



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Fremstilling av kulturelt mangfold i lærerplaner

Dokumentanalytisk tilnærming av lærerplanene fra M74 til LK20

Eirik Larsen

LRU-3905, Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, mai 2021

Sammendrag

Temaet i dette prosjektet er kulturelt mangfold i lærerplanene fra M74 til LK20. Målet med prosjektet var å finne ut hvordan lærerplanene fremstiller kulturelt mangfold i generell del av lærerplan, og i samfunnsfag (5-10.klasse). På grunnlag av arbeid med lærerplanene har jeg benyttet meg av en dokumentanalytisk tilnærming.

Problemstillingen jeg formulerte for denne masteravhandlingen var: *Hvordan blir kulturelt mangfold fremstilt i lærerplanene?* For å belyse, og svare godt på problemstillingen lagde jeg to under punkter:

1. Hvordan har fremstillingen av kulturelt mangfold endret seg fra M74 til LK20?
2. Hvordan har den historiske konteksten i forhold til kulturelt mangfold endret seg i samme tidsepoke?

I dette prosjektet har jeg funnet ut at fremstillingen av kulturelt mangfold i lærerplanene har endret over tid. Begrepet kultur var fremstilt som et statisk begrep i M74, mens i LK20 har kulturbegrepet blitt mer dynamisk. Mangfold blir også presentert på en annen måte i M74, der begrepene som forklarer mangfoldet er gjennom blant annet «samer», «innvandre», «kjønn» og «flyktninger». I LK20 så blir mangfold presentert som et mer omfattende begrep enn kun knyttet til «innvandre», «urfolk», osv. Arbeid med kulturelt mangfold står sentralt i lærerplanene, men siden begrepet har blitt et mer dynamisk begrep er det også vanskeligere å angripe. I tillegg indikerer analysen på at lærerplanene gått fra en monokulturell tilnærming til en mer liberal tilnærming.

Forord

Denne masteroppgaven er en markering på avslutningen av femårs studietid ved Universitetet i Tromsø. Arbeidet har vært tidskrevende, utfordrende og tidvis frustrerende. Likevel har dette vært en periode jeg vil se tilbake på som meget spennende og lærerik.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Tove Leming. Du har gjennom prosessen vært engasjert, alltid tilgjengelig, bidratt med pensum og gitt meg grundige tilbakemeldinger som har hjulpet meg i å ta valgene som har gjort oppgaven bedre.

Takk til familie og venner som har vært der når jeg har vært frustrert, og bidratt med å øke motivasjonen min.

Til slutt vil jeg sitte jeg igjen med mange gode opplevelser og verdifulle erfaringer gjennom femårs utdanning i Tromsø, og gleder meg til å bli lektor i skoleverket.

Tromsø, mai. 2021

Eirik Larsen

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål og problemstilling.....	3
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	4
2.0 Tilnærming til mangfold i offentlige dokumenter.....	7
2.1 St.mld 6 og 20	7
2.2 Opplæringslova	8
2.3 Læreplanverket.....	9
2.3.1 Læreplanen i samfunnsfag	10
3.0 Historisk kontekst.....	13
3.1 Flyktninger og innvandrere i Norge	13
3.2 Samene	15
3.3 Nasjonale minoriteter	16
4.0 Teori	19
4.1 Ulike perspektiver av mangfold	19
4.2 Kultur	20
4.3 Danning	21
4.4 Kulturelt mangfold	22
4.4.1 Multikulturalisme	22
4.4.2 Monokulturalisme	23
4.4.3 Liberal multikulturalisme	24
4.4.4 Kritisk multikulturalisme	25
5.0 Metodekapittel.....	27

5.1 Dokumentasjonsanalytisk tilnærming	27
5.2 Hermeneutisk metode.....	28
5.3 Gjennomføring av dokumentanalysen	29
5.4 Kildekritikk	31
5.5 Reliabilitet og validitet	32
6.0 Analyse.....	35
6.1 Mønsterplan-74	35
6.2 Mønsterplan-87	38
6.3 Læreplan-97	43
6.4 LK06.....	46
6.5 LK20.....	51
7.0 Diskusjon av funn.....	55
8.0 Avslutning og veien videre	61
Referanseliste	62

1.0 Innledning

Norge regnes som et flerkulturelt land, og betegnelsen flerkulturell refererer til at det innenfor landets grenser bor mennesker med ulik kulturell bakgrunn (Morken, 2012). I dag har vi i Norge en økning av innvandrere og flyktninger som kommer til landet av ulike grunner, samt nasjonale minoriteter som kvener, jøder, skogfinner, romer og romanifolk, og urbefolkningen som er samene. Per i dag er det rundt 800 000 innvandrere i Norge, som tilsvarer ca. 15 prosent av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2021). SSB definerer innvandrere som personer som ikke er født i Norge, og barn av foreldre som ikke er født i Norge. Ved inngangen til 2021 var det bosatt 9600 flere innvandrere enn inngangen i 2020. Dette er den laveste innvandringsveksten i Norge siden 2002 (Statistisk sentralbyrå, 2021). En faktor her er pandemien, og koronatiltakene for å minske smittespredningen. Likevel har det i et år med pandemi kommet nesten 10 000 innvandrere til Norge. I økt grad sammen med innvandringen til Norge og økt fokus på nasjonale minoriteter har mangfoldperspektivet fått større fokus i den norske skolen. Læreplanverkene gir føringer for skolens møte med mangfold gjennom kompetansemål. Hva skal elevene lære angående mangfold? Hvordan skal lærerne forholde seg til mangfold?

Videre i innledningen vil jeg redegjøre for bakgrunn og motivasjon for oppgaven før jeg presenterer problemstillingen. Deretter gjør jeg en begrepsavklaring og avslutter med å fortelle om oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Utgangspunktet for min interesse for temaet stammer fra praksishverdagen. Som lærer møter man på et stort mangfold i skolen, og det er kulturelle forskjeller i elevgrupper. Jeg valgte mangfold som tema relativt tidlig i prosessen. En grunnverdi i norsk skole er trygghet som fås gjennom et godt og trygt klassemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Derfor må skolene, og særlig lærere være med på å sikre trygge klassemiljøer, og fremme antirasistiske holdninger.

Begrepet mangfold er mye brukt, og tar utgangspunkt i at noe er forskjellig, og at forskjelligheten blir ansett som noe positivt (Berg & Håpenes, 2001). Mangfold handler om å respektere at noe er felles, og noe er ulikt. Mangfold kan ansees som en mulighet hvor vi går

bort fra problematisering av forskjeller til at forskjeller gjør at mennesker kan lære av hverandre.

Samfunnsfaget i skolen har en særlig viktig posisjon i forhold til å fremme likestilling og likeverd. Dette er en viktig del av elevenes danning. Formålet er at elevene skal erkjenne mangfoldet som er i samfunnet. Samfunnsfag skal hjelpe elevene å tilegne seg kunnskaper om forhold mellom kulturer, individ og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I den forstand skal man som samfunnsfaglærer legge til rette for at elevene skal tilegne seg mangfoldkompetanse. Mangfoldkompetanse har stor betydning, og er blitt tematisert av Røthing. Det innebærer at lærere må ha konkret kunnskap om mangfold, som for eksempel andre kulturer og nasjonale minoriteter som de kan videreføre til elevene. På den måten kan elevene få undervisning som legger til rette for flere perspektiver og kompleksiteter angående mangfold (Røthing, 2017). For at man skal forstå andre perspektiver angående mangfold må man sette seg inn i andre perspektiver og kompleksiteter man ellers ikke ville gjort. Skrefsrud (2018) mener mangfoldkompetanse også inneholder holdningskompetanse der lærere evner å utfordre maktstrukturer i samfunnet som er med på å skape forskjeller, og hindrer elever å lykkes. Kompetansen er viktig for å få det samfunnet som er ønskelig med likeverd og likestilling uansett kjønn, rase, tro eller lignende. Likevel er kompetansen komplisert siden mangfoldkompetanse er bredt, og alle mennesker uansett religion, kjønn eller rase har sine egne identiteter.

Tolo (2014) mener at lærerprofesjonene må arbeide med å definere seg og de arbeidsoppgavene man står ovenfor i ulike elevgrupper og kulturer man skal arbeide i. Derfor er det viktig å tilpasse undervisning og arbeidsoppgaver utfra hvilken elevgruppe man har. I Norge opplever vi en økt innvandring. Posisjonen til nasjonale minoriteter og urbefolkning har endret seg. For eksempel har samene fått mer selvbestemmelsesrett i forvaltningen av egen kultur og språk. Tidligere har samene opplevd undertrykkelse av sin kultur gjennom historien, og fornorskningspolitikken var et sort kapittel angående forståelse og respekt for den samiske kulturen.

På bakgrunn av mine erfaringer fra praksis har jeg blitt motivert for å finne ut hva som står i læreplanverkene angående mangfold. I tillegg er jeg interessert i hvordan fokuset på begrepet mangfold har vært i norske læreplaner, og særlig innen samfunnsfag. Derfor ønsker jeg å finne ut hvordan dette blir fremstilt i lærerplanene.

1.2 Formål og problemstilling

Mitt formål med denne studien er å finne ut av hvordan læreplanverkene har endret fokuset på mangfold innenfor samfunnsfag gjennom flere læreplaner. Jeg ønsker også å sette tematikken i en historisk kontekst, ved å se på om lærerplanene har blitt påvirket av viktige historiske hendelser. På grunnlag av dette har jeg valgt denne problemstillingen:

Hvordan blir kulturelt mangfold fremstilt i lærerplanene?

For å belyse spørsmålet har jeg utformet to forskningsspørsmål, som jeg ønsker å svare på i studien:

1. Hvordan har fremstillingen av kulturelt mangfold endret seg fra M74 til LK20?
2. Hvordan har den historiske konteksten i forhold til kulturelt mangfold endret seg i samme tidsepoke?

1.3 Begrepsavklaring

Kulturelt mangfold er et sentralt begrep i denne avhandlingen. Jeg benytter meg av UNESCO sin definisjon av begrepet:

«Kulturelt mangfold» viser til de mange forskjellige måtene grupper og samfunns kulturer kommer til uttrykk på. Disse uttrykksformene overleveres internt i grupper og samfunn, og mellom disse. Kulturelt mangfold viser seg ikke bare i de forskjellige måtene menneskehetens kulturarv kommer til uttrykk på, berikes og overleveres i kraft av forskjellige kulturuttrykk, men også – uansett hvilke midler og teknologier som brukes – i forskjellige former for kunstnerisk skaperkraft, produksjon, formidling, utbredelse og bruk av kulturuttrykk (Det Kongelige Utenriksdepartementet, 2005, s.11)

I oppgaven benytter jeg meg av forkortelser av lærerplanene opptil steder oppgaven. På grunnlag av dette viser jeg under hvilke forkortelser jeg bruker for at det ikke skjer noen misoppfattelser:

- M74 (Mønsterplan-74)
- M87 (Mønsterplan-84)
- L-97 (Læreplan-97)
- LK06 (Kunnskapsløftet 2006)
- LK20 (Kunnskapsløftet 2020)

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 tar jeg for meg tilnærming av mangfold i offentlige dokumenter. Jeg presenterer stortingsmelding 6. og 20. Videre ser jeg på opplæringsloven, læreplanverket og tidligere forskning av Koritzinsky.

Kapittel 3 omhandler oppgavens historiske kontekst, som handler om minoriteter i Norge. Her sees det på etniske minoriteter i Norge, urfolk og nasjonale minoriteter..

Kapittel 4 består av teorigrunnet for oppgaven. Jeg presenterer for ulike perspektiver på mangfoldsbegrepet, kulturbegrepet, danning og tre forskjellige vinklinger av kulturelt mangfold. Teorigrunnet blir særlig viktig i diskusjonsdelen, da jeg diskuterer funnene i analysen sett fra det teoretiske grunnet i oppgaven.

I kapittel 5 redegjør jeg for meg min metode, som er en dokumentanalytisk tilnærming gjennom læreplanmål.

I kapittel 5 redegjør jeg for metodiske valg i prosjektet. Dette innebærer metode for datainnsamling, hermeneutikk, gjennomføring av analyse, kildekritikk og, validitet og reliabilitet.

I kapittel 6 analyserer jeg deler av de generelle delene av læreplanene M74 til LK20 som omhandler kulturelt mangfold og kompetansemålene i 5-10.klasse i samfunnsfag som omhandler kulturelt mangfold.

Kapittel 7 består av oppgavens diskusjon. Her skal jeg benytte meg av teorigrunnlaget og funnene mine i analysen for å finne svar på mine to forskningsspørsmål.

Kapittel 8 er oppgavens avslutning, hvor jeg svarer på problemstillingen.

2.0 Tilnærming til mangfold i offentlige dokumenter

I dette kapitlet vil jeg se på hvordan Stortingsmelding nr. 6 og nr. 20 Opplæringslova og Læreplanverket behandler tematikken kulturelt mangfold.

2.1 St.mld 6 og 20

I dette delkapitlet skal jeg se på hvordan det politiske plan ønsker det skal fokuseres på mangfold. Jeg har tatt utgangspunkt i *Stortingsmelding nr. 6 – Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019-2020)* og *Stortingsmelding nr. 20 – Kvalitet og mangfold i fellesskolen (2012-2013)*.

I en tid preget av stadig raskere endringer og økende mangfold i samfunnet er barnehagene, skolene og SFO de viktigste fellesarenaene for barn og unge. Mangfold er en berikelse for barnehagene, skolene og SFO. Det gir barna og elevene mulighet til å utvikle toleranse og respekt for at vi er forskjellige, og til å lære om andre språk og kulturer. Inkluderende fellesskap i barnehager og skoler gir grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet «Det kongelige barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2019, s.12).

I stortingsmelding nr. 6, understrekes betydningen av et godt og inkluderende læringsmiljø. Begrepet kulturelt mangfold blir benyttet flere ganger i st.mld 6 fra 2002, og det påpekes at kulturelt mangfold og flerspråklighet skal anerkjennes i utdanningssammenheng (Westrheim & Hagatun, 2015). I følge Westrheim & Hagatun gir meldingen prinsipper for videre arbeid på feltet, men de finner det vanskelig å forstå hva den konkret legger i begrepet kulturelt mangfold. Det legges vekt på et felles grunnlag for det norske samfunnet. som fremstår både universelt og uforanderlig og det blir ikke referert i noen særlig grad for mangfold av kulturer på gruppenivå. I st.mld 6 fra 2020 er benyttes ikke begrepet kulturelt mangfold. Likevel presiseres det både hvor viktig det er å respektere andre kulturer, og ta vare mangfoldet og videreutvikle det videre.

I stortingsmelding nr. 20 står det at skolen skal være et speilbilde av det norske samfunnet. Mangfold gir utfordringer, men skal også sees på som en ressurs som vil være med på å fremme gjensidig respekt, toleranse og forståelse mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn (Det kongelige barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Det blir presisert at urfolket og de nasjonale minoritetene er en sentral del av det norske mangfoldet, og at opplæringen må være bred og variert slik at alle elever skal få utbytte. Videre står det at elevene skal bli selvstendige og utdannes som mennesker med toleranse og respekt for andre kulturer, samt de skal møte Norges nasjonale verdier og kulturarv (ibid).

Språklig og kulturelt mangfold er en naturlig del av skolens virksomhet. Å verdsette flerspråklighet og kulturelt mangfold betyr å anerkjenne den kompetansen elever med minoritetsbakgrunn har med seg. De siste årene er det gjort mye for å styrke rettighetene og tilbudene til de minoritetsspråklige elevene (Det kongelige barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 30).

Hvilken betydning har stortingsmeldinger? Stortingsmeldinger gir blant annet en grundig presentasjon for regjeringens analyser, planer og ambisjoner innen et bestemt politisk område (Ulserød, 2019). For min oppgave viser dette at Norge har ambisjoner om å fokusere på kulturelt mangfold i skolens virksomhet.

2.2 Opplæringslova

Opplæringslova er en felles lov for den offentlige grunnskolen og videregående skolen, samt lærebedrifter og voksne over opplæringsalder som ikke har fullført grunnskolen (Nilssen, 2020). I opplæringslova står det blant annet at: «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Opplæringen skal gi elevene innsikt i kulturelt mangfold, vise respekt for den enkelte sin tro og fremme likestilling og demokrati. All form for diskriminering skal motarbeides.

I opplæringsloven § 2-7 (1998) står det når minst tre elever i Troms og Finnmark med kvensk eller norskfinsk bakgrunn krever kvensk eller norskfinsk opplæring har de krav på dette. I henhold til opplæringslova § 6-2, som ble endret i 2005, handler om at samisk opplæring i grunnskolen står det at i samiske distrikter har alle elever i grunnskolealder rett til opplæring.

2.3 Læreplanverket

Grunnlaget for analysen er lærerplanene fra M74 til LK20. Derfor vil jeg i dette kapitlet redegjøre for hva et læreplanverk er og generelt på hvordan læreplanene i samfunnsfag. Jeg går spesifikt på samfunnskunnskap som disiplin i følgende delkapittel.

Hva er et læreplanverk? Det er en normativ kilde som forteller noe om hvordan ting burde være, og består av overordnet del, fag- og timefordelinger og læreplaner i fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette tilfellet er det en politisk debatt, og gjerne med påvirkningskrefter internasjonalt som er med på å påvirke hvordan undervisningen skal fungere og hvilke kunnskaper elevene skal sitte igjen med (Lund, 2016).

For å få et klart bilde av hva et læreplanverk er, så er det viktig å skille mellom normativ og deskriptiv kilde. En deskriptiv beskriver hvordan ting er, mens normativ beskriver hvordan ting bør være (Stoltenberg, 2018). Normative kilder kan være lover, regler, kontrakter, eller som i dette tilfellet læreplanverk. Læreplanverket vil være gjeldene og fortelle noe angående hvordan skolen skal fungere i det tidsperspektivet det er skrevet i. Andreassen beskriver en læreplan som et styringsdokument for lærere, som skal kontrollere innhold og form på undervisning (Andreassen, 2016). Det inneholder først og fremst retningslinjer som gis til lærere og skolen, som gir råd angående hvordan de skal legge til rette og gjennomføre undervisning (Imsen, 2017).

Selv om Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet står som forfattere av eksempelvis fagfornyelsen er det allikevel problematisk å snakke om Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som tekstprodusenter alene. En læreplan er ofte et produkt av mange forskjellige innspill fra ulike instanser og flere prosesser, som for eksempel politikere, forskere eller resultater på nasjonale eller internasjonale prøver. Disse prosessene kan være mer eller mindre åpne og gjennomskinnelige (Trippestad, 2009; Øzerk, 1999).

2.3.1 Læreplanen i samfunnsfag

Koritzinsky (2014) har forsket på samfunnskunnskap og fagets utvikling i læreplanen. Samfunnskunnskap gikk fra å være et lite respektert emne til å bli likestilt med historie og geografi (Koritzinsky, 2014). Hvor samfunnskunnskap tidligere bare var en del av eller sterkt koblet til historiefaget, ble den økte statusen nå knyttet til likestilling av disiplinene i samfunnsfaget. (ibid). Koritzinsky har også tatt for seg M74, M87 og L97, samt utdrag fra LK06. Han har vektlagt samfunnskunnskap som underemne og historien rundt emnet, på lik linje med det jeg gjør med historieemnet i dette studiet.

Innholdet og fagstrukturen til samfunnsfaget i skolen har gjennom historien endret seg mye. I 1739 ble historie og geografi obligatorisk i latinskolen, som var datidens videregående opplæring (Koritzinsky, 2014). Samfunnskunnskap er et relativt nytt fag, i forhold til geografi og historie. I 1946 ble samfunnslære lovfestet som et eget fag i framhaldsskolen. Dette skjedde i folkeskolen i 1959, og så sent som 1964 i realskolen og gymnaset (Koritzinsky, 2014). Først i M74 fikk samfunnskunnskap status som et av tre likestilte emner, sammen med historie og geografi. M74 ble ifølge Koritzinsky sterkt påvirket av viktige faglige og politiske interesseområder i tida. Disse interesseområdene ble implementert som emner i faget, og består av blant annet fattigdom i verdenssamfunnet, i- og u-land, krig, fred, kjønnsroller og likestilling, og urbefolkninger generelt og samisk kultur (Koritzinsky, 2008).

I likhet med M74 ble også M87 sterkt preget av emner som samfunnsvitere, massemediene, og det politiske miljøet var opptatt av. Blant annet ble samiske elever, lokalsamfunnet, språklige minoriteter og menneskerettigheter fyldig omtalt i den generelle delen av M87 (Koritzinsky, 2014). Den store forskjellen på M74 og M87 var at hovedemnene i M74 var veiledende, mens i M87 var hovedemnene obligatoriske. Koritzinsky (2014) peker på at lærerne hadde større frihet til valg av innholdet i undervisningen de tidligere lærerplanene, mens i L97 ble de mer lukket. Med lukket menes at læremålene presiserer hva som skal undervises om og på hvilken måte. I L97 ble det lagt mer vekt på fagdelt undervisning, og derfor ble det laget mål for hvert av de tre fagområdene. Emnene om kjønnsroller og likestilling var lite framtreddende i L97, som derimot var svært framtreddende i M87 (Koritzinsky, 2014).

Han skriver også at kompetansemålene og innholdet ble mer åpent og lærerne fikk større frihet til valg av innhold i LK06 (Koritzinsky, 2014). Mer åpent innhold vil si at lærerne selv kunne velge hvilket tema de skal undervise om. Allerede i første avsnitt om samfunnsfagets formål framheves grunnleggende menneskerettighet, demokratiske verdier og likestilling. Samfunnskunnskapsdelen av samfunnsfaget omfatter emnene om sosialisering, politikk, økonomi og kultur.

3.0 Historisk kontekst

I denne delen skal jeg beskrive oppgavens historiske kontekst. Jeg skal redegjøre for sentrale historiske som har vært med på å skape endring i samfunnet. Dette vil omhandle etniske minoriteter, urfolk og nasjonale minoriteter som er det sentrale i henhold til problemstillingen.

3.1 Flyktninger og innvandrere i Norge

Flyktninger og innvandrere som har bosatt seg i Norge har gjort Norge til et land med flere kulturer. Tidlig på 1970-tallet skjedde det en rask realitetsorientering i de vestlige mottakerlandene, og arbeidsinnvandrere var kommet for å bli (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). Den kjente uttalelsen til Max Frisch «Vi etterspurte arbeid, men det var mennesker som kom» (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 227) forteller godt om hvordan mange politikere i Norge og den vestlige delen av verden så for seg at markedskreftene ville gjøre det slik at fremmedarbeidere ville være her i oppgangstiden, men reise når nedgangstidene meldte seg. Men verken den økonomiske nedgangen i 1966-67 eller oljekrisen i 1973-74 førte til en stor tilbakeflytting av innvandrere. Selv arbeidsløse valgte i stor grad i å bli (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). Dette førte til innvandringsstoppen som ble innført blant vesteuropeiske innvandringsland på 1970-tallet.

I Norge i perioden 1975-2000 ble det hentet idegrunnlag fra Frankrike som ble kalt «dobbeltpolitikken». Etter andre verdenskrig hadde regjeringen bygget opp en velferdsstat som var tuftet på likhetsideologi, humanisme og internasjonal solidaritet, men hadde også sin nasjonale husholdning å ivareta og regjeringen innførte innvandringsstopp (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). I utgangspunktet ble innvandringsstoppen presentert som en midlertidig ordning på et år mellom 1975-76, men ble allerede i 1976 forlenget med et halvt år – fram til 1. august 1976. Likevel ble det i mai samme år forlenget til ubestemt tid, før den i 1981 ble vedtatt som en varig ordning. Først sent på 90-tallet ble regulering av arbeidsinnvandringen tatt opp til debatt (Brochmann & Kjeldstadli, 2014)

Hvorfor ble det innvandringsstopp? Jevnt over ble fremmedarbeidere sett på som et problem, og i et brev fra Sosialdepartementet fra 1973 heter det: «Utenlandske arbeidere i stort antall vil skape sosiale problemer i Norge. Selv med det relativt lave antallet en har i dag har en ikke klart å unngå at sosiale vansker oppstår.» (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 230)

Sosialdepartementets brev la også frem at sosial hjelp vil være et problem, og at fremstilte fremmedarbeidere som et problem for det norske samfunnet. I 1975 ble begrepet «fremmedarbeiderproblemet» etablert, og det var særlig sett på som et pakistanerproblem. Selv om det var andre nasjonale grupper som tyrkere, marokkanere og jugoslavere som kom til Norge for arbeid, var det langt færre enn pakistane og kom dermed i skyggen av den pakistanske gruppen (Brochmann & Kjeldstadli, 2014).

Mot slutten av 1970-tallet kunne man se konturene av en ny type flyktningsinnvandring, så kalte «ad hoc flyktninger» (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). Disse individuelle flyktningene kom ubedt og uten forvarsel. Slutten av 70-tallet varslet angående en ny uforutsigbarhet i flyktningmottaket, men det var først senere på 80-tallet at antallet spontanflyktninger overskred kvoten på antall flyktninger. Forskjellen fra arbeidsmigrantene og flyktningene var at flyktningene var avhengig av støtte i første fase ved adkomst til Norge (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). Derfor kunne myndighetene i stor grad bestemme viktige omstendigheter, og derfor legge premissene for flyktningenes tilpasning til det norske samfunnet. Ifølge Brochmann & Kjeldstadli (2014) hadde myndighetene lignende tankegang når de plasserte innvandrere rundt i den norske befolkningen, som når de drev fornorskningspolitikken ovenfor eksempelvis samene. Spredningspolitikken ble benyttet for at innvandrerne skulle raskest tilpasse seg den norske befolkningen, og slutte å eksistere som særegne grupper (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). Norge plasserte seg for alvor på innvandrerkartet på 1980-tallet, og i 1987 fikk Norge asylsøkere fra hele 60 land.

Selv på 90-tallet etter noen år med innvandring viste forskning at norske myndigheter slet med å tilpasse skolen en multikulturell virkelighet (Westrheim, 2004). Forskning fra Bakken (1998, 2000) & Phil (1998, 2000) viste at elevene hadde vanskeligheter med å tilpasse seg det norske skolesystemet, og mange minoritetsungdommer endte med å droppe ut av skolesystemet (Westrheim, 2004). Ifølge Lillejord (2003) betydde dette at den norske skolepolitikken og ideen om formal likhet i skolen ikke nødvendigvis ga like muligheter for alle. Lillejord mente dette var svært utfordrende for Norge som hadde det ambisiøse målet om tilpasset opplæring for alle elever i skoleverket (Westrheim, 2004). Bakken (2000) mener ikke

bare kan forklares med språkproblematikk, men også de sosioøkonomiske forskjellene som foreldrenes utdanningsbakgrunn, yrkesstatus og barnas skoleprestasjoner.

Ifølge Solerød (2014) viste resultater både internasjonale og nasjonale at grunnopplæringen i Norge i årene 2000-2010 hadde en positiv utvikling på flere områder. Det var mindre mobbing, og elevene trivdes bedre på skolen sammenlignet med elever fra andre land. Tall fra SSB (2020) viser at Norge hadde et økende antall innvandrere i årene 2010-2020. I 2010 var det ca. 460 000 innvandrere, mens i 2020 var det ca. 800 000 innvandrere. Dette viser til at selv om Norge har vært et land bestående av kulturelt mangfold i flere hundre år, har det i løpet av de siste 50 årene blitt stadig mer mangfoldig.

3.2 Samene

Et av hovedargumentene for at Norge har vært et mangfoldig land i lang tid handler om samene. Samene har i førhistorisk tid levd i den nordlige delen av Skandinavia, i Finland og på Kolahalvøya som er en halvøy som tilhører Russland (Sand, 2008). Norske samer har vært utsatt for et stort assimileringsspress helt fra 1700-tallet til 1960-årene fra myndighetenes side, fra skolen, kirkelig hold og blant den vanlige befolkningen gjennom nedvurdering av samisk språk og kultur. Industrialiseringen og urbaniseringen i samfunnet generelt, inngifte og flytting har medvirket at det er store deler av den samiske befolkningen som har gitt avkall på sin egen kultur og sitt eget språk for å tilpasse seg fullstendig til majoritetskulturen (Sand, 2008). Fra slutten av 1800-tallet ble det en trend i Europa at nasjonalstatene hadde en forutsetning om ett land, en folkegruppe og ett språk (Lund & Moen, 2010). I Norge ble dette kalt fornorskningsspolitikk, og dette gikk hardt utover minoritetsgruppene i landet. Ifølge Lund & Moen (2010) var assimileringsspolitikken i Norge både lenger og hardere enn land vi ofte sammenligner oss med. Den norske skolen er en institusjon som skal sette nasjonale verdier og visjoner ut i handling (Lund & Moen, 2010). Ifølge Niemi (2010) ble den norske folkeskolen et slagsted, fordi de etniske gruppene skulle fornorskes både språklig, kulturelt og i sinnelag. Helt fram til 1960-årene ble samisk bare brukt som et pedagogisk hjelpemiddel for å føre samiske elever raskest mulig inn i norsk språk og kultur. M74 var den første planen som hadde en fagplan for samisk, men fagplaner for samisk og norsk som andrespråk kom først i M87 (Sand, 2008). Fra 1974 har posisjonen til samene og samiske temaer blitt styrket i lærerplanene, og fokuset på urfolk blitt skjerpet (Folkenborg, 2008).

I 1987 så kom sameloven som hadde som formål å legge til rette for at den samiske folkegruppen kan sikre og utvikle sin kultur (Skogvang, 2021). I 1990 kom ILO-konvensjonen nr.169 som skulle sikre urfolk og stammefolk sine rettigheter i sine selvstendige stater til å bevare og utvikle sin egen kultur. Norge var det første landet som ratifiserte ILO-konvensjonen nr.169 ved et stortingsvedtak, og trådte i kraft høsten 1991 (Regjeringen.no). Konvensjonen i Norge gjelder for samene, og konvensjonen anerkjenner urfolks ønsker og behov for å ha kontroll av å luvidereutvikle sin egen kultur. For skolen har det betydd at allerede i L-97 kom den første samiske læreplanen, som dekket alle fagene i skolen.

3.3 Nasjonale minoriteter

Romanifolket kaller seg selv ofte for reisende, eller romani som er det samme ordet som de bruker i sitt språk. Nordmenn kaller de ofte for tater. Ordet blir av romanifolket opplevd som et skjellsord, og ifølge Sand (2008) kommer ordet muligens fra det latinske ordet tataurus, som betyr helvete. På grunnlag av nye forskning mener man at romanifolket stammer fra en gruppe sigøynere som utvandret fra India i tidlig middelalder, og kom til Sverige og så til Norge på 1500-tallet (Sand, 2008). Romanifolkets historie er preget av forfølgelser og mange forsøk på å utrydde folkegruppen. Kulturen ble sett på som en skade for dem selv og samfunnet, og måtte i så måte utslettes. Løsgjengerlover, vergerådsloven og steriliseringsloven ga juridiske muligheter til at romanifolket skulle tvangsintegreres i det kristne norske samfunnet (Sand, 2008). I 1952 kom det en lov om at taterne ikke kunne ha hest, som var med på å prege de reisendes liv til å bli preget av alkoholisme og økt kriminalitet (ibid.). Det å snakke romani var ulovlig, og de skulle bli kristne, arbeidsomme og fastboende mennesker.

Sigøynerne også kalt romfolket i Norge hører til en stor europeisk gruppe som heter Vlax-sigøynerne, som opprinnelig stammer fra India og har levd og lever som nomader i Europeiske land (Sand, 2008). De kom til Norge rundt 1900, og var utsatt for de samme forfølgelsene og integreringsforsøkene som romanifolket ble utsatt for. I 1920-årene ble det passkontroll, og passene til romfolket ble erklært ugyldige. Flere hundretusen av sigøynerne ble ofre for nazismen, og ikke før i 1950- og 60-årene kom noen få overlevende familier til Norge (Sand, 2008). I 1962 ble det opprettet et kontaktutvalg for sigøynerspørsmål som skulle koordinere hjelpetiltak for denne gruppen.

Lund & Moen (2010) hevder fornorskningpolitikken rammet folkegruppene med nomadisk livsstil hardest. For kvenene og skogfinnene handlet fornorskningen mest om sin utøvelse av eget språk. Kvenene sitt naboskap med samene gjorde de bevisste på å kjempe om sine rettigheter (Lund & Moen, 2010). Særlig det å få finsk språk tilbake i skolen ble en kampsak. På 80-tallet fikk kvenene lov til å lære finsk, og i 1996 ble det muligheter for barna å ha opplæring i finsk i Troms og Finnmark.

4.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget til forskningsprosjektet. I første delkapittel presenterer jeg ulike perspektiver på begrepet mangfold. Videre redegjør jeg for kulturbegrepet og danning. Avslutningsvis redegjør jeg for kulturelt mangfold gjennom multikulturell teori.

4.1 Ulike perspektiver av mangfold

Mangfoldet trekkes fram som en fellesskapsorientert tanke der ingen er utenfor eller utestenges fra mangfoldets sfærer, og at «de andre» er en del av den samfunnsmessige helheten hvor minoritet og majoritet eksisterer sammen (Helleve, 2016). I dette perspektivet forstås flerkultur som et særtrekk ved samfunnets kulturelle sammensetning. Samtidig anvendes flerkulturbegrepet noe uklart, da det ikke gis noen klare distinksjoner på hva det flerkulturelle faktisk innebærer. Fra et teoretisk standpunkt snakker man gjerne om flerkulturelle og interkulturelle pedagogiske profiler i skolene (Helleve, 2016). Derfor vil det være to ulike måter å forstå mangfold på. Disse er fundert i noen perspektiver på mangfold som både er felles for begge profilene, men som også vektlegger litt ulike ting. Mens det flerkulturelle perspektivet fremhever betydningen av sameksistens mellom mennesker med ulik kulturell og religiøs bakgrunn, er det interkulturelle perspektivet mer fokusert på selve interaksjonen mellom disse menneskene (Helleve, 2016).

Osler & Lindquist (2018) mener at en utfordring med mangfoldbegrepet slik det blir benyttet i dagens skole er at begrepet blir benyttet på en diffus måte istedenfor å være tydelig på hva mangfold faktisk innebærer. Etnisitet, kulturelle forskjeller og minoritet kan dermed fremstå som utydelige betydninger rundt begrepene kulturelt mangfold og diversitet – noe som kan resultere i at man ikke tar stilling til rasisme og forskjellige kulturelle maktstrukturer i samfunnet (Osler & Lindquist, 2018). Borchgrevink & Brochmann (2008, s. 24) hevder at mangfoldbegrepet er «mykt som en pute, og like vanskelig å få tak i som et vått såpestykke», med andre ord kan mangfold beskrives som både uangripelig og ubegripelig. Begrepet kommer fra det engelske uttrykket diversity, og kan ifølge Morken (2009) benyttes uten at det problematiseres eller presiseres, og dermed krever det å sette kritisk søkelys mot begrepet mangfold.

Siden 2014 har begrepet mangfold fått en større plass i utdanningspolitikken i Norge, og i stor grad erstattet begreper som multikulturell og det flerkulturelle (Røthing, 2020). Ifølge Røthing (2020) vil mangfold, i betydningen av forskjellighet, variasjon, kompleksitet og diversitet være noe vi alle representerer og omgir oss av hele tiden. Det er to perspektiver om mangfold i Norge, der den ene legger vekt på at Norge har blitt et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn de siste årene, mens den andre legger vekt på at Norge har vært et mangfoldig samfunn i lang tid. Røthing (2020) mener det siste perspektivet gir best inngang til å forstå samfunn i dagens samfunn, og at Norge har blitt et mer komplekst samfunn de siste tiårene. Det er viktig å understreke at Norge har vært preget av mangfold i hundre år av blant annet samer, kvener og romani. Derfor kan begrepet hypermangfold være treffende betegnelse på dagens norske samfunn (Røthing, 2020). Hypermangfold referer på den ene siden til det store mangfoldet av forskjellige mennesker som bor i Norge, og de store variasjonene som finnes i ulike grupper, enten de har lang eller kort tilknytning til landet. På den andre siden er samfunnet hypermangfoldig grunnet de nye kommunikasjonsformene som tilfører samhörighet og nye identiteter på tvers av landegrensener (ibid).

4.2 Kultur

Forståelsen av kulturelt mangfold krever at man vet noe om kulturelle forskjeller. Dette innebærer også en forståelse av kulturbegrepet. En forståelse av begrepet er at kultur er billedkunst, litteratur og klassisk musikk som ofte kalles finkultur (Eriksen & Sajjad, 2015). Når man snakker om kulturforskjeller, fremmede kulturer og kulturkonflikt blir ordet kultur brukt på en helt annen måte. Det er viktig å holde dette begrepet atskilt fra andre kulturbegreper. Gjennom denne definisjonen er det vanlig å si at pakistanere går i moskeen fordi de har en annen kultur enn oss (Eriksen & Sajjad, 2015). Den engelske antropologen Edward Tylor definerte kultur som en kompleks helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske tilegner seg gjennom samfunnets påvirkning (ibid). Kultur er ikke bare lært ferdighet, den overføres i stor grad fra generasjon til generasjon. Flere av de ferdighetene, reglene og kunnskapene hver enkelt av oss benytter daglig, har vi lært av forrige generasjon som igjen lærte det av sin foreldregenerasjon (Eriksen & Sajjad, 2015). Dette er en mer statisk kulturforståelse som innebærer at kultur er historisk forankret.

En annen forståelse av kultur er dynamisk kulturforståelse. Øyvind Dahl (2013) peker på at den dynamiske kulturforståelsen vektlegger at kultur ikke er noe ett mennesket har, men heller noe personer gjør gjeldene i det sosiale samspillet med andre. På bakgrunn av dette vil dynamisk kulturforståelse innebære kulturelle endringer. Holdninger, verdier og hvordan vi forstår verden er alltid i endring. For eksempel drev norske myndigheter med fornorskning av samer før, mens nå har samene egen læreplan og rettigheter som beskytter deres kultur. Dahl (2013) mener at selv om den statiske kulturforståelsen og dynamiske kulturforståelsen er motsetninger, så utfyller de hverandre i virkeligheten.

Hvordan kan man forstå kulturelt mangfold når oppfatningen av kultur er såpass ulik? Slik jeg oppfatter begrepet kulturelt mangfold handler det om at forskjellige livsformer, handlingsmønstre og kulturelle praksiser eksisterer samtidig i et samfunn. Thomas Hylland Eriksen (2011) mener det er fullt mulig at et samfunn har forskjellige kulturer og betegnes som er flerkulturelt samfunn. I denne oppgaven velger jeg å benytte meg av kulturelt mangfold istedenfor flerkulturelt samfunn, da jeg oppfatter kulturelt mangfold som et mer inkluderende begrep. En viktig presisering vil være at det er mennesker som møtes, og ikke kulturene. Likevel representerer menneskene de ulike kulturelle praksisene i samfunnet, som dermed synligjør kulturer (Eriksen, 2011).

4.3 Danning

Et av prinsippene for læring er danning, og i overordnet del av læreplan står det at skolen har både danning – og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ifølge kunnskapsdepartementet (2017a) skjer danning blant annet når elevene får kunnskap og innsikt i kunst og kultur, og religion og livssyn. Lærerplanene setter premisser for hva elevene skal lære, og gjennom undervisning vil elevene gå gjennom både en dannelsingsprosess og utdanningsprosess der de skaper kunnskap, verdier og holdninger. På grunnlag av det mener jeg at danning er særlig knyttet til kulturelt mangfold, og vil bli sentralt i min diskusjonsdel.

Jeg er inspirert av den didaktiske analysen til Wolfgang Klafki. Istedenfor å benytte meg av spørsmål rundt lærerens oppgave, stiller jeg heller spørsmålene rundt om lærerplanene er bærekraftig nok til å fremme elevens dannelsingsprosess (Klafki, 2001). Klafki som retter søkelyset mot menneskes frihet blir stadig mer komplisert og teknologisert samfunn. Med

dette menes det at forholdet mellom skole og undervisning på den ene siden virker som en konstant refleksjon med sosiale betingelser og på den andre siden prosesser (Imsen, 2017).

4.4 Kulturelt mangfold

I dette delkapittelet skal jeg presentere teoretiske tilnærminger til det kulturelle mangfoldet. Jeg har valgt ut ulike teoretiske perspektiver på hvordan en kan møte det kulturelle mangfoldet i skolen og i samfunnet. Dette vil være multikulturalisme, og tre underkategorier for multikulturalisme. Underkategoriene er monokulturalisme, liberal multikulturalisme og kritisk multikulturalisme.

4.4.1 Multikulturalisme

Multikulturalisme handlet opprinnelig om minoriteters og urfolks særrettigheter (Westrheim, 2014). Det handler om at minoritetsgrupper har rett til å bevare sin egen kultur som språk, religion og tradisjoner (Østberg, 2017). Denne betydningen av begrepet kan sees på som en deskriptiv betydning i den forstand at innholdet blir beskrevet som en politisk strategi. Ifølge Bhikhu Parekh (2006) innebærer multikulturalisme at kultur også internt er mangfoldig, flytende, åpen og i stadig forandring. Identitet og etnisitet blir sett på som noe opprinnelig med en indre kjerne som var uforanderlig. I samfunn som er bygget på multikulturalisme er det loven som regulerer de felles reglene samtlige borgere må forholde seg til. Utover de felles kjørereglene kan den enkelte utøve sine tradisjoner, religiøse eller kulturelle skikker uten særlig innblanding fra myndigheter side (Westrheim, 2014).

Ifølge Will Kymlicka (2012) er den multikulturelle politikken på en tilbaketrekning i flere land som sterkt talte for å gjennomføre den som system (Westrheim, 2014). Fra 1970 var det en klar trend innen vestlige demokratier å anerkjenne mangfold og gi rettigheter til minoritetene gjennom å fremme politiske tiltak rundt det multikulturelle. I Canada ble multikulturalisme innført som en politisk styreform på 70-tallet (Bangstad, 2011). Det ble utformet rettigheter og tiltak som en respons på den canadiske indianske urbefolkningens

rettighetskrav. Westrheim (2014) viser til hvordan det var med på å påvirke Norge sin politikk rundt landets urbefolkning og minoriteter som en respons på samenes rettighetskamp. Derimot fra 1990-tallet synes ideene igjen å bli erstattet av tanker om en felles nasjon. Med andre ord er multikulturalismens ideer på vei i skyggen, mens nasjonsbygging er i vinden, og vitaliseres i mange land. Multikulturalisme er ofte forstått som en politisk ideologi med tendenser til gruppetenking. Det betyr at ulike etniske, religiøse eller kulturelle ønsker settes høyere enn individuelle ønsker (Westrheim, 2014).

4.4.2 Monokulturalisme

Monokulturalisme kjennetegnes av at majoritetens kultur er styrende og dominerer samfunnsutformingen. Et velfungerende samfunn i et monokulturelt perspektiv er opptatt av enighet angående den dominerende kulturen (Kincheloe & Steinberg, 1997). Assimilering er et sentralt begrep i monokulturalismen. Det å bli assimilert betyr at en minoritet fullt og helt må tilpasse seg majoriteten i samfunnet på bekostning av sin opprinnelig kulturelle tilhørighet (Spernes, 2012). Dette blir gjort for å styrke og forsvare majoritetskulturen. Innenfor denne kulturforståelsen er gruppetenkningen sterk, og kultur forstås som noe essensielt, fast og uforanderlig (Moen, 2014).

Danske Gitz Johansen (2006) mener skolen ofte ser på minoritetsspråklige elever som et problemområde istedenfor å ha et positivt syn til det kulturelle mangfoldet. I følge Rugkåsa (2008) har Norge svake tradisjoner for å anerkjenne alternative kulturelle verdistandarder. Dermed blir likhet og ulikhet satt i en sammenheng med hva som er normalt og avvik. På grunnlag av dette har etniske minoriteter bli betraktet som avvik, både historisk, språklig og kulturelt (Rugkåsa, 2008). Edward Said viser til vestens stereotypiske og nedsettende tankegang, som skiller mellom «oss» som er vesten og «de andre» som er østen. I et monokulturelt samfunn er «oss» de gode samfunnsborgerne, de dydige, de borgerlige, homogene som må forsvare vesten mot en gruppe av heterogene «de andre» (Kincheloe & Steinberg, 1997). Maktrelasjonene mellom majoriteten og minoritetene i denne sammenhengen vil ikke være jevnbyrdige.

Monokulturalisme handler også om hvordan majoritetens makt og interesser er i henhold til å inkludere og ekskludere spesielle grupper (Kvande & Naastad, 2013). Majoritetskulturen som

dominerer, vil dermed oppfattes som fremherskende premissleverandør som definerer standarden for hva som er akseptabelt og uakseptabelt. De andre må derfor tilpasse seg premissene i «våres» kultur for å bli inkludert i fellesskapet. I en monokulturell praksis i skolen vil det bli forsøkt å kompensere for mangler hos elever definert ut fra hvilken grad de tilhører, forstår og deltar i den dominerende kulturen. Monokulturell praksis vil legge til grunn for at alle skal assimileres og bli like majoritetsgruppen (Børhaug & Helleve, 2016). Denne praksisen vil dermed ekskludere minoritetens mangfoldige bakgrunn i opplæringen, og legge til rette for minoriteten må tilpasse seg majoriteten for å bli inkludert i skolehverdagen.

4.4.3 Liberal multikulturalisme

I dette delkapittelet skal jeg se på motpolen av monokulturalisme. Fra slutten av 1980-tallet, og utover 1990-tallet av politisk liberale tilhengere opptatt av nødvendigheten av grupperettigheter. Den liberale multikulturalismen går i motsetning til den monokulturelle ved å fremme en ideologi som vektlegger at alle er like, uavhengig av etnisitet, kjønn og lignende (Kincheloe & Steinberg, 1997). En av de viktigste representantene for denne teorien er Will Kymlicka, som betegner modellen liberal kulturalisme. Kymlicka (2001) mener det moderne samfunnet er liberalt, og at frie valg er den eneste måten for å oppnå et godt liv. Hans vurdering er at immigrantgruppene og andre minoriteter er positive til modernisering, og at de ønsker å bli integrert i storsamfunnet. Likevel vil de fleste innvandrere – og minoritetsgruppene ta del i det liberale samfunnet i utgangspunkt i sin egen kultur (Kymlicka, 2001).

Westrheim (2014) kommenterer at en fare ved liberal multikulturalisme er at det nøytraliserer virkelighetsforståelsen ved å ikke ha utgangspunkt i ulikhet i samfunnet som etnisitet, klasse, kjønn og legning. Denne ulikheten som ikke kommer frem i liberal multikulturalisme er gjerne det som er utgangspunkt for blant annet åpne og mer skjulte former for diskriminering og rasisme (Westrheim, 2014). På grunnlag av dette velger jeg å se på kritisk multikulturalisme i neste delkapittel.

4.4.4 Kritisk multikulturalisme

Kritisk multikulturalisme oppstod av sosiale og politiske borgerrettighetsbevegelser i USA som søkte å identifisere rasisme og strukturell ulikhet i samfunnet. I skolesammenheng skal kritisk multikulturalisme ifølge May (2009) rette spørsmål mot monokulturalismens forståelse av kulturbegrepet. Kultur og kulturelle forskjeller har spilt en stor rolle i tilnærminger til den kulturelt komplekse skolen, noe som har tilslørt strukturelle forhold, som eksempelvis rasisme og sosioøkonomisk ulikhet (May, 2009). I norsk sammenheng har fokusering på strukturelle maktforhold ofte gått på bekostning av sterkt fokus på kulturkunnskap og kulturforståelse (Rugkåsa, 2011).

Kincheloe & Steinberg (1997) sier kritiske multikulturalismens fremste oppgave er å gå bak antakelsene om at alle etniske grupper og kjønn har samme utgangspunkt i samfunnet. Den kritiske multikulturalismen søker derfor bakenfor verdier og politiske diskurser om såkalt likhet og harmonisk mangfold. Hovedmålet er å avsløre faktorer som gjør at minoriteter i samfunnet ikke får de samme godene som privilegerte samfunnsgrupper. Kritisk multikulturalisme gjelder ikke kun minoritetene, men også majoriteten for å oppnå sosial rettferdighet og demokratisk deltakelse for alle (Bjordal, 2017). Kincheloe & Steinberg (1997) mener en selv bør opparbeide seg kritisk bevissthet gjendahnom å belyse egen sosial posisjon. Faktorene kulturell bakgrunn, religion og kjønn, samt sosioøkonomisk klasse kan belyse hvordan den enkeltes muligheter blir påvirket av dominerende krefter i samfunnet.

Det viktige perspektivet med den kritiske multikulturalismen i denne oppgaven handler om å være kritisk til maktforholdene i lærerplanene. Åse Røthing mener god mangfoldskompetanse er viktig i dagens hypermangfoldige samfunn og retter fokus mot kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020). Et begrep som Røthing diskuterer, er rasisme: «Rasisme handler om forståelsesmåter og strukturer som skaper og reproducerer hierarkier, slik at noen grupper av mennesker forstås som og behandles mer verdt enn andre» (Røthing, 2020, s. 40). Ved å ha en kritisk tilnærming innebærer det blant annet å stille kritiske spørsmål ved systemer, normer og maktforhold (ibid).

I dette kapitlet har jeg tatt for meg min teoretiske rammeverk for oppgaven. Neste kapittel består av redegjøring og begrunnelse for valg av mine metodiske valg for oppgaven.

5.0 Metodekapittel

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for metode for datainnsamling og analyse som jeg har benyttet meg av i forskningsprosessen. Jeg vil redegjøre og begrunne for valg av dokumentasjonsanalytisk tilnærming og hermeneutisk metode. Deretter forklarer jeg gjennomføringen av analysen og hvilken kildekritisk tenkning jeg har hatt gjennom analysen. Til slutt diskuterer jeg oppgavens reliabilitet og validitet i forhold til de metodiske valgene jeg har gjort, samt oppgavens overførbarhet.

5.1 Dokumentasjonsanalytisk tilnærming

På grunnlag av pandemien som potensielt skaper utfordringer ved å gjennomføre intervju eller observasjon har jeg benyttet meg av elementer fra dokumentasjonsanalyse for å belyse problemstillingen min. Jeg vil starte med å diskutere hva dokumentanalyse innebærer.

En klassisk definisjon av begrepet dokument er ethvert konkret eller symbolsk tegn som er blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, påvise eller gjenskape et fysisk eller intellektuelt fenomen (Thagaard, 2015). Dokumenter eller tekster har mange former, og er alt fra offentlige dokumenter til mer private dokumenter. Eksempelvis kan det være saksdokumenter, strategi- og handlingsplaner, forskningsrapporter, årsplaner, sosiale medier, blogger, dagbøker, notater og så videre. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i læreplaner som er offentlige dokumenter.

Thagaard (2015) mener at dokumentanalyse er valgt faglitteratur som vurderes etter den konteksten det er skrevet i. Det vil si at hvilket tidspunkt faglitteraturen er skrevet, og hvem som er målgruppen, vil påvirke analysen. I læreplaner vil dette særlig omfatte myndigheter, lærebokforfattere, rektorer, lærere, elever og foreldre. Prosessen rundt en dokumentanalyse starter med at forskeren må skille mellom sentrale og mer perifere dokumenter om temaet for undersøkelsen. Deretter må forskeren ta utgangspunkt i sentral litteratur om temaet og lete etter en stor mengde informasjon som vil være relevant for problemstillingen (Thagaard, 2015). I min studie startet jeg bredt, med litteratur fra diverse bøker og fagartikler angående mangfold. Boken *Kompetanse for mangfold* (2014) av redaktørene Kariane Westrheim &

Astrid Tolo, har vært viktig i min masteravhandling. Stortingsmeldingene 6. og 20 poengterer viktigheten med opplæringen i mangfoldkompetanse. Dette medførte at jeg ble interessert i hvordan tema blir fremstilt i lærerplanene. Videre har jeg snevret meg inn på litteratur som omhandler kulturelt mangfold, og var en av bakgrunnene til at jeg analyserte læreplanene fra M74 til LK20.

Et viktig aspekt ved dokumentanalysen er at jeg må vurdere kildene i forhold til den konteksten de er utformet i. Eksempelvis vil det være forskjell i M87 kontra LK06, på grunn av samfunnsendringer som har skjedd i tidsrommet mellom læreplanenes opprinnelse. En av hovedmålsetningene bak å utforme og implementere nye læreplaner er å skape endringer i opplæringen, som skal øke kompetansen til elevene, og beskrive hvordan samfunnet er i dag. Det har skjedd store samfunnsmessige forandringer fra 1970-tallet til 2000-tallet.

Globaliseringsprosessene og den teknologiske utviklingen som har skjedd i verden fra 70-tallet til i dag har hatt ekstrem høy hastighet. Teknologien har gjort det mulig å bestille materialer over internettet, uansett om det er mat, bil eller lignende. Internasjonale språk, og spesielt engelsk, har blitt viktigere for å kommunisere med verden som man skal kjøpe og selge varer med. Norge har fått flere innvandrere, og i så måte fått et større kulturelt mangfold. En annen endring som har skjedd er at Norge har ratifisert ILO-konvensjon nr.169 for å sikre samenes rettighet til å bevare og utvikle sin kultur og eksempelvis kvener, tater og romfolk har blitt nasjonale minoriteter som kan bevare og utvikle sin kultur.

5.2 Hermeneutisk metode

Hermeneutikk er gresk og betyr å tolke eller fortolke. Innenfor dokumentanalyse innebærer dette teksttolkning og å vise sammenhenger og forståelse (Gundem, 2008). Knut Kjeldstadli (1999) sier at med kvalitativ teknikk kan man finne ulike meningssammenhenger, og de kvalitative teknikkene gjerne går sammen med hermeneutisk tilnærming der en med et intensivt forskningsopplegg prøver å tolke meninger. Det vil si at jeg vil ut fra læreplanene å lese lærerplanene vil tolke det som står skrevet. Når jeg skal tolke læreplanens dypere betydning må jeg undersøke hva som ligger bak teksten, altså det uobserverbare.

Hermeneutisk tilnærming har i oppgave å forstå fremfor å forklare (Kjeldstadli, 1999).

Fordelen med dokumentanalyse er at kildene vil alltid være tilgjengelig, og jeg kan vende

tilbake til læreplanene til enhver tid for å analysere de grundig. Kjeldstadli benytter seg av uttrykket «hermeneutisk sirkel» som beskriver at forskerprosessen begynner med en viss horisont, et visst utgangspunkt. Fra utgangspunktet beveger man seg inn i tekstmaterialet for å tolke og forstå utfra sin horisont, der man kan få nye antagelser og forståelser (Kjeldstadli, 1999). Nye oppdagelser vil lede til ny innsikt, og forståelse. Kjeldstadli uttrykker at dette vil gjennom sirkelbevegelse gi tolkningen dybde og innsikt. Jeg har eksempelvis fått dypere innsikt og forståelser for hvordan kulturelt mangfold behandles i gjeldende og tidligere lærerplaner.

I søken etter sannhet i hermeneutisk tilnærming er det sentralt at det finnes en forståelse ut fra en historisk og nåværende sammenheng (Gundem, 2008). Ved å benytte meg av en fortolkende metode har også historiske hendelser vært nødvendig for å tolke læreplanene, som har gitt meg større innsikt i hvordan læreplanene ble utformet. De historiske hendelsene jeg har skissert i oppgaven har ikke til hensikt å ta for seg læreplanens generelle historie, men mer om hvordan kulturelt mangfold ivaretas og behandles i nåværende og tidligere lærerplaner i samfunnsfag. Det vil være relevant å trekke inn Gundems merknader i denne oppgaven, siden poenget er at jeg skal ha et analytisk og kritisk blikk på læreplanene M74 til LK20 for kulturelt mangfold i samfunnsfag.

5.3 Gjennomføring av dokumentanalysen

Forskningsdataen som representerer undersøkelsen, ble valgt gjennom strategisk utvalgsstrategi. Det betyr at jeg valgte datamaterialet som har egenskapene og kvalifikasjonene til å svare på problemstillingen (Thagaard, 2015). Utvalget mitt består av lærerplanene fra M74 til LK20.

Formålet med analysen er å undersøke hvordan kulturelt mangfold blir fremstilt i læreplanene. Jeg har avgrenset omfanget av analysen, og studien til samfunnsfagets hovedmål og læreplanmål 5-10.klasse, samtidig har jeg også analysert de generelle/overordnede delene av læreplanene.

Forskjellige grupper vil ha forskjellig utgangspunkt og forståelse av lærerplan. Eksempelvis vil rektorer, lærere og foreldre ha ulike tolkninger av den vedtatte læreplanen. Disse

tolkningene vil ikke alltid samsvare med det læreplanforfatterne ønsker å formidle (Andreassen, 2016). Funnene i min analyse blir vist gjennom min tolkning, altså det jeg ser på som mest relevant fra lærerplanene. Likevel er det viktig for meg å presisere at mine tolkninger ikke er fasitsvar, men nettopp min forståelse av læreplan. Det som har vært spennende i analysen av læreplaner har vært å se likheter og forskjeller mellom læreplanene.

I henhold til problemstillingen skal jeg analysere lærerplanenes fremstilling av kulturelt mangfold. Koding er en analysemåte som innebærer å dele opp datamaterialet, i min studie er det lærerplaner, i mindre enheter og gi det en kode (Gleiss & Sæther, 2021). Begrepet kulturelt mangfold vil være det overordnede begrepet jeg søker i analysen, men siden det er underliggende begreper som viser til ulike dimensjoner ved kulturelt mangfold var det nødvendig å benytte meg av koding. Selve begrepet kulturelt mangfold blir ikke benyttet i noen læreplaner før LK06, og det er nødvendig at jeg driver med koding av begreper. Øzerk (2006) mener at siden læreplaner er bygd på sentrale verdier som videre legger grunnlag for verdigrunnet i skolen, vil samfunnets kulturelle og verdimeslige prioriteringer være synlig i lærerplanen. Sentralt i analysen var å identifisere begreper som representerer kulturelt mangfold i lærerplanene. For eksempel er begreper som flerkulturell, kultur, mangfold og begreper/setninger som innehar disse begrepene, var relevant for forståelsen av kulturelt mangfold. Min koding vil derfor bestå av det som omfatter:

- Kulturelt mangfold
- Flerkulturell
- Kultur
- Mangfold
- Sosioøkonomiske prosesser
- Religion
- Kjønn

Funnene fra generell del av læreplanene satte jeg ikke inn i matrise, men diskuterer funnene under utdragene jeg har markert tydelig i teksten. I analysen benytter jeg meg av matriser der jeg presenterer kompetansemålene i samfunnsfag som skal vise til tema/hovedemnene jeg har analysert, og læringsmålene som passer innenfor kulturell mangfoldkompetanse i midten, og kommentarer på høyre side. Mine kommentarer gjenspeiler hvordan jeg tolker fremstillingen

av kompetansemålene. Arbeidet med denne analysen startet med å identifisere generell del og samfunnsfag hver for seg. Jeg fant senere ut at det var naturlig å ha et perspektiv som koblet sammen generell del og samfunnsfagets hovedmål sammen. Eksempelvis i M74 er kompetansemålene gitt i stikkordsform, og for å analysere hvordan fremstilling det er av kulturelt mangfold ser jeg det nødvendig å se hvordan verdisyn M74 presenterer i generell del. Verdisynet i læreplanen tolker jeg som en sentral faktor for å bedømme hvordan fremstilling av det kulturelle mangfoldet i kompetansemålene vil være. Eksempel gitt ved figur 1.

Figur 1:

Trinn:	Kompetansemål: Kulturelt mangfold	Kommentar
8.klasse	Elevene skal lære om andre kulturer...	Hvordan tolker jeg fremstillingen i henhold til ordlyden i kompetansemålet og verdigrunlaget i læreplanen?

Etter å ha analysert generell del og kompetansemålene avslutter jeg hver læreplan med en oppsummering. Denne oppsummeringen er utgangspunktet for min diskusjon av funnene..

5.4 Kildekritikk

Kildematerialet er de tekstene eller dokumentene som er relevante i henhold til problemstillingens spørsmål (Kjeldstadli, 1999). Kildekritikk handler om å behandle kildene uten å forandre eller forvrengte innholdet i dokumentene. Kjeldstadli setter opp fire punkter i det han kaller kildekritikkens grunnmur med fire vegger. Det første punktet handler om hvilke kilder man skal benytte seg av for å illustrere forskningsspørsmålene. Kildene skal være representative, og de lærerplanene jeg har valgt ut vil være representative innenfor mitt forskningsspørsmål.

Det andre punktet handler om hva kildene sier, hva de blir benyttet til, hva slags situasjoner og miljøer de ble til i, og betegnes som ytre kildekritikk (Kjelstadli, 1999). I læreplanene fremgår det hvilket verdigrunnlag som skal være utgangspunkt for undervisning. Dette vil være sentralt for min analyse siden jeg kobler sammen hovedmålene i de generelle delene med samfunnsfaget. Tredje punktet skal si noe om innholdet i kilden, altså hvordan jeg som forsker tolker lærerplanene. Jeg tolker læreplanens fremstilling av kulturelt mangfold i samfunnsfag gjennom verdigrunnlaget som står i generell del. Dette gjøres for å få en mer helhetlig forståelse av fremstillingen av begrepet kulturelt mangfold.

Fjerde og siste punkt er den indre kildekritikken som handler om kildens relevans. Hvilken relevans kildene har til problemstillingen og hva kildene kan bli benyttet til. I min problemstilling er læreplanene de mest relevante, samtidig var det også relevant å undersøke historiske hendelser, som påvirket utformingene av lærerplanene. Jeg benyttet de historiske hendelsene gjennom at jeg drøftet sammenhengen mellom hendelsene og lærerplanenes utvikling. Å tenke gjennom disse fire punktene opp mot mitt prosjekt har vært en sentral del av det å sikre en god troverdighet i oppgaven.

5.5 Reliabilitet og validitet

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for reliabilitet og validitet, og diskutere disse begrepene mot mitt prosjekt. Avslutningsvis vil jeg kommentere oppgavens overførbarhet.

Postholm & Jacobsen (2018) bruker begrepet pålitelighet istedenfor reliabilitet, og gyldighet istedenfor validitet. Postholm (2010) peker på at det innenfor kvalitativ metode ofte er forskerens subjektive tolkninger som blir det viktigste (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er derfor viktig å påpeke at analysen av dokumentene er min tolkning. Derfor er det viktig at jeg reflekterer rundt hvordan jeg som forsker er med på å påvirke resultatet. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) krever det to ting:

- At jeg som forsker reflekterer over min påvirkning – Min tolkning av lærerplanene vil være det som kommer frem, og jeg må være bevisst på at det kan være forskjellige tolkninger enn mine egne.

- At jeg som forsker gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over mine resultater – Det jeg tolker fra lærerplanene gjør jeg synlig ved direkte sitater og uthenting av kompetansemål som blir satt i matrise.

Med andre ord må jeg reflektere over om andre forskere ville kommet frem til samme resultat med samme metodebruk. Thagaard (2015) løfter frem nøytralitet som et ideal for forskning. Jeg har analysert og kommet frem til et resultat på egenhånd. Dette kan være en svakhet for prosjektets pålitelighet. Det vil i flere sammenhenger være vanskeligere å være subjektiv i avgjørende beslutninger i prosjektet når jeg er alene. Styrken for påliteligheten i arbeidet mitt, vil være at jeg har benyttet meg av offentlige dokumenter, som andre forskere også ville gjort for å finne svar på samme problemstilling jeg har. Sett over ett vil jeg anse studiens reliabilitet som relativt god.

Validiteten eller gyldigheten kan variere fra liten til høy grad og sier noe om analysen kan sees på som en sikker kilde. Hensikten med validitet er å se hvor holdbare funnene er (Thagaard, 2015). Dette knytter seg i hovedsak til tolkningene av dataen som jeg foretar meg er gyldig eller ikke. Når jeg skal vurdere validiteten av forskningen må jeg se om resultatene jeg får i analysen samsvarer med det jeg spør etter. Et aspekt som kan ha påvirket validiteten positivt er at dokumentene som jeg har benyttet meg av aktivt har og blir benyttet i det norske skolesystemet. I tillegg har jeg benyttet meg av dokumenter som jeg til enhver tid kan lese.

Til slutt vil jeg diskutere oppgavens overførbarhet. Om oppgaven har en overførbarhet er avhengig av om tolkningene jeg utvikler kan være relevant i andre sammenhenger enn kun mitt prosjekt (Thagaard, 2015). På den ene siden vil deler av prosjektet være lite relevant og overførbart. For eksempel har jeg benyttet meg av læreplaner som ikke lenger er i bruk og dermed kanskje skaper liten interesse for andre forskere. Samtidig kan tolkningene jeg har foretatt meg i forbindelse med studien være relevant i andre sammenhenger. I tillegg vil tolkningene jeg har gjort i henhold til LK20 være mer aktuelle. Det at jeg har studert en såpass dagsaktuell tematikk som kulturelt mangfold vil gjøre forskningen min relevant for andre lærere.

6.0 Analyse

Dokumentene som har særlig betydning og relevans for problemstillingen i denne oppgaven har i stor grad vært preget av lærerplanene M74, M87, L97, LK06 og LK20.

6.1 Mønsterplan-74

Fra M74 skjedde det en stor transformasjon i samfunnsfag der samfunnskunnskap fikk en like stor rolle som geografi og historie. Politiske interesser, som for eksempel arbeidsinnvandring var med på å prege hvorfor samfunnskunnskap ble et større fag i grunnskolen. Mønsterplan-74 er delt inn i generell del som beskriver hva som er grunnskolens oppgaver, samtidig som det er delt inn i fag og emner. I grunnskolens oppgaver står det blant annet om kunnskap om samfunn er viktig. Elevene skal ikke bare lære om sin egen nasjon, men også lære seg angående andre nasjoner begrunnet med at elevene skal verdsette samarbeid over landegrensene, oppnå internasjonal forståelse og fred mellom ulike folkeslag og nasjoner. Undervisningen i samfunnskunnskapen skal være allsidig, og være med på å se ulike sider av individ og samfunn, samt hvilke former kultur, forstått som norske kulturer, kan framtre i. I tidsperioden fra slutten av 60-tallet til begynnelsen av 70-tallet var det stadig flere arbeidsinnvandrere som kom til Norge. I tidsperioden fra slutten av 60-tallet til begynnelsen av 70-tallet var det stadig flere arbeidsinnvandrere som kom til Norge. Det kan se ut som allerede i M74 begynte de å ta noen høyder for at særlig kulturer som kom med arbeidsinnvandrere kunne bli mer sentralt i årene fremover:

«Skolen kan ikke være isolert fra samfunnet... det må også tas hensyn til samfunnets utvikling.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 24)

Noe av grunnskolens oppgave var å være oppdatert på samfunnsendringer, og kunne oppdatere undervisningen dersom det skulle oppstå noen sentrale samfunnsendringer. Likevel virker det å være stort fokus på norsk kulturarv, og det å likestille kravene for gutter og jenter i opplæringen. Det legges vekt på at skolen skal fungere slik at fortidens kultur, særlig kristen, skal forstås av elevene. Utdraget viser til dette: *«det er naturleg at allmennskolen samlar seg om dei grunnleggjande element i kulturarven, den kristne tru og*

moral, dei demokratiske idéane og den vitskaplege metoden og tenkjemåten.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, s.27)

Jeg ser ikke noe synlig bruk av begrepet *kulturelt mangfold* i grunnskolens oppgaver. Likevel benyttes det seg av bruk av at elevene skal oppnå internasjonal forståelse, som kan sees på som et ønske fra myndighetene om at norske elever skal lære om forskjellige kulturer. I tillegg kommer dette fram: *«Elever av utenlandsk opprinnelse som i stigende antall søker norsk skole.»* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s.4)

Lærerplanen i samfunnsfag er en del av orienteringsfaget, sammen med naturfag fra 4-9 trinn. I M74 så er det lagt opp plan som på forhånd har bestemt tematikken lærere skal undervise elevene i fra klassesertrinn til klassesertrinn. Formålet for opplæringen i samfunnsfag er at elevene skal formidle ideer, skaffe seg innsikt i verdioppfatninger og livssyn i eget samfunn og andre samfunn (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Et av de formelle læremålene for elevene i samfunnsfag er: *«Å utvikle kjennskap til og forståelse for andre menneskers og gruppers levevis og tradisjoner, og hjelpe elevene til å forstå hvordan konflikter kan oppstå og samarbeid kan etableres og bevares.»* Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178).

Min tolkning her er at elevene skal ha kjennskap og forståelse for andre gruppers kulturer. Det som er veldig tydelig i M74 er at temaene byr på fleksibilitet i forhold til tema. Temaene er valgt på forhånd, som gjør det enklere for lærere å ha undervisning. Samtidig er det også lagt opp til at lærernes oppfatning av hva som er viktig å forstå er sentralt. For eksempel står det

Under har jeg satt opp et skjema med hvilke læreplanmål som kan settes som mål for å lære mer om kulturelt mangfold. Det som står i kursiv er tema, mens det andre er underpunkter som jeg har trukket ut som viktige begreper i mitt arbeid.

Figur 2:

Trinn:	Tema: Kulturelt mangfold	Kommentar
	(Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, ss.185-186)	

4.trinn	<p><i>Hjemme:</i> Samiske skikker</p> <p><i>På fjellet:</i> Samisk turutstyr</p>	Statisk kulturbegrep
5.trinn	<i>Skikk i andre land:</i> barn, familieliv og religion	Statisk kulturbegrep
6.trinn	<p><i>Kulturelle institusjoner:</i> Rolla, spesialbibliotek for samisk litteratur, Karasjok, samiske samlinger.</p> <p><i>Samene:</i> Bosetting og samfunnsordning</p>	Lære om bosetting, og samfunnsordningene samene har. Jeg tolker dette som statisk kulturforståelse.
7.trinn	<p><i>Den enkelte og andre:</i> Familie, nasjon og verdenssamfunn. Faktorer som språk, kulturer, tradisjon, politikk og religion.</p> <p><i>Religioner og livssyn:</i> Andre religioner enn kristendom, minoriteter, flyktninger og immigrasjon.</p> <p><i>Kampen mot sykdom og nød:</i> Flyktningproblemer.</p>	<p>Faktorer som språk, kultur og tradisjon, tolker jeg statisk.</p> <p>Minoriteter, flyktninger og immigrasjon knytter jeg til arbeid med kritisk mangfoldsperspektiv</p>
8.trinn	<p><i>Ung:</i> Ungdomskultur – ungdom i andre land, generasjonsmotsetninger</p> <p><i>Familiens økonomi:</i> Forholdene i ulike yrkesgrupper, landsdeler og land</p>	Statisk kulturforståelse
9.trinn	<i>Hjem og familie:</i> Samisk arverett, samisk rettsoppfatning, samisk slektskapssystem.	Statisk kulturforståelse

Slik jeg tolker det kulturelle mangfoldsperspektivet i M74, så kommer det frem som en monokulturell læreplan. Elevene skal blant annet lære om samisk historie, tradisjon og samenes bosetningsområder. Oppfatningen min når jeg sammenligner verdigrunnlaget med

kompetansemålene gir uttrykk for at i første rekke er norske verdier, som blir omtalt som kristne og humanistiske verdier som kommer i første rekke.

Det kulturelle mangfoldet blir for det meste representert gjennom den norske befolkningen og samene. Selv om det er tema om samene i samfunnsfag er det i hovedvekt i såkalte språkdistrikter som samiske elever oppholder seg i det er fokus på opplæring om samene. I generell del står det ingenting om at majoritetsgruppen skal lære noe samisk kultur og forhold. Det står derimot lite angående innvandring. Gjennom M74 blir det konstatert at det ble flere med innvandrerbakgrunn som søkte seg inn på norsk skole. Samtidig var det i 8.trinn i Figur 2 et læringsmål om flyktningproblemer. Jeg tolker at innvandrere kunne bli oppfattet som et problem, fremfor noe positivt.

6.2 Mønsterplan-87

I Mønsterplan-87 skulle opplæringen organiseres for å fremme arbeid og deltakelse i kulturell og sosial virksomhet. Det skulle komme eleven, skolen og nærmiljøet til gode. Fordi jeg ser på kulturelt mangfold, ser jeg særlig på kapitlet *skolen i samfunnet* i den generelle delen av læreplanen. Her legges det vekt på at skolen er det mest omfattende tiltaket samfunnet har gjort for å forberede unge til samfunnsoppgaver. Videre i kapitlet ser de på hvilken rolle skolen skal ha kulturelt: «*Elevene må tidlig få lære å verdsette den felles norske kulturarven... Men også minoritetskulturer må få sin plass i skolen* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 22).»

I den første setningen ser man at den norske kulturarven er i fokus, og kan anses som et verdigrunnlag. M87 presiserer at verdigrunnlaget i norsk skole og undervisning er bygget på kristne og humanistiske verdier. Kulturverdier som religiøse tradisjoner, høytider og fellesskapsformer er noe elevene skal bli kjent med for å kunne lære seg den felles norske kulturarven. Den andre setningen i sitatet viser til at minoritetskulturer også skal ha sin plass i norsk skole, selv om minoritets elever skal lære seg å verdsette den norske kulturarven. Likevel tolker jeg at elevene må verdsette den felles norske kulturarven som et sterkere budskap, enn at minoritetskulturer skal få sin plass i skolen. Sett fra minoritets elevenes side representerer dette at den kulturelle homogeniseringen stod sterkt (Engen, 2014).

«Samene står i en særstilling blant etniske minoriteter i vårt land. Samene har i særlig grad krav på at skolen i sin undervisning bygger på og tar hensyn til deres språk og kultur... Mange elever i skolen har flyttet hit fra andre land, og tilhører språklige minoriteter. Disse elevene gir oss muligheter til å lære andre kulturer og folkeslag å kjenne (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 22).» og:

«representerer et etnisk, religiøst og kulturelt mangfold.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 36)

I den generelle delen av M87 står det altså at skolen skulle tilrettelegge opplæringen uansett kulturell bakgrunn. Elever fra andre land ble sett på som en ressurs for at andre elever skal lære andre kulturer og folkeslag. På grunnlag av det synes jeg det virker som det fort kan ende med *oss og andre* perspektiv, selv om tanken er å respektere andre lands kulturer. For noen lærere kan ordlyden *elevene gir oss muligheter til å lære om andre kulturer og folkeslag* gi minoritets elevene hovedrolle for å fortelle om deres kulturer. Tanken er god, der elevene kan fremme sin kultur og hjemland, men likevel kan minoritets elever ikke har lyst til å fortelle om dens kultur for å bli sett på som svært annerledes av sine medelever. I henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv er det ikke tilstrekkelig at elever fra andre kulturer kun skal formidle om sin kunnskap. Det vil være like viktig hvilken kunnskap og hvordan kunnskapen formidles. I tillegg kan språklige og kulturelle minoriteter bli objektivert som noe skolesystem kun har fått, og ikke er en del av «oss», som kan skape en sosial distanse mellom kulturer. Likevel er det et spennende funn at begreper kulturelt mangfold allerede ble benyttet i M87. Så er det viktig å poengtere at det videre står at innvandre elevene skal få ta del i norsk kultur, og integrering stod sentralt.

Samfunnsfag er en del av orienteringsfaget på barnetrinnene. Jeg skal inn å se på læringsmålene for 4-6. trinn og 7-9. trinn. Fagplanen i orienteringsfag består av hovedemner som går gjennom 1-6.trinn. Faget skulle gi elevene mulighet til å være med på å påvirke fremtiden på en aktiv og ansvarlig måte. Orienteringsfaget sin oppgave er at elevene får kunnskap om samfunnsforhold før og nå, og kulturen i Norge og hvordan den blir formet. Et av hovedmålene i orienteringsfaget ble utformet slik:

«Å lære elevene om sammenhengende mellom natur, samfunn og kultur og lære dem om å verne om livsgrunnlag, helse og miljø.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 214)

Særlig interessant er at elevene skulle se sammenhenger mellom samfunn og kultur, og jeg tolker det som at elevene skulle lære om hvordan det norske samfunnet endrer seg, og andre kulturer er med på å prege norsk skole og samfunn. Til forskjell fra M74 er det klare skiller mellom hva som er hovedmålene fra 4-6.trinn og 7-9.trinn. Derfor velger jeg å analysere læremålene i 4-6.trinn i en matrise for seg selv.

Figur 3:

Trinn: 4-6.trinn Tema:	Læremål som kan knyttes til kulturelt mangfold (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987)	Kommentar
Barns hverdag	Lære om likeverd mellom ulike grupper, sosialt, kulturelt osv. Toleranse og respekt, motvirke rasistiske holdninger (s. 217)	Liberal multikulturell tilnærming knyttet til toleranse, likeverd og respekt og motvirke rasistiske holdninger
Samspill og samarbeid mellom mennesker	Lære om ulikheter-likeverd. Likestilling mellom kjønnene (s. 218)	Liberal multikulturell tilnærming
Samefolket	Det samiske samfunnet før: Handel og kulturfellesskap, kontroll og styring rolla sentrale styresmakter Sentrale kulturelementer: Språk, dialekter, håndverk, joik. Det samiske samfunnet i dag: Levevis, tro, livssyn, likhet og ulikhet mellom norsk og samisk samfunnsliv, etnisitet og kulturfellesskap (s. 220)	Lærer om det statiske mangfoldet. Hva som er en stereotypisk same

I tema *barns hverdag* skal elevene lære seg om ulike kulturelle grupper. Særlig fokus er det på innvandrere, og at elever skal skaffe holdninger som toleranse og respekt for andre kulturer. Grunnen til det kan ansees å være at siden slutten av 1960-tallet til midten av 70-tallet kom arbeidsinnvandrere, og gjennom innvandringsstoppen kom en del asylsøkere til Norge. I arbeidet med å nå læringsmålet likeverd mellom forskjellige sosiale og kulturelle klasser, samt avskaffe rasistiske holdninger skal lære arbeide med positive sider med innvandrere. I utdraget under legges det vekt på at elevene skal lære gode sider ved et kulturelt mangfold:

«Mange nærmiljøer har et stort innslag av innvandrere. I arbeidet med innvandrernes situasjon må en legge vekt på å få fram de positive virkningene flerkulturelle innslag har på miljøet.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 219) Likevel representerer dette utdraget at det er veldig stor forskjell mellom majoritetsgruppen og innvandrere. Ordlyden *en må legge fram de positive virkningene flerkulturelle innslag har* virker negativ ovenfor det flerkulturelle. I henhold til et kritisk multikulturalistisk syn kan dette forstås som at majoritetsgruppen ikke ønsker å oppnå friksjon og skjule uenighet med innvandrere. Selv om dette er et forsøk på å være positiv angående det kulturelle mangfoldet vil jeg likevel si det minner om et monokulturalistisk syn på det kulturelle mangfoldet.

Samfunnet fra midten av 70-tallet og utover 80-tallet var i endring, og samfunnsfaget på ungdomstrinnet skulle legge til rette for at ungdom ble skulle forstå hvordan samfunnet endrer seg. I M87 ble det sett på som sentralt at ungdommen skulle forberedes på det fremtidsretta samfunnet, der man må forstå forskjellige samfunn og kulturer. Det hovedmålet jeg har tatt ut fra læreplanen som kan plasseres innenfor kulturell mangfoldkompetanse er følgende:

«De bør få kjennskap til natur, trekk fra historien, næringsliv og levevis, bosetning, kultur, religion og politiske system.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 223)

Det at elevene skulle utvikle kunnskap og forståelse for andre menneskers levevis tolker jeg som at elevene skal lære om kulturers. For å respektere, tolerere og forstå andres kulturer har M87 flere kompetansemål som skal gå inn under dette hovedmålet.

Figur 4:

Tema:	Kulturell mangfoldkompetanse (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987)	Kommentar
Individ, familie og samfunn	<p><i>Kulturell sammenheng og sosialisering:</i> Identitet, tilhørighet, sosiale normer og roller. (s. 232)</p> <p><i>Familie og kulturelle variasjoner:</i> Likestilling, familiestruktur og funksjoner, livsformer og tradisjoner (s. 233)</p>	<p>Statisk kultur</p> <p>Statisk kultur</p>
Samene – en egen folkegruppe	<p><i>Det samiske samfunnet i forandring:</i> Samene i Norge fra 1700-tallet til i dag, likhet og ulikhet i samisk og norsk samfunnsliv (s.235)</p> <p><i>Sentrale kulturelementer:</i> Livssyn, språk og kulturell egenart i samfunnet (s. 235)</p> <p><i>Samer i andre land:</i> Elevene skal lære om samenes situasjon i Sverige, Finland og Sovjetunionen (s. 235)</p>	<p>Arbeid med samenes historie. Tar opp tema som for eksempel fornorskningen.</p> <p>Lære om sentrale samiske kulturelementer og sammenligne med samer i andre land.</p>
Verden utenfor Europa	<p><i>Kulturområder og kulturmøter:</i> Dagens situasjon med etniske grupper. Elevene skal lære om kulturer, identitet, minoriteter, rasisme og innvandrere. (s. 238)</p>	<p>Kunnskap om mangfold</p>
Andre religioner og livssyn	<p><i>Religionslære:</i> Lære om andre religioner som blant annet buddhisme, islam og jødedommen. Lære om betydningen for enkeltmennesket, og religion som kultur- og samfunnsfaktor (s. 238)</p>	<p>Fokus på å lære om andre kulturer, religioner og tolerere</p>

	<i>Flerkulturelle trekk:</i> Elever skal lære å leve med mennesker med andre livssyn og religioner, og oppnå toleranse. (s. 238)	
--	--	--

Et interessant funn er at det for første gang blir benyttet av betegnelsen flerkulturelt samfunn, og at kulturelt mangfold ble benyttet i M87. Samene fikk en mer sentral rolle i lærerplanen i forhold til M74. Lærerplanen kan knyttes nærmere mot liberal multikulturalisme mot samene enn ved er det likevel tydelig forankret at innvandrere må tilpasse seg det norske samfunnet. Slik jeg tolker det er kulturbegrepet er mer statisk enn dynamisk. Det skal arbeides med å forstå hva som kjennetegnes kulturer. Likevel er det ikke noe fokus på hvordan kulturer forandrer seg.

6.3 Læreplan-97

Innledningen av L97 forteller generelt rundt verdigrunnlag, og hvilke prinsipper undervisningen skal bygges ut fra. Det første jeg legger merke til er: *«Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven.»* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.17)

Opplæringen skal ha verdigrunnlaget i kristne og humanistiske verdier, som blir ansett som kulturarven i Norge. Andre verdier som eksempelvis islamske eller jødiske er tydelig ikke sett på som en del av kulturarven. Her gis ingen verdier plass til fordel for det som blir sett på som majoritetskulturen. Videre står det i den generelle delen at *«enhver kan komme videre i egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 17).» Individuell egenart, som kan relateres til eksempelvis tro, etnisitet eller kjønn blir definert som avgjørende for et rikt og mangfoldig samfunn.

«elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter, og utvikler sine holdninger.» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.28) Målet er danningbasert for å få elevene mer selvstendig, og opparbeide kunnskap og holdninger utfra

hvordan en ønsker å bli. Likevel kan det være skummelt om lærere ikke er med på å utvikle elevene sin kunnskap, hjelpe elever for å opparbeide ferdigheter og holdninger. Elevene sine kunnskaper i skolesammenheng blir dømt gjennom kompetansemålene lærere skal undervise elevene gjennom. Og angående holdninger knyttet til kulturelt mangfold handler det om å danne elever for å bli inkluderende og respektfulle mennesker. Danning gjennom kunnskap og holdninger burde være eksplisitt for skolen.

I L97 blir mangfold konkretisert som ulikt bosted, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonsevne (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 56). Dermed tolker jeg at L97 ser på sosioøkonomiske forskjeller som en del av mangfoldet.

Et av hovedmålene i samfunnsfag i L97 er: «*at elevane utviklar medvit om mangfaldet på kloden, og korleis dei kan forme og påverke framtida gjennom arbeid med historiske utviklingslinjer*» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.178) Ut fra hvordan jeg tolker blir mangfoldskompetanse sett på som sentralt i samfunnsfag i L97. Videre i figur 5 viser jeg til kompetansemålene i samfunnsfag som knyttes til kulturelt mangfold.

Figur 5:

Trinn:	Kompetansemål: Kulturelt mangfold (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996)	Kommentar:
5. trinn	arbeide vidare med allment aksepterte normer og reglar for folkeskikk, samvær og samhandling. (s. 182)	Monokulturell tilnærming kan knyttes til å arbeide med norske allmente normer, regler for folkeskikk, samvær og samhandling
6.trinn	Bli kjent med viktige insititusjoner i landet: stortinget, sametinget... (s. 182)	Statisk forståelse
7.trinn	finne ut kvifor flyktningar og asylsøkjjarar kjem til landet vårt. Søkje informasjon om	Kritisk multikulturalisme

	forhold i dei landa flyktningane kjem frå, og om forhold som møter dei i vårt land. Samtale om årsaker til fordommar mot innvandrarar (ss. 183-184)	Arbeide kritisk til fordommer mot innvandrere.
8.trinn	Ingen kompetansemål knyttet direkte til kulturelt mangfold..	x
9.trinn	- arbeide med problemstillingar knytte til rasisme/antirasisme (s. 186) - setje seg inn i levekår, kultur, språk og samfunnsliv for samar i Noreg og i andre land (s. 186) Bli kjende med faktorar som verkar inn på forholdet mellom samane og det norske storsamfunnet (s. 186)	Kritisk tilnærming kan knyttes til å arbeide med problemstillinger mot rasisme Andre punkt -> Liberal tilnærming
10.trinn	undersøkje ulike vidaregåande utdanningsvegar og kunne få utvikle ei realistisk haldning til ein mangfaldig og skiftande arbeidsmarknad (s. 187)	Kritisk multikulturalisme -> Realistisk holdning til et mangfoldig samfunn

Det som er hovedpoengene i L-97 er at den fra M74 og M87 kommenterer mangfold som noe statisk, mens i L97 handler mangfold også om ulik bosetning, sosial bakgrunn og funksjonsevner. Det går fra et mer statisk syn på mangfold til et mer dynamisk begrep. Likevel var det større fokus på andregjøring i temaene i samfunnsfag i M87 enn kompetansemålene i samfunnsfag gjennom L97. Ut fra min tolkning er byr temaene i L97 på lite fleksibilitet i forhold til tema. Temaene er valgt på forhånd, som gir læreren få valgmuligheter.

Samfunnsmessige endringer som viser klar forskjell på L97 kontra M74 og M87 kommer gjennom blant annet sameloven og ratifiseringen av ILO-konvensjonen nr. 169 i 1991 i form av at samene er urfolket. Med dette fikk de sin første samiske lærerplan.

De samfunnsmessige endringene med flere innvandrere kommer også gjennom fokuset på at det kulturelle mangfoldet er større på 1990-tallet enn 1970- og 80-tallet. Blant annet skal elevene arbeide med hvorfor det finnes fordommer mot innvandrere. I stedet for å kun arbeide med kunnskaper om innvandrernes kultur og bakgrunnen, skulle det også stilles spørsmål om hvorfor de ble møtt med fordommer av noen i samfunnet.

6.4 LK06

Verdigrunnlaget i LK06 er også tuftet på kristne og humanistiske verdier, som bidrar til et monokulturelt verdisyn: «*Oppfostringa skal tuftast på grunnleggjande kristne og humanistiske verdiar, og bere vidare og byggje ut kulturarven, slik at ho gir perspektiv og retning for framtida.*» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 3)

Videre i verdigrunnlaget står det:

«Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg. Ho skal grunnfeste trua på at alle er unike: kvar og ein kan komme vidare i eigen vokster, og individuell eigenart gjer samfunnet rikt og mangfaldig.»

(Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 4)

Likeverd, og menneskeverd blir presentert som to sentrale verdier i opplæringen. Alle skal ha muligheten til å være seg selv innenfor samfunnets regler og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. Individuell egenart kan ansees som en forståelse av dynamisk kultur, der uansett opprinnelse, meninger og holdninger er vi alle forskjellige selv om vi for eksempel har samme religionstro.

«Samisk språk og kultur er ein del av denne felles arven, som det er eit særleg ansvar for Noreg og Norden å hegne om. Denne arven må få rom for vidare utvikling i skolar med samiske elevar, slik at han styrkjer samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 5)

Sentralt i multikulturalismen står urfolk og nasjonale minoriteter. Her er det samisk språk og kultur som blir sett på som en del av den «norske» felles arven. I henhold til Østberg (2017) handler nettopp at urfolk skal kunne bevare og utvikle sin kultur som for eksempel språk. Men hva handler denne felles arven Norge egentlig om? Er det kun kristen, humanistisk og samisk kultur som er en del av den «norske» arven? Tilsynelatende virker det som den generelle delen av LK06 mener det kun er elementene fra kristen, humanistisk og samisk arv som danner den norske kulturarven. I tillegg virker det som samisk «språk» og «kultur» er noe som blir beregnet som noe er satt, fremfor å være i utvikling. I henhold til kulturbegrepet, virker det derfor å være en statisk tilnærming til den samiske kulturen.

I denne delen tar jeg for meg et kapittel av «Prinsipper for opplæringen». Dette var nytt når innføringen av LK06 kom i 2006. Dokumentet forener og utdyper bestemmelsene i opplæringsloven, forskrift til loven, heriblant læreplanverket for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Prinsipper for opplæringen må derfor sees i sammenheng med det samlede regelverket. Jeg kommer bare til å analysere kapitlet «Sosial og kulturell kompetanse» og «Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter» fordi det vil være mest relevant i henhold til problemstillingen min. I første setning av «Sosial og kulturell kompetanse» beskrives verdigrunnlaget som skal gjelde skolens mangfoldige fellesskap.

«Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3)» Dokumentet henviser til at verdigrunnlaget i den norske skolen er å skape en bred kulturforståelse i skolen. Et interessant funn er at i verdigrunnlaget i generell del tar utgangspunkt i kristne – og humanistiske verdier, mens i Prinsipper for opplæring er det å skape et læringsfellesskap for mangfoldet det sentrale. Dette dokumentet bygger på opplæringsloven § 1-1 med fokus på at elevene skal få innsikt i det kulturelle mangfoldet ved skolen, og skolen utelukkende har et positivt syn på mangfoldet.

Videre i kapitlet står det:

«For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme

kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsikt og identitet, respekt og toleranse.» (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3)

Det fokuseres på at elevene skal få kunnskap om ulike kulturer og kulturelle uttrykksformer for å kunne delta i det multikulturelle samfunnet. Men hvilken kulturforståelse opplæringen skal inneholde for å oppnå selvinnsikt, identitet, respekt og toleranse står det ingenting om. Opplæringen skal inneholde kunnskap om forskjellige kulturer. Det kan være en måte for tekstforfatterne å være formelle og dermed ikkje ha en fasit for hvilke kulturer som er sentralt å ha opplæring i. Dersom det er verdigrunnlaget i generell del av læreplanen som er hovedfokuset vil kristne og humanistiske kulturer være det som er mest sentralt. På en annen side kan det med *ulike kulturer* bety at det vil fokuseres på nasjonale minoriteter, urfolk og kulturer innad i klasserommet.

I kapitlet «Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter» uttrykkes viktigheten av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et grunnleggende element i grunnskolen som skal gi elevene mulighet for å mestre og nå målene sine. Prinsippet om like muligheter, der kunnskap og evner skal avgjøre skoleprestasjoner. Her antydes det at ikke sosioøkonomiske premisser bestemmer skoleprestasjonene. Dette knyttes til tilpasset opplæring: «Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2015b, ss. 4-5).»

I henhold til et kritisk multikulturelt perspektiv kan dette utsagnet forstås som en måte å skjule forskjeller på. Faktorer som kjønn, sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn skal ifølge Utdanningsdirektoratet ikke utføre forskjell i skoleprestasjoner. Likevel gir tall fra SSB og Utdanningsdirektoratet et klart skille på karakterer blant både kjønn og geografiske område. Utdanningsdirektoratet har en statistikk som gir en indikator for hvordan de geografiske forskjellene på skolerresultatene var på ungdomsskolene i 2019 (Statistisk sentralbyrå, 2019). Finnmark var fylke som hadde flest skoler som lå under landssnittet i karakterer med hele 32% under landssnittet, mens i Telemark var fylket som kom best ut med kun 8% av skolene som lå under landssnittet.

Ifølge sitatet fra kapitlet «Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter» kan det knyttes til en liberal multikulturell tilnærming der alle har samme mulighetene. Ser vi på dette med liberal multikulturell tilnærming skyldes prestasjonsforskjellene individuelle årsaker som

eksempelvis talent og evner, og dermed er elevene i Finnmark mindre intellektuelle enn elevene fra Telemark. Sett fra et kritisk mangfoldsperspektiv må man erkjenne at det vil være forskjellige forutsetninger enten det er sosioøkonomiske forskjeller som foreldre med utdanning vs. uten utdanning, eller at det i Finnmark er flere ufaglærte lærere enn eksempelvis i Telemark.

Et av hovedområdene i samfunnsfag er tema individ, samfunn og kultur. Dette hovedområdet fokuserer på det flerkulturelle samfunn, likestilling, urbefolkning, etniske og nasjonale minoriteter, og hvordan fremmedfrykt og rasisme kan motarbeides (Utdanningsdirektoratet, 2013). Tema individ, samfunn og kultur har innslag av både multikulturalisme og kritisk multikulturalisme. Fokuset på flerkulturelle samfunn, likestilling, urfolk og minoriteter har multikulturelle premisser.

Figur 6:

Trinn:	Kompetansemål: Kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2013)	Kommentar
5-7.	gjere døme på ulike kulturelle symbol og gjere greie for kva vi meiner med omgrepa identitet og kultur (s. 8)	Ser på statisk kulturbegrep gjennom å kjennetegne kulturelle symboler som representerer en kultur. Identitet og kultur -> I henhold til generell del tolker jeg at det sees både på statisk og dynamisk kultur
5-7.	gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag (s. 8)	Statisk kultur
5-7.	diskutere formålet med FN og anna internasjonalt samarbeid, også	Multikulturalisme -> Fokus på urfolksamarbeid

	urfolkssamarbeid, og gje døme på den rolla Noreg har i samarbeidet (s. 8)	Monokulturell tilnærming -> Fokus på den «norske» rolla
--	---	---

Figur: 7

Trinn:	Kompetansemål: Kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2013)	Kommentar:
8-10.	gjere greie for hovudprinsippa i FN-pakta, FNs menneskerettserklæring og sentrale FN-konvensjonar, mellom anna ILO-konvensjonen om urfolks rettar, vise korleis dei kjem til syne i lovgjeving, og drøfte konsekvensar av brot på menneskerettar (s. 10)	Jobbe med kunnskap om det multikulturelle samfunnet
8-10.	gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar (s. 10)	Statisk kulturforståelse
8-10.	gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme (s. 10)	Kan knyttes til Kritisk multikulturalisme, siden målet ser på urettferdigheter, danning og hvordan det hvordan holdninger som rasisme og fordommer kan påvirke andre.
8-10.	gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn (s. 10)	Kritisk multikulturalisme knyttes til både å muligheter og utfordringer som kan oppstå i et mangfoldig samfunn.

LK06 har stort fokus på kulturelt mangfold, særlig i prinsipper for opplæringen. Her forklares det at det ønskes et liberalt multikulturelt fokus på arbeidet med mangfold i skolen. Det norske samfunnet blir i kapitlet «Sosial og kulturell kompetanse» forklart gjennom begreper som mangfoldig og multikulturelt samfunn. Læreplanen er fleksibel og gir mange muligheter for å drive variert undervisning, med variert innhold.

6.5 LK20

«Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn.... 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.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 2) Verdigrunnlaget i LK20, som de andre læreplanene, er basert på kristen og humanistiske arv og tradisjon. Det kommer tydelig frem at andre religioner og livssyn blir plassert i bakgrunn av majoriteten. Videre i verdigrunnlaget står det at den samiske skolen også skal ha det samme verdigrunnlaget som er bygget på kristne og humanistiske verdier. Samtidig står det også: *«Den samiske skolen skal legge til rette for at elevene får en opplæring med basis i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv.»* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 3)

Innenfor kapitlet «Identitet og kulturelt mangfold» i generell del av LK20 står det at skolen skal bidra til et inkluderende og mangfoldig fellesskap. I henhold til LK20 skal dette skje gjennom kristen og humanistisk arv og tradisjon. Videre poengteres det viktigheten av felles referanserammer i samfunnet. Sett fra et monokulturelt syn vil dette si at majoritetens kultur er den viktigste, og styrer derfor referanserammene som gjelder i samfunnet.

Videre står det om både om opplæringen i skolen skal bidra til at elevene får innsikt i urfolkets og nasjonale minoriteters historie, kultur og rettigheter: *«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.»* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5) og:

«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.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5)

I det første utdraget fokuseres det på at det samiske urfolket er med på å danne et multikulturelt Norge. Mangfoldbegrepet knyttes direkte til forskjellighet, og samisk kultur og samfunnsliv. I henhold til kulturbegrepet fokuserer jeg på begrepet «variasjon» som kan knyttes til et dynamisk kulturfokus. Variasjoner innenfor samisk kultur kan være tilknyttet eksempelvis forskjellen på nord og sørsamisk, og i det tilfelle vil det kanskje være statisk kulturfokus. Det er ikke en videre forklaring, og derfor vil det være vanskelig å definere om det er statisk eller dynamisk kulturfokusering fra LK20.

Angående det andre utdraget med de nasjonale minoritetene står det at de har status i tråd med våre internasjonale forpliktelser. Dette kan tolkes til Norges ratifisering av Europarådets rammekonvensjon som ble gjennomført i 1998. Siden konvensjonen ikke innebar en tydelig definisjon av hva som betegnes som en nasjonal minoritet valgte Norge ifølge Kieding Banik (2017) at historisk tilknytning til Norge som hovedkriteriet for å bli betegnet nasjonal minoritet. Den generelle delen av læreplanen legger også til at disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene.

Om opplæringen av etniske minoriteter i skolen står det:

«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. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5)

Dette kan knyttes til liberal multikulturell tenkning – alle elever skal jobbe for et mangfold der alle kan del. Historisk sees Norge på som et land som har vært preget av ulike kulturtradisjoner. Dette er til kontrast fra M74, der fokuset i stor grad skulle dreie seg om det

norske. Kulturforståelsen blir sett på som sentralt, og jeg tolker kulturbegrepet som et dynamisk begrep..

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringa, men samfunnsfaget har en særlig sentral rolle knyttet til arbeidet med kulturelt mangfold. I LK20 er et av hovedområdene i samfunnsfag:

«Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrøng og byggje opp under haldningar og verdiar som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2)

Samfunnsfaget skal i henhold til utdraget ovenfor jobbe for å oppnå liberal multikulturell tilnærming gjennom verdier som toleranse, likeverd og respekt. Samtidig skal faget bidra til kritisk tenkning rundt det kulturelle mangfoldet, som knyttes til kritisk multikulturell tilnærming.

Figur 8:

Trinn:	Kompetansemål: Kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2019b)	Kommentar
5-7.trinn	utforske ulike sider ved mangfald i Noreg og reflektere over menneska sine behov for å vere seg sjølve og for å høyre til i fellesskap (s. 9)	Dynamisk kulturforståelse
5-7.trinn	utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg og presentere rettार samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag (s. 9)	Nasjonale minoriteter og samene rettigheter skal læres om, og historien deres i Norge.
8-10.trinn	utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal	Problematiserer fornorskningen -> Kritisk multikulturalisme

	politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd (s. 10)	Multikulturelt fokus på urfolksrettigheter og internasjonale avtaler Liberal multikulturalisme kan knyttes til betydningen av likestilling og likeverd
8-10.trinn	reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald (s. 11)	Jeg tolker at dynamisk kulturforståelse og kritisk mangfoldsperspektiv kan knyttes til dette kompetansemålet
8-10.trinn	gjere greie for fornorskning av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå (s. 11)	Problematiserer fornorskningen kan knyttes til kritisk multikulturalisme

LK20 fremstår som en liberal multikulturell læreplan som er opptatt av at alle elever uansett bakgrunn har like muligheter. Et av hovedområdene i samfunnsfag er å jobbe med kritisk tenkning, som innen kulturelt mangfold betyr fokus på kritisk mangfoldskompetanse. Selv om det fremstår som en klart mer liberal enn monokulturell lærerplan, så er verdigrunnlaget i skolen også basert på kristne og humanistiske verdier.

Det spesielle i LK20 er at det ikke er delt inn i fagemnene historie, geografi og samfunnskunnskap. De tre disiplinene blir dannet som en enhet. Blant annet ser man i det i første kompetansemålet i 8-10.klasse i Figur 8 at det skal arbeides med kompetanse i historie og samfunnskunnskap. Dette tolker jeg som at elevene skal forstå sammenhengen mellom hvordan samfunnets endringer går i sammenheng med historie.

7.0 Diskusjon av funn

Jeg har sett på hvordan utviklingen i læreplanen for skolen i Norge fremstiller kulturelt mangfold. Men hvordan henger det sammen med den historiske konteksten jeg har beskrevet i kapittel 3? For å drøfte hvordan skolepolitikken har utviklet seg benytter jeg meg av Idunn Seland (2013) sine argumenter. Hun mener skolepolitikken i M74 handlet om ideen for å sikre sosial utjevning. Jeg tolker at Seland sine argumenter kommer til syne i generell del der det står alle skal ha like muligheter, uavhengig av kjønn. Ved å bruke et kritisk multikulturelt perspektiv, kan man hevde at sosioøkonomiske forskjeller spilte en rolle. En gutt fra en velstående familie ville ha bedre muligheter for å skaffe seg en utdanning enn eksempelvis ei jente fra en ressurs svak familie.

Duedahl & Jacobsen (2010) argumenterer for at: Begrepene i læreplanene har en lang rekke verdiladninger, vurdering og verdenssyn integrert i seg som benyttes til å beskrive, og kategorisere fenomener og mennesker. Jeg starter diskusjonen angående hvordan kulturbegrepet har endret seg fra M74 til LK20. I M74 fremstår begrepet kultur som et relativt statisk begrep. Seland (2013) argumenterer videre for at fra M87 var utgangspunktet at alle kulturelle grupper skulle fremstå likeverdige. Denne tolkningen fører til en liberalistisk multikulturell tilnærming av læreplanen I LK20 fremstår kulturbegrepet som et mer dynamisk begrep, der det er forutinntatt at kulturer alltid vil endre seg i takt med samfunnet. Likevel er det i LK20, slik jeg tolker det, også en forståelse for at noen prinsipper i kulturen er statiske. Kulturbegrepet som hadde vært preget av en mer statisk forståelse i M74 og M87 gikk i en mer dynamisk retning fra L97. Likevel er det tankevekkende at det er mer fokus på kompetansemål rundt kulturelt mangfold i M87 enn L97. Selv om kulturbegrepet i lærerplanen blir mer dynamisk i L97, og det ble vist signal om et mer mangfoldig samfunn enn tidligere var andregjøringen av forskjell tydeligere i M87. Kulturbegrepet i LK06 og LK20 tolker jeg som et dynamisk begrep. Samtidig som elevene skal diskutere og lære om kulturelle variasjoner, skal det også drøftes rundt både muligheter og utfordringer i mangfoldige samfunn.

Elevene skal oppnå danning gjennom kristne og humanistiske verdier, samt det å ha toleranse, respekt og likeverd for andre kulturer. Klafki (2001) mener undervisning som gir elevene betydning vil være med på å danne elevene. Undervisningen i norsk skole gjennomføres for at

elevene skal oppnå kompetanse som er satt som kompetansemål. For at elevene skal oppnå danning må det ifølge Klafki bety noe for elevene, og jeg tror om man skal oppnå danning kan det å jobbe med refleksjoner rundt et tema gjøre det enklere å få individuelle meninger. Innenfor kulturelt mangfold kommer kontroversielle spørsmål ofte frem gjennom et kritisk mangfoldsperspektiv. I M74 skal det i samfunnsfag skal elevene lære hvordan konflikter kan oppstå og hvordan samarbeid etableres. Et læringsmål i 7.trinn handler om flyktningproblemer. Det står ikke noen videre forklaring rundt hva som skal læres om flyktningproblemer. Jeg tolker likevel at fokuset på innvandring kan knyttes til noe negativt. Danningen som var ønskelig i M74 handlet i hovedsak om kun kristne og humanistiske verdier.

I M87 skulle også danning skje gjennom kristne og humanistiske verdier, men det skulle gjøres plass til andre minoriteter også. I samfunnsfag var et tema i barnetrinnet å arbeide med toleranse og respekt, og motvirke rasistiske holdninger. Jeg tolker at det å arbeide med toleranse, respekt og antirasistiske holdninger er viktig i arbeid med danning. Innenfor et kritisk mangfoldperspektiv (Røthing, 2020) vil arbeid med et slikt tema kreve å stille kritiske spørsmål ved forståelsesmåter som skaper og reproducerer hierarkier. Dette kommer frem i L97 og LK06 også. Arbeid med problemstillinger knyttet til rasisme vil føre til at elevene må bli bevisst på egne fordommer. Dette kan for eksempel være tilknyttet elevenes syn på muslimer. Målet innenfor kritisk mangfoldsperspektiver slik jeg tolker det er at man skal ta opp urettferdigheter, fordommer og stereotypier. Hovedoppgaven med danningen i kulturelt mangfold handler om å gi elevene holdninger som toleranse, respekt, aksept og likeverd. Dette vil gjøre at elevene kan møte mangfoldig samfunn og være en god deltaker i samfunnet.

Samene som alltid har vært en del av det norske samfunnet har hadde opplevd assimilering for å dannes som nordmenn, helt til de ble mer synlige fra 60-tallet. Fra 1970-tallet til i dag har samene blitt mer synlig, og dette gir lærerplanene uttrykk for. I M74 blir samene omtalt som en kultur, i M87 blir de omtalt som etnisk minoritet, mens fra L97 har samene blitt omtalt som urfolket i Norge. Den allmenne forskjellen mellom etnisk minoritet og urfolk har en viss anerkjennelse gjennom et sett spesifikke rettigheter. Samtidig ble samene ansett som en del av den felles norske kulturarven, som blir gjenspeilet gjennom blant annet egen lærerplan. I M74 ble samene fremstilt som en fjern «kultur» og dette skaper en distanse mellom nordmenn og samer.

I M74 presenteres det for temaer i samfunnsfaget angående samene, og Håkon Rune Folkenborg (2008) argumenterer for at dette var et vendepunkt i norsk skolepolitikk. I M87 har dette endret seg noe, her blir blant annet samene omtalt som en etnisk minoritet som har en særstilling i Norge og i skolen. M87 ble iverksatt i 1987, som er det samme året sameloven som skulle gi samene egne rettigheter til å videreutvikle språk og kultur. Verdiladningen status for samene og den samiske kultur i M87 kan derfor ansees å være påvirket av sametinget ble opprettet. Samtidig fikk verdiladningen av samene økt status enda større i L97, og dette kan sees i sammenheng med ratifiseringen av ILO-konvensjonen i 1991 der de fikk rettigheter for å ha kontroll av å videreutvikle sin egen kultur. Dette førte til at samene fikk sin egen lærerplan på samisk, og de får anerkjennelse som urfolk for første gang.

Ser man på urfolkperspektivet i eksempelvis LK20 knyttes ikke det kun til den samiske skolen og samiske lærerplanen. Urfolkperspektivet skal være for alle, men er det kun ett urfolksperspektiv? Nei, i Norge finnes det samer som snakker samisk, og samer som ikke snakker samisk. Det er ikke bare et språk, det er nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. I tillegg lever noen på bygda og andre i byene. Selv om lærerplanen inkluderer urfolksperspektiv må dette inkludere alle språkene, bosetning og at samer i sitt grunnlag dermed er forskjellige variasjoner av kulturelt mangfold. Det samme vil være gjennom nasjonale minoriteter som rommer kvener, rom, romani, jøder og skogfinner – nasjonale minoriteter i seg selv er et stort kulturelt mangfold.

Innvandrere og flyktninger har fra 1970-tallet blitt stadig mer fremtredende og omtalt som en del av det norske samfunnet. Jeg tolker M74 som en monokulturell lærerplan, som ikke har stort fokus på noe annet enn det norske fellesskapet. Selv om M87 kan ansees som en mer liberal multikulturalistisk lærerplan enn M74, er det monokulturelle trekk. I verdigrunnlaget skal minoriteter få sin plass i skolen, men det er den norske felles kulturarven som ligger i bunnen elevene må lære. Elever med innvandringsbakgrunn skulle lære seg måtte forholde seg til den norske kulturarven, og selv forklare sin kulturelle bakgrunn til sine medelever. Dette kan sees i sammenheng med integreringspolitikken som foregikk i landet. Spredningspolitikken som gjorde at innvandre og flyktninger ble sendt til forskjellige destinasjoner i landet kan ansees som en metode for å integrere denne gruppen i det norske samfunnet.

Det som er interessant er at forskningen fra Bakken (1998, 2000) & Phil (1998, 2000) viste at det var mange minoritets elever som droppet ut av skolesystemet på 90-tallet. Forskningen

viste at det ikke bare var språkproblematikk som gjorde det vanskelig å være minoritetselev. Sosioøkonomiske forskjeller som foreldrenes bakgrunn og yrkesstatus gjorde det vanskelig for foreldrene å hjelpe sine barn i skoleopplæringen. Dette tolker jeg til at ønske om like muligheter i skolen, ikke nødvendigvis ga like muligheter for elever uten muligheter for hjelp hjemmefra. Selv om skoleverket fremmer tilpasset opplæring, så betyr hjemmesituasjonen også mye for elevene. Dersom foreldrene kan hjelpe til med lekser og øving til prøver vil det være til stor hjelp for barna. Har foreldrene dårlig økonomi må kanskje barna hjelpe til med økonomien, og dermed ha en jobb utenfor skolen. Mens barn fra familier med stabil økonomi kan fokusere på skoleoppgaver.

I denne oppgaven har jeg hatt hovedfokus på begrepet kulturelt mangfold. Det som kan leses ut av mitt materiale, er at dette begrepet ikke benyttes i særlig grad før i 2014. Det er interessant å se hvilke begreper lærerplanene benytter seg av for å begrepsfeste det kulturelle mangfoldet før 2014. I M74 fremstilles det kulturelle variasjon gjennom begreper som «språklige minoriteter», som refererte til blant annet samene og innvandrerne i landet. Det kan leses som om at alle som ikke var etniske nordmenn, ble fremstilt som «språklige minoriteter». Videre ble fremstillingen av kulturell variasjon ble i M87 omtalt som «etniske minoriteter» og «språklige minoriteter». Selv om begrepsbruken ble noe utvidet, var det senere bruken av urfolk, nasjonal minoritet, kulturell minoritet og etnisk minoritet som ble benyttet. I L97 utvidet begrepsbruken seg, men som vi har sett på ble andregjøringen mindre. Jeg tolker at L97 gikk mer en liberalistisk tilnærming til mangfoldet i begrep. I LK06, særlig i prinsipper for opplæring poengteres viktigheten av fokus på kulturelt mangfold i skolen. Dette føres videre i LK20, og har en veldig liberal tilnærming til mangfoldet. Det er også presentert i LK20 at man skal arbeide kritisk med mangfold, og se på utfordringer og muligheter med mangfold.

Fra å bli synliggjort som «innvandrerlev» eller «nordmenn med annen kulturell bakgrunn», særlig i M87, men jeg tolker fra L97 til dagens lærerplan blir de plassert gjennom et felles mangfold. Det jeg lurer på er om den liberale tilnærmingen til mangfold, der alle er like og har samme forutsetninger, ikke tydeliggjør det kulturelle mangfoldet vi har i Norge. Er begrepet kulturelt mangfold blitt plassert som i såpass stor kategori at det er vanskelig å forholde seg til? Kulturelt mangfold er et mer omfattende begrep, enn «innvandrer», «kvene», «same» eller «tater». Jeg tolker kulturelt mangfold i lærerplanene L97, og særlig LK06 og LK20 som litt uangripelig. Borchgrevink & Brochmann (2008) kalte mangfold for mykt som en pute og glatt som såpe. Kulturelt mangfold i de nyere lærerplanene fremstår litt mer

upresise enn M74 og M87. Det tror jeg også har med at begrepene kultur og mangfold har endret sin betydning, samt at Norge har blitt det Røthing (2020) kaller et hypermangfoldig samfunn.

For å oppsummere kapitlet skal jeg nå svare kort på de to forskningsspørsmålene fra delkapittel 1.2:

(1) Hvordan har fremstillingen av kulturelt mangfold endret seg fra M74 til LK20?

I min tolkning har fremstillingen av kulturelt mangfold fra M74 til LK20 er det har gått fra en mer monokulturell tilnærming til liberal multikulturell tilnærming. I tillegg har begrepsbruken forandret seg i løpet av årene. I M74 og M87 ble «innvandrerelev» benyttet seg av, men i LK20 blir begrepet

(2) Hvordan har den historiske konteksten i forhold til kulturelt mangfold endret seg i samme tidsepoke?

Norge har alltid vært et mangfoldig land, men akkurat som den historiske konteksten beskriver så har samfunnet blitt et mer hypermangfoldig land. Samene har fått rettigheter som urfolk, og oppnådd sin egen lærerplan. Kvener, romani, rom, skogfinner og jøder har blitt nasjonale minoriteter og fått mer plass i lærerplanen. I tillegg er det i dag rundt 800 000 mennesker med innvandrerbakgrunn, og Norge blir stadig et land med flere kulturer enten det er nasjonale, religiøse eller lignende.

8.0 Avslutning og veien videre

Problemstillingen i oppgaven er *Hvordan blir kulturelt mangfold fremstilt i lærerplanene?*

Fra M74 til LK20 har det skjedd store forandringer rundt fremstillingen av begrepet kulturelt mangfold. Samfunnsmessige endringer som har foregått i tidsrommet fra 1970-tallet til i dag har vært med på å forandre synet på hvordan vi ser på et samfunn preget av kulturelt mangfold i Norge. Lærerplanene har utviklet seg til å åpne opp for kulturelt mangfold, og i dagens lærerplan er kulturelt mangfold et meget viktig tema med fokus på blant annet inkludering, likeverd og kulturforståelse. Innholdet i begrepet har endret seg fra et smalt perspektiv i lærerplanene til å bli vidt og hypermangfoldig.

Samtidig er et sentralt poeng i samtlige læreplaner verdigrunnlaget i skolen. Det baseres på kristen og humanistisk arv og tradisjoner. Innenfor multikulturell teori kan dette knyttes til monokulturell tilnærming av kulturelt mangfold. Det er tydelig forankret i læreplanene at majoritetens verdier og tradisjoner skal bli ivaretatt og ha en spesiell plass i samfunnet. Selv om lærerplanene stadig har utviklet seg fra en mer monokulturell lærerplan fra M74 til en liberalistisk multikulturell lærerplan i LK20 er det fortsatt preget av at elever i norsk skole skal tilpasse seg kristne og humanistiske verdier. Den norske enhetsskoletanken møter på utfordringer med kulturelt mangfold, men så lenge fellesskapet presenteres mer som mangfoldig fremfor enhetlig kan læreplanen sees på som en inkluderende lærerplan.

I løpet av dette prosjektet har jeg hatt mange interessante funn, og oppnådd større innsikt rundt det kulturelle mangfoldet i Norge fra 1970-tallet til i dag. Både hvordan samfunnet har blitt mer hypermangfoldig, og utviklingen av fremstillingene av begrepene i læreplanverkene. Prosjektet har gitt meg innsikt i hva som forventes av meg som lærer i arbeidet med kulturelt mangfold i skolen. Det blir interessant å komme ut som lærer og diskutere med sine fremtidige arbeidskollegaer angående hvordan jeg skal forholde meg til kulturelt mangfold.

Referanseliste

- Andreassen, S-E. (2016). Forstår vi læreplanen? (Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet). Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Bakken, A. (2000). Storbyungdom. I Utenfra, men hjemme – innvandrerungdom i storbyen. Oslo: NFR
- Berg, B. og Håpnes, T. (2001). Mellom likhet og forskjellighet. Mangfoldsstrategier i arbeidslivet. Trondheim, SINTEF.
- Bjordal I. (2017). Kompetanse for mangfold – hva betyr det?. I Lund B.L. (Red.). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen (s.229-243). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Borchgrevink, T., & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. Samtiden, (3. utg.), (s. 22–32)
- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge 900-2010*. Oslo: Pax Forlag
- Børhaug, F. Helleve, I. (red.) (2016). Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis. Fagbokforlaget: Bergen
- Dahl, Ø. 2013. Møter mellom mennesker – Innføring i interkulturell kommunikasjon. 2 utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Duedahl, P. og Jacobsen, M. H. (2010). Introduksjon til dokumentanalyse. Metodeserie for social- og sundhedsvidenskabene, bind 2. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Engebrigtsen, A., & Lidén, H. (2010). De norske rom – og deres historie. I A. B. (red), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I K. Westheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for Mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56 - 95). Bergen: Fagbokforlaget

- Eriksen, T.,H. (2011) Kultur kommunikasjon og makt i Eriksen,T.,H. (Red) Flerkulturell forståelse (s. 57-72). Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Folkenborg, H R. (2008) Nasjonal identitetsskaping i skolen. Eureka forlag, Eureka læremiddelserie 4/2008
- Gundem, B. B. (2008). Perspektiv på læreplanen. Bergen: Fagbokforlaget
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - Å utvikle ny kunnskap forskning og praksis*. 2001: Cappelen damm akademisk.
- 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
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. Interkulturelle refleksjoner om pedagogiske begreper. I F. Brossard Børhaug, & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden - Innføring i generell didaktikk 5.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, G. (2006) Den multikulturelle skole – integration og sortering. 2.Opplag. København. Samfundslitteratur
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). Mønsterplan for grunnskolen, M74. Oslo: Aschehoug
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). Mønsterplan for grunnskolen, M87. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter

Kiedik Banik, V. (2017). Nasjonale minoriteter i Norge. Hentet fra snl:

https://snl.no/nasjonale_minoriteter_i_Norge

Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1997). Changing Multiculturalism. Buckingham: Open University Press

Kjeldstadli, K. (1999). Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget. Oslo: Universitetsforlaget

Klafki (2001) Kategorial dannelse (først utgitt 1959 på tysk). I E. L. Dale (Red.), Om utdanning. Klassiske tekster (s. 167–203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2012). Meld. St. 20. På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. (2012-2013). Oslo: Forfatteren

Kunnskapsdepartementet. (2015a). Generell del av læreplanen. Hentet fra:
file:///C:/Users/eirik/Downloads/generell-del-av-lareplanen-utgatt%20(2).pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015b). Prinsipper for opplæringen. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017a) Prinsipper for læring, utvikling og danning. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). Overordnet del av lærerplanen. Hentet fra:
file:///C:/Users/eirik/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld. St. 6. Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019-2020). Oslo: Forfatteren

- Kymlicka, W. (2001) Liberalism, dialogue and multiculturalism - Ethnicities. bind 1, nr. 1, London. s. 128-137
- Lund, A. B. & Moen, B. B. (red.). (2010). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Lund, E. (2016) Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- May S. (2009). Critical multiculturalism and education. I Banks J.A (Red.). The Routledge International Companion to Multicultural Education (s. 33 - 48). New York/Oxon: Routledge
- Moen B.B. (2014). Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet. I Moen B.B. (Red.) Kulturelt og etnisk mangfold i skolen (s. 19-38). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I: Læreplan–Et forskningsperspektiv. Erling Lars Dale (red.). Oslo: Universitetsforlaget, 154-186
- Morken, I. (2012). Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer: en innføring (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Niemi, E. (2010). *Kvenene: Fra innvandrere til nasjonal minoritet. I A.B. Lund & B.B. Moen (red.) Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge. Trondheim: Tapir akademiske forlag*
- Nilssen, H. F. (2020, September 9). *Opplæringsloven*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/opplæringsloven>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-1998-07-17-61. Hentet 17 mars 2021 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osler, A., & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. Norsk pedagogisk tidsskrift, 102(1), 26-37. Hentet fra https://www-idunnno.galanga.hvl.no/file/pdf/67047432/rase_og_etnisitet_to_begreper_vimaa_snakke_m_er_om.pdf

- Pihl, J. (2000). Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet? Norsk Pedagogisk Tidsskrift
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Regjeringen. (2018a, 3. desember). ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilokonvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Rugkåsa, M. (2011). Mellom omsorg og politikk: Profesjonsutøveres dilemma. I Leseth, Anne og Solbrække, Kari Nyheim (Red) Profesjon, kjønn og etnistitet. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Røthing, Å. (2017). Mangfoldskompetanse perspektiver på undervisning i yrkesfagene . Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning - Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Sand, T. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning – Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. Tidsskrift for samfunnsforskning (2), 188-214.
- Skogvang, S. F. (2021, Februar 5). *Sameloven*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/sameloven>
- Skrefsrud, A.T. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I Schjetne, E. & Skrefsrud, A.T (Red.), Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag. (1. Utgave, s. 22-36) Oslo: Gyldendal
- Solerød, E. (2014). Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Stoltenberg, C. (2018, Oktober 18). *Deskriptiv*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/deskriptiv>
- Spernes, K. (2012). Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). Fakta om innvandring. Hentet fra: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

- Statistisk sentralbyrå. (2019, 27. august). Ingen tegn til mindre kjønnsforskjeller i grunnskolen. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/ingen-tegn-til-mindre-kjonnsforskjeller-i-grunnskolepoeng>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 9. mars). Nesten 15 prosent er innvandrere. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>
- Thagaard, T. (2015). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- 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, 96-118.
- Trippestad, T. A. (2014). Visjonærstillingen. Norsk pedagogisk tidsskrift (6. utg.), ss. 410-423.
- Ulsrød, T. (2019, 12. juni). Hva er en stortingsmelding? Hentet fra: <https://www.civita.no/politisk-ordbok/hva-er-en-stortingsmelding>
- UNESCO. (2005). St.prp.nr 76 (2005-2006) – Om samtykke til ratifikasjon av UNESCOs konvensjon av 20. oktober 2005 om å verne og fremme et mangfold av kulturuttrykk. Hentet fra: <https://unesco.no/wp-content/uploads/2012/12/UNESCOs-konvensjon-av-2005-om-%C3%A5-verne-og-fremme-et-mangfold-av-kulturuttrykk.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2013) Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03) Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2019a) Skolemiljø. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b) Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- 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_lyset_av_freiretradisjonen_noen_sent

Westerheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspekti. I Westerheim, K. & Tolo, A. (Red.). Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge. Bergen: Fagbokforlaget

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

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. (2006). Opplæringsteori og læreplanforståelse. Vallset: Oplandske Bokforlag

