

MASTEROPPGAVE

Skolens verdigrunnlag -

En kritisk diskursanalyse av verdigrunnlaget i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* i lys av *Den generelle delen av læreplanen* og *Prinsipper for opplæringen* i et kritisk multikulturelt perspektiv

The school's platform of values -

A critical discourse analysis of the platform of values in the new *Core Curriculum – Values and Principles for Primary and Secondary Education* in light of the previous *Core Curriculum* and *The Quality Framework* in a critical multicultural perspective

Lamin André Kvaale-Conateh

Undervisningsvitenskap - fordypning i pedagogikk
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
Veiledere: Vibeke Solbue & Tjalve Gjøstein Madsen
15.mai 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine veiledere Vibeke Solbue og Tjalve Gjøstein Madsen på Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, ved Høgskulen på Vestlandet. Deres engasjement, grundige tilbakemeldinger og råd har vært avgjørende i skriveprosessen, og har hjulpet meg i å treffe de valgene som har formet denne masterstudien. En ekstra takk til Vibeke som også loset meg gjennom bacheloroppgaven, du har vært en kilde til akademisk inspirasjon. Mange takk til min gode venn og statsviter Tore André Kjetland Fjeldsbø, for tips og triks i møte med kritisk diskursanalyse. Tusen takk til mamma for sedvanlig god korrekturlesning og redigeringsinnspill. Sist men ikke minst, takk til Nina for motiverende ord og støtte i hverdagen, elsker deg.

Sammendrag

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er under revisjon, og i den forbindelse skal *Den generelle delen av læreplanverket og Prinsipper for opplæringen* erstattes av *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Dokumentet utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, og skal veilede den pågående revisjonen av fagplanene samt ligge til grunn for skolens praksis. Denne studien ønsker å skape innsikt i det verdigrunnlaget som skal prege skolens virksomhet, og gjør derfor en kritisk diskursanalyse av disse tre dokumentene. Ved å analysere det nye dokumentet i lys av de foregående vil det også være mulig å avdekke hva som er videreført og hva som er endret i verdigrunnlaget. Den kritiske diskursanalysen tar utgangspunkt i Norman Faircloughs teoretiske og metodologiske tilnærming til disiplinen, som legger til rette for en tekstanalytisk og transdisiplinær framgangsmåte i møte med analyseobjektet. Studien benytter seg derfor også av kritisk multikulturalisme som et teoretisk og normativt perspektiv til å analysere skolens verdigrunnlag i en flerkulturell kontekst. En innfallsvinkel som kan belyse maktforhold, hegemoni og ideologi i skolefeltet.

Analysefunnene foreslår et majoritetsorientert verdigrunnlag i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, som i stor grad representerer en kontinuitet av verdigrunnlaget i *Den generelle delen av læreplanen* og i *Prinsipper for opplæringen*. Et verdigrunnlag som fremmer kulturell og religiøs ensretting i skolen og i samfunnet. Det nasjonale er imidlertid tonet ned, og det åpnes nå for at skolens verdier også kan komme til uttrykk i andre religioner og livssyn. Kulturarven og kristenhumanismen videreføres allikevel i stor grad som de sentrale ideologiske konseptene i det nye verdigrunnlaget. Dokumentet bærer også preg av vage og uklare formuleringer om det kulturelle mangfoldet, og er derfor lite egnet som et retningsgivende dokument i en flerkulturell skole. På bakgrunn av analysefunnene foreslår studien *nasjonal multikulturalisme* som en konseptualisering av den ideologien som kommer til uttrykk i verdigrunnlaget. Studiens funn håper å kunne bidra til refleksjon og bevisstgjøring blant aktørene i skolefeltet, som igjen kan bidra til å endre denne tilnærmingen til den flerkulturelle virkeligheten i skolen.

Abstract

The curriculum for Knowledge Promotion is under revision, and in that regard the *Core Curriculum* and *The Quality Framework* are being replaced by a new *Core Curriculum – Values and Principles for Primary and Secondary Education*. The document elaborates on the platform of values in the objectives clause in the Education Act, and will guide the ongoing revision of the subject curricula, and act as the basis for the school's practice. This thesis aims at creating insight into the platform of values that is supposed to characterize the school's practice, and therefore performs a critical discourse analysis of these three documents. By analysing the new document in light of the foregoing, it will also be possible to uncover what has been continued, and what has been altered in the platform of values. The critical discourse analysis is based on Norman Fairclough's theoretical and methodological approach to the discipline, which facilitates a text analytical and transdisciplinary approach to the object of research. The thesis therefore also employs critical multiculturalism as a theoretical and normative perspective to analyse the school's platform of values in a multicultural context. An approach that can illuminate power relations, hegemony and ideology in the field of education.

The findings suggest a majority oriented platform of values in the new *Core Curriculum – Values and Principles for Primary and Secondary Education*, which to a great extent represents a continuity of the platform of values in the previous *Core Curriculum* and *The Quality Framework*. A platform of values which promotes cultural and religious rectification in school and in society. Its national traits are, however, toned down, and it allows for the school's values to be expressed in other religions and beliefs. The cultural heritage and christian humanism as central ideological concepts, are nevertheless largely continued in the new platform of values. The document is also characterized by vague and unclear articulations regarding cultural diversity, and is therefore not suitable as a guiding document in a multicultural school. Based on the findings, the thesis suggests *national multiculturalism* as a conceptualization of the ideology that is expressed in the platform of values. The thesis' findings hope to contribute to reflection and awareness among the actors in the field of education, which in turn can help to change this approach to the multicultural reality in school.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Skolens verdigrunnlag i et kritisk perspektiv.....	2
1.1.1 Bostadutvalget – en ny formålsparagraf?.....	3
1.2 På sporet av en sosial urett.....	5
1.2.1 Fra enhetsskole til fellesskole - et minoritetsperspektiv	7
1.2.2 Fellesskolens flerkulturelle virkelighet.....	9
1.2.3 Tidligere forskning.....	11
1.2.4 Skolen som en arena for sosial utjevning	14
1.3 Oppsummering.....	16
2. Teoretisk rammeverk	17
2.1 Kritisk multikulturalisme – et teoretisk perspektiv	18
2.1.1 En kritisk pedagogikk.....	18
2.1.2 Multikulturalisme – en begrepsavklaring.....	19
2.1.3 Fem nyanser av multikulturalisme	20
2.1.4 Rase og etnisitet – To alen av samme stykke?	24
2.1.5 Makt, hegemoni og ideologi	26
2.1.6 Oppsummering.....	27
2.2 A Dialectical-Relational Approach – en diskursanalytisk tilnærming.....	28
2.2.1 DRA i et vitenskapsteoretisk lys	29
2.2.2 En tredelt modell.....	30
2.2.3 Diskurs, diskurser og diskursordenen	31
2.2.4 Ideologi i maktens tjeneste	33
2.3 Kritisk diskursanalyse og kritisk multikulturalisme - nære slektninger?.....	34
3. Et analytisk rammeverk	35
3.1 A Dialectical-Relational Approach – En firetrinns analysemodell.....	35
3.2 A Dialectical-Relational Approach – en metodologisk framgangsmåte.....	36
3.3 To analyser i én - en intern og en ekstern tekstanalyse.....	37
3.3.1 Den interne analysen – semiotiske konstruksjoner	37
3.3.2 Den eksterne analysen – semiotiske relasjoner.....	41
3.4 Refleksjoner og vurderinger.....	42

4. En intern og en ekstern analyse	44
4.1 Tekstprodusenten(e) – Kunnskapsdepartementet	44
4.2 Læreplaner som sjanger	45
4.3 Den generelle delen av læreplanen (1993) – en kritisk diskursanalyse.....	46
4.3.1 Oppsummering – diskursordenen i Generell del	59
4.4 Prinsipper for opplæringen (2006) – en kritisk diskursanalyse.....	61
4.4.1 Oppsummering – diskursordenen i Prinsipper for opplæringen	65
4.5 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (2017) – en kritisk diskursanalyse	66
4.5.1 Oppsummering – diskursordenen i Overordnet del	82
5. Diskusjon	84
5.1 Den kristenliberale, den nasjonale og den flerkulturelle diskursen	84
5.2 Hegemoni – en nasjonal multikulturalisme	87
5.3 Den sosiale ordenen.....	88
5.4 Oppsummering og videre forskning.....	90
6. Konklusjon	92
7. Litteraturliste	94

Tabeller og figurer

Figur 1: DRA's tre nivåer av den sosiale virkeligheten.	30
Tabell 1: Skolens verdiskursordenen i et kritisk multikulturelt perspektiv.....	88
Figur 2: Den sosiale ordenen som verdigrunnlaget er skapt i.	90

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world

– Nelson Mandela

1. Innledning

I skrivende stund er Kunnskapsdepartementet i gang med å fornye fagplanene i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), med utgangspunkt i det som omtales som læreplanverkets nye generelle del, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (heretter Overordnet del). Dette er det første dokumentet som er fastsatt i det som omtales som *fagfornyelsen* av LK06, som trer i kraft høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Overordnet del har av regjeringen (2017b) blitt omtalt som "skolens nye grunnlov" og "kompass" (Hobbelstad, 2017).

Det er særlig to aspekter som gjør det interessant å undersøke og analysere dette dokumentet. For det første skal Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2018b), erstatte de to foregående dokumentene: *Den generelle delen av læreplanen* (heretter Generell del) (Kunnskapsdepartementet, 2015a), som er videreført fra Reform-94 (R-94) og Reform-97 (L-97), og *Prinsipper for opplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2015b), som var ny ved innføringen av LK06 i 2006. I tillegg skal Overordnet del gi føringer for den pågående revideringen av fagplanene for LK06 som skal ferdigstilles i løpet av 2019, ved å formidle verdiene fra opplæringslovens formålsparagraf: "Overordna del av læreplanverket utdjunpar verdigrunnlaget og dei overordna prinsippa for opplæringa – både pedagogisk praksis og samarbeidet mellom heim og skule" (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Slik er Overordnet del en viktig og grunnleggende del av fagfornyelsen, i det at den er ment å skulle formidle skolens verdigrunnlag og påvirke pedagogisk praksis. Dette antyder videre at det vil være mulig å spore og avdekke verdier og diskurser i læreplanen, og underbygger således en antagelse om at læreplaner må forstås som ideologiske dokument (Brossard Børhaug, 2008, s 4). Studien gjør derfor en *kritisk diskursanalyse* (KDA) av Generell del, Prinsipper for opplæringen og Overordnet del, for å undersøke verdigrunnlaget i Kunnskapsløftet. Hvilke representasjoner og konstruksjoner av verdier kan man spore og avdekke i læreplanen? Studien tar utgangspunkt i *kritisk multikulturalisme* for å forstå hvordan ideologi og makt påvirker utdanningssystemet som institusjon og hvordan dette former skolens verdigrunnlag.

1.1 Skolens verdigrunnlag i et kritisk perspektiv

Med Grunnloven av 1814 formuleres paragraf 2, bedre kjent som jødeparagrafen: "Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De indvaanere, der bekjende seg til den, ere forpligtede til at oppdrage sine Børn i samme. Jesuitter og Munkeordener maae ikke taaes. Jøder ere fremdeles udelukkede fra Adgang til riget" (Grunnloven, 1814, § 2). Paragrafen skulle bli forløperen til den som i dag omtales som verdiparagrafen, som etter avviklingen av statskirken i 2012 lyder slik: "Verdigrunnlaget forblir vår kristne og humanistiske arv. Denne grunnlov skal sikre demokratiet, rettstaten og menneskerettighetene" (Endr. Av Grunnlovens språk, 2014, § 2). Denne danner utgangspunktet for den omstridte formuleringen i opplæringslovens formålsparagraf.

Opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) står sentralt i skolens verdigrunnlag. Paragrafen gir retning til grunnopplæringens formål og innhold, men sier også noe om hvilke verdier samfunnet som helhet ønsker å fremme. Formålsparagrafen var en sentral brikke i arbeidet med Generell del: "Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven (...)" (Kunnskapsdepartementet, 2015a), og i forbindelse med Overordnet del: "Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf (...)" (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Generell del og Overordnet del utdyper imidlertid forskjellige versjoner av formålsparagrafen.

Formålsparagrafen som lå til grunn for Generell del, ble omtalt som "den kristne formålsparagrafen" (NOU 2007: 6, 2007). I paragrafens innledende ordlyd heter det blant annet at: "Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding (...)" (s. 15). Denne formuleringen var roten til mye av den konflikten som bidro til at det i 2006 ble nedsatt et offentlig utvalg for å utrede og utarbeide en ny formålsparagraf. Den gamle paragrafen hadde da vært gjenstand for kritikk særlig på grunn av den innledende ordlyden. Kritikken kom fra flere hold, deriblant Søgnerutvalget (NOU 2003: 16, 2003), som problematiserte formuleringene i paragrafen som uegnet i lys av det økende kulturelle og religiøse mangfoldet i Norge (s. 28). Paragrafen ble også gjenstand for internasjonal kritikk da flere foreldre gikk til sak mot staten og fritaksordningen i faget *Kristendoms- religions- og livssynskunnskap* (KRL). Etter å ha tapt i alle norske rettsinstanser, fikk foreldrene medhold i FN's Menneskerettighetskomité i 2004. Komitéen kritiserte ordningen med delvis fritak i faget for å være menneskerettighetsstridig med hensyn til artikkel 18 i FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter, som blant annet omhandler

foreldrenes frihet til å sørge for egne barns religiøse og moralske oppdragelse (NOU 2007: 6, 2007, s. 85). I 2007 ble faget også felt i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) for brudd på Den europeiske menneskerettighetskonvensjonens (EMK) protokoll 1, artikkel 2 om foreldres rett til å sikre at barnets utdanning og undervisning samsvarer med deres egne religiøse og filosofiske overbevisninger (Menneskerettsloven, 1999). Dommen la vekt på kristendommens dominerende stillingen i den norske skolen, særlig gjennom KRL-faget, i kraft av den kristne formålsparagrafen og øvrig lovverk, som igjen gjorde det vanskelig å ivareta elever med andre tros- og livssyn (Den europeiske menneskerettighetsdomstolen, 2007).

1.1.1 Bostadutvalget – en ny formålsparagraf?

I Bostadutvalgets mandat for utredning av ny formålsparagraf, beskrives et samfunn i endring, preget av internasjonalisering og økende kulturelt mangfold. I lys av dette fikk utvalget i oppgave å vurdere formuleringene i paragrafen, særlig de knyttet til det kristne verdigrunnlaget, og komme med et nytt forslag til formålsparagraf (NOU 2007: 6, 2007, s. 15). Medlemmene var i utgangspunktet uenige om forslag til ny formålsparagraf, noe de anså som et godt utgangspunkt for dialog: "Skal formålene for barnehagen og opplæringen gjenspeile mangfoldet i det norske samfunn, må respekt for uenighet og vilje til kompromiss forenes" (s. 22). De foreslo derfor ulike utkast innbyrdes som kan operasjonaliseres i tre forskjellige posisjoner (Hilt & Bøyum, 2015). Den liberale posisjonen, representert ved åtte av utvalgets fjorten medlemmer, ønsket et verdigrunnlag som ikke henviste til verken tro eller livssyn (NOU 2007: 6, 2007, s. 23), mens den konservative posisjonen, bestående av tre medlemmer, ønsket å tydeliggjøre de grunnleggende verdiene med utgangspunkt i en kristen og humanistisk tradisjon, i menneskerettighetene og i andre tros- og livssyn (s. 24). Den moderate posisjonen, bestående av de resterende tre medlemmene, ønsket også å synliggjøre kristendommen og humanismen, men noe mindre i forgrunnen enn den konservative posisjonen (s. 25). Det moderate utkastet ble også det endelige forslaget til ny formålsparagraf, da utvalget omsider ble enige om de mest omstridte formuleringene:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt. Ho skal byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane. (s. 14)

Framfor å forankre verdier i religion eller livssyn, ble utvalget enige om en ordlyd som framhever verdiene i seg selv, samtidig som det understrekes at disse også finnes i kristen og humanistisk tradisjon, og i andre tros- og livssyn. Forslaget kan på den måten forstås som et skritt bort fra "den kristne formålsparagrafen", ved å tilby enkelte verdier som deretter kan lades med mening fra ulike kulturelle og religiøse tradisjoner. Bostadutvalgets forslag ble imidlertid endret etter behandling i Stortinget, i retning av den konservative posisjonen, hvor verdiene først og fremst forankres og knyttes til kristendommen og humanismen, mens andre religioner og livssyn kommer i annen rekke. Deler av den endelige og gjeldende formålsparagrafen etter endringslov til opplæringsloven (2008) med fokus på de omdiskuterte formuleringene, lyder slik:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding. (2008, § 1-1)

Selv om denne formålsparagrafen kan forstås som mer liberal en den foregående, i det at den hevder at skolens verdier også kommer til uttrykk i andre religioner og livssyn, kan den også forstås som et uttrykk for en *staus quo*, da mye av det spenningsforholdet som utgjorde bakteppet for revisjonen også lever videre i den nye paragrafen (Hilt & Bøyum, 2015, s. 187). Man ønsker å framheve at opplæringen bygger på verdier fra en "kristen og humanistisk arv", samtidig som man vil skape toleranse for andre tros- og livssyn gjennom "åndsfridom" og "respekt for den einskilde si overtiding". Det kan også hevdes at det er problematisk å forankre verdiladde begreper som eksempelvis åndsfrihet og likeverd i bestemte tros- eller livssyn, da dette kan skjule interne uoverensstemmelser og konflikter. For når verdiene skal konkretiseres kan den tilsynelatende enigheten om disse forsvinne. Da avdekkes gjerne uenighet om enkelte verdier på tvers av tros- og livssynsgrenser. En vil derfor finne at kristne er uenige med kristne og at humanister er uenige med humanister (Leirvik & Røthing, 2008, s. 9).

I 2013 ønsket flertallet i Ståsettutvalget, hvis mandat var å gjennomgå statens tros- og livssynspolitikk, å endre formålsparagrafen i retning av Bostadutvalgets forslag (NOU 2013: 1, 2013, s. 126). Dette har derimot ikke materialisert seg i ytterligere politisk handling.

På samme måte som revideringen av formålsparagrafen var resultatet av en politisk debatt om hvordan og hvorvidt endringene i det norske samfunnet skulle speiles i formålsparagrafen, er også Overordnet del gjort på bakgrunn av et slikt premiss: "Gjeldende Generell del bygger på et annet formål enn dagens formål med opplæringen, og Generell del reflekterer ikke like godt utviklingstrekk som har preget det norske samfunnet i de siste 20 årene" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19). Denne politiske tilnærmingen gir også grunnlag for å undersøke hvordan Overordnet del tolker, utdyper og konkretiserer skolens verdigrunnlag med utgangspunkt i formålsparagrafen.

1.2 På sporet av en sosial urett

I en slik kontekst kan verdigrunnlaget forstås som knutepunktet for skolens virksomhet, og derfor som en sentral del av revideringen av LK06. Kritisk diskursanalyse har derfor blitt valgt som et analytisk utgangspunkt for studien, fordi denne tilnærmingen legger til rette for en kombinasjon av språkvitenskapelige verktøy og samfunnsvitenskapelig teori. Kritisk diskursanalyse er en *kritisk* disiplin, og krever derfor at forskeren identifiserer noe som er problematisk ved en gitt samfunnsinstitusjon, en *sosial urett* (social wrong), og vurderer om denne er i overenstemmelse med et rettferdig samfunn. Med kritikk menes normativ argumentasjon om hvordan noe bør eller ikke bør være, ut ifra et bestemt standpunkt (Fairclough, 2010, s. 7). Kritisk multikulturalisme tilbyr et slikt normativt standpunkt som gjør det mulig å behandle verdigrunnlaget i Kunnskapsløftet som et politisk konsept som kan brukes til å fremme en bestemt ideologi, som igjen kan ha urettferdige implikasjoner i skolens virksomhet. Den sosiale uretten tilbyr således en inngang til forskningsobjektet og kan formuleres slik:

Hvis Overordnet del utdyper verdigrunnlaget for skolen er det grunn til å undersøke dette kritisk, da formålsparagrafen inneholder uavklarte spenninger og et verdigrunnlag som fremmer majoritetens premisser, som igjen kan ha implikasjoner for minoriteter i skolen.
--

Ved å identifisere og analysere skolens verdigrunnlag, som beskrevet i Overordnet del, kan man avdekke hvilke verdier som framheves og forfektes, og hva som underkommuniseres og utelates. Ved å i tillegg analysere de foregående dokumentene, Generell del og Prinsipper for opplæringen, kan studien også belyse hvilke endringer som er blitt gjort i Overordnet del med hensyn til verdigrunnlaget. Hva er videreført og utelatt, og hva er nytt? Gjennom kritisk multikulturalisme vil en slik studie produsere kunnskap som kan bidra til å imøtekomme de utfordringene som skolen står overfor med hensyn til den flerkulturelle virkeligheten. Ved å betrakte LK06 som et ideologisk dokument hvis formål er å formidle bestemte verdier, lyder problemstillingen som følger:

Hvordan kan verdigrunnlaget i Overordnet del forstås i lys av et kritisk multikulturelt perspektiv ved bruk av kritisk diskursanalyse?

I tillegg har jeg formulert to forskningsspørsmål som står i relasjon til problemstillingen:

- (1) Hvilke sentrale diskurser kan identifiseres i Generell del, Prinsipper for opplæringen og i Overordnet del?
- (2) Hvordan har verdigrunnlaget utviklet seg fra Generell del og Prinsipper for opplæring til Overordnet del?

Oppgavens struktur tar utgangspunkt i Norman Faircloughs (2009) analytiske rammeverk for gjennomføring av kritisk diskursanalyse, som deler studien inn i fire analytiske trinn: (1) fokusere på det semiotiske aspektet ved en sosial urett, (2) identifisere hvilke hindringer som står i veien for å adressere den sosiale uretten, (3) vurdere om den sosiale ordenen trenger den sosiale uretten, (4) identifisere mulige måter å overkomme hindringene på. Studien vil kretse rundt disse trinnene, samtidig som hovedfokuset vil være analysen i trinn to. Trinnene vil bli nærmere forklart i metodekapitlet. I det følgende vil studien belyse hvordan det norske utdanningssystemet har en historie preget av en visjon om en sosialt utjevne skole hvor det er plass til alle, samtidig som norsk skolehistorie også har en mørk bakside preget av assimilering og diskriminering på bakgrunn av etnisitet, kultur og språk. Dette er en praksis som har hentet sin legitimitet i skolens verdigrunnlag, som igjen understreker et behov for et kritisk perspektiv på det norske skolesystemet og derfor også på læreplanen.

1.2.1 Fra *enhetsskole* til *felleskole* - et minoritetsperspektiv

Begrepet *enhetsskole* ble for første gang introdusert i norsk sammenheng i 1911, men ordet har dypere ideologiske røtter i norsk skolehistorie. Fra midten av 1800-tallet og særlig med Folkeskoleloven av 1889 (Hagemann, 1992, s. 117), kan man begynne å snakke om framveksten av en *enhetsskoleideologi* i Norge. Grunntankene i denne ideologien var å skape en sammenhengende offentlig skole fra barndom til ungdom, hvor alle skulle gå i den samme skolen og få den samme undervisningen. Slik skulle man bryte ned klasseskiller og skape et mer egalitært samfunn (Karlsen, 2003, s. 218-219). Det sentrale premisset som lå til grunn for *enhetsskoleideologien* kan derfor forstås som *likhetsidealet* (Baune, 2007, s. 141). Dette *likhetsidealet* har imidlertid kommet til uttrykk på flere ulike måter i norsk skolehistorie.

Enhetsskolens begynnelse, slik den tok form mot slutten av 1800-tallet, kan for eksempel knyttes til det prinsippet som blant andre Øzerk (1993) beskriver som *formallikhet*. En formell juridisk rett til skolegang for alle barn, uavhengig av verken bosted, kjønn, økonomi, etnisitet eller annen sosial bakgrunn (s. 30). Som en relativt fersk nasjonalstat sammenfalt *enhetsskolen* med det norske nasjonsbyggingsprosjektet. En utvikling vi kan knytte til Andersons (1996) definisjon av nasjonen som et *forestilt politisk fellesskap*, sosialt konstruert og avgrenset til å utelukke andre nasjoner, og suveren fordi den befinner seg innenfor statens geografiske territorium (s. 19). Skolen ble en hovedarena for nasjonal identitet og fellesskap, og skulle på den måten bidra til kulturell frigjøring fra Danmark og politisk uavhengighet fra Sverige (Karlsen, 2003, s. 234). Dette fikk implikasjoner for skolens etniske minoriteter. Ifølge Karlsen (2003) og Engen (2010) ble skolens oppgave å formidle selektiv kunnskap som kunne bidra til å konstruere og styrke Norge som et homogent nasjonalt fellesskap. Slik kunnskap inneholdt verken minoritetenes språk eller kultur, hvilket førte til en assimilerende og marginaliserende skolepolitikk overfor samene og de nasjonale minoritetene. I 1878 ble for eksempel all undervisning på samisk og finsk forbudt, noe som gjorde at samiske, kvenske og skogfinske elever fikk svært lite utbytte av skolen. En praksis som vedvarte store deler av 1900-tallet. Først i 1969 ble morsmålsopplæring en formell rett for alle elever i skolen (s. 125-126). Denne praksisen med ekskludering av minoritetenes språk fra skolen, kan forstås som et uttrykk for *mekanisk likhet*, en konsekvens av *formallikheten*, som innebærer et skolesystem som operer utelukkende på majoritetens premisser, og ikke tar hensyn til etniske og språklige minoriteters forutsetninger og behov (Øzerk, 1993, s. 31). I løpet av etterkrigstiden ble også *ressurslikhet* forsterket som tiltak for å skape likhet, gjennom en godt utbygd gratis skole og

gratis utdanningsmateriell, for å gjøre elevenes utdanningsmuligheter uavhengig av foreldrenes sosiale og økonomiske bakgrunn (s. 32). Levekårsundersøkelsen fra tidlig 1970-tallet viste derimot at formallikhet og ressurslikhet ikke var tilstrekkelig for å oppnå det Bøyum (2016) omtaler som *rimelig sjanselikhhet*: prestasjoner og kompetanse, forstått som kunnskaper og ferdigheter, skal være et resultat av elevens talent. Derfor må effekten av elevens sosiale bakgrunn utlignes, slik at alle har lik sjanse til å oppnå kompetanse (s. 50). Dette likhetsidealet kom også til uttrykk i den offentlige utredningen *Utdanning og ulikhet*, da som "resultatlikhet": "Idealet for denne likhetstanken er at det resultat den enkelte oppnår i skolen skal være uavhengig av sosial bakgrunn" (NOU 1976: 46, 1976, s. 79). Man hadde kommet fram til den erkjennelsen at utdanningsforskjellene var sosialt betinget og at skolen derfor burde sette inn kompensatoriske tiltak for å motvirke dette.

I lys av denne erkjennelsen kan man med Mønsterplan-87 (M-87) begynne å snakke om et utdanningspolitisk skifte hvor skolen ikke lenger behandles som monokulturell, men som flerkulturell. Dette var den første læreplanen som framhevet verdien av å utvikle samtlige elevers morsmål, og markerte derfor en endring i enhetsskoleideologien ved å slå fast at skolen også skulle ta hensyn til minoritetenes behov (Engen, 2003, s. 233). Innføringen av prinsippet om *tilpasset opplæring* som kompensatorisk tiltak med Mønsterplan-74 (M-74), forsterkes med M-87, og blir et pedagogisk prinsipp som myndighetene mente kunne imøtekomme enkeltelevens behov og forutsetninger i fellesskapet (Engen, 2010, s. 127). Som en forlengelse av dette ble *funksjonell tospråklighet* også en målsetting i M-87, et prinsipp som tok utgangspunkt i at elevene skulle kunne utvikle morsmålet og norsk hånd i hånd, og som derfor behandlet elevens læring av morsmålet som en verdi i seg selv, ikke som en overgangsmodell for å utvikle andrespråket (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 175). M-87 markerer derfor også et skifte i enhetsskoleideologien fra likhet, som lik behandling, til *likeverd* gjennom ulik behandling, ved å fastslå at samiske og andre minoritetsspråklige elever hadde rett til undervisning i norsk etter egen fagplan, norsk som andrespråk og rett til opplæring i morsmålet (Engen, 2003, s. 239). Denne utviklingen i enhetsskoleideologien kan vi knytte til det Øzerk (1993) omtaler som *prinsipiell likhet*. Et prinsipp som også omfatter formallikhet, men som går lengre i den forstand at prinsipiell likhet også innebærer å tilby like muligheter for læring og utvikling for elever med en annen kulturell og språklig bakgrunn enn majoritetens (s. 34-35).

I L-97 er imidlertid målet om funksjonell tospråklighet for språklige minoriteter borte. Selv om læreplanen representerte en forsterkning av samiske skolerettigheter, gjennom en egen L-97 *Samisk*, kan allikevel L-97 også forstås som en retur til det gamle paradigmet om en homogeniserende skole som fremmer ressurslikhet, formallikhet og mekanisk likhet. For mange minoritets elever ble nemlig konsekvensen av denne reformen at morsmålsopplæringen og den tospråklig opplæring ble avskaffet. Like muligheter og sosial utjevning skulle igjen oppnås ved at alle elever fikk den samme opplæringen på tross av ulike utgangspunkt (Engen, 2003, s. 241). I løpet av 1990-tallet bidro framveksten av nyliberale strømninger i norsk utdanningspolitikk som *New public management* (NMP), til å stille spørsmål ved den offentlige enhetsskolemodellen (Baune, 2007, s. 140). Burde det norske skolesystemet støtte private skoletilbud? Burde elevene kunne velge hvilken skole de skal gå på? Dette bidro til å viske ut enhetsskolen fra den politiske begrepsbruken. En endring som særlig gjennom innføringen av friskoleloven i 2003, symboliserte slutten på den tverrpolitiske enigheten om den offentlige skolen som det eneste skolealternativet (Karlsen, 2003, s. 220). Begrepet *felleskolen* fikk større innpass som en markør for den moderne offentlige skolen: "Et godt barnehagetilbud til alle som ønsker det, og en offentlig fellesskole med høy kvalitet er de viktigste tiltakene for sosial utjevning" (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 12). I det følgende skal dagens flerkulturelle virkelighet i fellesskolen belyses.

1.2.2 Fellesskolens flerkulturelle virkelighet

Som vi har sett har den norske skolen lenge vært flerkulturell og flerspråklig, ved at den har rommet både urfolk og nasjonale minoriteter som samer, kvener, skogfinner, jøder, romani og rom. Nyere innvandring til Norge de siste 50 årene, i form av flyktninger, asylsøkere og arbeidsinnvandrere, har imidlertid bidratt til å endre det demografiske landskapet i den norske befolkningen og til å utfordre den norske skolemodellen ytterligere. SSB definerer *innvandrere* som personer født i utlandet som verken har foreldre eller besteforeldre som er født i Norge. *Norskfødte med innvandrerbakgrunn* (heretter norskfødte) er personer født i Norge av to utenlandsfødte foreldre, og som i tillegg har fire utenlandsfødte besteforeldre. Begrepet *innvandrerbakgrunn* er ment å dekke begge disse kategoriene. Motpolen til personer med innvandrerbakgrunn omtales som *den øvrige befolkningen*, og omfatter personer som er norskfødte med minst en norskfødt forelder, og de som er utenlandsfødte med to norske foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 3).

Siden innføringen av LK06 har antall personer i Norge med innvandrerbakgrunn omtrent fordoblet seg. Disse omfatter elever med ulike morsmål, ulik språkkompetanse og utdanningsbakgrunn fra forskjellige skolesystemer over hele verden. Ved inngangen til 2004 utgjorde personer med innvandrerbakgrunn nærmere 8 prosent av befolkningen (Forgaard & Dzamarija, 2004, s. 17). I dag utgjør disse 17,8 prosent av befolkningen, hvorav 14,4 prosent har innvandret til Norge, og 3,4 prosent er født i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2019). Økningen i personer med innvandrerbakgrunn gjenspeiles i grunnskolen, hvor andelen elever med innvandrerbakgrunn også har økt i takt med storsamfunnet. I 2004 utgjorde elever med innvandrerbakgrunn også 8 prosent av elevmassen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3), og i 2016 utgjorde denne gruppen omtrent 15 prosent av elevmassen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 5). I skolen utgjør innvandrere og norskfødte til forskjell fra storsamfunnet omtrent like mange (s. 2). Personer med innvandrerbakgrunn er imidlertid en svært mangfoldig gruppe med store innbyrdes ulikheter hva gjelder landbakgrunn, innvandringsgrunner og botid i Norge (asylsøkere, flyktninger, arbeidsinnvandrere og familiegjenforening). Dette gjør det problematisk å benytte kategorier som innvandrer, norskfødt og øvrig, fordi slike vide og statiske kategorier ikke fanger opp mangfoldet og bevegelsene som finnes innenfor hver av disse gruppene. En kan for eksempel bli norsk statsborger, men vil for alltid være innvandrer i SSB's befolkningsstatistikk (Harlap & Riese, 2014, s. 197).

I de fleste offentlige dokument om skolen benyttes begrepet *minoritetsspråklige elever* (Utdanningsdirektoratet, 2016). I grunnskolen innebærer dette elever som ikke har norsk eller samisk som morsmål, i henhold til opplæringsloven (1998, § 2-8). Ut ifra en slik definisjon vil alle innvandrere, urfolk og flere nasjonale minoriteter defineres som minoritetsspråklige. En slik definisjon vil i likhet med SSB's begreper, også være for bred og upresis til å fange opp det studien ønsker å undersøke. Det kan derfor være hensiktsmessig å justere minoritetsbegrepet slik at det ikke utelukkende avgrenses av språk. Kjelstadli (2010) tilbyr et dynamisk minoritetsbegrep som omfatter språk, kultur, religion og etnisitet, hvor minoriteter defineres i forhold til majoriteten ut ifra tre kriterier. De er for det første tallmessig færre enn flertallsbefolkningen. For det andre har de både visuelle og ikke-visuelle kjennetegn som peker dem ut i egne og andres øyne. Disse kjennetegnene kan for eksempel omfatte språk, religion og utseende. For det tredje er ikke bare minoriteter tallmessig færre enn flertallsbefolkningen, men står også i en underlegen posisjon overfor majoriteten (s. 22-23). Da etnisitet ut ifra et sosialantropologisk begrep også kan omfatte kultur og religion, refereres heretter minoriteter

til som etniske minoriteter. Samtidig er det viktig å understreke at det etniske ikke er avgrenset til å omhandle minoriteter: "majorities and dominant people are no less 'ethnic' than minorities (Hylland-Eriksen, 2010, s. 5). Vi kan forstå majoritetsbegrepet ytterligere ved å trekke på Gullestads (2002) anvendelse av majoriteten som et numerisk flertall hvis tolkningsramme anses som både selvfølgelig og naturalisert i et gitt samfunn (s. 16). Slik kan minoritets-majoritetsperspektivet forstås som et gjensidig begrepspar som er avhengig av hverandre. Innenfor en slik forståelsesramme vil ikke alle personer med innvandrerbakgrunn kunne defineres som minoriteter da det fokuseres på marginaliserte innvandrergupper. Heller ikke alle elever som av skolen defineres som minoritetsspråklige vil kunne defineres som minoriteter.

1.2.3 Tidligere forskning

LK06 har vært gjenstand for en rekke analyser og rapporter med hensyn til makt, retorikk, sosial utjevning og det flerkulturelle. Av omfattende studier som også har undersøkt LK06 med en tekstanalytisk tilnærming finner man blant annet Trippestad (2009) og Brossard Børhaugs (2008) doktorgradsavhandlinger. I sin avhandling, *Kommandohumanismen*, gjør Trippestad (2009) en kritisk retorisk analyse av Gudmund Hernes' taler og forfatterskap, hvorav Generell del regnes som Hernes' verk. Trippestads (2009) teoretiske tilnærming tar utgangspunkt i retorikken som kunnskapstradisjon, hvor han særlig trekker på Poppers filosofiske analyser av samfunn, idealisme og utopisk ingeniørkunst, som en kritisk tilnærming til Hernes' retorikk (s. 17). Analysen hevder Hernes sto i spissen for en reformstrategi som hadde til hensikt å skape et mer sentralstyrt og mindre demokratisk utdanningssystem, gjennom R-94 og L-97. Generell del var Ifølge Trippestad (2009) en del av denne reformstrategien hvor teksten i kraft av sin disposisjon, sitt språk og sine illustrasjoner konstruerer et politisk lederskap i det som omtales som "en overlegen kunnskapssposisjon". En maktposisjon som samtidig plasserer skolen, lærere og rektorer i en underlegen stilling (s. 326). Slik argumenter Trippestad (2009) gjennom sin analyse for at Generell del ga legitimitet til en ideologisk retning som fremmet et målstyrt og kontrollerende utdanningssystem (s. 18).

Brossard Børhaugs (2008) avhandling, *Skolen mot rasisme*, undersøker hvilke verdier som danner grunnlaget for skolens antirasistiske arbeid i fransk og norsk læreplandiskurs. Hennes tilnærming er diskursanalytisk med bakgrunn i Laclau og Mouffes diskursteori. En analytisk framgangsmåte som tar utgangspunkt i en annen diskursteoretisk tradisjon enn den

kritisk diskursanalytiske som denne masterstudien er et uttrykk for (Jørgensen & Phillips, 1999). Hennes analyse avdekker det hun hevder er en "paradoksal diskurs" i begge lands læreplaner. Det offisielle målet er å integrere innvandrere og garantere kultur mangfold i samfunnet, samtidig som det kun åpnes for en begrenset aksept av kulturforskjeller (Brossard Børhaug, 2008). Hun hevder at både den franske og den norske læreplanen preges av det hun omtaler som en "toleranseorientert tenkning" om kulturforskjeller som ikke innebærer en "reell" anerkjennelse av kulturforskjeller: "De blir tolerert, men ikke anerkjent, noe som fører til assimileringstenkning" (s. 349).

Av kvantitative bidrag kan det være verdt å merke seg noen av de rapportene og studiene som er gjort på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (heretter Udir), som blant annet omfatter undersøkelser av prestasjonsforskjeller i skolen i lys av LK06 (Bakken, 2003; Bakken & Elstad, 2012; Olsen, 2013; Bakken & Hyggen, 2018). I 2003 presenterte Velferdsforskningsinstituttet (NOVA) en rapport som fant at minoritetsspråklige elever (definert som elever med to utenlandsfødte foreldre) i grunnsopplæringen, oppnår gjennomsnittlig dårligere karakterer enn andre elevgrupper i norsk skole, og at disse forskjellene har økt i løpet av det siste tiåret. Det rapporten omtaler som "prestasjonsgapet" mellom majoritets-(definert som elever med minst en norskfødt forelder) og minoritets elever forklares med sosioøkonomiske faktorer (SØS) som foreldrenes utdannelse, økonomi, tilgang til bøker og PC i hjemmet (Bakken, 2003, s. 7). I 2012 la også NOVA fram en evalueringsrapport av Kunnskapsløftets fem første år. Målet var å belyse om reformen hadde bidratt til å redusere sosiale forskjeller på ungdomstrinnet mellom jenter og gutter, mellom elever med ulik SØS og mellom majoritets- og minoritets elever (Bakken & Elstad, 2012). Rapporten hevder at det er lite som tyder på at reformen har bidratt til å redusere sosial ulikhet: "Etter justering for sosioøkonomiske familieressurser har minoritets elevene jevnt over like godt eller litt bedre karakternivå enn majoritets elevene. I det store og det hele har likevel karakteravstanden mellom majoriteten og elever med innvandringsbakgrunn blitt opprettholdt" (s. 10). Rapporten stiller seg med andre ord tvilende til om Kunnskapsløftet har bidratt til å utjevne prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritets elever. Selv som rapporten understreker at det er uvisst hvilken rolle Kunnskapsløftet har spilt i forhold til disse utviklingstrekkene, hevder den også at om reformen hadde bidratt til å redusere ulikheter i elevenes skoleprestasjoner, ville en forventet at dette kom til uttrykk i løpet av reformens fem første år (s. 15). De konkluderer derfor med følgende: "Kunnskapsløftet har ikke hatt

dramatiske konsekvenser for den sosiale ulikheten i skoleresultater, men de – relativt små – endringene peker stort sett i retning av *økende* sosial ulikhet under Kunnskapsløftet” (s. 19).

En annen studie fra 2013, med utgangspunkt i PISA-resultatene fra 2012, er uenig med NOVA-rapporten: ”I motsetning til hva (...) Bakken og Elstad (2012) finner, er forskjellen mellom majoritets- og minoritetselevne betydelig og statistisk signifikant også etter at det er korrigert for elevenes sosioøkonomiske hjemmebakgrunn” (Olsen, 2013, s. 288). Olsen (2013) forklarer de motstridende funnene mellom de to studiene med ulikhet i forskningsopplegg med hensyn til datagrunnlag og indikatorer på SØS, men konkluderer allikevel med at det norske skolesystemet i stor grad lykkes med sin målsetting om sosial utjevning (s. 294). Dette hevdes blant annet på bakgrunn av at forskjellene mellom majoritets- og minoritetselevne er mye mindre i Norge enn i mange andre land, og at de er uendret siden 2003, mens slike forskjeller har økt i samme periode i de fleste nordiske land. Det hevdes også at effekten av SØS er lavere i Norge enn i de fleste andre OECD-land, og at den har blitt mindre og svakere siden 2003 (s. 292).

Siden 2013 er det ikke gjort noen større studier eller nye funn med hensyn til prestasjonsforskjeller i grunnsopplæringen. I 2017 presenterte Udir et notat med tall fra SSB og Grunnskolens informasjonssystem (GSI), som oppsummerer tidligere funn. Elever med innvandrerbakgrunn presterer svakere på nasjonale prøver, oppnår lavere karakterer og gjennomfører videregående opplæring i mindre grad enn øvrige elever. Det understrekes at dette særlig gjelder de elevene som selv har innvandret til Norge, og at det også er andre interne forskjeller med hensyn til landbakgrunn, botid i Norge og kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 2-3). En relativt ny rapport fra NOVA har imidlertid undersøkt karakterforskjellene mellom elever med bakgrunn fra de 20 største innvandrergroppene i den videregående opplæringen (Bakken & Hyggen, 2018, s. 7). Også her er det først og fremst sosioøkonomiske faktorer, men også botid, som forklarer mye av forskjellene mellom elevene (s. 8). Rapporten finner at enkelte innvandrergropper presterer på nivå med majoritetselevne (Vietnam, Tyskland, Bosnia-Hercegovina, Norden, Russland og India), mens flesteparten ligger i større eller mindre grad under gjennomsnittet (Iran, Sri Lanka, Litauen, Kosovo, Marokko, Pakistan, Filippinene, Polen, Eritrea, Afghanistan, Somalia, Irak, Tyrkia og Thailand) (s. 7). Bakken og Hyggen (2018) hevder også at funnene deres antyder at elever med innvandrerbakgrunn fra land med utdanningssystemer som ligner det norske, i større grad presterer på høyde med majoritetselevne (s. 115). Lenge har man skilt mellom

innvandrere som en svakere presterende gruppe enn norskfødte, men Bakken og Hyggens (2018) funn nyanserer dette bildet og kan samtidig brukes til å understreke viktigheten av å skille mellom elever med innvandrerbakgrunn og minoritets elever, slik vi kan forstå begrepet i henhold til Kjelstadli (2010). Selv om Bakken (2003) tidligere har kommentert at: ”Systematiske forskjeller i forventninger knyttet til kjønn, sosial klasses tilhørighet eller etnisk bakgrunn kan betraktes som diskriminerende praksis” (s. 26), adresserer ikke den siste rapporten at funnene kan gi grunnlag for generaliserende betraktninger om elever i skolen, som for eksempel at *vietnamesiske og indiske elever er sterke og presterer bra, mens thailandske og somaliske elever er svake og presterer dårlig*. Det vil alltid finnes interne forskjeller og nyanser uansett landbakgrunn. På tross av disse funnene har det vært en bred politisk enighet blant norske myndigheter siden innføringen av LK06, om at skolen skal være en arena for sosial utjevning.

1.2.4 Skolen som en arena for sosial utjevning

Funnene fra NOVA-rapportene fra 2003 og 2012 har vakt politisk bekymring som har kommet til uttrykk i flere *meldinger til Stortinget*. Meldinger til Stortinget, kjent som Stortingsmeldinger før 2009, brukes når regjeringen ønsker å presentere politikk for Stortinget uten forslag til vedtak (Stortinget, 2018). Disse må godkjennes av et stortingsflertall, ofte representert av regjeringspartiene i en flertallsregjering, slik som dagens Solbergregjering bestående av Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig folkeparti. Meldinger til Stortinget, slik som *Fag-fordypning-forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016), gir en retning til de tiltakene som gjennomføres i utdanningssystemet, og tilbyr et utvalgt kunnskapsgrunnlag som dermed blir begrunnelser for den politiske handlingen, ved å beskrive utfordringene i skolen i dag, og samtidig peke framover mot hvordan man ønsker at skolen skal utvikle seg i morgen (Tolo, 2014, s. 105).

Stortingsmeldingen *Kultur for læring*, beskriver mange av prinsippene og hovedlinjene i LK06, og stiller seg bekymringsfull til minoritets elevenes prestasjoner med hensyn til Bakkens (2003) funn: ”Særlig urovekkende er det at minoritetspråklige elever kommer relativt dårlig ut i kartlegginger av elevenes utbytte av opplæringen, idet skolen er samfunnets viktigste kilde til integrering og sosial mobilitet” (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 14). Skolen har ifølge meldingen vært preget av å ikke legge til rette for at elever med ulike utgangspunkt skal lykkes: ”Konklusjonen i evalueringen av L-97 er at skolen ikke har lykkes med å tilpasse opplæringen

til den enkelte elev. Opplæringen er for lite tilrettelagt i forhold til forskjeller blant elevene, og dette resulterer i systematiske ulikheter" (s. 15).

Dette var også en bekymring under Stoltenberg-II regjeringen, som her fra ... *og ingen stod igjen – Tidlige innsats for livslang læring*, en Stortingsmelding som hovedsakelig behandler sosial utjevning: "Det som gir særlig grunn til bekymring, er at disse forskjellene i stor grad har sammenheng med familiebakgrunn, det vil si foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller om en har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn" (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 8). Den formulerer også en ambisjon om å motvirke sosiale forskjeller: "Regjeringens mål er at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller. Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn" (s. 8). Bøyum (2016) tolker dette utsagnet som et uttrykk for et ideal om *resultatlikhet* på gruppenivå. Altså et ønske om å få de svakeste elevgruppene opp på samme nivå som de sterkeste. Et ideal som han hevder innebærer at det ikke skal være noen statistisk sammenheng mellom sosial bakgrunn og prestasjoner i skolen (s. 70).

Også i forbindelse med de reviderte fagplanene for LK06 i 2013 ble ambisjonen om sosial utjevning gjentatt som en uttalt målsetning: "Regjeringen mener at Kunnskapsløftet ikke kunne gjennomføres uten også å styrke og fornye fellesskolen. For å øke grunnopplæringens evne til å utjevne sosiale forskjeller, har regjeringen introdusert og satset på tidlig innsats" (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 29). Denne meldingen understreker også Bakken og Elstads (2012) hovedfunn: "Tendensen til at elevenes sosiale bakgrunn får økt betydning for elevenes læringsresultater faller i tid sammen med innføringen av Kunnskapsløftet" (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 26). Dette er også den nåværende Solbergregjeringens ambisjon, slik det kommer fram i forbindelse med meldingen om fagfornyelsen. Denne meldingen bygger for øvrig på de to utredningene fra Ludvigsenutvalget, NOU 2014:7 (2014) og NOU 2015:8 (2015). "Regjeringens mål er at barnehager og skoler skal bidra til at barn og unges evner utvikles best mulig, uavhengig av bakgrunn og forholdene hjemme" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5).

1.3 Oppsummering

I dette kapitlet er det vist at den flerkulturelle virkeligheten utfordrer skolesystemet som institusjon. Dette har blitt belyst både skolehistorisk og i en samtidskontekst. Sosial ulikhet kan hevdes å ha en etnisk minoritetsdimensjon i skolesystemet som kommer til uttrykk blant annet gjennom karakterforskjeller og frafall i den videregående opplæringen. Slike innsikter legitimerer kritiske undersøkelser av majoritetens makt i utdanningssystemet. Denne makten kan komme til uttrykk på flere måter også gjennom skolens læreplandokumenter. I det følgende skal vi se hvordan kritisk multikulturalisme og kritisk diskursanalyse kan kombineres i et rammeverk for en analyse av Generell del, Prinsipper for opplæringen og Overordnet del. Kritisk diskursanalyse er en diskursanalytisk tilnærming til tekstanalyse, som er interessert i å undersøke hvordan språket fungerer i sosiale prosesser, og avdekke hvilken rolle språket spiller i å enten bevare eller utfordre en gitt samfunnsorden. I skolefeltet har språket stor makt gjennom en rekke styringsdokumenter som har som mål å påvirke praksis i skolen. Dokumentene formidler en rekke diskurser om hvilke verdier som skal være retningsgivende for skolen, og har derfor stor innflytelse på skolens virksomhet. Ta for eksempel den offentlige grunnskolen i dag. Den hadde ikke vært mulig uten en ideologisk visjon om enhetsskolen, som har materialisert seg i barne- og ungdomsskoler landet over, utdanningspolitikk (sosial praksis) og ulike måter å definere og formulere skolens verdigrunnlag på (sosiale strukturer). Denne masterstudien håper å kunne være et lite bidrag til det norske forskningsfeltet om flerkulturell utdanning, ved å analysere deler av Kunnskapsløftet i et kritisk multikulturelt perspektiv.

2. Teoretisk rammeverk

I denne masterstudien skal jeg undersøke verdigrunnlaget i Overordnet del i lys av Generell del og Prinsipper for opplæringen. Studiens teoretiske rammeverk er som nevnt todelt. Den tar på den ene side utgangspunkt i et *kritisk multikulturelt perspektiv*. Kritisk multikulturalisme undersøker den strukturelle bakgrunnen for institusjonelle ulikheter innen skolefeltet, med hensyn til ideologi, makt og hegemoni, i lys av kjønn, klasse, rase og etnisk mangfold (Kincheloe & Steinberg, 1997; May & Sleeter, 2010; Phil, 2010; Westrheim, 2004; 2014). Med *perspektiv* menes i denne sammenheng det faglige blikket og de forståelsesmåtene man som forsker tar i bruk for å forstå det man undersøker. Det teoretiske perspektivet har en overordnet posisjon i studien, og gir den således en retning ved at den fordrer forskningsmessige valg og prioriteringer (Befring, 2007, s. 19).

Den andre delen av det teoretiske rammeverket er Norman Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse (KDA), også kjent som en *Dialectical-Relational Approach* (DRA). Faircloughs DRA tilbyr både en teoretisk forståelse av språkets rolle i sosiale prosesser, men også en konkret metodisk framgangsmåte for å undersøke dette gjennom en kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2003; 2009; 2010). Premisset for dette todelt rammeverket er at Fairclough (2009) legger opp til at DRA må integreres og inkorporeres i det han kaller et transdisiplinært rammeverk (transdisciplinary framework). Dette for å skape en bredere innsikt i de sosiale prosessene man undersøker, og hvilke implikasjoner og konsekvenser de kan ha for sosial praksis. En slik kombinasjon skal være med på å styrke analysen. Rammeverket er det imidlertid opp til forskeren selv å sette sammen, for det finnes ingen regler for hvordan et slikt rammeverk skal se ut. Teoriene bør imidlertid utfylle og supplere hverandre (s. 169).

Ved å plassere studien innen kritisk multikulturalisme, med den intensjon om å anvende teoriens begreper og kritisk diskursanalyse (KDA) som analyseredskap, ønsker jeg å vise hvordan en kritisk undersøkelse av læreplanen kan avdekke ideologiske forestillinger som gir grunnlag for ulikhet i skolefeltet. De to tilnærmingene kan komplimentere hverandre ved å tilby ulike innfallsvinkler til forskningsobjektet, og utgjør derfor det teoretiske rammeverket i denne masterstudien. Videre følger en nærmere redegjørelse av dette teoretiske rammeverket.

2.1 Kritisk multikulturalisme – et teoretisk perspektiv

Kritisk multikulturalisme kan betraktes både som en forlengelse av den tilnærmingen til pedagogikken som baserer seg på *kritisk teori*, kjent som *kritisk pedagogikk*, og som en reaksjon på og en kritikk av ulike ideologiske perspektiv innen multikulturalisme (Kincheloe & Steinberg, 1997; Westrheim, 2014). Kritisk multikulturalisme må derfor forstås i lys av og i sammenheng med kritisk pedagogikk, og som et motstykke til ulike tilnærminger til den flerkulturelle virkeligheten.

2.1.1 En kritisk pedagogikk

Kritisk pedagogikk er en mangfoldig retning innen pedagogisk tenkning som i stor grad plasserer *Frankfurterskolens* kritiske teori og tankegods i en utdanningsinstitusjonell kontekst (Giroux, 2003, s. 27). Frankfurterskolen kan beskrives som en kritisk retning innen samfunnsteori, sterkt inspirert av Karl Marx' tenkning, hvor ideologi behandles som det største hinderet mot menneskelig frigjøring. *Kritikk* av en gitt samfunnsorden er sentralt i kritisk teori, hvorav kritiske analyser skal vise at den eksisterende ordenen ikke er den eneste mulige, ved å avdekke og konstruere alternativer til den sosiale virkeligheten (Neumann, 2001, s. 26). Kritisk teori nøyer seg derfor ikke bare med å forstå, forklare og avdekke virkeligheten, den ønsker også å endre den. Sentrale teoretikere innen Frankfurterskolen er blant andre Marcuse, Adorno, Horkheimer, Benjamin, Lowenthal, Fromm og Habermas mfl. (Giroux, 2003, s. 28).

Paulo Freire regnes som den som innførte kritisk teori i pedagogisk og utdanningsinstitusjonell tenkning. Verket *De undertryktes pedagogikk* (2006) (*Pedagogia do Oprimido*), opprinnelig utgitt i 1968 og oversatt til engelsk i 1970, står som et av de viktigste og mest innflytelsesrike verkene innen kritisk pedagogikk og det som også omtales som *Freiretradisjonen* (Westrheim, 2004, s. 214). Her lanserte nemlig Freire idéer og konsepter for skolefeltet som skulle bli ledende for utviklingen av kritisk pedagogikk (Westrheim, 2004, s. 114). Freire (2006) hevder at utdanningssystemet er en politisk institusjon som fremmer majoritetens verdier og kan på den måten undertrykke minoriteter. Utdanning og samfunn går hånd i hånd, og skolen bør derfor spille en frigjørende og en myndiggjørende rolle for undertrykte grupper i samfunnet. Gjennom dialog, deltagelse, kritisk tenkning og bevisstgjøring hevder han at både handling og endring kan skapes mot undertrykkende sosiale strukturer i samfunnet (Freire, 2006). På den måten kan for eksempel skoleledere, lærere og

elever bli kritiske aktører i møte med utdanningssystemet (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 170).

I kjølvannet av Freire har idéene hans inspirert ytterligere tenkning og teori innen kritisk pedagogikk (Westrheim, 2004, s. 212). Henry Giroux var den første som anvendte begrepet kritisk pedagogikk i *Theory and Resistance in Education* fra 1983, og har sammen med Peter McLaren definert kritisk pedagogikk som en uensartet retning som står for en mangfoldig motsetning til positivistiske, ahistoriske og avpolitiserede ideologier i samfunnet. På tross av denne uensartede tilnærmingen er den kritiske pedagogikken forent i sitt mål om å styrke og myndiggjøre marginaliserte grupper i samfunnet gjennom utdanningssystemet, og bekjempe ulikhet og urettferdighet (Giroux & McLaren, 1995, s. 29). Kritisk pedagogikk behandler skolen som en arena hvor ulike ideologier kjemper om dominans, hvor makt og ideologi former praksis. Skolen gjenspeiler og reproducerer samfunnets strukturer og favoriserer derfor former for kunnskap som støtter et bestemt verdensbilde (s. 30). Kritisk pedagogikk og kritisk multikulturalisme må forstås som horisontale størrelser, hvor kritisk pedagogikk er samlebetegnelsen for en tradisjon forankret i kritisk teori: "Critical pedagogy is the term used to describe what emerges when critical theory encounters education" (Kincheloe og Steinberg, 1997, s. 24). Det er i forlengelsen av kritisk pedagogikk at kritisk multikulturalisme befinner seg.

2.1.2 Multikulturalisme – en begrepsavklaring

Før det belyses hva kritisk multikulturalisme stiller seg som motstykke til må begrepet *multikulturalisme* forklares. Westrheim (2014) beskriver multikulturalisme som et omstridt og tvetydig begrep hvis definisjon avhenger av hvilket perspektiv og hvilken verdiladning man tillegger det. Å formulere en samlende definisjon av begrepet blir derfor problematisk: "Multiculturalism means everything and at the same time nothing" (Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 1). Opprinnelig hadde begrepet en betydning med bakgrunn i politiske strategier knyttet til urfolks rettigheter på 1970- og 80-tallet, i land som Canada og Australia. I Norge knytter Westrheim (2014) en slik form for multikulturalisme til 1990-tallets politikk overfor samene som urfolk, og nasjonale minoriteter (s. 31). Som følge av den nyere innvandringen til Norge fra midten av 1990-tallet og utover 2000-tallet, ble også innvandrere inkludert i begrepet: "Multikulturalisme er en politisk ide som forholder seg til det kulturelle mangfoldet som urfolk og nasjonale minoriteter representerer. Det brukes også i forhold til mangfold som

knytter seg til innvandrere” (Kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 31). I den sammenheng kan det være nyttig å skille mellom det *multikulturelle* og multikulturalisme, der det multikulturelle refererer til en mer verdiløs forståelse av en samfunnstilstand preget av etnisk mangfold og kulturell diversitet, det jeg omtaler som den flerkulturelle virkeligheten. Multikulturalisme refererer snarere til hvordan man møter denne virkeligheten (Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 2). Fra midten av 2000-tallet og fram til i dag, har begrepene det multikulturelle og multikulturalisme forsvunnet ut av den politiske språkbruken i Norge, og er også på vikende front ellers i den norske offentligheten som markører for den flerkulturelle virkeligheten og flerkulturell politikk. Disse har i økende grad blitt erstattet av begreper som *det flerkulturelle* og *kulturelt mangfold*. Det er også verdt å merke seg at det innen akademiske kretser er vanlig å bruke termene flerkulturell eller interkulturell pedagogikk når man refererer til det europeiske pedagogiske paradigmet, mens man bruker termen multikulturell pedagogikk om det tilsvarende amerikanske (Harlap & Riese, 2014, s. 194). Flerkulturelle, interkulturelle og multikulturelle pedagogiske tilnærminger behandler imidlertid mange av de samme problemstillingene som opptar dette feltet, og har ofte en tilsvarende agenda.

Westrheim (2004; 2014) og Pihl (2010) representerer et fåtall av norske utdanningsforskere som har behandlet kritisk multikulturalisme. Westrheim (2004) hevder at perspektivet kan være et relevant redskap til å undersøke institusjonelle og strukturelle forhold i skolen, fordi det utfordrer etablerte idéer i samfunnet. Samtidig kan det være relevant i en norsk skolekontekst for å bevege seg bort fra tankegangen om Norge som et homogent og monokulturelt samfunn, mot en forståelse av et mangfoldig og flerkulturelt samfunn (s. 222-223). Ifølge Pihl (2010) kan kritisk multikulturalisme utfordre utdanningsinstitusjonelle betingelser i den norske skolen og de maktforholdene som legger premissene for den (s. 273). I tillegg til å være en del av den kritiske pedagogikken utviklet kritisk multikulturalisme seg også som en reaksjon på og en kritikk av andre ideologiske tilnærminger til det flerkulturelle.

2.1.3 Fem nyanser av multikulturalisme

Joe Kincheloe og Shirley Steinberg (1997) deler de ulike ideologiske perspektivene som kritisk multikulturalisme står i motsetning til, inn i fire forskjellige retninger. Selv om det også finnes andre måter å klassifisere og illustrere disse på, tilbyr Kincheloe og Steinberg (1997) én måte å forstå dette til tider forvirrende og uoversiktlige terrenget som er multikulturalisme (s. 1).

May og Sleeter (2010) omtaler for eksempel *liberal multikulturalisme* som det primære motstykke til kritisk multikulturalisme (s. 3). Dette kan tolkes som en form for inkorporering av Kincheloe og Steinbergs (1997) kategorier: *liberal*, *pluralistisk* og *essensialistisk* multikulturalisme, som i tillegg til den *konservative/monokulturelle* multikulturalismen, vil bli beskrevet i det følgende. Kincheloe og Steinberg (1997) understreker at disse kategoriene ikke må forstås som konstante og uforanderlige størrelser, men som dynamiske og skiftende modeller som vil forandre seg over tid (s. 2). Dette kan være særlig viktig å påpeke i denne sammenhengen, da inndelingen av de forskjellige retningene er over tjue år gammel. Det er også viktig å poengtere at den virkelighetsforståelsen som presenteres gjennom kritisk multikulturalisme både er politisk, verdiladet og konstruert, på samme måte som motstridende teorier og andre perspektiver også vil ha sine verdensbilder og sin politiske agenda. Det gis en relativt fyldig innføring i de ulike ideologiene i *Changing Multiculturalism*, hvor Kincheloe og Steinberg (1997) viser til eksempler fra datidens amerikanske samtidskultur for å illustrere hvorfor man kan snakke om de ulike formene for multikulturalisme. Av hensyn til oppgavens omfang vil kun det jeg tolker som nøkkelkonsepter fra hvert perspektiv bli presentert, med henvisninger til relevante eksempler, som kan bidra til å konkretisere hvordan man kan forstå kategoriene i Norge i dag:

(1) *Den konservative* eller *monokulturelle* retningen fremmer et etnosentrisk verdensbilde, i det at den forholder seg til majoritetskulturen som én særegen og overlegen kultur, uanfektet av at det finnes andre kulturer innenfor det samme samfunnet (s. 3-4). I et slikt samfunn er innholdet i skolen bestemt av og basert på majoritetskulturens dominante verdensbilde, hvor det er lite rom for det flerkulturelle. Westrheim (2014) trekker linjer til enhetsskolen og dens assimilasjon av samene og nasjonale minoriteter som et eksempel på en skole som fremmer et monokulturelt samfunn. Hun viser også til Utøyaterroristen og hans meningsfeller som ytterliggående eksempler på konservativ og monokulturell multikulturalisme (s. 36).

(2) *Den liberale* retningen står i motsetning til den konservative ved å fremme en ideologi som forfekter at vi alle er like, uavhengig av rase, etnisitet, klasse, legning eller kjønn. Alle starter likt på samme startstrek, og enhver ulikhet skyldes derfor mangel på både samfunnsmessige muligheter til å konkurrere på like vilkår. Her står den liberale multikulturalismen i fare for å fremme en avpolitisert virkelighetsforståelse, som ikke adresserer at ulikhet i samfunnet ofte tar utgangspunkt i nettopp rase, etnisitet, klasse,

legning og kjønn, gjennom både åpne og mer skjulte former for rasisme og diskriminering (s. 10-11). Den NRK-aktuelle tv-serien *17* (NRK, 2018), hvor vi møter den sytten år gamle Abdi i hans hverdag på Stovner i Oslo, framstiller livet til en stereotypisk ungdom fra byens østkant, i brytningspunktet mellom sin smått strenge somaliske mor, og sine småkriminelle kompiser som nyter hasj og hip-hop i skjønn forening. Serieskapernes intensjoner var å lage en nyansert serie om ungdommer fra Groruddalen og livet der (Hauger, 2018). Men istedenfor å skape en samfunnskritisk tv-serie som viser hvordan sosiale faktorer som fattigdom, rasisme og fremmedfrykt kan være med på å forme Abdis liv i utkanten av hovedstaden, får vi et innblikk i livet til en ung mann med innvandrerbakgrunn som er sin egen lykkes smed. Abdi tar sine egne valg og er herre over sin egen skjebne. Selv om serien glimtvis berører interessante temaer som da Abdi er oppe til muntlig eksamen og får spørsmål om hva som er "typisk norsk" for han, er slike tankevekkende spørsmål både få og sjeldne. Ellers er de utfordringene Abdi møter stort sett individuelle og selvforskyldte, aldri sosiale og strukturelle. Om han presterer dårlig på skolen eller i verste fall dropper ut, er det hans egen feil. Slik kan *17* forstås som et uttrykk for liberal multikulturalisme.

(3) *Pluralistisk* multikulturalisme deler mange av de samme trekkene som liberal multikulturalisme, og skillet mellom de to retningene er vesentlig mindre enn mellom disse og den konservative retningen. Det kan derfor diskuteres om det i det hele tatt er et poeng å snakke om to forskjellige retninger, men jeg velger allikevel å gjøre det da de tilbyr noe ulike innfallsvinkler til det flerkulturelle. Der den liberale retningen fokuserer på likhet fokuserer den pluralistiske på forskjellighet (s. 15). Den pluralistiske retningen forfekter sosial mobilitet, ved å hevde at alle kan lykkes i samfunnet på tross av ulik bakgrunn (s. 16). I en slik ideologi anerkjennes sosial urettferdighet, og samfunnet må derfor adressere både fordommer og rasisme gjennom skolen, ved å fremme kunnskap om minoriteter og andre levesett. Denne kunnskapen vil imidlertid bære preg av stereotype, overfladiske og eksotiserte framstillinger, som gjerne også løfter fram ideelle eksempler på minoritetspersoner som har lykkes i samfunnet, og med det implisitt hevde at *hvis du jobber hardt nok kan også du få det til*. Som da Jens Stoltenberg i sin nyttårstale fra 2006 trakk fram Faryaneh Roshan og Zaheer Ahmed som eksempler til etterfølgelse. De gikk begge ut av Lørenskog Videregående skole med 18 seksere og rett inn på medisinstudiet ved UiO: "De er der gjennom egen kraft og vilje – og den plattformen som fellesskapet gir dem" (NRK, 2006). Eller når Erna Solberg i tilsvarende tale fra 2017 trekker fram Aisha Ali Mohammed som både trebarnsmor og Oslos første kvinnelige

somaliske bussjåfør: "Er du så heldig å havne på hennes buss, håper jeg du gir henne et varmt smil. Da bidrar du til hverdagsintegreringen." (Regjeringen, 2017c).

(4) Den *essensialistiske* multikulturalismen beskrives som den smaleste kategorien, og har likhetstrekk med den liberale og pluralistiske ideologien i det at denne også anerkjenner kulturelt mangold. Samtidig har den også likhetstrekk med den konservative retningen, da også denne behandler kulturell identitet som uforanderlig og statisk, framfor kontinuerlig konstruert og skiftende, slik man gjør i henhold til kritisk multikulturalisme (Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 19). I essensialistisk multikulturalisme tillegges eksempelvis raser og etniske grupper et sett med rigide karakteristikker som harmoniserer med romantiske og unyanserte forestillinger om dem. Kultur blir derfor tingliggjort gjennom stive kategorier framfor å behandle det som et kontekstavhengig fenomen. En slik ideologi vil for eksempel ha problemer med å se at enhver same ikke vil la seg definere utelukkende av artefakter som samekofte og lavvo, eller andre kulturelle uttrykk som reindrift og joik. Like lite som andre mennesker i Norges befolkning vil la seg definere av en norskamerikansk forestilling om "det norske" som lutefisk og lefse.

(5) Kritisk multikulturalisme søker i motsetning til perspektivene over etter bakenforliggende og strukturelle årsaker til ulikhet og urettferdighet i samfunnet med utgangspunkt i utdanningssystemet, og avviser at alle mennesker har lik status og like muligheter (Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 32; May, 2009; May & Sleeter, 2010, s. 7; Westrheim, 2014, s. 38). Kritisk multikulturalisme undersøker derfor institusjonaliseringen av maktforhold og hvordan dominansforhold i utdanningssystemet favoriserer majoriteten og marginaliserer etniske minoriteter (May & Sleeter, 2010; Westrheim, 2014). Samtidig fokuserer kritisk multikulturalisme også på hvordan slike dominansforhold kan og bør endres, for å gi undertrykte minoriteter økt medbestemmelse og innflytelse over skolefeltet: "Working in solidarity with subordinate and marginalized groups, critical multiculturalists attempt to expose the subtle and often hidden educational processes that privilege the already affluent and undermine the efforts of the poor" (Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 24). Slik kan man hevde at Freires (2006) tankegods gir gjenklang i kritisk multikulturalisme, ved å strebe etter endring for marginaliserte grupper i samfunnet, og ved å analysere skolefeltet som et politisk domene hvor det foregår konflikter mellom ulike klasser, sosiale sjikt, etniske grupper og sosiale felt (Phil, 2010, s. 273).

2.1.4 Rase og etnisitet – To alen av samme stykke?

Innledningsvis i dette kapitlet nevnte jeg at kritisk multikulturalisme er interessert i å undersøke den strukturelle bakgrunnen for institusjonelle ulikheter innen skolefeltet, i lys av blant annet etnisk mangfold og rase. Disse begrepene har hittil vært ubehandlet i kapitlet. Der de færreste vil reagere på at et begrep som *etnisk mangfold* har funnet veien til en studie som ønsker å fremme en flerkulturell skole, kan derimot enkelte komme til å stusse over at et begrep som *rase* har gjort det samme. I det følgende vil jeg imidlertid forklare hvorfor det kan gi mening å snakke om nettopp rase, og hvordan de to begrepene kan forstås i relasjon til hverandre.

Selv om kritisk multikulturalisme avviser den *biologiske* betydningen av rase som en genetisk kategori hvor mennesker beskrives og rangeres etter opprinnelse og medfødte observerbare egenskaper som hudfarge, anerkjennes rase som en *sosial* kategori (Kubota, 2010, s. 106; Lewis, 2001). Dette innebærer at man behandler rase som en sosial konstruksjon som både preger og strukturerer menneskers tankegang og samfunnet i sin helhet. I USA, hvor kritisk multikulturalisme har sine røtter, har man for eksempel et annet forhold til rasebegrepet enn i Norge. Der brukes ordet både for å kategorisere mennesker, men også som en sosial kategori i det offentlige rom og i akademiske kretser for å begrepsfeste urettferdighet i samfunnet (Harlap & Riese, 2014, s. 193). I Norge er derimot rasebegrepet lite framtrædende verken i det offentlige ordskiftet eller i academia (s. 194). Noe av grunnen til at en ikke bruker rase i norsk sammenheng, kan nok forklares med den sterke konnotasjonen ordet har til rasebiologi og lignende avleggs pseudovitenskap (s. 210).

I Norge foretrekker man begrepet etnisitet både i det offentlige og i akademiske miljøer for å karakterisere mennesker. Ifølge Hylland Eriksen (2010) kan det imidlertid argumenteres for et begrepsmessig slektskap mellom rase og etnisitet, i den forstand at etniske grupper deler en form for felles opprinnelsesmyte, som igjen knytter en persons etnisitet til en form for avstamning eller genetisk opphav (s. 7). I sosialantropologien handler etnisitet om kulturell og sosial gruppetilhørighet. Det etniske kan for eksempel komme til uttrykk gjennom menneskers språk, klesdrakter og levemåter. En slik forståelse av etnisitet innebærer at ingen verken er mer eller mindre etniske enn andre, eller at man kan "se" noens etnisitet med utgangspunkt i fysiske medfødte attributter som for eksempel hudfarge. Det kan allikevel hevdes at den hverdagslige bruken av etnisitet, slik det ofte framkommer i media, skiller seg fra den sosialantropologiske forståelsen av begrepet, og signaliserer at det i likhet

med rasebegrepet også er snakk om menneskers synlige medfødte egenskaper eller genetiske opphav (s. 5). Dagsaktuelle eksempler kan støtte opp om en antagelse om at en slik hverdagslig forståelse av etnisitet er utbredt i Norge.

I forbindelse med en TV2-sak om ungdom som ofte blir stoppet på gaten av politiet, kom forsker ved Politihøgskolen i Oslo, Randi Solhjell, med denne uttalelsen: "Ti, femten ungdommer som herjer slik som ungdom kan gjøre og som i tillegg har en hudfarge som ikke er etnisk norsk, så kan det påvirke hvordan publikum oppfatter dem" (Rostad Stockholm, 2019). Selv om Solhjells akademiske arbeid (Solhjell, Saarikkomäki, Haller, Wästerfors & Kolind, 2018) vitner om at hun ikke ønsker at ungdom skal bli stoppet på gaten på grunn av stigmatiserende og generaliserende politibeskrivelser, er allikevel den koblingen hun gjør mellom hudfarge og etnisitet problematisk. Det henspiller på et etnisitetsbegrep som ligger nært rasebegrepet. Det som også er interessant er hvordan hun beskriver at også publikum bærer på de samme fordommene og forestillingene som gjør at ungdommene blir stoppet av politiet. Hun antyder med andre ord at politiets handlinger må forstås i lys av en større samfunnskontekst som tar utgangspunkt i holdninger preget av rasetenkning.

Et annet eksempel er de utallige avisartiklene om norske fremmedkrigere, hvorav en artikkel i Dagbladet listet opp "norske kvinner i IS", hvor enkelte beskrives som etnisk norsk: "Kvinne (født 1986). Etnisk norsk konvertitt fra Verdal i Trøndelag", mens andre beskrives uten etnisitet: "Kvinne (født ca. 1997). Fra Kolsås i Bærum" (Eriksen & Granly Medalen, 2019). Begge kvinnene beskrives under en felles fane: "norske kvinner i IS", samtidig beskrives den ene som etnisk norsk, mens den andre implisitt beskrives som ikke-etnisk norsk. Det er da ikke usannsynlig at kvinnen som indirekte defineres som ikke-etnisk norsk har innvandrerbakgrunn. Det at hun samtidig omtales som "norsk kvinne" kan tyde på at den forståelsen som ligger til grunn for kvinnens personalia bygger på en slags sammenkobling av de klassiske idealene i det tyske nasjonsbegrepet, om nasjonen som et kulturelt og språklig fellesskap, og det franske nasjonsbegrepet, om nasjonen som et rettighetsfellesskap mellom borgerne i kraft av oppslutning (Skirbekk, 1998). Kvinnen defineres derfor som norsk i kraft av at hun kan være født og oppvokst i Norge, eller at hun kan være norsk statsborger. En mulig innvandrerbakgrunn kan i henhold til det tyske nasjonsbegrepet være til hinder for at hun også blir omtalt som etnisk norsk.

Det finnes også eksempler på problematisk bruk av etnisitetsbegrepet blant framtrepende politikere, som da Frp's tidligere justisminister Per-Willy Amundsen uttalte at

den etniske norske befolkningen burde "vedlikeholdes" (Jensen, 2019). Eller da Amundsens partikollega og tidligere medlem av Nobelkomiteen, Inger-Marie Ytterhorn, hevdet at Oslos varaordfører Kamzy Gunaratnam ikke er "kronisk norsk", og derfor uegnet til å lede byens 17.mai komité. Ytterhorn etterlyste etniske nordmenn som hun hevdet ville være bedre skikket til å inneha vervet (Lundgaard & Spence, 2018). Mens Amundsens og Ytterhorns uttalelser blir gjenstand for store medieoppslag og krass kritikk fra partifeller, opposisjonspolitikere og interesseorganisasjoner, hvor de anklages for rasisme og hatretorikk, hører man lite kritikk eller problematisering av den bruken av etnisitetsbegrepet som vi finner i karakteriseringene av de kvinnelige fremmedkrigerne i Dagbladet, eller Solhjells bruk av etnisitetsbegrepet i TV2-saken.

Også Gullestad (2002) og Harlap og Riese (2014) har vist til en rekke eksempler på hvordan tilsvarende rasetenkning preger hvordan vi forholder oss til hverandre i det norske samfunnet (s. 209). Dette kan tyde på at selv om rase ikke er en meningsfull kategori i det norske språket, er det allikevel en meningsfull sosial kategori i det norske samfunnet. Ifølge Harlap og Riese (2014) er det først når rase anerkjennes som en betydningsfull sosial konstruksjon at det blir mulig å motvirke rasetenkning, forskjellsbehandling og diskriminering på bakgrunn av hudfarge og utseende generelt (s. 193). Dette er også bakgrunnen for at kritisk multikulturalisme benytter seg av rasebegrepet, fordi det er mulig å hevde at rase fortsatt er en relevant sosial kategori i de fleste samfunn (Kincheloe & Steinberg 1997; May & Sleeter, 2010). Rase og etnisitet er ikke synonyme begreper, men måten etnisitet ofte brukes på tyder på at begrepet forekommer med konnotasjoner til rase som gjør at etnisitet kan forstås som "a kindred concept to race" (Hylland-Eriksen, 2010, s. 7). I tillegg til en nyansert forståelse av begreper som etnisitet og rase, tilbyr kritisk multikulturalisme noen konsepter som kan fungere som analytiske verktøy i en tekstanalyse. Makt, hegemoni og ideologi er sentrale begreper i kritisk multikulturalisme. Disse konseptene skaper de strukturelle forutsetningene for marginalisering av minoriteter i samfunnet og i skolen. Disse konseptene er sammenvevde og må derfor forstås i lys av hverandre.

2.1.5 Makt, hegemoni og ideologi

Kritisk multikulturalisme forstår skolen som en arena formet av maktrelasjoner (Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 41). Med makt menes for eksempel kontrollen over økonomiske og politiske ressurser, men også makten over hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan enkelte

representasjoner av virkeligheten behandles som legitime og gyldige, mens andre forkastes som illegitime og ugyldige (s. 54). Dette kan knyttes til diskursbegrepet, et annet maktrelatert begrep som vi skal komme tilbake til senere. Kritisk multikulturalisme anser makt for å være et grunnleggende premiss for menneskers tilværelse, som både en undertrykkende men også en produktiv størrelse. Dette korresponderer med en Foucauldiansk forståelse av makt som en tilstedeværende kraft i alle sosiale relasjoner. Makt må derfor forstås som et dynamisk fenomen som utøves av alle og ingen, avhengig av kontekst: "Indeed, we are all empowered and we are all unempowered, in that we all possess abilities and we are all limited in the attempt to use our abilities" (s. 76). Selv om makt er en fundamental kraft i menneskers liv er den ikke alltid synlig, og kan derfor virke fraværende i hverdagen (s. 80). Den kommer ikke nødvendigvis til uttrykk som en fysisk kraft, men som skjulte forsøk på ideologisk overbevisning i sosiale institusjoner i samfunnet. For å forstå hvordan makt operer som en mer skjult kraft i samfunnet, legger kritisk multikulturalisme Gramscis konsept om *hegemoni* til grunn. Hegemoni kan forstås som en maktrelasjon, ikke i kraft av fysisk maktutøvelse, men med utgangspunkt i ideologisk samtykke, gjennom sosiale institusjoner som for eksempel skolen (s. 89). Ideologi kan defineres som ideer og verdier som formes og kommer til uttrykk gjennom hvordan mennesker forstår verden og hvordan vi handler deretter (McLaren, 1994a, referert i Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 198). I den sammenheng må hegemoni og ideologi forstås som uatskillelige størrelser (Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 198). I studien er det sentralt å undersøke i hvilken grad majoritetens makt og hegemoni kommer til uttrykk gjennom en undertrykkende ideologi overfor minoriteter i Generell del, Prinsipper for opplæringen og i Overordnet del.

2.1.6 Oppsummering

Som teoretisk perspektiv kan kritisk multikulturalisme utfordre undertrykkende ideologier og bidra til å sette søkelyset på hvordan læreplanverket kan bidra til å reprodusere strukturelle maktrelasjoner og andre urettferdige forskjeller i det norske utdanningssystemet. Kritisk multikulturalisme kan på denne måten være en linse som kan bidra til å avdekke forhold som legger grunnlag for urettferdig praksis. Jeg har hittil aktualisert kritisk multikulturalisme som en relevant tilnærming for å undersøke ulikhet i den norske skolen. En læreplananalyse utelukkende begrenset til kritisk multikulturalisme eller et lignende perspektiv, er mulig. En slik analyse ville imidlertid stått i fare for å behandle datamaterialet uten en lingvistisk eller

tekstanalytisk innfallsvinkel, og derfor mangle språkteoretisk kraft. Faircloughs Dialectical-relational approach tilbyr nettopp en slik innfallsvinkel, da den rommer både en språkteoretisk diskursteori og en metode for å kritisk undersøke og belyse hvordan tekster kan fungere ideologisk. I følge May og Sleeter (2010) er det gjennom å anerkjenne maktforhold i samfunnet mulig å undersøke hvordan institusjonalisert undertrykkelse og urettferdighet kommer til uttrykk. Ifølge Fairclough (2009) vil slik undertrykkelse ha semiotiske kvaliteter som kommer til uttrykk gjennom tekst. En læreplananalyse av verdigrunnlaget i Generell del, Prinsipper for opplæringen og Overordnet del, med en slik tilnærming, vil derfor være et hensiktsmessig utgangspunkt for å forsøke å forstå og identifisere ideologi- og maktstrukturer i skolens verdigrunnlag.

2.2 A Dialectical-Relational Approach – en diskursanalytisk tilnærming

Norman Fairclough er professor emeritus i "Language and social life" ved Lancaster University i England, og regnes som en av grunnleggerne av KDA (Skrede, 2017, s. 24). I en årrekke har han utviklet sin tilnærming til disiplinen, "a Dialectical-Relational approach", samtidig som han selv har undersøkt hvordan ideologi, makt og hegemoni operer gjennom språket i sosiale prosesser (Fairclough, 1992; Fairclough, 1995; Fairclough, 2000; Fairclough, 2001; Fairclough, 2003; Fairclough, 2009; Fairclough, 2010). Fairclough (2010) omtaler DRA både som en teoretisk og en metodisk tilnærming:

I have referred to a 'methodology' for using a dialectical-relational version of CDA [KDA] in transdisciplinary social research rather than a 'method', because I also see the process as a theoretical one in which methods are selected according to how the *object of research* (Bourdieu and Wacquant 1992) is theoretically constructed. (s. 234)

Jeg vil behandle DRA som sådan. I likhet med kritisk multikulturalisme er DRA også en form for kritisk samfunnsforskning som ønsker å utforske og kartlegge maktrelasjoner i samfunnet, i tillegg til å formulere normative perspektiver som tillater en kritikk av slike relasjoner og kommer med forslag til hvordan disse kan endres og forbedres. Det diskursanalytiske ved DRA tar utgangspunkt i *diskurs* som en analytisk størrelse, som både påvirker den sosiale virkeligheten, men som også er påvirket av andre sosiale elementer i den sosiale virkeligheten (Fairclough, 2009, s. 163). Fairclough (2009) viser til et mangetydig diskursbegrep. Dette skal vi komme tilbake til. Foreløpig kan vi nøye oss med å forstå diskurs generelt og abstrakt, som meningsdannelse som en del av sosiale prosesser (s. 162). I mellomtiden skal vi belyse og

spissformulere noen vitenskapsteoretiske premiss for DRA.

2.2.1 DRA i et vitenskapsteoretisk lys

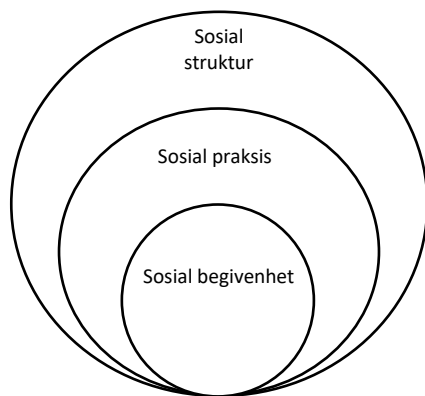
Fairclough (2010) plasserer DRA som en *kritisk realistisk* tilnærming til kunnskapsproduksjon, ispedd *sosialkonstruktivistiske* innsikter (s. 4-5). Sosialkonstruktivisme må for ordens skyld ikke forveksles med læringsteoretiske perspektiver som blant annet forbindes med Piaget, Bruner og Vygotskij (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13). Sosialkonstruktivisme kan i denne sammenheng forstås som et vitenskapsteoretisk perspektiv som forstår virkeligheten som sosialt skapt (Skrede, 2017, s. 76). Kunnskap er derfor en konstruksjon av virkeligheten, ikke en avspeiling av den (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 22). I forlengelsen av disse premissene er "fraværet av sannhet" et ontologisk fenomen som brukes for å beskrive sosialkonstruktivistiske tilnærminger til kunnskapsproduksjon. For hvis sannhet er en sosial konstruksjon, hvordan kan en da hevde at noen påstander og betraktninger om verden er mer gyldige enn andre (Skrede, 2017, s. 76-77)? DRA er imidlertid særlig inspirert av *Kritisk realisme*, som tilbyr et epistemologisk svar på dette spørsmålet. Denne fortjener derfor en nærmere redegjørelse.

Roy Bhaskar regnes som grunnleggeren av kritisk realisme (s. 79), en vitenskapsteori som skiller mellom virkeligheten og de begrepene som mennesker bruker for å beskrive og forstå den (Bryman, 2008, s. 15). "To a critical realist, all knowledge is fallible, but not *equally* fallible" (Yeung, 1997, s. 54). I KDA har dette premisset vesentlige implikasjoner for det kritiske prosjektet i disiplinen. For hvordan diskurs påvirker sosiale relasjoner og prosesser har noe å si for hvorvidt vi kan skille mellom gunstige og ugunstige diskurser innenfor en sosial orden. Kritisk realisme aksepterer at diskurs er sosialt konstruert, men avviser at den sosiale virkeligheten kan reduseres til diskurs (Skrede, 2017, s. 81). All kunnskap er derfor ikke like god, noen sannheter kan regnes som bedre enn andre. Slik bryter kritisk realisme, og således DRA, med mer konvensjonelle sosialkonstruktivistiske tilnærminger, ved å behandle verden bare delvis som en sosial konstruksjon. Den reduserer følgelig ikke virkeligheten til menneskers konstruksjon av den. Det finnes nemlig en verden som er uavhengig sosial konstruksjon (Fairclough, 2010, s. 4). Jordkloden havner for eksempel ikke i sentrum av solsystemet dersom vi avviser et heliosentrisk verdensbilde. Kritisk realisme behandler derfor virkeligheten som lagdelt, bestående av tre domener: (a) Det *empiriske*, våre observasjoner og erfaringer, (b) det *faktiske*, som er de fenomenene og begivenhetene som oppstår

uavhengig av om de erfars eller ikke og (c) det *virkelige*, som består av strukturer og mekanismer som for eksempel naturvitenskapelige krefter, men også sosiale strukturer som makt og ideologi (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 24, referert i Skrede, 2017, s. 80). Slik tar denne retningen innover seg noen av sosialkonstruktivismens innsikter, uten å redusere virkeligheten til en sosial konstruksjon (Skrede, 2017, s. 80). Vi skal ikke tilbringe så mye tid i det vitenskapsteoretiske terrenget bak DRA, men heller forklare modellen og noen av de begrepene som operasjonaliserer dette tankegodset i analysen.

2.2.2 En tredelt modell

For å undersøke og forstå hvordan språket fungerer i sosiale prosesser utviklet Fairclough (1992; 1995) en tredimensjonal modell. Det er denne modellen som anvendes her, men med den videreutviklede og oppdaterte terminologien (2003; 2009; 2010).



Figur 1: DRA's tre nivåer av den sosiale virkeligheten.

Modellen forstår sosiale prosesser som et samspill på tre nivåer av den sosiale virkeligheten: (1) som *sosiale begivenheter*, (2) *sosiale praksiser* og (3) *sosiale strukturer* (Fairclough, 2009, s. 164). Nivåene må ikke forstås som isolerte enheter, men som sammenvevde deler av en helhet som gjenspeiler og internaliserer hverandre i et dialektisk forhold: "Social structures define what is possible, social events constitutes what is actual, and the relationship between potential and actual is mediated by social practices" (Fairclough, 2003, s. 223). I en læreplantekst vil man derfor finne alle disse nivåene.

Det første nivået i modellen er sosiale begivenheter, som for eksempel skolereformer, hvor en semiotisk dimensjon av slike begivenheter er utdanningspolitiske tekster, som for eksempel læreplantekster som Generell del, Prinsipper for Opplæringen og Overordnet del.

Det tredje nivået i modellen, sosiale strukturer, definerer de strukturelle mulighetene for de sosiale begivenhetene. De sosiale strukturene er abstrakte, og kan for eksempel være ideologiske maktforhold (Skrede, 2017, s. 32). Slike maktforhold legger rammebetingelsene for innholdet i læreplantekstene, ved å definere noen muligheter for de sosiale begivenhetene (Fairclough, 2003, s. 23). Språket kan for eksempel behandles som en sosial struktur, fordi det tilbyr mennesker muligheten til å kommunisere, samtidig som det også setter noen grenser for hva som er mulig å si (s. 24). Ordet "læreplan" er for eksempel mulig, "plnlære" er ikke. Sosiale strukturer og sosiale begivenheter er mediert av det andre nivået i modellen, sosial praksis. Mens sosiale strukturer sier noe om hva som er mulig, handler sosial praksis om hva som faktisk skjer (s. 23). Fairclough definerer sosiale praksiser som måter å utøve bestemte strukturelle muligheter på, og som relativt stabile former for sosial aktivitet. Sosial praksis i skolefeltet kan for eksempel være undervisningspraksis i skolen. En undervisningspraksis vil både være preget av semiotiske element, for eksempel den språklige kommunikasjonen mellom elev og lærer, og andre sosiale element som ikke primært er språklige, som for eksempel den fysiske utformingen av skolen eller klasserommet osv. (s. 25).

Faircloughs tilnærming fokuserer altså på å analysere dialektiske relasjoner mellom denne tredelingen som er sosiale strukturer og sosiale begivenheter mediert av sosial praksis, og mellom diskurs og andre sosiale elementer, innenfor hver av de to sosiale prosessene, begivenheter og strukturer. Modellen korresponderer på den måten til kritisk realisme i det at den forstår diskurs som et element av virkeligheten, uten å redusere virkeligheten til diskurs (Skrede, 2017, s. 80). Vi har så langt behandlet diskurs abstrakt og generelt, som meningsdannelse som en del av sosiale prosesser. Det trengs imidlertid en differensiert og bredere forståelse av begrepet for å kunne behandle diskurs i analysen.

2.2.3 Diskurs, diskurser og diskursordenen

Diskurs brukes noe forskjellig av Fairclough, avhengig av hvilke sosiale fenomener han referer til. I den forbindelse gjør Fairclough (2009) rede for tre ulike forståelsesmåter for begrepet (s. 162): (a) som meningsdannelse (meaning-making), som et element av sosiale prosesser. Dette er som tidligere kommentert den abstrakte, brede og generelle forståelsen av diskurs, hvor begrepet som oftest forekommer i ubestemt form entall (s. 163). Han bruker også begrepet *semiosis* om dette konseptet, for å understreke at diskurs omfatter alle former for meningsdannelse, språk og tekst sågar musikk, bilder og kroppsspråk (Fairclough, 2001, s.

234). I denne sammenhengen vil det allikevel være mer hensiktsmessig å referere til *semiotikk*, da dokumentene som analyseres er tekster i begrepets smaleste forstand (Fairclough, 2009, s. 165), uten multimodale attributter. (b) Diskurs kan også referere til språket assosiert med et bestemt sosialt felt, for eksempel i politikken hvor man kan hevde at det finnes en politisk diskurs. (c) Diskurs brukes også som en betegnelse for ulike måter å fortolke (*construe*) deler av verden på, knyttet til et bestemt samfunnsperspektiv (s. 162). For eksempel en venstreradikal diskurs som vil hevde at statlig styring er svaret på de fleste samfunnsspørsmål, eller en nyliberal diskurs som vil hevde at markedsløsninger er svaret på det samme (s. 164). Diskurser er således ulike måter å forstå verden på. Det *diskursive* kan i sammenheng med definisjonene over forstås som en adjektivering av det som omhandler diskurs. Fairclough (2003) knytter diskurser til samfunnsendring (*social change*) ved at de er med på å forme samfunnet, da de tilbyr flere mulige verdensbilder. Diskurser står derfor i et forhold til hverandre ved enten å konkurrere mot hverandre, komplimentere hverandre, dominere over hverandre osv. (s. 124). På den måten påvirker de sosial praksis. Diskurser er imidlertid bare et av tre elementer som utgjør den semiotiske delen av den sosiale ordenen som påvirker sosial praksis. *Sjangre* (*ways of acting*), *stiler* (*ways of being*) og diskurser (*ways of representing*) (s. 26), utgjør sammen det Fairclough (2003) omtaler som *diskursordenen*; den semiotiske delen av den sosiale ordenen (s. 206).

Diskursordenen, et begrep Fairclough (2009) har hentet fra Foucault (*l'ordre du discours*), beskriver det nettverket av sosiale praksiser, eller feltet, som består av bestemte semiotiske konfigurasjoner av sjangre, stiler og diskurser: (1) Sjangre er semiotiske måter å samhandle på. På samme måte som Hollywood-filmer operer gjennom ulike sjangre som komedie, grøsser eller western, operer også politiske dokument gjennom forskjellige sjangre. Meldinger til Stortinget og læreplaner er i så måte sjangre, da disse fungerer i en semiotisk samhandlingsprosess med mottakerne, i det at de innehar noen karakteristikk som gjør dem gjenkjennelige (s. 164). Sjangre varierer i stor grad med hensyn til stabilitet og kontinuitet. Vitenskapelige artikler i enkelte akademiske tidsskrift vil for eksempel ha tydelige sjangertrekk, mens andre sjangre vil oppleves som mer uavgrensede og varierte (Fairclough, 2003, s. 66). (2) Stiler er semiotiske identiteter og språklige uttryksmåter. Innenfor en læreplansjanger vil stil for eksempel komme til uttrykk gjennom tekstens modalitet, både med hensyn til semiotikk og semantikk. Stiler skiller seg fra sjangre ved at disse ikke representerer egne kommunikative aktiviteter, men bare variasjoner innenfor eller på tvers av sjangrene. Vi

kan derfor finne stilvariasjon innenfor en og samme sjanger (Svennevig, 2009, s. 258-259). (3) Diskurser forstås som måter å representere virkeligheten på, i henhold til den tredje (c) definisjonen av diskurs som ble presentert tidligere (Fairclough, 2009, s. 164). Innenfor diskursordenen konkurreres det om definisjonsmakt.

2.2.4 Ideologi i maktens tjeneste

Diskursordener kommer til uttrykk i tekster, og tilbyr bestemte muligheter for sosial praksis og ekskluderer andre: "They control linguistic variability for particular areas of social life. So orders of discourse can be seen as the social organization and control of linguistic variation" (Fairclough, 2003, s. 24). Fairclough (2010) anser tekster for å være ideologiske dersom de skaper, reproducerer eller endrer sosiale maktrelasjoner (s. 27). I forlengelsen av dette premisset behandler Fairclough (1992) diskurser som ideologiske hvis de bidrar til å opprettholde maktrelasjoner eller utfordre dem (s. 91). Jeg har allerede definert ideologi som hvordan våre ideer og verdier formes og kommer til uttrykk i hvordan mennesker forstår verden og handler i den (McLaren, 1994, referert i Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 198). Faircloughs (2003) forståelse av ideologi korresponderer til denne, men bygger videre på hvilke implikasjoner ideologi har med hensyn til maktrelasjoner: "Ideologies are representations of aspects of the world which contribute to establishing and maintaining relations of power, domination and exploitation" (s. 21-22). Ideologi benyttes altså til å legitimere enkelte virkelighetsforståelser og underbygge maktrelasjoner, og kan refereres til som "meaning in the service of power" (Thompson, 1984; 1990, referert i Fairclough, 1995, s. 14). Innenfor diskursordenen kjempes det om hegemonisk definisjonsmakt over feltet gjennom ideologi. Fairclough legger i likhet med kritisk multikulturalisme til grunn en todelt forståelse av makt, som både en produktiv og en undertrykkende størrelse. Det er imidlertid den sistnevnte KDA ønsker å behandle i sitt kritiske prosjekt (Fairclough, 2015, s. 27). Kritisk diskursanalyse ønsker å undersøke hvordan visse ideologier naturaliseres og framstår som det beste og eneste alternativet, og hvordan dette underbygger maktutøvelse (Skrede, 2017, s. 29). Målet med denne masterstudien er således å undersøke hvordan verdigrunnlaget i Generell del, Prinsipper for opplæringen og Overordnet del formuleres, og hvilke ideologiske interesser det tjener.

2.3 Kritisk diskursanalyse og kritisk multikulturalisme - nære slektninger?

Både KDA og kritisk multikulturalisme kan regnes som kritisk samfunnssteori, i den forstand at de begge innehar den *kritiske oppgave* og derfor har som mål å endre samfunnsforhold som ikke er ønskelig. Den kritiske oppgave er i utgangspunktet ikke ladet i verken konservativ eller radikal forstand: "Det primære er normativ argumentasjon – hvordan ting bør eller ikke bør være" (Skrede, 2017, s. 25). Den kritiske oppgave som vi altså finner i begge teoriene, gjør det derfor mulig å hevde at det er et visst slektskap mellom kritisk multikulturalisme og KDA. Her stopper imidlertid også likheten i så henseende. For hva som kan regnes som ønskelig eller ikke ønskelig vil variere avhengig av hvilken ideologisk tilnærming, hvilken diskurs, man analyserer ut ifra.

Fairclough har i sitt eget arbeid engasjert seg i blant annet marxistisk språkfilosofi, og i studier hvor han avdekker og kritiserer neoliberale strømninger i samfunnet (Fairclough, 1995; Fairclough, 2000). Denne forskningsinteressen kan vanskelig forstås på noen annen måte enn at Fairclough selv tilhører den såkalte venstresiden av det politiske landskapet. Dette må allikevel ikke forstås som et premiss for å anvende hans tilnærming til KDA. Selv om det kritiske i KDA i likhet med kritisk multikulturalisme er inspirert av Frankfurterskolens mål om å avsløre maktstrukturer og avdekke ideologier (Wodak & Meyer, 2009, s. 8), kan DRA i prinsippet anvendes på all form for tekst med både venstreradikale og høyreliberale perspektiver (Skrede, 2017, s. 25). DRA er først og fremst en metode for å finne ut av ting på. Det er opp til forskeren selv hvilket utgangspunkt som legges til grunn, og hvilke samfunnssteoretiske perspektiver og forankringer hun velger å møte forskningsobjektet med. Dette legger imidlertid noen føringer og premisser for forholdet mellom forskeren og forskningsobjektet som vi skal komme tilbake til mot slutten av metodekapitlet. Kritisk multikulturalisme må som nevnt tidligere forstås som en tilvekst til kritisk pedagogikk, som igjen er en forlengelse av Frankfurterskolens vestmarxistiske tenkning (Westrheim, 2004). Et slikt samfunnssteoretisk utgangspunkt legger til grunn en forståelse av skolen som en politisk institusjon hvor ulikhet skyldes at enkelte elevgrupper undertrykkes (May & Sleeter, 2010). Dette er essensen av det paradigmet som kritisk multikulturalisme er basert på. KDA og kritisk multikulturalisme må derfor forstås mer som overlappende retninger og fjerne slektninger i det at de begge står for den kritiske oppgave, men at de samtidig har ulike ideologiske utgangspunkt som gjør at de tjener ulike formål og funksjoner i en analyse.

3. Et analytisk rammeverk

I teorikapitlet har jeg gjort rede for det teoretiske fundamentet som ligger til grunn for både kritisk multikulturalisme og Faircloughs tilnærming til KDA, DRA. I det følgende vil jeg forklare hvordan denne tilnærmingen kan gjennomføres i praksis. KDA kan i prinsippet anvendes som analyseredskap på alle former for kommunikasjon. Tekst er imidlertid det vanligste, og det er nettopp en analyse av tekster som er denne oppgavens utgangspunkt. Selv om en språkvitenskapelig bakgrunn kan anses som en fordel i møte med KDA, beskriver ikke Fairclough (2003) dette som et nødvendig premiss: "(...) a suitable framework for analysing spoken or written language for people in social sciences and humanities with little or no background in language study" (s. 1).

3.1 A Dialectical-Relational Approach - En firetrinns analysemodell

KDA's kritiske oppgave er et todelt prosjekt. Den ønsker på den ene side å utøve *negativ* kritikk ved å undersøke og analysere hvordan samfunnet skaper sosial urett. Dette gjøres ved å analysere det dialektiske forholdet mellom det diskursive og andre sosiale elementer, mellom tekst og non-semiotiske elementer i den sosiale ordenen, for å avdekke hvordan språket fungerer i etableringen, reproduksjonen og endringen av maktrelasjoner. På den annen side har KDA også et ønske om å formidle *positiv* kritikk gjennom å undersøke hvordan maktrelasjoner kan utfordres av alternative virkeligheter og identifisere og foreslå muligheter for å overkomme den sosiale uretten (Fairclough, 2009, s. 163-164). Denne dualiteten kan beskrives i følgende fire analytiske trinn, som er basert på Bhaskars (1986) *explanatory critique* (referert i Fairclough, 2009, s. 167). Disse skisserer studiens struktur, men må i henhold til Faircloughs (2009) tilnærming ikke følges pedantisk, men tilpasses studien:

Trinn 1: Fokuserer på det semiotiske aspektet ved en sosial urett. Fairclough (2009) definerer *sosial urett (social wrong)* som sider ved samfunnet som er ødeleggende for enkelte mennesker, men som i prinsippet kan endres og forbedres. Hva som kan og hva som ikke kan defineres som en sosial urett er imidlertid åpent for tolkning, og er således et kontroversielt tema innen KDA (s. 167). Trinn én kan videre deles inn i to steg: (a) valg av forskningsemne som peker mot en sosial urett og som kan behandles transdisiplinært, særlig med fokus på dialektiske relasjoner mellom semiotiske og andre sosiale elementer, og (b) konstruksjon av

forskningsobjektet (s. 168). Hvilke forhold skal undersøkes for å belyse den sosiale uretten? Dette trinnet representerer del 1.2 i denne oppgaven.

Trinn 2: Identifisere hvilke hindringer som står i veien for å adressere den sosiale uretten. Dette trinnet handler om å kartlegge forskningsobjektet med hensyn til den sosiale uretten. Hvor befinner problemene og hindringene seg? En sosial urett vil ifølge Fairclough (2001) ha semiotiske kvaliteter, og kan derfor spores i diskursordenen i sosiale praksiser som utspiller seg i tekster (s. 237-238). Trinn to representerer som nevnt hovedfokuset i denne studien og kan videre deles inn i tre steg: (a) en analyse av dialektiske relasjoner mellom semiotiske og andre sosiale elementer, (b) valg av tekster, fokus og kategorier for analysen, i lys av det man ønsker å undersøke og (c) gjennomføring av tekstanalysen, både den lingvistiske og den interdiskursive analysen (Fairclough, 2009, s. 169). Trinn to representerer selve diskursanalysen i kapittel fire.

Trinn 3: Vurdere om den sosiale ordenen trenger den sosiale uretten. Er den sosiale uretten en iboende og grunnleggende del av den sosiale ordenen? Kan den endres og forbedres innenfor ordenens rammer, eller bør ordenen fullstendig endres (s. 170)? Er det slik at en sosial orden bidrar til en sosial urett, bør den sosiale ordenen endres. Trinn tre er derfor en måte å formulere hva som er tingenes tilstand, og hva som er den ønskelige tilstanden. (s. 171). Dette undersøkes med utgangspunkt i at ideologier forstås som representasjoner som produserer og opprettholder dominansrelasjoner mellom forskjellige grupper mennesker i samfunnet, gjennom å oppnå hegemoni (Fairclough, 2001, s. 238). Dette trinnet representerer diskusjonen i kapittel fem.

Trinn 4: Identifisere mulige måter å overkomme hindringene på. Avslutningsvis belyses mulighetene innenfor den eksisterende sosiale ordenen til å overkomme hindringene for den sosiale uretten (Fairclough, 2009, s. 171). Dette trinnet representerer konklusjonen i kapittel seks.

3.2 A Dialectical-Relational Approach – en metodologisk framgangsmåte

Fairclough (2003) har inkorporert Michael Hallidays *Systemic Functional Linguistics* (SFL), som utgangspunkt for selve tekstanalysen i DRA (s. 5). SFL er en lingvistisk teori som tilbyr en detaljert metode for å analysere språket som et fenomen formet av de sosiale funksjonene det står i tjeneste til (Halliday, 1985, referert i Wodak & Meyer, 2009, s. 27). SFL hevder at språket har tre funksjoner som operer samtidig i teksten: (1) en *ideasjonell* funksjon, (2) en

interpersonlig funksjon, og (3) en *tekstuell* funksjon (Fairclough, 2003, s. 26). Fairclough (2003) har overført og tilpasset disse tre funksjonene til DRA. Han foretrekker imidlertid å snakke om tre former for mening framfor SFL's funksjoner: (1) Faircloughs *representasjon* korresponderer til Hallidays ideasjonelle funksjon, språket formidler et bestemt budskap. (2) *Handling* svarer til den interpersonlige funksjonen, språket skaper en sosial relasjon mellom tekst og leser. (3) *Identifikasjon* svarer til den ideasjonelle funksjonen. Fairclough har ikke inkorporert en egen tekstuell funksjon i DRA, men har inkludert denne i Handling (s. 27).

Mens SFL nøyer seg med å analysere hvordan mening skapes gjennom språket i ulike kontekster, er KDA opptatt av å analysere hvordan meningsdannelse underbygger maktrelasjoner (Young & Harrison, 2004, s. 2). Denne masterstudien tar utgangspunkt i DRA's analytiske verktøykasse hentet fra SFL. DRA egner seg særlig til å analysere mindre tekster og tekstutdrag (Fairclough, 2003, s. 6), noe som fordrer en detaljert analyse av de aktuelle tekstene. Analysen kan deles inn i en intern og en ekstern analyse.

3.3 To analyser i én - en intern og en ekstern tekstanalyse

Fairclough (2003) skiller mellom en *intern* og en *ekstern* analyse i sin metodologi. Den interne analysen undersøker semiotiske (semantiske, grammatiske, leksikalske og fonologiske) tekstrelasjoner (s. 36), mens den eksterne analysen undersøker forholdet mellom den aktuelle teksten og andre tekster (intertekstualitet), andre sosiale begivenheter, sosiale praksiser og sosiale strukturer (interdiskursivitet) (s. 36-37).

3.3.1 Den interne analysen – semiotiske konstruksjoner

De ulike formene for meningskonstruksjon som kommer til uttrykk i kategoriene under beskrives som interne, da de inngår i den delen av analysen som undersøker forhold som omhandler grammatikk, syntaks og vokabular lokalt i den sosiale begivenheten. Kategoriene er (1) *metaforer*, (2) *semantiske modaliteter*, (3) *deiktiske markører* og (4) *antagelser*.

Metaforer

Metaforer kan beskrives som ord eller uttrykk som brukes i overført eller billedlig betydning (Grue, 2018). Et par eksempler på slike metaforer er "å tapetsere pallen" når en nasjon tar både gull, sølv og bronse under et idrettsarrangement, eller å referere til huset som "bombet"

når en bolig er usedvanlig rotete eller uryddig. I KDA er metaforer interessante fordi de brukes i politisk språk (Fairclough, 2000b, s. 161). De kan danne språklige bilder som letter forståelsen av et fenomen, og kan derfor bli styrende for forståelsen av fenomenet. En metaforisk gjenganger i politisk diskurs er for eksempel blokkmetaforen som brukes for å beskrive partiskillelinjer i blant annet norsk politikk (Svennevig, 2009, s. 181). En slik metafor kan for eksempel skjule at et venstreblokkparti som Sosialistisk Venstreparti har mye til felles med et blokkuavhengig¹ sentrumparti som Venstre, hva gjelder miljøpolitikk. En annen metaforisk gjenganger er løft-metaforen. Den bygger på en forståelse av *opp* som positivt, og *ned* som negativt. "Kunnskapsløftet" er for eksempel en metafor med homonyme kvaliteter, i det at ordet tilbyr en dobbel betydning ved å både antyde at kunnskapen skal heves, og at kunnskap loves eller garanteres. Dette kan være et ideologisk forsøk på å antyde at kunnskap i skolen tidligere har vært lav, og at den derfor nå skal løftes opp. Det ville for eksempel vært utenkelig å kalle læreplanverket for "Kunnskapssenkingen". Slik kan metaforer være med på å danne en bestemt representasjon av virkeligheten på.

Semantiske modaliteter

Modalitet er et språkvitenskapelig begrep med flere relaterte betydninger i KDA. Modalitet kan derfor deles inn i en semantisk og en semiotisk forståelse av begrepet. Semiotisk modalitet kan forstås som det tegnsystemet som brukes i en gitt tekst, for eksempel gjennom språk og bilder (Svennevig & Henriksen, 2017). I denne studien vil semiotisk modalitet refereres til som *multimodalitet*, som innebærer at en tekst er sammensatt av flere modaliteter som for eksempel språk og bilder (Fairclough, 2003, s. 77). Den semantiske forståelsen av begrepet handler om hvordan og på hvilken måte en ytring eller en tekst presenterer et budskap på (Skrede, 2017, s. 49). I denne studien vil dette omfatte hvordan språket i teksten formidler ulike budskap på gjennom to taleuttrykk.

(1) *Epistemisk modalitet* referer til talerens kunnskap om det som ytres, og omfatter grad av sikkerhet og sannsynlighet for utsagnet (Svennevig & Henriksen, 2017). Epistemisk modalitet kan for eksempel formuleres som påstander og spørsmål: (a) "Det er slik", "er det

¹ Etter at Venstre gikk inn i en regjering bestående av høyreblokkpartiene Fremskrittspartiet og Høyre i januar 2018, er det ytterligere problematisk å behandle Venstre som et blokkuavhengig parti.

slik?”, (b) ”Det kan være slik”, ”kan det være slik?” og (c) ”det er ikke slik”, ”er det ikke slik?” (Skrede, 2017, s. 50).

(2) *Deontisk modalitet* refererer til grad av ønskelighet, nødvendighet og tillatelse om det som ytres (Svennevig & Henriksen, 2017). Det kan formuleres som beordringer og tilbud: (a) Gjør det slik, jeg vil gjøre det slik, (b) du bør gjøre det slik, jeg kan gjøre det slik og (c) ikke gjør det slik, jeg vil ikke gjøre det slik (Skrede, 2017, s. 50).

Ifølge Fairclough (2003) er modale verb som *bør*, *kan*, *vil*, *skal* og *må*, typiske eksempler på modalitetsmarkører (s. 168). Ved å analysere denne formen for modalitet kan en skape innsikt i hvilket verdensbilde teksten formidler, hvilken kunnskap den forutsetter som sann, gyldig og sikker og hvordan man bør handle ut ifra den virkelighetsforståelsen som beskrives (Skrede, 2017, s. 51).

Deiktiske markører

Deiktiske markører refererer til ord som henviser til noen, uten en fast referanse (Henriksen, 2018). Fairclough (2009) omtaler disse som *personal deixis* og kan bestå av personlige pronomen og determinativer som uttrykker talerens posisjon med hensyn til identitet. Dette kan blant annet være ord som *jeg*, *vi*, *oss*, *alle*, *de*, eller *vår*. Når *jeg* for eksempel referer til ”*jeg*” i denne masterstudien, er det den eksplisitte tilknytningen til denne teksten gjennom navn eller studentnummer som gjør at ordet ”*jeg*” refererer til akkurat meg. Når *jeg* referer til ”*vi*”, er dette også en henvisning til meg, men også til leseren av denne teksten. Deiktiske pronomen har også den egenskapen at de antyder en form for gruppetilhørighet, for eksempel et ”*vi*”, som forutsetter et implisitt ”*de*” i ytringen, eller vice versa (s. 178). Hvem deiktiske markører refererer til er imidlertid ikke alltid så tydelig, slik som i dette eksempelet fra Dagsavisen i forbindelse med terrorangrepene 22. juli: ”Det er ikke til å komme utenom at han er en av våre egne, ikke den muslimske terroristen som vi som samfunn har passet oss for” (Dagsavisen, 2011, referert i Eide, 2014, s. 150, kursivering fjernet). Her antyder ”våre egne” at noen kan regnes som en av ”oss” nordmenn, andre ikke. I sin avhandling hevder Brossard Børhaug (2008) at deiktiske markører som ”*vi*” og ”*de*” kan brukes til å konstruere grupper. Til å tydeliggjøre forskjeller mellom en gruppe og andre grupper, ved å framheve *vi*-gruppen som homogen. På den måten blir indre forskjeller i en *vi*-gruppe underkommunisert, mens ytre forskjeller mot andre grupper framheves (s. 89). Deiktiske markører i tekster kan bidra til å

forstå hvem som behandles som en del av, og hvem som ikke behandles som en del av et gitt fellesskap (Gullestad, 2001, s. 37).

Antagelser

Fairclough (2003) bruker begrepet antagelser (assumptions) som en fellesbetegnelse på ulike *tatt-for-gitte-implikasjoner* (implicitness) som finnes i tekster; det som blir sagt i en tekst med utgangspunkt i det som forblir usagt, men som samtidig tas for gitt at tekstmottakeren forstår (s. 40). Ta for eksempel setningen: "Shirin fikk nok en dårlig karakter". Her er antagelsen at Shirin også tidligere har fått en eller flere dårlige karakterer, ikke eksplisitt formulert i ytringen. Antagelser er ifølge Fairclough (2003) en utbredt og uunngåelig egenskap ved alle former for kommunikasjon (s. 55). Uten antagelser ville for eksempel hverdagslig kommunikasjon blitt svært tungvint, da en ville vært nødt til å forklare og utbrodere de fleste utsagn: "Shirin har en egen datamaskin på skolen, en datamaskin er en samling av mekaniske og elektroniske komponenter som (...)".

Vi er derfor avhengige av antagelser. De som kan påvirke og forme antagelser er i posisjon til å utøve makt og skape hegemoniske oppfatninger ved å forme felles forståelser i samfunnet (Skrede, 2017, s. 56). KDA ønsker derfor å undersøke antagelser i tekster, og hvorvidt disse er ideologiske (Fairclough, 2003, s. 58). Fairclough (2003) skiller mellom flere former for antagelser, jeg skal ta for meg to av dem: (1) *verdiantagelser*, om hva som er bra eller ønskelig og (2) *eksistensielle antagelser* om hva som finnes (s. 55). I meldingen til Stortinget som omhandler Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016), hevdes det i forbindelse med reformeringen av den fireårige Grunnskolelærerutdanningen til et femårig mastergradsløp at: "Masterstudienes innretning vil bidra til å integrere teori med praksisopplæring i utdanningene, og til å gi de nye lærerne bedre forutsetninger for en kunnskapsbasert yrkesutøvelse enn tidligere lærerutdanninger" (s. 74). Dette er en verdiantagelse om at en lærerutdanning med et integrert masterprogram er bedre enn en lærerutdanning uten. Videre hevdes det i samme dokument, denne gangen i forbindelse med selve innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 at: "Målet med reformen var å gjøre elever og lærlinger bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer" (s. 9). Dette er en eksistensiell antagelse om at det eksisterer et "kunnskapssamfunn", og at det er utfordringer knyttet til dette. En videre analyse av denne antagelsen i lys av for eksempel en nyliberal diskurs, ville kanskje hevdet at "kunnskapssamfunnet" er en ideologisk konstruksjon, skapt for

å fremme et kommersielt syn på skolens formål som en konkurransedyktig institusjon for næringslivet, slik også flere har hevdet, deriblant den systemkritiske læreren Simon Malkenes (2016). For at vi skal kunne hevde at slike antagelser er ideologiske er ikke den interne tekstanalysen tilstrekkelig, vi må også analysere antagelsene i lys av sosiale strukturer: "One cannot simply look at text, identify assumptions, and decide on textual evidence alone which of them are ideological" (Fairclough, 2003, s. 59). Malkenes kan for eksempel ikke blott hevde at "kunnskapssamfunnet" er en ideologisk konstruksjon uten å vise til hva nyliberalisme er, eller sette den øvrige teksten inn i en slik forståelsesramme. På den måten kan man hevde at denne analysekategorien beveger seg i grenselandet mellom den interne og den eksterne analysen.

3.3.2 Den eksterne analysen – semiotiske relasjoner

Denne delen av analysen er opptatt av relasjonen(e) mellom tekster (sosiale begivenheter), sosiale praksiser og sosiale strukturer. Disse relasjonene er vel å merke også konstruksjoner, men til forskjell fra de interne analysekategoriene impliserer de eksterne kategoriene i større grad forbindelser som ligger utenfor den aktuelle teksten. Den eksterne analysen omfatter to kategorier: (1) *intertekstualitet* og (2) *interdiskursivitet*.

Intertekstualitet og interdiskursivitet

Intertekstualitet er et begrep som viser til hvordan tekster er i dialog med andre tekster. Begrepets opprinnelse assosieres særlig med Bakhtins Dialogisme, og understreker at tekster må forstås på bakgrunn av relasjoner til tidligere tekster (Fairclough, 2001, s. 233). I KDA behandles intertekstualitet som eksplisitte *manifeste*, eller implisitte *latente* koblinger. Læreplaner har for eksempel intertekstuelle koblinger til lovverk og tidligere læreplaner, disse er både manifeste og latente, noe vi skal se nærmere på i analysen. Intertekstuelle koblinger kan i lys av latent intertekstualitet forekomme utilsiktet, da mesteparten av det vi skriver vil være inspirert av andre tekster (Skrede, 2017, s. 52). Ifølge Fairclough (2015) muliggjør Intertekstualitet i prinsippet et ubegrenset repertoar av muligheter med hensyn til tekstkombinasjoner. Disse mulighetene er allikevel begrenset av sosiale strukturer (s. 37). DRA er opptatt av å avdekke intertekstualitet, tilsiktet og utilsiktet, og undersøke hvilke ideologiske interesser disse tjener (Skrede, 2017, s. 52). Det intertekstuelle aspektet ved KDA har den

implikasjonen at studien må forstå Generell del, Prinsipper for opplæringen og Overordnet del i sammenheng med hverandre og andre tekster som disse trekker på.

Interdiskursivitet er en del av tekstens intertekstualitet. Det interdiskursive omhandler imidlertid mer hvilke diskursive konfigurasjoner fra diskursordenen (sjangre, diskurser og stiler) som befinner seg i teksten, og hvordan disse skaper bestemte formuleringer og representasjoner av virkeligheten (Fairclough, 2009, s. 166). I motsetning til intertekstualitet viser ikke interdiskursivitet nødvendigvis til et identifiserbart tekstuel opphav, noe som gjør det til et mer abstrakt og komplisert konsept enn intertekstualitet (Skrede, 2017, s. 53). Den interdiskursive analysen utgjør en medierende rolle i DRA, da den kobler tekstens diskursive trekk til sosiale strukturer (Fairclough, 2009, s. 170).

3.4 Refleksjoner og vurderinger

Det vitenskapsteoretiske tankegodset bak KDA er ikke bare en forutsetning for disiplinens kritiske prosjekt, men har også implikasjoner for relasjonen mellom forskeren og forskningen. I motsetning til positivistisk epistemologi, som behandler vitenskap som en avspeiling av virkeligheten, anser KDA vitenskapelig forskning som en sosial konstruksjon (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 120). I KDA fortolkes sosiale prosesser, dette gjør spørsmål om studiens reliabilitet og validitet mindre relevant, da disse konseptene har sin opprinnelse fra en positivistisk vitenskapsforståelse (Golafshani, 2003). En kvalitativ studie slik som denne må derfor bedømmes etter andre kriterier basert på *refleksivitet og åpenhet*.

Refleksivitet er forskerens evne til å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med forskningsprosjektet, og den forforståelsen man tar med seg inn i prosjektet (NESH, 2010). I KDA er det umulig å skille forskeren fra forskningen, noe som krever en form for selvgranskning ved at jeg reflekterer over hvordan min egen identitet vil påvirke studien (Taylor, 2001, s. 16-17). Min person vil blant annet virke inn på valg av tema, teori, databehandling og studiens generelle fokus. Det kritiske aspektet ved KDA krever også at forskeren tar normative standpunkt gjennom å blant annet definere en sosial urett. Dette antyder at jeg bør være åpen om mitt politiske ståsted og andre interesser som veileder mine valg i studien, slik at jeg på den måten kan bli synlig for leseren. Yin (2011) går i tillegg så langt som å foreslå at forskeren bør gjøre rede for sine fysiske attributter, dersom disse kan være av relevans for studien (s. 270). Min politiske overbevisning kan beskrives som venstreorientert. Jeg tror på en skole som tar utgangspunkt i elevenes ulikhet, hvor forskjeller

ikke møtes med like tiltak, men behandles forskjellig og likeverdige. Jeg tror derfor på et ideal om en skole som tilbyr like utdanningsmuligheter, hvor elever som har tilsvarende evner og et ønske om å bruke disse, har de samme utsiktene til å lykkes i skolen, uavhengig av hvilken sosial eller etnisk bakgrunn de har i samfunnet. Jeg er kritisk til norske myndigheters assimilerende praksis overfor minoritets elever, hvor urfolk og nasjonale minoriteter gis forrang over nyere minoriteter. Min interesse for den såkalte flerkulturelle skolen kommer delvis fra den litteraturen som jeg har blitt eksponert for på lærerutdanningen ved HVL, men også fra min egen bakgrunn og erfaring som et barn av en gambisk far og en norsk mor. Som elev i skolen opplevde jeg derfor at min egen identitet svevde i grenselandet mellom norsk og utlending, mellom majoritet og minoritet, mellom hvit og svart.

I lys av dette vil lesere av denne teksten kanskje kritisere studien for å være en lite "objektiv" øvelse i polemisk kirsebærplukking. Til dette sier Fairclough (2003): "There is no such thing as an 'objective' analysis of a text, if by that we mean an analysis which simply describes what is 'there' in the text without being 'biased' by the 'subjectivity' of the analyst" (s. 14). Tekstanalyser vil nemlig alltid være en fortolkende prosess som er påvirket av forskeren. Når det gjelder andre tenkelige innvendinger mot studien, kan dette omfatte fraværet av en innfallsvinkel som belyser tekstprodusentenes intensjoner med læreplantekstene (Skrede, 2017, s. 151). Dette utgjør det jeg har valgt å kalle *Intensjonalitetsproblemet*. Denne utfordringen rammer på sett og vis denne studien, da dens hovedfokus er hvordan læreplantekstene *kan* tolkes, ikke hvilke intensjoner som ligger bak ytringene. Jeg undersøker heller ikke hvordan de aktuelle læreplantekstene har blitt mottatt av ulike aktører. Det er allikevel mulig å hevde at en studie som verken tar hensyn til tekstproduksjonen eller mottakerperspektivet allikevel kan gi verdifull kunnskap. Effekten som en tekst har på sine lesere er nemlig uavhengig av intensjonen bak den. Ideologi er ikke nødvendigvis tilsiktet, men kan allikevel komme utilsiktet til uttrykk gjennom diskurser. Profilerte "influensere" publiserer kanskje ikke lettkledde bilder og eksklusive produkter for å bidra til usunne kroppsideal og et hensynsløst forbrukersamfunn, men det kan allikevel hevdes å være uintenderte konsekvenser av slike handlinger. Diskurser er ideologibærere, og ideologier blir reproduisert i og gjennom diskurser (s. 153-154).

4. En intern og en ekstern analyse

Analysen representerer trinn to i DRA, som består av selve diskursanalysen: *Identifisere hvilke hindringer som står i veien for å adressere den sosiale uretten*. Analysen vil først ta for seg Generell del, deretter Prinsipper for opplæringen og til slutt Overordnet del. Sjanger vil bli behandlet i forkant av dokumentene, mens tekstenes stilistiske trekk vil være en del av analysen av hvert enkelt dokument. Studien analyserer som sagt ikke tekstprodusentenes intensjoner med Generell del, Prinsipper for opplæringen eller Overordnet del. Det vil derfor potensielt sett være flere aspekter ved analysen som tekstprodusentene ville sagt seg uenig i, eller hevde at forskeren har misforstått (Skrede, 2017, s. 160). Det kan allikevel være nyttig å gjøre rede for deler av den tekstproduksjonen som har skapt de ulike dokumentene.

4.1 Tekstprodusent(e) - Kunnskapsdepartementet

I studien representerer Kunnskapsdepartementet den sentrale tekstprodusenten av Generell del, Prinsipper for opplæringen og Overordnet del. Kunnskapsdepartementet har hovedansvaret for nasjonal utdanningspolitikk, et ansvarsområde som dekker barnehagen, grunnopplæringen, høyere utdanning og forskning (Helsvig, 2019). Udir er et av flere forvaltningsorgan som er underlagt Kunnskapsdepartementet, og har ansvaret for barnehagen, grunnopplæringen og for læreplanverkets fagplaner og revisjonen av disse fram mot LK20 (Aspøy, 2018). Kunnskapsdepartementet og Udir er dermed ansvarlige for å iverksette regjeringens politikk. Dette gjør tekstproduksjonen i forbindelse med skolens læreplaner til et politisk anliggende. Studien kunne derfor også belyst den politiske bakgrunnen for Bondevik II-regjeringens utforming av LK06, Stoltenberg II-regjeringens implementering av reformen og bakgrunnen for Solbergregjeringens revidering av reformen. En slik tilnærming ville imidlertid medført implikasjoner for studiens omfang og samtidig flyttet fokuset fra tekst til intensjon.

Selv om Kunnskapsdepartementet og Udir står som forfattere av LK06 og den pågående revisjonen, er det allikevel problematisk å snakke om Kunnskapsdepartementet og Udir som tekstprodusenter alene. En læreplan er ofte et produkt av mange forskjellige innspill fra ulike instanser og flere prosesser som kan være mer eller mindre åpne og transparente. Det er for eksempel en utbredt oppfatning og enighet i faglitteraturen om at daværende utdanningsminister Hernes, mer eller mindre alene forfattet Generell del i 1993 (Trippestad,

2009, s. 288; Øzerk, 1999, s. 256). Hernes selv har derimot aldri offentlig erkjent at han sto ansvarlig for hele tekstproduksjonen, men vedkjenner at han var sterkt delaktig i sluttresultatet: "Hvis et slikt dokument skal framstå med klar arkitektur og bærende linjer, må alt redigeres under et samlet sikte. Men dette var et kollektivt prosjekt, og jeg kan navngi de mange som har sine fingeravtrykk på sidene" (Ruud, 2017). Tekstproduksjonen rundt Generell del har i tillegg til å bli beskrevet som nært tilknyttet Hernes som person, også blitt kritisert som både hastig og med lite hensyn til prosessrekkefølge og ulike høringsinstanser (Koritzinsky, 2000; Trippestad, 2014). Tekstproduksjonen rundt Overordnet del, med forbehold om at denne enda ikke har vært gjenstand for grundige og kritiske undersøkelser, har foreløpig blitt tolket som annerledes enn den som førte fram til Generell del. I mindre grad tilknyttet daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen som person, men også en mer demokratisk og dialogorientert prosess, preget av åpne høringskonferanser over hele landet hvor elever, lærere, skoleledere, utdanningsforskere og interesseorganisasjoner har fått en stemme i utformingen av dokumentet (Brøyn, 2017). Dette til tross for at Overordnet del til forskjell fra Generell del, ikke ble behandlet i Stortinget, kun i Kunnskapsdepartementet (Ruud, 2017).

4.2 Læreplaner som sjanger

Læreplaner i et sjangerperspektiv, skal være sentrale og retningsgivende dokument for skolen. De er flerdimensjonale på den måten at de tjener flere ulike funksjoner samtidig. De skal for eksempel sikre politisk flertall, og må derfor favne bredt nok til å ivareta politisk posisjon, samtidig som de også skal inspirere, formidle og veilede lærebøker, læremidler, skoleeiere, skoleledere, undervisningsansatte og elever (Trippestad, 2009, s. 288). De påvirker også foreldre og foresattes syn på hva de kan forvente av skolen som institusjon (Øzerk, 2006, s. 34). Læreplaner produserer sammensatte diskurser om sentrale verdier som til sammen skal danne verdigrunnet i skolens virksomhet (Brossard Børhaug, 2007, s. 76). På den måten gjenspeiler læreplaner samfunnets kulturelle, verdimesige og ideologiske prioriteringer (Øzerk, 2006, s. 33). De påvirker sosial praksis, og de sosiale strukturene som er med på å styre denne praksisen kommer til uttrykk i læreplaner. Kunnskapsløftet ble innført i 2006 med en tredelt struktur med Generell del, videreført fra L-97, Prinsipper for opplæringen, som var ny ved implementeringen av LK06 og fagplanene. Denne tredelingen vil forsvinne når det

reviderte Kunnskapsløftet trer i kraft ved skolestart høsten 2020. Den vil da erstattes av en todelt sammensetning bestående av en Overordnet del, og de nye fagplanene.

DRA er opptatt av hvordan tekster kan forandre sosiale relasjoner mellom mennesker i institusjoner som skolen. Tekster er også selv gjenstand for påvirkning og forandring, nettopp på grunn av slike sosiale forhold som sosial praksis og sosiale strukturer (Fairclough, 2003, s. 8). Derfor er det hensiktsmessig å undersøke Generell del og Prinsipper for opplæringen i tillegg til Overordnet del, for å belyse hvilke endringer som framtrer i skolefeltet. Samtidig tar studien utgangspunkt i Overordnet del som er det primære analyseobjektet, og denne vil derfor stå i sentrum for diskusjonen i kapittel fem. Den interne og eksterne analysen vil foregå parallelt og sammenflettet. Analysekategoriene kan ikke organiseres kronologisk hvor eksempler fra hver kategori presenteres i tur og orden. Det ville virke mot sin hensikt og redusere analysen til en ren tekstanalyse. Derfor vil eksempler på både interne og eksterne meningskonstruksjoner og relasjoner presenteres samtidig. Modertekstene er lest i lys av et kritisk multikulturelt perspektiv og analysekategoriene fra DRA. Eksempelutvalget i form av blokk sitater og de mindre tekstutdragene som er gjengitt i analysen, er tolket som representative for verdigrunnlaget i Kunnskapsløftet. Samtlige eksempler på metaforer, semantiske modaliteter, deiktiske markører, antagelser, intertekstuelle og interdiskursive koblinger, vil derfor ikke gjengis i analysen. Det vil også være mulig å identifisere en rekke diskurser i læreplantekstene som analysen ikke behandler. Analysen vil fokusere på å identifisere de diskursene som utmerker seg som de mest sentrale ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv. De komplette modertekstene er for øvrig offentlig tilgjengelige på Udirs hjemmesider.

4.3 Den generelle delen av læreplanen (1993) – en kritisk diskursanalyse

Generell del ble innført i 1993 i *Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring* (L-93). Dokumentet erstattet tilsvarende dokument i M-87, og den generelle delen for den videregående skolen fra 1976 (Wivestad, 1995). Dokumentet ble også integrert i R-94, videreført gjennom L-97 og som en del av LK06. Under R-94 og L-97 hadde Generell del flere illustrasjoner og bilder som ikke er en del av den nåværende utgaven av LK06. Selv om teksten er den samme, er dette multimodale aspektet ikke lenger en del av den utgaven som Udir presenterer på sine nettsider (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Det multimodale aspektet ved Generell del slik det kom til uttrykk i L-97 vil derfor ikke bli behandlet i analysen.

Stil

Generell del beskriver de overordnede målene for opplæringen og elevenes læring og utvikling gjennom det den omtaler som "syv mennesketyper". Disse kan i tillegg til innledningen behandles som kapitler: (1) Det meningssøkende, (2) Det skapende, (3) Det arbeidende, (4) Det allmenndannede, (5) Det samarbeidende, (6) Det miljøbevisste og (7) Det integrerte menneske. Eksempler fra analysen vil først og fremst være hentet fra "Det meningssøkende" og "Det allmenndannede menneske", da disse kapitlene tilbyr de mest relevante analyseeksemplene av verdigrunnlaget i Generell del, med utgangspunkt i et kritisk multikulturelt perspektiv.

Ser vi først på det stilistiske ved Generell del, tekstens "way of being", kan den tolkes som en slags beordring til de sentrale aktørene i skoleverket som er underordnet de politiske skolemyndighetene. Disse er skoleeiere, skoleledere, undervisningsansatte og elever. Denne beordringen kommer særlig til uttrykk gjennom de modale verbene som uttrykker deontisk modalitet og aktørenes forpliktelser til det teksten sier. Som her fra det innledende kapitlet: "Opplæringen **skal** kvalifisere for (...)" og "Opplæringen **må** spore (...)". Vi kan skille mellom *skal* og *må*, som begge uttrykker deontisk modalitet. Der *må* kan uttrykke et sterkt ønske eller et behov for en handling, kan *skal* være et uttrykk for et kategorisk krav eller et påbud. Generell dels beordrende karakter kommer også til uttrykk gjennom tekstens begrepsbruk. Verken skole, skoleeiere, skoleledere eller undervisningsansatte blir eksplisitt omtalt i tekstens "Innledning". De behandles implisitt som passive aktører hvis rolle er å oppfatte og utføre. Begrepene "oppfostringen" og "opplæringen" er foretrukket i denne delen av teksten, framfor undervisningen eller utdanningen. Man må halvveis inn i Generell del før ordet "lærer" dukker opp. I dette ligger det et maktforhold som tilskriver Generell del en autoritativ posisjon. Den har myndigheten og definisjonsmakten, hvilket bidrar til å styrke den forpliktelsen som lærerne har til å formidle skolens verdigrunnlag til elevene: "Oppfostringen **skal** baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for framtiden". Denne forpliktelsen gjentas også senere i teksten: "Den gode lærer kan sitt fag – sin del av vår felles kulturarv". Språket i Generell del er preget av en form for mystikk, et høytidsspråk ispedd arkaiske ord og formuleringer, som her i forbindelse med den såkalte kristne og humanistiske tradisjon: "Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster (...) De fremmer uegennyttig og skapende innsats, og de tilskynder rettskaffen og høvisk handling (...)"

Men mennesket kan også handle destruktivt: i strid med sin samvittighet, på tvers av normer og mot bedre vitende, til skade for egen og andres tarv” (s. 3-4). Trippestad (2009) har også beskrevet språket i Generell del som arkaisk og nostalgisk, og tilskriver denne språkføringen til Hernes’ tro på estetikken som overtalelsesverktøy. De musikalske kvalitetene som ifølge Trippestad (2009) preger Generell del hevdes å være en del av dette: ”God klang, rim og rytme preger språket [i L-97] gjennomgående og særlig i G[enerell] D[el] der Hernes er forfatter” (s. 298-299). Trippestads (2009) analyse antyder derfor at språket i Generell del tjener et ideologisk formål.

Verdigrunnlaget

I det innledende kapitlet i Generell del oppsummeres skolens mål:

KORT SAGT, OPPLÆRINGENS MÅL ER Å UTVIDE BARNES, UNGES OG VOKSNES EVNER TIL ERKJENNELSE OG OPPLEVELSE, TIL INNLEVELSE, UTFOLDELSE OG DELTAKELSE (S. 2).

For å realisere denne målsettingen hevder teksten at ”verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver” må utdypes. Det første kapitlet, Det meningssøkende menneske gjør rede for det som kan tolkes som skolens verdigrunnlag, hvorav det første avsnittet sammenfatter dette:

OPPFOSTRINGEN SKAL BASERES PÅ GRUNNLEGGENDE KRISTNE OG HUMANISTISKE VERDIER, OG BÆRE VIDERE OG BYGGE UT KULTURARVEN, SLIK AT DEN GIR PERSPEKTIV OG RETNING FOR FREMTIDEN (S. 3).

I denne første setningen i det første avsnittet i kapitlet lanseres to eksistensielle antagelser. Den ene at det finnes ”kristne og humanistiske verdier”, den andre at det finnes en kulturarv. Disse skal vi undersøke og behandle i fortsettelsen. Vi ser hvordan den deontiske modaliteten kommer til uttrykk i ytringen gjennom verbet ”skal”, som krever at opplæringen tar utgangspunkt i disse verdiene. I tillegg ser vi at konjunksjonen ”og” sidestiller men skiller også ”kristne og humanistiske verdier” fra ”kulturarven”. Dette tyder på at både ”kristne og humanistiske verdier” og ”kulturarven” er sentrale for verdigrunnlaget. Mens ”kristne og humanistiske verdier” framstilles som noe som er gitt, framstilles ”kulturarven” som en foranderlig og dynamiske størrelse. Som en slags ting. Denne tingliggjøringen framstiller ”kulturarven” som en gjenstand som både kan ”bære[s] videre og bygge[s] ut”. Vi skal også komme tilbake til dette, men først må vi undersøke det påfølgende avsnittet i kapitlet:

SYNET PÅ MENNESKETS LIKEVERD OG VERDIGHET ER EN SPORE TIL STADIG PÅ NYTT Å SIKRE OG UTVIDE FRIHETEN TIL Å TRO, TENKE, TALE OG HANDLE UTEN Å SKILLE ETTER KJØNN, FUNKSJONSEVNE, RASE, RELIGION, NASJON ELLER POSISJON (s. 3).

Her omtales "menneskets likeverd og verdighet" som en metaforisk *ridespore*. En gjenstand som driver fram, styrer og generelt bidrar til å dominere hestens bevegelser og retning. Et sterkt språkbilde som underbygger det maktforholdet som ble kommentert i forbindelse med tekstens stil. Denne sporen skal styre samfunnets bevegelser i en retning av å "sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten å skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon". Begrepet "rase" er imidlertid et problematisk begrep i denne sammenhengen. Som påpekt i kapittel to er det bred vitenskapelig konsensus om at menneskeraser ikke eksisterer som en biologisk kategori, men at begrepet kan behandles som en sosial konstruksjon, slik kritisk multikulturalisme gjør (Kubota, 2010). De færreste vil nok anklage Generell del for å benytte et biologisk rasebegrep, men det kan allikevel tolkes som problematisk å bruke rasebegrepet i denne konteksten, fordi det ikke gis noe nærmere forklaring eller redegjørelse for hvordan eksempelvis lærere og elever skal forstå begrepet. Uten en nærmere forklaring blir utsagnet paradoksalt i det at det på den ene side hevder å fremme et samfunn som ikke gjør forskjell på mennesker, men som samtidig kategoriserer på bakgrunn av hudfarge. Det hadde kanskje vært mer hensiktsmessig å bytte ut "rase" med utseende.

Det kristne og humanistiske

Det første delkapitlet i "Det meningssøkende menneske", bærer tittelen "Kristne og humanistiske verdier". Denne delen gir sin representasjon av hva disse verdiene består av:

DE KRISTNE OG HUMANISTISKE VERDIER BÅDE FORDRER OG BEFORDER TOLERANSE OG GIR ROM FOR ANDRE KULTURER OG SIKKER. DE BEGRUNNER DEN DEMOKRATISKE RETTSSTAT SOM RAMMEN RUNDT JEVNBYRDIG POLITISK DELTAKELSE OG DEBATT. DE FRAMHEVER NESTEKJÆRLIGHET, FORBRØDRING OG HÅP, VEKTLIGGER MULIGHETEN FOR FREMGANG GJENNOM KRITIKK, FORNUFT OG FORSKNING, OG BETONER AT MENNESKET SELV ER EN DEL AV NATUREN VED SIN KROPP, SINE BEHOV OG SINE SANSER (s. 3).

"De kristne" og "humanistiske" verdiene figurerer som vi så innledningsvis igjen sammen, noe de også gjør videre i teksten, med ett unntak som vi skal undersøke nærmere under. Disse verdiene tillegges en rekke eksistensielle antagelser. De er rause og storsinnede i det at de skaper "toleranse" mellom mennesker, bidrar til altruisme gjennom "nestekjærighet", tillater

utvikling gjennom progressiv kritikk og fremmer logisk og akademisk tenkning gjennom "fornuft". I tillegg underbygger disse verdiene samfunnet vårt ved å legge grunnlaget for demokrati, juss og forskning. Denne redegjørelsen av kristne og humanistiske verdier kan betraktes som en del av det vi kan kalle en *kristenliberal* diskurs. Denne kan beskrives som en diskursiv retning innen protestantisk kristendom som forholder seg udogmatisk til religiøse spørsmål, anerkjenner naturvitenskapelig kunnskap og bekjenner at religion må forstås i lys av et moderne samfunn (Rasmussen, 2018). Diskursen er i så måte kritisk til det å forstå bibelen som en tilstrekkelig autoritet i alle religiøse spørsmål, og skiller seg på den måten fra det vi kan kalle en *kristenkonserverativ* diskurs (Thu, 2016). Når det gjelder *humanisme* er ikke denne sammenkoblingen med det kristne et like ubestridt konsept som Generell del presenterer det som. Humanisme som livssynsfilosofi kan hevdes å ha en tvetydig etymologi og kan representere forskjellige og uenige tankesystemer. Begrepet kan for eksempel forstås innenfor en kristen tradisjon, som forankrer menneskeverdet i bibelen, hvor blant annet den gyldne regel er sentral (Hareide, 2011, s. 15). Humanisme kan derimot også forstås innenfor en *sekulær* diskurs som fremmer religionskritikk, slik den blant annet forfektes av Human-etisk forbund (HEF). En retning innen humanismen som avviser all form for gudstro: "Humanismen, derimot, tar sitt utgangspunkt i at disse gudene ikke finnes" (2019a). HEF har for eksempel kjempet aktivt mot kristendommen i skolens formålsparagrafer (2019b), og var blant annet part i saken om fritaksordningen i KRL-faget mot staten (NOU 2007: 6, 2007, s. 81). I det andre avsnittet i delkapitlet behandles kristendommen alene uten humanismen:

DEN KRISTNE TRO OG TRADISJON UTGJØR EN DYP STRØM I VÅR HISTORIE - EN ARV SOM FORENER OSS SOM FOLK PÅ TVERS AV TROSRETNINGER. DEN PREGER FOLKETS LIVSNORMER, FORESTILLINGSVERDEN, SPRÅK OG KUNST (s. 3).

Her beskrives kristendommen som en "tradisjon" og en "arv", noe som gir assosiasjoner til den nevnte "kulturarven". Bruken av tradisjon kan gi metaforiske assosiasjoner til sedvane og kutyme, mens arv-metaforen kan signalisere at teksten ønsker å knytte det kristne til slektskap, noe som er medfødt og iboende i mennesket. Dette avsnittet preges også av en rekke antagelser, kategorisk modalitet og deiktiske markører. At kristendommen er en religion som preger Norgeshistorien, er en eksistensiell antagelse som vanskelig kan bestrides. At den også er en arv som forener "oss som folk på tvers av trosretninger", noe alle kan slutte seg opp om, er derimot en problematisk verdiantagelse. Denne antagelsen signaliserer nemlig at kristen tro og tradisjon er samlende for hele samfunnet, også de som ikke bekjenner seg til

kristendommen. Utsagnet legger med andre ord til grunn at man som eksempelvis muslim, hindu eller ikke-troende kan slutte opp om det kristne. Utsagnet er også et uttrykk for kategorisk epistemisk modalitet, fordi det sier ikke at kristendommen er noe som *kan* forene "oss", men at det gjør det. Hvem er i så fall "oss"? Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv er dette diskriminering i den forstand at majoriteten fremmer sin religion som den fremste og viktigste. Den forener og er overordnet alle andre tros- og livssyn. Videre i samme avsnitt heter det blant annet at:

DEN [KRISTNE TRO OG TRADISJON] BINDER OSS SAMMEN MED ANDRE FOLKESLAG I UKENS RYTME OG ÅRETS HØYTIDER, MEN LEVER OGSÅ I VÅRE NASJONALE SÆRDRAG: I BEGREPER OG BEKJENNELSER, I BYGGESKIKK OG MUSIKK, I OMGANGSFORMER OG IDENTITET (S. 3).

At den kristne tro og tradisjon binder "oss" sammen med "andre folkeslag" antyder at vi kan spore en *nasjonal diskurs*. En diskurs som legger til grunn det forestilte politiske fellesskapet om nasjonen og følgelig det nasjonale som en isolert størrelse, avgrenset til å utelukke andre nasjoner og nasjonaliteter. Dette implisitte *vi*, som kommer til uttrykk gjennom det deiktiske pronomenet "oss" står her i motsetning til *de* "andre folkeslag". Folkeslag er et begrep som kan brukes om grupper av mennesker som deler språk, kultur og etnisitet. Det implisitte *vi* kan derfor forstås som *ett folkeslag*, en nasjonalitet som står i motsetning til *andre folkeslag*, andre nasjonaliteter. Etableringen av folkeslag eller synonymet folkegrupper, har historisk sett legitimert dannelsen av nasjonalstater, og har i så måte vært en viktig del av det å skape og bevare nasjonal identitet som en fellesskapskonstruksjon (Gullestad, 2001, s. 37). Enhetsskolen, som vi så i kapittel én, har spilt en sentral rolle i å produsere og reprodusere denne nasjonale diskursen med dens homogene og monokulturelle innhold. At den kristne tro, tradisjon og arv lever i "våre nasjonale særdrag", er en eksistensiell antagelse om at det eksisterer noe som kan kalles "nasjonale særdrag". Dette er en del av den nasjonale diskursen. Flertallsformen av den deiktiske markøren, det determinative possessivet *vår*, i motsetning til entallsformen *vårt*, indikerer også at det refereres til flere "nasjonale særdrag". Hva disse særdragene er sier teksten imidlertid ingenting om annet enn at disse finnes i "begreper", "bekjennelser", "byggeskikk", "musikk", "omgangsformer" og "identitet". I de to neste avsnittene skal vi se hvordan den nasjonale diskursen knyttes tettere til de kristne og humanistiske verdiene som her omtales som en sammenkoblet "tradisjon":

VÅR KRISTNE OG HUMANISTISKE TRADISJON LEGGER LIKEVERD, MENNESKERETTER OG RASJONALITET TIL GRUNN. SOSIAL FREMGANG SØKES I FORNUFT OG OPPLYSNING, I MENNESKETS EVNE TIL Å SKAPE, OPPLEVE OG FORMIDLE (s. 3).

SAMLET GIR DENNE SAMMENFLETTEDE TRADISJON UVISNELIGE VERDIER BÅDE TIL Å ORIENTERE LIVSFØRSELEN OG TIL Å ORDNE SAMFUNNSLIVET ETTER. DE FREMMER UEGENNYTTIGE OG SKAPENDE INNSATS, OG DE TILSKYNDER RETTSKAFFEN OG HØVISK HANDLING (s. 3).

Den kristne og humanistiske tradisjonen er "vår tradisjon". Den fremmer menneskerettigheter, er progressiv, vitenskapsorientert og fremmer menneskelig livsutfoldelse. Det kristne og humanistiske som innledningsvis i kapitlet om "Det meningssøkende menneske" kun ble omtalt som "verdier", er nå forsterket som uforgjengelige verdier i en "sammenflettet tradisjon". Denne naturaliserende sammenkoblingen av kristne og humanistiske verdier gjennom den metaforiske bruken av sammenflettet, kan forstås som en form for yin-yang symbolikk, hvor det himmelske og guddommelige forenes med det jordiske og menneskelige. Det kristenhumanistiske framstilles derfor som en nødvendig balanse, noe som bidrar til å opphøye det kristne og humanistiske til uatskillelige størrelser, til noe mer enn religion, livssyn og tro. Tradisjonen transenderer det religiøse og kan derfor ikke sidestilles eller likestilles med "andre religioner". Den er nasjonens, "vår tradisjon", overordnet alt. Den innbefatter alt det positive som samfunnet skal tuftes på, men ingenting negativt, og beskrives som et slags moralsk kompass. Her finnes ingen kritiske tilnærminger eller refleksjoner. Kristenhumanismen forener, demokratiserer og bidrar til framtidsrettet utvikling. Perspektiver og tanker rundt hvordan religion og livssyn har blitt brukt til å splitte mennesker, legitimere krig og forkaste vitenskapelige innsikter, som igjen har bremsset samfunnsutvikling, finnes ikke i teksten. Det kristenhumanistiske fremmer uselvisk og produktiv "innsats" og oppfordrer til redelig og sømmelig "handling". Det som til en viss grad problematiseres er derimot at:

DE UNGE MÅ FORSTÅ AT MORALSYN KAN VÆRE EN KILDE TIL KONFLIKT, MEN AT DE OGSÅ GJENNOMGÅR ENDRINGER, SLIK AT DET GJENNOM REFLEKSJON, KRITIKK OG DIALOG KAN DANNES NYE MODELLER FOR SAMFUNNSFORHOLD OG SAMKVEM MELLOM MENNESKER (S. 3).

Denne problematiseringen blir imidlertid ikke eksplisitt knyttet opp mot de kristne og humanistiske verdiene. Begrepet "moralsyn" blir for eksempel foretrukket framfor eksempelvis tros- eller livssyn. På den måten gjøres utsagnets relevans for det religiøse vag og

uklar, og underkommuniserer også det at kristne og humanistiske verdier kan defineres annerledes i dag enn de har blitt gjort tidligere. I henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv kan dette også forstås som en måte å skjule uenighet og friksjon i samfunnet på, mellom mennesker med forskjellig tro og livssyn. En alternativ formulering av det ene utsagnet kunne for eksempel vært:

DE UNGE MÅ FORSTÅ AT TRO OG LIVSSYN KAN VÆRE EN KILDE TIL KONFLIKT (...)

Skolens rolle i å formidle verdigrunnlaget kommer også til uttrykk mot slutten av delkapitlet om kristne og humanistiske verdier:

OPPLÆRINGEN MÅ ALTSÅ KLARLEGGE OG BEGRUNNE ETISKE PRINSIPPER OG REGLER. DISSE KAN ANSKUELIGGJØRES MED UTGANGSPUNKT I BIBELEN, MEN OGSÅ VED EKSEMPLER FRA ANDRE RELIGIONER, FRA HISTORIE, FORTELLINGER OG BIOGRAFIER, FRA SAGN, LIGNELSER, MYTER OG FABLER (s. 4).

Her er det mulig å spore en *flerkulturell diskurs* som behandler det kulturelle mangfoldet i samfunnet, og som anerkjenner at skolens verdigrunnlag også kan illustreres gjennom "andre religioner". Allikevel ser vi tydelig hvordan det kristne, i form av bibelen, er i forgrunnen. Det kristne er det primære idealet mens alt annet kommer etter og forblir sekundært.

Kulturarven

Innledningsvis i analysen så vi hvordan "kulturarven" ble framstilt som en dynamisk størrelse, noe som både kan "bære[s] videre og bygge[s] ut". Vi finner også en tilsvarende formulering i kapittel to om "Det skapende menneske" under delkapitlet "kreative evner":

KULTURARVEN ER IKKE ENSIDIG RETTET MOT FORTIDEN, MEN EN SKAPENDE PROSESS, DER IKKE MINST SKOLEN ER EN VIKTIG DELTAKER (s. 5).

Denne dynamikken kommer imidlertid lite til uttrykk i det første avsnittet i det andre delkapitlet i "Det meningssøkende menneske", "Kulturarv og identitet". Delkapitlets overskrift antyder en nærmere beskrivelse av denne "kulturarven":

UTVIKLINGEN AV DEN ENKELTES IDENTITET SKJER VED AT EN BLIR FORTROLIG MED NEDARVEDE VÆREMÅTER, NORMER OG UTTRYKKSFORMER. OPPLÆRINGEN SKAL DERFOR IVARETA OG UTDYPE ELEVENES KJENNSKAP TIL NASJONALE OG LOKALE TRADISJONER – DEN HJEMLIGE HISTORIE OG DE SÆRDRAG SOM ER VÅRT BIDRAG TIL DEN KULTURELLE VARIASJONEN I VERDEN. SAMISK SPRÅK OG KULTUR ER EN DEL AV DENNE FELLES ARV SOM DET ER ET SÆRLIG ANSVAR FOR NORGE OG NORDEN Å HEGNE OM. DENNE ARVEN MÅ GIS ROM FOR VIDERE UTVIKLING I SKOLER MED SAMISKE ELEVER, SLIK AT DEN STYRKER SAMISK IDENTITET OG VÅR FELLES KUNNSKAP OM SAMISK KULTUR (s. 4).

Her handler det i større grad om en "felles arv" som elevene skal gjøre seg kjent med og bære videre, og i mindre grad om noe som kan utvikles og "bygge[s]" ut. Elevene skal heller gjøres "fortrolig" med fortidens begivenheter og sedvanligheter som "nedarvede væremåter", "nasjonale og lokale tradisjoner" og "den hjemlige historie" skal "ivareta[s] og utdype[s]". "Nedarvede væremåter" framstår her uklart. Arv-metaforen blir igjen anvendt, og gjør det rimelig å tolke også dette som noe slektsorientert. Et uttrykk for en slags etnisk oppførsel. Når "nedarvede væremåter" i neste setning kobles til "nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verden", er det tydelig at teksten knytter elevenes identitetsutvikling i skolen til det nasjonale, til den norske nasjonen: "vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verden". Dette underbygger tolkningen om den nasjonale diskursen i Generell del. Samisk språk og kultur regnes som "en del av denne felles arv". Et betimelig spørsmål er hvorfor det kun er samene som nevnes i denne sammenhengen og ikke andre minoriteter som kvener, jøder, rom, romanifolket og/eller skogfinner? Det er det vanskelig å svare på. Det vi imidlertid vet er at Norge ratifiserte ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter i 1990. Konvensjonen legger rammebetingelser for urfolks rett til å bevare og videreutvikle egen kultur, og fremmer myndighetenes plikt til å støtte dette. En konvensjon som nettopp favner om samene men ikke de øvrige minoritetene (Regjeringen, 2018a). Teksten behandler imidlertid også andre minoriteter i sin flerkulturelle diskurs i det neste avsnittet:

SAMTIDIG FORTELLER KULTURHISTORIEN AT KONTAKT MED ANDRE OG FORSKJELLIGE LIVSFORMER GIR MULIGHETER FOR OVERRASKENDE KOMBINASJONER OG FOR KOLLISJONER MELLOM ANSKUelser. MØTET MELLOM ULIKE KULTURER OG TRADISJONER GIR BÅDE NYE IMPULSER OG GRUNNLAG FOR KRITISK REFLEKSJON (s. 4).

Her er det snakk om at kontakt mellom "livsformer", "anskuelser", "kulturer" og "tradisjoner" kan gi "muligheter for overraskende kombinasjoner og for kollisjoner" og "nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon". At det faktisk er mennesker som møtes underkommuniseres. Samtidig antyder bruken av ordet kollisjon relativt entydig at slike møter kan ha negative følger og føre til sammenstøt. De positive sidene ved slike møter er derimot ikke like tydelige. "Overraskende kombinasjoner" eller "nye impulser" er mer gåtefulle og mystiske utsagn enn "kollisjoner". "Overraskende" kan for eksempel bety uventede, og "impulser" kan slik det brukes i teksten bety inntrykk som verken er positive eller negative. I det påfølgende avsnittet behandles den flerkulturelle diskursen videre:

SKOLEN HAR FÅTT MANGE ELEVER FRA GRUPPER SOM I VÅRT LAND UTGJØR SPRÅKLIGE OG KULTURELLE MINORITETER. UTDANNINGEN MÅ DERFOR FORMIDLE KUNNSKAP OM ANDRE KULTURER OG UTNYTTE DE MULIGHETER TIL BERIKELSE SOM MINORITETSGRUPPER OG NORDMENN MED ANNEN KULTURELL BAKGRUNN GIR (s. 4).

Elever som utgjør språklige og kulturelle minoriteter er noe skolen "har fått", framfor å være noe skolen simpelthen *har*. Et slikt utsagn kan derfor tolkes som at det språklige og kulturelle mangfoldet i skolen anses som en slags overgangsfase, ikke en normaltilstand eller noe skolen nødvendigvis må ta hensyn til i framtiden. I tillegg er tekstens forståelse av "minoriteter" heller ikke dekkende for urfolk og nasjonale minoriteter, da minoriteter er noe skolen "har fått". Dette antyder at det utelukkende er snakk om elever med innvandrerbakgrunn som minoriteter. I den neste setningen hevdes det at skolen må "formidle kunnskap om andre kulturer" og at den må benytte seg av "de muligheter til berikelse" som det flerkulturelle tilbyr. Det flerkulturelle knyttes altså til noe entydig positivt, det kan være en ressurs, en "berikelse". Samtidig er det i henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv viktig å understreke at det ikke er tilstrekkelig å formidle flerkulturell kunnskap, slik det for eksempel gjøres i pluralistisk multikulturalisme (Kincheloe & Steinberg, 1997). Det som er like viktig er hvordan og hvilken kunnskap som formidles. Videre i denne setningen dukker det også opp et paradoks. Det hevdes at det finnes "nordmenn med en annen kulturell bakgrunn". En annen kulturell bakgrunn enn hvilken? Dette er en eksistensiell antagelse fordi teksten forutsetter et skille mellom nordmenn med en underforstått norsk kulturell bakgrunn, og nordmenn som har "en annen kulturell bakgrunn". Men hva er da norsk kulturell bakgrunn og hvor går grensen mellom denne og andre kulturelle bakgrunner? Dette svarer ikke teksten på. Det kan imidlertid tenkes at den forståelsen som ligger til grunn for dette utsagnet er den samme nasjonalitetsforståelsen som ligger til grunn for karakteriseringen av kvinnene i Dagbladets artikkel om "norske kvinner i IS" (Eriksen & Granly Medalen, 2019). Videre i samme avsnitt heter det at:

VITEN OM ANDRE FOLK GIR EGNE OG ANDRES VERDIER EN SJANSE TIL Å PRØVES. OPPFOSTRINGEN SKAL MOTVIRKE FORDOMMER OG DISKRIMINERING OG FREMME GJENSIDIG RESPEKT OG TOLERANSE MELLOM GRUPPER MED ULIKE LEVESETT (s. 4).

Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv er det viktig å behandle de sidene ved kulturelt mangfold som kan medføre problemer og utfordringer slik teksten her påpeker, ved nettopp å formulere at fordommer og diskriminering skal bekjempes og at ulikhet skal verdsettes. I det

neste avsnittet orienteres teksten mot hva som må til for at fordommer og diskriminering skal motvirkes til fordel for respekt og toleranse for ulikhet:

UTDANNINGEN SKAL OPPØVE EVNEN TIL SAMARBEID MELLOM PERSONER OG GRUPPER SOM ER FORSKJELLIGE. MEN DEN MÅ OGSÅ GJØRE TYDELIG DE KONFLIKTER SOM KAN LIGGE I MØTET MELLOM ULIKE KULTURER (s. 4).

”Samarbeid” omtales uten at teksten går nærmere inn på hva dette samarbeidet innebærer. Det understrekes også at det er utfordringer knyttet til ”møtet mellom ulike kulturer”. Igjen kan det tenkes at teksten kunne erstattet ”kulturer” med mennesker og på den måten tydeliggjort at det nettopp er mennesker som møtes, ikke kulturelle objekter og gjenstander. Slike utsagn kan i henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv bidra til essensialistiske forståelser av kultur, hvor enkeltindivider eller grupper regnes som representanter for en gitt kultur, og ikke for seg selv (May & Sleeter, 2010, s. 4-5). I tillegg blir de positive konsekvensene som kan ligge i møtet mellom ulike ”personer og grupper” underkommunisert til fordel for potensielle negative ”konflikter”.

Felles referanserammer

Vi har til nå sett en del bruk av deiktiske markører som ”oss” og ”vår” i Generell del. Også i kapittel tre, ”Det arbeidende menneske” er det et tydelig fokus på å fremme det som behandles som felles:

DEN GODE LÆRER KAN SITT FAG – SIN DEL AV VÅR FELLES KULTURARV (s. 11).

MEN SELV I EN FELLES KULTUR ER DET STORE VARIASJONER MELLOM INDIVIDER ETTER SOSIAL BAKGRUNN, KJØNN OG LOKALMILJØ (s. 11).

ELEVER SOM KOMMER FRA ANDRE KULTURER, HAR IKKE SAMME DEL I DEN NORSKE FELLESARVEN (s. 11).

Den deiktiske markøren *vår* viser tydelig at det er snakk om en ”felles kulturarv” som ikke alle i samfunnet er en del av. De ”andre” er ikke en del av dette fellesskapet. Kapittel fire, ”Det allmenndannede menneske”, tar for seg hvordan opplæringen skal gi såkalt ”allmenndannelse”. I det følgende avsnittet trekkes ”felles forståelsesformer” inn som et sentralt element i dette ”fellesskapet”:

SLIKE PLATTFORMER FOR FORSTÅELSE SPENNER OVER HISTORISKE HENDELSER («9. APRIL»).

GRUNNLOVENS MAKTFORDELINGSPRINSIPP, KLASSIKERNE I LITTERATUREN («LILLE MARIUS»), KULTURELT

FELLESGODS («KAMELEN OG NÅLØYET»), TEGNENE SOM BRUKES PÅ VÆRKARTET OSV. BESITTER MAN IKKE DE FELLES FORSTÅELSEFORMENE SOM GJØR DET LETT Å TOLKE OG FORMIDLE – OG DERMED KOMMUNISERE SMIDIG – KAN MAN BLI FREMMEDGJORT I EGET LAND (s. 15).

Disse felles referanserammene er stort sett historiske begivenheter som er rettet bakover mot fortiden. Tysklands invasjon av Norge 9.april 1940, Grunnloven av 1814, romanen *Gift* av Alexander Kielland og bibelallegorien "kamelen og nåløyet". Hva forteller disse begivenhetene oss om verdigrunnet i Generell del? Det kan fortelle oss at det ikke er plass til flerkulturelle referanser som gjenspeiler det norske samfunnet anno 1990-tallet. Her gis nemlig ingen slike referanser plass til fordel for majoritetskulturen. Videre i dette kapitlet, under delkapitlet "Internasjonalisering og tradisjonskunnskap" forklares noe av premisset for hvorfor slike "felles plattformer" er viktig:

STRØMMENE MELLOM NASJONENE – AV TANKER OG TEKNOLOGI, AV PENGER OG PRODUKTER, AV UTSTYR, MATERIELL OG MASKINER – ER BLITT STADIG MER OMFATTENDE, STERKE OG UAVVENDELIGE (s. 15).

Ifølge teksten forutsetter en slik skjebnesvanger utvikling ikke bare nye krav til opplæringen, men også at man betror seg til nasjonen:

PÅ DEN ANNEN SIDE FORDRER DEN ØKTE SPESIALISERING OG KOMPLEKSITET I VERDENSSAMFUNNET FORTROLIGHET MED HOVEDSTRØMMENE OG FELLESELEMENTENE I VÅR NORSKE KULTUR. VEKSTEN I KUNNSKAP KREVER HEVET BEVISSTHET OM DE VERDIER SOM MÅ VEILEDE VÅRE VALG. OG NÅR OMSTILLINGENE ER STORE OG ENDRINGENE RASKE, BLIR DET MER MAKTPÅLIGGENDE Å MARKERE HISTORISK FORANKRING, NASJONAL EGENART OG LOKAL VARIASJON FOR Å BEFESTE IDENTITET - FOR Å BEVARE MILJØER MED BREDDE OG STYRKE (s. 15-16).

Her ser vi hvordan en eksistensiell antagelse om at det foregår en "økt spesialisering og kompleksitet i verdenssamfunnet", knyttes sammen med en annen eksistensiell antagelse om at det foregår en kunnskapsvekst, som igjen bidrar til å underbygge argumentet og verdiantagelsen om at en slik utvikling krever "fortrolighet" med "vår norske kultur". I følge teksten foregår det også "store" og "raske" overganger i samfunnet som ytterligere nødvendiggjør en markering av både "historisk forankring" og "nasjonal egenart". Disse antagelsene bidrar til å underbygge den nasjonale diskursen men også til å forsterke den kristenliberale diskursen i Generell del. I det neste avsnittet hevdes det videre at:

GOD ALLMENNDANNELSE **SKAL** BIDRA TIL NASJONAL IDENTITET OG SOLIDARITET VED Å GI FELLES PREG FORANKRET I SPRÅK, TRADISJON OG LÆRDOM PÅ TVERS AV LOKALSAMFUNN. DA BLIR DET OGSÅ LETTERE FOR ELEVER SOM SKIFTER BOSTED Å FINNE FESTE PÅ NYTT, FORDI FLYTTING BLIR EN BEVEGELSE INNENFOR

ET KJENT FELLESSKAP. BÅNDENE MELLOM GENERASJONENE BLIR TETTERE NÅR DE DELER ERFARINGER OG INNSIKT – ELLER OPPLEVELSER, SANGER OG SAGN. NYKOMMERE INNLEMMES LETTERE I VÅRT SAMFUNN NÅR UNDERFORSTÅTTE TREKK I VÅR KULTUR GJØRES TYDELIGE FOR DEM (S. 16).

Her ser vi hvordan deontisk modalitet brukes for å skape en verdiantagelse om hvordan "nasjonal identitet" skal skapes gjennom god allmenndannelse. En del av denne allmenndannelsen kan tolkes som et "felles preg" som skal forankres i blant annet "språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn". Her kunne det like godt stått "forankret i norsk språk (..)", ettersom teksten sannsynligvis refererer til majoritetsspråket. Det hevdes også at det skal bli: "lettere for elever som skifter bosted å finne feste på nytt, fordi flytting blir en bevegelse innenfor et kjent fellesskap". Her har ikke teksten tatt høyde for elever som "skifter bosted" fra en annen del av verden, til Norge. Det er vanskelig å forstå hvordan det skal bli lettere for slike elever "å finne feste på nytt" hvis opplæringen ikke skal ta utgangspunkt i deres bakgrunn, men heller det såkalte "kjent[e] fellesskap". Såkalte "Nykommere" skal "innlemmes" i "vårt samfunn" ved å gjøre "vår kultur" eksplisitt "for dem". Her ligger det igjen til grunn en statisk og uforanderlig forståelse av hva kultur er. Et sett med stabile praksiser som man assimileres inn i, ikke noe man kan være delaktig i å skape. I henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv bygger en slik forståelse av kultur på en idé om at *andre mennesker* har en kultur, som det er mulig å skape en essens av. Det fører til at man konstruerer kulturelle forestillinger, som underbygger fordommer og feilslutninger. Dette gjøres istedenfor å behandle kultur som en flytende og kompleks kombinasjon av ulike sosiale kategorier som etnisitet, religion og klasse, som kontinuerlig rekonstrueres gjennom deltakelse i det sosiale (May & Sleeter, 2010, s. 10). Det siste kapitlet i Generell del, "Det integrerte menneske", skiller seg visuelt fra de andre kapitlene ved å formulere sytten paradokser punktvis: "Opplæringen har en rekke tilsynelatende motstridende formål". To av disse berøre den kristenliberale, den nasjonale og den flerkulturelle diskursen:

Å GI FORTROLIGHET MED VÅR KRISTNE OG HUMANISTISKE ARV – OG KJENNSKAP TIL OG RESPEKT FOR ANDRE RELIGIONER OG TROSSYN; (S. 22).

Å KJENNE OG PLEIE NASJONAL ARV OG LOKALE TRADISJONER FOR Å BEVARE EGENART OG SÆRDRAG – OG ÅPENT MØTE ANDRE KULTURER FOR Å KUNNE GLEDES AV MANGFOLDET I MENNESKELIGE YTRINGSFORMER OG Å LÆRE AV KONTRASTER; (S. 22).

Utover disse punktene blir ikke disse "doble formålene" ytterligere problematisert eller drøftet i de delene av teksten som har behandlet dem. Fortrolighet med den kristne og humanistiske arven blir ikke framstilt som en motsetning til å gi kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn, for den er først og fremst "en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger". Heller ikke det "Å kjenne og pleie nasjonal arv" framstilles som en problematisk motsetning til det å imøtekomme det flerkulturelle, og "gledes av mangfoldet og lære av kontraster". Betyr det å "pleie" å skjøtte om og beskytte arven, eller innebærer det også tilnærminger som er åpen for kritikk og dialog om den? I tillegg til "arv" signaliserer også begrepene "fortrolighet" og "tradisjon" at det som har med fortiden å gjøre skal fremmes, mens det foranderlige og skiftende ved kultur underkommuniseres. Riktignok har dette siste kapitlet også et punkt som uttrykker dette dilemmaet mellom formidlingen av det forhenværende og det framtidige, uten at dette eksplisitt knyttes til verdigrunnet:

Å SKAPE BEVISSTHET OM HVORDAN VÅR TID OG VÅR HVERDAG ER BESTEMT AV TIDLIGERE GENERASJONERS VALG – OG OM DE FØRINGER VI LEGGER FOR KOMMENDE GENERASJONER; (s. 22)

4.3.1 Oppsummering – diskursordenen i Generell del

I analysen har jeg tolket det som kan hevdes å være de sentrale delene av det verdigrunnet som presenteres i Generell del, i lys av et kritisk multikulturelt perspektiv. Oppsummert dreier verdigrunnet i Generell del seg delvis rundt den såkalte arven og tradisjonen som beskrives som kristne og humanistiske verdier. Disse representerer det jeg har beskrevet som en kristenliberal diskurs. Den behandles som utelukkende uproblematisk, og tillegges samlende egenskaper ved å representere verdier som forener uavhengig av tro og livssyn. Denne innehar sammen med den nasjonale diskursen en sentral posisjon i diskursordenen som er verdigrunnet. Den nasjonale diskursen kommer særlig til uttrykk gjennom konseptet "kulturarven", som omfatter begreper som "nasjonal identitet", "nasjonale særdrag", "nasjonale og lokale tradisjoner" og "den hjemlige historie". Konseptet kulturarven beskrives ambivalent. På den ene side som en dynamisk størrelse, som "en skapende prosess" som skal "bygge[s] ut", samtidig som viktigheten av å bevare denne arven vektlegges når konseptet skal forklares og utdypes. Den dynamiske og framtidsrettede dimensjonen ved "kulturarven" blir derfor mer uklar enn den historiske dimensjonen, som også illustreres med konkrete henvisninger til historiske hendelser. Det kan derfor tolkes som at denne dimensjonen ved "kulturarven" er viktigere enn den framtidsrettede. Det må også understrekes at

”kulturarven” tolkes som et synonym for ”det norske”, for kulturarven knyttes hele tiden til det ”nasjonale”, som igjen kan tolkes som en implisitt henvisning til det norske. Generell del gjør også en tekstintern interdiskursiv kobling ved å knytte sammen den kristenliberale diskursen og den nasjonale diskursen ved å hevde at det kristenhumanistiske er ”vår” tradisjon: ”Den kristne tro og tradisjon (...) lever også i våre nasjonale særdrag (...)”. Noe som igjen fører til at majoritetens verdier og nasjonal identitet føres sammen.

Generell del har også en flerkulturell diskurs, men ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv, mangler teksten eksplisitte og uttalte perspektiver om det flerkulturelle. Det flerkulturelle nevnes aldri eksplisitt i teksten men omtales diskursivt: ”Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon” – ”Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter”. Mangfold som begrep blir derimot omtalt, men uten henvisning til det flerkulturelle: ”Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet”. Den flerkulturelle diskursen er derfor til stede i Generell del, men behandler i liten grad det flerkulturelle eksplisitt. ”(...) vår norske kultur” og ”Samisk språk og kultur” omtales, mens alle andre følgelig befinner seg under fellesbetegnelsen ”språklige og kulturelle minoriteter”. Disse språklige og kulturelle minoritetene blir på den måten bare forskjellige i forhold til det norske og samiske.

Til slutt må det understrekes at den tjuefem år gamle Generell del tar utgangspunkt i den tidligere formålsparagrafen i opplæringsloven, og må derfor også forstås i lys av denne. Analysen av Generell del er gjort i dag, og selv om den ikke gjennomføres med utgangspunkt i dagens forhold, kan det i henhold til KDA’s epistemologi anses som uunngåelig at analysen vil påvirkes av nåtiden. Samtidig kan ikke Generell del behandles uten hensyn til den samfunnskonteksten som LK06 ble skapt i. Det utdanningspolitiske valget om å nettopp videreføre Generell del inn i LK06, kan tolkes som et tegn på at myndighetene mente at dette dokumentet var egnet til å imøtekomme den flerkulturelle skolen i 2006. Den må derfor også kunne behandles deretter. Vi har nå gjort rede for verdigrunnlaget i Generell del. Dette kan forstås som en diskursorden bestående av en kristenliberal, en nasjonal og en flerkulturell diskurs.

4.4 Prinsipper for opplæringen (2006) – en kritisk diskursanalyse

Denne delen av analysen tar for seg Prinsipper for opplæringen, som var ny ved innføringen av LK06 i 2006. Dette dokumentet sammenfatter og utdyper bestemmelsene i opplæringsloven, forskrift til loven, deriblant læreplanverket for opplæringen, og må sees i lys av det samlede regelverket (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Prinsipper for opplæringen vil derfor antakeligvis ha en rekke intertekstuelle og interdiskursive koblinger til Generell del.

Stil

Stilistisk sett er dette dokumentet ganske annerledes enn Generell del. Dokumentet består av til sammen seks sider og er derfor betraktelig kortere enn Generell dels tjueto sider. Dokumentet er delt inn i åtte relativt korte kapitler: (1) Læringsplakaten (2) Sosial og kulturell kompetanse, (3) Motivasjon for læring og læringsstrategier, (4) Elevmedvirkning, (5) Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, (6) Læreres og instruktørens kompetanse og rolle, (7) Samarbeid med hjemmet og (8) Samarbeid med lokalsamfunnet. Språket er også annerledes enn i Generell del. Teksten preges av et offentlig språk med ord og uttrykk som man blant annet finner i meldinger til Stortinget. Den innledende setningen er et eksempel på dette: "Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket". Denne setningen gir også en indikasjon på det som er formålet med dokumentet, nemlig å fungere som en forbindelse mellom Generell del, lovverket og det øvrige LK06. Både det offentlige språket og de sporadiske referansene til opplæringsloven kan bidra til å forsterke mottakernes forpliktelse til teksten, som noe pålagt og bindende.

Læringsplakaten er også en del av Prinsipper for opplæringen og består av elleve plikter som både skoler og lærebedrifter "skal" følge. Denne deontiske modaliteten uttrykker den forpliktelsen som aktørene har i forhold til å oppfylle plakatens plikter, som alle har manifeste intertekstuelle referanser til enten Generell del, forskrift til opplæringsloven og/eller opplæringsloven: "fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (*Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del*)" (s. 2). Det er også verdt å merke seg at *Læringsplakaten* i semiotisk forstand har en annen modalitet enn Generell del, men også resten av teksten i Prinsipper for opplæringen. Pliktene er oppført punktvis, på det som kan gi assosiasjoner til en slags tavle eller en plakett. En slik utforming kan gi allusjoner til bibelens ti bud, og kan derfor beskrives som en latent intertekstuell kobling til Det gamle testamentet.

Med andre ord en referanse til det kristne. I hvilken grad denne intertekstuelle koblingen er gjort bevisst eller ubevisst er uvisst. Vi vet imidlertid at kristendommen har, som vi også så i analysen av Generell del, en sentral posisjon i skolen. Dokumentet har også en utpreget bruk av ulike oransje fargetoner i forbindelse med læringsplakaten og overskriftene i det øvrige dokumentet. En fargebruk Generell del i sin nåværende forfatning ikke har. Den korte teksten, det offentlige språket, den punktvis utformingen av læringsplakaten og fargebruken bidrar til å gjøre Prinsipper for opplæringen mer iøynefallende og appellerende enn Generell del. Det kan derfor tolkes som at Prinsipper for opplæringen er utformet med en intensjon om å treffe tekstens målgruppe annerledes enn Generell del, slik at disse skal motta tekstens budskap, forstå det og bruke det.

Verdigrunnlaget og flerkulturell kompetanse

I den første setningen i det første kapitlet, "Sosial og kulturell kompetanse", beskrives verdigrunnlaget som viktig for skolens sosiale fellesskap:

ET TYDELIG VERDIGRUNNLAG OG EN BRED KULTURFORSTÅELSE ER GRUNNLEGGENDE FOR ET INKLUDERENDE SOSIALT FELLESKAP OG FOR ET LÆRINGSFELLESKAP DER MANGFOLDET ANERKJENNES OG RESPEKTERES (s. 3).

Denne henvisningen til "verdigrunnlaget" kan forstås som en interdiskursiv kobling til Generell del. Prinsipper for opplæringen omtaler verken det kristenhumanistiske eller kulturarven eksplisitt, men henvisningen til "verdigrunnlaget", betyr at også dette dokumentet trekker på den kristenliberale og nasjonale diskursen. Den flerkulturelle diskursen kommer derimot eksplisitt til uttrykk i teksten. "kulturforståelse", et begrep som verken formuleres i Generell del eller i opplæringsloven, forekommer her sammen med verdigrunnlaget. Det forklares ikke hva som menes med begrepet noe som gjør en eventuell meningsfortolkning vanskelig. Under kapitlet, i parenteser, finnes det imidlertid en manifest intertekstuell referanse til opplæringsloven og Generell del. Undersøker vi formålsparagrafen i opplæringsloven heter det at: "Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding". Kan dette være "kulturforståelse"? Eller kan vi knytte begrepet til en annen formulering i formålsparagrafen som behandler "kulturarven": "Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon" (1998, § 1-1). Hvis vi også undersøker henvisningen til Generell del kan "kulturforståelse" ha diskursive koblinger til følgende utsagn: "Utdanningen må derfor

formidle kunnskap om andre kulturer (...) (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 4). Da legger man til grunn en tolkning av "kulturforståelse" som kunnskap om kulturer. Legger vi til grunn at begrepet handler om kunnskap om "kulturarven" blir forståelsen igjen en annen: "Viten om denne delen av kulturarven og historien gir både trygghet i tradisjon og beredskap til å gjøre forandringer (s. 6). Det blir derfor vanskelig å fortolke "kulturforståelse" da begrepet ikke tydeliggjøres eller forklares i teksten. "kulturforståelse" er imidlertid ikke det eneste kulturrelaterte begrepet som introduseres i Prinsipper for opplæringen:

FOR Å UTVIKLE ELEVENES KULTURELLE KOMPETANSE FOR Å DELTA I ET MULTIKULTURELT SAMFUNN, SKAL OPPLÆRINGEN LEGGE TIL RETTE FOR AT ELEVENE FÅR KUNNSKAPER OM ULIKE KULTURER OG ERFARING MED ET BREDT SPEKTER AV KULTURELLE UTTRYKKSFORMER. OPPLÆRINGEN SKAL FREMME KULTURFORSTÅELSE OG BIDRA TIL UTVIKLING AV BÅDE SELVINNSIKT OG IDENTITET, RESPEKT OG TOLERANSE (s. 3).

Her framgår det som relativt tydelig at "kulturell kompetanse" omhandler elevenes utvikling av "kunnskaper om ulike kulturer". Dette beskrives i sammenheng med det å delta i et "multikulturelt samfunn". Men hvilke "kunnskaper" som skal formidles sier teksten ingenting om. Heller ikke dette begrepet finnes i Generell del, og kan forstås som en endring i den flerkulturelle diskursen. Som vi ser blir også "kulturforståelse" satt inn i denne konteksten, noe som bidrar til å tydeliggjøre hvilke assosiasjoner dette begrepet skal knyttes til, nemlig det multikulturelle og kunnskap om kulturer. I kapitlet "Læreres og instruktørers kompetanse og rolle" introduseres et tredje kulturrelatert begrep, "flerkulturell kompetanse". Dette kan tolkes som et begrep som er relevant i sammenheng med "kulturell kompetanse". På bakgrunn av referansene til "et multikulturelt samfunn" og "kunnskaper om ulike kulturer" i forbindelse med "kulturell kompetanse", kan en stille spørsmålet om det her er snakk om det samme meningsinnholdet. Altså at "kulturell kompetanse" og "flerkulturell kompetanse" er synonyme. Allikevel knyttes ikke "flerkulturell kompetanse" eksplisitt til "kulturell kompetanse", og begrepet befinner seg i tillegg i et helt annet kapittel:

LÆRERES OG INSTRUKTØRERS SAMLEDE KOMPETANSE BESTÅR AV FLERE KOMPONENTER DER FAGLIG KYNDIGHET, EVNE TIL Å FORMIDLE FAGET, EVNE TIL Å ORGANISERE LÆRINGSARBEIDET OG KUNNSKAP OM VURDERING OG VEILEDNING STÅR SENTRALT. LÆRERE OG INSTRUKTØRER **MÅ** OGSÅ HA FLERKULTURELL KOMPETANSE OG KUNNSKAP OM ELEVERS ULIKE UTGANGSPUNKT OG LÆRINGSSTRATEGIER.

"flerkulturell kompetanse" beskrives som noe lærerne "må" ha, uten at det defineres videre hva denne kompetansen innebærer. Den modale bruken av *må* framfor *skal* kan i dette tilfellet uttrykke et sterkt behov for slik kompetanse, framfor et formelt krav. "flerkulturell

kompetanse” er nemlig ikke en del av verken opplæringsloven (1998) eller forskriften til opplæringsloven (2006). Det står heller ingenting om hvordan lærere og instruktører skal tilegne seg slik kompetanse i Generell del, Prinsipper for opplæringen eller i fagplanene. Begrepet er heller ikke nevnt i stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) som beskriver hovedlinjene i Kunnskapsløftet. Den manglende presiseringen av ”flerkulturell kompetanse” i disse tekstene virker også noe inkonsekvent når det i det påfølgende kapitlet, ”Motivasjon for læring og læringsstrategier”, heter at:

LÆRERNES OG INSTRUKTØRENS KOMPETANSE MÅ VURDERES UT FRA DE KRAV OG FORVENTNINGER SOM TIL ENHVER TID FRAMGÅR AV LOV OG FORSKRIFT, HERUNDER LÆREPLANVERKET, OG UT FRA UTVIKLINGEN I FAGENE.

Her hevdes det altså at lærerne og instruktørene skal vurderes ut ifra de ”krav og forventninger” som stilles i opplæringsloven (1998), forskriften (2006) til den, Generell del og fagplanene. Men hvis det ikke finnes noen slike krav eller forventninger om ”flerkulturell kompetanse” utover denne formuleringen av begrepet, er det vanskelig å forstå hvordan slik kompetanse skal kunne iverksettes i undervisningspraksis i den flerkulturelle skolen.

Like muligheter

I det følgende avsnittet i kapitlet ”Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter” uttrykkes også det som kan ligne en interdiskursiv kobling til prinsippet om rimelig sjanselighet, nemlig at evner skal avgjøre skoleprestasjoner, ikke hvilket hjem du kommer fra (Bøyum, 2016, s. 50). Dette knyttes til prinsippet om tilpasset opplæring:

I OPPLÆRINGEN SKAL MANGFOLDET I ELEVENES BAKGRUNN, FORUTSETNINGER, INTERESSER OG TALENTER MØTES MED ET MANGFOLD AV UTFORDRINGER. UAVHENGIG AV KJØNN, ALDER, SOSIAL, GEOGRAFISK, KULTURELL ELLER SPRÅKLIG BAKGRUNN SKAL ALLE ELEVER HA LIKE GODE MULIGHETER TIL Å UTVIKLE SEG GJENNOM ARBEIDET MED FAGENE I ET INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ. TILPASSET OPPLÆRING FOR DEN ENKELTE KJENNETEGNES VED VARIASJON I BRUK AV LÆRESTOFF, ARBEIDSMÅTER, LÆREMIDLER SAMT VARIASJON I ORGANISERING AV OG INTENSITET I OPPLÆRINGEN. ELEVENE HAR ULIKE UTGANGSPUNKT, BRUKER ULIKE LÆRINGSSTRATEGIER OG HAR ULIK PROGRESJON I FORHOLD TIL NASJONALT FASTSATTE KOMPETANSEMÅL (s. 4-5).

At alle elever skal ha like gode muligheter uavhengig av bakgrunn er nytt i læreplanen med hensyn til Generell del, og en tydelig indikator på at myndighetene har blitt eksponert for den

forskningen som har hevdet at det er en strukturell sammenheng mellom elevers sosiale bakgrunn og utbytte av skolegangen (Bakken, 2003, s. 123; Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001, s. 230). Samtidig omtaler den allikevel ikke hvordan faktorer som kjønn, sosial, geografisk og språklig bakgrunn faktisk påvirker elevenes skoleprestasjoner. I henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv kan dette forstås som en måte å skjule ulikhet på (Kincheloe & Steinberg, 1997, s. 69-70). Også i forbindelse med kapitlet om "Samarbeid med hjemmet" er dette sosioøkonomiske aspektet utelatt:

FORELDRENE/DE FOSESATTE HAR HOVEDANSVARET FOR EGNE BARN OG DE HAR STOR BETYDNING FOR BARNAS MOTIVASJON OG LÆRINGSUTBYTTE (s. 5).

Et supplement til dette utsagnet kunne for eksempel vært:

FORELDRENE/DE FOSESATTE HAR HOVEDANSVARET FOR EGNE BARN OG DE HAR STOR BETYDNING FOR BARNAS MOTIVASJON OG LÆRINGSUTBYTTE. DET SOM OGSÅ HAR STOR BETYDNING FOR BARNAS LÆRINGSUTBYTTE ER DERES SOSIALE BAKGRUNN.

I henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv må en nemlig anerkjenne at det finnes urettferdighet i samfunnet som har strukturelle forklaringer, hvis ikke står man i fare for å underbygge og formidle feilslutninger til foreldre, lærere og elever, som at prestasjonsforskjeller i skolen skyldes individuelle årsaksfaktorer som eksempelvis intelligens. Prinsipper for opplæringen ser bort ifra dette strukturelle aspektet ved ulikhet i skolen, og tilbyr i stedet en avpolitisert årsaksforklaring.

4.4.1 Oppsummering – diskursordenen i Prinsipper for opplæringen

Prinsipper for opplæringen kan tolkes som et forsøk på å overlape verdigrunnlaget i Generell del. Mens den nasjonale og kristenliberale diskursen videreføres ubehandlet, er den flerkulturelle diskursen utvidet med en rekke begreper. Utfordringen er imidlertid at det ikke er helt enkelt å forstå innholdet i de begrepene som teksten presenterer. I Prinsipper for opplæringen har myndighetene tatt innover seg den samfunnsutviklingen som tok til i løpet av 1990-tallet og inn mot 2000-tallet, som blant annet preges av en økende innvandring til Norge (Dzamarija, 2013, s. 12). Samfunnet anerkjennes som mangfoldig, men dette mangfoldet utdypes ikke. Er et "mangfoldig samfunn" også "et multikulturelt samfunn"? Har dette noen sammenheng med "kulturell"- eller "flerkulturell"- kompetanse, og hvordan skal slike kompetanser utvikles? Dette gir verken teksten eller de tekstene som dokumentet trekker på ingen svar på. Selv om det i henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv er viktig

å anerkjenne samfunnet og skolen som preget av forskjeller og ulikhet, er formuleringene rundt "mangfold" i teksten vage og grunne. De nye begrepene som introduseres i læreplanens diskurs gis verken nærmere utdypning eller henvisninger til andre deler av læreplanverket som eventuelt kunne forklart disse grundigere.

Prinsipper for opplæringen kan derfor i lys av et kritisk multikulturelt perspektiv forstås som en videreføring av verdigrunnlaget fra Generell del uten vesentlige tilføyelser. Selv om verken den kristenliberale eller den nasjonale diskursen er eksplisitt til stede, er diskursene implisitt til stede i kraft av den interdiskursive koblingen til Generell del. Dette underbygger også påstanden om at Generell del ikke utelukkende kan forstås på bakgrunn av den samtiden som dokumentet ble produsert i, men at det også må behandles i lys av videreføringen til LK06.

4.5 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (2017) – en kritisk diskursanalyse

Denne delen av analysen tar for seg Overordnet del som ble fastsatt 1. September 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Dokumentet vil erstatte Generell del og Prinsipper for opplæringen, og skal sammen med fagplanene, som enda er under revisjon, tre i kraft i det oppdaterte læreplanverket, LK20, ved skolestart høsten 2020 (Regjeringen, 2018c).

Stil

Stilistisk sett har dokumentet likheter med både Generell del og Prinsipper for opplæringen. Selve tittelen "Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen", kan symbolisere foreningen av de to foregående dokumentene som Overordnet del erstatter. Mens *generell* kan gi assosiasjoner til noe upresist eller altomfattende, forbindes gjerne *overordnet* med noe opphøyd og mektig. Dette kan være en måte for tekstprodusentene å understreke dokumentets formelle og viktige plass i læreplanverket. En slik tolkning kan gi ytterligere mening hvis vi forstår tittelen i lys av departementets bekymring for den manglende bruken av de foregående dokumentene i skolen: "Det finnes forskning som tyder på at Generell del og Prinsipper for opplæringen i liten grad er en del av det lokale arbeidet med læreplaner under Kunnskapsløftet. Departementet er opptatt av at formålsparagrafen og hele læreplanverket skal brukes aktivt i skolehverdagen" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19).

"Prinsipper for opplæringen" videreføres med tilføyselsen "verdier", og "opplæringen" erstattes av "grunnopplæringen", som referer til det samme som tidligere, nemlig grunnskolen og den videregående opplæringen. Tekstens nitten sider gjør den omtrent like lang som Generell del, og er i tillegg til den innledende delen "Om overordnet del" og "Formålet med opplæringen", delt inn i tre kapitler: (1) Opplæringens verdigrunnlag, (2) Prinsipper for læring, utvikling og danning og (3) Prinsipper for skolens praksis. Disse er igjen delt inn i flere delkapitler. Som vi ser blir opplæringens verdigrunnlag viet et eget kapittel, noe som kan tolkes som at tekstprodusentene ønsker å gjøre verdigrunnlaget tydeligere enn i de foregående dokumentene. Kapitlet er delt inn i seks delkapitler: (1) Menneskeverdet, (2) Identitet og kulturelt mangfold, (3) Kritisk tenkning og etisk bevissthet, (4) Skaperglede, engasjement og utforskertrang, (5) Respekt for naturen og miljøbevissthet og (6) Demokrati og medvirkning. Kapittel 1 "Opplæringens verdigrunnlag" vil danne kjernen i analysen av Overordnet del.

Språket i Overordnet del har store likheter med Prinsipper for opplæringen. For også denne teksten bærer preg av et offentlig språk som vi gjerne vil finne i meldinger til Stortinget eller tilsvarende offentlige dokumenter. Når det gjelder tekstens semiotiske modaliteter ligner Overordnet del Generell dels svart-hvitt framtoning, slik dokumentet kommer til uttrykk på Udirs hjemmesider, uten multimodale egenskaper. Av andre visuelle grep finner vi formålsparagrafen i sin helhet på et av dokumentets første sider, under tittelen "Formålet med opplæringen". Teksten er kursivert, en skrifttype som også går igjen i ingressene som befinner seg under titlene i hvert delkapittel. Slik som her under delkapitlet "1.6 Demokrati og medvirkning": *"Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis"*. Formuleringene i ingressene ligner formålsparagrafens, da de gjentar noe av innholdet i den og uttrykker den samme deontiske modaliteten som uttrykkes i paragrafen: *"Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overttyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte"*. På den måten kan ingressene ha den intertekstuelle funksjonen at de forsterker budskapet i paragrafen, ved å stadig minne leseren på at Overordnet del utdyper formålsparagrafen.

Verdigrunnlaget

”Skolen **skal** bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf”. Slik innledes det første kapitlet i overordnet del gjennom deontisk modalitet, som beordrer aktørene til å gjennomføre opplæringen i lys av formålsparagrafen. Deretter følger kapitlets første avsnitt:

FORMÅLSPARAGRAFEN UTTRYKKER VERDIER SOM SAMLER NORGE SOM SAMFUNN. VERDIENE ER GRUNNLAGET FOR VÅRT DEMOKRATI OG SKAL HJELPE OSS Å LEVE, LÆRE OG ARBEIDE SAMMEN I EN KOMPLEKS SAMTID OG I MØTE MED EN UKJENT FRAMTID. DE FELLES VERDIENE BYGGER PÅ KRISTEN OG HUMANISTISK ARV OG TRADISJON. DE KOMMER OGSÅ TIL UTTRYKK I ULIKE RELIGIONER OG LIVSSYN, OG DE ER FORANKRET I MENNESKERETTIGHETENE (s. 5).

Den første setningen i avsnittet kan forstås som en verdiantagelse da den legger til grunn at verdiene i formålsparagrafen er et uttrykk for hele befolkningens verdier. Utsagnet kan også forstås som en måte å skjule den uenigheten som har kretset rundt formålsparagrafen slik blant andre Hilt og Bøyum (2015) har beskrevet det. Disse ”felles verdiene” baserer seg på en ”kristen og humanistisk arv og tradisjon”, men ”kommer også til uttrykk i andre religioner og livssyn”. Igjen befinner majoriteten seg i forgrunnen, mens de som opplever tilhørighet til andre ”religioner og livssyn”, kommer i annen rekke. Utsagnet har således interdiskursive koblinger til utsagnet i Generell del som hevder at ”den kristne tro og tradisjon (...) forener oss som folk på tvers av trosretninger” (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 3). *Felles oppslutning om verdier er viktig*, kan forstås som budskapet i tekstens diskurs. Viktigheten av verdiene understrekes av eksistensielle antagelser om at vi lever i ”en kompleks samtid” som går ”en ukjent framtid” i møte. Men er ikke all samtid kompleks og all framtid ukjent? Verdiene det konkret vises til finner vi i formålsparagrafen: ”(...) *respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet*”. Videre i kapitlets andre avsnittet heter det blant annet at:

VERDIENE SKAL PREGESKOLENS OG LÆRERNES MØTE MED ELEVENE OG MED HJEMMENE. ELEVENS BESTE SKAL ALLTID VÆRE ET GRUNNLEGGENDE HENSYN. DET VIL ALLTID VÆRE SPENNINGER MELLOM ULIKE INTERESSER OG SYN. LÆRERE MÅ DERFOR BRUKE SITT PROFESJONELLE SKJØNN SLIK AT DEN ENKELTE IVARETAS BEST MULIG I MØTE MED FELLESSKAPET (s. 5).

Her framstår teksten både uklar og paradoksal. For hvordan skal læreren takle potensielle verdikonflikter mellom elevens verdier og skolens? Hva er elevens beste? Er det lærerens profesjonelle skjønn som avgjør hva som er elevens beste? En kan også stille spørsmål ved om lærerens ”profesjonelle skjønn” er en konstant og stabil størrelse slik det kan framgå her.

Riktignok understreker teksten at "Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn", men det understrekes ikke at dette også kan gjelde mellom verdier og mellom de "profesjonelle" lærerne. I Kapittel tre om "Prinsipper for skolens praksis" er Overordnet dels siste delkapittel viet læreren som profesjonell aktør, "3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling". Et delkapittel en hadde forventet ville løfte slike utfordringer som verdikonflikter. Teksten går imidlertid ikke dypere inn i problemstillingen:

LÆRERPROFESJONEN BYGGER SIN PROFESJONSUTØVELSE PÅ FELLES VERDIER OG ET FELLES FORSKNINGS- OG ERFARINGSBASERT KUNNSKAPSGRUNNLAG. PROFESJONEN OG DEN ENKELTE LÆRER FORVALTER ET ANSVAR FOR Å UTØVE SKJØNN I KOMPLEKSE SPØRSMÅL. LÆRERE OG LEDERE UTVIKLER FAGLIG, PEDAGOGISK, DIDAKTISK OG FAGDIDAKTISK DØMMEKRAFT I DIALOG OG SAMHANDLING MED KOLLEGER (S. 18).

Den epistemiske modaliteten i den første setningen underbygger en verdiantagelse om at lærerprofesjonen baserer seg på "felles verdier" og et "felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag". Dette kan være en latent intertekstuell kobling til "Lærerprofesjonens etiske plattform" som ble vedtatt av Utdanningsforbundet (2018) i 2012, og deretter implementert i grunnopplæringen i samarbeid med myndighetene. Dokumentet er imidlertid mer forbeholdent enn Overordnet del i sin beskrivelse av et slikt felles profesjonsgrunnlag: "Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet". En slik beskrivelse kan tolkes som at plattformen skal være et slags utgangspunkt for lærerprofesjonen. For vil ikke læreres "profesjonsutøvelse" preges av ulike tolkninger av slike "verdier", hvor det også kan oppstå uenighet innad i profesjonen, mellom lærere? På samme måte som stortingspartiene er et uttrykk for det legitime verdimangfoldet som skaper uenighet i det norske samfunnet, vil også lærere være uenige i verdispørsmål. Lærere er vel som alle andre mennesker, forskjellige med hensyn til politiske holdninger og verdi- og trossyn, og derfor også forskjellig med hensyn til pedagogiske og didaktiske prioriteringer i klasserommet. Teksten behandler allikevel noe av denne spenningen i delkapitlets siste avsnitt:

LÆRERE VIL I KONKRETE OPPLÆRINGSSITUASJONER OPPLEVE SPENNINGER MELLOM ULIKE FORMÅL OG VERDIER. DE MÅ HELE TIDEN GJØRE KREVENDE AVVEININGER MELLOM HENSYNET TIL DEN ENKELTE ELEV OG HENSYNET TIL FELLESKAPET, MELLOM Å STØTTE OG STILLE KRAV, MELLOM SKOLEHVERDAGEN HER OG NÅ OG ARBEIDET MED Å FORBEREDE FOR FRAMTIDEN. ALLE ELEVER ER ULIKE, OG HVA SOM ER ELEVENS

BESTE, ER ET KJERNESPØRSMÅL I ALL OPPLÆRING. DETTE SPØRSMÅLET MÅ BESVARES PÅ NYTT HVER DAG AV ALLE SOM JOBBER I SKOLEN (S. 19).

Hvis disse spenningene skal løses med utgangspunkt i majoritetens verdier blir det vanskelig å se hvordan skolen skal kunne ta hensyn til at "Alle elever er ulike", og at det beste for en minoritets elev ikke nødvendigvis vil kunne besvares ut ifra et majoritetsperspektiv. For på samme måte som teksten hevder at: "kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar", har slike kompliserte pedagogiske spørsmål kanskje heller ikke ett felles svar. Likeledes har heller ikke verdispørsmål nødvendigvis sikre eller felles svar. I et kritisk multikulturelt perspektiv vil nettopp slike konflikter mellom ulike verdier være toneangivende for skolens virksomhet. Overordnet del tydeliggjør ikke potensielle utfordringer mellom skolens verdier og elevens, men formulerer heller vage og generelle utsagn som at det "alltid [vil] være spenninger mellom ulike interesser og syn".

Menneskeverdet

Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. I det første delkapitlet i "Opplæringens verdigrunnlag" er det formålsparagrafens formulering om "menneskeverdet" som utdypes. Essensen av dette beskrives som alle menneskers "ukrenkelighet" og like verdi. Dette knyttes til menneskerettigheter:

MENNESKERETTIGHETENE HAR SITT GRUNNLAG I MENNESKEVERDET OG ER EN VIKTIG DEL AV FUNDAMENTET FOR RETTSSTATEN. DE BYGGER PÅ UNIVERSELLE VERDIER SOM GJELDER FOR ALLE UANSETT HVEM DE ER, HVOR DE KOMMER FRA, OG HVOR DE BEFINNER SEG. BARNEKONVENSJONEN ER EN DEL AV MENNESKERETTIGHETENE OG GIR BARN OG UNGE ET SÆRLIG VERN. OPPLÆRINGEN MÅ VÆRE I SAMSVAR MED MENNESKERETTIGHETENE, SAMTIDIG SOM ELEVENE SKAL TILEGNE SEG KUNNSKAP OM MENNESKERETTIGHETENE (S. 5).

Også Generell del referer til menneskerettigheter, men er ikke like omfattende i sin beskrivelse av disse. Den nevner dem bare: "Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn" (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Det er kanskje ikke tilfeldig at Generell del knapt nevner menneskerettigheter, da dette er en kompleks materie som kommer til uttrykk både globalt og nasjonalt gjennom juss, politikk og moral (Moe, 2012, s. 7). Menneskerettighetene omfatter for eksempel ulike overnasjonale forbindelser som Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) og Den europeiske

menneskerettighetskonvensjonen (EMK), men også en rekke andre internasjonale avtaler, nasjonal lovgivning og rettspraksis (s. 5). At menneskerettighetene ”bygger på universelle verdier”, kan betraktes som en verdiantagelse. En antagelse som lenge har vært gjenstand for drøfting og diskusjon i det akademiske ordskiftet (Donnelly, 2013; Galtung, 2013; Gloppen & Rakner, 1991). Det strides om menneskerettighetene er universelle eller partikulære størrelser som tar utgangspunkt i en ”vestlig” verdidiskurs, som kan komme i konflikt med andre ”ikke-vestlige” diskurser. I et kritisk multikulturelt perspektiv kan denne debatten i en norsk kontekst forstås som et spørsmål om menneskerettighetene tar utgangspunkt i et majoritetsperspektiv, eller om de også tar hensyn til minoritetsperspektivet. Overordnet del løfter ikke denne problematiseringen av menneskerettighetene, når teksten kategorisk hevder at menneskerettighetene er et fenomen som alle mennesker kan slutte seg til, da det i realiteten kan hevdes å være et omstridt ideologisk konsept. Når teksten i tillegg gjennom deontisk modalitet hevder at ”opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene”, kan det tenkes at denne ytringen er en intertekstuell kommentar til den straffeprosessen som staten var gjenstand for i EMD, i forbindelse med KRL-faget. Der den norske staten ble dømt på bakgrunn av brudd på menneskerettighetene.

Likeverd

Det tredje avsnittet i delkapitlet ”1.1 Menneskeverdet” behandler også begrepene likeverd og diskriminering:

LIKEVERD OG LIKESTILLING ER VERDIER SOM ER KJEMPET FRAM GJENNOM HISTORIEN, OG SOM FORTSATT MÅ IVARETAS OG FORSTERKES. SKOLEN SKAL FORMIDLE KUNNSKAP OG FREMME HOLDNINGER SOM SIKKER DISSE VERDIENE. 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 (s. 5).

Teksten omtaler her ”likestilling”, slik det også heter i formålsparagrafen. Et begrep som tradisjonelt sett har vært tilknyttet kjønnslikestilling, men som i nyere tid har fått en utvidet betydning som også omfatter andre diskrimineringsgrunnlag (Ikdahl, 2018). Er det likestilling mellom menn og kvinner i tradisjonell forstand teksten referer til, eller ligger det en mer omfattende betydning av begrepet til grunn? Dette sier teksten ingenting om. Når det gjelder ”likeverd” og ”diskriminering” hevdes det i den tredje setningen, ved bruk av deontisk modalitet, at elevene ”skal” behandles likeverdige og ikke utsettes for diskriminering. Ser man

denne ytringen i sammenheng med den første setningen kan man stille spørsmålet: Er dette en beskrivelse av dagens skoletilstand eller en beskrivelse av idealet for framtiden? Behandles alle elever likeverdig? Utsettes ingen elever for diskriminering? Vi vet at elever forskjellsbehandles i skolen på bakgrunn av språk. Hvis du ikke har majoritetsspråket norsk som morsmål eller minoritetsspråket samisk, har du vesentlig færre rettigheter i skolen i henhold til opplæringsloven (1998). Er slik praksis "likeverdig"? Dette skal vi undersøke nærmere i fortsettelsen. Ifølge et kritisk multikulturelt perspektiv er det imidlertid ikke tilstrekkelig å omtale "diskriminering" bredt, slik Overordnet del gjør her. Diskriminering må konkretiseres. Hva med diskriminering på bakgrunn av utseende, etnisitet og seksualitet? Omfatter likestillingsbegrepet seksuell trakassering? Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv er også dette former for diskriminering som må bekjempes i dag og i framtiden, og som skolen derfor må synliggjøre. I det resterende avsnittet heter det at:

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 (s. 5-6).

Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv må "ulikheter anerkjennes og verdsettes", slik det hevdes i avsnittets siste setning. Men skal forskjeller og ulikheter virkelig anerkjennes må de også konkretiseres og begrepsfestes. Hva menes med "mangfoldet av elever"? Det kan for eksempel vise til at alle elever er ulike og generelt forskjellige, og derfor også forstås som en interdiskursiv kobling til prinsippet om tilpasset opplæring: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)" (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Det kan også henvise til det flerkulturelle, men dette presiseres ikke i teksten. Er dette mangfoldet det samme som det teksten refererer til som "kulturelt mangfold" i overskriften i det neste delkapitlet "Identitet og kulturelt mangfold"? Hvilke ulikheter er det teksten mener danner utgangspunktet for at "vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes"? Her er Overordnet del vag og diffus.

Kulturarven og en felles ramme

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. I det andre delkapitlet i "Opplæringens verdigrunnlag" behandles det flerkulturelle sammen med det nasjonale under tittelen "1.2 Identitet og kulturelt mangfold":

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. KRISTEN OG HUMANISTISK ARV OG TRADISJON ER EN VIKTIG DEL AV LANDETS SAMLEDE KULTURARV OG HAR SPILT EN SENTRAL ROLLE FOR UTVIKLING 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 (S. 6).

I dette avsnittet dukker det opp flere interessante momenter. Vi finner blant annet noen deiktiske markører, "vår" og "vårt". Hvem sin "historie og kultur" er det snakk om? Hvem er vi? Som i Generell del er også den eksistensielle antagelsen om "kulturarven" gjeldende. Og i likhet med Generell del henger denne antagelsen sammen med en verdiantagelse om at denne arven omfatter en "Kristen og humanistisk arv" og "Den samiske kulturarven". Er det ingen andre kulturelle elementer enn det kristenhumanistiske og det samiske som er delaktig i å skape og forme denne "kulturarven i Norge"? Tilsynelatende ikke. Leser vi også formålsparagrafen refereres det til "(...) den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon". Paragrafen gjør et skille mellom en "nasjonal kulturarv" og en "internasjonal kulturtradisjon", og tydeliggjør derfor en grense mellom det norske og alt annet. Selv om formuleringer fra Generell del som "den norske fellesarven" og "vår norske kultur" er borte, er den interdiskursive koblingen til disse konseptene allikevel til stede i Overordnet del. I forlengelsen av dette kan vi derfor tolke tekstens *vi* som avgrenset til *det norske*, som er det kristenhumanistiske og det samiske. I et kritisk multikulturelt perspektiv vil man derfor stille spørsmål ved hvordan skolen skal kunne utvikle alle "elevenes identitet" og skape "tilhørighet til samfunnet" for samtlige, også for de som ikke føler en tilknytning til majoritetskulturen, bestående av det kristenhumanistiske og det samiske. I analysen av Generell del så vi også hvordan teksten i enkelte passasjer ga uttrykk for både videreføring og videreutvikling av "kulturarven". I Overordnet del behandles "Kulturarven" utelukkende som en statisk og uforanderlig størrelse, et ferdig produkt som skal "forvaltes" videre. Ikke som det dynamiske fenomenet det kan hevdes å være. I delkapitlets andre avsnitt refereres det til såkalte "felles referanserammer", som vi også ble kjent med i Generell del:

FELLES REFERANSERAMMER ER VIKTIG FOR DEN ENKELTES TILHØRIGHET TIL SAMFUNNET. DETTE SKAPER SAMHOLD OG FORANKRER DEN ENKELTES IDENTITET I ET STØRRE FELLESKAP OG I EN HISTORISK SAMMENHENG. 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. 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 FELLESKAP (S. 6).

Teksten problematiserer heller ikke her utfordringene ved de referansene som ikke vil oppleves som "felles" av alle elevene. Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv kan det stilles spørsmål ved om en "felles ramme" er en presis markør for et samfunn hvor mennesker: "lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser". Ville ikke *ulike referanserammer* være en mer egnet betegnelse for et slikt samfunn? Et flerkulturelt samfunn er nettopp tuftet på ulikhet og forskjellighet. Igjen kan vi også stille spørsmålet om hvilket "mangfold" og hvilke "mangfoldig[e] fellesskap" teksten referer til? Heller ikke her gir teksten noen form for begrepsavklaring. Det tredje avsnittet i delkapitlet knytter språk til likeverd og identitetsutvikling:

OPPLÆRINGEN SKAL SIKRE AT ELEVENE BLIR TRYGGE SPRÅKBRUKERE, AT DE UTVIKLER SIN SPRÅKLIGE IDENTITET, OG AT DE KAN BRUKE SPRÅK FOR Å TENKE, SKAPE MENING, KOMMUNISERE OG KNYTTE BÅND TIL ANDRE. SPRÅK GIR OSS TILHØRIGHET OG KULTURELL BEVISSTHET. I NORGE ER NORSK OG DE SAMISKE SPRÅKENE SØR-, LULE- OG NORDSAMISK LIKEVERDIGE. NORSK OMFATTER DE LIKESTILTE SKRIFTSPRÅKENE BOKMÅL OG NYNORSK. NORSK TEGNSPRÅK ER ANERKJENT SOM ET FULLVERDIG SPRÅK I NORGE. KUNNSKAP OM SAMFUNNETS SPRÅKLIGE MANGFOLD GIR ALLE ELEVER VERDIFULL INNSIKT I ULIKE UTTRYKKSFORMER, IDEER OG TRADISJONER. ALLE ELEVER SKAL FÅ ERFARE AT DET Å KUNNE FLERE SPRÅK ER EN RESSURS I SKOLEN OG I SAMFUNNET (S. 6).

At elevene skal utvikle sin språklige identitet, avhenger igjen av hvilket språk man snakker (om). Man kan derfor stille spørsmål ved "alle elever" som deiktisk markør. Er det virkelig samtlige av skolens elever det refereres til? Her er det igjen det norske og det samiske som blir trukket fram, i tillegg til norsk tegnspråk. Elever med andre morsmål forblir usynlige. Teksten bruker igjen begrepet "likeverd", slik det også ble brukt tidligere i teksten. I dette tilfellet formuleres det i en direkte relasjon til språk. Gjennom epistemisk modalitet omtales norsk og de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk som "likeverdige". Det kan derfor tolkes som at teksten implisitt også sier at andre morsmål som elevene måtte ha, ikke er likeverdige. Dette står i motsetning til det som ble hevdet tidligere i delkapitlet om "Menneskeverdet": "Alle elever skal behandles likeverdige, og ingen elever skal utsettes for diskriminering". Et logisk resonnement ut ifra dette utsagnet er at skolens praksis er diskriminerende. Alle språk behandles ikke som likeverdige, og da kan heller ikke "alle elever"

behandles som likeverdige. I henhold til opplæringsloven (1998, § 2-8) vet vi at: "Elever i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring (...)". Denne rettigheten er imidlertid begrenset: "(...) til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den ordinære opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge deler". Dette kan forstås som en tospråklig overgangsmoell som kun ser verdien av at morsmålet utvikles for at eleven skal kunne lære seg andrespråket, i dette tilfellet majoritetsspråket norsk. Ikke for å bidra til elevens funksjonelle tospråklighet. I lys av bestemmelsene i opplæringsloven er det derfor vanskelig å forstå hvordan skolen skal sikre at alle elever skal bli "trygge språkbrukere", med mindre det kun er snakk om norsk og samisk språk, eller hvordan "Alle elever" skal kunne utvikle "sin språklige identitet", med mindre denne språklige identiteten oppleves som norsk eller samisk. For hvordan skal "alle elever" få oppleve at sin flerspråklighet er "en ressurs i skolen" hvis denne flerspråkligheten ikke omfatter andre språk enn norsk og samisk?

Mangfold som ressurs

Delkapitlet "3.1 Et inkluderende læringsmiljø" befinner seg under kapittel tre "Prinsipper for skolens praksis". Her omtales også mangfold:

I ARBEIDET MED Å UTVIKLE ET INKLUDERENDE OG INSPIRERENDE LÆRINGSMILJØ SKAL MANGFOLD ANERKJENNES SOM EN RESSURS (S. 15).

Igjen må vi stille spørsmålet, hva menes med "mangfold"? At forskjellige mennesker anerkjennes som noe positivt, en ressurs, er noe et kritisk multikulturelt perspektiv kan slutte opp om. Det er derimot ikke nok å bare anerkjenne mangfoldet som en ressurs. Man må også belyse hvordan forskjeller kan skape ulikhet i samfunnet, og samtidig uttrykke en forpliktelse om å motvirke dette. I et annet avsnitt omtales forskjellighet konkret:

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 FRAMTIDEN. NÅR BARN OG UNGE MØTER RESPEKT OG ANERKJENNELSE I OPPLÆRINGEN, BIDRAR DETTE TIL EN OPPLEVELSE AV TILHØRIGHET (S. 15).

Er "forskjellighet" med hensyn til verdier noe elevene også skal lære seg å "respektere" og anerkjenne? Dette er tematikk som Overordnet del vier liten plass.

Det samiske og mangfold

Det samiske har på mange måter en forsterket posisjon i Overordnet del sammenlignet med Generell del. Det omtales både oftere og i mer detalj enn i Generell del. Som her i delkapitlet "1.2 Identitet og kulturelt mangfold" i "Opplæringens verdigrunnlag":

GJENNOM OPPLÆRINGEN SKAL ELEVENE FÅ INNSIKT I DET SAMISKE URFOLKETS HISTORIE, KULTUR, SAMFUNNSLIV OG RETTIGHETER. ELEVENE SKAL LÆRE OM MANGFOLD OG VARIASJON INNENFOR SAMISK KULTUR OG SAMFUNNSLIV (S. 6).

Her knyttes mangfold til samisk kultur og forskjellighet. Kanskje mangfold også i den øvrige teksten må forstås som en generell betegnelse for forskjell og variasjon? Avsnittet peker også tilbake til den intertekstuelle henvisningen til ILO-konvensjonen i "Om overordnet del", som understreker Norges forpliktelse til å tilrettelegge for "samisk språk, kultur og samfunnsliv". Også her benytter teksten likeverdbegrepet, og understreker at det norske og det samiske er likeverdige størrelser:

BETEGNELSEN «DEN SAMISKE SKOLEN» BENYTTES OM OPPLÆRING SOM FØLGER ET SAMISK PARALLELT LIKEVERDIG LÆREPLANVERK (S. 3).

"Den samiske skolen" utdypes og konkretiseres i et av de innledende avsnittene i "Opplæringens verdigrunnlag":

DEN SAMISKE SKOLEN SKAL LEGGE TIL RETTE FOR AT ELEVENE FÅR EN OPPLÆRING MED BASIS I SAMISKE VERDIER OG SAMISK SPRÅK, KULTUR OG SAMFUNNSLIV. VERDIENE I FORMÅLSPARAGRAFEN ER OGSÅ SAMISKE VERDIER OG GJELDER I DEN SAMISKE SKOLEN. I SAMISK SKOLE ER DET VIKTIG Å HA ET ALLSAMISK PERSPEKTIV OG ET URFOLKSPERSPEKTIV, OG Å LEGGE VEKT PÅ MATERIELL OG IMMATERIELL KULTURARV SOM TRADISJONELL KUNNSKAP, DUODJI/DUODJE/DUEDTIE OG SLEKTS- OG FAMILIERELASJONER (S. 5).

I dette avsnittet gjør Overordnet del to interessante antagelser. Antagelsene er vesentlige fordi de på den ene side representerer nye formuleringer i læreplanverket, og fordi de på den annen side knytter det samiske og det norske tettere sammen. Den ene er eksistensiell og hevder at det finnes noe som heter "samiske verdier". Den andre er en verdiantagelse, og hevder at disse er en del av formålsparagrafens verdier. Bygger da samiske verdier også på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik det heter i formålsparagrafen? Videre omtales *materiell og immateriell* kulturarv, som kan tolkes som en latent intertekstuell kobling til UNESCOs (2003) konvensjon om vern av immateriell kultur, som Norge ratifiserte i 2006. Den definerer immateriell kulturarv som muntlige tradisjoner og uttrykk, deriblant språk, utøvende kunst, sosiale skikker, kunnskap som gjelder naturen og

tradisjonelt håndverk. Materiell kulturarv kan forstås som den synlige kulturen, som for eksempel samisk kunsthåndverk og husflid, som i avsnittet omtales som duodji/duodje/duedtie, eller samisk folkedrakt (gákti/ gáptoe/gapta/gáppte). Selv om Overordnet del vier stor plass til det samiske i teksten, omtaler den også andre etniske minoriteter i sin diskurs:

FEM FOLKEGRUPPER MED ÅRHUNDRELANG TILKNYTNING TIL NORGE HAR STATUS SOM NASJONALE MINORITETER I TRÅD MED VÅRE INTERNASJONALE FORPLIKTELSER: JØDER, KVENER/NORSKFINNER, SKOGFINNER, ROM OG ROMANIFOLKET/TATERE. DISSE FOLKEGRUPPENE HAR BIDRATT TIL Å FORME DEN NORSKE KULTURARVEN, OG OPPLÆRINGEN SKAL GI KUNNSKAP OM DISSE FOLKEGRUPPENE (s. 6).

De "internasjonale forpliktelser" det refereres til kan tolkes som Norges ratifisering av Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter i 1998 (Regjeringen, 2018b). Konvensjonen tilbyr imidlertid ingen klar definisjon på hvem som kan betegnes som en nasjonal minoritet, da en slik avgrensning er overlatt til de respektive statene. I Norge valgte man lang historisk tilknytning som hovedkriterium, men disse minoritetene har også det til felles at deres historie i Norge er preget av assimilering og marginalisering (Kieding Banik, 2017). Konvensjonen gir disse etniske minoritetene et særlig kulturvern. Norges befolkning består imidlertid også av andre etniske grupper og minoriteter som verken har status som urfolk eller nasjonal minoritet. Det bor anslagsvis 110 000 mennesker med innvandrerbakgrunn fra Polen i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2018). Disse utgjør Norges største språklige minoritet. SSB anslår også at norske muslimer representerer 4 prosent av befolkning, omtrent 200 000 mennesker (Statistisk sentralbyrå, 2017). Allerede på 1960-tallet innvandret pakistanske muslimer til Norge, og selv om disse enda ikke har "århundrelang tilknytning til Norge", slik premisset i teksten forutsetter, er denne tilknytningen omtrent et halvt århundre lang (Korbøl & Midtbøen, 2018, s. 46). Selv om vi skal være forsiktig med å generalisere på bakgrunn av religion og etnisitet, da islam i Norge innebærer flerfoldige nyanser, er poenget her at Overordnet del overser det mangfoldige samfunnet som er Norge ved kun å trekke fram de fem gruppene som er "i tråd med Norges internasjonale forpliktelser". Er løsningen i møte med et flerkulturelt samfunn å ramse opp urfolk og nasjonale minoriteter, men unnlate å omtale andre minoriteter som kanskje ikke har en tilknytning til landet som kan spores hundre år tilbake, men som derimot utgjør langt flere mennesker enn disse i Norge i dag? Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv må ulikheter og forskjelligheter omtales mer vidtfavnende i et flerkulturelt samfunn. At Overordnet del ikke

tar høyde for at "kulturarven" også kan påvirkes av nyere flerkulturelle elementer, framstår paradoksalt når det i neste avsnitt hevdes at:

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 TETTERE SAMMEN, BLIR SPRÅKKUNNSKAPER OG KULTURFORSTÅELSE STADIG VIKTIGERE (s. 7).

Igjen fokuserer Overordnet del på det historiske ved kulturell påvirkning. Dette er noe som "har" skjedd, ikke noe som skjer. Ifølge et kritisk multikulturelt perspektiv er dette langt på vei igjen en essensialistisk og statisk forståelse av kultur. I et kritisk multikulturelt perspektiv er ikke kultur bare noe historisk som *har skjedd*, det er også noe som *skjer* nå (May, 2009, s. 37). En alternativ formulering kunne for eksempel vært:

DET NORSK SAMFUNNET PÅVIRKES AV ULIKE STRØMNINGER OG KULTURTRADISJONER.

Igjen henvises det til "språkkunnskaper" som viktig i dagens samfunn, fordi "befolkningen er mer sammensatt enn noen gang". Hvilke språkkunnskaper teksten referer til utover norsk og samisk, er uklart. Et slikt samfunn krever også "kulturforståelse", et ord vi kjenner igjen fra analysen av Prinsipper for opplæringen. Et begrep som kan vise til tekstens flerkulturelle diskurs, hvis meningsinnhold kan tolkes som kunnskap om ulike kulturer. At kulturforståelse framstilles som "stadig viktigere", kan tolkes som at forståelser av andre mennesker blir viktig i det samfunnet som illustreres. Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv kan dette fortelle oss at Overordnet del legger til grunn at kultur er noe *de andre* har. *Vi* har vår kultur, *de* har deres. Jo flere av *de andre*, jo mer kulturforståelse trenger *vi*. En slik forståelse legger til grunn en unyansert og rigid forståelse av kultur som et sett med konkrete praksiser og skikker, og avviser at individet defineres i brytningspunktet mellom en rekke sosiale institusjoner som religion, klasse og etnisitet (May & Sleeter, 2010, s. 4). I henhold til en slik definisjon blir det derfor problematisk å snakke om én samisk kultur eller én norsk kultur, og følgelig også ett sett med samiske verdier eller norske verdier. Vi ser også at til forskjell fra "identitet", som nevnes fem ganger i delkapitlets brødtekst, nevnes ikke "kulturelt mangfold" én eneste gang. Begrepet ble allikevel vurdert av tekstprodusentene som sentralt nok til å omtales i overskriften, "1.2 Identitet og kulturelt mangfold". Det var derfor rimelig å forvente at begrepet også ville bli gjentatt og behandlet i dette delkapitlet, eller i andre deler av Overordnet del.

Ytringsfrihet, respekt og toleranse

I delkapitlet "1.6 Demokrati og medvirkning" formuleres ytringsfriheten som en demokratisk verdi:

Å DELTA I SAMFUNNET INNEBÆRER Å RESPEKTERE OG SLUTTE OPP OM GRUNNLEGGENDE DEMOKRATISKE VERDIER SOM GJENSIDIG RESPEKT, TOLERANSE, DEN ENKELTES TROS- OG YTRINGSFRIHET OG FRIE VALG (S. 8-9).

I et kritisk multikulturelt perspektiv er det behov for å løfte de problematiske sidene ved ytringsfriheten, som gjerne kommer i konflikt med nettopp "gjensidig respekt, toleranse [og] den enkeltes tros[frihet]. Overordnet del er ikke tydelig nok på at ytringsfriheten har sine begrensninger, den er ikke absolutt. Noen ytringer beveger seg i ytringsfrihetens grenseland, da disse kan oppleves både som krenkende og sårende for enkelte, uten at slike ytringer nødvendigvis er begrenset av lovverk. I delkapitlet "1.1 Menneskeverdet" antydes imidlertid dette problematiske aspektet ved ytringsfriheten:

DEN ENKELTES PERSONLIGE OVERBEVISNING OG SAMVITTIGHET SKAL TAS PÅ ALVOR SLIK AT ALLE KAN TENKE, TRO OG YTRE SEG FRITT. ELEVENE SKAL SELV BIDRA TIL Å IVARETA MENNESKEVERDET OG REFLEKTERE OVER HVORDAN DE KAN FORHINDRE AT DET KRENKES (S. 6).

Men hvis Overordnet del ikke presiserer at retten til å "tenke, tro og ytre seg fritt", kan komme i konflikt med "gjensidig respekt" og "toleranse" for andre menneskers verdisyn, blir det vanskelig å forstå hvordan elevene skal kunne "reflektere over hvordan de kan forhindre at det [menneskeverdet] krenkes". I kapittel to "Prinsipper for læring, utvikling og danning" understrekes det imidlertid at enkelte ytringer ikke aksepteres i skolen, men disse knyttes ikke eksplisitt opp mot ytringsfriheten som begrep eller verdi. Konseptet problematiseres derfor ikke:

RESPEKTLØSE OG HATEFULLE YTRINGER SKAL IKKE AKSEPTERES I SKOLEN. ELEVENE MÅ ØVES I Å OPPTRE HENSYNSFULLT OG UTVIKLE BEVISSTHET OM EGNE HOLDNINGER (S. 11).

Minoritets- og majoritetsperspektiver

Sentralt i kritisk multikulturalisme står minoritets- og majoritetsperspektivet, som en relasjon som preger og former samfunnet (Pihl, 2010). Overordnet del formulerer nettopp dette forholdet i forbindelse med urfolk og minoriteter:

VERN AV MINDRETALLET ER ET AVGJØRENDE PRINSIPP I EN DEMOKRATISK RETTSSTAT OG ET DEMOKRATISK SAMFUNN. ET DEMOKRATISK SAMFUNN VERNER OGSÅ OM URFOLK OG MINORITETER.

URFOLKSPERSPEKTIVET ER EN DEL AV ELEVENES DEMOKRATIOPLÆRING. ALLE DELTAKERE I SKOLEFELLESSHAPET 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 (S. 9).

Omfatter vernet av minoriteter også en beskyttelse av verdier som kolliderer med majoriteten, eller bare de som korresponderer med den? Selv om dette avsnittet tar innover seg noe av den problematikken som kritisk multikulturalisme løfter fram, nemlig bevisstheten rundt forholdet mellom majoriteten og minoriteter i et flerkulturelt samfunn, er antydninger til utfordringer og problematiske konsekvenser av et slikt maktforhold i skolen og i storsamfunnet, ikke til stede. Det er derfor vanskelig å forstå hvordan Overordnet del skal gjøre skolen i stand til å takle denne utfordringen. Perspektivene det åpnes opp for i to av avsnittene i delkapitlet "1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet" kunne vært interessante å knytte til dette minoritets- og majoritetsperspektivet, og ikke minst til ytringsfriheten som begrep og verdi. Avsnittene kunne fungert som en tilnærming til refleksjon for skolen, lærerne og elevene:

ETISK BEVISSTHET ER Å VEIE ULIKE HENSYN MOT HVERANDRE OG ER NØDVENDIG FOR Å VÆRE ET REFLEKTERT OG ANSVARLIG MENNESKE. OPPLÆRINGEN SKAL UTVIKLE ELEVENES EVNE TIL Å FORETA ETISKE VURDERINGER OG GJØRE DEM FORTROLIGE MED ETISKE PROBLEMSTILLINGER (S. 7)

KRITISK TENKNING OG ETISK BEVISSTHET ER BÅDE EN FORUTSETNING FOR OG EN DEL AV DET Å LÆRE I MANGE ULIKE SAMMENHENGER, OG BIDRAR TIL Å GI ELEVENE GOD DØMMEKRAFT (S. 7).

Perspektivene inviterer til etiske refleksjoner og drøftinger, og følgelig også vurderinger av de verdiene som utgjør verdigrunnlaget i formålsparagrafen: Hva er demokrati, toleranse, respekt for menneskeverdet og likeverd i et flerkulturelt samfunn?

Likeverdige muligheter

I kapittel to "Prinsipper for læring, utvikling og danning", under delkapitlet "2.4 Å lære å lære", uttrykker teksten et forbehold med hensyn til elevenes muligheter for læring:

TIL TROSS FOR ELEVENES EGENINNSATS OG BRUK AV LÆRINGSSTRATEGIER VIL ENKELTE HA UTFORDRINGER MED Å LÆRE. ÅRSÅKENE ER OFTE MANGE OG SAMMENSATTE (S. 12).

Teksten nevner imidlertid ingen konkrete årsaker. I delkapitlet "3.2 Undervisning og tilpasset opplæring" i Overordnet dels siste kapittel, "Prinsipper for skolens praksis", behandles likeverd i forbindelse med elevenes læring og utvikling:

ELEVENE MØTER SKOLEN MED ULIKE ERFARINGER, FORKUNNSKAPER, HOLDNINGER OG BEHOV. SKOLEN MÅ GI ALLE ELEVER LIKEVERDIGE MULIGHETER TIL LÆRING OG UTVIKLING, UAVHENGIG AV DERES FORUTSETNINGER (s. 16).

Her kan vi identifisere diskursen om skolen som en arena for sosial utjevning, som kommer til uttrykk gjennom deontisk modalitet. Hva som menes med "forutsetninger" er imidlertid uklart. Er det de "erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov" som elevene møter skolen med? Er språk derfor en slik forutsetning? Hvis språk nettopp er en slik "forutsetning" blir det vanskelig å forstå hvordan Overordnet del kan hevde at samtlige elever "må" gis "likeverdige muligheter til læring og utvikling". Teksten uttrykker heller ingen tvil om skolens evne til å gi alle elever likeverdige muligheter uansett forutsetninger, slik analysen av Prinsipper for opplæringen også avdekket. Allikevel vet vi at Udir-støttet forskning produsert etter innføringen av LK06, har hevdet at sosioøkonomiske faktorer fortsatt er den viktigste forutsetningen for skoleprestasjoner (Elstad & Bakken, 2012; Olsen, 2013). Dette sier teksten imidlertid ingenting om. I det påfølgende delkapitlet "3.3 Samarbeid mellom hjem og skole" er det heller "hjemmets holdning til skole[n]" som beskrives som utslagsgivende for elevenes skoleprestasjoner:

HJEMMETS HOLDNING TIL SKOLE ER AV STOR BETYDNING FOR ELEVENS ENGASJEMENT OG SKOLEINNSATS (s. 17).

Denne formuleringen ligner også formuleringen fra Prinsipper for opplæringen, som ble behandlet i analysen: "Foreldene/de foresatte (...) har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte" (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 5). Også lærerens rolle beskrives som viktig for elevenes skoleprestasjoner i delkapitlet "3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling":

LÆREREN ER AVGJØRENDE FOR ET LÆRINGSMILJØ SOM MOTIVERER OG BIDRAR TIL AT ELEVENE LÆRER OG UTVIKLER SEG (s. 18).

Vi kan også identifisere lignende utsagn i forbindelse med skolen som institusjon i delkapitlet "3.2 Undervisning og tilpasset opplæring":

SKOLENS FORVENTNINGER TIL DEN ENKELTE ELEV OM INNSATS OG MESTRING PÅVIRKER LÆRING OG TRO PÅ EGNE EVNER OG MULIGHETER (s. 16).

Vi finner derimot ingen formuleringer som understreker betydningen av sosial bakgrunn for læring og utvikling i skolen. I henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv kan dette igjen tolkes som en form for avpolitisering av utdanningssystemet. Overordnet del forholder seg kun til skolenivået, og behandler dermed ikke strukturelle forhold som ligger utenfor, men som samtidig påvirker det som skjer i skolen (May & Sleeter, 2010, s. 10).

4.5.1 Oppsummering – diskursordenen i Overordnet del

Overordnet del kan tolkes som en videreføring av det verdigrunnlaget som ble formidlet i Generell del og i Prinsipper for opplæringen. Den nasjonale, den kristenliberale og den flerkulturelle diskursen som analysen av Generell del identifiserte, videreføres i stor grad uforandret i Overordnet del. Med hensyn til den flerkulturelle diskursen er formuleringene vage og uklare. "Mangfold", et ord som ofte kan assosieres med det flerkulturelle, forklares ikke og brukes i forskjellige sammenhenger. Dette bidrar til å gjøre en mulig begrepstolkning vanskelig. Selv om dette mangfoldet "anerkjennes" blir ikke begrepet direkte knyttet til det flerkulturelle. Mangfold blir derfor et slags trekkspillbegrep som kan omfatte alle eller noen. Samtidig som det er enkelt å forfekte mangfold, da begrepets motsetninger, ensretting og intoleranse er utenkelige idealer i den flerkulturelle diskursen. Det flerkulturelle eller den flerkulturelle skolen nevnes ikke med et ord. Det samiske vies derimot stor plass i Overordnet del og både utdypes og tydeliggjøres. De nasjonale minoritetene har til sammenligning en liten plass i dokumentet men omtales, og blir i likhet med det samiske knyttet til det statiske og uforanderlige ideologiske konseptet "kulturarven", og derfor også til den nasjonale diskursen. Andre minoriteter blir derimot ikke omtalt i teksten, og skolens flerkulturelle virkelighet blir derfor usynlig og utydelig i store deler av teksten. Også Overordnet del formidler og vektlegger det felles verdigrunnlaget for skolen basert på kristenhumanismen som uproblematisk og allment. En slik tilnærming gjør at verdien av mangfold blir definert ut ifra majoritetens utgangspunkt, ikke minoritetenes.

I et maktperspektiv tjener den ustrakte bruken av modale hjelpeverb som *er*, *skal* og *må*, det formålet at det underbygger teksten som en befaling og en stillingsinstruks til lærerne: "Hele læreplanverket **er** grunnlaget for opplæringen, og de ulike delene henger tett sammen og **må** brukes sammen. Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som **skal** prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen" (s. 2). Samtidig gis lærerne makt i møte med skolen, og refereres til som profesjonelle aktører i en "lærerprofesjon", en diskursiv endring

som i lys av Trippestads (2009) analyse innebærer en anerkjennelse av læreren som profesjonell aktør. Selv om språket i Overordnet del kan hevdes å være tydelig, er ikke innholdet alltid like klart. Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv kan en derfor stille spørsmål ved om Overordnet del kan fungere både som "grunnlov" og "kompass" i en flerkulturell skole, da dokumentet mangler en rekke grunnleggende paragrafer og prinsipper, som gjør den egnet til å navigere etter.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal vi besvare forskningsspørsmålene som ble formulert i kapittel én: (1) Hvilke sentrale diskurser kan identifiseres i Generell del, Prinsipper for opplæringen og i Overordnet del? (2) Hvordan har verdigrunnlaget utviklet seg fra Generell del og Prinsipper for opplæring til Overordnet del? Deretter vil det dialektiske forholdet mellom det diskursive og den non-semiotiske delen av den sosiale virkeligheten belyses med hensyn til verdigrunnlaget. Kapitlet representerer også trinn tre i DRA's analysemodell, og vil derfor også: *vurdere om den sosiale ordenen trenger den sosiale uretten*. Vi vender derfor tilbake til premisset for denne studien og den sosiale uretten, nemlig en kritisk analyse av verdigrunnlaget i et minoritets-majoritetsperspektiv.

5.1 Den kristenliberale, den nasjonale og den flerkulturelle diskursen

Vi skal først rette oppmerksomheten mot de to forskningsspørsmålene og sammenfatte analysefunnene med utgangspunkt i de sentrale diskursene i skolens verdigrunnlag. Den kritiske diskursanalysen av verdigrunnlaget i Generell del, Prinsipper for opplæringen og Overordnet del, i et kritisk multikulturelt perspektiv, har avdekket tre sentrale diskurser i diskursordenen som danner verdigrunnlaget i skolen. Jeg har kalt disse den kristenliberale, den nasjonale og den flerkulturelle diskursen. Disse tjener ideologiske formål i læreplanenes diskursorden og er toneangivende for formuleringene om verdigrunnlaget i dokumentene.

Den kristenliberale diskursen

I Generell del kommer den kristenliberale diskursen til uttrykk som *den* kristne tro og tradisjon, *den* kristne og humanistiske arv og tradisjon og som *de* kristne og humanistiske verdier. Denne sammenkoblingen av kristendommen og humanismen bidrar til å understøtte og legitimere verdigrunnlaget ut ifra majoritetens perspektiv. Kristenhumanismen tilkjennes egenskaper som gjør den til mer enn religion og livssyn. Den er framskrittsrettet og innehar utelukkende positive egenskaper som gjør den i stand til å samle hele landet uavhengig av tro og livssyn. I Prinsipper for opplæringen er det kristenhumanistiske ikke eksplisitt formulert, men den kristenliberale diskursen er videreført fra Generell del med den interdiskursive referansen til verdigrunnlaget. I Overordnet del er derimot den kristenliberale diskursen eksplisitt formulert i teksten. Også her beskrives kristenhumanismen på samme måte som i

Generell del: "De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon". I Overordnet del formuleres ikke det kristenhumanistiske eksplisitt som samlende, slik som i Generell del, men det refereres allikevel indirekte til denne egenskapen: "Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn". Formålsparagrafen er tydelig på at det nettopp er de kristenhumanistiske verdiene skolens virksomhet skal bygges på.

Den nasjonale diskursen

Den nasjonale diskursen kommer særlig til uttrykk gjennom konseptet "kulturarven". I Generell del kommer dette konseptet til uttrykk som et premiss for elevenes identitetsutvikling, og beskrives som et sett med væremåter, normer og uttrykksformer som befinner seg i nasjonale og lokale tradisjoner. Det jeg har kalt etnisk oppførsel. Det refereres også til "den norske fellesarven" og "norsk kultur" som tolkes som ideologiske konsepter som står i en direkte relasjon til kulturarven. Det samiske beskrives som en del av denne arven. Opplæringen skal fremme den nasjonale identiteten og egenarten, som uttrykkes i kontrast til det internasjonale. Arv-metaforen som også brukes i forbindelse med kristenhumanismen, bidrar til å knytte den nasjonale og den kristenliberale diskursen sammen, ved å henspille på slektskaps- og herkomstsymbolikk. Dette bidrar til å naturalisere den kristenliberale og nasjonale diskursen som hegemoniske størrelser i læreplanens diskurs. Selv om heller ikke den nasjonale diskursen kommer eksplisitt til uttrykk i Prinsipper for opplæringen, videreføres også denne uforandret med den interdiskursive koblingen til verdigrunnet i Generell del. I Overordnet del formuleres den nasjonale diskursen eksplisitt, hvor den kristenliberale diskursen knyttes enda tettere til den nasjonale diskursen: "Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati". Kulturarven videreføres som et nasjonalt konsept, hvorav det samiske som en del av denne arven forsterkes, utdypes og tydeliggjøres i læreplanens diskurs. Kulturarven er også utvidet til å omfatte de nasjonale minoritetene, og disse omtales som en del av "den norske kulturarven". Den nasjonale diskursen er imidlertid mer nedtonet i Overordnet del enn i Generell del. Ordet *nasjonal* er for eksempel ikke like mye til stede i Overordnet del som i Generell del, og når det brukes er det ikke nødvendigvis i forbindelse med nasjonen som en kulturell enhet, men heller en referanse til det statlige nivået: "Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål".

Den flerkulturelle diskursen

I Generell del kommer den flerkulturelle diskursen til uttrykk gjennom begreper som "nordmenn med annen kulturell bakgrunn" og "kulturelle minoriteter". Disse begrepene står i kontrast til konsepter som "vår norske kultur" og "vår kristne og humanistiske arv". Derfor er den flerkulturelle diskursen i et motsetningsforhold til både den kristenliberale og den nasjonale diskursen som begge fremmer et monokulturelt samfunn. I Generell del behandles det flerkulturelle uten å problematisere verken forskjeller eller potensielle verdikonflikter. Det behandles heller som en overgangstilstand, noe forbigående skolen *har fått* i form av språklige og kulturelle minoritets elever. Slike elever må ifølge læreplanens diskurs innlemmes i majoritetskulturens forståelsesrammer. I prinsipper for opplæringen er den flerkulturelle diskursen eksplisitt til stede. Her introduseres begreper som "et multikulturelt samfunn" og "flerkulturell kompetanse", hvorav sistnevnte innebærer: "(...) kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer". Verdigrunnet behandles imidlertid ikke eksplisitt i relasjon til det flerkulturelle.

I Overordnet del er formuleringer som består av det multikulturelle og det flerkulturelle ikke til stede. Her kommer den flerkulturelle diskursen vagt til uttrykk gjennom begrepet mangfold. Begrepet brukes i forskjellige sammenhenger men defineres aldri. Det blir følgelig uvisst om det da henvises til begrepet "kulturelt mangfold", som det heter i en overskrift i teksten, eller om det refereres til den generelle betydningen av ordet som en generell betegnelse for variasjon og forskjellighet. Dette såkalte mangfoldet skal ifølge teksten anerkjennes som en ressurs, men når mangfoldet skal konkretiseres refereres det utelukkende til det norske, det samiske og til de nasjonale minoritetene. Denne favoriseringen kommer særlig til uttrykk gjennom tekstens tvetydighet med hensyn til likeverdbegrepet. Teksten henviser også gjentatte ganger til "alle elever", men analysen viser at *alle* ikke omfatter samtlige elever i skolen, kun de som befinner seg innenfor majoritetskulturen. For heller ikke Overordnet del er tydelig på at den flerkulturelle virkeligheten er skolens normaltilstand.

5.2 Hegemoni – *en nasjonal multikulturalisme*

De sentrale diskursene som analysen har avdekket belyser en diskursiv kamp mellom den flerkulturelle diskursen på den ene siden, og den kristenliberale og nasjonale diskursen på den andre siden. Mens den flerkulturelle diskursen konkurrerer mot den kristenliberale og nasjonale diskursen, komplimenterer de to sistnevnte hverandre, da disse tjener det samme ideologiske formålet om kulturell og religiøs ensretting i skolen og i samfunnet. De to diskursene utgjør derfor sammen det vi kan kalle en *monokulturell diskurs* som står i motsetning til og dominerer den flerkulturelle diskursen. I Overordnet del er den monokulturelle diskursen noe nedtonet sammenlignet med LK06-dokumentene. Borte er de konkrete eksemplene på kulturarven med henvisninger til historiske hendelser. Den utstrakte bruken av det nasjonale og arv-metaforen som et uttrykk for kulturelt særpreg og avstamning er også mindre til stede. Nedtonet er også den ensidige behandlingen av skolens verdier som utelukkende basert på kristenhumanismen, da Overordnet del er mer pragmatisk i sin tilnærming til skolens verdigrunnlag. Nå kan disse verdiene også komme til uttrykk i andre religioner og livssyn. Dette er positive framskritt i et kritisk multikulturelt perspektiv. Samtidig viser funnene at den flerkulturelle diskursen er vag og tvetydig også i Overordnet del, noe som særlig kommer til uttrykk i uklare og utydelige formuleringer om mangfold. Denne tåkelagte behandlingen av det flerkulturelle kan bidra til å avpolitiserer og undergrave tematikken, og kan således føre til at det flerkulturelle usynliggjøres i sosiale praksiser i skolefeltet. På tross av at den monokulturelle diskursen er noe dempet i Overordnet del til forskjell fra LK06, kan vi allikevel med hensyn til det andre forskningsspørsmålet hevde at Overordnet del representerer kontinuitet i lys av LK06.

Tabell 1 visualiserer analysefunnene i en matrise som gir uttrykk for det jeg har valgt kalle *en nasjonal multikulturalisme*. En form for multikulturalisme som kommer til uttrykk i alle dokumentene, men forskjellig og i ulik grad. En ideologisk modell som vi ut ifra analysen kan hevde har hegemonisk status i Norge. En modell slik som denne vil bestandig være en forenkling av virkeligheten, og vil kunne utfordres av alternative perspektiver og innfallsvinkler som står i motsetning til kritisk multikulturalisme. Den kan allikevel beskrive noen sentrale og spissformulerte trekk ved det samfunnet som beskrives på bakgrunn av verdigrunnlaget. I en nasjonal multikulturalisme er majoritetskulturen samfunnets normative midtpunkt og fremmes på bekostning av hensynet til minoritetene. Flertallets makt over mindretallet behandles dermed som en demokratisk selvfølge. Majoriteten blir derfor

premissleverandør for hvilke verdier samfunnet skal bygges på, og innehar også definisjonsmakten over hvordan disse skal tolkes og forstås. I en nasjonal multikulturalisme idealiseres fellesskapet som en homogen gruppe med en felles historisk forankring som tar utgangspunkt i en bestemt kulturell arv. Et felles livssyn og et språkhierarki som fremmer majoritetsspråkets hegemoni, blir derfor viktige samlingspunkt i dette forestilte fellesskapet (Anderson, 1996). I en nasjonal multikulturalisme er det rom for det flerkulturelle, men kun innenfor statens formelle og territorielle grenser, ikke nasjonens. Nasjonens kulturelle grenser er følgelig fastsatt og kan ikke påvirkes eller utfordres av minoritetskulturer.

	Skolens verdidiskursorden		
	Nasjonal multikulturalisme		
	Monokulturell diskurs		Flerkulturell diskurs
	<i>Kristenliberal diskurs</i>	<i>Nasjonal diskurs</i>	
<i>Generell del</i> (1993)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vår(e) Kristne og humanistiske verdier/arv/tradisjon ○ Kristen arv og tradisjon ○ Bibelen ○ Kamelen og nåløyet 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nasjonal identitet ○ Nasjonale særdrag ○ Kulturarv ○ Norsk kultur ○ Nedarvede væremåter ○ Det samiske ○ Felles referanserammer ○ Norsk språk ○ Samisk språk 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tros- og livssynsmangfold ○ Andre kulturer ○ Nordmenn med annen kulturell bakgrunn ○ Språklige og kulturelle minoriteter
<i>Prinsipper for opplæringen</i> (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verdigrunnlaget 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Et multikulturelt samfunn ○ Flerkulturell kompetanse ○ Kulturforståelse
<i>Overordnet del</i> (2017)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kristne og humanistiske verdier 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Norsk kulturarv ○ Vår kultur ○ Det samiske ○ Felles referanserammer ○ Nasjonale minoriteter ○ Norsk og samisk språk er likeverdige 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Skolens verdier kommer også til uttrykk i andre tros- og livssyn ○ En sammensatt befolkning ○ Kulturelt mangfold

Tabell 1: Skolens verdidiskursorden i et kritisk multikulturelt perspektiv.

5.3 Den sosiale ordenen

Jeg skal nå gjøre kort rede for og illustrere de materielle non-semiotiske elementene i den sosiale ordenen som har påvirket utformingen av verdigrunnet i skolen, og med det belyse det dialektiske forholdet mellom det diskursive og det non-diskursive, dette ontologiske premisset som Fairclough (2003) henter fra kritisk realisme. Vi kan forenklet forstå den sosiale ordenen som den delen av den sosiale virkeligheten som ikke er diskurs, men som samtidig korresponderer med det diskursive (Fairclough, 2009). Vi skal derfor forsøke å knytte analysefunnene til noen av de momentene som har blitt belyst tidligere i studien.

For å forstå bakgrunnen for den monokulturelle diskursens dominans i skolens verdigrunnlag, kan vi se den i lys av hvordan kristendommen har materialisert seg som Norges statsreligion. Grunnloven av 1814 etablerer staten Norge som en geografisk enhet, og konsoliderer samtidig Den norske kirke som en del av den gjennom en lovfestet statskirke. Selv om statskirken avskaffes i 2012, støttes Den norske kirke særlig av staten sammenlignet med andre tros- og livssynssamfunn: "Den norske kirke, en evangelisk-luthersk kirke, forblir Norges folkekirke og understøttes som sådan av staten" (Endr. Av Grunnlovens språk, 2014, § 16). Dette understreker statens vedvarende forpliktelse til Den norske kirke og kristenhumanismen: "Verdigrunnet forblir vår kristne og humanistiske arv" (§ 2). Kirkebygg over hele landet og et religions- og livssynsfag i skolen hvor kristendommen utgjør omtrent halvparten av undervisningstiden, er noen eksempler som vitner om Den norske kirkes materialisering i Norge. I skolesammenheng møtte dette kristne hegemoniet motstand på begynnelsen av 2000-tallet, fra sekulære diskurser som fremmet religionsmotstand, men også fra religiøse diskurser som forfektet livssynspluralisme. Dette kan ses i sammenheng med de demografiske endringene som Norge har vært, og fortsatt er gjenstand for. I *Fag-fordypning-forståelse* beskrives nettopp endringer i Norges demografiske sammensetning som et premiss for revisjonen: "Den kulturelle dimensjonen i generell del skal fornyes på bakgrunn av den utviklingen samfunnet har gjennomgått fra 1993 og fram til i dag. Norge er i dag et langt mer mangfoldig samfunn enn for 20 år siden, både etnisk, religiøst og kulturelt" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21). Dette antyder at den samfunnskonteksten som Overordnet del er skapt i, også er påvirket av nyere demografiske endringer i Norge. Siden innføringen av LK06 har antall mennesker med innvandrerbakgrunn i Norge omtrent fordoblet seg, noe som nettopp kan komme til uttrykk i en endret befolkning innenfor statens grenser

med hensyn til etnisitet, religion og kultur, slik myndighetene også beskriver det. Dette kan bidra til å forklare hvorfor det nasjonale er dempet i Overordnet del.

Verdigrunnlaget i Overordnet del vil allikevel ikke utelukkende kunne tilskrives staten Norge, Den norske kirke og nyere demografiske endringer. I kapitlet "Opplæringens verdigrunnlag" finner vi for eksempel delkapitlet "1.4 skaperglede, engasjement og utforskertrang" hvor det heter at: "Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet". Et utsagn som det er mulig å tolke i ulike retninger, men som kan gi assosiasjoner til økonomiske diskurser og markedsliberale perspektiver. Vi finner også delkapitlet "1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet" som kan tolkes som en respons på en klimadiskurs som hevder at verden står overfor menneskeskapt klimaendring. En annen lesning av Overordnet del ut ifra andre perspektiver vil derfor vektlegge andre momenter, tilby alternative fortolkninger av verdigrunnlaget og den sosiale ordenen som dette er skapt i. Det vil allikevel være vanskelig å forklare verdigrunnlaget i Overordnet del uten å forstå det i lys av staten Norge, Den norske kirke og nyere demografiske endringer. Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv kan vi derfor illustrere de non-semiotiske elementene som har påvirket verdigrunnlaget i skolen slik:



Figur 2: Den sosiale ordenen som verdigrunnlaget er skapt i.

5.4 Oppsummering og videre forskning

Det er nå gjort rede for diskursordenen og den sosiale ordenen i den sosiale virkeligheten, som begge påvirker hverandre og har innflytelse på verdigrunnlaget i Overordnet del. Vi skal nå ta stilling til om den sosiale ordenen faktisk trenger den nasjonale multikulturalismen. For å svare på dette kan vi trekke på Faircloughs (2009) ideologibegrep som behandler det

ideologiske som naturaliserte representasjoner av virkeligheten som opprettholder makt og dominansrelasjoner i samfunnet (s. 180). Den nasjonale multikulturalismen kan i den sammenheng forstås som en nødvendig ideologi for å fremme et samfunn basert på majoritetens premisser, og samtidig verne om og opprettholde et maktforhold som plasserer minoriteter i en underlegen posisjon. På bakgrunn av dette kan det være mulig å hevde at den sosiale ordenen trenger en nasjonal multikulturalisme, og at det derfor er behov for å endre denne tilnærmingen til den flerkulturelle virkeligheten. Samtidig tilbyr studien begrenset kunnskap basert på semiotiske fortolkninger, og videre undersøkelser innen skolefeltet vil derfor kunne bidra til å belyse diskursordenen og den sosiale ordenen ytterligere.

En sentral utfordring ved studien er nemlig intensjonalitetsproblemet og fraværet av et mottakerperspektiv. Mangelen på dette avsender- og mottakeraspektet kan samtidig peke framover mot større studier i framtiden. En kunne for eksempel undersøkt de politiske motivene og den ideologiske intensjonen bak LK20, og undersøkt tekstproduksjonen i embetsverket. Med hensyn til mottakerperspektivet undersøker heller ikke studien hvordan Overordnet del kommer til uttrykk i skolen. Hvordan skoleledere og undervisningsansatte forstår Overordnet del, og i hvilken grad de vil legge den til grunn for sosial praksis i skolen når LK20 trer i kraft, vet man enda ikke. I henhold til DRA tilbyr verdigrunlaget muligheter og begrensninger for sosial praksis i skolen, noe som innebærer at sosial praksis kan variere fra skole til skole, og fra klasserom til klasserom. I den sammenheng hadde det vært interessant å undersøke implementeringen av Overordnet del. Hvordan vil skolene arbeide med og ta i bruk det nye læreplanverket, og hva vil revideringen bety for skolens sosiale praksis og for elevene? Dette er spørsmål som også Udir (2018) ønsker å besvare i sitt evalueringsprogram for fagfornyelsen. Man vet heller ikke hvordan Overordnet del vil påvirke de endelige fagplanene eller hvilken innflytelse den vil ha på alt fra lærebøker, til læremidler og lærerutdanninger. Fraværet av slik kunnskap kan være et inspirerende utgangspunkt for framtidige studier etter at reformen har trådt i kraft og inngått i sitt virke i skolen. Slike tilnærminger vil kunne plassere denne studiens tekstanalytiske og teoretiske tilnærming inn i en større og mer praksisorientert sammenheng.

6. Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke skolens verdigrunnlag kritisk, slik det kommer til uttrykk i LK06-dokumentene Generell del, Prinsipper for opplæringen, og i det reviderte læreplanverket LK20, i form av Overordnet del. Studien har avdekket en hegemonisk monokulturell diskurs, som omfatter en kristenliberal og en nasjonal diskurs. Denne konkurrerer mot en flerkulturell diskurs i skolens verdigrunnlag. Den monokulturelle diskursen dominerer over den flerkulturelle diskursen, og legger til rette for et ideologisk formål om kulturell og religiøs ensretting. I Overordnet del er imidlertid verdigrunnlaget endret med hensyn til hvordan disse diskursene formuleres og kommer til uttrykk. Skolens verdier er fortsatt såkalte kristne og humanistisk verdier, men disse kan nå også komme til uttrykk i andre trosretninger og livssyn. Konseptet kulturarven er videreført i Overordnet del, men inneholder ikke lenger referanser til konkrete historiske hendelser, eller assosiasjoner til nasjonale karakteristikk. Nå omfatter kulturarven også de nasjonale minoritetene, og en kan derfor undres om kulturarven vil omfatte andre minoriteter som følge av framtidige reformer og revisjoner. Det flerkulturelle formuleres derimot i liten grad, også i Overordnet del, men kretser rundt et utydelig og uavklart mangfoldsbegrep. Funnene antyder derfor en videreføring av maktforholdet mellom den flerkulturelle og den monokulturelle diskursen fra LK06. Det monokulturelle er riktignok dempet og nedtonet i Overordnet del, men fortsatt hegemonisk og dominerende. Skolens verdigrunnlag synes derfor i liten grad å ha endret meningsinnhold fra Generell del og Prinsipper for opplæringen til Overordnet del, selv om de førstnevnte dokumentene utdyper en annen formålsparagraf enn det sistnevnte.

Ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv kan vi forstå det ideologiske innholdet i verdigrunnlaget som et resultat av at majoriteten ønsker å fremme sine verdier på bekostning av minoritetene. I den sammenheng foreslår studien nasjonal multikulturalisme som en konseptualisering av denne ideologien, slik den kommer til uttrykk i dokumentene. Tekstenes sjanger og stilistiske trekk kan i henhold til DRA forstås som en del av en maktutøvelse i dette maktforholdet; et forsøk på å videreføre denne naturaliserte ideologien. Selv om disse tekstene ikke nødvendigvis er skapt som en del av en strategi for å reprodusere den nasjonale multikulturalismen, slik studien kan gi uttrykk for, er tekstene allikevel ideologiske dokumenter som avpolitiserer spenninger i virkeligheten. En monokulturell diskurs kan ut ifra et kritisk multikulturelt perspektiv bidra til å legitimere marginaliserende og diskriminerende

sosial praksis i skolen og i det øvrige samfunnet. Den avdempede nasjonale diskursen i Overordnet del kan allikevel forstås som et tegn på en samfunnsendring. En sosial forandring som studien knytter til elementer i den sosiale orden med hensyn til demografiske endringer. Overordnet del kan således hevdes å bevege seg med små skritt i riktig retning sammenlignet med LK06-dokumentene, i henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv. Det kreves imidlertid større steg i denne retningen med hensyn til å anerkjenne den flerkulturelle virkeligheten, minoritetsperspektiver, og den iboende forskjelligheten som alle mennesker besitter, for å imøtekomme den sosiale uretten.

Denne konklusjonen representerer også trinn fire i DRA's analytiske rammeverk: *Identifisere mulige måter å overkomme hindringene på*. For å utfordre den nasjonale multikulturalismen kreves større endringer som blant annet innebærer en denaturalisering av denne ideologien som en hegemonisk størrelse i Norge. Det synes relativt åpenbart at kritisk multikulturalisme verken tilbyr enkle eller raske løsninger på utfordringene med et majoritetsorientert verdigrunnlag i skolen. Kritisk multikulturalisme er heller ikke nødvendigvis svaret på denne utfordringen, og kan i tillegg utfordres av motstridende perspektiver som vil avvise at skolens verdigrunnlag er majoritetsorientert, eller at dette i det hele tatt utgjør en sosial urett. Men med utgangspunkt i at skolens verdigrunnlag forstås som majoritetsorientert og at dette faktisk utgjør en sosial urett, kan en mulig tilnærming til å overkomme hindringene i henhold til Freiretradisjonen, være å bevisstgjøre aktører innen skolefeltet, ved å gjøre disse klar over de sosiale strukturene og det maktforholdet som de er underlagt. Selv om studiens funn er begrenset til mine fortolkninger av de aktuelle tekstene, har KDA's transdisiplinære tilnærming vist seg fruktbar i møte med forskningsobjektet, og har sammen med kritisk multikulturalisme produsert tidsaktuell kunnskap om skolens verdigrunnlag. Det er derfor også i henhold til KDA vesentlig at de innsiktene som en slik studie har produsert formidles til aktørene i felten, og særlig til de som berøres av den sosiale uretten. En teoretisk masterstudie slik som denne vil antakeligvis ha et smalt nedslagsfelt avgrenset til akademia. Studiens innhold kan imidlertid forenkles med hensyn til sjanger og stil, og på den måten formidles gjennom andre kanaler til politikere og byråkrater, og til aktører i praksisfeltet som skoleledere, lærere, foreldre, elever osv. En slik videreformidling av analysefunnene vil kunne bidra til kritisk refleksjon om den tematikken som studien belyser, og på den måten være et ledd i å overkomme hindringene for den sosiale uretten.

7. Litteraturliste

- Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap*. Oslo: Spartacus.
- Aspøy, A. (2018). Utdanningsdirektoratet. I *Store norske leksikon*. Hentet 29. januar 2019 fra <https://snl.no/Utdanningsdirektoratet>
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen – Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet* (NOVA rapport 15/03). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Minoritetsspråklig-ungdom-i-skolen>
- Bakken, A. & Elstad, I. J. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA rapport 7/12). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Sosial-ulikhet-etter-Kunnskapsloftet/>
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående – Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandringsbakgrunn* (NOVA rapport 1/18)? Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritets elever-i-videregaaende>
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Børhaug, B. F. (2007). Kunnskapsløftets antirasistiske verdidiskurs – en drøfting av sentrale verdier i skolens antirasistiske verdigrunnlag i Kunnskapsløftets læreplandiskurs. I O. H. Kallestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 71-105). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, B. F. (2008). *Skolen mot rasisme. En sammenligning av antirasistiske verdier i fransk og norsk læreplandiskurs* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Bøyum, S. (2016). *Utdanning, ulikskap og urettferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Brøyn, T. (2017, 27. oktober). – Greit at overordnet del kjedelig og grå, problemet er at den ikke vil virke. *Utdanningsnytt.no*. hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/greit-at-overordnet-del-er-kjedelig-og-gra-problemet-er-at-den-ikke-vil-virke/>
- Den europeiske menneskerettighetsdomstolen. (2007, 29. juni). Case of Folgerø and others v. Norway. Hentet fra [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{"itemid":\["001-81356"\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{)
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006, 15. januar). Forskerrollen. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/5-forskerrollen/>
- Donnelly, J. (2013). *Human Rights – in Theory and Practice* (3. utg.). Ithaca: Cornell University Press.
- Dzamarija, M. T. (2013). *Innvandringsbakgrunn 1990-2011, hva vet vi og hvordan kan statistikken utnyttes?* (Rapport 34/2013). Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/135482?ts=140bf5cf4f8>

- Eide, E. (2014). «Det store vi» - Medier, inkludering og ekskludering. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 150-165). Bergen: Fagbokforlaget.
- Endringslov til opplæringsloven. (2008). Lov om endringer i opplæringsloven (LOV-2008-12-19-118). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-12-19-118>
- Endr. av Grunnlovens språk. (2014). Kunngjøring av Stortingets vedtak 6. mai 2014 om endringer i Grunnlovens språk (FOR-2014-05-09-613). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2014-05-09-613>
- Engen, T. O. (2003). Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging. I P. Østerud & J. Johnsen (Red.), *Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv* (s. 231-250). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I A. Bonnevie. Lund & B. Bolme. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 121-139). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Eriksen, N. & Granly Medalen, S. (2019, 4. mars). Fem barnsmor dømt til fengsel i to år og ni måneder for IS-medvirkning. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/fembarnsmor-domt-til-fengsel-i-to-ar-og-ni-maneder-for-is-medvirkning/70834097>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (2000). *New Labour, New Language?* London: Routledge.
- Fairclough, N. (2001). The discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse as Data. A Guide for Analysis* (s. 229-266). London: Sage Publications Ltd.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2009). A Dialectical-Relational Approach to Critical Discourse Analysis in Social Research. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 162-186) (2. utg.). London: Sage Publications.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis The Critical Study of Language* (2. utg.). New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power* (3. utg.). Abingdon: Routledge.
- Forgaard, S. T. & Dzamarija, T. M. (2004). Innvandrerbefolkningen. I K. R. Tronstad (Red.), *Innvandring og innvandrere 2004* (s. 17-46). Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Freire, P. (2006). *De undertrykte pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Galtung, J. (2007). *Menneskerettigheter – Vestlige, universelle eller begge deler?* Oslo: Humanist Forlag.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1995). Radical pedagogy as cultural politics – Beyond the discourse of critique and anti utopianism. I P. McLaren (Red.), *Critical pedagogy and predatory Culture* (s. 29-57). London: Routledge.
- Giroux, A. H. (2003). Critical Theory and Educational Practice. I A. Darder, M. Baltodano R. D. Torres (Red.), *The Critical Pedagogy Reader* (s. 27-56). New York: RoutledgeFalmer.

- Gloppen, s. & Rakner, L. (1991). *Menneskerettigheter og utviklingsprosesser* (CMI Rapport 2/91). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2435956/R%201991_2%20Siri%20G%2c%20Lise%20R-07122007_1.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/51087041.pdf>
- Grue, J. (2018). Metafor. I *Store norske leksikon*. Hentet 4. mars 2019 fra <https://snl.no/metafor>
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Noregs lov. (LOV-1814-05-17). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn/KAPITTEL_5#§100
- Gullestad, M. (2001). Likhetens virkeligheter. I M. E. Lien, H. Lidén & H. Vike (Red), *Likhetens paradokser – Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 32-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hareide, D. (2011). *hva er Humanisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauger, K. K. (2018, 19. juni). Nytt østkantdrama treffer NRK-sjefen: - Jeg er selv fra Groruddalen. *Kampanje*. Hentet fra <https://kampanje.com/medier/2018/06/nrk-sjefen-med-drama-fra-groruddalen---jeg-gikk-selv-pa-haugenstua/>
- Helsvig, G. K. (2019). Kunnskapsdepartementet. I *Store norske leksikon*. Hentet 29. januar 2019 fra <https://snl.no/Kunnskapsdepartementet>
- Henriksen, H. A. (2018). Deiktisk. I *Store norske leksikon*. Hentet 15. januar 2019 fra <https://snl.no/deiktisk>
- Hilt, L. T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 181-193. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66791517/kulturelt_mangfold_og_interneksklusjon.pdf
- Hobbelstad, I. M. (2017, 5. september). Skolen har fått en ny grunnlov. Den er litt snusfornuftig. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/skolen-har-fatt-en-ny-grunnlov-den-er-litt-snusfornuftig/68662191>
- Human-etisk forbund. (2019a). En innføring i humanisme. Hentet fra <https://human.no/om-humanisme/en-innforing-i-humanisme/>
- Human-etisk forbund. (2019b). Menneskerettigheter og humanisme. Hentet fra <https://human.no/fylker/hordaland/kalender/menneskerettigheter-og-humanisme/>
- Hylland Eriksen, T. (2010). *Ethnicity and Nationalism* (3. utg.). London: Pluto Press.
- Ikdahl, I. (2018). Likestilling. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. april 2019 fra <https://snl.no/likestilling>
- Jensen, I. (2019, 10. januar). Vil kutte i barnetrygden for at innvandrere skal få færre barn. *TV2*. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/10335046/>
- Jørgensen, Winther, J. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

- Karlsen, G. E. (2003). Enhetsskolen, styring og marked. I P. Østerud & J. Johnsen (Red.), *Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv* (s. 218-230). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kiedik Banik, V. (2017). Nasjonale minoriteter i Norge. I *Store norske leksikon*. Hentet 9. mai 2019 fra https://snl.no/nasjonale_minoriteter_i_Norge
- Kincheloe, L. J. & Steinberg, R. S. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Kjelstadli, K. (2010). Fra innvandrere til minoriteter. I A. Bonnevie. Lund & B. Bolme. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 15-29). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (St.meld. nr.49 2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Korbøl, A. & Midtbøen, A. H. (2018). *Den kritiske fase*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97 – læreplanens innhold og beslutningsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kubota, R. (2010). Critical Multicultural Education and Second/Foreign Language Teaching. I S. May & C., E. Sleeter (Red.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (s. 99-111). New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

- Lewis, A., E. (2001). There is no "race" in the schoolyard: Color-Blind Ideology in an (Almost) All-White School. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 781-811. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/3202503.pdf?refreqid=excelsior%3Ab36032eb55f8e5b7e7e6ad8d559279e0>
- Leirvik, O. & Røthing, Å. (2008). Forord. I O. Leirvik & Å. Røthing (Red.), *Verdier* (7-12). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. (2018). Liberal teologi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/liberal_teologi
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* (Acta Didactica Rapport 4/2001). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf>
- Lundgaard, H. & Spence, T. (2018, 4. november). Profilert Frp-er vil ha "etnisk norsk" leder av 17. mai komiteen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/4dwp7G/Profilert-Frp-er-vil-ha-etnisk-norsk-leder-av-17-mai-komiteen>
- Malkenes, S. (2016, 17. juni). Den paradoksale nyliberalismen. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2016/06/den-paradoksale-nyliberalismen>
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge international companion to multicultural education* (33-49). New York: Routledge.
- May, S. & Sleeter, E. C. (2010). Introduction Critical Multiculturalism: Theory and Praxis. I S. May & C., E. Sleeter (Red.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (s. 1-16). New York: Routledge.
- Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- Moe, S. (2012). Sosiologien og menneskerettighetene. *Sosiologisk tidsskrift*, 17 (1), 3-17. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/194529/Sosiologien_og_menneskerettighetene.pdf?sequence=1
- Neumann, B. I. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- NOU 1976: 46. (1976). *Levekårsundersøkelsen – Utdanning og ulikhet*. Hentet fra <https://www.nb.no/statsmaktene/nb/08fd3e6a4be02382c6d1c6b3a2d5cb0c?index=3#0>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/nou/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtiden*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8d208e2fb15c4b01ab344eb29c8c1be3/nou/pdfs/nou200720070006000dddpdfs.pdf>
- NOU 2013: 1. (2013). *Det livssyns åpne samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/eecd71cd8f2a4d8aabdf5a7742e96b4d/nou/pdfs/nou201320130001000dddpdfs.pdf>

- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NRK. (2006, 1. januar). Statsministerens nyttårstale. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/statsministerens-nyttaarstale/2006/NNFA80000105>
- NRK. (2018, 9. september). 17. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/17/sesong/1/episode/1>
- Olsen, V. R. (2013). Et likeverdig skoletilbud. I M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Red.), *Fortsatt en vei å gå – Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s. 277-292). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen – Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2017a, 13. mars). Verdiløft i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/>
- Regjeringen. (2017b, 1. september). Skolens nye "grunnlov" er fastsett. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Regjeringen. (2017c, 1. januar). Statsministerens nyttårstale. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-nyttarstale-2017/id2525709/>
- Regjeringen. (2018a, 3. desember). ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Regjeringen. (2018b, 10. august). Europarådets rammekonvensjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/europaradets-rammekonvensjon/id86935/>
- Regjeringen. (2018c, 26. juni). Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Rostad Stockholm, A. (2019, 12. februar). Skaper hat mot politiet. *TV2*. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/10403979/>
- Ruud, M. (2017, 5. november). Blir det nye forslaget til Overordnet del skolens grunnlov, skolens kompass eller er det et knotete dokument i byråkratspråk. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/reportasjer/2017/kampen-om-skolens-sjel/>
- Skirbekk, S. (1998). Nasjonalismen – studieobjekt og skjellsord. *Nytt norsk tidsskrift*, 3. Hentet fra <https://folk.uio.no/sigurds/nasjonalisme/Nasjonalisme.html>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Bergen: Cappelen Damm.

- Solhjell, R., Saarikkomäki, E., Haller, M. B., Wästerfors, D. & Kolind, T. (2018). "We are seen as a threat": Police stops of Young Ethnic Minorities in the Nordic Countries. *Critical Criminology*. <https://doi.org/10.1007/s10612-018-9408-9>
- Stortinget. (24. oktober 2018). Om regjeringens publikasjoner. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 22. november). 4 prosent muslimer i Norge? Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge--329115>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 5. mars). 14 prosent av befolkningen er innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 5. mars). Lavere vekst i antall innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/lavere-vekst-i-antall-innvandrere>
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling* (2.utg). Oslo: Cappelen akademisk.
- Svennevig, J. & Henriksen, A. H. (2017). Modalitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 20. november 2018 fra <https://snl.no/modalitet>
- Taylor, S. (2001). Locating and Conducting Discourse Analytic Research. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse as Data. A Guide for Analysis* (s. 5-49). London: Sage Publications Ltd.
- Thu, E. (2016). Bibelsyn. Hentet fra <http://www.bibelsiden.no/?p=268>
- 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.
- Trippestad, T. A. (2009). *Kommandohumanismen – en kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481533/PhD%20Tom%20Ar%20Trippestad.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Trippestad, T. A. (2014). Visjonærstillingen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 410-423. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/66740170/visjonærstillingen.pdf>
- UNESCO. (17. oktober 2003). Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage 2003. Hentet fra: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnsoppleringen-2014.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Ny generell del av læreplanverket?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i-grunnopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Evaluering av fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen/>
- Utdanningsforbundet. (2018, 15. januar). Lærerprofesjonens etiske plattform på 1,2,3. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/materiell-og-brosjyrer/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3/>
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordic studies in education*, 3, 212-226. Hentet fra [https://www.idunn.no/np/2004/03/kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av freiretradisjonen noen sent](https://www.idunn.no/np/2004/03/kritisk_pedagogikk_og_multikulturalisme_i_lys_av_freiretradisjonen_noen_sent)
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 168-180. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66791513/hva_betyr_kompetanse_for_mangfold_i_utdanningssystemet_.pdf
- Wivestad, S. M. (1995). Det løpende menneske – læreplanens forståelse av livet. *Prismet*, 46, 24-30. Hentet fra <http://www.fagsider.org/sw/artikler/laereplan93.htm>
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 1-34) (2. utg.). London: Sage Publications.
- Yeung, H., W-C. (1997). Critical realism and realist research in human geography: a method or a philosophy in search of a method? *Progress in Human Geography*, 21 (1), 51-74. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/1e9f/1914753c218c2cc9196cd534523a8ff8f9aa.pdf>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Young, L., Harrison, C. (2004). *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis: Studies in Social Change*. London: Continuum International Publishing.
- Øzerk, K. (1993). *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk*. Haslum: Oris Forlag.
- Øzerk, K. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse – En opplæringsteoretisk, læreplanteoretisk og pedagogisk-filosofisk tilnærming til grunnskolens opplæringspraksis og de nye læreplanverkene L97 og L97 Samisk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2009). *Opplæringsteori og læreplanforståelse – En lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammepplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Vallset: Oplandske Bokforlag.