

En bedre kultur for læring - *for hvem?*

En dekonstruksjon av begrepet "mangfold" sin diskursive flertydighet i St.meld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring

Masteroppgave PED 4390

Nina Lewin



Vår 2007

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<u>TITTEL:</u> EN BEDRE KULTUR FOR LÆRING – FOR HVEM? En dekonstruksjon av begrepet ”mangfold” sin diskursive flertydighet i St.meld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring	
<u>AV:</u> Nina LEWIN	
<u>EKSAMEN:</u> Masteroppgave i pedagogikk Allmenn studieretning	<u>SEMESTER:</u> Vår 2007
<u>STIKKORD:</u> - inkluderende pedagogikk - kritisk diskursanalyse	

PROBLEMOMRÅDE

Skolen betegnes i Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* som en skole for kunnskap, mangfold og likeverd. Denne meldingen ligger til grunn for reformen

Kunnskapsløftet som innføres i hele den norske grunnopplæringen fra høsten 2006. I den foreliggende teksten retter forfatteren et kritisk blikk mot begrepet ”mangfold” og spør: *hva betyr ”mangfold”?* Gjennom en diskursanalytisk tilnærming til stortingsmeldingens språklige formuleringer dekonstrueres begrepet ”mangfold” i den hensikt å få en dypere forståelse av hvordan ”mangfoldet” i skolen persiperes, ved å rette oppmerksomhet mot hvilket *innhold* begrepet ”mangfold” refererer til i meldingen. I en analyse av stortingsmeldingen, søker forfatteren å avdekke hvordan og i hvilke sammenhenger ”mangfold” blir meningsfylt å bruke, i lys av to forskjellige diskurser: en *kulturell kompleksitetsdiskurs* og en *multikulturalismediskurs*. Forfatteren viser hvordan disse to ulike diskursene konstruerer ”mangfold” på ulike måter, og at disse kan avdekkes i teksten. Er det et mangfold av enkeltindivider, eller er det et mangfold av elever med ulik etnisk og/eller kulturell bakgrunn?

Problemstillingen har utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk grunntanke .Formålet med oppgaven er å vise hvordan betydningen av begrepet ikke er entydig gitt, men tvert imot fremtrer som et flertydig begrep, der innholdet konstrueres diskursivt i stortingsmeldingens språklige formuleringer. Diskurser kan beskrives enkelt som en bestemt måte å snakke om og forstå verden, eller fenomener i verden, på. Hvordan vi forstår verden rundt oss, er samtidig med på å forme hva vi ser når vi betrakter virkeligheten. Hvordan vi differensierer et mangfold, kommer da an på *hvordan* vi ser, *når* vi ser et mangfold av elever i skolen.

METODE

Problemstillingen har utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk grunntanke der virkeligheten er sosialt konstruert. Gjennom en diskursanalytisk tilnærming til teksten, søker forfatteren å dekonstruere begrepet ”mangfold” sin diskursive flertydighet, ved å undersøke ulike konstruksjoner av ”mangfold” i tekstens språklige formuleringer. Analysen kan sies å være på to nivåer, og presenteres i to deler.: Første del utgjør en analyse av sammenhenger hvor ordet *mangfold* opptrer eksplisitt i teksten. I andre del av analysen rettes fokus mot mer implisitte konstruksjoner av

”mangfold” i stortingsmeldingen. Analysen kan sies å være et resultat av en induktiv prosess, der forfatteren utleder en rekke spørsmål i lys av resultatene i første del av analysen, som danner utgangspunkt for andre delen av analysen. Analysen er tekstnær, og den diskursanalytiske tilnærmingen som anvendes bygger i stor grad på Norman Faircloughs *kritiske diskursanalyse*, og suppleres med elementer fra den diskursteoretiske retningen ved Ernesto Laclau.

DATA/KILDER

St.mld.nr.30 (2003-2004) utgjør det empiriske materialet for analysen. Hovedkildene er generell teori om diskursanalyse hovedsakelig ved Jørgensen og Phillips (1999), samt Norman Faircloughs egen kritiske diskursanalytiske retning. I tillegg benytter forfatteren seg av annen samfunnsvitenskapelig litteratur i den teoretiske avgrensningen av de to diskursene. Annen samfunnsvitenskapelig teori anvendes også underveis i analysen, i utdypingen av argumentasjonen i tilknytning til sentrale funn.

HOVEDFUNN

Diskursive konstruksjoner av ”mangfold” ut fra både en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs er å avdekke i meldingens formuleringer, og det trer frem en hovedsystematikk ved at diskursene artikuleres atskilt, og på ulike nivåer.

Kulturell kompleksitetsdiskursen trer klart frem i sammenhenger som har å gjøre med det jeg kaller *skolens praksisarena*; med hensyn til hvordan elevene, deres opplæring og opplæringsmuligheter, skal ivaretas i skolen. Dette kommer frem gjennom et sterkt *individfokus* uttrykt ved at et grunnleggende prinsipp om individuell likeverd fremmes som et overordnet og grunnleggende prinsipp for opplæringen, og ved at individuelt tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter presenteres som sentrale tiltak for å oppnå dette målet. ”Mangfold” tilskrives en helt sentral og viktig betydning i meldingen, og det er en forståelse av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs som trer frem som den som den intenderte betydningen i

visjonen som presenteres i meldingen med hensyn til hvordan mangfoldet i skolen skal møtes.

En multikulturalismediskurs trer først og fremst frem på et mer abstrakt samfunnsnivå som ligger utenfor, eller omringer, skolen; i det jeg har kalt *rammene for skolens virksomhet*. ”Mangfold” i denne diskursive forståelsen, konstrueres som en heterogen sammensetning av ulike *grupper* i samfunnet, og trer i meldingen først og fremst frem gjennom henvisninger til lover og konvensjoner som ligger utenfor skolepolitisk jurisdiksjon. Differensieringen mellom ulike minoriteter, og minoritet og majoritet, som gjøres eksplisitt i meldingen, legitimeres gjennom henvisning til slike politiske rammer. Andre forhold vedrørende rammene for skolens virksomhet hvor denne diskursen kan avdekkes, trer frem når forfatteren stiller spørsmål om hva som er ”felles” i skolen, i enkelte formuleringer av et kollektiv ”vi” i meldingens introduksjon, og i en uproblematisert videreføring av L97 som utgjør verdigrunnlaget for den norske skolen.

Et særlig interessant funn knytter seg til identifiseringen av kategorien ”minoritetspråklige elever” i meldingen. Kategorien synes å være avgrenset ut fra elevenes minoritetsbakgrunn, noe som skulle tilsi en differensiering av mangfold ut fra en multikulturalismediskurs. Med denne kategorien trekkes en differensiering av elevmangfoldet på grunnlag av gruppe inn på en arena hvor den eksplisitte intensjonen er å ivareta alle ut fra individuelle forutsetninger og evner. Med denne kategorien markeres altså et brudd med hovedsystematikken.

Hovedkonklusjonen i oppgaven er at det artikuleres ulike diskursive forståelser av mangfold” i meldingen, og at dette ikke er helt uproblematiske. Når ulike måter å persipere ”mangfold” i skolen på ikke adresseres, ligger det en potensiell, men reell, mulighet for at det grunnleggende og overordnede prinsippet om å gi alle elever en likeverdig opplæring, undergraves *ubevisst*. Denne muligheten følger av den konstruktivistiske grunntanken om at ulike måter å betrakte verden på, medfører ulike måter å handle på.



CULCOM

Kulturell kompleksitet
i det nye Norge

Forord

Takk til mine veiledere Guri Jørstad Wingård ved Pedagogisk forskningsinstitutt, og Ivar Morken ved Institutt for spesialpedagogikk for uvurderlig hjelp gjennom hele oppgaveprosessen.

Takk til prosjektet ”Kulturell kompleksitet i det nye Norge” (CULCOM) ledet av Thomas Hylland Eriksen, for tillit til mitt prosjekt fra begynnende stund, for den motivasjonen det har gitt meg til å fullføre denne oppgaven, for alle mulighetene til faglig utvikling som deltakelse i programmet har åpnet for, og for den økonomiske støtten.

Takk til studiekamerater ved PFI, logopedi-jentene og CULCOM-gjengen for all faglig input, og for at dere har gjort studietiden til en uforglemmelig tid 😊

Takk til venner som har delt mine oppturer, og støttet meg gjennom nedturer: dere vet selv hvem dere er 😊

Spesiell takk til Mai Camilla og Marit: for de gode faglige samtalene underveis, og ikke minst for uvurderlig hjelp og støtte i den avsluttende fasen av arbeidet, med kommentarer og gjennomlesning av oppgaven.

Takk til mor: fordi du stiller opp!

Takk til min fantastiske mann Eric: uten ditt samarbeid, din støtte og forståelse hadde det aldri blitt noe av denne oppgaven!

Takk til mine flotte barn Birk, Idunn og Torjus: dere er lyset i mitt liv!

Innhold

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK	III
INNHold	IX
1. INNLEDNING	1
1.1 INTRODUKSJON	1
1.2 “MANGFOLD I SKOLEN”	3
1.3 DISKURSANALYSE OG DISKURS	4
1.4 EN KULTURELL KOMPLEKSITETSDISKURS OG EN MULTIKULTURALISMEDISKURS	5
1.5 PROBLEMSTILLING	5
1.6 FORMÅL MED OPPGAVEN	6
1.7 BETRAKTNINGER OVER METODOLOGI OG OPPGAVENS OPPBYGNING, SAMT AVGRENSNING AV OPPGAVEN	7
1.8 DISPOSISJON AV OPPGAVEN	8
1.8.1 Del I: Teori og metode	8
1.8.2 Del II: Analysen	9
1.8.3 Del III: Avslutningen / ”Mangfoldets paradokser”	9
2. DEL I: TEORI OG METODE	11
2.1 DISKURSANALYSE	11
2.1.1 Diskursanalysens sosialkonstruktivistiske grunnlag	11
2.1.2 Hva er diskurs?	13
2.1.3 ”Tekst” i diskursanalyse	14
2.1.4 Emansipatorisk siktemål	14

2.1.5	<i>Diskursanalyse som både teori og metode</i>	15
2.2	KRITISK DISKURSANALYSE OG DISKURSTEORI.....	16
2.3	NORMAN FAIRCLOUGHS KRITISKE DISKURSANALYSE	18
2.3.1	<i>Diskursers sosiale funksjoner</i>	22
2.3.2	<i>Intertekstualitet og interdiskursivitet</i>	23
2.3.3	<i>Klassifisering og kategorisering</i>	24
2.4	FLERTYDIGE BEGREPERS DISKURSIVE BETYDNING	27
3.	METODE	31
3.1	BETRAKTNINGER RUNDT DISKURSANALYSE SOM METODE	31
3.2	HVORDAN JEG ANVENDER DISKURSANALYSE SOM METODOLOGISK TILNÆRMING TIL TEKSTEN KULTUR FOR LÆRING.....	32
3.2.1	<i>Språklige elementer som verktøy for å avdekke ulike diskursive konstruksjoner av "mangfold" i meldingen</i>	32
3.2.2	<i>Hvordan har jeg funnet frem til relevante sammenhenger?</i>	33
3.2.3	<i>Eklektisk bruk av teori</i>	34
3.3	UTFORDRINGER VED DISKURSANALYSE SOM METODE.....	34
4.	TO DISKURSER SOM GRUNNLAG FOR MANGFOLDSFORSTÅELSE	37
4.1	INNLEDNING	37
4.2	EN MULTIKULTURALISMEDISKURS	38
4.3	EN KULTURELL KOMPLEKSITETSDISKURS.....	41
5.	DEL II: "MANGFOLD" I STORTINGSMELDING NR.30 (2003-2004) KULTUR FOR LÆRING	47
5.1	INNLEDNING TIL ANALYSEN AV KULTUR FOR LÆRING	47
5.2	MELDINGENS STRUKTUR OG OPPBYGNING	47

6.	”MANGFOLD” EKSPLISITT	49
6.1.1	<i>”Kultur for læring: en skole for kunnskap, mangfold og likeverd”</i>	50
6.1.2	<i>Stadig ”større mangfold” er en hovedutfordring i fremtiden</i>	55
6.2	RESULTATER AV ANALYSEN AV ”MANGFOLD EKSPLISITT”	65
7.	”MANGFOLD IMPLISITT”	67
7.1	”SKOLEN ER FOR ALLE”	68
7.2	IVARETAKELSE AV ELEV MANGFOLDET I SKOLEN	71
7.2.1	<i>Likeverd som grunnleggende prinsipp i samfunnet og i skolen</i>	71
7.2.2	<i>Likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring for å sikre oppfyllelsen av likeverdsprinsippet i skolen</i>	75
7.2.3	<i>Grunnleggende ferdigheter</i>	79
7.3	MINORITETER OG MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I MELDINGEN	83
7.3.1	<i>”Minoriteter” i meldingen</i>	84
7.3.2	<i>Kategorien ”minoritetsspråklige elever”</i>	91
7.3.3	<i>Er det forskjeller i forhold til når bare ”minoritet” brukes og når assosiasjonsrekken ”minoritetsspråklig” brukes?</i>	104
7.4	SKOLEN SOM SAMFUNNSINSTITUSJON	105
7.4.1	<i>Hvem er ”vi” i skolen som samfunnsinstitusjon?</i>	106
7.4.2	<i>Hva er ”felles” i mangfoldsskolen?</i>	110
7.5	RESULTAT AV ANALYSEN: ”MANGFOLD EKSPLISITT” OG ”MANGFOLD IMPLISITT”	113
7.5.1	<i>Hva har jeg funnet?</i>	114
8.	DEL III: KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE BEMERKNINGER - PARADOKSER OG MULIGHETER I ”MANGFOLDS” DISKURSIVE FLERTYDIGHET	120
8.1	FORMÅLET MED OPPGAVEN	120

8.2	HVA HAR JEG FUNNET?.....	121
8.3	HVORFOR ER FUNNENE INTERESSANTE? - DILEMMAER I "MANGFOLDS" DISKURSIVE FLERTYDIGHET I <i>KULTUR FOR LÆRING</i>	122
8.4	"MANGFOLD" – EN FLYTENDE BETEGNER	124
8.5	ER DET ROM FOR BEGGE DE DISKURSIVE FORSTÅELSENE AV MANGFOLD I DEN SKOLEPOLITISKE TILNÆRMINGEN TIL MANGFOLDSSKOLEN?.....	125
8.6	AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG BETRAGTNINGER	126
	KILDELISTE	128

1. Innledning

1.1 Introduksjon

Tittelen på denne oppgaven er formulert som et spørsmål: “En bedre kultur for læring – for hvem?”. Spørsmålet om hvem skolen er for, ble tent hos meg da jeg på grunnfag i pedagogikk stiftet bekjentskap med den forrige skolereformen ”Læreplanverket for den 10-årige grunnskole” (L97) sin generelle del, den delen som kan kalles verdigrunnlaget i den norske skolen¹. Denne er nesten poetisk i sin fremstilling og vakkert utsmykket med bilder, og er på denne måten lett forførende i sin stil. Men på tross av dette, stod jeg igjen med en forundring over det jeg opplevde som en polarisering mellom ”vi” og ”de andre” i teksten; et ”vi” som trer frem som de som alltid har vært her (”etnisk norske”), og ”de andre” som ikke er en del av ”oss”. Samtidig med innføringen av L97 fikk den samiske befolkningen sin egen læreplan, L97 samisk. Denne alternative læreplanen skal være likestilt den norske, men samene fremtrer på denne måten paradoksalt *samtidig* som en del av det norske, og likevel noe annet enn ”norske”. Jeg satt igjen med en forundring over at det i en skole som skal omfatte alle elever på likeverdig grunnlag, likevel blir differensiert mellom ulike kategorier elever ut deres etniske eller kulturelle tilhørighet. Særlig ble dette interessant all den tid målet skulle lede frem mot verdier basert på ”vårt” kultur- og verdigrunnlag. Hvem er en del av ”oss” i denne sammenhengen?

Høsten 2006 ble en ny skolereform innført i hele den norske grunnsopplæringen. Denne reformen har fått navnet *Kunnskapsløftet*, og grunnlaget for den ble utarbeidet under statsråd Kristin Clemet under den forrige regjeringen - en borgerlig konservativ koalisjonsregjering ledet av Kjell Magne Bondevik. Et interessant trekk ved denne reformen er at L97 videreføres uten endringer i denne nye reformen. Det vil si at det som jeg har tolket som et svært (norsk)

¹ I den foreliggende teksten vil jeg med bruken av betegnelsen ”L97” kun referere til denne generelle delen, dersom ikke annet blir presisert.

etnosentrisk verdigrunnlag, videreføres som verdigrunnlag i skolen anno 2006 og fremover. Er dette forenlig med visjonen for den norske skolen som samfunnsinstitusjon i dagens Norge?

For å kunne svare på dette spørsmålet, er det en forutsetning å undersøke hva visjonen for den norske skolen *i dag* er. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke nettopp denne *visjonen*, ved å se nærmere på Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*² som ligger til grunn for *Kunnskapsløftet*. Denne meldingen, som alle stortingsmeldinger, er et offentlig dokument, og har til hensikt å utrede og diskutere innholdet i norsk skole. Samtidig kan den sies å være et ideologisk grunnlagsdokument i den forstand at regjeringen presenterer sin visjon om målene med opplæringen av elever i skolen, samt om hvordan målene skal etterkommes.

En stortingsmelding henvender seg til et bredt publikum som utover beslutningstakere også omfatter en mer allmenn interesse, og det er vanlig at det i norske skolepolitiske saker oppnås stor oppslutning på tvers av de politiske retningene. Det fikk også denne stortingsmeldingen. I *Kultur for læring* står *kunnskap* sentralt, noe som kanskje ikke er så rart ettersom kunnskap er et sentralt satsningsområde i Høyres partiprogram, og at departementet som utarbeidet stortingsmeldingen ble ledet av en Høyre-statsråd. Men også *mangfold* og *likeverd* er sentrale begreper i stortingsmeldingen.³ Skolen presenteres i *Kultur for læring* som en skole for mangfold. Hvordan myndighetene forstår ”mangfold” i skolen, har betydning for hvordan skolen som samfunnsinstitusjon utformes. Hvordan man forstår ”mangfold” i skolen, har dermed også praktiske konsekvenser for utformingen av målene for skolens virksomhet, og den praksis som utarbeides for å nå disse målene. Når målet er å skape *en bedre kultur for læring*, er det rimelig å spørre *for hvem?*

² I den foreliggende teksten vil jeg bruke henholdsvis betegnelsene *stortingsmeldingen*, *meldingen* og *Kultur for læring* når jeg refererer til St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

³ Meldingen innledes med en introduksjon med tittelen ”Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd”.

1.2 “Mangfold i skolen”

Selve *ordet* mangfold betyr rett og slett ”det å inneholde stor variasjon” eller ”stort og variert antall av noe” (bokmålsordboka). Ordet i seg selv har ikke noe konkret innhold. Når skolen skal være for *mangfold*, er det da all grunn til spørre hva det er et mangfold *av*. Når begrepet ”mangfold” brukes slik at det fremstår som et subjekt, vil det først bli meningsfylt i den konteksten begrepet brukes i. Begrepet kan derfor betegnes som *flertydig*. I stedet for å spørre hva mangfold *betyr*, gir det mer mening å spørre om hvilke *betydninger* begrepet ”mangfold” har i de ulike sammenhenger det brukes. Hvilken betydning, eller hvilke betydninger, har ”mangfold” i *Kultur for læring*? Det er dette jeg skal undersøke i denne oppgaven.

Hvorfor er dette interessant? Har det noen betydning for skolen, at begrepet ”mangfold” kan forstås på ulike måter? ”Mangfoldet” består av mennesker, og disse skal møtes i praksis i skolen. Men *hvordan* dette mangfoldet skal møtes, kommer an på hvordan man ser denne mangfoldige gruppen som sammensatt. Vi ser gjerne forskjellige ting, selv om vi ser på det samme fenomenet. Forskjeller kan ses langs svært mange ulike linjer. Jeg kan illustrere dette poenget med et eksempel: Vi står på Grønlands torg en lørdags formiddag det er tett med mennesker. Vi stopper noen tilfeldig forbipasserende og spør dem om de kan beskrive denne mengden. Noen vil kanskje svare at det er en stor samling av *innvandrere* og få *norske*. Andre vil beskrive mengden som svært sammensatt av mennesker fra mange *ulike etniske grupper*. Andre igjen vil kanskje først og fremst legge merke til forholdet mellom antall *kvinner* og *menn* tilstede, eller forholdet mellom *voksne* og *barn*. Det er mange ulike måter å ”se” eller forstå et mangfold av mennesker som sammensatt på. Generelt vil vi kunne se på et *mangfold av mennesker* som synonymt med en *heterogen gruppe mennesker*. Men ingen av disse uttrykkene sier oss noe om *hvordan* denne mengden persiperes, det vil si oppfattes som sammensatt. *Hvordan* vi ”ser”, henger sammen med hvilket perspektiv vi ser *fra*. Så hvordan skal ”mangfoldet” i skolen møtes i praksis, når ”mangfold” kan forstås på ulike måter? Dette spørsmålet er interessant med tanke på utformingen av en skole for ”mangfold”.

Kunnskapsløftet implementeres under den nåværende Stoltenberg-regjeringen. I Soria Moria-erklæringen⁴ poengterte Stoltenberg-regjeringen at det skulle være en målsetning i den norske skole å få til en inkluderende skole for *alle*: ”Regjeringen ser grunnskole og videregående opplæring som en helhetlig grunnopplæring som skal sikre alle barn og unge de beste muligheter for veien videre i yrke og utdanning” (Soria Moria). I denne erklæringen finner vi også en betegnelse på dagens skole som mangfoldig, og på hva dette innebærer: ”Regjeringen vil arbeide for en mangfoldig fellesskole. Hvert menneske er unikt og skal møtes av en skole som forstår og tar vare på deres individuelle ferdigheter og ulike utgangspunkt” (ibid). Men er det faktisk slik at det mangfoldet som møtes i skolen *kun* forstås som en heterogen sammensetning av unike *enkeltindivider*, slik det poengteres i Soria Moria? Eller kan det tenkes at mangfoldet av elever i skolen også blir sett på som sammensatt av ulike *grupper*?

I undersøkelsen av hvordan ”mangfold” konstrueres som et meningsfylt begrep i *Kultur for læring*, er jeg interessert i å avdekke om det er et individperspektiv eller et gruppeperspektiv på den heterogene gruppen i skolen, eller begge deler, som trer frem.

1.3 Diskursanalyse og diskurs

For å avdekke hvordan begrepet ”mangfold” i *Kultur for læring* blir meningsfylt, har jeg anvendt en diskursanalytisk tilnærming til dokumentet. *Diskursanalyse* referer til en rekke teoretiske, og delvis også metodologiske, retninger som har bygger på et sosialkonstruktivistisk grunnlag. Dette innebærer at *hvordan* vi oppfatter fenomener i den sosiale virkelighet, avhenger av *hvordan* vi ser, eller hvilket perspektiv vi ser *fra*. Slike forståelsesperspektiver betegnes i diskursanalyse som *diskurser*. I denne oppgaven er jeg altså interessert i å avdekke hvordan ulike diskurser fyller begrepet ”mangfold” med mening.

Diskurser er noe som ikke er gitt i en tekst, men omgir teksten. Forståelsen av konkrete tekster som *tekst i sosial kontekst*, er et viktig aspekt ved særlig den kritiske diskursanalysen til Norman Fairclough, den retningen innenfor diskursanalyse som jeg i hovedsak støtter meg til i

⁴ Politisk plattform for den nyinnsatte flertallsregjeringen ledet av Jens Stoltenberg høsten 2005

denne oppgaven. Ved å anvende en diskursanalytisk tilnærming til analysen av ”mangfold”, har jeg også anledning til å peke på hvilke samfunnsmessige konsekvenser som kan følge av konkret språkbruk. Måten vi formulerer oss om ting på, kan si oss noe om hvordan ”virkeligheten” persiperes. Samtidig er det denne forståelsen av virkeligheten som ligger til grunn for hvordan vi *handler*. Hvordan et begrep som ”mangfold” forstås, har dermed betydning for hvordan mangfoldet møtes.

1.4 En kulturell kompleksitetsdiskurs og en multikulturalismediskurs

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan to ulike diskursive forståelser av ”mangfold” kommer til uttrykk i meldingen. Jeg har avgrenset to diskurser ut fra hvor fokus ligger i tilnærmingen til det heterogene mangfoldet: et på individnivå, og et på gruppenivå. Diskursene har jeg kalt henholdsvis en *kulturell kompleksitetsdiskurs* og en *multikulturalismediskurs*. Diskursene avgrenses først og fremst fra hverandre ved at fokus i kulturell kompleksitetsdiskursen er på *enkeltindividene* i tilnærmingen til mangfold, mens fokus i multikulturalismediskursen er på hvordan mangfoldet er sammensatt av ulike *etniske og/eller kulturelle/språklige grupper*.

Avgrensningen av diskursene er en teoretisk avgrensning og kan knyttes til ulike forståelser av *kultur*, der disse ulike forståelsene gir utslag i ulike måter å forholde seg til livet i multinasjonale/flerkulturell/heterogene stater/samfunn. Er det *enkeltindividet* som er i fokus, eller ulike *grupper*?

1.5 Problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven er fire-delt. For det første søker jeg å avdekke *hvordan ”mangfold” i St.meld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring konstrueres diskursivt som et meningsfylt begrep, ut fra henholdsvis en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs*. For det andre spør jeg om *hvilken betydning ”mangfold” tilskrives i meldingen*. For det tredje spør jeg *om det er mulig å identifisere potensielle praktisk-*

pedagogiske konsekvenser av ”mangfolds” diskursive flertydighet. For det fjerde spør jeg om det er rom for ulike diskursive konstruksjoner av ”mangfold” i den skolepolitiske tilnærmingen til mangfoldsskolen.

1.6 Formål med oppgaven

Oppgaven kan forstås som et bidrag til en kritisk diskusjon rundt skolens rolle som samfunnsinstitusjon i Norge, i en tid der det norske samfunnet beskrives som heterogent sammensatt, eller *mangfoldig*. Målet med oppgaven er å bidra til en bredere politisk diskusjon om hvilke konsekvenser en forståelse av det norske samfunnet som ”mangfoldig” må/kan/bør ha for skolen som samfunnsinstitusjon.

Målet med oppgaven er *ikke* å kritisere bruken av selve ordet ”mangfold” i *Kultur for læring*, men å rette søkelys på hvordan begrepet i seg selv referer til et *innhold* som er gitt utenfor den konkrete teksten, i den sosiale virkeligheten teksten er oppstått i.

I politikken, som i vitenskapen og i hverdagslivet, finner vi ”moteord”, det vil si ord som er i vinden, og som brukes ofte og av mange. På overflaten kan det virke som om alle snakker om det samme, men dersom vi stopper litt opp og undersøker nærmere hvordan ordene brukes, vil vi ofte oppdage at ordene refererer til vidt forskjellige innhold. Det hjelper lite å skifte ut selve ordene/begrepene som brukes dersom man ønsker endring, uten at man faktisk endrer på innholdet. Å bare skifte betegnelse på et fenomen kan heller bære preg av politisk spill og retorikk. Med Marianne Gullestad (2002) kan vi si at ønsker om endring kan gå opp i røyk ved at fokuset blir på ”politisk korrekthet” i stedet for essensen, det vil si *innholdet*, i det som diskuteres.

Ved å rette et kritisk blikk mot begrepet ”mangfold” i denne stortingsmeldingen, ønsker jeg å avdekke en skolepolitisk tilnærming til mangfoldsvirkeligheten i den norske skolen. Denne meldingen er bare ett uttrykk for en slik tilnærming, men det kan likevel tenkes at den kan peke på større tendenser i norsk politikk. Om dette faktisk er tilfelle, er ikke noe jeg skal utforske i denne oppgaven, men er likevel et interessant spørsmål å ta til etterretning.

1.7 Betraktninger over metodologi og oppgavens oppbygning, samt avgrensning av oppgaven

Teksten *Kultur for læring* utgjør det empiriske materialet for denne oppgaven. I analysen av stortingsmeldingen er jeg svært tekstnær, noe som er helt tydelig i måten jeg har bygget opp analysen. Oppgaven kan beskrives som et resultat av en induktiv prosess, der jeg starter med å undersøke de konkrete opptredener av begrepet ”mangfold” i *Kultur for læring* i den hensikt å avdekke hvordan begrepet opptrer, i hvilke sammenhenger, hvordan begrepet konstrueres diskursivt som meningsfylt begrep, og hvilken betydning begrepet tillegges i meldingen. Denne første delen av analysen har jeg kalt ”mangfold eksplisitt”. Ut fra funnene i denne analysen har jeg så utarbeidet nye spørsmål, som jeg legger til grunn for en nærmere undersøkelse av hvordan et ”mangfold” konstrueres diskursivt på en mer implisitt måte i meldingen. Denne andre delen av analysen har jeg kalt ”mangfold” implisitt. Ved å gjøre analyse på to ulike nivåer på denne måten, i lys av en diskursanalytisk tilnærming, vil jeg vise at det er nyanser ved begrepet ”mangfold” sin diskursive flertydighet som er svært interessante for utarbeidelsen av en skole i lys av den visjonen som presenteres i meldingen; nyanser som kanskje ikke ville blitt oppdaget uten en slik tilnærming fra ulike vinkler.

Med det tredje spørsmålet i problemstillingen, vil jeg rette fokus mot potensielle pedagogiske konsekvenser som følger av ulike måter å forstå mangfold på. Når jeg skal svare på dette spørsmålet, er det viktig å ha i mente at det er en tekstanalyse jeg gjør, og at jeg dermed ikke kan si noe om *faktiske* praktisk-pedagogiske konsekvenser av ”mangfolds” betydningsflertydighet. Avstanden mellom språklige formuleringer i et skolepolitisk grunnlagsdokument og den praktisk-pedagogiske virkeligheten i skolen er rett og slett for stor til at det lar seg gjøre. Ved å anvende en diskursanalytisk tilnærming til teksten *Kultur for læring*, har jeg likevel muligheten til å vurdere *potensielle* pedagogiske konsekvenser som følger av de konkrete språklige formuleringene, nettopp fordi helt sentralt i diskursanalyse, er det dialektiske forholdet mellom språk og virkelighet.

1.8 Disposisjon av oppgaven

Disposisjonen i oppgaven er tre-delt.

1.8.1 Del I: Teori og metode

Første del av oppgaven består av kapittel 2,3 og 4, og utgjør til sammen oppgavens teoretiske og metodologiske rammeverk. Som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2, er det vanskelig å skille mellom diskursanalyse som teori og som metode, fordi diskursanalyse på sett og vis er *både* teori *og* metode samtidig. Jeg har valgt å avgrense denne delen i tre kapitler på denne måten:

I kapittel 2 skal jeg presentere diskursanalyse som teori og metode. Hovedfokus i dette kapitlet vil være på å gjøre rede for min forståelse av diskursanalyse som teori og metode som grunnlag for å utføre et prosjekt som denne. Jeg vil i hovedsak støtte meg til Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, og supplere fra diskursteorien med hensyn til begrepers flertydighet.

Kapittel 3 har jeg kalt "Diskursanalyse som metode". I dette kapitlet vil jeg fokusere på det rent praktiske ved å utføre en diskursanalyse av en tekst. Jeg vil først presentere noen generelle betraktninger over det å anvende diskursanalyse som metode i tekstanalyse. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan jeg skal avdekke ulike diskursive konstruksjoner av "mangfold" i de språklige formuleringer i meldingen. Tilslutt vil jeg gjøre rede for hvilke utfordringer som ligger i det å anvende en diskursanalyse som metode.

I kapittel 4 skal jeg presentere nærmere de to diskursene jeg har avgrenset, en *kulturell kompleksitetsdiskurs* og en *multikulturalismediskurs*. Fokus i dette kapitlet er på å avgrense diskursene fra hverandre, ved å gjøre rede for hvordan de gir begrepet "mangfold" innhold på hver sin måte. Jeg skal også gjøre rede for hvordan det skal være mulig å avdekke diskursene i de språklige formuleringene i *Kultur for læring*. På denne måten utgjør denne teoretiske presentasjonen av disse to diskursene det sentrale metodologiske grunnlaget for å utføre selve analysen av "mangfolds" diskursive flertydighet i *Kultur for læring*.

1.8.2 Del II: Analysen

I del III vil jeg presentere analysen av *Kultur for læring*. Denne delen er også tre-delt:

I kapittel 5 gir jeg en svært kort beskrivelse av dokumentet St.mld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring. Det første spørsmålet utgjør hovedproblemstillingen, ved at det er dette spørsmålet som er utgangspunktet for selve analysen av ”mangfold” i stortingsmeldingen.

I kapittel 6 ”Mangfold eksplisitt” retter jeg oppmerksomhet mot konkrete forekomster av ordet ”mangfold” i meldingen. Dette kapitlet har jeg kalt ”mangfold eksplisitt”. Hvilke diskursive forståelser av ”mangfold” trer frem i disse sammenhengene, og hvilken *betydning* tillegges ”mangfold” i meldingen? Spørsmålet om hvilken betydning ”mangfold” tillegges i meldingen er interessant, fordi det sier oss noe om hvorfor dette begrepet er så sentralt som det er i meldingen, og hvorfor det ikke er likegyldig hvordan begrepet tolkes i skolepolitisk sammenheng.

I kapittel 7, ”Mangfold implisitt”, retter jeg oppmerksomhet mot mer implisitte konstruksjoner av ”mangfold” i meldingen. Jeg vil først se på hvordan skolen beskrives som en institusjon for alle i meldingens første kapittel. Deretter skal jeg se nærmere på sentrale tiltak i skolen som skal ivareta elevenes opplæring: likeverdig opplæring, tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter. Er disse tiltakene rettet mot individnivå eller gruppenivå? Jeg vil så se nærmere på konkrete sammenhenger der ordet ”minoritet” opptrer i meldingen, i den hensikt å søke en dypere forståelse for i hvilke sammenhenger en multikulturalismediskurs legges til grunn for differensiering av mangfoldet i skolen. Som vi skal se, skiller kategorien ”minoritetsspråklige elever” seg ut som en spesielt interessant kategori i denne sammenheng. Til slutt i dette kapitlet skal vi rette oppmerksomhet mot skolen som samfunnsinstitusjon og stille to spørsmål: Hvem er ”vi” i den norske skolen? Og hva er det som er ”felles” i skolen?

1.8.3 Del III: Avslutningen / ”Mangfoldets paradokser”

I kapittel 8 skal jeg presentere kort de viktigste hovedfunnene i analysen, og fremheve hvorfor disse er interessante. Jeg vil deretter, i lys av det tredje spørsmålet i problemstillingen, utdype resultatene fra analysen og drøfte på et mer overordnet nivå potensielle praktisk-pedagogiske

konsekvenser som følger av ulike måter å forstå mangfold på. Et spørsmål som går som en rød tråd gjennom drøftingen er *hvordan er det mulig å ivareta en overordnet og grunnleggende prinsipp om likeverd i mangfoldsskolen.*

I dette siste og avsluttende kapitlet, skal jeg også ta opp det fjerde spørsmålet i problemstillingen, nemlig *om det er rom for ulike forståelser av "mangfold" i den skolepolitiske tilnærmingen til mangfoldsskolen,* og svare på det i lys av funnene i analysen.

2. Del I: Teori og metode

I diskursanalyse er man opptatt av å forstå sosiale fenomener, og hvordan disse får *mening*, og i denne prosessen har *språket* en sentral funksjon. Men hvordan får sosiale fenomener mening? Og hvilken funksjon har språket i denne prosessen?

I første del av kapittelet skal jeg presentere diskursanalyse som vitenskapelig teori til bruk i samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg vil begynne med å presentere nærmere diskursanalysens sosialkonstruktivistiske grunnlag. Deretter vil jeg gjøre nærmere rede for diskursbegrepet. Deretter vil jeg redegjøre for begrepet ”tekst” i diskursanalyse, og betydningen av studiet av tekster. Jeg vil også presentere noen betraktninger rundt diskursanalysens emansipatoriske siktemål. Sist i denne delen skal jeg gjøre nærmere rede for hvordan diskursanalyse på samme tid er *både* teori *og* metode.

I 2.2 skal jeg kort presentere de to retningene innenfor diskursanalyse som jeg støtter meg på i oppgaven: Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse og diskursteorien ved Ernesto Laclau. Da det er Faircloughs kritiske diskursanalyse utgjør som utgjør mitt viktigste teoretiske og metodologiske verktøy i denne oppgaven, vil jeg presentere denne retningen nærmere i et eget avsnitt, i 2.3.

Tilslutt, i 2.4, vil jeg supplere Fairclough med diskursteorien ved Laclau, når jeg gjør rede for flertydige begrepers diskursive betydninger.

2.1 Diskursanalyse

2.1.1 Diskursanalysens sosialkonstruktivistiske grunnlag

Diskursanalyse er en samlebetegnelse på en rekke ulike teoretiske tilganger til undersøkelse av sosiale fenomener. Felles for de diskursanalytiske tilgangene er at de faller inn under sosialkonstruktivisme som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. I det sosialkonstruktivistiske synet ligger det en grunnleggende forståelse om at de sosiale fenomener i verden er *sosialt konstruerte*. ”[] vores viden og verdensbilleder er ikke spejlbilder af virkeligheden ’derude’,

men et produkt af vore måder at kategorisere verden på” ((Jørgensen og Phillips 1999:13). Dette konstruktivistiske grunnsynet innebærer dermed at virkeligheten *ikke* er gitt. Dette grunnsynet står i sterk kontrast til et positivistisk grunnsyn, hvor verden vurderes som objektivt gitt.. Hvor man med utgangspunkt i et positivistisk grunnsyn er opptatt av *sannhet*, er man i et konstruktivistisk syn opptatt av å *forstå* virkeligheten. En slik konstruktivistisk tilnærming til studier av det sosiale liv impliserer derfor en kritisk innstilling til selvfølgelig viten (Jørgensen og Phillips 1999). I denne kritiske innstillingen ligger det implisitt en problematisering av ”sannhet”; at noe er *sant* innebærer at noe annet er *galt*. Men når den sosiale virkeligheten er konstruert, er det vanskelig å si at noe er endelig sant eller galt. Fordi mennesket er et historisk og kulturelt vesen, er det preget av sine omgivelser og den tiden det lever i. Våre måter å fremstille verden på er derfor på sett og vis tilfeldige. Vår viten og våre verdensbilder konstrueres i et dialektisk forhold til sosiale prosesser, og gir mening til hverandre. Derfor er det mer interessant å stille spørsmål om hva som er *meningsfylt*. Og når en spør om hva som er meningsfylt, er det også interessant å spørre om *hvorfor* noe blir meningsfylt.

I diskursanalyse oppheves til en viss grad skillet mellom epistemologi (erkjennelsesteori; læren om grunnlaget for all viten; vitenskapsteori) og ontologi (læren om tingenes eksistens, vesen og egenskaper). Det er det som fremtrer for oss som er relevant og interessant, samt hvordan denne virkeligheten får mening. I diskursanalyse er man altså opptatt av å forstå sosiale fenomener, og av hvordan disse får *mening*, og i denne prosessen har *språket* en sentral funksjon. ”Og mening er noe noen har felles, noe som deles - ved hjelp av språket”(Mathisen 1997:4). ”Språket är det medium i vilket vi lever samhälleligt med varandra och skapar vår symboliska tillvaro []” (Alvesson og Skölberg 1994:277). Et sentralt element i diskursanalyse er altså hvordan språk og tenkning henger sammen. Ønsker vi å forstå hvorfor vi mennesker gjør som vi gjør, trenger vi å se nærmere på hvordan vi fortolker og forstår verden rundt oss. Derfor er det interessant å studere konkrete tilfeller av språk i praksis, som f.eks et dokument som *Kultur for læring* som vi skal se nærmere på i denne oppgaven. Ved å rette oppmerksomheten mot hvordan begrepet ”mangfold” konstrueres som et meningsfylt begrep, kan vi avdekke hvordan den ”mangfoldige” virkeligheten i skolen persiperes eller oppfattes fra ett skolepolitisk perspektiv, i den sosiale sammenhengen teksten er blitt til i. Dette er mulig fordi tekst i et diskursanalytisk perspektiv kan ses på som *tekst i kontekst*. Statsviteren Werner

Christie Mathisen beskriver diskursanalyse som "[] analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst, med fokus på hvordan de ideer og begreper som produseres i denne konteksten tolker og er med på å forme (et visst utsnitt av) den samfunnsmessige virkeligheten" (Mathisen 1997:3).

2.1.2 Hva er *diskurs*?

Det sier seg nesten selv at "diskurs" er et svært sentralt begrep i diskursanalyse, men hva betyr det? Hvis vi tar en rask titt i en ordbok, for eksempel bokmålsordboka, ser vi at "diskurs" referer til bla "språklig enhet som er større enn en setning, tekst" eller " samtale, (vidløftig) drøfting" (bokmålsordboka). Begge disse definisjonene kan sies å være elementer i hvordan diskurs brukes i diskursanalyse. Diskurs referer nettopp til at språket er noe mer enn tekst; språket står i et dialektisk forhold til den sosiale virkeligheten den brukes i. Det er likevel vanskelig å gi noen entydig avklaring av begrepet.

De ulike teoretiske skoleretningene innenfor diskursanalyse er i varierende grad uenige med hensyn til en definisjon av diskurs (Jørgensen og Phillips 1999:9). Norman Fairclough bruker "diskurs" på to forskjellige måter (Fairclough 2003, Jørgensen og Phillips 1999). "Diskurs" brukt i en abstrakt betydning refererer til språk som et element i sosial handling. Denne bruken refererer altså til et bestemt syn på hva språk *er*: språket er sosialt konstituert og sosialt konstituerende. En slik forståelse av språk som diskurs er grunnleggende for hele diskursanalysetradisjonen. At det er dette synet på språk som ligger til grunn for denne oppgaven, reflekteres blant annet i problemstillingen, ved at jeg ikke bare vil *avdekke* "mangfolds" ulike diskursive betydninger, men også potensielle pedagogiske *konsekvenser av* ulike diskursive forståelser av "mangfold".

I en mer snever betydning refererer "diskurs" til ulike måter å representere verden på. Med Jørgensen og Phillips kan vi for dette prosjektets formål, beskrive "diskurs" enkelt som "[] *en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*" (1999:9). Vi kan dermed knytte diskurs sammen med meningskonstruksjon: diskurser er det som gjør det meningsfylt å snakke om verden eller aspekter ved verden på.

2.1.3 "Tekst" i diskursanalyse

Det empiriske grunnlaget for denne oppgaven er teksten St.meld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring. Helt enkelt kan vi beskrive denne teksten som bokstaver på papir. Men i diskursanalyse er "tekst" et svært komplekst begrep. Det kan omfatte mye mer enn det som kanskje er vanlig å tenke om som tekst, blant annet alle typer skrevne tekster, bilder, andre medier, og språklige handlinger. Jørgensen og Phillips bruker betegnelsen *kommunikative begivenheter* for å beskrive bredden: en kommunikativ begivenhet beskriver de som "[] et tilfælde af sprogbrug []" (1999:79). Noe Jørgensen og Phillips også peker på, er at de ulike retningene innenfor diskursanalyse også har forskjellige måter å tenke om tekst på (ibid). Siden diskursanalyse er teori som bygger på et dialektisk forhold mellom tekst og virkelighet, kan man oppnå større forståelse om fenomener i den sosiale virkeligheten gjennom å se nærmere på hvordan virkeligheten representeres gjennom tekst, og omvendt. Det konstruktivistiske grunnlaget impliserer at vi ikke kan ta den sosiale verden for gitt, og overført til analyse av tekst, innebærer dette at vi må forholde oss kritisk til det som fremstår som selvfølgelig og naturlig i tekster. I analyse av tekst må vi derfor forsøke å se bakenfor teksten, eller aspekter ved teksten, og se på hvordan den sosiale verden gir mening til teksten. Ved å innta denne kritiske innstillingen til tekst, kan leserne som fortolkere av teksten, og som sosiale aktører, være med på å konstituere, opprettholde eller endre den sosiale virkeligheten. På denne måten kommer det dialektiske forholdet mellom tekst og sosial virkelighet til syne.

2.1.4 Emansipatorisk siktemål

Å drive med diskursanalyse kan sies å være et prosjekt med et innbakt emansipatorisk siktemål. Ved å vise hvordan virkeligheten ikke er endelig gitt, men er i en evig prosess av konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon, åpnes det opp for perspektivutvidelse, og for mulige endringer av det etablerte. Særlig den kritiske diskursanalysen som Fairclough er en av de fremste representanter for, har et emansipatorisk siktemål. Fairclough selv sier at hans tilnærming til diskursanalyse er innenfor en kritisk samfunnsvitenskap: "My approach belongs

broadly within the tradition of 'critical social science' – social science which is motivated by the aim of providing a scientific basis for a critical questioning of social life in moral and political terms, e.g. in terms of social justice and power []”(2003:15). Den kritiske diskursanalysen har altså samfunnsendring som siktemål: samfunnsendring i en ønsket retning er bare mulig i den grad vi forsøker å forstå kompleksiteten og helheten i de prosesser som er med på å forme den sosiale virkeligheten. Diskursiv praksis er et viktig element i denne dialektiske prosessen. Vi kan ikke diktere en annen virkelighet, men vi kan gjennom systematiske undersøkelser oppøve en kritisk refleksjon over hva vi kan gjøre for å endre samfunnet, i henhold til det som vi anser som verdifullt for samfunnet.

Å studere språkbruk er derfor ikke bare å interessere seg for og kartlegge retorikk. Ved å rette oppmerksomheten mot retorikken, for å lytte og reflektere over retorikken, kan vi forstå mer av den helheten som danner meningsgrunnlaget for argumentene. ”Rhetoric means ”noticing”, noticing the words and the worlds inherent in them” (Myerson & Rydin (1996), sitert i Mathisen 1997:15).

Hensikten med å rette et kritisk blikk mot begrepet ”mangfold” i stortingsmeldingen, er å avdekke hvordan dette begrepet er flertydig, og på denne måten vise at begreper er noe mer enn ord: de har innhold. Ved å rette oppmerksomhet mot å avdekke begreperes *innhold*, er det mulig å reflektere kritisk over, og dermed legge grunnlag for å revurdere vi sier og måten vi handler overfor fenomenene.

I det øyeblikk vi er klar over at en bestemt form for etablert språkbruk virker begrensende i forhold til det vi gjerne ville si, har vi tatt et første skritt mot å oppheve denne begrensningen. Ved å tematisere hvordan språklige konvensjoner stenger noe(n) ute fra en diskusjon, har vi i hvert fall et utgangspunkt for å utvide denne diskusjonen (Mathisen 1997:15).

2.1.5 Diskursanalyse som *både* teori og metode

Slik sett er diskursanalyse på samme tid både teori og metode. Jørgensen og Phillips kaller diskursanalyse for en ”pakkeløsning”. ”Pakken inneholder for det første filosofiske

(ontologiske og epistemologiske) premisser angående sprogets rolle i den sociale konstruktion af verden; for det andet teoretiske modeller; for det tredje metodologiske retningslinier for, hvordan man griber et forskningsområde an; og for det fjerde spesifikke teknikker til sproganalyse” (Jørgensen og Phillips 1999:12). Det er altså en glidende overgang mellom teori og metode; de lar seg vanskelig adskille. Kongshaug refererer til Iver Neuman som kommenterer at denne glidende overgangen mellom teori og metode kan bygge på en erkjennelse av at alle teorier i en eller annen grad bærer på metodologiske implikasjoner (Kongshaug 2005). Dette innebærer en erkjennelse av at i det man sier at man kan lese mer ut av teksten enn det som står, så ligger det allerede implisitt en idé om hvordan dette kan gjøres.

Denne glidende overgangen mellom teori og metode som er karakteristisk for diskursanalysen, er også noe som karakteriserer denne oppgaven. Teorien som presenteres bærer i seg metodologiske implikasjoner, og den metodologiske tilnærmingen som anvendes i analysen av stortingsmeldingens språklige formuleringer, innebærer en eklektisk bruk av annen samfunnsvitenskapelig teori. Dette skal jeg komme tilbake til i 3.2.3.

2.2 Kritisk diskursanalyse og diskursteori

Den diskursanalytiske tradisjonen består av flere ulike skoleretninger, men felles for dem alle er at de deler synet på hvordan språket inngår i et dialektisk samspill med sosial praksis, og at virkeligheten konstitueres gjennom disse diskursive prosessene.

For mitt formål har jeg valgt å støtte meg til de retningene som gjerne kalles *kritisk diskursanalyse* og *diskursteori*. Begge disse retningene regnes som kritiske tilganger, og er opptatt av hvordan språket er med på å bidra til å opprettholde og/eller endre sosial praksis. Men de skiller seg fra hverandre med hensyn til hvor hovedfokus i analysen ligger, og med hensyn til forståelsen av diskursbegrepet og dets rekkevidde (Jørgensen og Phillips 1999).

I den kritiske diskursanalysen søker man systematisk å avdekke, eller synliggjøre, hvordan diskursive praksiser, begivenheter og tekster påvirker og påvirkes av (eller henger sammen med) bredere sosiale og kulturelle strukturer, relasjoner og prosesser. Samtidig er man også opptatt av å undersøke hvordan disse relasjonene er fremkommet og ideologisk formet av

maktrelasjoner og maktkamper, og hvordan ugjennomsiktigheten i disse relasjonene mellom diskurs og samfunn selv er med på å opprettholde og sikre makt og hegemoni (Jørgensen og Phillips 1999). Norman Fairclough er en av de fremste representantene for den kritiske diskursanalysen. Hans tilnærming er rettet mot studier av samfunn og sosiale sammenhenger, og er en ” [] kritisk tilgang, der er politisk engasjert i social forandring” (Jørgensen og Phillips 1999:76). Teorien hans er svært tekstnær, og dette reflekteres i det at han er en av få diskursanalytikere som har utviklet et omfattende analytisk rammeverk som metodologisk verktøy til bruk i empiriske studier. I min analyse av ”mangfold” i *Kultur for læring*, er det Faircloughs kritiske diskursanalyse som utgjør mitt viktigste teoretiske verktøy. I 2.6 skal jeg presentere nærmere noen aspekter ved Faircloughs tilnærming som er sentrale for denne oppgaven.

I diskursteorien er man også opptatt av samfunn og sosiale sammenhenger, men har vært mer opptatt av teoriutvikling på feltet (Jørgensen og Phillips 1999). Diskursteorien presenterer ingen metodologisk rammeverk som verktøy for analyse, slik Fairclough gjør. Ernesto Laclau og Chantal Mouffe, to av de viktigste bidragsyterne til diskursteorien, har vært opptatt av at sosiale fenomener er noe som er i evig forandring, og at betydning derfor ikke kan fastlåses (ibid). Hvilken betydning sosiale fenomener skal ha, er gjenstand for en evig kamp mellom ulike diskurser; en kamp som dreier seg om å definere og bestemme hvordan samfunn, eller aspekter ved samfunnet, til enhver tid skal forstås. Diskursteorien er opptatt av hvordan mening etableres gjennom slike diskursive kamper, og hvordan disse kampene får sosiale konsekvenser. Et sentralt aspekt ved disse kampene er kampen om å redusere begrepers flertydighet til entydighet (ibid). Fordi diskurser er kontingente, vil det aldri være mulig å fastlåse en bestemt betydning. Betydninger er alltid åpne for endring. Det er nettopp på dette punkt, om begrepers diskursive flertydighet, at jeg finner det fruktbart å supplere Fairclough med hensyn til analysen av begrepet ”mangfold” i *Kultur for læring*. I 2.4 skal jeg komme grundigere tilbake til hvordan Laclau forholder seg til flertydige begrepers diskursive betydning, og se på hvordan ”mangfold” kan være et slikt begrep.

En viktig forskjell mellom den diskursteoretiske retningen og den kritiske diskursanalysen, ligger i deres forståelse av hva som er diskurs. Mens *diskurs* i diskursteorien forstås som sosialt

konstituserende, forstår *diskurs* i den kritiske diskursanalysen som *både* sosialt konstruerende og sosialt konstruert (Jørgensen og Phillips 1999). Denne forskjellen kommer tilsyne i deres ulike fokus i empiriske studier av sosiale sammenhenger. Hovedfokus i den diskursteoretiske retningen er på å *avdekke* diskurser som meningsbærende elementer i sosial praksis, og på hvordan mening oppstår gjennom hegemonisk kamp mellom ulike diskurser om makten til å redusere flertydighet til entydighet. Den kritiske diskursanalysen går enda lengre, ved også å undersøke *sosiale konsekvenser av* sosialt diskursiv praksis. I min problemstilling har jeg blant annet stilt spørsmål om potensielle pedagogiske konsekvenser av ”mangfolds” diskursive flertydighet i *Kultur for læring*. Ved å stille dette spørsmålet, legges til implisitt opptil at Faircloughs retning blir viktig i min analyse av meldingen.

I de neste avsnittene skal jeg presentere nærmere Faircloughs kritiske diskursanalyse som teoretisk og metodologisk verktøy i denne oppgaven, og deretter supplere denne fra diskursteorien med Laclaus tanker om begrepers diskursive flertydighet.

2.3 Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse

Faircloughs kritiske diskursanalyse er rettet mot studiet av samfunn og sosiale sammenhenger, og mot å *forstå* sosiale fenomener. Helt sentralt i denne sammenhengen er det dialektiske forholdet mellom språk og virkelighet. Språket vårt er ikke bare et verktøy for kommunikasjon, men også et verktøy for vår tenkning, og dermed også for vår måte å forstå

Fairclough er opptatt av å studere språkbruken i tekster nærgående. Men i analyse av tekst må også den sosiale sammenhengen teksten står i underkastes analyse. Dette er fordi tekster må forstås som tekst i kontekst⁵.

Hvordan denne dialektikken mellom språk og sosial virkelighet fungerer, forklarer Fairclough gjennom en modell han har utviklet; den tre-dimensjonelle modellen for kritisk diskursanalyse (*“the three-dimensional conception of discourse”*):

⁵ Jfr avsnitt 2.1.3 ”Tekst” i diskursanalyse

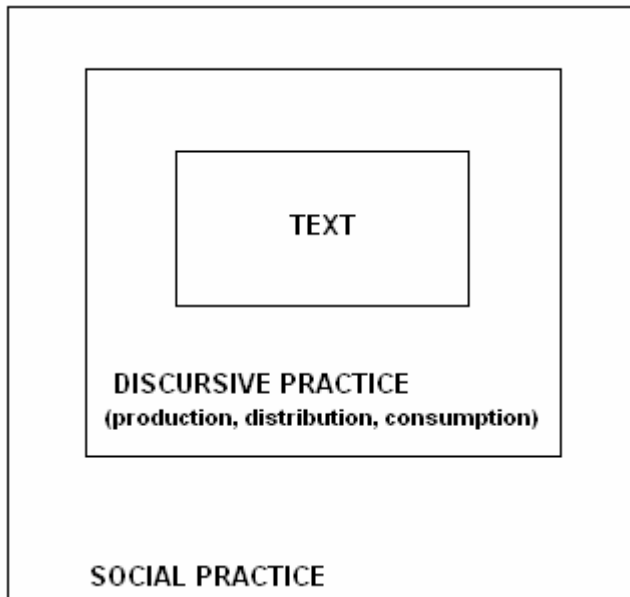


Fig. 1 Faircloughs tre-dimensjonelle modell for kritisk diskursanalyse
(Fairclough 1992:73)

Modellen danner utgangspunkt for hele hans analytiske rammeverket. Modellen består av tre ulike dimensjoner eller nivåer av diskurs som står i et dialektisk forhold til hverandre. I det sosiale liv henger disse dimensjonene sammen, men for analytiske hensyn skiller Fairclough dem.

Essensen i modellen er at det som skal kommuniseres ("text") blir formulert/ produsert og mottatt i det sosiale rom ("social practice"), men blir filtrert gjennom den diskursive praksisen ("diskursive practice") (Jørgensen og Phillips 1999). Måten vi formulerer oss på om det vi snakker om, eller skriver om, har betydning for og former både meningen i det som fremsettes i teksten, og måten teksten blir oppfattet. Nettopp på grunn av denne dialektikken mellom de ulike nivåene, gir det mening å ikke bare gjøre en analyse av begrepet "mangfold" i stortingsmeldingen, i den hensikt å avdekke hvilke diskurser som gir begrepet innhold og mening, men også å stille spørsmål om potensielle pedagogiske konsekvenser teksten kan ha for utforming av skolens praksis i mangfoldssamfunnet.

Til hvert av de tre diskursnivåene er det et tilhørende nivå av analyse, der det er ulike faktorer som er i fokus i analysen (Fairclough 2001). Det første analysenivået ('text') refererer til konkrete tilfeller av språkbruk; for mitt anliggende, *Kultur for læring*. Dette nivået innebærer beskrivelser av relevante formelle trekk ved teksten, språklige og teksttekniske virkemidler av interesse.

Det andre nivået er det diskursive nivået ('discursive practice') der tekst produseres og konsumeres (fortolkes). Dette nivået innebærer fortolkning av teksten. Her er vi interessert i å finne ut hvordan teksten er blitt til, når, hvor og av hvem, hvordan teksten blir fortolket, og hvem det er som fortolker den.

Det tredje analysenivået er sosial praksis-dimensjonen ('social practice'). Denne dimensjonen betegner den brede sosiale konteksten teksten står i, og som er med på å gi teksten mening; dette innebærer både sosiale relasjoner og sosial handling i samfunnet, og sosiale institusjoner. På dette nivået er vi interessert i å forsøke å gi en forklaring på hvorfor teksten er blitt som den er, og samtidig forsøke å se på hvilke potensielle sosiale konsekvenser teksten kan ha. I lys av det konstruktivistiske grunnlaget til diskursanalysen, er det likevel viktig å påpeke at "[m]ed forklaring tenker vi [] på tanker som kan gi økt forståelse for fenomenet, ikke den sanne, endelige årsaksforklaring" (Moen 2002:96).

Diskurser avdekkes og oppdages først og fremst gjennom å stille spørsmålene *hvordan* og *hvorfor* ved det som tilsynelatende opptrer som sannheter i en tekst. For å kunne gjøre det, kreves et kritisk blikk og evnen til kreativ tenkning, og ikke minst evnen til å kunne bevege seg mellom å se teksten slik den umiddelbart opptrer for leseren, og distanse til teksten som muliggjør at en ser helheten som teksten står i. Denne vekslingen mellom distanse og nærhet til teksten, er noe som karakteriserer analysen av begrepet "mangfold". En nærhet til teksten er det jeg må ha når jeg undersøker hvordan begrepet "mangfold" brukes i selve teksten *Kultur for læring*, samt når jeg stiller spørsmål om for eksempel hvilken betydning "mangfold" tillegges i *Kultur for læring* som verdi. Når jeg skal søke en dypere forståelse hvilket innhold "mangfold" referer til i ulike sammenhenger i teksten, krever det en distanse til teksten som gjør at jeg kan se teksten som en tekst i en større sosial kontekst. Det er nettopp denne distansen som gjør at de ulike diskursene blir mulige å avdekke. I diskursanalyse er det derfor

vanlig, om ikke nødvendig, å ta i bruk både mer tekstnære analyser og ulike typer samfunnsvitenskapelig teori.

Faircloughs kritiske diskursanalyse etterspør grundige analyser på alle tre nivåer, noe som impliserer et svært omfattende forskningsarbeid. Å forsøke å gjøre en slik omfattende studie er nok langt større enn en forsker alene vil kunne gjøre (i hvertfall i en masteroppgave), om det i det hele tatt er mulig å oppfylle alle Faircloughs krav. I neste kapittel, i avsnitt 3.3 skal jeg gjøre nærmere rede for metodologiske utfordringer ved Faircloughs modell. Selv om Faircloughs modell er omfattende, er den likevel nyttig, fordi den beskriver på en fyldig måte hvordan den sosiale virkelighet er i en evig konstruksjonsprosess, der mening forhandles kontinuerlig i en dialektikk mellom fortid og fremtid. I praksis, i konkrete studier, er det likevel som regel nødvendig å begrense omfanget og konsentrere seg om ett av nivåene, eller om utvalgte elementer ved analyse på ett eller flere av nivåene.

Mitt empiriske materiale begrenser seg til ett dokument, *Kultur for læring*, og fokus i analysen er rimelig snevert, på ett begrep og dets innhold. Fordi mitt fokus er på selve begrepet ”mangfold” i *Kultur for læring*, på hvordan begrepet brukes i meldingen, og på hvordan det får innhold og mening i relasjon til to avgrensede diskurser (en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs), har jeg ikke viet særskilt oppmerksomhet mot tekstens produksjons- og konsumpsjonsprosesser.

Kultur for læring er et avgrenset dokument, kan jeg ikke si noe om *faktiske* konsekvenser teksten har i den sosiale virkeligheten. Til det måtte jeg ha utført empiriske undersøkelser. Men ved å rette oppmerksomhet mot forhold ved ”mangfolds” diskursive flertydighet som trer frem både eksplisitt og implisitt i teksten, og den betydningen selve begrepet ”mangfold” tillegges i meldingen, jeg kan drøfte *potensielle* pedagogiske konsekvenser av ”mangfolds” diskursive flertydighet.

Faircloughs modell for studier av sosiale fenomener har vært et viktig verktøy i forhold til det å oppøve en forståelse av hvordan man anvender en diskursanalytisk tilnærming til tekst. I tillegg til denne modellen har Fairclough også utviklet et omfattende analyseapparat for hvordan man rent konkret utfører en slik analyse av tekst. Til sammen utgjør dette Faircloughs

teoretiske og metodologiske rammeverk for studier av ”tekst i kontekst”. I de 4 neste avsnittene skal jeg presentere nærmere elementer fra dette rammeverket som er sentrale for mitt prosjekt.

2.3.1 Diskursers sosiale funksjoner

For Fairclough består “diskurs” utelukkende av lingvistiske elementer, og bygger i sin forståelse av diskurser på lingvisten Michael Hallidays flerfunksjonelle tilnærming til språk (Jørgensen og Phillips 1999:79). I følge Fairclough bidrar diskurs til å konstruere tre ulike aspekter ved sosialt liv, nemlig sosiale identiteter, sosiale relasjoner mellom mennesker, og kunnskaps- og meningssystemer (ibid, Fairclough 1992). Dette er mulig ved at Fairclough vurderer diskurs til å ha tre ulike konstruktive effekter, som på hver sin måte kan avdekkes gjennom tektnære studier: disse betegner han en identitetsskapende (‘identity’), en relasjonell (‘relational’), og en ideologisk (‘ideational’) effekt eller funksjon (Fairclough 1992:64)

Den *identitetsskapende* funksjonen har å gjøre med hvordan subjekter og fellesskap dannes gjennom tekstens formuleringer. Et sentralt spørsmål her vil være hvordan et ”vi” konstitueres i en tekst. Dette skal jeg se på i 7.4.1, ved å se på hvordan kategorien ”vi” konstitueres i meldingens introduksjon. Den *relasjonelle* funksjonen dreier seg blant annet om hvordan sosiale relasjoner mellom mennesker skapes gjennom teksten, og om hvordan relasjoner mellom ulike deltakere i diskursen beskrives og konstrueres i teksten. For eksempel vil det være interessant å se på hvordan forholdet mellom minoritet og majoritet, eller mellom minoriteter konstrueres i meldingen. Den siste funksjonen til diskurs, den *ideologiske*, dreier seg om innholdet i teksten, det vil si om hvordan verden fremstilles gjennom tekstens formuleringer.

Når jeg i denne oppgaven skal undersøke hva som menes med ”mangfold” i teksten, er det nettopp den ideologiske funksjonen ved teksten jeg undersøker med hovedproblemstillingen. Men som vi skal se, vil denne ideologiske funksjonen vanskelig la seg avdekke uten undersøkelse av de to andre typene diskursive funksjoner. Nok en gang trer det komplekse ved diskursanalyse som forskningsstrategi frem.

For å kunne si noe om disse ulike funksjonene som diskurs har, trenger vi å forstå hvordan diskurser opptrer i tekster, hvordan tekster er med på å endre, opprettholde eller etablere nye diskurser, og hvordan vi kan avdekke dem. La oss se litt nærmere på dette med teksters diskursivitet.

2.3.2 Intertekstualitet og interdiskursivitet

I en tekstanalyse er det viktig å være oppmerksom på hvordan tekster aldri er isolerte tilfeller; de trekker alltid på tidligere tekster. Fairclough kaller dette fenomenet for *intertekstualitet*. (Fairclough 1992, 2003, Jørgensen og Phillips 1999). Når vi skal undersøke intertekstualiteten i en tekst, er vi opptatt av å se på hvordan teksten som er i fokus for analysen, drar på tidligere tekster for å skape mening, eller for å underbygge argumentasjoner. Dette kan være forskningsresultater, lover, konvensjoner, eller en hvilken som helst annen type tekst som opptrer i teksten. Disse andre tekstene kan opptre eksplisitt for eksempel ved at det henvises direkte til dem, eller de kan opptre mer implisitt, gjennom for eksempel bestemte begreper eller momenter. Intertekstualitet i en tekst er noe som alltid i en eller annen grad er til stede, men det kan godt være at produsent(en) av teksten ikke er oppmerksom på det selv, ei heller leseren. Heterogenitet i en tekst, det vil si at teksten bærer med seg flere andre tekster, innevarsler at en har med intertekstualitet å gjøre; en tekst blir altså til på bakgrunn av allerede eksisterende tekster, og på bakgrunn av potensielt forskjellige typer tekster (Fairclough 1992). Tekster må altså, i likhet med mennesker og den sosiale virkelighet, forstås som historiske, ved at de bygger på, bearbeider og omformulerer tidligere tekster. På denne måten foregriper tekster, og forsøker å forme, påfølgende tekster. Slik bidrar tekster til å skape og endre historie.

I analysen av begrepet "mangfold" er jeg interessert i å avdekke hvordan begrepet innhold og mening i relasjon til henholdsvis en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs. At jeg i det hele tatt begir meg ut på denne oppgaven, innebærer i utgangspunkt en implisitt antakelse om at ulike diskurser opptrer i tekster. Dette fenomenet kaller Fairclough *interdiskursivitet*. Når en undersøker interdiskursiviteten til en tekst, er en opptatt av å avdekke hvilke diskurser som opptrer i teksten, og hvordan disse opptrer. (Fairclough 1992, 2003). Som vi har sett tidligere er diskurser bakgrunnsteppe for meningsproduksjon. Når vi undersøker interdiskursivitet, er vi altså opptatt av å se på hvordan

mening konstrueres og konstitueres i teksten gjennom måten den trekker på ulike diskurser. Interdiskursivitet er altså en spesiell form for intertekstualitet :”The constitutive intertextuality of a text, however, is the configuration of discourse conventions that go into its production” (Fairclough 1992:104). Gjennom å trekke på ulike diskurser i meningsproduksjonen, bidrar tekster til å endre etablerte diskurser, og dermed også bidra til sosial endring gjennom den påvirkning teksten har på sine lesere. Diskursiv forandring finner sted når diskursive elementer artikuleres på nye måter. Denne kreative blandingen av diskurstyper, er det tegn på og en drivkraft i diskursiv og dermed sosiokulturell forandring (Jørgensen og Phillips 1999). Viktig likevel er det å merke seg at det er ikke uendelige muligheter for forandring, fordi mulighetene begrenses av maktrelasjoner i den sosiale virkelighet. Hegemoniske forhold setter blant annet grenser for forskjellige aktørers adgang til forskjellige diskurser. For eksempel kan det være enklere for en ”vestlig medisinsk” diskurs å få innpass i en politisk diskurs vedrørende helse-Norge enn en ”alternativ medisin”- diskurs.

Fairclough betegner sammenhengen mellom teksters heterogenitet og sosial endring *diskursens teknologisering* (”technologization of discourse”) (1992). At diskurser teknologiseres, referer til et kalkulert forsøk på å gå inn i en diskursiv praksis for å bidra til ønsket sosial endring. Et interessant spørsmål å stille hensyn til av begrepet ”mangfold” i *Kultur for læring* er om det er mulig å avdekke en slik teknologisering av en av diskursene i bruken av begrepet ”mangfold” i *Kultur for læring*.

2.3.3 Klassifisering og kategorisering

I innledningen pekte vi på at ”mangfold” er et ord som i seg selv ikke betyr annet enn en svært stor variasjon av noe, for eksempel mennesker. Et annet ord for å beskrive en svært stor variasjon i befolkningen er *heterogenitet*. I innledningen ga jeg et eksempel på hvordan heterogenitet i befolkningen ikke er noe som er entydig gitt, men henger sammen med hvordan vi ser. *Hvorfor* vi ser forskjellige ting når vi ser, er noe jeg tidligere har knyttet til diskursbegrepet, ved at en diskurs kan beskrives som en måte å forstå verden på. I eksempelet i innledningen så vi at de ulike måtene å se på, innebar en klassifisering av menneskene i gata i kategorier: menn, kvinner, innvandrere, norske osv. Når vi ser, ”ser” vi blant annet gjennom kategorier, og vi organiserer ting i kategorier gjennom klassifiseringsprosesser. ”Olika

kategorier silar mennesker gjennom ulike raster; alder, kön, inntømt, religion, utbildning, politisk henvist eller sexuell lægning – för att inte tala om ”kultur”!” (Westin m.fl. 1999:12). *Klassifisering* og *kategorisering* er viktige aspekter ved Faircloughs diskursanalytiske rammeverk.

Fairclough (2003) sier det slik: ”Different discourses embody different classifications []” (ibid:213). Klassifikasjon er altså en del av diskursiv praksis. Når vi klassifiserer, deler vi verden og dets fenomener opp på en måte som organiserer det i forhold til vår forståelse av hvordan ting er. Samtidig, i tråd med den diskursanalytiske grunnforutsetningen, innebærer det å klassifisere en *strukturering* av vår tenkning, og er dermed også med på å forme våre sosiale handlinger (Fairclough 2003). ”De redskap med vilka vi försöker forstå och beskriva omvärlden bidrar [] i viss mån till att skapa den”(Westin m.fl. 1999:12).

I diskurser og i sosial praksis er vi ofte ikke klar over at det vi tar for gitt, ikke nødvendigvis er den ene og fulle sannheten, men er ”sant” ut fra en bestemt måte å forstå verden på. Klassifiseringer er ikke naturgitte, men konstrueres i sosiale prosesser, og er resultat av måter å se og forstå verden på. I den kritiske diskursanalysen er forskeren opptatt av å dekonstruere kategorier, slik at nye muligheter åpner seg: på denne måten er avdekkingen av ulike kategoriske konstruksjoner en viktig del av det emansipatoriske prosjektet. I tekster kan vi gjerne spore opp kategorier gjennom å merke oss formuleringer av *implisitte antakelser* (”assumptions”). Implisitte antakelser kan beskrives som tatt-for-gitte-sannheter: Hva som blir ”sagt” i en tekst, blir ”sagt” mot en bakgrunn av noe ”usagt”, men som blir tatt for å være gitt (Fairclough 2003). Dette usagte er diskursivt gitt. Fairclough trekker frem at intertekstualitet ”(..) the former [intertextuality] broadly opens up difference by bringing other ’voices’ into tekst” (ibid:41).

Når jeg i kapittel 4 skal gjøre rede for og avgrense to diskurser som gir ulike forståelser av mangfold, en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs, er det å identifisere slike implisitte antakelser nettopp en sentral faktor. Hvilke implisitte antakelser følger av, eller konstrueres i de ulike diskursene, som har betydning for konstruksjonen av ”mangfold”? I andre del av analysen, som presenteres i kapittel 7, er jeg så opptatt av hvordan disse implisitte antakelsene fremtrer i teksten og dermed avslører ulike diskursive

konstruksjoner av ”mangfold” i tekstens språklige formuleringer. Hvor åpent eller synlig fremtrer de ulike diskursene som gir ”mangfold” innhold og mening? I hvilken grad er det mulig å identifisere intertekstualitet og implisitte antakelser, slik at ”mangfolds” diskursive flertydighet i stortingsmeldingen avdekkes? Og i hvilken grad er disse ulike diskursene åpent til stede i *Kultur for læring*: er de enkle å avdekke, eller er det først og fremst gjennom å avdekke ulike implisitte antakelser at de kommer til syne? Dette er sentrale faktorer som jeg vil være oppmerksomme på i analysen av ”mangfold” i *Kultur for læring*.

Når vi klassifiserer mennesker, gjør vi det på grunnlag av en eller flere felles kjennetegn. Derfor kan måten vi klassifiserer på, samtidig avsløre hvordan vi forholder oss til likhet og ulikhet mellom mennesker. Fairclough uttrykker det slik:

Social processes of classification can be seen as involving two simultaneous 'logics': a logic of difference which creates differences, and a logic of equivalence which subverts differences and creates new equivalences. This process can be seen as going on in texts: meaning-making involves putting words and expressions into new relations of equivalence and difference [] (Fairclough 2003:215)

Disse to logikkene som i følge Fairclough anvendes i klassifiseringsprosesser, innebærer en ide om at mening konstrueres gjennom å sette ord og uttrykk i nye sammenhenger av likhet (equivalence) og ulikhet (difference). Disse samtidige logikkene kan finnes operasjonalisert i tekster i bestemte *semantiske relasjoner*. Fairclough beskriver semantiske relasjoner (”semantic relations” som ”[m]eaning relations between words and longer expressions, between elements of clauses, between clauses and between sentences, and over longer stretches of text” (ibid:36). Tilnærmingen til likhet kommer gjerne semantisk til uttrykk gjennom addisjons- og elaborasjonsrelasjoner, det vil si at ulikheter skjules eller undertrykkes ved å fremheve likheter, mens tilnærmingen til ulikhet uttrykkes semantisk gjennom kontrasterende relasjoner, hvilket innebærer at forskjeller fremheves eller gjøres relevante (ibid:104). Hvordan ulike de diskursive konstruksjonene av ”mangfold” forholder seg til likhet og ulikhet i *Kultur for læring*, er noe som er mulig å avdekke blant annet i undersøkelser av hvordan et ”vi” konstrueres i tekstens formuleringer. Hvem ”vi” er handler i høyeste grad om hvem ”vi” avgrenses i fra. Hvordan avgrenses et ”vi” i *Kultur for læring*? Et kollektivt ”vi” er en kategorisk betegnelse på en gruppe mennesker som oppfattes å dele noe, eller ha noe felles,

som gjør at de nettopp kan ses på som et "vi". En oppmerksomhet overfor ordet "vi" og varianter at dette pronomenet som "oss" og "våre", kan derfor bidra til å avsløre implisitte klassifiseringer av mennesker på bakgrunn av ideer om hva disse mennesker deler eller har felles. I kapittel 4 skal jeg utdype nærmere hvordan et kollektivt "vi" konstrueres i henholdsvis en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs .

Westin m.fl. (1999) påpeker en viktig faktor ved kategorisering, nemlig at kategorisering ikke bare er noe som gjøres objektivt, men at individer også selv definerer seg i forhold til ulike kategorier.

En meget viktig aspekt på kategorisering, særskilt når det gjelder mennesker og menneskelige samfunn, er spørsmålet om hvem det er som utfører kategoriseringen og i hvilket syfte. En i sosialt samfunn meget viktig distinksjon er den mellom "sjølvkategorisering" og "kategorisering utført av andre". Hvem (eller hvilke) som er subjektet og hvem (eller hvilke) objektet varierer givetvis mellom ulike samfunn. Det er meget viktig å understreke at eksistensen av sosialt grupper forutsetter både sjølvkategorisering og kategorisering utført av andre. (Westin m.fl. 1999:12-13)

Spørsmålet om hvem som kategoriserer er altså et interessant og viktig spørsmål når man undersøker sosial klassifisering og dens konsekvenser i sosialt liv. I et skolepolitisk dokument som stortingsmeldingen, har ikke enkeltindividet en stemme, og derfor er det ikke noe grunnlag for å undersøke fenomenet selvkategorisering. Når jeg skal se nærmere på kategorien "minoritetsspråklige elever" i meldingen, er det likevel et interessant spørsmål hvem det er som bestemmer om en elev skal klassifiseres i denne kategorien, etter hvilke kriterier, og i hvilken grad eleven selv har muligheten for å innvirke på sin eventuelle "kategoriske" skjebne. I den sammenhengen vil jeg derfor forsøke å få tak på hvilke kriterier som ligger til grunn for klassifisering i denne kategorien.

2.4 Flertydige begrepers diskursive betydning

Hva er hensikten med å rette fokus mot et bestemt begrep i en tekst? "Ord oppfattes ofte, ikke minst i politisk journalistikk og debatt, som mindre viktige og virkelige enn handlinger"

(Mathisen 1997:3). Med vårt konstruktivistiske utgangspunkt, og ikke minst med Faircloughs dialektiske forståelse av forholdet mellom språk og virkelighet, blir ikke ord så ubetydelige som de ofte blir tatt for å være. Ved å rette oppmerksomhet mot begrepet ”mangfold” i *Kultur for læring* søker jeg å forstå hva det er som gjør at ordet ”mangfold” blir meningsfylt å bruke i en skolepolitisk sammenheng.

Fairclough snakker om ’word meaning’. Han sier at ”[t]he relationship of words to meanings is many-to-one rather than one-to-one, in both directions: words typically have various meanings, and meanings are typically ‘worded’ in various ways [.]” (Fairclough 1992:185).

Ofte tenker vi om ord at de betyr noe spesifikt, at de refererer til noe bestemt. Selv om vi vet at et ord kan ha flere betydninger, er det ikke like ofte at vi problematiserer enkeltord når vi bruker språket. Dette er fordi ord ofte blir selvfølgelig i den sammenhengen de brukes. Men det er nettopp dette selvfølgeliggjorte ved ordenes betydning som Fairclough setter ord på når han snakker om ’word meaning’. Ord får mening, og meninger tilskrives ord, i en sosial virkelighet, og dermed konstitueres mening kontinuerlig gjennom sosiale prosesser (ibid). Vi kan snakke om meningstilskrivning: mening er ikke noe som er objektivt gitt, men er et resultat av forhandlinger i sosial praksis.

I analysen av begrepet ”mangfold”, er jeg først og fremst opptatt av hvordan begrepet får mening (word meaning). Det er altså ikke selve *ordet* jeg er opptatt av, men om den sosiale virkeligheten som det er meningen at det skal gripe. Marianne Gullestad sier at “[.] hensikten med å gripe fatt i ordene [er] å avdekke de tolkningsrammer i form av ideer, verdier og forestillinger som ligger til grunn [for mening]” (2002:18). Det er altså bestemte tolkningsrammer som gir mening til ordene, som er gjenstand for undersøkelse. Brukt på denne måten, mener jeg at vi kan forstå ”tolkningsrammer” synonymt med diskurs. Formulert med mer diskursanalytiske begreper, kan vi si at begreper får mening gjennom diskursiv praksis.

I ordbøker er det ofte listet opp en hel rekke meningspotensialer (’meaning potential’) for et ord. Det denne lista ikke viser, er hvordan enkelte ords mening faktisk kan være gjenstand for diskusjon, og attpåtil være i sentrum for en strid om ordets innhold (Fairclough 1992). For å utdype dette med ordenes relative betydning, kan vi se til Ernesto Laclaus begrep *flytende*

betegner. ”Flydende betegnere er de tegn, som forskjellige diskurser kæmper om at indholdsudfylde på netop deres måde” (Jørgensen og Phillips 1999:39). Flytende betegnere endrer altså innhold relativt til diskurs. Slike begreper befinner seg i en kampsonne mellom ulike diskurser, noe Laclau referer til som en hegemonisk kampsonne, der ulike diskurser kjemper om å gi begrepet mening (ibid). Dette innebærer at ulike diskurser forsøker å redusere begrepers flertydighet, gjennom å gi flertydige begreper et fastlagt innhold. Det er likevel ikke alltid slik at det er ønskelig å redusere begrepers flertydighet. I følge Laclau er gjelder dette blant annet innenfor politikken. For å eksemplifisere dette, vil kan vi se til diskursteorien og Ernesto Laclaus begrep om ”tomme uttrykk”, som han presenterer blant annet i et kapittel titulert ”*Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik*” (Laclau 2002):

Et tomt udtryk er, strengt taget, et udtryk uden indhold. Denne definisjonen er imidlertid også formuleringen af et problem. For hvordan kan det være mulig, at et udtryk ikke er knyttet til noget indhold, og dog stadig forbliver en integreret del af et betydningssystem? (Ernesto Laclau 2002:135).

Slik jeg forstår ”tomme” uttrykk (’empty signifiers’), refererer det til begreper som først og fremst får mening gjennom dets motsetning - gjennom det den ikke er. Laclau bruker ordet ”orden” som et eksempel. ”’Orden’ som sådan har ikke noget indhold, fordi det kun eksisterer i de forskjellige former, hvori det faktisk er realiseret. Men i en tilstand af gennemført uorden er ’orden’ tilstede som det, der er fraværende; det bliver et tomt uttrykk, som er uttrykk for dette fravær” (ibid:144). Disse tomme uttrykkene, sier Laclau videre, er svært viktige i politikken. ”På den måde kan forskjellige politiske kræfter konkurrere i deres forsøg på at nå deres specifikke mål, som de der udfører udfyldningen af denne mangel ” (ibid). Slik jeg forstår ”tomme uttrykk”, fremstår de som en spesiell form for ”flytende betegnere” (’floating signifiers’), hvor ”tomme uttrykk” fremstår som *mulighetene* som ligger i begrepers ureduerte flertydighet. Sitatet over er de innledende ordene til kapittelet ”*Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik*”. Laclau (2002) viser at slike tomme uttrykk er nødvendig i politik, fordi de muliggjør samarbeid og konsensus om det som på et dypere nivå ville være vanskelig å enes om.

Å si at samfunnet og skolen er *mangfoldig*, er det samme som å si at det inneholder en stor variasjon i menneskegruppen – men det sier ikke noe om hva denne variasjonen består i. Det

samme gjelder når man sier at skolen er for *mangfold*: *hvem* er skolen for? Hvordan skal leserne, det vil si de som skal fortolke *Kultur for læring*, og omsette denne politikken i praksis, tolke dette begrepet? Det er i lys av dette at det å synliggjøre ”mangfolds” ulike diskursive betydninger i Kultur for læring kan spille en rolle i i utformingen av en skole for mangfoldet.

3. Metode

3.1 Betraktninger rundt diskursanalyse som metode

En analyseprosess basert på diskursanalyse kan beskrives som en evig dialog mellom teori og det empiriske materialet. Teorien leder oss til å se og lete etter visse fenomener, og mønstre i fenomener, samtidig som det vi finner/oppdager leder mot enda nye spørsmål som krever ny teori. Denne prosessen er spennende, som å være på en oppdagelsesferd, samtidig som den er krevende. I diskursanalyse kreves en kritisk innstilling til selvfølgelig viten, og dette innebærer en kritisk innstilling til språket, og derunder til tekst. Dette innebærer at jeg som forsker må forsøke å "lese mellom linjene", det vil si søke å avdekke hvordan selvfølgeliggjorte utsagn nettopp blir selvføgelige mot en bakgrunn som gir det mening. Å stille kritiske spørsmål til det som fremtrer for meg, fordrer blant annet en stor nygjerrighet overfor hvorfor ting er som de er, samt et ønske om å finne ut av det. Samtidig fordrer det en viss evne til *kreativ tenkning*. Kombinasjonen av nygjerrighet og kreativ tenkning, samt en relativt god oversikt over, eller i hvert fall en *forståelse* av at det *er* et bredt felt av potensielt relevante teorier, kan dermed sies å være rimelig grunnleggende egenskaper hos en forsker som skal drive med diskursanalyse.

Som forsker må jeg gjøre visse avgrensninger, velge hvilke spørsmål jeg skal stille, og ikke minst være åpen for at svaret ikke alltid leder i den retningen jeg tror eller tenkte. Diskurser er ikke noe som bare ligger der og venter på å bli oppdaget. Diskurser er heller ikke endelig avgrenset, men må avgrenses ut fra hvordan de gir mening til sosiale fenomener. Men *hvordan* er det mulig å oppdage diskurser ved å se på konkret språkbruk? I forrige kapittel fremhevet jeg hvordan diskursanalyse på samme tid er *både* teori *og* metode. I redegjørelsen for sentrale teoretiske elementer fra de ulike diskursanalytiske reningene, og særlig Faircloughs kritiske diskursanalyse, har jeg allerede beskrevet hvordan jeg skal kunne avdekke hvordan "mangfold" konstrueres diskursivt i *Kultur for læring*.

I dette kapitlet, i 3.2, skal jeg presentere nærmere hvordan jeg skal anvende diskursanalyse som metodologisk tilnærming til en analyse av begrepet "mangfold" i teksten *Kultur for læring*. Jeg vil først si noe om hvordan jeg rent praktisk har gått funnet frem til relevante

sammenhenger i teksten, og deretter supplere momentene som jeg allerede i 2.3 har presentert som nyttige for å avdekke diskurser i tekst, med ytterligere noen momenter fra Faircloughs metodologiske rammeverk.

I 3.3 skal jeg komme med noen betraktninger rundt utfordringer ved bruk av diskursanalyse som metode.

3.2 Hvordan jeg anvender diskursanalyse som metodologisk tilnærming til teksten *Kultur for læring*

I selve analysen av mitt *Kultur for læring* vil støtter jeg meg i hovedsak til Norman Faircloughs variant av diskursanalyse. Begrepene interdiskursivitet, intertekstualitet, klassifikasjon osv, samt den tredimensjonelle modellen, er alle viktige analytiske elementer i dette rammeverket.

Hvordan kan jeg avdekke ulike diskurser som meningsbakgrunn for ”mangfold” i selve teksten? I 2.3 presenterte jeg *interdiskursivitet*, *intertekstualitet*, *klassifikasjon* og kategorier, implisitte antakelser og en del andre momenter som alle er viktige analytiske elementer i Faircloughs rammeverk. Jeg viste også hvordan disse ulike analytiske elementene også fungerer som metodologiske verktøy, ved å rette oppmerksomheten til forskeren mot å avdekke bestemte trekk i språklige formuleringer som kan bidra til å avsløre eller avdekke diskurser. Jeg vil nå trekke frem ytterligere noen elementer fra Faircloughs detaljerte rammeverk for analyse av konkret språkbruk som fungerer som viktige verktøy i min dekonstruksjon av ”mangfolds” diskursive flertydighet i *Kultur for læring*.

3.2.1 Språklige elementer som verktøy for å avdekke ulike diskursive konstruksjoner av ”mangfold” i meldingen

Når jeg skal avdekke hvilke diskurser som gir ”mangfold” mening, enten gjennom å se på ulike klassifiseringer, implisitte antakelser eller betydninger, har jeg i meldingen sett etter en rekke språklige elementer som kan beskrives som verktøy fra Faircloughs metodologiske rammevek. Disse omfatter:

1. En oppmerksomhet overfor *semantiske relasjoner* ('semantic relations') som mangfold opptrer i (Fairclough 2003). Dette dreier seg om å undersøke hvordan "mangfold" *artikuleres* i teksten i ulike sammenhenger, både med hensyn til den enkelte setning det står formulert i, og til hele avsnittet det står i.

2. Et annet element å se på er hvordan ordet "mangfold" opptrer i bestemte konstellasjoner med andre ord og uttrykk, det Fairclough betegner *co-locations* (ibid). Jeg vil bruke betegnelsen *assosiasjonsrekker* på det samme fenomenet. Fairclough trekker frem forskjellen mellom intertekstualitet, som vi så på i 2.3.3, og implisitte antakelser som at "(..) the former [intertextuality] broadly opens up difference by bringing other 'voices' into tekst, whereas the latter [assumptions] broadly reduces difference by assuming common ground" (ibid:41).

Undersøkelsen av assosiasjonsrekker og semantiske relasjoner kan si oss noe om hvilke diskurser som gir et begrep innhold, gjennom de assosiasjoner slike sammenstillinger gir. I kapittel 4 skal jeg se nærmere på hvordan bestemte assosiasjonsrekker og semantiske relasjoner kan gi oss pekepinn mot enten en multikulturalismediskurs eller en kulturell kompleksitetsdiskurs.

3.2.2 Hvordan har jeg funnet frem til relevante sammenhenger?

Gjennom hele analyseprosessen har *ordsøk* i stortingsmeldingen i pdf-format vært en uvurderlig funksjon. Stortingsmeldingens omfang på vel 120 sider tilsier at det hadde vært en mye større og mer tidkrevende å gjøre en så grundig analyse uten en slik funksjon. Ordsøkfunksjonen har jeg brukt blant annet til å finne enkeltord, assosiasjonsrekker og metaforer, for å registrere hvor hyppig enkelte ord og uttrykk opptrer i teksten, og ikke minst har ordsøkfunksjonen vært et viktig redskap i å lokalisere *hvor* i teksten relevante ord opptrer.

Nå er det all grunn til å spørre *hvilke* ord og uttrykk jeg har søkt på, og hvordan jeg har identifisert dem som relevante for mitt prosjekt. Dette skal jeg ikke utdype her, men komme grundig tilbake til i neste kapittel, i kapittel 4, da avgrensningen av de to ulike diskursene er helt sentralt i denne prosessen.

I innledningen beskrev jeg analysen av ”mangfold” i *Kultur for læring* som todelt. At analysen er blitt todelt, er et resultat av funn som ble gjort underveis i forskningsprosessen. Jeg begynte med å se på de ulike sammenhenger der ordet ”mangfold” (der ordet refererte til en gruppe mennesker; elever) opptrer i teksten. Her oppdaget jeg en del spennende ting, og disse trigget en videre nygjerrighet som ledet til å se på teksten *Kultur for læring* fra et annet perspektiv. I innledningskapittelet har jeg allerede gitt en kort beskrivelse av hvilke spørsmål jeg stiller i de to analysedelene. *Hvilke* funn jeg har gjort i første del av analysen som er spesielt interessante, og hvordan jeg har utforsket dette nærmere, er det jeg skal presentere i kapittel 6 og 7.

I alle tilfeller kreves det hele tiden en oppmerksomhet overfor de elementene som jeg presenterte i 2.3: *implisitte antakelser og implisitt betydning, interdiskursivitet og diskursers sosiale funksjoner*.

3.2.3 Eklektisk bruk av teori

Jørgensen og Phillips beskriver det å drive med diskursanalyse som et *multiperspektivistisk arbeid* (1999). Dette innebærer eklektisk bruk av annen teori, kanskje først og fremst annen samfunnsvitenskapelig teori, for å belyse og utdype interessante funn. Å trekke inn ulike perspektiver gir forskjellig innsikt på de ulike områdene i fokus for analysen, og er dermed med på å gi en bredere oversikt og forståelse. I tillegg til elementer fra Faircloughs analytiske og metodologiske rammeverk, bruker jeg derfor også standard opplagsverk samt annet samfunnsvitenskapelig teori.

En eklektisk bruk av teori henger sammen med diskursanalysens konstruktivistiske utgangspunkt, ved å vise at det er mange ulike perspektiver å se fra, og at det dermed ikke er mulig å gi et endelig ”sant” bilde av virkeligheten og dets fenomener.

3.3 utfordringer ved diskursanalyse som metode

Noe av det mest problematiske med diskursanalyse kommer til syne nettopp i metodespørsmål. De fleste diskursanalytikere, uansett skoleretning, er kanskje først og fremst teoretikere, og de praktiske spørsmålene knyttet til hvordan diskursanalyse faktisk skal gjennomføres er viet

svært liten oppmerksomhet. Som vi tidligere har sett, er det vanskelig å skille klart mellom diskursanalyse som teori og som metode, blant annet fordi man i diskursanalyse nettopp ser hvordan teori i seg selv bærer på metodologiske implikasjoner. Foucault er kanskje den største teoretikeren som alle diskursanalytikere henviser til i større eller mindre grad, men heller ikke Foucault gir noen nærmere beskrivelse av *hvordan* systematiske gjentakelser og kopiering kan avdekkes gjennom analyse (Jørgensen og Phillips 1999). Denne tilkortkommenheten overfor metodospørsmål er altså noe som alle retningene innenfor diskursanalyse deler, men i større eller mindre grad. Jørgensen og Phillips erkjenner også dette. I sin lærebok om diskursanalyse som teori og metode (1999) oppfordrer de til å kombinere og sette sammen relevante momenter fra de ulike skoleretningene for å bygge en ramme for å utføre en konkret diskursanalyse. På denne måten kan man benytte seg av styrkene til flere ulike retninger, og samtidig unngå svakhetene.

Et metodologisk problem som diskursanalyse møter på, er at den benyttes av vidt forskjellige retninger innenfor samfunnsforskning. Diskursanalyse kan altså gjøres på mange forskjellige måter, og på mange forskjellige områder. Dette kan betegnes som diskursanalysens iboende pluralisme, og denne gjør at det fort kan møte på problemer med hensyn til validitet. Validitet er et begrep for å betegne uttalelsers grad av sannhet og riktighet. Hvordan er det mulig å vurdere validiteten til en diskursanalytisk studie, når det er en uendelighet av ulike måter å analysere sosiale fenomener på? For å si noe om validitet i diskursanalyse kan vi se mot hvordan det er mulig å vurdere validitet i kvalitativ forskning. Steinar Kvale (2001) tar opp spørsmålet om validitet i kvalitativ forskning og sier avslutningsvis i boken: ”Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer deres gyldighet i seg, i likhet med et vakkert kunstverk.” [] Valid eller gyldig forskning vil da være forskning som overflødiggjør spørsmål om validitet” (Kvale 2001:177). Å stille spørsmål om validitet, forstått som sannhetsgrad ved den forskningen som presenteres, blir også i diskursanalyse noe absurd, all den tid forskningen bygger på et konstruktivistisk grunnlag. I hvilken grad innholdet i denne oppgaven kan vurderes som gyldig, avhenger om leseren vurderer de argumenter og momenter som fremsettes som gyldig. Dette fordrer at argumentene i oppgaven trer frem som velfunderte, og at det er koherens gjennom hele oppgaven.

En annen utfordring ved å drive diskursanalyse gjelder *avgrensningen av diskurser*. Hvordan avgrense en diskurs fra en annen? Som vi så tidligere er diskursbegrepet ikke et enkelt begrep å avgrense. Dermed er det heller ikke enkelt å si hvor grensene for en diskurs går, og enkelte vil stille spørsmål ved om det har noe for seg å studere diskurser i det hele tatt. Det å avgrense diskurser må betraktes som en *analytisk avgrensning*. Hvordan en forsker avgrenser diskurs vil være forskerens selvstendige avgjørelse, gjort på grunnlag av kontekst og skjønn. Avgrensningen av en diskurs vil altså være basert på hva forskeren oppfatter som en egen diskurs, gjerne i motsetning til en annen diskurs. Dette vil ikke si at forskeren konstruerer en diskurs helt ut av det blå. Avgjørelsen baserer seg på hva forskeren mener er relevant å trekke inn i en diskursanalyse av et sosialt fenomen. Vi kan trekke en parallell til hvordan Yin (1994) i sin klassiske "case study research" avgrenser "case":

[..] the fundamental problem of defining what "case" is – a problem that has plagued many investigators at the outset of case studies (..) none [topics] is easily defined in terms of beginning or end points of "case" (..) As a general guide, the definition of the unit of analysis (and therefore of the case) is related to the way the initial research questions have been defined. (Yin 1994:21-22)

En særskilt utfordring ved Faircloughs kritiske diskursanalyse, er at den er svært omfattende. Hvordan skal det være mulig å gjennomføre i praksis? Denne utfordringen kan kanskje imøtekommes, dersom en forsår på en praktisk gjennomføring av en slik helhetlig studie, med på alle tre nivåene i Faircloughs tre-dimensjonelle modell for empiriske analyser, som en form for *Case Study*. Yin (1994) presenterer *Case Study* som en vitenskapelig forskningsstrategi, der målet er å oppnå bred forståelse for sosiale fenomener, noe som innebærer at et sosialt fenomen belyses med forskning fra flere ulike perspektiver, gjennom flere forskjellige vitenskapelige studier, på ulike nivå, av flere forskere, og der triangulering av data og resultater står sentralt. Yin fremhever samtidig viktigheten av å stille spørsmålene *hvordan* og *hvorfor* i søken etter større forståelse for sosiale fenomener.

4. To diskurser som grunnlag for mangfoldsforståelse

4.1 Innledning

Jeg har avgrenset to ulike diskurser som meningsgivende til begrepet ”mangfold”: en *multikulturalismediskurs* og en *kulturell kompleksitetsdiskurs*. I dette kapittelet skal jeg gjøre nærmere rede for hvordan jeg har avgrenset disse diskursene, og for hva det er som karakteriserer dem. På hvilken måte gir disse to diskursene forskjellig innhold til begrepet ”mangfold”? Vi skal også se på hvordan det er mulig å avdekke disse i stortingsmeldingen, i den hensikt å avdekke ”mangfolds” flertydighet.

Innledningsvis kan vi si at begge diskursene har det heterogene samfunn som grunnpremiss, og at diskusjonene dreier seg om sosialt liv i slike samfunn. Slik sett er de i høyeste grad politiske diskurser. Fokus i diskusjonene er derimot forskjellig. Der kulturell kompleksitetsdiskursen har fokus på hvordan mangfoldet er sammensatt av ulike *individer*, er fokus i multikulturalismediskursen rettet mot hvordan mangfoldet i samfunnet er satt sammen av ulike *grupper*. I avgrensningen av disse to diskursene står dette skillet mellom et individ-perspektiv og et gruppe-perspektiv helt sentralt.

For å utdype dette nærmere, kan vi knytte disse ulike diskursive måtene å nærme seg mangfold på, til ulike forståelser av kultur, og av hvordan identitet forstås i relasjon til kultur. La meg utdype dette ved å vise til Thomas Hylland Eriksens (2001a) skille mellom to ulike måter å forstå kultur på, og som jeg har kalt henholdsvis en *tradisjonell* og en *moderne* forståelse av kultur.

Kultur kan defineres enkelt som de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form fra generasjon til generasjon []. En annen definisjon sier at kultur er det som gjør kommunikasjon mulig; altså at kultur er de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har felles og som gjør at vi forstår hverandre [] (Eriksen 2001a:60)

Den første definisjonen som jeg vil kalle en *tradisjonell* forståelse av kultur, knytter kultur til historie og tradisjon, og på denne måten fremstår kultur som noe avgrenset, som i *en kultur*

som er forskjellig fra en annen. Ifølge Eriksen er det i forhold til denne forståelsen av kultur at det gir mening å bruke et begrep som *multikulturell*, eller *flerkulturell*; forstått som bestående av flere *monokulturer*. Identitet i denne sammenhengen kan knyttes til gruppetilhørighet. Denne tradisjonelle forståelsen av kultur kan sies å ligge til grunn for en avgrensning av en *multikulturalismediskurs*.

Kulturell kompleksitets-diskursen, derimot, kan sies å bygge på den andre forståelsen av kultur, der kultur forstås mer i et *samtidsperspektiv*, i motsetning til noe som er bundet til en avgrenset tradisjon, historie. Ved å knytte kultur til det som gjør kommunikasjon mulig, blir kulturbegrepet mer åpent: kultur knyttes direkte til samhandling mellom mennesker, og innfrir dermed muligheten for et individ å samtidig være del av flere kulturer. Kultur fremstår i denne forståelsen som et dynamisk aspekt ved sosialt liv. På en måte kan vi si det slik at der *kultur* i en tradisjonell forståelse knyttes til individenes (antatte⁶) gruppetilhørighet, knyttes *kultur* i en moderne forståelse seg til individenes sosiale relasjoner.

Fordi diskursene knyttes til ulike forståelser av "kultur", får også "kultur" ulik funksjon i de ulike diskursive konstruksjonene av "mangfold". Dette skal vi komme grundig tilbake til i presentasjonen av hver av diskursene.

4.2 En multikulturalismediskurs

I avgrensningen av en multikulturalismediskurs, har jeg tatt utgangspunkt i de teoretiske og politiske diskusjonene mellom kommunitarisme og liberalisme, der blant andre Will Kymlicka og Charles Taylor har vært aktive bidragsytere. Diskusjonen mellom liberalisme og kommunitarisme er en politisk diskusjon som dreier seg om rettighetsproblematikk i multietniske stater (se blant annet Eriksen 2001a, Gutman 1994). I den kommunitaristiske enden av diskusjonen, der Taylor gjerne frontes som en sentral aktør, hegner man om grupper

⁶ Jeg har valgt å skrive (*antatte*) *gruppetilhørighet*. Ved å sette *antatte* i klammer på denne måten, ønsker jeg å bevisstgjøre at tilhørighet til en gruppe ikke er noe som er objektivt gitt, med har å gjøre med kategorisering. Et individ kan klassifisere seg selv som medlem av en gruppe, men tilhørighet til ulike etniske eller kulturelle grupper er også noe som gjøres av andre. Ofte når det er snakk om tilhørighet til bestemte etniske eller kulturelle grupper er dette uproblematiskert. Jeg skal likevel ikke problematisere dette noe ytterligere i denne sammenhengen.

særegenhet, og deres rett til særskilt beskyttelse innenfor staten på dette grunnlag: grupper må innvilges særskilte rettigheter for å kunne beskyttes fra undertrykkelse og fra å bli utslettet. I den liberalistiske enden er det individets universelle rettigheter som står i sentrum. Kymlicka kan likevel sies å stå i en slags mellomposisjon, der han forsvarer gruppers behov for særskilt beskyttelse, men ikke på bekostning av de enkelte medlemmenes individuelle rettigheter: de universelle rettigheter er overordnet. Multikulturalismedebatten, som denne diskusjonen gjerne kalles, dreier seg med andre ord om hvordan politiske rettigheter i en multietnisk eller multikulturell stat skal avgrenses/defineres, og derunder om hvordan og i hvilken grad ulike kulturelle grupper har rett til anerkjennelse av særegenhet, og hva denne anerkjennelsen skal innebære. Om gruppers særegenhet skal anerkjennes som politisk relevant eller ei, kommer an på hvilke prinsipper som legges til grunn for politiske rettigheter i en nasjon. Den forståelsen av kultur som vi bygger på når vi her snakker om kulturelle grupper, er en tradisjonell forståelse av kultur. I samfunnsvitenskapelig teori opereres det gjerne med to ulike prinsipper til grunn for forståelsen av hva som gir nasjonal tilhørighet: *jus sanguinis* (avstammingsprinsippet) og *jus soli* (territorialprinsippet) (Gullestad 2002). Der prinsippet om *jus sanguinis* legger avstamning/slektskap/arv til grunn for nasjonstilhørighet, dreier prinsippet om *jus soli* seg om at nasjonal tilhørighet bygger på borgerrettigheter, det vil si at alle som har politiske rettigheter i en stat/nasjon har tilhørighet til nasjonen. Ved at prinsippet om *jus sanguinis* knyttes til avstamning, kan vi knytte det til en tradisjonell forståelse av kultur. Prinsippet om *jus soli* kan derimot ikke knyttes til noen forståelse av kultur.

Multikulturalismedebatten er ikke det samme som en multikulturalismediskurs, men de utfordringene som diskuteres i debatten mellom liberalisme og kommunitarisme synliggjør essensen i multikulturalismediskursen: nemlig betydningen av etnisitet/kultur/religion som grensemarkører. *Grupper* i multikulturalismediskursen forstås som avgrenset fra hverandre på grunnlag av disse grensemarkørene, og dette innebærer at enten etnisitet, kultur og/eller religion trekkes frem som relevante og legitime faktorer i diskusjonen om, differensiering av og tilnærming til, det heterogene samfunn - til *mangfold*. Kategorier som konstrueres i lys av denne diskursive tilnærmingen til mangfold i samfunnet, vil dermed på en eller annen måte være avgrenset ut fra en eller flere av disse grensemarkørene.

I lys av det som er sagt ovenfor, burde det ikke være så vanskelig å avdekke en multikulturalismediskurs. Differensiering er noe som uunngåelig innebærer prosesser av klassifisering, og klassifisering leder gjerne til prosesser av kategorisering. For å avdekke en multikulturalismediskurs i teksten *Kultur for læring*, vil jeg derfor være oppmerksom på hvordan disse grensemarkørene, etnisitet, religion, og kultur, opptrer i en eller annen sammenheng, direkte eller indirekte, i forbindelse med differensiering av ”mangfold”. Som Eriksen (2001c) peker på at etnisitet og kultur ofte blir sett på som sammenfallende. I lys av det store fokuset i media på etnisk bakgrunn, og i særlig de senere årene etter 11.september også på religiøs tilhørighet, ser vi at også religion brukes sammenfallende med etnisitet og kultur. I hvilken grad opptrer disse grensemarkørene i differensiering av mangfoldet i skolen i stortingsmeldingen?

Det er ikke så uvanlig å differensiere mangfoldet i et samfunn med utgangspunkt i disse grensemarkørene. ”Etniske”, ”religiøse” og ”kulturelle forskjeller” er noe som ofte tematiseres (og problematiseres og blåses opp) i media. Disse typer ”forskjeller” er noe som er enkelt å gjøre synlig, da forskjellene anses å være så tydelig. Hvorfor? Jo, fordi forskjellene ofte fremstilles som kontrast til det vante, det kjære, til ”vårt etnisk norske fellesskap”. Et grunnleggende forhold i multikulturalismediskursen er forholdet mellom ”vi” og ”de andre”. Denne trer frem gjennom hvordan grenser trekkes, opprettholdes og endres. Disse forskjellene mellom ”vi” og ”de andre” kan vi finne uttrykt gjennom en polarisering mellom majoritet og minoriteter, og mellom ulike minoritetsgrupper; grensene som trekkes mellom dem er ofte uklare, men etnisitet, kultur og religion er sentrale i demarkasjonen. Blant annet hender det ofte at grupper fremstilles som statisk definerte: for eksempel at ”innvandrere”, eller ”minoriteter” ikke differensieres, men ses på som motsetning til, eller i hvert fall noe annet enn, ”majoriteten”. Her kan vi se til Faircloughs teori om diskursers sosiale funksjoner: den identitetsskapende funksjonen ved diskurs har å gjøre med hvordan subjekter og fellesskap dannes gjennom tekstens formuleringer. For å avdekke en multikulturalismediskurs som grunnlag for mangfoldsførståelse i stortingsmeldingen, er det å være oppmerksom overfor sammenhenger hvor det på en eller annen måte refereres til et fellesskap, og stille spørsmål om hvordan fellesskapet konstrueres i tekstens formuleringer. I 7.4.1 skal jeg se nærmere på hvordan ”vi”-kategorien konstitueres diskursivt i meldingens innledende introduksjon.

Innenfor den pedagogiske litteraturens og forskningens felt finner vi flere eksempler som kan sies å være bidrag innenfor en multikulturalismediskurs. Her kan det nevnes blant andre Kamil Øzerk (1993, 1997a,b), Tor Ola Engen (1994) og Frank Darnell og Anton Hoëm (1996). Flere av de studiene som disse forskerne har presentert, tar for seg tema som jeg ville tilskrive innenfor en multikulturalismediskurs: fokus i flere av disse studiene er på hvordan barn med innvandrerbakgrunn, eller barn med minoritetsbakgrunn, dvs ikke etnisk norske, eller barn med et annet morsmål enn norsk, klarer seg i skolen, og hvilke utfordringer som knytter seg til integrering av disse elevene. Studier og forskning som tematiserer samenes særstilling i den norske skolen, vil også sies å være innefor en multikulturalismediskurs. Den pedagogiske forskningen innenfor dette feltet blir ofte kalt ”flerkulturell pedagogikk”. Det er likevel viktig å presisere at selv om disse forskerne har bidratt med studier som faller innenfor denne diskursen, er de ikke dermed sagt begrenset til deltakelse i den. I sin bok ”Etniske minoriteter i skolen” retter derimot Joron Pihl (2004) oppmerksomheten mot hvordan det å anlegge et ensidig multikulturalismeperspektiv i møte med utfordringer med mangfold i skolen, kan føre til ”feildiagnostisering” av flere elever og elevgruppers behov, og at denne ”feildiagnostiseringen” bidrar til å opprettholde og videreutvikle systematiske forskjeller i skolen. Å identifisere særskilte utfordringer som minoritetsgrupper måtte ha i skolen kan være viktig, men det er ikke den eneste måten å nærme seg mangfoldet i skolen på.

På bakgrunn av det jeg har presentert hittil, har jeg utarbeidet en liste over ord jeg ville forvente å kunne markere en multikulturalismediskurs i meldingen: *etnisitet, religion, kultur, minoritet, majoritet, slektskap, slektsledd, arv*, og betegnelser på bestemte minoritetsgrupper. Samtidig vil en oppmerksomhet overfor ord som ”vi”, ”de andre”, *gruppe, felles, fellesskap*, være viktige å undersøke i de sammenhenger de opptrer, for å se på hvordan disse konstitueres. Forekomsten av disse ordene i ulike sammenhenger i stortingsmeldingen vil dermed være viktige å være oppmerksom på i analysen av og dekonstruksjonen av ”mangfolds” flertydighet.

4.3 En kulturell kompleksitetsdiskurs

Diskusjonene i kulturell kompleksitetsdiskursen dreier seg om en annen akse enn multikulturalismediskursen. Som tidligere nevnt, kan vi knytte kulturell

kompleksitetsdiskursen til en moderne forståelse av kultur, der kultur kan forstås som *det som gjør kommunikasjon mulig*. Dette impliserer dermed et fokus på hvordan de ulike *individene* i et samfunn samhandler. Man kan si at kulturell kompleksitetsdiskursen er individorientert, i motsetning til multikulturalismediskursen som er gruppeorientert. Et individ kan være deltaker av uendelig mange ulike kulturer, men det er de ulike situasjonene individet opptrer i som avgjør hvilken ”kulturelle identitet” som spilles. Man kan altså tenke på kultur som roller vi spiller, fordi det som gjør kommunikasjon mulig i en situasjon er at deltagerne deler noe, har noe felles, på tross av forskjeller.

Nå kultur på denne måten er noe flytende, eller situasjonsbetinget, noe som eksisterer i møte mellom mennesker, sier det seg selv at det ville være meningsløst å operere med kultur som en grensemarkør, slik det er i multikulturalismediskursen. En situasjonell forståelse av kultur, som vi har presentert ovenfor, kan knyttes til et begrep om *kulturell kompleksitet*. Karin Elise Fajersson (2004) bygger på antropologen Karen Fog Olwig når hun beskriver hva kulturell kompleksitet er:

Hverdagen i så å si alle deler av verden er i dag preget av kulturell kompleksitet []. Uttrykket ”kulturell kompleksitet” står på flere måter for en nyere forståelse av ”kultur”, og dreier seg om kompleksitet i forhold til ulike dimensjoner []. Kulturell kompleksitet er ikke et uttrykk som beskriver samfunn hvor ulike grupper ”har hver sin kultur”. Kulturell kompleksitet er noe som preger alles hverdag.” (Fajersson 2004:109)

Begrepet *kulturell kompleksitet* brukes som en betegnelse for å beskrive et trekk ved sosialt liv moderne samfunn. Gjennom et sitat fra Olwig, sitert i Fajersson, kommer vi enda nærmere en forståelse for hva som ligger i dette begrepet: ”... *den kulturelle kompleksitet, der præger vores daglige tilværelse. Denne kompleksitet kommer til udtryk i en utrolig kulturell sammensadhed, ofte af global dimensjon, hvor ofte vidt forskellige kulturelle elementer sameksisterer uden at der nødvendigvis kan siges at være nogen umiddelbar overensstemmelse mellem dem.*” (Olwig 1993:89, sitert i Fajersson 2004:109)

Begrepet ”kulturell kompleksitet” gir rom for både kompleksiteten av grupper -etniske, religiøse og kulturelle, samt hybridisering av disse, og et hav av andre faktorer som kan brukes

for å karakterisere et individs identitet. "Kultur" refererer i denne forståelsen til en kompleks sammensetning av kulturelle *elementer* som, slik jeg forstår det, kommer til uttrykk i en identitetsforståelse som er situasjonell. Det vil si at ikke bare kan et individ være medlem av én kulturell gruppe, men av *flere*, og at disse ikke trenger å stemme overens, fordi individet kan "spille ulike kulturelle roller". Nettopp på grunn av dette fokuset på individene i det mangfoldige som kommer til uttrykk i begrepet kulturell kompleksitet, har jeg valgt å betegne denne diskursen en *kulturell kompleksitetsdiskurs*. I en kulturell kompleksitetsdiskurs vil tilknytning eller tilhørighet til flere ulike kulturelle eller etniske grupper ikke ses på som konfliktfullt. En hierarkisering av de ulike kulturene som individet har tilknytning til, vil heller ikke være aktuelle som differensieringsmarkører.

Også Eriksen (2001b) taler for anerkjennelse av kulturell kompleksitet, noe som kommer frem gjennom hans kritikk av begrepet "flerkulturell". Gjennom denne kritikken viser Eriksen hvordan et begrep som *multikulturalisme* impliserer en *monokulturalisme*, og oppfatter dermed multikulturalisme som en numerisk oppregning av kulturer i flertall. Men monokulturalisme er noe de fleste samfunnsvitere i dag vil være enige om ikke er mulig. At det likevel opereres med et begrep som "multikulturalisme", er fordi "flerkulturell" ofte ses på som synonym til "multietnisk". Eriksen peker på at dette ikke nødvendigvis er tilfelle: "Et multietnisk samfunn er et samfunn som består av flere grupper som mener de har forskjellig historisk opprinnelse. Det betyr ikke nødvendigvis at de er *kulturelt* forskjellige." (ibid:32). Kritikken av begrepet "flerkulturell" eller "multikulturell" knytter seg altså til en kritikk av en antatt sammenfall mellom etnisitet og kultur. Denne bruken av "multikulturalisme", springer ut fra et spørsmål om hvordan mange "monokulturer" kan leve side om side, eventuelt sammen. Begrepet problematiserer derimot ikke muligheten for at det skjer noe reelt møte mellom disse som potensielt kunne medføre en hybridisering av kulturer, eller av kulturelle elementer, og dermed også muligheten for å utvikle nye kulturer. Eriksen (2001a) peker på at når kulturer møtes, er det mennesker som møtes. Og møter innebærer endring, på et eller annet vis, enten større åpenhet, eller mer lukkethet. At det skjer noe, kan vi bruke George Herbert Meads (1934) speilingsteori og hans teori om den generaliserte andre for å forklare. Denne teorien går ut på at man speiler seg i de reaksjoner man får på seg selv av samfunnet rundt. Dette samfunnet rundt,

er det som Mead betegner *den generaliserte andre*. Møtet med den generaliserte andre er noe som medfører en indre prosess i det enkelte individet, der individet korrigerer sitt selvbilde, sin identitet. Dette skjer via en dialog mellom *I* og *ME*. *I* er den delen av selvet som er aktør i øyeblikket; den delen av selvet som opplever, erfarer og føler spontant. *ME* er den objektiverende delen av selvet, den delen som setter det umiddelbare i sammenheng med tidligere erfaringer og følelser. I denne dialogen mellom *I* og *ME* "justeres" selvet, og slik skjer det endring. Dette er en prosess som foregår i alle mennesker. Poenget er at ingen mennesker forblir helt uaffiserte i møtet med andre mennesker. Og fordi mennesker endrer seg, endrer også kulturer seg, ved at det er menneskene som er bærere av kultur.

Ved å bruke begrepet "flerkulturell", slik vi har presentert det ovenfor, overdrives i praksis både de interne likhetene blant nordmenn/ "vi" og "de andre"/ "kulturene" i landet, og forskjellene mellom dem. Ved å anvende et begrep som *kulturell kompleksitet* åpnes det opp for oppmerksomhet rettet mot variasjon langs mange andre linjer enn etnisitet, religion og "kultur", som for eksempel kjønn, alder, grad av "normalitet", sosial klasse, og mange andre faktorer som ikke tematiseres i noen særlig grad innenfor en multikulturalismediskurs. Å forstå kultur som det som gjør kommunikasjon mulig, legger opp til en utvisking av, eller en dekonstruksjon av, det tradisjonelle skille mellom "vi" og "de andre". Hvem "vi" er, vil være situasjonelt betinget, og ikke historisk. Hvem "vi" er vil skifte fra situasjon til situasjon, alt etter hva *hensikten* med å operere med et "vi" er i den enkelte situasjon. Alternativt vil kategorien "vi" konstituert i en kulturell kompleksitetsdiskurs, der diskusjonen dreier seg om sosialt liv i mangfoldig sammensatte samfunn, ville måtte fungere som en samlende betegnelse på alle i samfunnet, der "alle" forstås ut fra et prinsipp om *jus soli* (tilhørighet basert på politiske rettigheter i nasjonen). Dette er fordi alle vil måtte erkjennes som likestilte eller likeverdige i forhold til nasjonen.

Det som avgrenser diskursene fra hverandre, er at mens etnisitet, religion og kultur - komponenter relatert til gruppenivå - er faktorer som tillegges særskilt betydning i diskusjoner om sosialt liv i heterogene samfunn i en multikulturalismediskurs, dreier diskusjonene i en kulturell kompleksitetsdiskurs seg om hvordan en uendelighet av forskjellige individer, med alle de identiteter og kulturer hvert av disse individene besitter, skal leve sammen som

likeverdige i et heterogent samfunn. Etnisitet, religion og kultur tillegges ikke i denne diskursen noen særskilt betydning; det er heller individene og deres nåtidige situasjoner som er i fokus. Jeg vil derfor ikke forvente å finne en utstrakt differensiering av ”mangfold” i grupper i forhold til avgrensede kategorier, slik jeg vil forvente i multikulturalismediskursen. I en kulturell kompleksitetsdiskurs vil jeg tvert imot forvente å finne altomfattende begreper som ”mangfold” og ”alle” som springer ut i fra en grunnleggende ide om individers likeverdighet; likeverdige i forhold til et prinsipp om rett til universelle rettigheter (*jus soli*). En utpreget differensiering av ”mangfold” vil være unødvendig, og kanskje attpåtil farlig, fordi i det man setter i gang med å differensiere, innebærer det en implisitt klassifisering og kategorisering, og kanskje samtidig en hierarkisering (fordi når noe differensieres, er det *noen* som gjør det: derfor innebærer det å klassifisere implisitt elementer av makt), noe som fort kunne undergrave likeverdet mellom den kompleksiteten av identiteter og kulturer som mangfoldet og dets individer besitter. En eventuell differensiering av ”mangfold” i en kulturell kompleksitetsdiskurs vil måtte gjøres ut fra deskriptive hensyn, altså for å beskrive *at* det er et stort mangfold, og tydelig unngå noe som kunne antyde en særbehandling av individer bare på grunn av tilknytning til en etnisk eller kulturell minoritet/gruppe. Dette innebærer at en eventuell klassifisering av mennesker i kategorier skal ha en bestemt hensikt i en bestemt sammenheng, og gjøres på grunnlag av kriterier knyttet til det enkelte *individ*. I analysen av mangfold vil derfor det å undersøke kategoriens kriterier for klassifisering være viktig for å identifisere ulike diskurser.

På bakgrunn av det som er presentert ovenfor, ville jeg forvente at selve ordet *mangfold* markerte en kulturell kompleksitetsdiskurs, ettersom dette er et ord som kan brukes for å favne om alle som en udifferensiert, heterogen gruppe.

Vi har nå sett på et mangfold av mennesker konstitueres på forskjellige måter i henholdsvis en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs. I de følgende kapitlene skal vi rette oppmerksomheten på selve dokumentet St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, og se hvordan det er mulig å avdekke disse to diskursene i ulike konstruksjoner av begrepet ”mangfold”. Hvordan konstrueres ”mangfold” diskursivt i meldingens språklige

formuleringer? Med utgangspunkt i denne problemstillingen kan vi eksemplifisere forskjellene mellom diskursene gjennom to ulike spørsmål:

Der man i en multikulturalismediskurs vil kunne stille spørsmålet *hvordan kan skolen sikre en likeverdig opplæring for elever med ulik etnisk, kulturell og religiøs bakgrunn?* Vil man i en kulturell kompleksitetsdiskurs heller stille spørsmål om *hvordan skolen kan sikre en likeverdig opplæring for hvert enkelt individ i skolen?* Før jeg gjør dette, vil jeg likevel presisere at jeg ikke anser disse to diskursene for å være motsetninger; de utelukker ikke hverandre. Men på grunn av ulikt fokus har det betydning for sosial praksis, som for eksempel skolen som samfunnsinstitusjon, hvilken diskurs som gjøres relevant i de enkelte situasjoner. Som vi har vært inne på flere ganger tidligere, er hva man ser, når man ser et ”mangfold”, forskjellig, og derfor har det også ulike konsekvenser for hvordan en nærmer seg mangfoldet. Derfor er det interessant, selv om diskursene ikke er gjensidig utelukkende, å spørre om det er rom for begge diskursene i tilnærmingen til mangfoldsskolen som presenteres i *Kultur for læring*. Dette spørsmålet skal vi som tidligere nevnt komme tilbake til i slutten på oppgaven.

5. Del II: "Mangfold" i Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*

5.1 Innledning til analysen av Kultur for læring

I dette kapittelet skal jeg presentere empiriske funn fra min analyse av sammenhenger hvor begrepet "mangfold" opptrer eksplisitt i stortingsmeldingen. Hvilke diskursive konstruksjoner av mangfold kan avdekkes i disse formuleringene: er det en kulturell kompleksitetsdiskurs som trer frem, eller en multikulturalismediskurs? Eller begge deler? Hvordan trer disse ulike diskursive konstruksjonene frem? Jeg skal også undersøke hvilken betydning begrepet tillegges i forhold til skolen som samfunnsinstitusjon. Dette er interessant i en dekonstruksjon av mangfolds diskursive flertydighet, da hvilken betydning begrepet tillegges kan bidra til å avdekke om det den ene eller den andre diskursen som er mest fremtredende i meldingen.

I de følgende kapitlene vil jeg bruke dette betegnelsen "mangfold eksplisitt" når jeg refererer til denne første delen av analysen. Funnene i dette kapittelet danner så utgangspunkt for andre del av analysen som presenteres i kapittel 6.

Men før jeg tar fatt på analysen av "mangfold eksplisitt", vil jeg kort si noe om stortingsmeldingens struktur og oppbygning.

5.2 Meldingens struktur og oppbygning

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* er et dokument på 117 sider, og i tillegg kommer 24 sider med vedlegg, men disse har jeg sett bort fra i min analyse. Meldingen innledes med en kort introduksjon på halvannen sider. Denne introduksjonen oppfatter jeg som en presentasjon av regjeringens hovedvisjon for den norske skolen som samfunnsinstitusjon. Her presenteres skolens målgrunnlag, dets samfunnsoppdrag, hvilke utfordringer skolen står ovenfor i fremtiden, hvordan skolen skal bidra til å utruste elevene for fremtiden, samt hvordan skolen som institusjon best skal kunne bidra til at alle elever får en likeverdig utdanning.

Innholdet i meldingen for øvrig er fordelt på 12 kapitler av varierende omfang. Jeg har ikke valgt ut noen bestemte kapitler å rette oppmerksomheten mot, da oppgaven som tidligere beskrevet er et resultat av en induktiv prosess, som starter i en analyse av konkrete opptredener av begrepet ”mangfold”. Med utgangspunkt i disse funnene stiller jeg nye spørsmål til teksten. Gjennom undersøkelsen av disse spørsmålene kommer vi innom formuleringer i flere av kapitlene i meldingen.

Kultur for læring er et rimelig stort dokument med mye tekst, og en analyse av ”mangfold” kunne nok vært utført på mange ulike måter, og dermed sett helt annerledes ut om noen andre hadde gjort det samme. Jeg har valgt å gå i gang med analysen med å rette oppmerksomhet mot særlig to sammenhenger i meldingen der ”begrepet” mangfold opptrer.

6. "Mangfold" eksplisitt

Hvor og i hvilke sammenhenger opptrer ordet "mangfold" eksplisitt i teksten? Hva kan dette si oss om "mangfolds" ulike diskursive betydninger? Og hvilken betydning tillegges "mangfold" i meldingen? Dette er spørsmål jeg har stilt til teksten i *Kultur for læring* i analysen av "mangfold eksplisitt".

Selve ordet "mangfold" opptrer **25** ganger i meldingen, og er et ord som brukes for å beskrive to ulike forhold: på den ene siden et mangfold av mennesker, og på den andre siden om et mangfold av arbeidsmåter og metoder. **19** av de **25** forekomstene av "mangfold" i meldingen dreier seg om mangfold av mennesker, og det er denne bruken av "mangfold" som er fokus i denne analysen. Likevel er det en sammenheng mellom disse to fenomenene som beskrives, nemlig at mangfoldet av mennesker skal møtes gjennom et mangfold av arbeidsmåter og metoder. Dette finner vi uttrykt blant annet i dette sitatet:

[1]⁷ En kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter. Organiseringen av arbeidet vil også variere. Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev. Styringssystemet må gjøre slike variasjoner mulig. (*Kultur for læring*⁸:25)

Sett i forhold til tekstens størrelse, er "mangfold" ikke et ord som opptrer særlig ofte. Men, som vi har sett, er det likevel et svært sentralt begrep, noe som blant annet kommer til uttrykk i plasseringen av "mangfold" i tittelen på introduksjonen i meldingen: "Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd". I meldingens introduksjon alene opptrer ordet

⁷ I denne analysen av "mangfold" i meldingen, er det ikke bare innholdet i de enkelte sitater som er relevant, men også trekk ved måten innholdet formuleres på rent språklig i sitatene. Flere steder vil det være aktuelt å diskutere sitater i forhold til hverandre. For at analysen skal fremstå som ryddig for leseren, har jeg derfor nummerert alle sitatene som jeg fremhever i egne avsnitt.

⁸ For enkelthets skyld vil jeg, når jeg refererer til Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, bare bruke *Kultur for læring*.

”mangfold” 5 ganger, noe som må sies å være en relativt konsentrert forekomst av ordet i meldingen. ”Mangfold” kommer også til uttrykk i formen *mangfoldig* i meldingen, noe som blant annet uttrykkes i formuleringer som at samfunnet blir stadig mer *mangfoldig*.

Det er først og fremst i to sammenhenger begrepet ”mangfold” opptrer eksplisitt og er tematisert, i en eller annen form av ordet, i meldingen. Den ene sammenhengen er introduksjonen i meldingen, den andre et avsnitt i meldingen som heter ”Større mangfold”. Vi skal se nærmere på hver av disse sammenhengene. *Hvordan brukes begrepet ”mangfold” i disse sammenhengene? Hvilket innhold refererer ”mangfold” til? Og hvilke diskurser trer frem med denne bruken?*

6.1.1 ”Kultur for læring: en skole for kunnskap, mangfold og likeverd”

Overskriften på dette avsnittet er overskriften på den innledende introduksjonen på side 3-4 i meldingen. Ovenfor presenterte jeg introduksjonen i meldingen som en presentasjon av regjeringens hovedvisjon for den norske skolen som samfunnsinstitusjon. Dette inntrykket baserer seg først og fremst på den språklige fremstillingen. Introduksjonen bærer preg av å være et programpolitisk manifest, hvor det presenteres kort hva skolen skal bidra med, og hvorfor dette er viktig. De 5 gangene ordet ”mangfold” brukes i introduksjonen, er enten i forbindelse med mangfold som virkelighet eller ivaretagelse av elevmangfoldet i skolen. I hvilke sammenhenger brukes ”mangfold” her? Og hvilke diskursive konstruksjoner av ”mangfold” kan jeg avdekke?

Mangfold som virkelighet

Første gang ordet ”mangfold” brukes i meldingen, er i overskriften til introduksjonen: ”Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd”. Den språklige sammenhengen mellom tittelen på selve på meldingen (*Kultur for læring*) og overskriften til introduksjonen i meldingen, gjør at overskriften på introduksjonen oppfattes som en undertittel på selve meldingen. Når mangfold, sammen med likeverd og kunnskap, knyttes til navnet på selve meldingen, markerer det seg som et svært sentralt og betydningsfullt begrep i meldingen.

Neste gang ”mangfold” opptrer er i dette sitatet:

[2] Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte. Skolen er allerede et forbilde for resten av samfunnet, fordi den inkluderer alle. Men i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Skolens ambisjon må være å utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte. (Kultur for læring:3)

Det første vi kan merke oss er at skolens virkelighet beskrives som *mangfoldig*. Dette kommer frem ved at det norske samfunnet beskrives implisitt som et heterogent samfunn ved at skolen skal fremstå som et forbilde for samfunnet ved å inkludere alle. "Alle" her refererer nettopp til "mangfoldet" av elever og foresatte i første setning. At det norske samfunnet er heterogent kommer frem gjennom ulike formuleringer også andre steder i *Kultur for læring*, blant annet i sitatene "Norge har på få år blitt et mer mangfoldig samfunn, både etnisk, religiøst og kulturelt" (ibid:23) og "Norge har dermed fått en mer sammensatt befolkning og et stort mangfold når det gjelder kulturell og religiøs identitet" (ibid:24). Når skolen er for "alle", og skal være et forbilde for resten av samfunnet ved å inkludere "alle", og "alle" er en mangfoldig masse av elever og foresatte, er det grunn til å tolke det dit hen at aksept av dette heterogene utgangspunktet er et grunnleggende premiss for skolens virksomhet. Denne mangfoldige virkeligheten tillegges dermed en rimelig stor betydning i forhold til skolen som institusjon. Dette kommer også frem ved at skolen skal rustes for et *større* mangfold. Det at skolen skal rustes for å møte et større mangfold impliserer at mangfoldet anses som viktig og nødvendig å bruke ressurser på. Hva som ligger i "større mangfold" er noe vi skal komme tilbake til mer inngående senere i oppgaven. Poenget nå er at mangfoldet i samfunnet er her for å bli, det blir ikke mindre, men større, og det er noe skolen må forholde seg til. "Mangfold" er altså virkeligheten i skolen.

Det andre vi kan merke oss i [2], er formuleringen *i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet*. Formuleringen *enda mer enn før* forteller oss på den ene siden at samfunnet også før har vært mangfoldig, men at dette mangfoldet trenger å bli verdsett enda mer i fremtiden. Skolen må verdsette bedre det som tidligere ikke er blitt verdsett nok, og på denne måten skal "alle" bli inkludert. Hvordan og hvilken forskjellighet og ulikhet som skal verdsettes er noe vi skal komme tilbake til etter hvert. Men det denne presiseringen av

at forskjellighet skal verdsettes og ulikhet håndteres i større grad enn før, kan signalisere at det er ønskelig med en større åpenhet overfor og aksept av forskjeller enn det har vært tidligere. Denne åpenheten overfor endring finner vi også i et annet sitat fra introduksjonen til meldingen: "[S]kolen [må] forandres når samfunnet forandres. Ny kunnskap og erkjennelse, nye omgivelser og nye utfordringer påvirker skolen og måten den løser sitt oppdrag på." (*Kultur for læring*:3). Også her ser vi at den mangfoldige virkeligheten tillegges såpass stor betydning for skolen at skolen faktisk må endres i takt med den. Mangfold i skolen presenteres altså som virkeligheten i skolen. Samtidig fremstilles mangfoldet å være av en viss verdi. "Men i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Skolens ambisjon må være å utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte" (*Kultur for læring*:3). At det skal være skolens ambisjon om å utnytte mangfoldet på en positiv måte impliserer at mangfoldet tilkjennes en verdi i skolen, og at mangfoldet må ses på som en ressurs.

Samtidig som "mangfold" fremtrer som verdifullt ved å betegnes som en ressurs, ser vi også at det byr på utfordringer. Som vi så ovenfor, ligger utfordringene i at skolens virksomhet må tilpasses dette mangfoldet av mennesker med alle de forskjeller og ulikheter som måtte være. I dette ligger det samtidig en viss utfordring av en tradisjonell oppfatning av det norske samfunnet (som skolen jo skal speile) som homogent.

Så langt kan jeg si at "mangfold" fremtrer i introduksjonen til meldingen som en betegnelse på en udifferensiert, heterogen gruppe av mennesker i samfunnet, og mer konkret som en sammensatt gruppe av elever og lærere i skolen. "Mangfold" fremtrer her som en enhet som vokser, og som skal møtes i praksis. Vi har også sett at "mangfold" opptrer i assosiasjon med "alle", der nettopp "alle" fremtrer som en altomfattende og udifferensiert størrelse. Bruken av "mangfold" i introduksjonen til meldingen knyttes til anerkjennelse av ulikhet og verdsetting av forskjellighet, der det heller ikke konkretiseres ytterligere hvordan forskjellighet og ulikhet skal forstås. "Mangfold" fremstår dermed først og fremst som en *deskriptiv* betegnelse på det heterogene samfunn. I tråd med det som tidligere er presentert med hensyn til diskurser i kapittel 4, ser vi at alle disse faktorene som vi har avdekket med hensyn til bruken av "mangfold" så langt er, peker mot en forståelse av "mangfold" ut fra en kulturell

kompleksitetsdiskurs. At ”mangfoldet” også anses som viktig og nødvendig å bruke ressurser på, er samtidig med på å trekke frem denne diskursive konstruksjonen av ”mangfold” som sentralt i den skolepolitiske visjonen om ”en skole for mangfold”, eller ”mangfoldsskolen” som jeg velger å kalle den, som presenteres i *Kultur for læring*.

Ivaretagelse av mangfoldet

I introduksjonen til meldingen tilskrives mangfoldet verdi, og de utfordringene som mangfoldet i skolen medfører skal møtes på en positiv måte. Men hva vil det si? Hvordan mangfoldet kan møtes på en positiv måte, kommer an på hvordan man ser mangfoldet som sammensatt, og på hvilke verdier man legger til grunn for en vurdering av hva som er en positivt. Akkurat *hvilke* verdier det dreier seg om, er ikke noe som kommer tydelig frem i introduksjonen, og er heller ikke gjenstand for undersøkelse i denne oppgaven. Men i introduksjonen til meldingen finner vi beskrevet tiltak som skal sikre at mangfoldet møtes i praksis på en positiv måte. Det første dreier seg om endringer/forbedringer i organisering av skolen:

- [3] For at skolene skal greie det [møte mangfoldet på en positiv måte], trengs et systemskifte i måten skolene styres på. Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole.” (Kultur for læring:3)

Mangfold skal møtes gjennom mangfold. Dette ene tiltaket har vi allerede vært inne på. Et annet tiltak er satsningen på *grunnleggende ferdigheter*.

- [4] Vi skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. De er redskaper for all annen læring og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid. Meldingen fremhever det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Slike ferdigheter er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdier, men de åpner også veier til dannelse og livskvalitet som ellers ville vært stengt. (Kultur for læring:3)

Atter et annet tiltak som presenteres i introduksjonen er *tilpasset opplæring*. ”Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov” (ibid:4). Under det hele ligger en grunnleggende prinsipp om *likeverd*: ”Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like.” (ibid:4). Ivaretagelse av elevenes likeverd gjennom individuelt tilpasset opplæring og hvert enkelt elevs tilegnelse av grunnleggende ferdigheter skal sikre det som kalles en ”likeverdig opplæring”. Det vi kan merke oss er at i disse sitatene knyttes så vel tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter og likeverd seg til ivaretagelse av *den enkelte elev*, altså et *individorientert* fokus. Et fokus på individ er noe jeg, i henhold til det jeg presenterte i kapittel 4, forventer skulle henseile på en kulturell kompleksitetsdiskurs. I kapittel 7 skal jeg se enda nærmere på hvert enkelt av disse tiltakene *tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter og likeverdig opplæring* i forhold til ”mangfold” i skolen. Her og nå kan jeg bare fastslå at det at det satses mye på å tilrettelegge skolen for å kunne ivareta et økende mangfold i skolen, er noe som understreker den sentrale betydningen ”mangfold” har i skolen.

Det som er interessant, er at selv om ”mangfold” i introduksjonen til meldingen betegnes både som ressurs og utfordring, er det kun utfordringene som får oppmerksomhet: omorganisering av skolen, endringer i måten opplæringen foregår på i praksis og holdningsendringer identifiseres som klare utfordringer som knyttes til det økende mangfoldet. Dette er noe som får meg til å stille spørsmål ved om det økende mangfoldet i realiteten tilkjennes å medbringe ressurser av verdi, og ikke minst hvem mangfoldet er en ressurs for, eller om mangfoldets tilsynelatende ressurser ikke er annet enn en retorisk sak. I slutten på oppgaven, i kapittel 8, skal jeg komme tilbake til spørsmålet om mangfold som ressurs.

En liten oppsummering

I dette avsnittet har jeg sett på meldingens innledende introduksjon, og undersøkt den konkrete bruken av begrepet ”mangfold”, samt de sammenhenger som begrepet ”mangfoldet” opptrer i her. Blant annet har jeg sett at ”mangfold” knyttes til utfordringer i fremtiden og til beskrivelse

av dagens samfunn, samt til ivaretagelse av dette mangfoldet i praksis gjennom skolens virksomhet.

Med hensyn til spørsmålet om hvilke diskursive konstruksjoner av ”mangfold” som avdekkes i bruken av ordet *mangfold* i den innledende introduksjonen, har jeg utelukkende avdekket en kulturell kompleksitetsdiskurs. Denne diskursive forståelsen av ”mangfold” er kommet frem gjennom et utpreget individfokus, samt ved at udifferensierende, altomfattende betegnelser som ”mangfold” og ”alle” brukes for å beskrive og omtale gruppen av elever i skolen og den sosiale sammensetningen i samfunnet generelt.

Med hensyn til hvilken betydning ”mangfold” tilkjennes i meldingen, har vi sett at det tillegges en sentral og betydningsfull rolle i regjeringens visjon om skolen som samfunnsinstitusjon. ”Mangfold” er altså virkelighet både i samfunnet og i skolen, og dette mangfoldet skal ivaretas gjennom et grunnleggende og overordnet prinsipp om likeverd. ”Mangfold” fremtrer som verdi i skolen og samfunnet, ved at det tilkjennes å inneha ressurser som kan utnyttes, men samtidig medfører det åpenbart utfordringer for skolens virksomhet.

6.1.2 Stadig “større mangfold” er en hovedutfordring i fremtiden

Ordet mangfold dukker opp flere ganger i forbindelse med at et større mangfold i samfunnet identifiseres som en av to hovedutfordringer for skolen i fremtiden. Den andre utfordringen er knyttet til kunnskap som en stadig viktigere ressurs i samfunnet. Disse to hovedutfordringene formuleres flere steder i meldingen:

- [5] Skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den påvirker samfunnsutviklingen, og den påvirkes av endringer i samfunnet. To utviklingstrekk har særlig stor betydning for utviklingen i skolen. For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft, og for det andre blir det norske samfunnet stadig mer komplekst og mangfoldig. (Kultur for læring:8)
- [6] Denne meldingen handler om grunnopplæringen – om grunnskolen og videregående opplæring. I den sammenheng er det naturlig å peke på to utviklingstrekk som har særlig stor betydning for utformingen av grunnopplæringen. For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen. For det andre opplever vi at det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig. (ibid:23)

- [7] Den viktigste utfordringen i tiden fremover er å skape en likeverdig skole for alle – i et samfunn med mer mangfold og større krav til kunnskap enn noen gang før. (ibid:22)

Dersom vi ser nærmere på formuleringene rundt ”mangfold” i disse tre sitatene, ser vi at denne eksplisitte bruken av ”mangfold” knytter seg til en kulturell kompleksitetsdiskurs. Dette kommer frem på flere måter: For det første opptrer ”mangfold” [5] og [6] i assosiasjon med ”komplekst”. I bokmålsordboka finner vi blant annet denne definisjonen av ordet *komplekst*: ”sammenhengende hele av innbyrdes selvstendige deler, gruppe” (bokmålsordboka). Kompleksitet er da, i likhet med mangfold, et ord som kan brukes for å beskrive et forhold ved heterogenitet i samfunnet, uten å differensiere noe ytterligere. For det andre er det *samfunnet* som i alle tre sitatene ([5]-[7]) som beskrives som ”mangfoldig”: ”mangfold” brukes nok en gang i en deskriptiv betydning. Samfunnet er mangfoldig, altså heterogent. Til slutt kan vi legge merke til at assosiasjonsrekken ”alle” og ”mangfold” nok en gang opptrer. Det utpregede fokuset på samfunnet som heterogent, og fraværet av en videre differensiering langs grensemarkører, gjør at det også i disse sitatene fremtrer en forståelse av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs.

I meldingens kapittel 3 er de to hovedutfordringene for skolen i fremtiden tema, og i dette kapitlet er det et eget avsnitt som tar for seg spesielt utfordringer ved at mangfoldet i samfunnet øker. Dette avsnittet heter ”Større mangfold”. Hovedfokus i avsnittet ”Større mangfold” i meldingen kan sies å være på *hvordan* mangfold øker. Jeg vil undersøke hvordan mangfoldet i samfunnet beskrives økt i den hensikt å avdekke ulike konstruksjoner av ”mangfold”. Hvordan ”mangfold” beskrives økt, kan samtidig si oss noe om hvordan mangfoldet konstrueres diskursivt, ettersom ulike konstruksjoner kan avspeile hvordan mangfoldet ses på som sammensatt.. En undersøkelse av hvordan mangfold blir større kan dermed bidra til en dekonstruksjon av begrepet ”mangfolds” diskursive flertydighet. Så: *hvordan øker mangfoldet? Hvilken eller hvilke diskursive forståelser av mangfold trer frem i denne sammenhengen?*

Hvordan blir mangfoldet større?

At mangfoldet øker, så vi allerede i introduksjonen til meldingen, samt i sitatene [5]-[7]. At mangfoldet øker, er noe som stadig gjentas i meldingen gjennom språklige formuleringer som *større mangfold*, *mer mangfoldig*, *økt mangfold*. Ordet ”mangfold” opptrer i slike sammenhenger i 12 av de 25 gangene ordet forekommer i meldingen. Virkeligheten er altså mangfoldig, og mangfoldet *øker*. Men hva blir det mer av? Og hvordan blir det mer av det?

Jeg skal i det følgende se på samtlige sitater i avsnittet ”Større mangfold” i meldingen. Dette kan kanskje virke omfattende, men jeg håper å kunne vise at det ikke bare er innholdet i de enkelte avsnittene som er interessant, men også helheten i oppbygningen av avsnittet ”Større mangfold” i meldingen.

Så: hvordan øker mangfold? Jeg vil begynne med å se på første ledd i avsnittet ”Større mangfold”:

- [8] Norge har på få år blitt et mer mangfoldig samfunn, både etnisk, religiøst og kulturelt. Globaliseringen og den teknologiske utviklingen har ført til at avstanden mellom landene er blitt mindre. Språk, skikker, kulturuttrykk og -inntrykk fra andre land er kommet nærmere inn på oss. Gjennom Internett får man lett tilgang til informasjon fra hele verden, reisevirksomheten øker, og det totale mediebildet består av et stadig bredere tilbud av informasjonskanaler. (Kultur for læring:23)

[8] utgjør første avsnitt i ”Større mangfold”. Innledningsvis ser vi nok en gang at det norske samfunnet stadfestes som heterogent. I denne konkrete sammenhengen ser vi også at ordene etnisk, religiøs og kultur som vi tidligere har betegnet som grensemarkører i en multikulturalismediskurs er tilstede. I denne sammenhengen bidrar de først og fremst for å stadfeste samfunnets heterogenitet, men med selve tilstedeværelsen av disse ordene er det mulig at leseren ledes til å se på heterogeniteten i samfunnet som en heterogenitet av *grupper* i samfunnet. Dermed ser vi at begge diskursene trer frem: kulturell kompleksitetsdiskursen ved å beskrive samfunnet som mangfoldig, og multikulturalismediskursen gjennom forekomsten av ordene etnisk, religiøs og kulturelt – ord som jeg tidligere har beskrevet som grensemarkører i denne diskursen – i en utdypelse av hva ”mangfoldet” innebærer.

Det er de neste setningene i [8] som tar for seg mer konkret *hvordan* samfunnet blir mer mangfoldig. Det som er interessant å merke seg er at mangfoldets økning knyttes til overskridelse av nasjonale grenser. Vi ser at *avstanden mellom landene* er blitt mindre, at ”vi” har fått flere inntrykk *fra andre land* og tilgang til informasjon *fra hele verden*, og ”vi” reiser mer. Økning i mangfoldet synes altså å tilskrives økt kontaktflate mellom nasjonen Norge og utlandet.

La oss ta en nærmere titt på kategorien ”vi” i [8]. I tredje setning i sitatet dukker kategorien ”vi” opp i formuleringen av et ”oss”. Som vi var inne på i teorien, er ”vi” en kategori som impliserer en motsetning i ”de andre”, og ”de andre” i denne sammenhengen skulle dermed i denne sammenhengen være andre nasjoner. Hvem er ”oss” i [8]?

I første setning, ser vi at det er *nasjonen Norge* som beskrives som et heterogent samfunn, og fokus på *nasjonen Norge* skulle peke i retning av en forståelse av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs som trer frem. I henhold til en eventuell bruk av ”vi”-kategorien knyttet til denne diskursen, skulle ”vi” da referere til en heterogent sammensatt gruppe av individer med ulike en uendelighet av forskjeller, men som har det til felles at de er likeverdige borgere av nasjonen Norge.

Men i denne ene setningen ser vi at det er ulike ”språk”, ”skikker”, ”kulturuttrykk og – inntrykk” som er kommet nærmere inn på ”oss”. ”Oss” i denne sammenhengen blir for meg noe utydelig. Dersom ”oss” skulle peke mot borgere av nasjonen Norge, skulle vi kunne avdekke en kulturell kompleksitetsdiskurs-forståelse av det heterogene samfunnet. Men i denne diskursen følger ikke ”språk”, ”skikker” og ”kulturer” nasjonale grenser; de er mer knyttet til aspekter ved sosialt liv. Når ”oss” står i assosiasjon med særlig ”skikker” og ”kultur”, og også ”språk”, ligger det samtidig i disse formuleringene en antydning til at språk, kultur og skikker er noe som følger nasjonale linjer. Når språk, skikker og kultur faller sammen med nasjonale grenser, fremtrer det norske samfunnet som *homogent* sammensatt. . Vi kan også merke oss at dette heller ikke gir rom for anerkjennelse av flernasjonalitet, dvs at samme individ kan ha samtidig tilhørighet til flere nasjoner, som en del av det norske – for øvrig et utviklingstrekk som følger mer og mer av denne økte kontaktflaten mellom og den minkende avstanden mellom landene. Dette skulle implisere ”oss” er å forstå som en homogen gruppe norske

(etnisk, hvite norske med røtter i landet), og ”de andre” som andre språk, kulturer og skikker enn oss, og vi havner da i en forståelse av samfunnet ut fra en multikulturalismediskurs. Dermed utfordres forståelsen av det norske samfunnet som *heterogent*. Vi har tidligere i analysen av *Kultur for læring* sett at en økende heterogenitet i samfunnet identifiseres som den sosiale virkeligheten, noe som peker hen mot en forståelse av det sosiale samfunnet ut fra kulturell kompleksitetsdiskurs. Med andre ord har jeg avdekket både en kulturell kompleksitetsdiskurs og en multikulturalismediskurs, i samme avsnitt. Kulturell kompleksitetsdiskursen avdekkes i en mer generell beskrivelse av samfunnet som heterogent, mens multikulturalismediskursen avdekkes i sammenhenger der økningen i mangfoldet beskrives. Denne økningen tilskrives større kontakt med omverdenen, blant annet ved at ”verden blir mindre”.

La oss nå se på det neste avsnittet i ”Større mangfold” i *Kultur for læring*. Også her knyttes økning i mangfold til kontakt med utlandet, men på en annen måte.

- [9] Det norske samfunnet er mer fleretnisk og flerreligiøst enn tidligere. Inn- og utvandring er ikke noe nytt fenomen i norsk historie. Det nye de siste 30 årene er at nettoinnvandringen er større enn tidligere og at den involverer andre land enn før. For en generasjon siden kom de fleste innvandrere til Norge fra Norden, Nord-Europa eller Nord-Amerika. Fra 1970 har en større del av innvandringen kommet fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika. (Kultur for læring:24)

Her knyttes økningen i mangfold mer konkret til *innvandring*, til at mennesker kommer til Norge *utenfra*. I dette ene avsnittet finner vi ordet ”innvandrere”, i en eller annen form, i hele 4 sammenhenger (av 8 totalt i meldingen). Ved at nye mennesker kommer til det norske samfunnet *fra* andre land, og bosetter seg, blir samfunnet *mer fleretnisk og flerreligiøst enn tidligere*. I dette sitatet ser vi at grensemarkører som religion og etnisitet brukes, noe peker mot en diskursiv konstruksjon av ”mangfold” i lys av en multikulturalismediskurs.

I [8] og [9] knyttes altså økning i mangfold til kontakt med utlandet, enten ved at mennesker krysser nasjonale grenser, eller ved at den teknologiske utviklingen og utviklingen av informasjonssamfunnet gjør verden mindre. [10] følger direkte etter [9], og innledes med en

oppsummering av innholdet i [8] og [9] som bekrefter dette, noe som signaliseres ved det oppsummerende ordet *dermed*.

[10] Norge har dermed fått en mer sammensatt befolkning og et stort mangfold når det gjelder kulturell og religiøs identitet. Dette skyldes ikke bare tilfanget av nye etniske minoriteter. Norge har også et ansvar for tradisjonelle minoriteter, som nå er under beskyttelse av Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter. Dette omfatter jøder, kvener, rom/sigøynere, romanifolket/taterne, skogsfinner og samer. Samene har i tillegg en egen posisjon som urfolk.¹ Statens generelle forpliktelser overfor den samiske befolkningen er stadfestet i Grunnloven § 110a.(Kultur for læring:24)

Her ser vi at en ny dimensjon ved økning i mangfoldet beskrives. Denne dimensjonen kan vi kalle en økning innenfra. Mangfoldet øker innenfra ved at allerede eksisterende minoriteter i det norske samfunnet anerkjennes som særegne minoriteter som Norge har et ansvar for å beskytte.

Det er flere ting som er interessant å merke seg i formuleringene i [10]. For det første er dette første sted i avsnittet ”større mangfold” hvor ordet *minoritet* opptrer. I setningen ”dette skyldes ikke bare tilfanget av nye etniske minoriteter”, viser *nye etniske minoriteter* til *tilfanget av nye innvandrere* i [9]. Denne assosiasjonen mellom innvandrere og minoriteter er med på å peke i retning av at økning i mangfold beskrives ut fra en multikulturalismediskurs, der økning først og fremst ses på som en økning i antall ulike *grupper* i samfunnet.

Et annet interessant aspekt ved formuleringene i [10], er at det her fremtrer en form for hierarkisering av ulike grupper mennesker. Nederst i hierarkiet finner vi de nye etniske minoritetene. Så har vi tradisjonelle minoriteter, og så samene som har en tilleggsposisjon som urbefolkning. Når det først er snakk om minoriteter, innebærer det implisitt at det også er en majoritet, ettersom kategorien minoritet ville være ulogisk uten sin motsetning. Denne differensieringen av ulike grupper, der enkelte grupper tilkjennes større behov for beskyttelse under norsk lov enn andre, impliserer en hierarkisering av ulike grupper i Norge ut fra

gruppetilhørighet. Karin Elise Fajersson (2004) baserer seg i sin hovedoppgave "Norsk - selvfølgelig" på teoretikeren Kirsten Hvenegaard-Larsens forskning på minoriteter og rettigheter i FN-systemet, når hun setter opp det hun kaller et "norsk rettighetshierarki". Jeg gjengir denne her:

- [11]
- Den norske statens uinnskrenkede suverenitet. Makten gjelder i forhold til staten som politisk og territoriell enhet.
 - Folkets rett til selvbestemmelse over politisk status, og økonomisk, sosial og kulturell utvikling. Dette gjelder alle med stemmerett, først og fremst i forhold til staten.
 - Samene som urbefolkning med delvis rett til selvbestemmelse. Rett til å bruke samisk som offisielt språk. Egen læreplan for grunnskolen.
 - Nasjonale minoriteter: Kvener, jøder romani (tatere) og roma (sigøynere).
 - Ikke-nasjonale minoriteter: Alle andre etniske grupper enn de som er nevnt ovenfor.
 - Ikke-statsborgere.
 - Oppholdstillatelse (...)
 - Uten innvilget tillatelse.

(Fajersson 2004:117-118)

Selv om tabellen omfatter mange flere nivåer av grupper enn det som i meldingen formuleres i forhold til tilhørighet, kan vi likevel se at den hierarkiseringen av grupper som kommer til uttrykk når det norske samfunnets økning i mangfold i *Kultur for læring* settes i sammenheng med tilførsel og anerkjennelse av minoriteter, har sterke paralleller til dette rettighetshierarkiet. Et interessant aspekt ved det hele er hvordan denne hierarkiseringen av grupper legitimeres intertekstuellet gjennom at det henvises til den norske grunnloven og til en internasjonal

rammekonvensjon. Ved at det norske samfunnet beskrives som mer flerreligiøst og fleretnisk enn tidligere, samtidig som at økningen i mangfoldet tilskrives tilførsel av ulike minoritetsgrupper, fremtrer det en konstruksjon av mangfold ut fra en multikulturalismediskurs.

Vi har til nå sett at økningen i mangfold tilskrives *økt kontakt med utlandet*, tilførsel av mennesker (og minoritetsgrupper) *utenfra*, samt utvidelse *innenfra* på grunn av økt oppmerksomhet overfor tradisjonelle minoritetsgrupper i Norge. I de tre første sitatene ([8]-[10]) i ”Større mangfold” i meldingen, har jeg overveiende avdekket en multikulturalismediskurs som meningsbakgrunn for tilnærmingen til mangfold, ved tilstedeværelsen av grensemarkører som differensierer på gruppenivå. Felles for disse tre avsnittene i ”Større mangfold” er at tematiseringen er en ren beskrivelse av hvordan mangfoldet i *samfunnet* øker. Dette gjøres på et overordnet, abstrakt samfunnsnivå med henvisning til generelle trekk ved samfunnsutvikling, lover og konvensjoner, men det tematiserer ikke hvilke *konsekvenser* for samfunnet dette medfører. Vi kan også legge merke til at skolen så langt ikke har blitt nevnt.

I sitat [12], som i meldingen følger direkte etter [8]-[10], aner vi en annen dimensjon ved økning i mangfold, som skiller seg litt fra de øvrige;

[12] Møtet mellom ulike kulturer og religioner innebærer både nye utfordringer og muligheter til å skape nye kulturinntrykk og utfordrer de tradisjonelle oppfatningene av Norge som ett homogent kulturfellesskap. (Kultur for læring:24)

Også her er temaet hvordan mangfoldet i samfunnet øker, men det interessante å merke seg, er det dynamiske aspektet ved beskrivelsen av økningen. Det dynamiske ligger i at det som allerede er i samfunnet, ikke bare suppleres eller differensieres kategorisk i større grad, men også at nyskaping av nye kulturinntrykk er mulig, fordi disse ulike kulturene og religionene *møtes*. Her tematiseres altså *konsekvenser av økning i mangfold*. Og som vi har vært inne på tidligere med Meads speilingsteori, er det mennesker som møtes når kulturer møtes, og i disse møtene skjer det en eller annen form for endring. I [12] ser vi også en antydning til en

konstruktivistisk forståelse av ”mangfold” i erkjennelsen av at det er flere ulike oppfatninger av det norske samfunnet; av hva Norge er som samfunn. Dette kommer frem blant annet ved bruken av ordet ”muligheter” - et ord med positive fremtidskonnotasjoner - knyttet til det å skape nye kulturinntrykk og utfordre tradisjonelle oppfatninger av Norge som ett homogent kulturfellesskap. I dette erkjennes det både *at* slike tradisjonelle forståelser av det norske samfunnet eksisterer, og at disse trenger å utfordres. Dette impliserer en forståelse av det norske kulturfellesskapet som kontingent; noe som altså uttrykker en konstruktivistisk forståelse av sosialt liv. Denne formuleringen er interessant fordi samtidig som det her pekes på at mangfoldet innebærer utfordringer, pekes det også på *mulighetene* som mangfoldet gir; mulighetene ligger i det å utfordre tradisjonelle oppfatninger av Norge; altså i mulighetene for endring eller utvikling av det norske samfunnet. Det er verdt å merke seg at disse mulighetene som her tilskrives økningen i mangfoldet, kan tolkes som en ressurs for samfunnsutviklingen, en ressurs som innebærer potensialet for økt refleksivitet, gjennom at det er i møtet med andre at vi har muligheten til å se oss selv. På denne måten fremstår mangfold i denne sammenhengen som en ressurs.

Beskrivelsen av økning i mangfold på en slik dynamisk måte, gir grunn til å se på mangfold mer ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs, ved at i disse formuleringene etterspør *overskridelser* av grenser og *nyskaping* på tvers av kulturer og religioner, og flytter fokus bort fra en forståelse av ”mangfold” i samfunnet som en heterogen sammensetning av ulike *grupper*.

Sitatene [8]-[10] og [12] utgjør de første fire avsnittene i ”Større mangfold” i meldingen. Temaet i samtlige av disse har vært økning i mangfold. Vi har sett at innholdet i disse sitatene dreier seg om en beskrivelse av hvordan mangfold øker, og at dette i overveiende grad henspiller på en multikulturalismediskurs. I [12] trer så en kulturell kompleksitetsdiskurs frem ved at avsnittet også inneholder en beskrivelse av mulige *konsekvenser* av økningen i mangfold, og at innholdet i denne formuleringen på denne måten nærmer seg praksisområdet

for sosialt liv. Hvorfor er dette interessant? La oss først se på disse to avsluttende sitatene i ”Større mangfold”.

[13] Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Dette innebærer både nye utfordringer og nye muligheter. På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs.

En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd. (Kultur for læring:24)

I disse to avsnittene i ”Større mangfold” i meldingen, er fokus på hvilken betydning det har for skolen at mangfoldet øker. Dette er første sted i ”Større mangfold” i meldingen at skolen tematiseres. Skolen identifiseres som den arenaen i samfunnet der mangfoldet kommer sterkest til uttrykk. Fordi skolen har et mål om en inkluderende opplæring, medfører økt mangfold i samfunnet også økt mangfold i elevgruppen i skolen. I 6.1.1, så vi at dette målet ble uttrykt ved at skolen skal inkludere alle. ”Mangfold” fremtrer også i [13] som en heterogen gruppe, der heterogeniteten tilskrives forskjeller og ulikheter på *individnivå*. Dette individnivået kommer sterkest til uttrykk ved at alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, skal ha de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Evner og talenter er uten tvil noe som knytter seg til det enkelte individ. [13] avsluttes med å understreke elevenes likeverd, og skolens ansvar for å møte elevene gjennom likeverd. I 6.1.1 så vi at et likeverdsbegrepet knyttes til individnivå. Alle disse faktorene gjør at det trer frem en forståelse av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs. Samtidig, fordi denne forståelsen av ”mangfold” knytter seg til så sentrale faktorer vedrørende skolens praktiske virksomhet, fremtrer denne diskursive konstruksjonen av ”mangfold” som overordnet.

En liten oppsummering

Dersom vi nå ser alle avsnittene ([8]-[10] og [12]-[13]) i ”Større mangfold” i sammenheng, ser vi dette: Multikulturalismediskursen synes å tre frem med hensyn til en beskrivelse av mangfold på et abstrakt samfunnsmessig nivå, uten at det skisseres konkrete konsekvenser for sosial praksis. Der konsekvenser for sosial praksis av økningen i mangfold tematiseres, ser vi en dreining mot en kulturell kompleksitetsdiskurs som grunnlag for mangfoldsforståelse. Vi ser også at der temaet er hvilke konsekvenser økningen i mangfoldet har for *skolen* som samfunnsinstitusjon, er det utelukkende en kulturell kompleksitetsdiskurs som trer frem som grunnlag for tilnærmingen til mangfold.

6.2 Resultater av analysen av ”mangfold eksplisitt”

Jeg har i dette kapittelet undersøkt sammenhenger i stortingsmeldingen der selve ordet ”mangfold” brukes. Spørsmålene som har ledet undersøkelsen har vært: *hvordan brukes, og i hvilke sammenhenger opptrer, begrepet ”mangfold” eksplisitt? Og hvilke diskursive forståelser av ”mangfold” trer frem i disse sammenhengene?* Jeg har også vært interessert i hvilken betydning ”mangfold” som sosialt fenomen tillegges i meldingen.

Jeg har avdekket konstruksjoner av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs i forbindelse med 2 ulike forhold: Det er for det første denne diskursive konstruksjonen av ”mangfold” som trer frem når skolen betegnes eksplisitt som mangfoldig, ved at ”mangfold” opptrer som en rent *deskriptiv betegnelse* på samfunnet eller skolen som en udifferensiert heterogen størrelse, som i ”samfunnet er mangfoldig”. Dette funnet er helt i tråd med min forventning om at selve ordet *mangfold* skulle peke i denne diskursive retningen. For det andre har jeg avdekket at det er denne diskursive konstruksjonen av ”mangfold” som trer frem i sammenhenger som har å gjøre med det jeg har kalt *skolens praksisarena*; det vil si i sammenhenger hvor tema er ivaretagelse av elevene og deres opplæring i skolen.

En multikulturalismediskurs fremtrer når heterogeniteten i samfunnet *utdyes*, ved at den beskrives som en heterogen sammensetning av ulike minoritetsgrupper. En slik differensiering har jeg kun avdekket på et abstrakt *samfunnsnivå*, i en beskrivelse av samfunnsvirkeligheten generelt. Dette nivået vil jeg betegne *rammene for skolens virksomhet*. Jeg har ikke avdekket en multikulturalismediskurs med hensyn til faktorer som vedrører praksis i skolen.

Tilslutt har jeg funnet at "mangfold" tilskrives en svært sentral betydning i visjonen som presenteres i *Kultur for læring* om "mangfoldsskolen". Når samfunnet og skolevirkeligheten beskrives eksplisitt i meldingen som mangfoldig ut fra en kulturell kompleksitetsforståelse av begrepet "mangfold", fremtrer samtidig denne diskursive forståelsen av "mangfold" som intendert i visjonen som presenteres i meldingen.

I neste kapittel skal jeg se på "mangfold" fra et helt annet perspektiv. Hvilke diskursive konstruksjoner av "mangfold" kan avdekkes gjennom en mer implisitt tilnærming til begrepet? Er det slik at det bare er en kulturell kompleksitetsdiskurs som kan avdekkes med hensyn til den pedagogiske ivaretagelsen av elevenes opplæring i skolen (det vi for enkelthetsskyld kan referere til som *skolens opplæringsarena*), eller er det også mulig å avdekke en multikulturalismediskurs på denne arenaen?

7. "Mangfold implisitt"

I analysen av "mangfold eksplisitt" avdekket jeg at det synes å være en viss systematikk med hensyn til når den ene og den andre diskursive forståelsen av "mangfold" artikuleres: kulturell kompleksitetsdiskursen artikuleres først og fremst med hensyn til ivaretagelse av opplæringen i skolen, og i sammenhenger der det fremkommer en deskriptiv formulering av samfunnet skolen(t). Multikulturalismediskursen avdekket jeg kun i forhold til et mer abstrakt, samfunnsmessig nivå. Men er det virkelig slik at det kun er en kulturell kompleksitetsdiskurs som trer frem med hensyn til elevenes opplæring i skolen, og at en multikulturalismediskurs kun artikuleres med hensyn til forhold utenfor skolens praksisarena, på et abstrakt samfunnsnivå?

I dette kapitlet vil jeg forsøke å tilnærme meg "mangfolds" diskursive flertydighet fra en annen vinkel, og ved å se på hvordan "mangfold" konstrueres mer implisitt i teksten. Kan jeg avdekke forhold ved "mangfolds" diskursive betydninger som utfordrer den systematikken jeg hittil har sett? Jeg vil begynne med å rette oppmerksomhet mot et avsnitt i meldingens første kapittel, der det artikuleres hvordan mangfoldet i skolen skal møtes. Dette er tema i 7.1. I 7.2 skal jeg se nærmere på hvordan elevenes opplæring i skolen skal ivaretas. Her vil jeg rette fokus mot noen tiltak som i meldingen presenteres å være svært sentrale for å sikre en likeverdig opplæring for alle, nemlig *likeverdig opplæring, tilpasset og inkluderende opplæring*, samt *grunnleggende ferdigheter*. I 7.3 skal jeg undersøke hvordan og i hvilke sammenhenger en differensiering av mangfold i grupper ut fra en multikulturalismeperspektiv gjøres i meldingen. Nærmere bestemt vil jeg i den sammenheng rette fokus mot sammenhenger der "minoritet" opptrer i meldingen, og presentere noen særdeles interessante funn med hensyn til om ordet "minoritet" opptrer alene, eller i assosiasjon med "språklig" som er interessant i en undersøkelse av "mangfold" som en flytende betegnelse. Tilslutt vil jeg se på to forhold som er interessante med hensyn til skolen som samfunnsinstitusjon i et mangfoldssamfunn. Disse kan formuleres i to spørsmål: hvordan konstrueres "vi"-kategorien diskursivt i meldingens innledende introduksjon? Og hva er "felles" i mangfoldsskolen?

7.1 “Skolen er for alle”

Sitatet under er fra innledningskapittelet i meldingen. I dette utdraget artikuleres noe konkret om hvordan mangfoldet i skolen skal tilnærmes, selv om begrepet ”mangfold” ikke opptrer eksplisitt:

- [14] Grunnskole og videregående opplæring omfatter hele landet og alle elever og lærere i grunnopplæringen. Derfor er teksten i denne meldingen skrevet uten å nevne bestemte nasjonale eller andre minoriteter unntatt når omtalen kan føre til misforståelser eller uklarheter for en eller flere av minoritetsgruppene. (Kultur for læring:8)

Vi ser av første setning at skolen er for alle: opplæringen omfatter *alle* elever, og *alle* lærere i hele landet. Ser vi denne setningen isolert fra resten av sitatet, trer det frem en tydelig forståelse av mangfold i henhold til en kulturell kompleksitetsforståelse. At det er denne diskursive tilnærmingen til ”mangfold” som trer frem, understrekes ytterligere i første ledd i andre setning, ved at det presiseres at *fordi* skolen er for alle elever i landet, skal det ikke være nødvendig med en differensiering av elever i nasjonale eller andre minoriteter, altså en differensiering av elever ut fra en gruppetilhørighet. Ordet *derfor* markerer dessuten en årsakssammenheng mellom utsagnet om at skolen er for alle, og utsagnet om at det ikke skal være noen differensiering mellom elever på grunn av gruppetilhørighet, og fungerer dermed som stadfestende på denne diskursive tilnærmingen til ”mangfold”. I denne formuleringen ser vi at det uttrykkes klart at differensiering på gruppenivå skal være unødvendig, nettopp fordi ”alle” er like i skolen. Med denne formuleringen synes en kulturell kompleksitetsforståelse av mangfold å fremheves i forhold til skolens virksomhet i mangfoldvirkeligheten, ettersom bruken av en slik udifferensiert ”alle” er noe jeg tidligere har knyttet til denne diskursen.

Videre ser vi at det likevel kan være nødvendig å differensiere på gruppenivå, *når omtalen kan føre til misforståelser eller uklarheter for en eller flere av minoritetsgruppene*. I denne formuleringen er det flere interessante faktorer. For det første ser vi at det erkjennes at det er ulike minoritetsgrupper representert i skolens elevgruppe, og at dette kan ha betydning for skolens virksomhet, ettersom misforståelser kan skje på grunnlag av gruppetilhørighet.

Gjennom spesifiseringen av *nasjonale minoriteter* kan vi samtidig se at den gruppetilhørigheten som gjøres relevant her, er en gruppetilhørighet som avgrenses gjennom etnisk eller kulturell tilhørighet, ettersom ”nasjonale minoriteter” er et begrep som omfatter noen bestemte slike grupper, slik vi så i analysen av avsnittet i ”Større mangfold” i meldingen i 6.1.2 i forrige kapittel. Med formuleringen av minoritetsgrupper erkjennes det til en viss grad at det kan være nødvendig å også tilnærme seg mangfoldet i elevgruppen ut fra en multikulturalismediskurs. Likevel er det viktig å merke seg at en slik tilnærming til mangfoldet i gruppen kun skal skje i en bestemt *hensikt*. Denne hensikten finner vi beskrevet i siste ledd i den siste setningen i [14]: det kan være nødvendig å skille mellom ulike minoritetsgrupper *når omtalen* (i meldingen) *kan føre til misforståelser eller uklarheter for en eller flere av minoritetsgruppene*. En differensiering av elevgruppen ut fra et gruppeperspektiv skal altså bare gjøres i den hensikt å unngå *misforståelser*. Det synes som om det ikke her er snakk om en differensiering av ulike grupper i pedagogisk hensikt, men mer i en opplysende hensikt. Ettersom en likeverdig opplæring på individuelt grunnlag er et overordnet mål i skolen, er det mulig å tolke det som at en eventuell differensiering av elever på gruppenivå i meldingen skulle kunne gjøres i den hensikt å sikre at dette målet ivaretas. Det er likevel interessant å stille spørsmål om hva det er som eventuelt skulle kunne misforstås? Interessant er det også å merke seg bruken av ordet *når*, som gir en forventning om *at* en slik differensiering av minoritetsgrupper i denne hensikt vil opptre i meldingen. Dermed dukker enda et interessant spørsmål opp: er det slik at det bare er i denne hensikten at bestemte minoritetsgrupper nevnes – altså for å unngå, eller klare opp, misforståelser? Og enda et spørsmål som er interessant å stille, er om det bare er tilhørighet til etniske eller kulturelle minoritetsgrupper som kan gi grunnlag for misforståelser? En slik utskillelse av en del av ”alle” som ”minoriteter” her er, indikerer at en multikulturalismetilnærming til mangfoldet i skolen er reelt til stede på det skolepolitiske felt. Et annet interessant aspekt å peke på i [14] er *at* det i det hele tatt erkjennes at enkelte grupper vil kunne føle seg misforstått eller urettmessig behandlet, impliserer en vag erkjennelse av at det er strukturelle maktforskjeller mellom ulike grupper som har betydning også i skolen. I hvilken grad slike strukturelle maktforskjeller formuleres andre steder, implisitt

eller eksplisitt, samt spørsmålene om hvorvidt en differensiering av elevgruppen ut fra gruppetilhørighet faktisk skjer ut fra den hensikt som er beskrevet i sitatet over, skal jeg komme tilbake til etter at jeg har sett nærmere på hvor og i hvilke sammenhenger i meldingen en differensiering av mangfold ut fra en multikulturalismediskurs gjøres. Dette er tema i 7.3.

Før jeg gir slipp på [14], vil jeg trekke frem et siste interessant aspekt. ved formuleringen i den siste setningen. Minoritetsgruppene tillegges til en viss grad en kollektiv bevissthet gjennom at det er *gruppene* som kanskje kan komme til å misforstå noe. I en slik formulering hvor minoritetsgruppene betegnes som en gruppe med en kollektiv bevissthet, reflekteres en tradisjonell forståelse av kultur som grensemarkør mellom ulike, innbyrdes homogene grupper i nasjonen. Også i denne sammenhengen avdekkes altså klart en multikulturalismediskurs som diskursiv bakgrunn for forståelsen av mangfold, og fremdeles på et nivå utenfor skolens praksisarena.

Hovedbudskapet i [14] synes å være at det er en klar intensjon fra regjeringens side om å møte et ”mangfold” av enkeltindivider i skolen, på tross av og på tvers av alle forskjeller og ulikheter. Dette kan tolkes som at det er denne diskursive forståelsen av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs å være den som er ønskelig fra regjeringens side. En eventuell differensiering av elevmangfoldet på gruppenivå skal kun gjøres ut fra en bestemt hensikt, nemlig for å oppklare eventuelle misforståelser som kan relateres på en eller annen måte til det som jeg tolker som gruppeforskjeller. Jeg tolker samtidig denne presiseringen opp mot likeverdsprinsippet: fordi alle skal være likeverdige, kan det å være bevisst den strukturelle asymmetrien i maktforhold mellom ulike grupper i samfunnet, være nødvendig for å oppnå målsetningen om å ivareta elevenes likeverd i skolen.

I analysen av ”mangfold eksplisitt” avdekket jeg utelukkende en kulturell kompleksitetsdiskurs i sammenhenger som dreide seg om skolens praksisarena, det vil si om ivaretagelse av elevene og deres opplæring i skolen. Jeg har nå sett at denne diskursive tilnærmingen til mangfold synes å være en eksplisitt intensjon fra regjeringens side, noe som også er i tråd med den sentrale betydningen ”mangfold” tillegges i meldingen, slik jeg avdekket i analysen av ”mangfold eksplisitt”. Samtidig har jeg også sett at det kan være nødvendig å også tilnærme

seg elevmangfoldet ut fra en multikulturalismediskurs, men da bare i en bestemt hensikt. Dette tolker jeg som å være forståelig ut fra det overordnede likeverdsprinsippet.

I neste avsnitt vil jeg se nærmere på de enkelte tiltakene som særlig fremmes i meldingen med hensyn til ivaretagelse av elevenes opplæring i skolen.

7.2 Ivaretagelse av elevmangfoldet i skolen

Det ligger en stor utfordring i det å ivareta et stort mangfold av elever i skolen. Hvordan skal disse ivaretas? Og hva vil det si at de ivaretas? Som vi så tidligere, i ”mangfold eksplisitt”, knyttes ivaretagelse av ”mangfold” i meldingen til tre sentrale faktorer: et sentralt prinsipp om *likeverd*, og tiltakene *tilpasset opplæring* og *grunnleggende ferdigheter*. Vi skal nå se nærmere på hva som ligger i nettopp disse begrepene/tiltakene. Kan en nærmere undersøkelse av dem avdekke andre trekk ved ”mangfolds” diskursive flertydighet enn det jeg har avdekket til nå?

7.2.1 *Likeverd* som grunnleggende prinsipp i samfunnet og i skolen

Tidligere har jeg sett på hvordan likeverd presenteres som et helt grunnleggende og overordnet prinsipp i skolen. Men hva menes med likeverd? I meldingen finner jeg ikke noen konkret definisjon av hva likeverd *er*, men det er likevel mulig å få en forståelse av hva likeverd refererer til, ved å se på *hvordan begrepet ”likeverd” brukes i meldingen*, på *hvordan likeverd skal sikres*, og på *hva som skal være likeverdig*.

Selve ordet ”likeverd” opptrer 5 ganger i meldingen. Dette er relativt sett svært få ganger, men når vi ser på hvordan begrepet brukes, ser vi at begrepet spiller en hel sentral og viktig rolle i forhold til skolen i mangfoldssamfunnet. Aller første gang begrepet opptrer er i tittelen på introduksjonen i meldingen, og i likhet med ”mangfold”, tilskrives også ”likeverd” en sentral betydning gjennom denne plasseringen. At likeverd er et sentralt begrep i meldingen, kommer også frem når vi ser nærmere på tre av de resterende 4 gangene ordet formuleres i meldingen. ”Skolen må verdsette mangfold og stå for likeverd” (Kultur for læring:8). ”Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd.” (ibid:24).”Lærere må også bidra til at barn kan vokse opp og bli en del av et samfunn basert på likeverd og likestilling mellom kvinner og

menn” (ibid:94). ”Likeverd” i disse tre sitatene presenteres som et grunnleggende verdiprinsipp i skolen og i samfunnet for øvrig. Dette prinsippet fremstår attpåtil som et udiskutabelt faktum: likeverdsprinsippet er gitt *de facto*. Dette kommer frem gjennom bruken av ordet ”må”, som i formuleringene skolen *må stå for* likeverd, og at skolen *må* legge vekt på ulike elevers – det vil si individers – likeverd. Likeverdsprinsippet slås også fast *de facto*, ved formuleringen om at lærerne må bidra til at barna kan vokse opp og bli en del av et samfunn *basert på* likeverd. Disse formuleringene etterlater liten tvil om at likeverd er et helt sentralt og overordnet prinsipp for skolens møte med elevene. Vi kan også i disse formuleringene avdekke en tilnærming til ”mangfold” ut fra et kulturell kompleksitetsdiskurs, ved at det er ulike elevers likeverd som fremheves, hvor denne ulikheten ikke spesifiseres noe nærmere, og ved at det er en udifferensiert gruppe barn, det vil si *alle barn* i skolen, som skal vokse opp i likeverdssamfunnet.

Den siste sammenhengen hvor begrepet ”likeverd” opptrer, står likevel i en særstilling i forhold til det jeg har sett på til nå. Jeg vil derfor se nærmere på denne sammenhengen:

[15] I debatten om skolens rolle i samfunnet blir det av og til hevdet å være en konflikt mellom demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden, og konkret kunnskap og ferdigheter på den andre siden. Elevene har imidlertid, etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse. (Kultur for læring:31)

[15] er et utdrag fra kapittel 4 i meldingen, ”Innholdet i utdanningen”. Dette kapittelet tar for seg innholdet i opplæringen, og [15] er hentet fra 4.2 ”Dannelse og grunnleggende ferdigheter”, et avsnitt i meldingen hvor det argumenteres for hvorfor det er viktig å innføre *grunnleggende ferdigheter* som et sentralt element i alle fag i skolen. (I 7.2.3 skal jeg se mer konkret på hva *grunnleggende ferdigheter* refererer til.) Akkurat nå er jeg først og fremst interessert i å se på hvordan ”likeverd” kommer til uttrykk i [15]. *Likeverd* settes sammen med *demokrati* og *dannelse* opp mot *kunnskap* og *ferdigheter* i en debatt om skolens rolle i samfunnet. Hva denne konflikten går ut på, får vi ikke vite noe mer om. Det er nemlig ikke forfatteren(e) av meldingen som trekker denne konfliktlinjen; den begrunnes intertekstuelt gjennom at det er debatter ”der ute”, altså utenfor meldingen, som *hevder* nettopp denne

delingen mellom to motstridende ”fløyer” av det som kan tolkes som verdier. Dersom vi ser på formuleringene i de to setningene i [15] i sammenheng, ser vi at grunnleggende ferdigheter knyttes til kunnskap og ferdigheter, mens kulturarv og allmenndannelse knyttes til demokrati, dannelse og likeverd. Grunnleggende ferdigheter fremstår likevel samtidig som en brobygger i konflikten, ved at disse presenteres som en forutsetning for skolens *mulighet* til å formidle kunnskap, kulturarv og allmenndannelse. Gjennom et fokus på grunnleggende ferdigheter skal konflikten elimineres. Det som er interessant er hvordan denne konflikten, som begrunnes intertekstuel, brukes i teksten for å legitimere innføringen av grunnleggende ferdigheter. Vi trenger grunnleggende ferdigheter for å formidle kulturarv, dannelse og demokrati. Men hvorfor er ”likeverd” interessant i denne sammenhengen? Jo, det som er interessant er at ”likeverd” i denne sammenhengen knyttes til ”kulturarv” og ”god allmenndannelse”. Ved at ”kultur” knyttes til ”arv”, trer det frem det som jeg tidligere har kalt en tradisjonell forståelse av kultur, der kultur knyttes til en gruppe og dermed er noe som kan overføres fra ledd til ledd i gruppen. I henhold til det som er nevnt tidligere, er dette en måte å forstå kultur på som ser på kulturer som avgrenset fra hverandre, og gjerne ved bruk av grensemarkørene etnisitet, kultur og/eller religion, som jeg har identifisert som faktorer som peker henimot en multikulturalismediskurs. I skolens sammenheng er det da interessant å spørre hva slags kulturarv som skal formidles, og hvem sin? Sosialantropologen Harald Vike sier at det som presenteres som ”norsk kultur” ikke er annet enn ” [] et knippe vaner, forståelsesformer, dogmer, symboler og forløp som utgjør en mer eller mindre ”tilfeldig” konstellasjon” (Vike 2001:135).”[] Norsk kultur eksisterer blant annet fordi vi til stadighet feirer den og aktivt leter etter bekræftelser på den. I den forstand bør norsk kultur forstås som en kombinasjon av myte og realitet som ikke har vokst fram ”naturlig”, men som er blitt skapt historisk og til dels motivert av utenforliggende, politiske hensyn” (ibid:134). Dersom kulturarv forstås som *kultur som går i arv*, blir det kun noen elevers kulturarv som formidles i skolen – kun de som har del i denne kulturarven. Spørsmålene om hvem sin kulturarv som formidles, og hva som menes med ”kulturarv”, er interessante spørsmål i mangfoldskolen. I det man spør hvem sin kulturarv som skal formidles, følger det også å spørre hvem sin sitt som *ikke* skal formidles. Disse spørsmålene knyttet til ”kulturarv” ligger utenfor denne oppgaven, men er likevel interessante og viktige i en bredere diskusjon om mangfoldsskolen i dag og i fremtiden.

Et annet interessant spørsmål å stille er om hva som anses som *god allmenndannelse*. Heller ikke dette spørsmålet skal jeg forsøke å gi et svar i denne oppgaven. Men ved å stille dette spørsmålet, ønsker jeg å sette lys på at hva som anses som ”god allmenndannelse” er et definisjonsspørsmål, og kommer derfor an på hvem det er som setter kriteriene for hva som er bra. Verken ”kulturarv” eller ”god allmenndannelse” er gitte størrelser, men konstruerte og definerte, enten eksplisitt eller implisitt. Hva som utgjør kulturarven eller hva som er god allmenndannelse, er spørsmål som ikke bare er tema i skolepolitisk sammenheng, men også på andre samfunnsarenaer, som for eksempel i diskusjoner om kunst, om etikk og moral i samfunnet og i ”innvandrerddebatter” blant annet i media, og ikke minst er det stadig et hett tema innenfor enkelte miljøer i den pedagogiske forskningen⁹. Diskusjoner om både norsk kulturarven og hva som anses som god allmenndannelse (eller ”godt skikk og bruk”) springer, i hvert fall i media, ofte ut fra en eller annen sammenheng hvor tema er møte mellom ”norsk” og ”ikke-norsk” kultur. I [15] opptrer ”likeverd” i assosiasjon med ”kulturarv” og ”god allmenndannelse”, som altså er flytende størrelser, og størrelser som stadig er tema i diskusjoner på flere arenaer. Det som er interessant, er at mens vi tidligere har sett at ”likeverd” i meldingen knyttes til anerkjennelse av forskjeller og ulikhet mellom individer, fremtrer ”likeverd” i [15] i en sammenheng hvor en forståelse av ”mangfold” ut fra en multikulturalismediskurs er mulig å avdekke, ved at ”likeverd” knyttes opp mot størrelser som kan være avgrenset på gruppenivå. På denne måten utfordres den diskursive forståelse av ”mangfold” som vi har avdekket tidligere i undersøkelsen av ”likeverd”, nemlig kulturell kompleksitetsdiskursen, og samtidig begynner vi å ane konturene av et paradoks: Hvordan er det mulig å ivareta det enkelte individets likeverd, når hva som er likeverd knyttes til kulturelt definerte størrelser? I kapittel 8 skal jeg komme tilbake til paradokser i ”mangfolds” diskursive flertydighet i ”Kultur for læring”.

⁹ Mye av essensen i diskusjonen rundt dannelse i skolen, kommer til uttrykk bl.a i Jon Hellesnes (1992) klassiske artikkel ”Ein utdana mann og eit dana menneske”. Også bidragene til boken ”Dannelsens forvandlinger” av Ove Korsgaard, Lars Løvlie og Rune Slagstad (red.) gir en innsiktsfull innføring i kompleksiteten i denne diskursjonen. I nyere tid, iforbindelse med innføringen av den nye reformen har det vært flere aktører inne i en diskusjon om dannelse knyttet til avgrensningen og innføringen av fem grunnleggende ferdigheter i skolen. Se bl.a. Lars Løvlie (2004) og Telhaug (2003)

I dette avsnittet har jeg sett på sammenhenger hvor selve ordet ”likeverd” opptrer i teksten, og på hvordan formuleringene rundt dette begrepet er med på å gi innhold til begrepet ”mangfold”. I de fleste tilfellene opptrer ”likeverd” i en deskriptiv hensikt for å stadfeste ”likeverd” som et grunnleggende prinsipp for skolens ivaretagelse av mangfoldet, og i samfunnet forøvrig. I samtlige av disse sammenhengene hvor prinsippet stadfestes som betydningsfullt, har vi avdekket en kulturell kompleksitetstilnærming til mangfold, gjennom at ”likeverd” knyttes til anerkjennelse av forskjeller og ulikhet på individnivå. Men jeg har også avdekket at i den ene sammenhengen hvor ”likeverd” ikke opptrer i en deskriptiv sammenheng, at det mulig å ane en multikulturalismetilnærming til ”mangfold”, ved at ”likeverd” opptrer i assosiasjon med abstrakte størrelser (kulturarv, allmenndannelse) som er i fokus i diskusjoner på et abstrakt samfunnsmessig nivå, og i en sammenheng som ikke dreier seg om konkret ivaretagelse av elevene i skolen. Undersøkelsen av likeverd så langt styrker dermed den konklusjonen jeg trakk på basis av funnene i analysen av ”mangfold eksplisitt”, nemlig at det synes å tre frem en systematikk med hensyn til *når* de ulike diskursive forståelser av mangfold artikuleres.

7.2.2 Likeverdige, tilpasset og inkluderende opplæring for å sikre oppfyllelsen av likeverdsprinsippet i skolen

Hvordan skal prinsippet om likeverd operasjonaliseres i skolens praksis? Jo, elevene skal sikres en *likeverdig opplæring*. Men hva er det? Kapittel 8 i meldingen heter ”Likeverdige og inkluderende opplæring”, og fokus i kapitlet er på hvordan skolen skal kunne innfri en målsetning om en likeverdig og inkluderende opplæring. Jeg vil se på hvordan dette forklares i innledningen til kapittel 8:

- [16] Likeverdige, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger. (Kultur for læring:85)

Sitatet innledes med å stadfeste at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. I de etterfølgende to setningene får vi en nærmere forklaring på hva dette innebærer, nemlig at opplæringen må være *tilgjengelig for alle*, og at *alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling*. Her er det stadig ”alle” det gjelder, og hvis vi ser videre i sitatet, ser vi at ”alle” differensieres på individnivå, ved at elevenes og lærlingenes ulike *personlige* behov og forutsetninger fremheves, noe som peker hen en mot en konstruksjon av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs.

[16] avsluttes med å henvise til opplæringslovens bestemmelser som sier at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger. Også i denne sammenheng fremtrer elever og lærlinger som en udifferensiert gruppe, og dermed som alle elever og lærlinger, en formulering som nok en gang er med på å underbygge en tilnærming til mangfold ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs.

I [16] presenteres inkluderende og tilpasset opplæring som sentrale aspekter ved ivaretagelse av en likeverdig opplæring. Hva ligger i disse begrepene?

Tilpasset og inkluderende opplæring

Tilpasset opplæring er et sentralt satsningsområde i skolen. Dette kommer tydelig frem både ved at begrepet ”tilpasset opplæring” opptrer ofte i teksten, det vil si 79 ganger, i hele 11 av 12 kapitler, og ikke minst ved måten begrepet knyttes til det sentrale likeverdsprinsippet. Vi skal se nærmere på hva som ligger i dette tiltaket, og samtidig søke å avdekke hvilken diskursiv forståelse av mangfold som trer frem i formuleringer rundt tilpasset opplæring. For å få tak på hva som ligger i tiltaket ”tilpasset opplæring, skal vi nok en gang ta utgangspunkt i innholdet i kapittel 8 i meldingen. Begrepet ”tilpasset opplæring” opptrer hele 38 ganger bare i dette kapitlet.

Avsnitt 8.2 i meldingen heter ”Tilpasset opplæring for alle”. Innledningsvis i dette avsnittet finner jeg en form for definisjon av hva tiltaket tilpasset opplæring dreier seg om:

[17] Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og

møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger. (Kultur for læring:86)

Tilpasset opplæring knyttes her direkte til ivaretagelse av elevene på individnivå ved å fokusere på deres individuelle forutsetninger og behov. I første setning dukker det dessuten opp en formulering om å ivareta variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov; en variasjon som ikke spesifiseres på noen måte. Elevene er altså forskjellige på mange måter, og skal få lov til å fortsette å være det, også i skolen. I andre setning presenteres leseren dessuten for hva som ligger i *inkluderende opplæring*; nemlig at selv om enkelte elever krever spesiell tilrettelegging, så skal også disse inkluderes i fellesskapet. Dette kommer tydelig frem i følgende sitat: ”Prosjektene må ha som formål å styrke tilpasset opplæring for alle elever og dermed redusere behovet for spesialundervisning” (Kultur for læring:91). Det er også viktig å merke at det er et totalt fravær av grensemarkører som eventuelt skulle markere en multikulturalismediskurs som referanse for mangfoldsforståelse. Det skal altså ikke være noen grunn til å ekskludere, eller ta elever bort fra, det fellesskapet som skolen skal være, selv om elevene har særskilte behov som ikke kan ivaretas gjennom tilpasset opplæring i en normal opplæringssituasjon. Spesialundervisning presenteres i meldingen som et tiltak som kun skal benyttes dersom en elev ikke kan få et tilstrekkelig tilbud gjennom tilpasset opplæring i en vanlig undervisningssituasjon. I sitat [17] som helhet ser vi altså at det er en gruppe enkeltindivider med alle sine forskjeller og særegenheter som skal ivaretas gjennom tilpasset og inkluderende opplæring, noe som nok en gang bekrefter at det er en forståelse av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs som avdekkes i forhold knyttet til skolens praksisarena. I meldingen opptrer dessuten ”tilpasset opplæring” i flere sammenhenger assosiasjon med ordene ”alle” og ”alle elever”, for eksempel i utdragene: ”Det foreslås en bred satsing for å sikre alle elever en bedre tilpasset opplæring” (Kultur for læring:10), ”Prosjektene må ha som formål å styrke tilpasset opplæring for alle elever og dermed redusere behovet for spesialundervisning.” (Kultur for læring:91). Gjennomgående i hele meldingen opptrer ”tilpasset opplæring” i flere sammenhenger hvor det fremkommer en differensiering av elevgruppen på individnivå, ved for eksempel å fremheve at det er den enkelte elev som skal ha en tilpasset opplæring. To steder i meldingen ser vi dessuten assosiasjonsrekken *individuell tilpasset opplæring*, noe som kan tolkes som en bekreftelse av intensjonen om at det er denne

diskursive forståelsen av mangfold (ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs) som skal ligge til grunn for skolens virksomhet.

At tilpasset opplæring er helt sentralt for ivaretagelsen av elevene i skolen kommer ikke minst frem ved at det fremheves som en nasjonal satsing:

- [18] Departementet foreslår en nasjonal satsing for å sikre en bedre tilpasset opplæring. Satsingen har som mål å sørge for at alle elevene utvikler gode grunnleggende ferdigheter og får positive utfordringer gjennom en grunnopplæring som gir likeverdige muligheter for alle, uavhengig av kjønn og sosial og etnisk bakgrunn. (Kultur for læring:90)

Det er interessant å merke seg her hvordan det i siste ledd av sitatet fremheves at ulikheter mellom elevene med hensyn til kjønn, sosial og etnisk bakgrunn ikke skal komme i veien for grunnopplæringens mål, som er å gi alle elever likeverdige muligheter. I tråd med det vi har sett tidligere, er det her en kulturell kompleksitetstilnærming til mangfold som avdekkes, ved at det er alle elever, som en heterogen gruppe individer, som fremtrer.

Mangfold skal møtes gjennom mangfold: organisering av skolen

Et sentralt forhold ved å sikre en tilpasset opplæring er, som vi så i analysen av ”mangfold eksplisitt”, at mangfoldet skal møtes gjennom mangfold. Dette innebærer blant annet at det må tilrettelegges for stor variasjon og handlefrihet i skolens praksis overfor mangfoldet av elever. Dette krever organisatoriske endringer i skolen som institusjon på flere nivåer. Målsettingen om en bedre tilpasset opplæring for alle i skolen, ligger dermed til grunn som et sentralt argument for å vie relativt mye oppmerksomhet i meldingen mot organisatoriske forhold i skolen: både organiseringen av selve undervisningen, og organiseringen av skolen på institusjonsnivå. Dette kommer blant annet frem i disse utdragene:

- [19] Organiseringen av skoledagen og den praktiske tilretteleggingen skal gi gode rammer for at hver elev skal få en individuelt tilpasset opplæring. Nasjonale bestemmelser må bidra til å sikre dette, men samtidig må det være et lokalt handlingsrom for at den enkelte skole og lærer skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. (Kultur

for læring:50)

- [20] Samtidig må nasjonale rammer for organisering gi skolene tilstrekkelig handlefrihet til å gi den enkelte elev best mulig tilpasset opplæring. På barnetrinnet vil det blant annet bety mer tid til å gi en variert og god opplæring med særlig vekt på de grunnleggende ferdighetene. På ungdomstrinnet trengs det fornyelse for å ivareta de store variasjonene mellom elevene. Organiseringen må gi mulighet for bedre tilpasning til den enkelte, blant annet med vekt på en mer praktisk opplæring for dem som har best utbytte av en slik opplæring, og med muligheter for fordyping for andre. (Kultur for læring:59)

Også her ser vi at det hele tiden skjer en differensiering av elevgruppen på et individnivå, noe som kommer frem blant annet ved formuleringene ”hver elev”, ”bedre tilpasning til den enkelte”. I siste setning i [20] ser vi at også en annen differensiering av elevene skjer, men at også denne skjer ut fra et individperspektiv, der en eventuell differensiering skal gjøres ut fra dem som har best utbytte av en alternativ opplæring. I tråd med tidligere funn, speiler også dette en kulturell kompleksitetstilnærming til mangfoldet i skolen.

Det synes å være liten tvil om at det vies stor lit til at en bedre individuelt tilpasset opplæring er et sentralt aspekt ved å sikre alle elever, uansett kjønn samt uansett kulturell, sosial og etnisk bakgrunn, en likeverdig opplæring. Men *hvordan* skal en bedre tilpasset opplæring nettopp sørge for at alle får en mer likeverdig opplæring? Et sentralt tiltak for å oppnå denne ønskede målsetningen er innføringen av noen *grunnleggende ferdigheter*.

7.2.3 Grunnleggende ferdigheter

Avgrensningen og innføringen av noen grunnleggende ferdigheter i grunnopplæringen er noe som følger med denne nye skolereformen. Dette kommer tydelig til uttrykk i meldingen i sitat [18] som vi har sett på tidligere.

Det er ikke bare utviklingen av noen grunnleggende ferdigheter som fremheves i dette sitatet, men også at alle elever skal få positive utfordringer gjennom en grunnopplæring *som gir likeverdige muligheter for alle*. Jeg skal ikke gå inn på akkurat hva som ligger konkret i alle

disse tiltakene, selv om det også er et spennende spørsmål knyttet til hvordan alle disse tiltakene skal gjennomføres i praksis etter intensjonen. Det som er interessant å merke seg for vår del, er hvordan alle disse tiltakene for å sikre en bedre tilpasset opplæring, i den hensikt å ivareta mangfoldet i skolen gjennom et likeverdsprinsipp, hele tiden dreier seg om tiltak på *individnivå*. Dette ser vi først og fremst ved tilstedeværelsen av ordet ”alle”, et ord som refererer til en udifferensiert gruppe: alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter, samt at alle elevene skal få likeverdige muligheter. Samtidig presiseres det i siste ledd i sitatet at dette gjelder uansett kjønn, sosial og etnisk bakgrunn. På denne måten understrekes det at tiltakene som nevnes skal rettes direkte mot den enkelte elev, og ikke mot bestemte grupper eller kategorier av elever. Alle disse faktorene peker hen mot en forståelse av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs. Som jeg har tidligere nevnt, er fraværet av bruk av kategorier også noe som kjennetegner denne diskursen.

Men hva er ”grunnleggende ferdigheter”? ”Departementet mener at det [] bør identifiseres noen sentrale ferdigheter som er grunnleggende redskaper for læring og utvikling” (*Kultur for læring*:31). ”Departementet mener at disse ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy” (ibid:9). Slik *grunnleggende ferdigheter* presenteres, er de redskaper som hvert enkelt individ skal utvikle. Nok en gang fremheves individet. Hensikten med innføringen av disse grunnleggende ferdighetene er å sikre et slags minstemål av ferdigheter for alle elever i skolen. Dette er svært viktig, fordi disse grunnleggende ferdighetene beskrives som selve plattformen for all annen læring:

- [21] Dette er ferdigheter som er grunnleggende for å kunne tilegne seg og utvikle kunnskap og viten i fag, men også grunnlag for å kunne kommunisere og samhandle med andre i et bredt spekter av sammenhenger; i utdanning, yrke, samfunn og/eller på det personlige plan. (*Kultur for læring*:9)

I stortingsmeldingen vies det stor tillit til hva den store satsingen på elevenes tilegnelse av disse grunnleggende ferdighetene skal kunne føre til. ”De grunnleggende ferdighetene som er

omtalt her, er helt nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv” (Kultur for læring:32). Dette er i tråd med det som står i introduksjonen i meldingen: ”Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære” (Kultur for læring:3). I formuleringene rundt grunnleggende ferdigheter, kan vi merke oss en interessant sammenheng mellom grunnleggende ferdigheter og et bestemt kunnskapssyn, noe som trer frem blant annet i dette sitatet:

[22] Vi skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. De er redskaper for all annen læring og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid. Meldingen fremhever det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Slike ferdigheter er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdier, men de åpner også veier til dannelse og livskvalitet som ellers ville vært stengt. (Kultur for læring:3)

Grunnleggende ferdigheter knyttes her til et kunnskapssyn, der kunnskap fremheves som *det som gjør læring mulig* og som *ferdigheter for fremtiden*. Alle elever skal i løpet av opplæringen i det minste ha ervervet seg et minstemål av kunnskaper definert som grunnleggende ferdigheter. Satsningen på disse definerte grunnleggende ferdighetene bygger på denne måten på et kunnskapssyn som er fremtidsrettet, der det er utvikling av redskaper som betraktes som sentrale for enkeltmenneskets sosiale liv, som er i sentrum for opplæringen. Ved å fremheve noen utvalgte grunnleggende ferdigheter som et hovedsatsningsområde i grunnopplæringen, fremstår *kunnskap som ferdigheter* som et svært sentralt kunnskapssyn. På grunnlag av det som her er presentert, må et slikt syn på kunnskap sies å være i tråd med en kulturell kompleksitetsdiskurs.

Dette kunnskapssynet er ikke det eneste kunnskapssynet som er representert i meldingen. Som vi skal se nærmere på i 7.4., finner jeg også et kunnskapssyn som kan knyttes til fortiden, ved at kunnskap forstås i større grad som noe som overleveres fra fortiden til nåtiden, som en slags pakke. En slik forståelse av kultur kan heller sies å være knyttet til en multikulturalismediskurs, fordi i det man sier at man skal overføre, må en stille spørsmål om *hvem sine* verdier, kultur og kunnskap som skal overføres. Hva som anses som kunnskap, og hva slags forståelse av kunnskap som fremmes i skolen er interessant i forhold til

”mangfoldsskolen”, ettersom noen definisjoner av kunnskap kan bygge murer mellom folk, mens andre forståelser kan bryte ned murer. Dersom kunnskap forstås som noe som overleveres fra ”slektsledd til slektsledd”, for eksempel at bestemte typer litteratur eller kunst defineres som kunnskap og andre ikke, kan det virke ekskluderende på dem som eventuelt ikke føler tilhørighet til eller kjennskap til de bestemte kanonene. På bakgrunn av det lille jeg har skissert her, er det tydelig at en undersøkelse av ulike kunnskapssyn i meldingen kunne vært veldig interessant i forhold til å avdekke ulike diskursive konstruksjoner av ”mangfold”. Men det er potensielt et enormt spørsmål som kunne vært en masteroppgave i seg selv. Jeg skal ikke her utforske dette noe nærmere, men i likhet med andre faktorer som ”kulturarv” og ”allmenndannelse”, er også spørsmålet om ”kunnskap” interessant i en diskusjon om skolen i mangfoldssamfunnet.

Når jeg nå har sett på hva som er hensikten eller målsetningen med tiltakene *likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring*, og *grunnleggende ferdigheter*, har jeg avdekket at det utelukkende fremtrer en diskursiv konstruksjon av elevmangfoldet i skolen ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs, gjennom at fokus i disse tiltakene som skal sikre det overordnede målet om en likeverdig opplæring, er på individnivå.

Innledningsvis i dette avsnittet pekte jeg på at begrepet ”tilpasset opplæring” vies rimelig stor plass i meldingen. Også ”grunnleggende ferdigheter” gjør det: dette begrepet opptre 47 ganger i meldingen. Den forholdsvis hyppige opptreden av disse to begrepene i meldingen i nærmere samtlige av kapitlene i meldingen gjør at de på sett og vis har et slags slagordfunksjon i den nye reformen.

På grunn av den sentrale plassen *tilpasset opplæring* og *grunnleggende ferdigheter* har i meldingen, er det grunn til å tolke det som at kulturell kompleksitetstilnærmingen til mangfoldet i skolen er den som er mest fremtredende og ønskelig fra regjeringens side. Dette er helt i tråd med det vi har sett i ”mangfold eksplisitt” og i avsnitt 7.1: det mangfoldet som konstrueres med hensyn til faktorer som har å gjøre med skolens praksisarena, speiler en kulturell kompleksitetsdiskurs.

Det synes med andre ord å være liten tvil om at *intensjonen* med likeverdige, inkluderende og tilpasset opplæring er at hvert enkelt elev skal møtes på sine egne premisser, uavhengig av en eventuell gruppetilhørighet.

Men i hvilken grad er det mulig å sikre en likeverdig opplæring for alle gjennom tiltak som tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter? Dette er nok et spørsmål som er interessant i en diskusjon om mangfoldsskolen, men som er et altfor stort spørsmål å begi seg ut på i denne oppgaven. Spørsmålet fordrer blant annet undersøkelser av kompetanse hos dem som skal tilpasse opplæringen til den enkelte elev, enten det er i klasserommet eller på et mer organisatorisk nivå med hensyn til hvordan det legges til rette for å oppfylle kravene om individuelt tilpasset opplæring. Dette er potensielt et stort og utfordrende prosjekt.

Intensjonen om å gi alle en individuelt likeverdig og tilpasset opplæring er tilstede i visjonen om opplæring i skolen, og med denne er det som tidligere påpekt tydelig en kulturell kompleksitetstilnærming til elevmangfoldet i skolen som fremtrer. Men i 7.1 så vi at det likevel kan være nødvendig å differensiere mangfoldet ut fra gruppetilhørighet; at det i enkelte sammenhenger kan være grunn til å nevne bestemte minoriteter i skolen. I neste avsnitt skal jeg undersøke sammenhenger i meldingen hvor en slik differensiering finner sted, ved å undersøke forekomster av ordet ”minoritet” i meldingen.

7.3 Minoriteter og minoritetspråklige elever i meldingen

Vi har tidligere sett at det i meldingen står at det kan være nødvendig å differensiere mangfoldet i elevgruppen i skolen på gruppenivå, nærmere bestemt i ulike *minoritetsgrupper*. Vi har også sett at det står eksplisitt i meldingen at en slik differensiering bare skal gjøres i en bestemt hensikt; nemlig for å oppklare eller unngå eventuelle misforståelser som en eller flere minoritetsgrupper eventuelt skulle føle. Spørsmålet er om det skjer en slik differensiering i meldingen. I henhold til det jeg har presentert i kapittel 4, er forventningen at en slik differensiering av elevgruppen ut fra (antatt) gruppetilhørighet, er noe som gjøres ut fra en multikulturalismediskurs. I dette avsnittet skal jeg se nærmere på ulike sammenhenger i meldingen der differensiering av ulike minoritetsgrupper i meldingen trer frem. Er det en

multikulturalismediskurs som trer frem i disse sammenhengene? Hva karakteriserer disse sammenhengene?

For å finne frem til disse sammenhengene, har jeg benyttet ordsøk-funksjonen og rett og slett søkt på ordet ”minoritet”. Jeg har funnet at ordet ”minoritet” dukker opp 48 ganger i teksten, i ulike ordstillinger i ulike sammenhenger. Et interessant funn er at ordet ”minoritet” i hele 34 sammenhenger opptrer i assosiasjon med ”språklig”, og 28 ganger i det sammensatte ordet ”minoritetsspråklig”. Jeg vil derfor utforske disse sammenhengene hver for seg. Det vil si at jeg vil se både på sammenhenger hvor begrepet ”minoritet” opptrer alene, det vil si *ikke* i assosiasjon med ”språklig”, og på sammenhenger hvor ”minoritetsspråklig” og andre sammenhenger hvor ”minoritet” og ”språklig” opptrer sammen. Er det noen forskjell mellom disse ulike sammenhengene som kan være interessant i forhold til å ”mangfolds” diskursive flertydighet i meldingen?

7.3.1 “Minoriteter” i meldingen

”Minoritet” opptrer alene, det vil si uten i assosiasjon med ”språklig”, stort sett konsentrert i tre sammenhenger i meldingen. To av disse har vi allerede på. Den første er i kapittel 1 i meldingen, hvor det ble presisert at det ikke skal være nødvendig å skille mellom ulike minoriteter i meldingen (7.1). I denne sammenhengen så vi at en differensiering av den heterogene elevgruppen på gruppenivå, det vil si ut fra gruppetilhørighet, kun skulle gjøres i den hensikt å unngå at en eller flere minoritetsgrupper skulle føle misforståelser. Jeg konkluderte med at elevmangfoldet i skolen skal ivaretas ut fra en kulturell kompleksitetstilnærming, der hver elev stiller som selvstendig individ. At det er minoritetsgrupper representert i elevgruppen, gjør likevel at det kan være nødvendig i visse sammenhenger å omtale disse særskilt, men bare dersom det har en konkret hensikt, slik jeg har fremhevet i 7.1.

Den andre sammenhengen så jeg på i avsnitt 6.1.2, da jeg så på hvordan mangfoldet øker. Vi så at økning i mangfold i stor grad forklares ut fra at minoriteter kommer til utenfra, eller at minoritetsgrupper i Norge anerkjennes i større grad enn tidligere. ”Minoriteter” i denne sammenhengen, refererer til *grupper av mennesker* som kan være borgere i nasjonen Norge,

men som skiller seg fra majoriteten (etniske norske) på grunnlag av etnisitet, kultur eller religion. Vi så også at ”minoritet” i denne sammenhengen blir fremhevet i sammenhenger hvor trekk ved den generelle samfunnsmessige utviklingen er tema, det vil si på et nivå utenfor skolens praksisarena. I de sammenhengene hvor det dreier seg om ivaretagelse av mangfoldet i skolen, var ikke ”minoritet” tema. Jeg konkluderte med at dette var med på å forsterke den tendensen jeg så i analysen av ”mangfold eksplisitt”, at multikulturalismediskursen først og fremst fremtrer i sammenhenger som refererer til et nivå utenfor skolens praksisarena.

Den tredje sammenhengen hvor minoriteter omtales, er i et avsnitt i kapittel 2 i meldingen. Dette kapittelet har overskriften ”Et godt utgangspunkt”, og tar for seg betydningen av læringsmiljøet for elevenes læringsutbytte, og søker også å gi et bilde på hvordan det står til i den norske skolen per i dag, med hensyn til opplæringen. Læringsmiljøet omfatter både det fysiske og det sosiale miljøet på skoler og i lærebedrifter, elevenes muligheter for konsentrasjon og medvirkning, og i relasjonene mellom lærer og elever. Jeg vil skal se nærmere på dette ene avsnittet i meldingen, fra flere ulike vinkler. La oss først se på følgende sitat:

- [23] Å finne seg til rette i skolen er særlig viktig for minoriteter. Om minoritets eleven kjenner igjen den skolen han/hun går på, som sin skole, er avhengig av hvilke signaler skolen og samfunnet gir om minoritets elevenes tilhørighet. Det er et spesielt ansvar å markere samenes og de nasjonale minoritetenes tilhørighet i Norge. (Kultur for læring:12)

Her er det en rekke interessante ting å legge merke til. Det første er at gruppebetegnelsen *minoriteter*, og betegnelsen *minoritets eleven*, som refererer til individnivå, opptrer om hverandre i samme avsnitt. I siste setning er minoritetene som nevnes, spesifiserte som *samene* og *nasjonale minoriteter*. Når begrepet ”minoritets elev” formuleres slik, i sammenheng med minoritetsgrupper, er det rimelig å tolke det som at en minoritets elev er et individ som enten har tilhørighet til, eller tilskrives tilhørighet til, en minoritetsgruppe. Begrepet *minoritets elev* synes dermed å fremtre som en kategoribetegnelse på en gruppe elever ut fra gruppetilhørighet, noe som peker hen mot en differensiering av elevmangfoldet ut fra en multikulturalismediskurs. Det er verdt å merke at formuleringene i dette avsnittet ikke refererer

til konkrete forhold ved skolens praksisarena, men er generelle vendinger som beskriver utfordringer ved minoriteters møte med majoritetsskolen og -samfunnet.

At det er *særlig viktig* for minoriteter å finne seg til rette i skolen, impliserer samtidig en erkjennelse av at det er minoritetsgrupper representert i skolens elevgruppe, og at disse identifiseres som en *gruppe* som er mer sårbar enn majoriteten. I dette ligger det samtidig nok en gang en erkjennelse av at det er en asymmetri mellom ulike grupper i samfunnet, som har konsekvenser for mange elevers møte med skolen. Dermed kan vi begynne å ane en kobling mellom en polarisering mellom minoriteter og majoritet ut fra en multikulturalismediskurs på et overordnet samfunnsnivå, og skolens praksisarena.

Et tilhørighetshierarki

Jeg skal nå se nærmere på de siste to setningene i [23] fra en litt annen vinkel, og rette oppmerksomheten mot begrepet "tilhørighet". Jeg velger å gjenta disse delene her, slik at det blir enklere for leseren å holde fokus:

- [24] Om minoritets elevene kjenner igjen den skolen han/hun går på, som sin skole, er avhengig av hvilke signaler skolen og samfunnet gir om minoritets elevenes tilhørighet. Det er et spesielt ansvar å markere samenes og de nasjonale minoritetenes tilhørighet i Norge. (Kultur for læring:12)

Første ledd i [24] handler om minoritets elevenes utfordringer i møtet med det norske samfunnet /skolen. Her rettes det særskilt oppmerksomhet mot at det er av betydning hvordan en minoritets elevenes *tilhørighet* blir møtt av omgivelsene, gjennom signaler som skolen og samfunnet gir. For det første finner jeg uttrykt her at skolen og samfunnet sender ut signaler som er av betydning for elevenes skolegang, og på denne måten innrømmes skolen og samfunnet et *ansvar* i inkluderingssammenheng.

Det andre jeg legger merke til er hvordan det i denne ene setningen fremtrer to ulike forståelser av tilhørighet. I siste ledd av første setning refereres det til skolens og samfunnets reaksjoner på minoritets elevenes *tilhørighet*, men det er ikke klart *hvilken* "tilhørighet" det her refereres til. Det er rimelig å tolke det som at den tilhørigheten som her er i fokus, refererer til en

minoritetstilhørighet, både i lys av det vi så tidligere, og fordi det er rimelig å tenke seg at det er denne tilhørigheten som eventuelt skulle vekke reaksjoner. En annen forståelse av tilhørighet trer derimot frem i første ledd av samme setningen, i formuleringen *om minoritets eleven kjenner igjen den skolen han/hun går på*. Her refereres det til en tilhørighet til (det norske) lokalmiljøet, uttrykt ved skolen, men denne synes å være betinget av omgivelsenes reaksjoner på minoritetstilhørigheten, nettopp fordi minoritets elevens mulighet til å kjenne seg igjen i skolen hun/han går på, er betinget av de reaksjonene hun/han får fra omgivelsene. Det er liten tvil om at en multikulturalismediskurs er sterkt til stede i disse formuleringene, ved at minoritetstilhørigheten tilkjennes en relativt stor betydning. Det interessante er at vi her begynner så vidt å trå inn på skolens praksisarena, en arena hvor vi ikke tidligere har avdekket noen multikulturalismediskurs. Dette skal jeg komme tilbake til.

”Tilhørighet” opptrer også i siste setning i [24], men referer nå til et annet innhold. ”Det er et spesielt ansvar å markere samenes og de nasjonale minoritetenes tilhørighet i Norge.” (*Kultur for læring*:12). Tilhørighet i denne sammenhengen refererer til tilhørighet til *nasjonen* Norge. Vi har også tidligere sett at nasjonen Norge var sentral med hensyn til hvordan mangfold i samfunnet øker. Det interessante i formuleringen over, er at det fremheves at det er et *større ansvar* for å markere enkelte minoriteters (minoritetsgruppers) tilhørighet til nasjonen Norge enn andre minoriteters; nemlig samene og de nasjonale minoritetene som i henhold til det som er nevnt ovenfor, omfatter jøder, kvener, rom/sigøynere, romanifolket/taterne og skogsfinner (*Kultur for læring*:24).

Jeg skal ikke her gå inn på en diskusjon om den norske lovgivningen, men det som er verdt å merke er at skolens ansvar overfor særskilte minoriteter, er noe som Norge er forpliktet til gjennom internasjonale konvensjoner, og noe som er nedfelt i norsk lov. Det spesielle ansvaret for å markere bestemte minoriteters tilhørighet til er dermed noe som legitimeres intertekstuell i stortingsmeldingen. Nå er det nødvendig å merke seg at i selve formuleringen av at *det er et spesielt ansvar å markere samenes og de nasjonale minoritetenes tilhørighet til Norge*, ikke er tilstede noen aktør. Det gir grunn til å stille spørsmålet om *hvem sitt ansvar* det er, og hva dette ansvaret går ut på. Det er likevel interessant å peke på at dette er formulert i et skolepolitisk dokument, og at i en sammenheng som omtaler utfordringer ved minoriteters møte med

samfunnet og ikke minst med skolen. Betyr det dermed at skolen har et reelt ansvar for å sørge for at enkelte elever, på grunn av sin gruppetilhørighet, skal utvikle en tilhørighet til nasjonen Norge, men at andre elever som også har en minoritetstilhørighet ikke skal det? Dersom det er slik, trekkes nok en gang en multikulturalismediskurs nærmere inn mot skolens praksisarena.

Det er mulig ut fra denne formuleringen om nasjonstilhørighet å avdekke noe som ligner tilhørighetshierarki. Også tidligere, i 6.1.2, kunne jeg avdekke en antydning til en hierarkisering av ulike minoritetsgrupper i meldingens formuleringer, gjennom måten enkelte minoritetsgrupper, gjennom en intertekstuell begrunnelse, ble tilkjent et særskilt behov for beskyttelse i forhold til andre grupper. Også i denne sammenhengen, med hensyn til tilhørighet, kan et slikt hierarki avdekkes, men kanskje enda tydeligere enn det vi så tidligere. Tilhørighetshierarkiet som her trer frem, ser nok en gang ut til å plassere *majoriteten* i topp, ved at denne gruppen implisitt tilkjennes en tilhørighet til nasjonen Norge, deretter *samene* ved å nevne disse spesielt, så *andre nasjonale minoriteter*, og nederst ”*andre minoriteter*” ved å ikke benevne disse i det hele tatt. Det er grunn til å spørre hvorfor det er så viktig å markere samenes og de andre nasjonale minoritetenes tilhørighet til Norge. Og ikke minst hvorfor er det ikke så viktig med ”alle de andre minoritetene”? Som jeg har fremhevet i andre sammenhenger, spiller internasjonale avtaler og konvensjoner sterkt inn her. Det er kanskje også mulig å få en forståelse av det hierarkiske skillet mellom nasjonale og andre minoriteter som fremtrer, i lys av Will Kymlickas (1995) skille mellom *multietniske* og *polyetniske stater*. I multietniske stater stammer det kulturelle mangfoldet fra inkorporeringen av tidligere selvstyrte, territorielt konsentrerte kulturer, inn i en større stat. Kymlicka kaller disse kulturene nasjonale minoriteter, og disse minoritetene ønsker typisk å opprettholde seg selv som distinkte samfunn ved siden av majoritetskulturen, og krever derfor forskjellige former for autonomi eller selvstyring. Det kulturelle mangfoldet i polyetniske stater, derimot, stammer fra migrasjon. Immigranter former gjerne mer eller mindre løse etniske grupper, og, ifølge Kymlicka ønsker de å bli akseptert som fullverdige medlemmer av storsamfunnet, samtidig som de ønsker å bli akseptert for sin etniske tilhørighet. Likevel er ikke målet å bli en selvstendig nasjon ved siden av det større samfunnet, men å modifisere storsamfunnets lover og regler slik at samfunnet kan takle kulturelle forskjeller på en bedre måte.

Samene, kvenene, jødene, rom- og romanifolket blir anerkjent som nasjonale minoriteter i Norge, noe som, i lys av Kymlickas skille, gir grunn til å kalle Norge en multinasjonal stat. I Norge bor det også mange andre ulike etniske grupper, og dermed kan Norge også betegnes som en polyetnisk stat. Samtidig synes Norge som multinasjonal stat å være overordnet Norge som *polyetnisk stat*, ved at de ulike minoritetene ikke fremstår som egalitære. I formuleringen i meldingen synes altså enkelte grupper å tilkjennes en større rett til tilhørighet til Norge, ved at denne fremheves. Denne større retten kan kanskje i et henseende tilskrives at disse ”alltid har vært her” (selv om dette også er høyst diskutabelt), men også det at gruppene ved å tilkjennes status som ”nasjonale minoriteter” står stiller sterkere når de stiller krav som en gruppe.

Men *hvorfor* fremheves det at det er et spesielt ansvar å markere enkelte minoritetsgruppers tilhørighet til Norge, i et skolepolitisk dokument hvor et prinsipp om individuell likeverd står så sterkt?

Ved å si at skolen har et spesielt ansvar for å markere minoriteters tilhørighet til Norge, ligger det en implisitt antakelse om at disse ikke har det, og en enda større antakelse om at majoriteten (forstått som ikke-minoritet) har en tilhørighet til nasjonen Norge *de facto*. Jeg ender opp med å stille spørsmålet *hva det vil si å ha tilhørighet til Norge?* ”Tilhørighet”, slik det i disse sammenhengene knyttes til et gruppehierarki, kan ikke knyttes til prinsippet om jus soli (territorialprinsippet), ettersom alle med politiske rettigheter i Norge ville måtte tilkjennes en likeverdig tilhørighet. ”Tilhørighet” kan heller ikke knyttes til prinsippet om jus sanguinis (avstammingsprinsippet), fordi dette prinsippet ikke kan fange opp denne hierarkiseringen av grupper i flere nivåer. Den samiske minoriteten har likevel en egen læreplan, og samenes særskilte behov for opplæring på sitt eget språk og kjennskap til egen kultur fremheves flere steder i meldingen, blant annet i forbindelse med omtalen i meldingen av språkopplæringen i skolen. Derimot fremheves ingen særskilte tiltak overfor de ”andre nasjonale minoritetene”. Vi har også sett at det å ha tilhørighet til Norge, slik det formuleres i denne sammenhengen i meldingen, synes å henge sammen med, og er begrenset av, hvilken etnisk gruppe man er født inn i. Derfor er det heller ikke godt å si hva det vil si å sørge for at de nasjonale minoritetene utvikler en tilhørighet til Norge. Dette kan speile en underliggende og tatt-for-gitt/institusjonalisert antakelse om at det å ha tilhørighet til Norge er noe som har med graden av

”norskhet” å gjøre. Det som er interessant for oss er at når en slik hierarkisering av ulike grupper formuleres i et skolepolitisk dokument som henvender seg til et bredt publikum, så sender det ut signaler som kan oppfattes som at hvilken gruppetilhørighet en har, eller oppfattes å ha, har betydning i skolesammenheng. Dette kan være problematisk i forhold til skolens overordnede prinsipp om likeverd i skolens tilnærming til mangfoldet. Sammenkoblingen mellom tilhørighet til Norge og hvilken ”gruppe” eleven tilhører, kan tolkes slik at det legges opp til at selv om en minoritetselev føler en tilhørighet til sitt lokalmiljø, så er hennes mulighet å bli oppfattet som en som har tilhørighet til Norge, eller som norsk, begrenset på grunn av hennes etniske/kulturelle bakgrunn. Det er all grunn til å stille spørsmål ved om det er dette signalet som skolen som samfunnsinstitusjon virkelig vil sende ut. Det er mulig nå å ane konturene av konsekvensene av å operere med to ulike diskursive konstruksjoner av mangfold i meldingen, som vi kan formulere i et dilemma: Er det mulig å ivareta en individuell, likeverdig og tilpasset opplæring i henhold til en kulturell kompleksitetstilnærming til mangfold, slik vi har sett fremmes i meldingen med hensyn til skolens ivaretagelse av elevenes opplæring, når de strukturelle rammene rundt nærmer seg mangfoldet ut fra en multikulturalismediskurs? Dette spørsmålet skal vi komme tilbake til i neste kapittel.

Før jeg går videre og ser sammenhenger hvor ”minoritet” og ”språklig” opptrer sammen, vil jeg gå tilbake til dette med hensikten med å differensiere på gruppenivå i meldingen. Jeg kan ikke se at den differensieringen på gruppenivå som vi har sett på i dette avsnittet, skulle kunne oppklare noen misforståelser som en eller flere minoritetsgrupper eventuelt skulle kunne føle. I denne differensieringen mellom ulike minoritetsgrupper på grunnlag av etnisk eller kulturell tilhørighet, avdekkes utvilsomt en multikulturalismediskurs som grunnlag for mangfoldsforståelse, samtidig som det fremtrer en klar asymmetri mellom ulike minoritetsgrupper og majoriteten som kan organiseres i et hierarki. Samtidig er denne diskursive tilnærmingen til mangfold ut fra en multikulturalismediskurs i disse sammenhengene på et nivå *utenfor* skolens praksisarena, ettersom det ikke står noe om hva dette skal bety for opplæringen i skolen. Dette nivået synes også å være utenfor skolepolitisk jurisdiksjon, noe som underbygges av at differensieringen mellom ulike grupper i disse sammenhengene begrunnes intertekstuelt på policy-nivå (med henvisning til lover og

konvensjoner). Likevel anes en kobling til skolens praksisarena, ved at minoritets*elever* assosieres med minoritets*grupper* i teksten.

I dette avsnittet har fokus vært rettet mot sammenhenger hvor ”minoritet” opptrer uten i assosiasjon med ”språklig”. Hvor forekommer assosiasjonsrekken ”minoritet” og ”språklig”? Hvilke diskursive tilnæringer til mangfold kan avdekkes i slike sammenhenger?

7.3.2 Kategorien ”minoritetsspråklige elever”

Begrepet “minoritetsspråklige elever” og andre oppstillinger av assosiasjonsrekken ”minoritet” og ”språklig” opptrer langt oftere i meldingen enn bare ”minoriteter” som vi så på i forrige avsnitt. I undersøkelsen av disse sammenhengene, har jeg avdekket at det rett og slett framtrer en egen kategori: nemlig kategorien ”minoritetsspråklige elever”. At det er en egen kategori som er relevant i skolesammenheng, kommer kanskje aller sterkest til uttrykk ved at det er utarbeidet en egen strategiplan som skal ta for seg særskilte utfordringer i møtet mellom disse elevene og skolen. Denne strategiplanen har fått navnet ”Likeverdig utdanning i praksis!” og er en av 5 strategiplaner som departementet har utviklet for områder som identifiseres som prioriterte satsningsområder.

[25] I de tilfellene der det avdekkes nasjonale utfordringer, kan det være nødvendig med statlig satsing på særlig prioriterte områder. Dette kan dreie seg om kompetanseheving på sentrale områder eller statlige initiativ og støtte til større utviklingsprosjekter. Regjeringens utviklingsstrategier, for eksempel realfagsstrategien, «Realfag, naturligvis», tiltaksplan for leselyst, «Gi rom for lesing!» og strategiplan for minoritetsspråklige, «Likeverdig utdanning i praksis» er eksempler på slike prosjekter. Dette er planer som omfatter en rekke tiltak, som kompetanseutvikling, metodeutvikling, formidling av forskning og gode eksempler. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil styrke grunnlaget for en slik målrettet bruk av statlige utviklingsmidler. (Kultur for læring:26)

Det er interessant å legge merke til at bare én av disse strategiplanene retter seg mot en bestemt kategori elever, nemlig de *minoritetsspråklige*. Jeg skal ikke se noe nærmere på strategiplanen, men se på *hvordan denne kategorien ”minoritetsspråklige elever” gjøres relevant i stortingsmeldingen*. I hvilke sammenhenger dukker kategorien ”minoritetsspråklige elever”

opp? Hvorfor? Ikke minst skal jeg i hvilken grad det er mulig å identifisere noen klassifiseringskriterier på denne kategorien. Hvem er minoritetsspråklige elever i skolen? Hva kan disse sammenhengene si meg om mangfolds diskursive flertydighet i *Kultur for læring*?

Systematiske forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers læringsutbytte i skolen

I kapittel 2 i meldingen, "Et godt utgangspunkt", presenteres situasjonen i den norske skolen: hva som er bra, hva som kan bli bedre. Resultater fra både nasjonal- og internasjonal forskning og undersøkelser brukes som grunnlag for det som legges frem. Undersøkelsene viser hvordan "norske elever" gjør det i skolen med hensyn til læringsutbytte og tilegnelse av grunnleggende ferdigheter. Hvem er så "norske elever"? Fordi undersøkelsene er gjort i den norske skolen, og at skolen inkluderer alle, er det grunn til å si at "norske elever" omfatter alle elever, en bruk som peker i retning av en kulturell kompleksitetsdiskursiv tilnærming til elevmangfold i skolen.. Likevel forekommer en differensiering av "norske elever" gjennom blant annet kategoriene "minoritetsspråklige" og "majoritetsspråklige". Disse kategoriene fremheves når det settes fokus på at det er mange elever med svake ferdigheter i Norge, sett i relasjon til andre europeiske land. Dette er tema i avsnitt 2.2.1 i meldingen, "Mange elever med svake ferdigheter". Det er først i denne forbindelse at "minoritetsspråklige" elever trekkes frem som en kategori: "Særlig urovekkende er det at minoritetsspråklige elever kommer relativt dårligere ut i kartlegginger av elevenes utbytte av opplæringen, idet skolen er samfunnets viktigste kilde til integrering og sosial mobilitet." (ibid:14). "Minoritetsspråklige elever" identifiseres her som en gruppe som systematisk kommer til kort på enkelte områder med tanke på opplæring, og dette presenteres som bekymringsfylt. Jeg skal komme tilbake til hvilke tiltak denne bekymringen vekker. *Hensikten* med denne differensieringen synes likevel å være av deskriptiv karakter.

Men hvem utgjør kategorien "minoritetsspråklige elever"? I kapittel 2 i meldingen kan vi ane litt av det relasjonelle aspektet ved diskursers sosiale funksjon: dette dreier seg om hvordan relasjoner mellom ulike deltakere i diskursen beskrives og konstrueres i teksten. I denne sammenhengen synes "minoritetsspråklige elever" å defineres gjennom sin motsetning "majoritetsspråklige elever". Begrepet "majoritetsspråklig" opptrer for øvrig 4 ganger i hele

meldingen, hvorav 3 i kapittel 2. I alle tilfeller opptrer ”majoritetsspråklige” i assosiasjon med ”minoritetsspråklige”, i sammenhenger hvor de sammenlignes. Men jeg finner ingen nærmere forklaring eller beskrivelse av hva det vil si å være ”minoritetsspråklig” eller ”majoritetsspråklig”.

Jeg vil nå se nærmere på noen av avsnittene hvor formuleringer av ”minoritetsspråklige” og ”majoritetsspråklige” forekommer i dette kapittelet i meldingen. Hva trekkes frem som relevant? I et avsnitt beskrives det hvilke forskjeller mellom ”minoritetsspråklige” og majoritetsspråklige” undersøkelser viser:

- [26] En undersøkelse fra NOVA⁹ viser at minoritetsspråklige elever gjennomgående er positivt innstilt til skolen, og et stort flertall mener at det er viktig å få gode karakterer. Mange gjør det bra på skolen, men det er en nesten dobbelt så stor andel minoritetsspråklige elever i det svakeste prestasjonssjiktet. Det er mindre kjønnsforskjeller i skoleprestasjonene blant minoritetsspråklige enn blant majoritetsspråklige elever. Hjemmebakgrunn betyr mye for både majoritets- og minoritetsspråklige elevers faglige prestasjoner i skolen. Blant minoritetsspråklige elever viser det seg at økonomiske forhold og tilgang til PC i hjemmet har størst innvirkning på skoleprestasjonene, mens foresattes utdanning og det kulturelle klimaet i familien har større betydning for majoritetsspråklige ungdommer. (Kultur for læring:14-15)

Her er det en del interessante ting å merke seg. Spredningen innad i kategorien ”minoritetsspråklige elever” er mindre enn blant ”majoritetsspråklige elever”. Samtidig er det langt flere ”minoritetsspråklige elever” i det svakeste sjiktet, dersom man tar alle elever i betraktning. Hvorfor presterer ”minoritetsspråklige elever” gjennomgående dårligere enn ”majoritetsspråklige”? Noen forklaring gis ikke her. Men det påpekes eksplisitt at hjemmebakgrunn er en faktor som har betydning for både ”minoritets-” og ”majoritetsspråklige elever”, men at det er forskjeller mht til *hva* det er som har betydning. Jeg gjentar deler av sitatet: ”Blant minoritetsspråklige elever viser det seg at økonomiske forhold og tilgang til PC i hjemmet har størst innvirkning på skoleprestasjonene, mens foresattes utdanning og det kulturelle klimaet i familien har større betydning for majoritetsspråklige ungdommer” (ibid).

Jeg finner denne differensieringen noe underlig. Før jeg utdyper dette, vil jeg se på hvilke andre grupper elever som kommer systematisk dårligere ut i skolen:

[27] [] gutter kommer systematisk dårligere ut enn jenter, og elever med foresatte med lav utdanning kommer dårligere ut enn elever med høyt utdannede foresatte. Det ser ut til at de forskjellene i læringsutbytte som skyldes sosiale forhold har økt fra 1992 til 2002. (Kultur for læring:14)

I dette sitatet ser vi at det at gutter systematisk kommer dårligere ut enn jenter, og det at elever med lavt utdannende foresatte kommer dårligere ut enn dem med høyt utdannede foresatte med hensyn til læringsutbytte, er noe som her knyttes eksplisitt til sosiale forskjeller. Sosial klasse eller sosial bakgrunn presenteres altså her som en potensiell forklaring på hvorfor disse elevene i disse to kategoriene (guttekategori og jentekategori) kommer dårligere ut. Sosiale forskjeller identifiseres dermed som betydningsfylt i forhold til hvilken læringsutbytte elever får.

La meg nå gå litt tilbake til dette med hjemmebakgrunns betydning for henholdsvis minoritets- og majoritets elever uttrykt i [26]. Det som er interessant er at *økonomiske forhold og tilgang til PC i hjemmet* kan oppfattes som å presenteres som noe annet enn *foresattes utdanning og det kulturelle klimaet i familien*. Jeg sier ikke at det er galt å gjøre dette, men stiller spørsmål ved om det kanskje også kan være to sider av samme sak. Kan det tenkes at alle disse faktorene under ett kan knyttes til det samme; nemlig sosial klasse? Kan det være slik at dårlige økonomiske forhold og ingen tilgang til PC i hjemmet skyldes lav sosial klasse, i samme grad som det å ha lavt utdannede foreldre og et dårlig kulturelt klima i familien (hva nå det måtte bety) også kan knyttes til lav sosial klasse? Det som er interessant er at mens forskjeller i læringsutbytte mellom kjønnene og mellom elever med høyt og lavt utdannede elever eksplisitt beskrives som potensielle resultater av sosiale forskjeller, knyttes ikke forskjeller mellom ”minoritets-” og ”majoritets elever” eksplisitt til sosiale forskjeller, men til forskjeller i hjemmesituasjon og ”kulturelt klima” i hjemmet. Det er grunn til å undre seg over om dette kan ha noe å gjøre med en grunnleggende tanke om at forskjeller mellom ”vi” (majoriteten) og ”de andre” (minoriteter, men ikke samene) er kulturelle, noe som vil peke i retning mot en

forståelse av mangfold i elevgruppen ut fra en multikulturalismediskurs, hvor mangfoldet ses på som sammensatt av ulike etniske eller kulturelle grupper.

Hvorfor er dette interessant i forhold til kategorien ”minoritetsspråklige elever” i skolen? Undersøkelser som differensierer også minoritets elever sine foreldres utdanningsbakgrunn, viser at dette også har stor betydning innad i gruppen. På konferansen ”Opportunities and Challenges for Education in the Multicultural City”, presenterte Marian Dekker¹⁰ og Leonard Geluk¹¹ deres nye satsing for å gjøre noe med det forholdet at altfor mange barn med minoritetsbakgrunn er representert i det svakeste sjiktet av elever i skolen. Rotterdam er en av Nederlands mest multietniske byer. Strategien de har valgt bygger på en erkjennelse av nettopp det at elevers læringsutbytte henger sammen med sosioøkonomiske forhold i hjemmet, og at foreldrenes utdanningsnivå er en sentral faktor her. Hvor man før vurderte det økonomiske støttebehovet for hvert enkelt elev ut fra foreldrenes fødested, ser man nå på hvilket utdanningsnivå hvert enkelt elevs foreldre har. Skoler med elever med lavt utdannede foreldre får dermed mer enn skoler med høyt utdannede foreldre¹². Dette bygger nettopp på en erkjennelse av at sosiale forskjeller henger sammen med utdanningsnivå, og at det å kartlegge foreldrenes utdanningsnivå, kan være et alternativ, eller kanskje til og med en mer reell, forklaring på hvorfor mange ”minoritetsspråklige” elever systematisk kommer til kort i skolen. Kan det tenkes at dersom det i større grad ble rettet fokus på foreldrenes utdanningsnivå i PISA-undersøkelsen og andre nasjonale undersøkelser, ville vi kanskje sett at også flere ”majoritetsspråklige” elever skilte seg systematisk ut på en negativ måte. Det er grunn til å spørre om det kan være slik at fokus på foresattes utdanningsbakgrunn kan bidra til at målet om en likeverdig og inkluderende opplæring bedre kan oppnås.

Kategorien ”minoritetsspråklige elever” fremheves fordi disse elevene kommer systematisk til kort i skolen når det gjelder læringsutbytte. Ved å fokusere på elevenes læringsutbytte kan vi

¹⁰ Director of Department of Education, Rotterdam

¹¹ Chair, Board of Education, rotterdam

¹² Det er interessant å merke seg at ”høy utdanning” vil si høyere enn ungdomsskole.

først få inntrykk av at fokuset er på individnivå, noe som skulle peke mot en mangfoldsforståelse ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs. Samtidig har jeg fremhevet at denne diskursive tilnærmingen til mangfold utfordres ved at kategorien ”minoritetsspråklige elever” kan tolkes som avgrenset ut fra etnisk eller kulturell bakgrunn, noe som i så fall peker mot en multikulturalismetilnærming til mangfoldet i elevgruppen.

I den sammenhengen vi har sett på nå, har vi sett at ”minoritetsspråklige elever” er med i helheten av norske elever, men er en gruppe som i større grad enn ”majoritetsspråklige elever” kommer systematisk til kort i skolen. Det gjør at de skiller seg ut som en gruppe/en kategori som er noe annet enn gruppen ”majoritets elever”. Vi har likevel ikke kommet noe særlig nærmere hvilke elever det er som er ”minoritetsspråklige”. I den grad ”minoritetsspråklige elever” fremtrer som en kategori i skolen, er det grunn til å spørre om hvilke kriterier det er som ligger til grunn for at elever blir klassifisert inn i denne kategorien.

La oss undersøke nærmere andre sammenhenger hvor begrepet ”minoritetsspråklig” opptrer, og se om noe kan bli enda tydeligere.

Minoritetsspråklige elever og forholdet mellom sidemålsfritak og norsk som andrespråk-opplæringen

Jeg vil nå rette oppmerksomheten mot kategorien ”minoritetsspråklige elever” og norskopplæringen i skolen. Etersom begrepet minoritetsspråklig inneholder leddet ”språklig”, er det grunn til å undersøke om denne kategorien faktisk kan ha noe med språklighet å gjøre. Kapittel 4 i meldingen tar for seg innholdet i opplæringen, blant annet opplæringen i norsk hovedmål og sidemål og opplæringen i norsk som andrespråk.

- [28] Dagens forskrift til opplæringsloven (§ 8-1 og § 8-2) gir noen grupper elever fritak fra opplæring og vurdering i sidemålet. Dette gjelder elever med opplæring i samisk, elever med finsk som andrespråk, elever med tegnspråk som førstespråk og elever med annet morsmål enn norsk og samisk som får særskilt språkopplæring. Elever fra språklige minoriteter som ikke har gode nok norskkunnskaper til å følge opplæringen i og på norsk i vanlige klasser/grupper, kan i samråd med sine foresatte og skolen velge å følge læreplan i norsk som andrespråk. Etter gjeldende regelverk har disse elevene rett til fritak i sidemålet. Departementet er kjent med at dette har ført til at enkelte velger å følge læreplanen i norsk som andrespråk, selv om de har gode nok

kunnskaper til å følge opplæringen i norsk som morsmål. (Kultur for læring:42)

Det jeg vil trekke frem i [28] er hvordan fritak fra sidemålsopplæringen begrunnes i dette utdraget. Først ser vi at elever med samisk opplæring, finsk som andrespråk, tegnspråk som førstespråk, og elever med annet morsmål enn norsk og samisk får fritak. Alle disse gruppene kan sies å avgrenses ut fra bestemte kriterier som henger sammen med en eller annen form for språkopplæring. Deretter kommer det til enda en gruppe som kan få innvilget fritak: nemlig *elever fra språklige minoriteter som ikke har gode nok norskkunnskaper til å følge opplæringen i og på norsk i vanlige klasser/grupper*. Formuleringen rundt fritaket for denne gruppen rommer flere interessante faktorer. Først kan vi legge merke til at de minoritetsspråklige elevene som det refereres til i denne sammenhengen, tilsynelatende avgrenses eller konkretiseres ut fra deres faktiske språkkunnskaper i norsk. Dette skulle tilsi en differensiering av elevene på individnivå, og er noe som skulle peke mot en kulturell kompleksitetsdiskurs som grunnlag for tilnærming til elevgruppen. Det er rimelig å anta at dette fritaket gis ut fra den begrunnelse at det er nok å forholde seg til ett norsk språk, med den hensikt å ikke komplisere norskopplæring for disse elevene. Men er det slik? Den andre faktoren jeg vil trekke frem, og som gir grunn til å stille dette spørsmålet, er at fritaket fra sidemål for denne gruppen elever er et *valg*; elevene kan i samråd med sine foresatte og skolen *velge* å følge norsk som andrespråk i skolen, og dermed slippe sidemålsopplæringen. Attpåtil ser vi i siste setning at myndighetene er klar over at noen velger norsk for andrespråklige, selv om de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge vanlig norskopplæring. Dersom elever kan *velge* bort sidemålsopplæringen ved å *velge* opplæring i norsk som andrespråk, *selv om de behersker norsk godt nok* til å delta i den vanlige undervisningen i norsk, indikerer det at elever i den norske skolen faktisk tilkjennes et særegent undervisningsopplegg ut fra deres minoritetsbakgrunn. Det som gjør dette spesielt er at det kan synes som om denne alternative norskopplæringen er et mindreverdige norsktilbud i forhold til den vanlige norskopplæringen. At dette synes å være tilfelle, kommer tydelig til uttrykk i en fersk rapport utført av Rambøll Management på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten heter "Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen". Hovedkonklusjonene viser blant annet at

[29] [s]vært få kommuner gir skolene retningslinjer for hvordan de skal kartlegge elevenes norskkunnskaper, og skolene må som regel utvikle kartleggingsverktøy på egen hånd. Evalueringen avdekker også store kunnskapsmangler når det gjelder kommunens forpliktelser til å tilby norsk som andrespråk.

De fleste lærerne som underviser i norsk som andrespråk mangler særskilt kompetanse til å undervise i faget og mange lærere etterspør mer kompetanse i norsk som andrespråk. (fra Utdanningsdirektoratets nettsider)

En differensiering av elever i kategorien ”minoritetsspråklige” må, ut fra det vi har sett over, tolkes som å springe ut fra en tilnærming til den heterogene elevgruppen ut fra en multikulturalismediskurs. Norsk som andrespråkopplæringen er kun for elever med minoritetsbakgrunn, og det ligger ingen klare kriterier til grunn for hvem av disse som skal få velge denne opplæringen. Det interessante er at dette i så fall er i konflikt med den overordnede målsetningen om å gi alle elever en likeverdig og tilpasset opplæring ut fra personlige forutsetninger. Det er i hvert fall grunn til å stille spørsmål med hva som er hensikten med å operere med en kategori som ”minoritetsspråklige elever”. Ut fra det vi har sett i forhold til sidemålsfritaket og norsk som andrespråks-opplæringen, kan det se ut som om det er en mulighet for at mange elever med minoritetsbakgrunn ikke har blitt gitt en reell mulighet til å få en opplæring ut fra deres personlige forutsetninger, rett og slett på grunn av manglende kartlegging av disse, på grunn av fokus på deres minoritetsbakgrunn.

Hvilken kompetanse disse elevene, foreldrene og lærerne har til å ta slike valg, er et interessant spørsmål som krever en særskilt analyse. En slik analyse vil være et omfattende empirisk arbeid, og jeg kan derfor ikke gå noe mer inn på dette i denne oppgaven.

To sammenhenger i meldingen hvor minoritetsspråklige elever avgrenses eksplisitt

I meldingen er det to steder hvor assosiasjonen mellom ”minoritet” og ”språklig” konkretiseres. Det er i kapittel 7 ”Organisering av videregående opplæring” og kapittel 10 ”Lære hele livet, i omtalen av innholdet i barnehagen.

I kapittel 7 ”Organisering av videregående opplæring” i meldingen, i beskrivelsen av hvordan man skal få til å øke rekrutteringen av personer med innvandrerbakgrunn til videregående opplæring, finner jeg denne formuleringen:

- [30] For å øke rekrutteringen av personer med innvandrerbakgrunn til videregående og høyere utdanning, vil departementet fremme forslag om å endre opplæringsloven slik at ufullstendig grunnskoleopplæring i hjemlandet ikke står til hinder for inntak i videregående opplæring. Siktemålet er å gi ungdom fra språklige minoriteter med ufullstendig grunnskoleopplæring, opplæring sammen med jevnaldrende majoritetsspråklig ungdom så snart som mulig. (Kultur for læring:78)

Det er en bestemt gruppe elever med minoritetsspråklig bakgrunn som fremheves som målgruppe for et eventuelt tiltak i dette utdraget, nemlig *ungdom fra språklige minoriteter som har en ufullstendig grunnskoleopplæring fra hjemlandet*. Målet er videre at disse snarest mulig skal kunne integreres inn i opplæringen sammen med ”majoritetsspråklige” elever. Formulert på denne måten kan det tolkes dit hen at betegnelsen ”minoritetsspråklig” faktisk har noe med elevenes personlige opplæringsbakgrunn å gjøre, altså deres individuelle forutsetninger, noe som peker i retning av at en kulturell kompleksitetstilnærming ligger til grunn for en differensiering av hele gruppen av elever med minoritetsbakgrunn, som dermed konstrueres som en heterogen gruppe i seg selv. Det å differensiere elevgruppen ut fra minoritetsbakgrunn synes i dette tilfelle å ha en konkret hensikt, nemlig opplæringshensynet til disse elevene. På den annen side avdekkes samtidig en multikulturalismediskurs ettersom elevens språklige bakgrunn har betydning for at det iverksettes bestemte tiltak. Det som er interessant i denne sammenheng er at disse to diskursene ikke synes å stå i konflikt i forhold til hverandre: det er snarere slik at en multikulturalismetilnærming til elevgruppen i skolen muliggjør det å anerkjenne at enkelte elever har reelle utfordringer i skolen på grunn av deres minoritetstilhørighet, og at det derfor er viktig å fange disse opp, men samtidig som det erkjennes at det ikke er elevenes minoritetsbakgrunn i seg selv som er kriteriegrunnlaget for spesiell tilrettelegging i opplæringen. I dette tilfellet refereres det konkret til elever som er kommet til Norge som ungdommer, eller som voksne; som innvandrere.

I kapittel 10 i meldingen, er i forbindelse med omtalen om innholdet i barnehagen, foregår det en tydelig konkretisering av hvilke elever det er som ”minoritetsspråklig” sikter til. I samtlige sammenhenger knyttes ”minoritetsspråklig” i teksten til elevenes minoritetsbakgrunn, enten ved at ordet bakgrunn i seg selv formuleres eller ved at det refereres til foreldrenes minoritets*bakgrunn*. Assosiasjonen mellom ”minoritetsspråklig” og minoritetsbakgrunn peker hen mot en tilnærming til denne kategorien ut fra en multikulturalismediskurs.

Men dersom vi ser nærmere på noen av disse sammenhengene, ser vi at denne differensieringen også begrunnes pedagogisk:

[31] Nasjonal og internasjonal forskning¹ viser at et godt pedagogisk tilbud før skolealder har positive effekter for senere læring i skolen for alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn. Et slikt tilbud er særlig viktig for barn med svak sosio-økonomisk bakgrunn eller minoritetsbakgrunn. Bare ett av tre barn med minoritetsspråklig bakgrunn går i barnehage. Forsøk med gratis korttidstilbud for alle fire- og femåringer i bydel Gamle Oslo viser at gratis tilbud øker deltakelsen blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Behovet for spesialunder visning i skolen blir i tillegg betydelig redusert, dersom barna har fått et pedagogisk tilbud før skolestart. (Kultur for læring:102)

[32] Kvalitetsutvalget peker på at barnehagen er et viktig grunnlag for livslang læring. Utvalget fremmer derfor forslag for å sikre både bred deltakelse og høy kvalitet i innholdet. For at flest mulig skal kunne benytte barnehage, foreslår utvalget at alle barn skal ha en lovfestet rett til et rimelig heldags barnehagetilbud, at alle femåringer skal få gratis korttidstilbud, og at barn med to minoritetsspråklige foresatte skal få gratis korttidstilbud fra barnet er tre år. (Kultur for læring:102)

Nasjonal og internasjonal forskning trekkes her inn for å begrunne hvorfor det kan være hensiktsmessig å gi noen grupper barn et godt pedagogisk tilbud før skolealder. Kategorien ”minoritetsspråklige barn” avgrenses her med hensyn til den lovfestede retten til et barnehagetilbud. Videre ser vi at denne kategorien avgrenses konkret som barn med to minoritetsspråklige foresatte. Denne differensieringen synes dermed å være i tråd med en eventuell differensiering på gruppenivå skal ha en bestemt hensikt. Det er verdt å merke at vi

da har grunn til å spørre om hvilke foresatte det er som regnes som minoritetsspråklige. I denne sammenhengen avgrenses kategorien ”minoritetsspråklige barn” i barnehagen ut fra foreldrenes bakgrunn, og dette peker i retning av en mangfoldstilnærming ut fra en multikulturalismediskurs.

Også i en annen sammenheng begrunnes differensiering av barn ut fra minoritetsbakgrunn intertekstuellet ved å vise til forskning:

- [33] Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere de store forskjellene i læringsutbytte som skyldes sosiokulturell bakgrunn, og gi bedre skolerresultater, blant annet for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. (Kultur for læring:103)

Det som er interessant her er likevel at forskjeller i læringsutbytte er noe som kan knyttes til flere faktorer, ikke bare minoritetsbakgrunn: sosiokulturell bakgrunn, funksjonshemming, og andre typer lærevansker.

I samtlige sammenhenger hvor ”minoritetsspråklig” opptrer, og som vi har fremhevet i dette avsnittet, ser vi at ”minoritetsspråklig” knyttes til *minoritetsbakgrunn*, noe som helt klart peker i retning av en differensiering ut fra en multikulturalismeperspektiv. Men vi har også sett at fremhevingen av kategorien ”minoritetsspråklig”, legitimeres i samtlige sammenhenger ved å vise til en pedagogisk hensikt. Dette kan tolkes å være i tråd med det uttalte målet om ikke å drive differensiering på gruppenivå uten i en bestemt hensikt.

Oppsummering/konklusjon om assosiasjonsrekken minoritet og språklig

I undersøkelsen av de sammenhengene jeg har sett på der assosiasjonsrekken ”minoritet” og ”språklig” opptrer, har jeg avdekket at kategorien ”minoritetsspråklige elever” synes å avgrenses ut fra en multikulturalismediskurs. Kun i ett tilfelle fant jeg artikulert klare kriterier for klassifisering i denne kategorien: det var i forbindelse med omtalen av elever i den videregående skolen, hvor elever som har innvandret med ufullstendig grunnopplæring også bør få mulighet til å ta en videregående opplæring. Klassifisering i kategorien ”minoritetsspråklige elever” synes med andre ord først og fremst å være ut fra

minoritetsbakgrunn, men jeg har ikke funnet noen konkretisering av *hvilke* minoritetsbakgrunner dette skulle omfatte. Gjelder det alle minoriteter som er representert i skolen? Samiske elever synes ikke å være omfattet av denne kategorien. Dette så vi med hensyn til omtalen av fritak fra sidemålsopplæringen, og det kommer også tydelig til uttrykk ved at det er en egen samisk læreplan i Norge, og denne er likestilt den norske læreplanen. Samtidig er det interessant å spørre om det å ha minoritetsspråklig bakgrunn er det samme som å ha minoritetsbakgrunn. I *Kultur for læring* synes disse betegnelsen å formuleres om hverandre, men det er en klar overvekt av formuleringer av ”minoritetsspråklig”.

Det som er interessant er at mens vi tidligere har sett at multikulturalismediskursen trer frem på et nivå *utenfor* skolens opplæringsarena, trekkes denne diskursen *inn* i skolens praksisarena ved at kategorien ”minoritetsspråklige elever” har betydning for praksis på denne arenaen. At elever i skolen får en opplæring ut fra deres minoritetsbakgrunn, såg vi i forhold til norsk som andrespråk-opplæringen. Med dette har jeg avdekket at ikke alle elever i skolen får en opplæring ut fra personlige forutsetninger, og dette er i strid med det overordnede og uttalte målet for opplæringen i skolen som jo skal omfatte ALLE elever i skolen.

Men fordi dette ikke problematiseres, og spesielle utfordringer knyttet til denne gruppen elever sjaltes ut i en egen strategiplan, og fordi det vies så veldig stor oppmerksomhet til tiltakene tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter i meldingen, kan leserne få inntrykk av at alle elever virkelig er likestilte i skolen med hensyn til en likeverdig opplæring ut fra personlige forutsetninger. Kategorien ”minoritetsspråklige elever” blir på en måte skjult i meldingen. Kan dette skyldes en manglende refleksjon over at dette i denne i det hele tatt fremtrer som en kategori i meldingen? Jeg lar spørsmålet foreløpig stå åpent.

I forlengelsen av dette, vil jeg rette oppmerksomheten mot noe som har vekket min interesse når det gjelder differensieringen mellom minoritets- og majoritetsspråklige i meldingens kapittel 3, som vi så på i avsnittet ”Systematiske forskjeller mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elevers læringsutbytte i skolen”. De forskjellene som viser at ”minoritetsspråklige elever” systematisk kommer til kort i skolen, brukes for å underbygge et

sentralt argument i *Kultur for læring*, om at det må satses mer på individuell tilpasset opplæring. På denne måten skal nemlig disse forskjellene utraderes.

- [34] Konklusjonen i evalueringen av Reform 97 er at skolen ikke har lykket med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.¹⁰ Opplæringen er for lite tilrettelagt i forhold til forskjeller blant elevene, og dette resulterer i systematiske ulikheter. (Kultur for læring:14-15)

Vi har flere steder tidligere, blant annet i 7.2.2, sett at satsingen på tilpasset opplæring skal økes. For å få bukt med systematiske forskjeller mellom minoritets- og majoritetspråklige elever, foreslås det altså en større individsatsning. Det som faller meg som interessant i denne sammenhengen, er at det synes som om en større individsatsning skal kunne utjevne forskjeller mellom to grupper som avgrenses ut fra en multikulturalismediskurs, som minoritet og majoritet, og som dermed er en *gruppeforskjell*. Er det mulig å utjevne slike systematiske forskjeller mellom ulike grupper av elever, gjennom økt individsatsning? Poenget mitt er at dersom det åpent ikke erkjennes at det faktisk er strukturelle hindringer som for eksempel en tendens til å dikotomisere ureflektert mellom ulike grupperinger, er det vanskelig å tenke likeverd ut fra individnivå i en mangfoldsskole.

Når forskjeller mellom ulike grupper ikke formuleres åpent, utelates enhver erkjennelse av hegemoniske forhold som medvirkende årsak til at enkelte grupper kommer dårligere ut. Dette er ganske paradoksalt ettersom det i *Kultur for læring*, slik vi så uttrykt i [26] og [27] i 7.3.2, pekes spesifikt på at, dersom vi ser på forskjellene innad i gruppene, og på dette med kjønn osv, så vil vi oppdage at disse forskjellene ikke ser ut til å ha noe med elevenes spesifikke læringsevne, da det fins forskjeller innad i begge grupper. *Gruppen* ”minoritetspråklige” kommer dårligere ut enn andre norske elever sett under ett, men den løsningen som presenteres i sitatet over er å styrke den *individuelle* opplæringen. Er det ikke muligheter for at en enda sterkere fokusering på en individuell oppfølging kanskje rett og slett bidrar til at de systematiske forskjellene i skolen mellom minoritet og majoritet *øker*? Med hensyn til norsk

som andrespråksopplæring så vi jo at ”minoritetsspråklige elever” får en mindreverdige opplæring på grunn av deres minoritetsgruppebakgrunn, og dermed er deres individuelle opplæring allerede svekket. Dersom minoritetsspråklige elever fortsatt klassifiseres ut fra bakgrunn, uten at skolen eller eleven eller foreldrene nødvendigvis er bevisst dette, er det en fare for at mer individuelt tilpasset opplæring tvert i mot kan føre til at systematiske forskjeller mellom gruppen av ”minoritetsspråklige” og gruppen av ”majoritetsspråklige” øker.

Mitt poeng er at det ikke er noe galt i det å operere med en betegnelse som ”minoritetsspråklig”, men at når en bruker et slikt begrep som en benevnelse på en *kategori elever i skolen*, og når det utvikles særegne opplegg for denne kategorien elever, er det viktig å klargjøre kriteriene for at noen havner i akkurat denne kategorien. Uten klare kriterier kan det se ut som om klassifisering i denne kategorien kan være basert på noen implisitte antakelser om at elever med en bestemt *bakgrunn* trenger spesiell tilrettelegging. Dette vil i så fall være i strid med det overordnede likeverdsprinsippet, slik det presenteres i *Kultur for læring*.

7.3.3 Er det forskjeller i forhold til når bare ”minoritet” brukes og når assosiasjonsrekken ”minoritetsspråklig” brukes?

Jeg har avdekket noe som synes å være en systematisk forskjell med hensyn til når ”minoriteter”, forstått som en avgrenset (etnisk/kulturell/religiøs) gruppe fremheves, og når ”minoritetsspråklige elever”, en kategori elever i skolen, gjøres relevant.

Ved å undersøke disse sammenhengene hver for seg, kan vi avdekke en annen diskursiv tilnærming til mangfold enn det vi har sett til nå; en diskursiv nyanseforskjell som er svært subtil, men som likevel har vist seg å være et interessant funn.

Gruppebetegnelsen ”minoritet” brukes i sammenhenger utenfor selve skolens praksis, med hensyn til politiske vedtak og lover. I disse sammenhengene trer det som forventet frem en multikulturalismediskurs, ettersom selve ordet ”minoritet” knyttes til minoritetsgrupper som har en annen kulturell, etnisk eller religiøs tilhørighet enn ”etnisk norsk”. Dette er i tråd med funnene fra ”mangfold eksplisitt”. Derimot har vi sett at ”minoritetsspråklig” brukes i forhold til skolens virksomhet i praksis: i tilnærmingen til elevene, mangfoldet. I den sammenheng

bemerket vi også i forrige avsnitt hvordan en multikulturalismediskurs trekkes inn i skolens praksisarena med kategorien ”minoritetsspråklige elever”, en arena hvor vi tidligere har sett at det først og fremst, og eksplisitt, er en kulturell kompleksitetsdiskurs som fremmes i meldingen.

Hvorfor er dette interessant? Der ”minoritet” er et ord som henviser til grupper av mennesker, knyttes ordet ”minoritetsspråklig” knyttes til individnivå: det er elever som er minoritetsspråklige, eller fra minoritetsspråklig bakgrunn. Når ”minoritetsspråklig” knyttes til bakgrunn, er det grunn til å spørre hvorfor man ikke like gjerne kan betegne elevene som *minoritets elever* og droppe ”språklig”-delen. Det kan tenkes at det å betegne elever som minoritets elever oppfattes som et mye mer differensierende begrep, som helt tydelig plasserer elevene i en kategori som ikke-majoritet, og som kanskje også fort kan forstås av mange som ikke-norsk. Begrepet minoritetsbarn eller minoritets elever brukes ikke i denne meldingen. Det er mulig at med å bruke et begrep som *minoritetsspråklig* forskyver noe av fokuset fra ”minoritet” til ”språklig”, der ordet språklig kan gi leseren inntrykk av at elevens språklighet er en viktig faktor i klassifiseringen i kategorien ”minoritetsspråklig”. Ved å gjøre dette, gis det mulighet for at kategorien faktisk skulle kunne passe inn i en kulturell kompleksitetstilnærming til mangfold i skolen. Men dette skulle i såfall fordre at det fantes konkrete kriterier for klassifisering i kategorien som tok utgangspunkt i enkeltindividenes personlige forutsetninger, og altså ikke på elevenes minoritetsbakgrunn. Men som vi har sett er ikke dette nødvendigvis tilfelle.

7.4 Skolen som samfunnsinstitusjon

I introduksjonen til stortingsmeldingen står det at ”Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner” (Kultur for læring:4). I den sammenheng er det interessant å stille spørsmål om hvem ”vi” er. I teorikapittelet så vi på hvordan Fairclough beskrev at diskurser har ulike sosiale funksjoner: den identitetsskapende funksjonen har å gjøre med hvordan subjekter og fellesskap dannes gjennom tekstens formuleringer, og at et sentralt spørsmål i den sammenheng vil være å stille spørsmål ved hvordan et ”vi” konstitueres i en tekst. For å videreutforske hvordan mangfold konstrueres diskursivt i stortingsmeldingen, vil jeg derfor

undersøke ”vi”-kategorien i forhold til hvordan skolen presenteres som samfunnsinstitusjon i meldingen. I kapittel 4 beskrev jeg hvordan ulike konstruksjoner av kategorien ”vi” kan bidra til å avdekke ulike diskursive konstruksjoner av mangfold. I sin analyse av innvandrerdebatten i Norge, peker Marianne Gullestad på hvordan ”vi”-kategorien, der ”vi” forstås som majoriteten i Norge, er et understudert tema (2002). Ord som ”vi”, ”oss” og ”våre” er med på å trekke grenselinjer mellom dem som er innenfor og dem som er utenfor.

Å gjøre rede for skolens samfunnsoppgave er potensielt et enormt spørsmål. Jeg vil i denne sammenhengen forholde meg til introduksjonen til meldingen. Hvem er ”vi” i meldingens innledende introduksjon?

7.4.1 Hvem er ”vi” i skolen som samfunnsinstitusjon?

Noe av det første som slår meg når jeg leser introduksjonen som helhet, er den hyppige forekomsten av pronomenene ”vi”, ”oss” og ”våre”: de opptrer i nesten alle avsnitt. I en ordtelling av hele dokumentet, finner jeg at ”vi” opptrer **51** ganger, og **14** av disse opptrer i presentasjonen alene, det vil si at over en fjerdedel av alle ”vi” i dokumentet opptrer på disse første halvannen sidene. I tillegg opptrer ”oss” **12** ganger i meldingen, hvorav **6** ganger i introduksjonen, og ”våre” opptrer **4** ganger i teksten, hvorav **2** i introduksjonen. Det er altså en svært betydelig andel av disse pronomenene som dukker opp i disse to innledende sidene. Dette er interessant i seg selv, ettersom en slik introduksjon skal presentere den sentrale visjonen i meldingen kortfattet og likevel prøve å få stor oppslutning blant leserne. Bruken av slike personlige pronomener har en samlende funksjon på leserne; ved å bruke ”vi” inkluderes leseren i de slutninger som tas, og slutningene fremstår dermed som selvfølgelige. Det som jeg videre legger merke til, er at svært mange av disse pronomenene brukes i formuleringer rundt skolens samfunnsoppgave. Derfor vil jeg fokusere en del på nettopp hva som uttrykkes gjennom dette ordvalget.

Jeg vil først se på et utdrag hvor skolens samfunnsoppgave presenteres:

[35] Skolen barna møter, vil være preget av mye som er tidløst og bestandig. Skolens begrunnelse og samfunnsoppdrag er stadig aktuelt:

Skolen er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. Den er forankret i fortiden og skal ruste oss for fremtiden. Den overfører kunnskap, kultur og verdier fra ett slektsledd til det neste. Den skal fremme sosial mobilitet og sikre verdiskaping og velferd for alle. ” (Kultur for læring:3)

Skolen formuleres her som en institusjon som er ”*felles*”, og som binder ”*oss*” sammen, og som skal ruste ”*oss*” for fremtiden. Hvem er ”*oss*” her? Skolens samfunnsoppdrag, slik den presenteres i dette avsnittet, knyttes til fellesskapstanker. At ”skolen er felles” presenteres samtidig med at kunnskap, kultur og verdier beskrives som noe som *overføres* fra *slektsledd til slektsledd*, og som er *forankret i fortiden*. Hvem sin slekt? Hvilken fortid? Disse ordene som er uthevet, sett i de sammenhengene de opptrer i i disse avsnittene, henspiller på en tradisjonell kulturforståelse av Norge som kulturelt homogent. Når et ord som slektskap anvendes i en slik sammenheng, og kanskje særlig i et nasjonalt politisk dokument som denne stortingsmeldingen, speiler det en forståelse av nasjonal tilhørighet bygget på prinsippet om *jus sanguinis*: at tilhørighet til nasjonen bygger på en ide om forestilt slektskap, arv. Halvard Vike (2001) referer til Benedict Anderson, i det han betegner dette slektskapet som et *forestilt slektskap*. ”Nasjonale fellesskap må betraktes som forestilte fellesskap (...). De kan ikke erfares direkte fordi de ikke eksisterer som ting; de blir først tilgjengelige for vår bevissthet som symboler, det vil si som *oppsummerende, følelsesladede tegn*.” (Vike 2001:134). Disse symbolene har blitt symboler nettopp ved at de gjennom historien har blitt tillagt en symbolsk verdi som grensemarkører for hva som er ”typisk norsk”. Forestilte slektskap er dermed like konstruerte som den kulturen de tilskrives. I 7.4.2 skal jeg utforske spørsmålet om hva som er ”felles” i mangfoldsskolen.)

”Oss” i sitatet over kan med andre ord tolkes som å referere til dem som er en del av dette forestilte slektskapet, og som besitter den kultur, kunnskap og de verdier som skal overføres fra slektsledd til slektsledd: dette synes å dreie seg om en eller annen forståelse av ”de etnisk norske”. Dette understrekes av formuleringen i den aller første setningen i sitatet. Her står det at skolen *vil være preget av mye som er tidløst og bestandig*. Når dette står først i avsnittet, kan man tolke det dit hen at det er de verdier, kunnskap og kultur som skal *overføres* som er tidløse og bestandige. Et annet interessant aspekt å peke på her er hvordan selve begrepet ”kultur”

knyttes til noe som skal overføres fra slektsledd til slektsledd. Med dette trer det frem et syn på kunnskap som er noe som er gitt, og som overføres som en slags pakke fra generasjon til generasjon, eller *fra slektsledd til slektsledd* slik det står i meldingen. Dette står i kontrast til det kunnskapssynet som vi så i forbindelse med ”grunnleggende ferdigheter”, der kunnskap knyttes til enkeltindividet ved at det forstås som redskaper for det sosiale liv i fremtiden.

Som jeg har presentert tidligere, er ord som ”vi”, ”oss”, ”felles” og ”slektsledd” alle ord som jeg ville forvente å finne i en multikulturalismediskurs, likeens denne tradisjonelle kulturforståelsen som fremtrer i sitatet ovenfor.

Skolens samfunnsoppgave er også tema i det aller siste avsnittet i introduksjonen:

- [36] Skolen er en av **våre** viktigste samfunnsinstitusjoner. **Vi** føler alle eierskap til skolen, og **vi** har alle en mening om den. **Vi** kan ikke enes om alt, men **vi** kan kanskje enes om dette: Skolen er viktig. Den gjelder **våre** barns fremtid. **Vi** har alle rett til å engasjere **oss** – som ansatte, elever, foreldre og borgere. Kunnskap, åpenhet og dialog om skolen er derfor i seg selv en viktig kilde til forbedring. (Kultur for læring:4, *mine uthevninger*)

Dette avsnittet er tettpakket med varianter av pronomenet ”vi”. ”Vi” knyttes ikke her direkte til noen bestemt kulturforståelse, men i flere tilfeller til ”alle”, noe som skulle peke i retning mot en kulturell kompleksitetsdiskurs.

Jeg finner en interessant formulering i andre setning: *vi føler alle eierskap til skolen*. Hvordan er det mulig å vite hvordan alle føler? Et ”vi” som uttrykker følelser gir en temmelig snever ”vi” som ikke kan være annet en den eller dem som har formulert meldingen. I andre ledd av samme setning står det at *vi alle har en mening om den* [skolen]. I begge ledd i setningen kommer denne selvfølgeliggjøringsvirkningen, som tidligere nevnt knyttes til bruken av ”vi” i tekster, tydelig frem. At eierskap er noe alle *føler*, og at alle har en *mening om* skolen, er noe som stadfestes på en selvfølgelig måte. Likevel kan det tenkes at det langt mer dristig å si at alle *føler* eierskap til skolen (tillegge mennesker følelser), enn å si at alle har en mening om skolen. Det er ikke så urimelig å tenke seg at de aller fleste foreldre er opptatt av barnas skolegang og har en mening om den. Likevel, i neste setning i samme avsnitt etterkommes

nettopp denne kritikken som jeg har påpekt, i formuleringen om at ”vi” *ikke kan enes om alt*. Her henpeiler ”vi” på en forståelse av alle som en heterogen gruppe, fordi det erkjennes at ikke ”alle” tenker likt. At ”vi” knyttes til *alles rett* til å engasjere ”oss”, samt bruken av ordet *borger* (henviser til en nasjonsforståelse ut fra prinsippet om *jus soli*), er ord som tenkes å henseile på en kulturell kompleksitetsdiskurs, og dermed et ”vi” som reflekterer mer en forståelse av ”alle” som de som har politiske rettigheter i nasjonen Norge.

Skolen er en av ”våre” viktigste samfunnsinstitusjoner, men hvem ”vi” er, er altså et spørsmål med mange svar. Hvem ”vi” er kommer først frem gjennom de sammenhenger pronomenet brukes i, og som jeg har forsøkt å vise, kan man finne ulike diskurser til grunn for de ulike måtene å bruke ”vi” på: både et ”vi” som inkluderer og en ”vi” som ekskluderer.

Bruken av ”vi” henseiler enten på en multikulturalismediskurs der ”vi” markerer en grenselinje til ”de andre” som da må forstås som de som ikke deler ”våre” verdier, kunnskaper og kulturarv, eller en kulturell kompleksitetsdiskurs der ”vi” knyttes til ”alle” som har rett til skolegang i Norge. Det interessante å trekke frem i denne analysen av kategorien ”vi”, slik den presenteres i denne innledende introduksjonen, er at begge diskursene, både en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs, er tilstede. Men de formuleres i to ulike avsnitt. Det jeg vil kalle et ”norsk kultursentrert” ”vi” som kan knyttes til en multikulturalismediskursiv tilnærming til mangfold formuleres innledningsvis, mens en bredere og mer allmenn ”vi” som jeg har knyttet til kulturell kompleksitetsdiskursen formuleres avslutningsvis i introduksjonen. Et annet interessant trekk ved dette funnet er at diskursive forståelsen av ”vi” som introduksjonen innledes med er forankret i fortiden, er den diskursive konstruksjonen av ”vi” i det avsluttende avsnittet mer fremtidsrettet, noe som kommer til uttrykk blant annet ved at det vises til barnas fremtid, og til engasjement for en bedre skole. Tidligere har vi sett at et sted i meldingen, i avsnittet ”Større mangfold”, at det ble pekt på at en tradisjonell oppfatning av Norge som kulturelt homogent trengte å bli utfordret. Vi har også sett at mangfoldsvirkeligheten er kommet for å bli, og at en av hovedutfordringene i fremtiden er å møte dette mangfoldet på en positiv måte. Ved at ”vi”-kategorien i den sammenhengen hvor skolen som samfunnsinstitusjon presenteres som fremtidsorientert, fremtrer som konstruert ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs, styrkes konklusjonen jeg

tidligere har trukket om at regjeringen har en intensjon om å fremme en kulturell kompleksitetsdiskurs som grunnlag for utformingen av skolen for fremtiden.

Men en multikulturalismediskurs henger likevel med i formuleringen av at skolen skal overføre kunnskap, kultur og verdier fra slektsledd til slektsledd.

En slik interdiskursivitet med hensyn til skolen som samfunnsinstitusjon legger opp til et dilemma: hvordan kan en skole som har i samfunnsoppdrag å overføre kunnskap, kultur og verdier fra en bestemt "gruppe" (etnisk norsk), samtidig kunne inkludere "alle"? Flere spørsmål dukker opp i forlengelsen av dette: hvordan kan skolen binde "oss" sammen? Dette er et spørsmål som vil være vanskelig å gi et godt svar på. Men vi har allerede sett at skolen presenteres som noe som er *felles* og binder "oss" sammen. Det kan tenkes at det er dette som er "felles" som binder oss sammen. Men *hva* er det som er "felles" i en "mangfoldsskole"?

7.4.2 Hva er "felles" i mangfoldsskolen?

I dette avsnittet vil jeg rette fokus mot formuleringer i meldingen som referer til skolen som *felles*. Jeg skal undersøke hva det er som eventuelt presenteres som felles. Hvilke diskurser trer frem i denne sammenheng?

I et avsnitt i meldingen finner jeg denne formuleringen:

[37] Meldingen presenterer en rekke tiltak som skal bidra til å videreutvikle skolenes evne til å ivareta den enkelte elev innenfor fellesskapets ramme. Den viktigste utfordringen i tiden fremover er å skape en likeverdig skole for alle – i et samfunn med mer mangfold og større krav til kunnskap enn noen gang før. (Kultur for læring:22)

I dette sitatet vil jeg rette oppmerksomhet mot formuleringen om at *skolen skal ivareta hvert enkelt elev innenfor fellesskapets rammer*. Formuleringen legger opp til flere interessante ting. Det jeg vil trekke frem er hvordan *individet* synes å rammes inn av *fellesskapet*. Tidligere har vi sett at skolen har et klart mål om å ivareta den enkelte elev ut fra dets personlige forutsetninger. Samtidig ser vi her at dette likevel skal gjøres innenfor "fellesskapets rammer".

Et helt kurant spørsmål å stille i denne sammenheng er hva som utgjør fellesskapets rammer? Jeg finner likevel ingen definisjon av hva "fellesskapets rammer" er i meldingen. Men det jeg finner, er en omtale av læreplanens generelle del som jeg i innledningen på denne oppgaven beskrev som verdigrunlaget i skolen:

[38] Dette ["Læreplan for grunnskole og videregående opplæring, generell del"] er et nasjonalt, overordnet styringsdokument som inneholder den verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygning for grunnopplæringen.

Kvalitetsutvalget forslår å videreføre generell del av læreplanen uten endringer. Mange av høringsinstansene støtter dette. De fleste er av den oppfatning at verdigrunlaget og de overordnede målene er formulert på en god måte, og at disse må forsterkes i nye læreplaner. [...] Et samlet Storting sluttet seg til Generell del i 1993 og den blir vurdert som en positiv inspirasjonskilde i opplæringen av mange høringsinstanser. Læreplanens generelle del er forankret i formålsparagrafen i opplæringsloven og er et felles grunnlag og en felles overbygning for grunnopplæringen. På denne bakgrunn mener departementet at generell del bør videreføres i sin nåværende form, med sitt nåværende innhold og opprettholdes som forskrift. (Kultur for læring:30)

I dette utdraget ser vi at L97 omtales som et *felles* grunnlag og en *felles* overbygning for grunnopplæringen. L97 ble utarbeidet under statsråd Gudmund Hernes under Brundtland III-regjeringen i 1993. I senere tid er L97 blitt kritisert for å være svært sentrert omkring norsk kulturarv (gruppe). Karin Elise Fajersson har gjort en analyse av nasjonal ideologi i L97s generelle del (L97), og skriver i sin hovedfagsoppgave (2004), følgende:

[39] Slik teksten er skrevet er det tydelig at planen først og fremst henvender seg til den etnisk norske gruppen. Samene har fått sin egen læreplan, men nevnes stadig som konkret eksempel på «andre kulturer». Barn med «en eller annen innvandrerbakgrunn» er klart nederst på «rangstigen». De omtales sjelden direkte i forhold til en posisjon innenfor skolen. (Fajersson 2004:118)

Fajersson viser hvordan en nasjonal ideologi som virker ekskluderende på store deler av befolkningen kommer frem ved å vise til flere konkrete formuleringer i L97 som: «*Den kristne*

tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss på tvers av våre trosretninger.» (L97:17, sitert i Fajersson 2004:124) «*Den kristne tro binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet.»* (L97:17, sitert i Fajersson:124). «*Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer.»* (L97:19, sitert i Fajersson:126). Fajersson viser hvordan hele den generelle delen er spekket med henvisninger til nasjonal identitet, ”vår” kulturarv, og lignende formuleringer. I lys av hvordan jeg i denne oppgaven har avgrenset kulturell kompleksitets- og multikulturalismediskursene fra hverandre, etterlater formuleringene i sitatene fra L97 ingen tvil om at det er en multikulturalismediskurs som trer frem.

Det som er interessant i forhold til den nye reformen som ble innført i hele den norske grunnopplæringen høsten 2006, er at L97 likevel videreføres, uten endringer av, en regjering som ut fra det jeg har avdekket i denne oppgaven, fremmer et større fokus på individet gjennom blant annet *individuell likeverd, tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter*. Dette blir spesielt interessant all den tid det også i denne stortingsmeldingen erkjennes at skolen må endres når samfunnet endres. I meldingen formuleres dette i blant annet disse utdragene: ”Skolen må forandres når samfunnet forandres. Ny kunnskap og erkjennelse, nye omgivelser og nye utfordringer påvirker skolen og måten den løser sitt samfunnsoppdrag på” (*Kultur for læring*:3). ”Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte. Skolen er allerede et forbilde for resten av samfunnet, fordi den inkluderer alle. Men i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Skolens ambisjon må være å utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte.” (*Kultur for læring*:3). Og et større individfokus identifiseres synes altså å være et viktig aspekt ved denne endringen.

I lys av Fajerssons kritikk av L97, fremstår videreføringen av denne delen av læreplanen i den nye reformen som noe paradoksal. For dersom det er L97 som det siktes til i formuleringen om at den enkelte elev skal ivaretas innen *felles rammer*, oppstår et paradoks: hvordan skal det være mulig å ivareta den enkelte elev ut fra dens personlige forutsetninger, og verdsette alle

elevers forskjellighet gjennom et grunnleggende prinsipp om likeverd, når det som er ”felles” og som skal ramme individene inn, er tuftet på et ”fellesskap” som kan oppfattes å ekskludere dem som ikke er ”etnisk/kulturelt norske”?

Skolens samfunnsoppgave fremstår da som to-fasettert:

1. På den ene siden har skolen i oppgave å overføre kunnskap, verdier og kultur fra slektsledd til slektsledd; bygge på felles verdier; innrammes av felles verdigrunnlag.
2. På den andre siden, i forbindelse med anerkjennelse av et stadig større mangfold som en hovedutfordring for skolen og samfunnet i fremtiden, skal skolen endres når samfunnet endres. Kunnskap i denne sammenheng knyttes til personlige ferdigheter; kunnskap forstås som redskaper for fremtiden. Denne fremtidsvisjonen legger tolker jeg som å legge opp til et større inidividfokus.

I kapittel 8 skal jeg komme tilbake til og drøfte dette paradokset nærmere.

7.5 Resultat av analysen: ”mangfold eksplisitt” og ”mangfold implisitt”

I dette kapittelet har jeg søkt å dekonstruere ”mangfolds” diskursive flertydighet i meldingen, ved å stille en rekke spørsmål til teksten som kan bidra til å avdekke andre forhold ved ”mangfolds” diskursive flertydighet enn det jeg avdekket i forrige kapittel.

I analysen av ”mangfold eksplisitt” konkluderte jeg med at fremtrer som et flertydig begrep, og at det syntes å være en hovedsystematikk med hensyn til når den ene eller den andre diskursive konstruksjonen av ”mangfold” trer frem i meldingen: en kulturell kompleksitetsforståelse kommer til uttrykk med hensyn til en deskriptiv betegnelse på den sosiale virkeligheten i samfunnet og i skolen, og på *skolens praksisarena*, det vil si med hensyn til hvordan elevenes opplæring skal ivaretas i skolen. En forståelse av ”mangfold” ut fra en multikulturalismediskurs avdekket jeg kun på et mer abstrakt nivå, *utenfor* skolens praksisarena, gjennom formuleringer som refererer til lover og konvensjoner utenfor skolepolitisk jurisdiksjon. Dette nivået kalte jeg *rammene for skolens virksomhets*. Jeg

konkluderte samtidig med at erkjennelsen av den sosiale virkeligheten i skole og samfunn som heterogent, presenteres som helt sentralt for utviklingen av skolen for fremtiden.

I dette kapitlet analysen har jeg sett nærmere på formuleringer som knytter seg til hvordan elevenes opplæring i skolen skal ivaretas. Jeg har også sett på sammenhenger hvor ordet ”minoritet” opptrer, i den hensikt å undersøke i hvilke tilfeller og i hvilken hensikt en diskursiv forståelse av ”mangfold” ut fra en multikulturalismediskurs gjøres relevant i meldingen. Til slutt, ved å rette oppmerksomhet mot kategorien ”vi”, og ved å stille spørsmål om hva som er ”felles” i mangfoldsskolen, har jeg sett på forhold som er interessante med hensyn til skolen som samfunnsinstitusjon. I analysen av mer implisitte konstruksjoner av ”mangfold”, har jeg avdekket forhold ved begrepets diskursive flertydighet som både styrker og utfordrer funnene i forrige kapittel.

7.5.1 Hva har jeg funnet?

En kulturell kompleksitetsdiskurs

I analysen av ”mangfold implisitt” har jeg, helt i tråd med funnene i forrige kapittel, avdekket en forståelse av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs på både et deskriptivt nivå og på skolens praksisarena. Det er denne diskursive konstruksjonen av ”mangfold” som trer frem når det i innledningskapitlet i *Kultur for læring* fremheves at skolen er for alle, og at alle er likeverdige i den norske skolen, selv om alle er ulike. Det grunnleggende prinsippet om likeverd trekkes også her frem som helt sentralt i den skolepolitiske visjonen som presenteres i *Kultur for læring*, og vi har sett at i de aller fleste sammenhengene begrepet ”likeverd” opptrer, knyttes det direkte til enkeltindividet ved at likeverd understrekes som noe annet enn likhet, og til aksept av forskjeller mellom mennesker.

At det er denne diskursive konstruksjonen som kommer til uttrykk i formuleringen av ”alle” kommer ytterligere frem ved at det presiseres at det skal være unødvendig å skille mellom ulike minoritetsgrupper. Når dette likevel gjøres, skal det være i en konkret hensikt: å unngå misforståelser. I denne sammenheng kunne jeg konkludere med at en eventuell differensiering i

meldingen av elevgruppen ut fra et multikulturalismeperspektiv, skal ha en oppklarende eller avklarende funksjon, og ikke en pedagogisk funksjon.

Sentralt i min undersøkelse av forhold som vedrører ivaretagelse av elevenes opplæring i skolen, står foruten prinsippet om likeverdig opplæring, de pedagogiske tiltakene *tilpasset opplæring* og *grunnleggende ferdigheter*. Begge tiltakene knyttes direkte til enkeltindividenes personlige forutsetninger og egenskaper, og det er den enkeltes ervervelse av og utvikling av noen definerte *grunnleggende ferdigheter*, gjennom individuelt tilpasset opplæring, som beskrives som det overordnede målet på en likeverdig opplæring (grunnleggende ferdigheter skal sikre likeverdige muligheter). Det er dermed det enkelte enkelte individ som er i fokus med alle dets personlige forutsetninger og evner. Intensjonen synes dermed å være at elevenes kulturelle, etniske og/eller religiøse tilhørighet i seg selv ikke skal utgjøre grunnlag for bestemte særpedagogiske tiltak i skolen.

Funnene med hensyn til konstruksjoner av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs i begge både dette og forrige kapittel er sammenfallende: denne diskursive konstruksjonen trer frem både på et deskriptivt nivå og med hensyn til visjonen om hvordan det heterogene mangfoldet skal ivaretas i skolen. Ved å knytte denne forståelsen av ”mangfold” til helt sentrale faktorer i *Kultur for læring* som likeverd, tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter, synes denne diskursive konstruksjonen av ”mangfold” å være den som mest fremtredende i meldingen.

En multikulturalismediskurs

Når det gjelder konstruksjoner av ”mangfold” ut fra en multikulturalismediskurs, har gjort funn som både styrker og utfordrer den hovedsystematikken med hensyn til mangfolds diskursive flertydighet som jeg avdekket i forrige kapittel.

I tråd med tidligere funn, har jeg også i dette kapittelet avdekket en multikulturalismetilnærming til mangfold på et mer overordnet eller abstrakt nivå. Jeg har vist at i det ene tilfellet hvor begrepet ”likeverd” ikke knyttes direkte til individnivå, men til størrelser som dannelse og kulturarv, kan en multikulturalismediskurs være mulig å ane ved at disse størrelsene ikke er endelig gitt, men gjenstand for stor diskusjon på flere arenaer og der

synspunktene gjerne er kulturelt avhengige. Dannelse og kulturarv er dermed størrelser som avgrenses utenfor skolens praksisarena.

I undersøkelsen av hva som er ”felles” i skolen, kunne jeg også avdekke denne diskursive konstruksjonen av ”mangfold” på et abstrakt nivå ved henvisning til den generelle delen av L97 som utgjør verdigrunnlaget til skolen. I den forrige læreplanen (L97) skulle den generelle delen integreres i fagplanene. I K06 står den generelle delen av L97 som *forskrift* til læreplanen, og er dermed løserer knyttet til resten av læreplanen. Men fordi den nettopp står som forskrift, utgjør den på denne måten, i likhet med lovene og konvensjonene som den norske stat er forpliktet overfor (og som dermed omgir skolen som samfunnsinstitusjon), en del av *rammene for skolens virksomhet*.

Det mest interessante funnet jeg har gjort knytter seg likevel til et unntak til, eller brudd på den hovedsystematikken jeg har avdekket med hensyn til ”mangfolds” diskursive flertydighet. Dette bruddet kommer frem ved kategorien ”minoritetsspråklige elever”. Med denne kategorien trekkes multikulturalismediskursen inn på skolens praksisarena; en arena hvor jeg tidligere utelukkende har avdekket en kulturell kompleksitetstilnærming til ”mangfold”.

Jeg har vist at selv om selve begrepet ”minoritetsspråklig” kan gi inntrykk av at det er elevenes *personlige* språklige forutsetninger som ligger til grunn for klassifiseringen, knyttes begrepet i meldingen systematisk til elevenes *minoritetsbakgrunn*. Kategorien ”minoritetsspråklige elever” trer dermed frem som en kategori avgrenset ut fra elevenes (antatte) *gruppetilhørighet*, som er pedagogisk relevant i skolen. Med dette har jeg avdekket at elevmangfoldet i skolen differensieres på *gruppenivå* også på skolens praksisarena. Dette er interessant fordi det bryter med det jeg tidligere har avdekket som intensjonen i meldingen: at alle skal ivaretas ut fra personlige, det vil si individuelle, forutsetninger og evner. Jeg har også vist hvordan dette kan medføre negative konsekvenser for opplæringen til elever som klassifiseres i denne kategorien, ved at selve denne klassifisering kan medføre muligheten for potensielt å få et mindreverdige opplæringstilbud i norsk, ved norsk-som-andre-språk-

opplæringen¹³. På denne måten synes ikke denne opplæringen å være et pedagogisk opplæringstilbud ut fra prinsippet om individuelt tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevenes personlige forutsetninger, men heller en slags alternativ-til-vanlig-opplæring-tilbud for elever med *minoritetsbakgrunn*. Når denne kategorien ikke trer frem som en pedagogisk hensiktsmessig kategori etter intensjonen som fremmes i meldingen om å ivareta alle elevers opplæring ut fra et grunnleggende prinsipp om individuell likeverd, er det vanskelig å forstå hvordan elever i det hele tatt klassifiseres i denne kategorien. I hvilken grad det foreligger noen klar definisjon på hvem som kan klassifiseres som ”minoritetsspråklig” i andre skolepolitiske dokumenter, skal jeg ikke her gå inn på. Poenget mitt er at det er interessant hvordan denne kategorien som gjøres pedagogisk relevant i *Kultur for læring*, knyttes til elevers *minoritetsbakgrunn*, noe som synes å være i strid med den overordnede intensjonen om å ivareta elevenes opplæring ut fra elevenes *personlige forutsetninger og evner*.

Mens konstruksjoner av ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs i meldingen trer frem rimelig klart og eksplisitt, trer konstruksjoner av ”mangfold” ut fra en multikulturalismediskurs frem mer implisitt.

Diskursene holdes atskilt

Et interessant aspekt å bemerke ved det jeg har avdekket om ”mangfolds” diskursive flertydighet, er at diskursene synes å holdes helt atskilt. Med det mener jeg at diskursene ikke synes å *møtes*. Dette er tydelig i den hovedsystematikken jeg har avdekket, men kommer også frem på andre forhold jeg har vært inne på. Jeg har vist at en multikulturalismediskurs trekkes inn på skolens praksisarena med kategorien ”minoritetsspråklige elever”, noe som markerer et brudd med den diskursive hovedsystematikken, men likevel synes diskursene å holdes atskilt, ved at denne interdiskursiviteten ikke adresseres i meldingen. Det problematiseres ikke noe sted at det kan være en konflikt mellom det å differensiere noen elever ut fra minoritetsbakgrunn når alle skal vurderes på selvstendig grunnlag i skolen. Også i

¹³ Det er i denne sammenheng interessant å merke seg at det i det pedagogiske forskningsfeltet ofte skilles mellom *spesialpedagogiske* tiltak og *migrasjonspedagogiske* tiltak: spesialpedagogiske tiltak er tiltak som gis til elever med spesielle behov og innvilges på grunnlag av en individuell utredning av den enkelte elev, mens migrasjonspedagogiske er tiltak som retter seg mot elever med minoritetsbakgrunn.

undersøkelsen av ”vi”-kategorien kom dette frem ved de ulike diskursive konstruksjonene artikuleres side om side. Vi så at en multikulturalismediskurs trer frem når skolen presenteres som en institusjon forankret i fortiden, og at det i denne sammenheng konstrueres en snever ”vi”-kategori som synes å referere til dem som deler den norske kulturarven og er en del av det forestilte slektskap ”etnisk norsk”. Men der ”vi” formuleres med hensyn til skolen i fremtiden, fremtrer en kulturell kompleksitetsdiskurs gjennom en bredere forståelse av ”vi” som alle borgere i Norge. Disse to ulike konstruksjonene av ”vi” kan samtidig ses i tilknytning til to ulike konstruksjoner av *kunnskap* i meldingen: *kunnskap* forstått som noe som *overføres* fra *slektsledd* til *slektsledd*, og dermed er forankret i fortiden, og *kunnskap* forstått som det som gjør læring mulig, som redskaper for fremtiden i et kunnskapssamfunn. Kunnskap i den senere forståelsen, er det kunnskapsynet som trer sterkest frem i *Kultur for læring*, først og fremst gjennom innføringen av og vektleggingen av *grunnleggende ferdigheter* i skolen, samt at kunnskapssamfunnet identifiseres som den andre av to hovedutførelser for skolen i fremtiden (den andre er det stadig økende mangfoldet). Dette kunnskapssynet har vi sett er nært knyttet til artikulering av kulturell kompleksitetsdiskursen i *Kultur for læring*.

Nok et eksempel på hvordan diskursene synes å holdes atskilt fra hverandre, er bruken av begrepene ”minoritet” og ”minoritetsspråklig” i meldingen. Jeg har vist at der ”minoritet” opptrer uten i assosiasjon med ”språklig”, refereres det i meldingen til minoritetsgrupper, og samtidig at dette gjøres i sammenhenger på et nivå utenfor skolens praksisarena, et funn som samtidig er i tråd med hovedsystematikken jeg har avdekket med hensyn til ”mangfolds” diskursive betydninger. Begrepet ”minoritetsspråklig”, derimot, kan gi inntrykk av at det er elevenes personlige *språkighet* som ligger til grunn for klassifiseringen, altså elevenes personlige språklige forutsetninger, men undersøkelsen viser at denne betegnelsen tvert imot knyttes systematisk til elevenes *minoritetsbakgrunn*. At ”minoritetsspråklige elever” kan oppfattes som en *individbasert* kategori forsterkes likevel av at det synes å være et klart skille mellom sammenhengene hvor henholdsvis ”minoritetsspråklige elever” og *minoritetsgrupper* artikuleres: der ”minoritetsspråklige elever” er en kategori som gjøres relevant i forhold til skolens praksisarena, formuleres ”minoritetsgrupper” med hensyn til et nivå utenfor skolen, til rammene for skolens virksomhet.

I samtlige av disse sammenhengene ser vi at diskursene figurerer side om side, uten at de kommenteres i forhold til hverandre. Budskapet som formidles synes å være ja takk, begge deler. Men er det rom for begge diskursene i den skolepolitiske tilnærmingen til mangfold i skolen?

Jeg har underveis i analysen identifisert noen pedagogiske dilemmaer som oppstår i lys av de funnene som er gjort med hensyn til ”mangfolds” diskursive flertydighet, og betydningen som mangfold i skolen tillegges, i *Kultur for læring*.

Hvordan skal skolen samtidig kunne ivareta et mangfold av ulike individer med all sin forskjellighet, ut fra deres personlige forutsetninger, i lys av et grunnleggende prinsipp om individuell likeverd, når rammene rundt skolen synes å preges av et syn på mangfoldet som sammensatt av ulike grupper - et syn som også kommer til uttrykk i meldingen i skolens praksis ved kategorien ”minoritetspråklige elever”?

Er det mulig at nettopp det *at* disse diskursive tilnærmingene til ”mangfold” ikke møtes – det vil si at møtet mellom ulike måter å forstå mangfold på forblir uadressert - nettopp muliggjør dilemmaene som oppstår med hensyn til ivaretagelse av det store elevmangfoldet ut fra prinsippet om individuell likeverd? Dette skal jeg drøfte i neste kapittel, i en avsluttende drøfting av hovedfunnene i hele analysen.

8. Del III: Konklusjon og avsluttende bemerkninger - Paradokser og muligheter i ”mangfolds” diskursive flertydighet

8.1 Formålet med oppgaven

Motivasjonen for denne oppgaven har vært en interesse for om videreføringen av den generelle delen av L97, er forenlig med den skolepolitiske visjonen om skolen i dagens samfunn. Jeg har i denne oppgaven rettet oppmerksomheten mot den visjonen som presenteres i St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. I analysen av dette dokumentet har jeg rettet søkelys på begrepet ”mangfold”. Målet for oppgaven har vært å sette fokus på hvilket innhold begrepet ”mangfold” refererer til i ulike sammenhenger i meldingen.

Jeg har avgrenset to diskurser, en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs, som hver på sin måte fyller begrepet ”mangfold” med innhold. Jeg har deretter undersøkt hvordan og i hvilke sammenhenger konstruksjoner av ”mangfold” ut fra disse diskursene opptrer i meldingens språklige formuleringer.

Med denne oppgaven har jeg ønsket å gi et bidrag til en diskusjon om skolens rolle som samfunnsinstitusjon i en heterogen samfunnsvirkelighet, ved å skape bevissthet om at begrepet ”mangfold” er en flytende betegner. Begrepet ”mangfold” er i seg selv uten innhold. Innholdet er diskursivt gitt.

Det overordnede formålet med oppgaven er å bidra til en bredere diskusjon om ”mangfold” i et samfunn som er tuftet på et grunnleggende prinsipp om likeverd.

Problemstillingen jeg har søkt å gi svar på, er fire-delt. For det første har jeg søkt å avdekke hvordan ”mangfold” i *Kultur for læring* konstrueres diskursivt ut fra henholdsvis en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs. For det andre har jeg spurt hvilken betydning *mangfold* tillegges i meldingen. For det tredje har jeg spurt om det er mulig å identifisere potensielle praktisk-pedagogiske konsekvenser av ”mangfolds” diskursive flertydighet. Det fjerde og siste spørsmålet, om det er rom for ulike diskursive konstruksjoner

av ”mangfold” i den skolepolitiske tilnærmingen til mangfoldsskolen, skal jeg ta opp og drøfte i dette siste og avsluttende kapittelet..

Jeg skal i dette kapittelet først oppsummere kort hovedfunnene i analysen. Deretter skal jeg fremheve hvorfor disse funnene er spesielt interessante, med vekt på dilemmaer jeg har avdekket i ”mangfolds” diskursive flertydighet i *Kultur for læring*. Deretter vil jeg kommentere kort begrepet ”mangfold” i *Kultur for læring* som en *flytende betegner*. I avsnitt 8.5 skal jeg ta opp det siste spørsmålet i problemstillingen, og drøfte det i forhold til likeverdsprinsippet som i meldingen presenteres som grunnleggende og overordnet for skolens virksomhet. Helt til slutt skal jeg komme med noen avsluttende kommentarer og betraktninger over det flertydige begrepet ”mangfold” i *Kultur for læring*.

8.2 Hva har jeg funnet?

Gjennom analysen av eksplisitte formuleringer av begrepet ”mangfold”, har jeg avdekket at det er en hovedtendens til at de ulike diskursive forståelsene av ”mangfold” i *Kultur for læring* opptrer på ulike nivåer/arenaer. En kulturell kompleksitetsdiskurs trer først og fremst frem i sammenhenger som vedrører *skolens praksisarena*, mens en multikulturalismediskurs avdekkes i forhold til et mer abstrakt samfunnsnivå som jeg har kalt *rammene for skolens virksomhet*. Jeg identifiserte også en tilnærming til ”mangfold” ut fra en kulturell kompleksitetsdiskurs som *intendert* i visjonen i som presenteres i *Kultur for læring* med hensyn til samfunnsinstitusjonen skolen sitt møte med en mangfoldig sosial virkelighet. Dette kom aller tydeligst frem i det at et grunnleggende prinsipp om individuell likeverd presenteres som helt overordnet for skolens virksomhet som samfunnsinstitusjon, og at ved at de individbaserte tiltakene *tilpasset opplæring* og grunnleggende ferdigheter presenteres som sentrale for å innfri målsetningen om en likeverdig opplæring for alle.

I en analyse av hvordan ”mangfold” konstrueres diskursivt på en mer implisitt måte i meldingen, fant jeg en forsterkning av skolens praksisarena som en kulturell kompleksitetsarena gjennom en nærmere undersøkelse av tiltakene *tilpasset opplæring* og *grunnleggende ferdigheter*.

Hovedsystematikken utfordres derimot med kategorien ”minoritetsspråklige elever”, ved at denne pedagogisk relevante kategorien synes å være diskursivt avgrenset i en multikulturalismediskurs, samtidig som den er relevant innenfor skolens praksisarena, en arena som jeg har identifisert som en kulturell kompleksitetsarena. Kategorien ”minoritetsspråklige elever” markerer dermed et brudd med hovedsystematikken.

Jeg har også funnet at diskursene i tilnærmet alle sammenhenger jeg har undersøkt, holdes atskilt fra hverandre. Med det mener jeg at det faktum at et ”mangfold” kan oppfattes på ulike måter, er noe som ikke adresseres i meldingen.

8.3 Hvorfor er funnene interessante?

- Dilemmaer i “mangfolds” diskursive flertydighet i *Kultur for læring*

I det andre spørsmålet i problemstillingen, har jeg stilt spørsmål om det er mulig å identifisere potensielle praktisk-pedagogiske konsekvenser av ”mangfolds” diskursive flertydighet i *Kultur for læring*.

Jeg har vist at kategorien ”minoritetsspråklige elever”, en uklart definert, eller ureflektert kategori, bærer med seg muligheten for at elever som klassifiseres i denne kategorien ikke vil få en likeverdig opplæring ut fra personlige forutsetninger og evner i tråd med meldingens intensjon, fordi elever i denne kategorien i utgangspunktet differensieres ut fra deres minoritetsbakgrunn. Et særdeles interessant funn jeg har gjort, er at begrepet ”minoritetsspråklig” kun brukes i sammenhenger som referer til skolens praksisnivå, og at begrepet i seg selv kan ved første øyekast oppfattes å referere til elevenes faktiske *personlige* språkferdigheter, noe som ville implisere et individfokus. Det er først når en ser på de semantiske sammenhengene begrepet ”minoritetsspråklig” opptrer i, at assosiasjonen med minoritetstilhørighet/-bakgrunn avdekkes.

I den hovedsystematikken jeg har avdekket, og i bruddet med denne, uttrykt ved kategorien ”minoritetsspråklige elever”, kan jeg formulere et praktisk-pedagogisk dilemma som oppstår i møtet mellom ”mangfolds” diskursive flertydighet og skolens overordnede prinsipp om

likeverdig opplæring for alle, slik dette presenteres i meldingen: *hvordan er det mulig å ivareta en individuelt tilpasset og likeverdig opplæring for alle ut fra elevenes personlige forutsetninger, når enkelte elever synes å klassifiseres ut fra deres minoritets(gruppe)bakgrunn?* Dette dilemmaet kan samtidig ses på som en konkretisering av et mer generelt dilemma: *Hvordan er det mulig å ivareta individuell likeverd når rammene rundt gir rom for å differensiere på bakgrunn av gruppetilhørighet?*

Dilemmaene synes å være et resultat av et diskursivt paradoks, der ”mangfold” på den ene siden forstås som sammensatt av forskjellige, men likeverdige enkeltindivider, og på den andre siden av ulike særgrupper.

Sosiologen Randi Gressgård (2005) har gjort en analyse av *mangfold* i St.meld.nr.49 (2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet* (”mangfoldsmeldingen”). Denne meldingen ble lagt frem av samme regjeringen som la frem *Kultur for læring*. Også Gressgård identifiserer et dilemma mellom *individuell likeverd* på den ene siden, og *gruppebasert anerkjennelse av kulturell særegenhet* i mangfoldsmeldingen.

Gressgård peker på noe interessant når hun sier at regjeringen synes å være svært lite opptatt av dette dilemmaet, men svært opptatt av et annet spenningsforhold:

Ifølge meldingen er den politiske utfordringen å balansere mellom å respektere og ivareta mangfold og individuelle rettigheter på den ene siden og å sikre visse felles mål, delte verdier og gjensidig lojalitet på den andre siden. Ivaretakelse av mangfold og individuelle rettigheter settes da opp som det samme, eller som to sider av samme sak, mens sikring av felles verdier og gjensidig lojalitet settes i motsetning til, eller som noe annet enn dette. (Gressgård 2005:73)

Det Gressgård peker på her, har klare paralleller til de to diskursene jeg har avgrenset, og til de funnene jeg har avdekket med hensyn til mangfolds diskursive flertydighet i meldingen. Essensen i kulturell kompleksitetsdiskursen dreier seg nettopp om å respektere og anerkjenne *individuelle* rettigheter og forskjeller i ivaretakelsen av mangfold, og det er nettopp denne diskursive tilnærmingen jeg har avdekket som den mest fremtredende ideologiske tilnærmingen i *Kultur for læring*. I multikulturalismediskursen er fokus rettet mot heterogeniteten av ulike *grupper* i samfunnet, og spenningsforhold mellom disse, og denne

diskursive tilnærmingen har jeg avdekket blant annet i tilknytning til formuleringer rundt hva som er ”felles” i skolen.

Med hensyn til undersøkelsen av kategorien ”minoritetsspråklige elever” i 7.3.2, trakk jeg frem et konkret eksempel på dette dilemmaet i meldingen: på den ene siden erkjennes det at det er systematiske forskjeller mellom *gruppene* ”minoritetsspråklige” og ”majoritetsspråklige” elever med hensyn til læringsutbytte i skolen. På den andre siden presenteres økt tilpasset opplæring ut fra elevenes *personlige* forutsetninger som et tiltak for å utjevne forskjellene mellom disse gruppene av elever. Men dersom det ikke tas hensyn til at det kan være faktiske strukturelle maktforskjeller mellom *gruppene* som spiller inn i forhold til elevenes læringsutbytte i skolen, vil en større individfokusering kunne bidra til at de systematiske forskjellene *oppretholdes*, og endog *forsterkes*, og forskjeller mellom disse elevgruppene potensielt fortsette, og eventuelt øke, stikk i strid med intensjonen.

En potensiell konsekvens av disse dilemmaene, er at skolen ender opp med å undergrave det overordnede prinsippet om en likeverdig opplæring for alle. Med kategorien ”minoritetsspråklige elever”, har jeg avdekket at det å operere med ulike diskursive konstruksjoner av ”mangfold” kan gjøre det problematisk å innfri prinsippet om en likeverdig opplæring for alle elever. Hvorfor? I henhold til vårt konstruktivistiske utgangspunkt ville det være umulig at *ikke* de ulike diskursive tilnærmingene til mangfold skulle medføre ulike måter å handle på overfor mangfoldet.

8.4 ”Mangfold” – en flytende betegner

Begrepet ”mangfold” kan kalles en *flytende betegner*, fordi det ikke er entydig gitt hva begrepet refererer til, og fordi nettopp denne mangelen på et gitt innhold synes å muliggjøre *at* potensielle konfliktområder ikke problematiseres i meldingen. Derfor kan ”mangfold” også samtidig betegnes et ”tomt uttrykk”, ved at det i selve denne tomheten ligger mulighetene for konsensus på tvers av ulike ideologiske retninger. Men som jeg har vist, er det nettopp denne tomheten som gjør begrepet vanskelig å omsette i praksis.

8.5 Er det rom for begge de diskursive forståelsene av mangfold i den skolepolitiske tilnærmingen til mangfoldsskolen?

Er det forenlig å differensiere på både gruppe- og individnivå i skolen, og *samtidig* ivareta mulighetene for en likeverdig opplæring for alle, i henhold til meldings intensjon? Formulert på en annen måte, kan vi spørre: Er det rom for *både* en multikulturalismediskurs og en kulturell kompleksitetsdiskurs i den skolepolitiske tilnærmingen til den heterogene, sosiale virkeligheten i skolen?

I *Kultur for læring* presenteres "likeverd" som et grunnleggende og overordnet prinsipp i skolen og i samfunnet. I henhold til dette prinsippet vil jeg si at det er rom for begge de diskursive tilnærmingene til mangfold, *dersom de artikuleres på en slik måte at de støtter opp om dette prinsippet*. Med Will Kymlicka (2005) kan vi si at det kan være nødvendig å innvilge særrettigheter til enkelte minoritetsgrupper, dersom det er asymmetriske maktforhold som forfordeler noen fremfor andre. Det vil si at det kan være nødvendig å innvilge særrettigheter til noen dersom hensikten er å sikre at alle, også de som har mindre makt i samfunnet, grunnleggende individuelle rettigheter. Dersom målet om individuell likeverd skal være grunnleggende og overordnet alt annet i skolen, må altså individets rettigheter komme forutfor eventuelt gruppespesifikke rettigheter eller særordninger. Å differensiere elever som "minoritetsspråklige" skulle dermed bare kunne gjøres dersom elevenes faktiske problemer kan spores til elevens minoritetsspråklige bakgrunn.

Hvordan asymmetri i maktforhold skal identifiseres, og hvilke pedagogiske løsninger som velges, skal jeg ikke forsøke å svare på her en gang. Poenget mitt er, som jeg sa i kapittel 4, at diskursene ikke er uforenlige, men at de har ulik fokus og er opptatt av ulike forhold ved heterogenitet i samfunnet. Derfor bør det være rom for begge i den skolepolitiske tilnærmingen til heterogene virkeligheten i skolen og i samfunnet. Spørsmålet dreier seg mer om på *hvilken måte* diskursene kan artikuleres på, slik at de jobber sammen for å oppfylle skolens overordnede mål om en likeverdig opplæring for alle. Dette fordrer at det reflekteres åpent over hvordan "mangfold" persiperes, og hvorfor man legger den ene eller andre forståelsen til grunn i bestemte sammenhenger,. Samtidig må det foreligge en politisk enighet om at overordnede mål er overordnede. Dersom en likeverdig utdanning for alle er målet, og alle er enige om at

det er den enkelte elevs personlige forutsetninger som er utgangspunktet, må det samtidig være enighet om at det ikke skal være gruppespesifikke faktorer som tilkjennes eleven som alene danner grunnlag for differensiering i bestemte særpedagogiske tiltak.

8.6 Avsluttende kommentarer og betraktninger

I denne oppgaven har jeg stilt spørsmål om hvem det er vi skal ivareta når vi snakker om å ivareta et mangfold i skolen. Gjennom en dekonstruksjon av begrepet "mangfold" i *Kultur for læring*, har jeg funnet grunnlag for å si at "mangfold" er et flertydig begrep, men at flertydigheten først kommer til uttrykk gjennom en grundig lesing av indre sammenhenger i teksten mellom det som kommer frem i eksplisitte formuleringer av ordet *mangfold*, og det som kommer frem mer implisitt i ulike måter et "mangfold" konstrueres på i tekstens språklige formuleringer.

Det er liten tvil om at *intensjonen* i visjonen om mangfoldsskolen er å møte alle elever som selvstendige, unike individer, noe som tydelig speiler en kulturell kompleksitetstilnærming til "mangfoldet" i skolen. Denne intensjonen underbygges ved at en multikulturalismediskurs trer frem mye mer implisitt i teksten, og først og fremst i forhold til rammene for skolens virksomhet. Dette kan tolkes som at en multikulturalismediskurs kan betraktes som institusjonalisert, og dermed svært selvfølgelig, på et overordnet systemnivå, at det ikke problematiseres. Dilemmaene knyttet til ulike måter å forstå "mangfold" på er ikke til å ta og kjenne på på et systemnivå, men i sosial praksis, blant annet i den praktisk-pedagogiske virksomheten i skolen.

Når kulturell kompleksitetsdiskursen avdekkes i sammenheng med helt sentrale faktorer i den nye reformen, som tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter og likerverdig opplæring, kan det tolkes som at det skjer en teknologisering av denne diskursen i *Kultur for læring*.

Selv om intensjonen er å møte alle elever på individuelt og likeverdig grunnlag, er det ikke gitt at dette gjøres i praksis. En viktig forutsetning for å omsette denne intensjonen i praksis, er en åpen diskusjon om hvordan intensjonen tenkes overført til praksis. Funnet i denne oppgaven av en multikulturalismediskurs i rammene for skolens virksomhet, og av kategorien

”minoritetsspråklige elever” som en ureflektert kategori, kan tyde på at det er fordommer institusjonalisert i skolen, enten i systemene i skolen, eller ved de menneskene skolene består av. Det er absolutt ingen grunn til å tro at skolen vil elever vondt ved å klassifisere dem som ”minoritetsspråklige elever”, men skolen har kanskje ikke kompetanse til å reflektere over hvilke langsiktige konsekvenser klassifisering av elever ut fra gruppetilhørighet kan medføre.

Det er flere utfordringer knyttet til ivaretagelse av mangfold i skolen, utfordringer som er i fokus i både i en kulturell kompleksitetsdiskurs og en multikulturalismediskurs. Samtidig er det ideologiske maktforhold av betydning som spiller inn i skolehverdagen og hverdagslivet i samfunnet generelt, som også har betydning for den enkelte individs muligheter til å klare seg i skolen og i samfunnet generelt. Kulturell kompleksitetsdiskursen og multikulturalismediskursen er ikke motsetninger, men de har fokus på ulike typer problemstillinger, og har begge en plass i skolepolitisk sammenheng. Men dersom det ikke er en åpenhet om dem, og de fortsetter å være utematiserte og uproblematiskerte i den skolepolitiske tilnærmingen til ”mangfoldsskolen”, kan konsekvensene være undergravende for skolens målsetning om en likeverdig og inkluderende opplæring.

Mangfold presenteres eksplisitt i *Kultur for læring* som en ressurs, men det fremgår ikke tydelig hvordan, eller på hvilke(n) måte(r) det er en ressurs. Jeg vil likevel avslutte med min egen forståelse av mangfold som ressurs, i lys av det jeg har presentert i denne oppgaven: Mangfold fremtrer som en ressurs i den grad det er mangfoldsvirkeligheten i samfunnet som legitimerer de (kanskje sårt ønskede) endringene i skolen som implementeres i den nye reformen *Kunnskapsløftet*.

Kildeliste

Alvesson, Mats og Kaj Skölberg : *Tolkning och reflektion*, Studentlitteratur, Lund 1994

Darnell, Frank og Anton Hoëm: "Taken to extremes: Education in the Far North", Skandinavian University Press, Oslo 1996

Dekker, Marian og Leonard Geluk: Forelesning "Integration at School" på konferansen *Opportunities and Challenges For Education in the Multicultural City*, Malmø 17.-19. mai 2006

Engen, Thor Ola (red.): *Like muligheter. Migrasjonspedagogikk i videregående skole*, ad Notam Gyldendal AS, 1994

Eriksen, Thomas Hylland (2001a): "Kultur, kommunikasjon og makt". I: Eriksen, Thomas Hylland (red.): *Flerkulturell forståelse*, Universitetsforlaget, Oslo 2001

Eriksen, Thomas Hylland (2001b): "Tilhørighet og integrasjon i multietniske samfunn". I: Eriksen, Thomas Hylland (red.): *Flerkulturell forståelse*, Universitetsforlaget, Oslo 2001

Eriksen, Thomas Hylland (2001c): "Identitet". I: Eriksen, Thomas Hylland (red.): *Flerkulturell forståelse*, Universitetsforlaget, Oslo 2001

Fairclough, Norman: *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge 1992

Fairclough, Norman: *Language and Power. Second Edition*, Pearson Education Limited, London 2001

Fairclough, Norman: *Analysing discourse- textual analysis for social research*, Routledge, London 2003

Fajersson, Karin Elise: *NORSK- selvfølgelig? En utforskning av den nasjonale ideologi- og hvordan den kommer til uttrykk*, HiO-hovedfagsrapport 2004 nr 13, Høgskolen i Oslo 2004

Gressgård, Randi (2005a): "Sideblikk. Hva mener regjeringen med flerkulturelt mangfold?", Nytt Norsk Tidsskrift nr.1 2005

Gutman, Amy: *Multiculturalism*, Princeton University Press, New Jersey 1994

Hellesnes, Jon: "Ein utdana mann og eit dana menneske", i Dale, Erling Lars (red.): *Pedagogisk filosofi*, Ad Notam Gyldendal, Oslo 1992

Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips: *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg 1999

Kongshaug, Ellen: *Diskurser i norsk atompolitikk*, Masteroppgave, Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo 2005

Korsgaard, Ove og Lars Løvlie og Rune Slagstad (red.): *Dannelsens forvandlinger*, Pax forlag, Oslo 2003

Kvale, Steinar: *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo 2001

Kymlicka, Will: *Multicultural Citizenship*, Oxford University Press, New York 1995

Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe: *Det radikale demorati – diskursteoriens politiske perspektiv*, Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg 2002

Mathisen, Werner Christie: *Diskursanalyse for statsvitere: Hva, hvorfor og hvordan*, Institutt for statsvitenskap, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Forskningsnotat 1/1997

Mead, George Herbert: *Mind, Self, & Society*, The University of Chicago Press, Chicago 1934

Moen, Susanne: "Med steiner i balla og piggråd i pungen", I: Tønnesen, Johan L. (red.): *Den flerstemmige sakprosaen*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke, Polen 2002

Pihl, Joron: *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*, Universitetsforlaget, Oslo 2005

Vike, Halvard (2001): "Norsk kultur: Myte og realitet", i Eriksen, Thomas Hylland (red.): *Flerkulturell forståelse*, Universitetsforlaget AS, Oslo 2001

Westin, Charles m.fl.: *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexicon över begrepp inom IMER – Internationell Migration och Etniska Relationer*, Sosialstyrelsen SOS-RAPPORT 1999:6

Yin, Robert: *Case Study Research*, Sage Publications, Inc. 1994

Øzerk, Kamil: *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk: kultur, likhet, funksjonell analfabetisme, rasisme, spillteoretisk tilnærming, komparativ læreplananalyse i sosiodidaktisk perspektiv*, Oris forlag 1993

Øzerk, Kamil (1997a): "Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet", i Sand, Therese (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo 1997

Øzerk, Kamil (1997b): "Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling, i Sand, Therese (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo 1997

Politiske dokumenter:

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) Kultur for læring, Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf

Soria Moria- erklæringen: *Kapittel 10: Barn, utdanning og forskning*, avsnitt *Kvalitet og mangfold i fellesskole*: http://www.dep.no/smk/norsk/regjeringen/om_regjeringen/001001-990342/hov000-bn.html#hov.ing.11.5

Andre kilder hentet fra internett:

Bokmålsordboka:

diskurs:

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=diskurs&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>

kompleks:

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=kompleks&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>

mangfold:

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=mangfold&begge=S%F8k+i+begge+ordb%F8kene&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>

Utdanningsdirektoratets nettside: om evalueringen av norsk som andrespråksopplæringen:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2301