hovedfokuset mot sentrale verdier i et demokratisk samfunn, fremfor nødvendige kompetanser. Videre artikulere ikke departementet det kulturelle mangfoldet i sammenheng med medborgerskap og/eller demokrati. Det som jeg identifiserte som momenter i Ludvigsenutvalgets utredninger, bringes ikke videre, utenom innunder det tverrfaglige temaet som jeg kommer tilbake til nedenfor. Her artikuleres det flerkulturelle samfunnet med samhandlingskompetanse i en setning.

Kunnskapsdepartementet går bort fra Ludvigsenutvalgets anbefaling om det brede kompetansebegrepet og de fire kompetanseområdene. Det fagovergripende kompetanseområdet *Kommunikasjon, samhandling og deltakelse*, som var svært sentralt i tilnærmingen til det kulturelle mangfoldet i skolen bringes heller ikke videre. Departementet skriver at de likevel tar med seg anbefalingen om å vektlegge samhandling og kommunikasjon når grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet skal gjennomgås i den videre fornyingen av Kunnskapsløftet (Meld.St.28, 2015-2016, s. 31). Jeg kan likevel ikke identifisere flere representasjoner av behovet for kommunikasjon, samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse i sammenheng med det kulturelle mangfoldet før det tverrfaglige temaet omtales.

Når jeg til slutt i denne delen av analysen undersøker Overordnet del, finner jeg en representasjon som retter fokus mot kommunikasjon, samhandling og deltakelse i delkapittelet 2.1: *Sosial læring og utvikling*. Dette er intertekstuellet relatert til Ludvigsenutvalgets kompetanseområde som artikulerte nødvendige kompetanser for å leve sammen på demokratisk vis i kulturelt mangfoldige samfunn, og som tapte terreng i Meld.St.28 (2015-2016) til fordel for verdifokuset. Men representasjonen tar opp demokratisk kompetanse på et mer generelt grunnlag og artikulerer ikke forståelser av det kulturelle mangfoldet i sammenhengen.

I kapittel 1: *Opplæringens verdigrunnlag* er det eneste stedet i Overordnet del der det kulturelle mangfoldet kommer til uttrykk i sammenheng med det demokratiske mandatet:

«Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i fellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» (OD, 2017, s.19).

Representasjonen beskriver et grunnpremiss for et demokratisk samfunn som omhandler at alle har like rettigheter og muligheter til deltakelse i beslutningsprosesser. Her er det ikke *de fleste*, slik Ludvigsenutvalgets delutredning skrev, men *hele befolkningen* som er demokratiets deltakere. Selv om ikke alle har stemmerettighet til å delta i det representative demokratiet, kan hele befolkningen delta i *beslutningsprosessene*. Som vi har sett tidligere, er det et kjennetegn ved en deliberativ oppfattelse av demokratiet at alle skal kunne ytre sine synspunkt og argumenter før deltakerne enes om den beste avgjørelsen. I en demokratisk rettstat vil demokratiet miste legitimitet om ikke alles stemmer og perspektiver gjøres relevante, og representasjonen knytter vernet av mindretallet til vernet av urfolk og minoriteter sammen. Evnen til å sette seg inn i et urfolks-, minoritets- og et majoritetsperspektiv trekkes frem som en kompetanse som

skal utvikles gjennom opplæringen. Dette fremstår som noe som skal gjelde alle, og som vil styrke det deliberative demokratiet som kjennetegnes av *samarbeid, dialog og meningsbrytning*. Mot slutten av representasjonen fremstår det av konteksten at det er de med profesjonsstatus i skolen som har ansvaret for å balansere mangfoldet og individet i dette arbeidet, og at det skal gjøres på grunnlag av profesjonalitet og et bevisst verdisyn. Representasjonen kjennetegnes av demokratiske verdier som fremmer interkulturell forståelse for hverandres perspektiver, samt verdien av flerstemmighet i demokratiske prosesser i fellesskapet.

5.6.2 Flerfaglighet

Ludvigsenutvalget foreslår å innføre tre flerfaglige temaer som bør innvirke i alle fag i skolen. Disse er *bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring* (NOU 2015:8, s. 12). Representasjonen av det flerfaglige temaet *det flerkulturelle samfunnet* starter med en beskrivelse av mange elevers hverdag:

«Etnisk, kulturelt og religiøst mangfold utspiller seg ikke bare globalt, men er en del av hverdagen for et stort antall elever i norsk skole» (NOU 2015:8, s. 50).

Med dette som bakgrunn fremhever utvalget kompetanser som de baserer på det brede kompetansebegrepet:

«Utvalget mener at dette må prege skolens ansvar for elevenes utvikling av samhandlingsevne, kommunikasjonskompetanse, toleranse og ansvarlighet. Skolen kan motarbeide uønsket sosial atferd og uønskede holdninger ved å skape et godt fellesskap preget av trygghet, tillit og respekt, og der forskjellighet ses på som noe positivt. I både delutredningen og hovedutredningen er utvalget opptatt av at sosiale og emosjonelle kompetanser også inkluderes i læreplanene og arbeides med i fagene» (NOU 2015:8, s. 50).

I representasjonen fremheves samhandlings- og kommunikasjonskompetanse som nødvendig for elevenes utvikling og for å bygge gode fellesskap der forskjellighet anses

som positivt. I tillegg trekkes holdningsarbeid som fremmer toleranse og ansvarlighet frem som viktig for å motvirke negative forhold i skolen. Det er skolen som er det aktive subjektet i representasjonen og som sitter med ansvaret for å utvikle sentrale kompetanser og holdninger. Representasjonen belyser betydningen av interkulturell kompetanse på bakgrunn av det som tidligere ble beskrevet som en mangfoldig hverdag.

Videre går utvalget nærmere inn på hvordan det flerfaglige temaet kan utøves i praksis: «Utvalget mener at kompetanse knyttet til det å leve i et flerkulturelt samfunn bør styrkes i fag der det er relevant og hensiktsmessig» (NOU 2015:8, s. 50). Demokratisk kompetanse trekkes frem som relevant i det flerkulturelle samfunnet: «Som flerfaglig tema kan det flerkulturelle samfunnet knyttes til demokratisk kompetanse» (ibid). I denne sammenheng eksemplifiserer utvalget ved å vise til samfunnsfagets ansvar for opplæring i ulike former for demokratisk deltakelse. Å artikulere det flerkulturelle samfunnet og demokratisk kompetanse i sammenheng kan knyttes til kritisk multikulturalistisk teori som vil motvirke strukturelle forhold som medfører ulikt utbytte av skolen og sosial urettferdighet gjennom å ruste elevene til å innse at deres deltakelse i fellesskapet er en ressurs og har en betydning. Kunnskap og kompetanse som stimulerer skolens demokratiske mandat, artikuleres som sentralt på bakgrunn av det kulturelle mangfoldet som elevene opererer i det daglige.

Som nevnt tidligere går Kunnskapsdepartementet i Meld.St.28 (2015-2016) bort fra det brede kompetansebegrepet som innebefatter kompetanseområdet *kommunikasjon, deltakelse og samhandling*. Innenfor dette kompetanseområdet foreslår Ludvigsenutvalget ulike kompetanser som de vurderer som relevante for alle i skolen i møte med det kulturelle mangfoldet. Jeg kan ikke identifisere utvalgets kompetanseanbefalinger i sammenheng med det kulturelle mangfoldet i andre kontekster i Meld.St.28 (2015-2016), utenom i én artikulering i det tverrfaglige temaet som har byttet navn fra *det flerkulturelle samfunnet* til *demokrati og medborgerskap*.

«Temaet demokrati og medborgerskap omfatter blant annet samhandling i et flerkulturelt samfunn» (Meld.St.28, 2015-2016, s. 38).

Det tverrfaglige temaet skal innvirke i alle fag, og samhandling påpekes som sentralt i et kulturelt mangfoldig samfunn, uten at det utdypes noe mer i konteksten. I Ludvigsenutvalgets artikuleringer danner det etniske, kulturelle og religiøse mangfoldet premisset for det flerfaglige temaet. I Meld.St.28 (2015-2016) er denne forbindelsen nærmest fraværende.

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema videreføres i Overordnet del, uten å artikulere det flerkulturelle verken eksplisitt eller implisitt. Til tross for at både internasjonal og nasjonal forskning anbefaler kompetanser som fremmer demokratisk medborgerskap på bakgrunn av det økende kulturelle mangfoldet, er dette noe som ikke bringes med videre. Diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse opprettholdes som sentral for fremtidens skole, men uten å gjøre leseren oppmerksom på relasjonen til det kulturelle mangfoldet.

5.6.3 Diskursive endringer

Medborgerbegrepet trer inn i diskursen som et moment og artikuleres i sammenheng med kulturelt mangfold. Habermas (1995) mener at en årsak til at medborgerbegrepet har fått fornyet aktualitet kan forklares med den økende pluralismen (i Stray, 2011, s. 52). Nasjonens status er i endring, og samfunnets institusjoner kan ikke lenger legitimeres på bakgrunn av tanken om at en nasjon består av en homogen befolkning (ibid). For at demokratiet skal ha legitimitet kreves det oppslutning fra en mangfoldig befolkning. Dette er et sentralt poeng for utvalget, og videreføres også i Overordnet del.

Utvalget anbefaler å møte det økte kulturelle mangfoldet med kompetanser som stimulerer aktivt demokratisk medborgerskap. Dette dreier seg om hvordan vi skal leve sammen innenfor rammene av et demokratisk fellesskap (Stray, 2011, s. 49), og representasjoner knytter an forståelser som kan relateres til det deliberative demokratiet. Det deliberative demokratiet kjennetegnes av dialog og meningsbrytning basert på deliberasjonsprinsippet (Stray, 2011, s. 27), og er noe som kan læres i skolen. Ludvigsenutvalget foreslår det flerfaglige temaet *Det flerkulturelle samfunnet*, i tillegg til det fagovergripende kompetanseområdet *kommunikasjon, deltakelse og samhandling*, og jeg finner mange artikuleringer av det kulturelle mangfoldet i sammenheng med det

demokratiske mandatet. Disse anbefalingene knyttes til internasjonal og nasjonal forskning som i all hovedsak presenteres i delutredningen. Selv om hovedfokuset til Ludvigsenutvalget er på sentrale kompetanser for demokratisk medborgerskap, nevnes også sentrale demokratiske verdier som betydningsfulle på bakgrunn av det kulturelle mangfoldet.

Kunnskapsdepartementet i Meld.St.28 (2015-2016) går bort fra store deler av Ludvigsenutvalgets anbefalinger, og interdiskursiviteten er svak. Det kulturelle mangfoldet mister terreng i diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse. Dette vises også ved at det tverrfaglige temaet bytter navn fra *det flerkulturelle samfunnet* til *demokrati og medborgerskap*. En generell forsterkning av det demokratiske mandatet ivaretas likevel gjennom å bringe dette tverrfaglige temaet videre. For å leve sammen i demokratiske former på bakgrunn av det kulturelle mangfoldet, retter departementet heller fokus mot betydningen av verdier. Det gjøres et poeng ut av at alle skal kunne enes om sentrale verdier i skolen, og at disse skal knyttes til verdier som ikke omhandler religion eller livssyn. Stray (2011) skriver at det i flernasjonale institusjoner som EU, jobbes med en forståelse av *demokratiet som felles verdigrunnlag* (s. 27), og at ambisjonen er å utvikle en felles demokratisk identitet uavhengig av den enkeltes kulturelle og religiøse tilhørighet (ibid). Dette kjennetegner også Banks karakteristikk av hvilke verdier som bør utgjøre fellesskapets verdier. Denne forståelsen av demokratiet kan være en underliggende intensjon fra Kunnskapsdepartementet i Meld.St.28 (2015-2016). Jeg kan likevel ikke identifisere eksplisitte omtalelser av verken det, eller av det kulturelle mangfoldets rolle i samspill med demokratiske verdier i Meld.St.28 (2015-2016).

Det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* følges opp i Overordnet del uten å artikulere det flerkulturelle overhodet. I Overordnet del artikuleres heller ikke det kulturelle mangfoldet eksplisitt i forbindelse med verken kommunikasjon, samhandling, deltakelse, demokratisk kompetanse eller medborgerskap. Også her artikuleres det kulturelle mangfoldet sammen med verdier, og jeg finner representasjonen i det første kapittelet som presenterer opplæringens verdigrunnlag. Teksten representerer likevel en form for intertekstuell syntese mellom Ludvigsenutvalgets artikulering av kompetanser og Meld.St.28 (2015-2016) forflyttede fokus til verdier. I et kritisk multikulturalistisk

perspektiv artikuleres et demokratisk fellesskap der alles stemmer skal slippe til i, og der den enkelte skal utvikle kompetanse i å ta hverandres perspektiv. Dette kan forstås som en intensjon om å utvikle interkulturell kompetanse på bakgrunn av demokratiske verdier. Profesjonsutøverens arbeidsoppgave skrives frem som å både dyrke mangfoldet og inkludere den enkelte i arbeidet med å ivareta det demokratiske mandatet.

Det opprettholdes et økt fokus på skolens demokratiske mandat gjennom den intertekstuelle kjeden. Det kulturelle mangfoldet artikuleres innenfor disse rammene, men med preg av diskursive endringer. Disse kan beskrives som et forflyttet fokus fra det som fremstår som nøkkelkompetanser for å fungere i mangfoldige grupper til et fokus på å stimulere demokratiske verdier.

6 Oppsummering og drøfting av diskursordenen

Kulturelt mangfold i skolen

Det empiriske materiale i denne avhandlingen har til hensikt å uttale seg om fremtidens skole. Etter en kritisk diskursanalyse har jeg med utgangspunkt i diskursordenen *Kulturelt mangfold i skolen* lokalisert tre ulike diskurser som jeg har kalt *samfunnsutviklingsdiskursen*, *diskursen om det inkluderende fellesskapet* og *diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse*. I denne delen skal jeg oppsummere drøftende om diskursene og relasjonene mellom dem kan være til fordel eller ulempe for sosial praksis knyttet til det kulturelle mangfoldet i fremtidens skole.

Samfunnsutviklingsdiskursen opprettholdes interdiskursivt i det empiriske materiale og det kulturelle mangfoldet artikuleres som normaltstanden for skole og samfunn i fremtiden. Det fremstår av det empiriske materiale at en flerkulturell skole og samfunn er en realitet, og at det flerkulturelle aspektet vil fortsette å øke. De kulturelle forskjellene som er en naturlig følge av det økende mangfoldet artikuleres både i et gruppeperspektiv og et individperspektiv. Det er først og fremst i Ludvigsenutvalgets utredninger at den kulturelt mangfoldige befolkningen kategoriseres i avgrensede grupper, med en viss modifikasjon i hovedutredningen. Jeg finner lite gruppeinndelinger knyttet til kulturbegrepet ellers i det empiriske materiale og det er lite som tyder på at elevene gjøres til bærere av bestemte kulturer i diskursenes midlertidige lukning i Overordnet del. Den norske skolen er allerede kulturelt mangfoldig og dette vil fortsette å øke. Økningen i den kulturelle kompleksiteten som Vertovec (2007) har kalt for superdiversiteten, gjør seg allerede gjeldende ulike steder i Norge, spesielt i storbyene (Eriksen, 2014, s. 14).

Ifølge samfunnsutviklingsdiskursen vil det kulturelle mangfoldet fortsette å øke. Likevel berøres ikke konkrete problemstillinger som følger et økende kulturelt mangfold. Det settes ikke ord på aktuelle utfordringer som rasisme, marginalisering, utenforskap, skjevt læringsutbytte, mangel på lærerkompetanse osv. Det er lite åpenhet om hvilke utfordringer som kan oppstå i kulturelt komplekse sammenhenger, og det er lite åpenhet knyttet til hvordan skolen kan motarbeide reelle utfordringer. Dette kjennetegner også liberalt multikulturelt perspektiv som unnlater å røre ved problemstillinger som er relatert til det politiske felt. Ved å bruke mangfoldbegrepet uproblematiskert og upresist

slik Morken (2009, s. 159) påpeker, tilsløres forhold som er høyst relevante for en mer rettferdig sosial virkelighet i skolen. Vi ser for eksempel hvordan høyreekstreme miljøer vokser til i Norden og andre steder. Hvilken rolle skal skolen spille for å motvirke elevers behov til å søke tilhørighet i ekstreme miljøer? Slike spørsmål er relevante for hvilke pedagogiske og didaktiske valg en tar i skolehverdagen. *Samfunnsutviklingsdiskursen* setter ikke ord på konkrete utfordringer, men påvirker likevel fornyelsesprosessen ved å danne et bakteppe som fremmer andre diskurser som artikulere fornyet sosial praksis på bakgrunn av det økende kulturelle mangfoldet. *Diskursen om et inkluderende fellesskap* og *diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse* vokser frem som et svar på hvordan en kan møte det økende kulturelle mangfoldet.

Det kulturelle mangfoldet opprettholdes som et sentralt nodalpunkt i *diskursen om et inkluderende fellesskap*. Å ivareta individet og samtidig bygge fellesskap er en kjernevirksomhet i skolen, og vil nødvendigvis medbringe noen utfordringer i en kulturell kompleks tid. Det kan føre til en spenning mellom hvilke hensyn en skal prioritere, og for å balansere hensynet til individet med hensynet til fellesskapet, er det en fordel med klare føringer i læreplanverket. Inkludering av den enkelte elev i skolens fellesskap har vært et overordnet prinsipp i den norske skolen siden slutten av 1990-tallet. Moen (2014) hevder at prinsippet om tilpasset opplæring er det som skal bidra til å realisere inkluderingstanken, uten at det følger klare retningslinjer for hvordan prinsippet skal realiseres (s. 27). Det kulturelle mangfoldet artikuleres spesifikt i forbindelse med det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring i det empiriske materiale, og opprettholdes utfordret interdiskursivt. Dette kan forstås som en oppfordring til å fortsatt anvende prinsippet om tilpasset opplæring i møte med den kulturelt mangfoldige elevgruppen. Det poengteres interdiskursivt at opplæringen av den enkelte skal finne sted innenfor rammene av fellesskapet. Det fremstår som om prinsippet om tilpasset opplæring både skal ivareta individet og et mangfoldig fellesskap samtidig. En inkluderende praksis vil kreve at læreren tilpasser seg mangfoldets konstruktive dynamikk, og vil dermed innebære en aktiv lærerrolle som tilpasser seg elevene kontinuerlig. Dette kan knyttes til den liberalistiske tanken om at alle elevene skal ha lik status og skal gis like muligheter gjennom skolens praksis. *Diskursen om det inkluderende fellesskapet* forutsetter at læreren kjenner elevene sine godt for å fatte valg som er til fordel for den enkelte og for

fellesskapet. Elevene skal ikke tas ut av klassesituasjoner, men heller fungere som premissgivere for hvilke variasjoner av læremidler, metoder, oppgaver osv. som didaktisk og pedagogisk vil være treffende for den aktuelle elevgruppen. Dette kan videre relateres til en kritisk multikulturalistisk tilnærming som er opptatt av at alles stemmer og bakgrunner skal slippe til og ha betydning for klasseromssituasjoner, og at dette videre vil føre til en bevisstgjøring av at ens deltakelse i fellesskapet har betydning.

I denne sammenheng er et sentralt spørsmål hva som skal utgjøre mandatet med å bygge fellesskap på et mer overordnet plan, og som skal utgjøre noe alle skal kunne enes om i de ulike fellesskapene i skolehverdagen. Kjelstadli (2014) skriver at vi trenger enheten i mangfoldet, forstått som et fellesskap som skaper tilhørighet og binder oss sammen: «Samhold uten mangfold er kvelende enhet. Mangfold uten samhold er fragmentering» (s.9). Betyr dette at premissene for fellesskapet skal være ensidig styrt av majoriteten? Spørsmålet om hva som skal utgjøre grunnlaget for fellesskapet er utfordret i den intertekstuelle kjeden, og Overordnet del møter dette spørsmålet med det som kan oppfattes som et motstridig svar. Eksempelvis skrives *Våre kristne og humanistiske tradisjoner og kulturarven* (den norske, samiske og de nasjonale minoritetene) frem som viktige for identitetsutvikling og tilhørighet. I samme kontekst omtales en felles ramme som gir rom for mangfoldet, og at forskjellighet er berikende for alle. En diskurs kan sjelden være helt avgrenset fra andre diskurser (Neumann, 2001, s. 55), og en side fra *diskursen om medborgerskapskompetanse* trer også inn i spørsmålet om hva som skal utgjøre fellesskapets *Vi* når det kommer til spørsmålet om det kulturelle mangfoldet. I den midlertidige lukningen av diskursene i Overordnet del artikuleres også demokratiske verdier som sentrale for fellesskapet i møter mellom urbefolkningen, majoriteten og minoriteter. Det kan være utfordrende å enes om hva som skal binde alle sammen og hva som skal vektlegges i en kulturell kompleks tid, men med tanke på at skolen utmerker seg som den institusjonen som i stor grad skal knytte den enkelte til det samfunnet en tar del i (Westrheim, 2012, s. 217), ville det vært en fordel med klarere føringer for å sikre lik praksis i implementeringen av det nye læreplanverket.

Diskursen om et inkluderende fellesskap er sterk i diskursordenen *Kulturelt mangfold i skolen*. Det kan argumenteres for at diskusjonen ovenfor er viktig i møte med det

kulturelle mangfoldet, men at den alene, ikke representerer noe helt nytt for det norske skolesystemet. Prinsippet for tilpasset opplæring og et inkluderende fellesskap basert på demokratiske verdier, har vært sentralt for skolens samfunnsmandat i flere tiår, uten at det har vært til fordel for å minske forskjellene mellom majoriteten og minoriteter. Moen (2014) mener begrepet inkludering er vagt og ideologisk, og at det gir lite føringer for lærerens arbeid (s. 25). Flertydigheten som følger med forståelsen av det kulturelle mangfoldets rolle som del av mandatet med å bygge fellesskap, vil i tillegg kunne medføre ulik praksis der noen vil bestrebe en inkluderende praksis med utgangspunkt i den aktuelle elevgruppen, og andre vil vektlegge det mer tradisjonelle som i større grad kan knyttes til det monokulturelle perspektivet. I en fornyelsesprosess ville det vært naturlig å legge opp til faktiske endringer innenfor et felt som har vært utfordrende for skolen. I et kritisk perspektiv handler fornyelsen av skolen om å endre betingelsene som ligger til grunn for reproduksjon av institusjonaliserte sosiale prosesser som fortsatt resulterer i sosial urettferdighet. Dette blir desto viktigere på bakgrunn av det økte mangfoldet som *samfunnsutviklingsdiskursen* artikulere.

Westrheim (2012) skriver at det flerkulturelle samfunnet ikke bare handler om å inkludere minoritetene i den eksisterende skolen: «...det handler om å utvikle en skole som er felles for alle, og der alle kommer til orde. Det handler om demokrati, som blir meningsløst om det ikke innebærer alle, og gir valgmuligheter og handlingsrom for alle som bor i Norge» (s. 227). *Diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse* er sterk i Ludvigsenutvalgets utredninger. Ludvigsenutvalget anbefaler å møte det økende kulturelle mangfoldet med kompetanser i kommunikasjon, samhandling, deltagelse, demokrati og medborgerskap. Alle trenger kompetanse i å operere i et kulturelt komplekst samfunn, og anbefalingene kan forstås, i et kritisk perspektiv, som en måte å knuse myten om at flerkulturell pedagogikk er for «de andre» (Banks, 2008, i Jortveit, 2017, s. 57). Banks (2009) fremhever betydningen av at skolen i demokratiske samfunn må legge til rette for at alle elever utvikler kompetanser, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å lykkes i deres lokale samfunn, innenfor deres nasjon og også i det globale samfunnet (s. 28). Banks mener at å møte minoritetslevende med egen pedagogikk er til hinder for god inkludering (Banks, 2008, i Jortveit, 2017, s. 57). I et kritisk

multikulturalistisk perspektiv skal en opplæring som vokser ut av et flerkulturelt samfunn gjelde alle, selv om retningen opprinnelig vokste ut av en solidaritet med de undertrykte.

Som vist ovenfor vektlegger *diskursen om et inkluderende fellesskap* betydningen av at opplæringen skal skje i mangfoldige fellesskap, der den enkeltes forutsetninger, erfaringer, synspunkter og fortellinger skal danne del av fellesskapet. Slike fellesskap vil kunne tjene på at elever samtidig oppøves i medborgerskapskompetanser. Demokratisk medborgerskap er noe som kan utvikles gjennom kunnskap, erfaringer og praksis (Stray, 2011, s. 12). Et mangfoldig og demokratisk miljø vil kunne oppmuntre elevene til å våge å delta og dele sine meninger og fortellinger. «For at et pluralistisk samfunn skal være trygt, inkluderende og overlevelsesdyktig, er det viktig at alle samfunnsdeltagerne bruker demokratiske prinsipper og prosesser som den kraften som binder det mangfoldige samfunnet sammen» (Stray, 2011, s. 136). Det ville vært en fordel for det flerkulturelle samfunnet og for den enkelte elev om det kulturelle mangfoldet ble fortsatt artikulert i begge diskursene. Å utvikle demokratiske medborgerskapskompetanser på bakgrunn av en kulturelt mangfoldig elevgruppe, kan ivareta en høyere deltakelse i klassen, skolen og samfunnet. I følge Stray (2010) er minoriteter mindre deltagende enn majoriteten (i Westrheim, 2012, s. 217). Men Overordnet del går bort fra Ludvigsenutvalgets anbefalinger som vektlegger kompetanser som vil fremme demokratisk medborgerskapskompetanse i en kulturell kompleks skole. Det kulturelle mangfoldet taper terreng i diskursen.

Etter å ha gjennomført denne kritiske diskursanalysen vil jeg likevel hevde at interkulturell kompetanse vinner terreng gjennom implisitte artikuleringer, og spesielt i Overordnet del. Gjennom et fokus på interkulturell forståelse og kompetanse vil en kunne anvende variasjonene mellom ulike kulturelle tilhørigheter som en ressurs for den enkelte og for fellesskapet. Dette skrives frem i forbindelse med forståelser av det kulturelle mangfoldet i flere representasjoner, uten at begrepet anvendes eksplisitt.

På bakgrunn av Kunnskapsløftet er skolen forpliktet til en inkluderende praksis overfor elever med annen kulturell bakgrunn, og det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring er et redskap for dette mandatet. Dette videreføres så langt i

fornyelsesprosessen. Det kulturelle mangfoldet skrives frem som det naturlige som preger og i økende grad vil prege fellesskapet i skole og samfunn. Det som oppleves som underlig er at teksten i Overordnet del går bort fra det som kunne medført en mer gjennomgående flerkulturell skole. Som nevnt tidligere, er det et generelt økt fokus på skolens demokratiske mandat i Overordnet del ved at det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* videreføres (se 5.6.3). Slik jeg forstår forskningsgrunnlaget Ludvigsenutvalget presenterer i delutredningen, er det ikke nødvendig å dempe behovet for demokratisk medborgerskapskompetanse artikulert i samspill med det kulturelle mangfoldet, dersom skolen skal utvikle en velfungerende flerkulturell skole.

Kvinnekampen, borgerrettighetsforkjemperne i USA og samenes kamp for likeverdig anerkjennelse er noen få eksempler som har vist at det Banks (2009) kaller for transformativt medborgerskap, har medført frigjørende endringer i historiens løp. «Siste århundres sosiale bevegelser, inkludert kvinne- og arbeiderbevegelsen, har alle mobilisert rundt krav om at undertrykte og marginaliserte grupper skulle inkluderes som fullverdige medborgere (Young, 2000 i Westrheim, 2012, s. 219). Dette vil ikke si at alle minoriteter er undertrykte og marginaliserte i skole og samfunn i Norge i dag, men at det ville vært en fordel for *alle* elever i den norske skolen om også diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse forble sterk.

7 Konklusjon

Med utgangspunkt i diskursordenen *Kulturelt mangfold i skolen* har jeg utført en kritisk diskursanalyse av sentrale skoledokumenter i fornyelsesprosessen av læreplanverket og av den ferdigstilte *Overordnede delen av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Jeg har tatt utgangspunkt i Faircloughs kritiske diskursanalyse, og anvendt et utvalg av hans rikholdige analytiske begrepsverktøy. Deler av Laclau og Mouffes diskursteori har også vært nyttig for å identifisere diskursive endringer i det empiriske materiale. Ulike teoretiske tilnærminger til kulturell mangfoldig skole og samfunn har også vært sentralt for analysens fortolkninger og resultater. Ved hjelp av denne transdisiplinære rammen har jeg analysert diskursive mønstre i det empiriske materiale for å svare på problemstillingen:

Hvilke forståelser av det kulturelle mangfoldet kommer til uttrykk i fornyelsesprosessen av læreplanverket og i den ferdigstilte *Overordnede delen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* på bakgrunn av en kritisk diskursanalyse?

Jeg har avgrenset og analysert diskursene på bakgrunn av Faircloughs tredimensjonale modell, og analysert språklige representasjoner på mikronivå som artikulerer det kulturelle mangfoldet i sammenheng med skolens overordnede samfunnsoppdrag. Hovedfunnene er at det kulturelle mangfoldet artikuleres i tre diskurser i diskursordenen *Kulturelt mangfold i skolen*. Disse har jeg kalt *samfunnsutviklingsdiskursen*, *diskursen om det inkluderende fellesskapet* og *diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse*.

Samfunnsutviklingsdiskursen danner bakteppet for de andre diskursene innenfor diskursordenen *Kulturelt mangfold i skolen*, og naturliggjør det økende kulturelle mangfoldet som del av samfunnsutviklingen. Det kulturelle mangfoldet oppfattes på gruppenivå i Ludvigsenutvalgets utredninger, men endres til et individperspektiv videre i den intertekstuelle kjeden. Hvilke konkrete utfordringer eller ressurser som følger med en økende kulturell ulikhet og variasjon i skole og samfunn berøres ikke. Diskursen lukkes midlertidig i Overordnet del med en forpliktende føring om at interkulturell kompetanse

som kulturforståelse og språkkunnskaper er viktigere enn noen gang på bakgrunn av det økende kulturelle mangfoldet i det norske samfunnet.

Diskursen om det inkluderende fellesskapet opprettholder en sterkere posisjon enn *diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse* gjennom den intertekstuelle kjeden. Det kulturelle mangfoldet artikuleres i forbindelse med det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring og understreker interdiskursivt at opplæringen skal foregå innenfor fellesskapets rammer. Elevenes forutsetning for læring og deres ulike bakgrunner skal utgjøre premissene for et mangfoldig og inkluderende fellesskap. I tillegg til å ivareta enkelteleven i skolens fellesskap, er et av skolens samfunnsoppdrag å bygge fellesskap. I denne sammenheng artikuleres hva som skal utgjøre skolens *Vi* i en kulturell kompleks tid. Det er ulike representasjoner av hva som alle skal kunne enes om. Dette gjenspeiles i Overordnet del som artikulere ulike forståelser av det kulturelle mangfoldets rolle i skolens *Vi*. Både betydningen av kulturarven bestående av den norske, samenes og de nasjonale minoritetenes historie og tradisjoner artikuleres, i tillegg til en representasjon som trekker frem at mangfoldet skal utgjøre del av en felles ramme. Fra *diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse* fremmes også demokratiske verdier som betydningsfulle for hva alle skal kunne enes om for å bygge fellesskap i en kulturell kompleks tid.

Diskursen om demokratisk medborgerskapskompetanse er sterk i Ludvigsenutvalgets dokumenter, og vokser ut av nasjonal og internasjonal forskning som har vurdert hvilke kompetanser som er sentrale på bakgrunn av blant annet det økende kulturelle mangfoldet som del av samfunnsutviklingen. Ludvigsenutvalget anbefaler et bredt kompetansebegrep, og artikulere det kulturelle mangfoldet i sammenheng med et kompetanseområde som kalles *kommunikasjon, samhandling og deltakelse*. Utvalget foreslår også et tverrfaglig tema som de kaller *det flerkulturelle samfunnet*. Ludvigsenutvalget artikulere gjennomgående ulike kompetanser som vil være til fordel for å leve sammen i en kulturell kompleks tid og som samtidig vektlegger det demokratiske mandatet. Det tverrfaglige temaet bytter navn til *demokrati og medborgerskap* i den videre intertekstuelle kjeden, og det kulturelle mangfoldet taper terreng i artikuleringer som knytter betydningen av demokratiske medborgerskapskompetanser med det å leve sammen i kulturelt mangfoldige kontekster. I Overordnet del identifiserer jeg først og fremst demokratiske verdiers

betydning i et flerkulturelt samfunn og skole. Ved beskrivelsen av de demokratiske verdiene artikuleres interkulturell forståelse og verdien av flerstemmighet i demokratiske prosesser.

Gjennom den kritiske diskursanalysen har jeg rettet blikket mot bestemte språklige trekk i samspill med kontrastfulle teoretiske tilnæringer til det kulturelle mangfoldet i skole og samfunn. For studiets validitet har jeg utførlig beskrevet fortolkningene som blir presentert som funn ved hjelp av den transdisiplinære rammen. Det har likevel vært et gjennomgående spørsmål om fortolkningenes og slutningenes validitet. Det er mulig en annen ville funnet andre fortolkninger enn det jeg har kommet frem til. Likevel har bredden i det transdisiplinære teoretiske rammeverket vært nyttig for å fange opp sentrale momenter som utpeker seg i den enkelte representasjon i de sosiale begivenhetene. Dette har gitt meg empirisk grunnlag til å kunne uttale meg om hvilke forståelser av det kulturelle mangfoldet som trer frem i det dialektiske samspillet mellom de sosiale begivenhetene (tekstutvalget) og sosial struktur (skolens samfunnsoppdrag), og som danner sosial praksis (diskursorden og diskursene). Det ville vært en mindre krevende oppgave om det empiriske materiale var noe mindre. Samtidig har det empiriske materiale hatt en form for naturlig sammenheng i fornyelsen av læreplanverket. Ferdigstillingen av Overordnet del 1 september 2017 ga meg også en spennende mulighet til å inkludere empirisk materiale som skal være forskrift til opplæringsloven, og som skal spille en rolle for sosial praksis i fremtidens skole.

Med denne masteroppgaven har jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot og skape bevissthet om det kulturelle mangfoldet i fornyelsen av læreplanverket og i den Overordnede delen av læreplanen. I innledningen skrev jeg at jeg støtter meg til Kjeldstadli (2014) som skriver at samfunnet i all overskuelig framtid vil være sammensatt av det kulturelle mangfoldet, og at dette må være et grunnpremiss for skole og samfunn (s.8). I lys av denne kritiske diskursanalysen viser jeg at det økende kulturelle mangfoldet anerkjennes som et grunnpremiss for fornyelsen av læreplanverket. Likevel lukkes diskursene i Overordnet del i en begrensning av de diskursive konstruksjoner jeg har identifisert gjennom den intertekstuelle kjeden. Banks (2009) er en fremtredende forsker innenfor multikulturell utdanning, og har foreslått å bringe inn transformativt

medborgerskap som en del av utdanningen for å styrke den enkeltes deltakelse (s. 303). Gjennom demokratisk opplæring til aktivt medborgerskap kan alle elevene oppleve at deres deltakelse er betydningsfull for fellesskapet, og at alle har muligheten til å endre samfunnet til det som oppfattes som noe bedre. Slike erfaringer vil kunne øke toleranse for ulike forskjeller mellom elever, og er sentralt i et samfunn der det kulturelle mangfoldet vil fortsette å øke. Meld.28 (2015-2016) og Overordnet del går bort fra å artikulere medborgerskapsbegrepet og kulturelt mangfold i sammenheng med sentrale kompetanser, slik Ludvigsenutvalget anbefalte. Vektleggingen av kompetanser som vil være til fordel for å leve sammen demokratisk på bakgrunn av det økende mangfoldet opprettholdes ikke interdiskursivt, og det som kunne bidratt til å skape fornyet praksis i møte med det økende kulturelle mangfoldet følges ikke opp i det empiriske materiale. Medborgerskapsbegrepet bringes videre i Overordnet del, uten å artikulere fordelene med kompetanser til aktivt medborgerskap i en kulturell kompleks tid.

Diskursen om et inkluderende fellesskap oppfordrer likevel til praksis som kan være til fordel for en mer gjennomgående flerkulturell skole, selv om det meste som artikuleres er gjenkjennbart for praksis i skolen i dag. *Diskursen om et inkluderende fellesskap* fremstår som sterk i møte med det kulturelle mangfoldet for den videre fornyelsen av fag og praksis i skolen. Skolen skal møte det kulturelle mangfoldet slik en møter alt mangfold i skolen. Spørsmålet videre vil være om prioriteringene som er gjort så langt i fornyelsesprosessen av læreplanverket vil skape frigjørende endringer i skolen som vil kunne motvirke uheldige forhold som for eksempel marginalisering, rasisme, fremmedfrykt og ulikt sosialt utbytte av skolens praksis. Dette er eksempler på temaer som ikke tas opp eksplisitt i det empiriske materiale. Det er muligens ikke så vanlig å ta opp negative forhold i norske offentlige dokumenter, men jeg ser ingen grunn til at en ikke skal benevne konkrete utfordringer eller negative historiske erfaringer som en ønsker å motvirke gjennom skolens mandat og opplæringstilbud.

Overordnet del av læreplanen er ny, og heller ikke iverksatt, og vi kan ikke studere effekten av tekstens innhold på det nåværende tidspunktet. Fornyelsesprosessen som fortsatt pågår vil skape nye språklige og ikke-språklige sosiale begivenheter og sosiale praksiser i form av nye dokumenter, klasseromssituasjoner, læremidler,

lærerkompetansebehov osv. Læreplanverket skal implementeres fra 2020, og det kunne vært spennende å forske videre på implementeringen av det nye læreplanverket i arbeid med lokalt læreplanarbeid. For å anvende resultatene fra denne kritiske diskursanalysen kunne metoden for eksempel vært aksjonsforskning. Det kunne også vært interessant med læreplananalyse av utvalgte fag i lys av denne diskursanalysen, med spesielt fokus på sammenhengen mellom Overordnet del og de utvalgte læreplanene for fag. I videre forskning kunne det også vært verdifullt å forske på hvordan lærere bruker prinsippet om tilpasset opplæring i klasserom der elevsammensetninger er kulturelt mangfoldige.

Litteraturliste

- Bangstad S. (2011). Multikulturalismen og dens kritikere. I Bø B.P (Red.). *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser* (s. 21-45). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Banks J.A (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. I Banks J.A (Red.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9–32). New York/Oxon: Routledge
- Banks J.A (2009). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. I Banks J.A (Red.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 303-322). New York/Oxon: Routledge
- Banks J.A (2014). *An introduction to multicultural education* 5th edition. Seattle: Pearson Education, Inc.
- Bjordal I. (2017). Kompetanse for mangfold – hva betyr det?. I Lund B.L. (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.229-243). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bratberg Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bøhn H. & Dypedahl M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Børhaug F.B. og Helleve I. (2016). Innledning. I Børhaug F.B. og Helleve I. (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 5-7). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Dale L.E. (2009) Utdanningens samfunnsmandat og velferdsrett om skolefaglig læring for alle. I Dale L.E. (Red.). *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 187-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen T.O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten. I Westrheim K. & Tolo A. (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56-95). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Eriksen T.H. (2007). Mangfold versus forskjellighet. I Fuglerud Ø. & Eriksen T.H. (Red.). *Grenser for kultur. Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 111-130). Oslo: Pax forlag AS
- Eriksen T.H. & Sørheim T.A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Fairclough N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Oxon, New York: Routledge.
- Fairclough N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. 2nd edition. Oxon, New York: Routledge
- Grue J. (2011). Maktbegrepet i kritisk diskursanalyse: mellom medisinske og sosiale forståelser av funksjonshemming. I Hitching T.R., Nilsen A.B. og Veum A. (Red). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 112 – 135). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jortveit M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal forlag.
- Jørgensen M.W. & Phillips L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg C.: Roskilde Universitetsforlag
- Hilt L.T. & Bøyum S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 03/04-2015 (s. 181-193). Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2015/0304/kulturelt_mangfold_og_interneksklusjon
- Hitching T.R. og Veum A. (2011) Introduksjon. I Hitching T.R, Nilsen A.B. og Veum A. (Red.). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s.11-39). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kincheloe J.L. & Steinberg S.R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Lund A.B. (2017). Innledning. Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I Lund A.B. (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.11-27). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lund A.B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs?. I Lund A.B. (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.28-47)). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- May S. (2009). Critical multiculturalism and education. I Banks J.A (Red.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 33 - 48). New York/Oxon: Routledge
- May S. & Sleeter C.E. (2010). Introduction. I May S. & Sleeter C.E. (Red.). *Critical multiculturalism. Theory and praxis* (s. 1- 16). Oxon, New York: Routledge
- Moen B.B. (2014). Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet. I Moen B.B. (Red.).

- Kulturelt og etnisk mangfold i skolen* (s. 19-38). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Morken I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I Dale L.E. (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv* (154-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe E. (2011). Mangfold i skolen. I Postholm, Munthe, Haug & Krumsvik (Red.). *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 11-27). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Neumann I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt – En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Kjelstadli, K. (2014). Retten til en skole: utdanning for et sammensatt samfunn. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 5 – 10). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kleven T.A (2014). Forskning og forskningsresultater. I Kleven T.A, Hjordemaal F. & Tveit K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering 2 utgave* (s.9-26). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 2012-2013). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvande L. & Naastad N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov 17 juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringen*.
- Parekh B. (2006). Rethinking multiculturalism. *Cultural Diversity and Political Theory*. 2

- utgave. New York: Palgrave Macmillan.
- Pihl J. (2010). Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rugkåsa M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i «flerkulturelt» arbeid. I Otterstad A.M. (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s.78-95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrede J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm
- Solbue V. & Helleve I. (2016). Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1. klasse på videregående skole. I Børhaug F.B. & Helleve I. (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s.31-43). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Stray J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Stray J.H. (2012). Demokratipedagogikk. I Berge L. & Stray J.H. (Red.). *Demokratisk medborgerskap i skolen* (17-33). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tjora A. (2012). Kvalitative forskningsmetoder i praksis 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- 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 – 116). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanning (2017, mai). Isaksen vil gjøre Overordnet del til kompass i skolen.
- Westrheim K. (2011). Mangfold og demokrati i den flerkulturelle skolen. I Postholm, Munthe, Haug & Krumsvik (Red.). *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 107-137). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Westrheim K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I Berge K.J. & Stray J.H. (Red.). *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s.212-233). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I Westrheim K. & Tolo A.

(Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27-50). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Westrheim K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordic studies in education* 03/2014. Hentet fra Idunn: https://www.idunn.no/np/2004/03/kritisk_pedagogikk_og_multikulturalisme_i_ly_s_av_freiretradisjonen_noen_sent

Østberg S. (2017) Interkulturell kompetanse, V. Bjarnø, M.E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring – Didaktikk for flerspråklige klasserom 2. utgave* (s. 17-35), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nettsider:

<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>.

