

Sindre Tveiten

Kulturbegrepets utvikling i norskfaget

En kritisk diskursanalyse av fem
læreplanreformer

Masteroppgave i norskdidaktikk

Mai 2019

Sindre Tveiten

Kulturbegrepets utvikling i norskfaget

En kritisk diskursanalyse av fem læreplanreformer

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er kulturbegrepets utvikling i norskfaget. Gjennom en kritisk diskursanalyse har innholdet og semantiske endringer i begrepet *kultur* blitt undersøkt i fem læreplaner fra fem ulike tiår; *Normalplanen av 1939*, *Mønsterplanen 1974*, *Mønsterplanen av 1987*, *Læreplanen av 1997* og *Kunnskapsløftet*. Et utsnitt av kulturbegrepets historiske betydninger og innhold, norsk skoleutvikling og pedagogisk tankegods presenteres og brukes som utgangspunkt for en drøfting av kulturbegrepet i læreplanene. Analysen viser at kulturbegrepet har endret seg noe i perioden 1939 og frem til 2013. Fra å inneha en tradisjonell kulturforståelse i lys av *røtter*, har kultursynet beveget seg mer i retning av impuls og hybriditet. Som resultat av en globalisert verden, har kulturbegrepet blitt utfordret. Dette har resultert i en trang til å utvide forståelsen av innholdet.

Abstract

The topic of this thesis is the development of the concept of culture in the Norwegian curriculum. Through critical discourse analysis, the content and semantic changes in the concept of culture have been examined in five curricula, from five different decades; Normalplanen av 1939, Mønsterplanen av 1974, Mønsterplanen av 1987, Læreplanverket av 1997, and Kunnskapsløftet 2006. A section on the historical meaning and content of the cultural concept, Norwegian school development and pedagogical thinking, is presented and used as a starting point for the discussion of culture in the different curricula. The analysis shows that the concept of culture has changed during the period of 1939 - 2013. From a traditional understanding of culture in the earlier curriculums, the cultural view has moved more in the direction of impulsiveness and hybridity. As a result of a globalized world, the concept of culture has been challenged. This has also resulted in an urge to expand the understanding of the concept of culture.

Forord

Det å levere en masteroppgave er et tydelig uttrykk for en avsluttet epoke. Fem år har gått siden jeg satte mine ben i forelesningssalen på Rotvoll, og undret over hva disse årene ville bringe. Nå er jeg altså ved veis ende her på NTNU, og nye utfordringer står for tur. Jeg vil rette en stor takk til alle som har gjort studietida i Trondheim uforglemmelig. Takk til mine medstudenter (rettere sagt, venner) på masteren. To år har vi brukt på å stresse over eksamen, skrive for harde livet, og fordype oss i norskfagets uendelige vitenskapelige felt. Jeg er evig takknemlig for at nettopp dere begynte på masteren sammen med meg. Jeg vil også takke det fantastiske norskdiraktiske miljøet. Nærheten til deres kunnskap, samt deres interesse over våres prosjekt, har vært en kilde til inspirasjon og motivasjon.

Spesielt vil jeg få takke min dyktige veileder på dette masterprosjektet, Tatjana Kielland Samoilow. Til tider har du kommentert så mye i oppgaven at det har sett ut som et blodig slagsmål på papiret. Du er ærlig, direkte, og ekstremt dyktig. Takk for all tid du har investert i å veilede meg. Med din hjelp har jeg både utviklet meg faglig og som skriver. Uten deg hadde dette aldri gått.

Sist, men så absolutt ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min kjære Amanda for god støtte underveis, og for at livet har hatt mer å by på enn bare masterskriving.

Kalvskinnet, mai 2019.

Sindre Tveiten.

Som elven renner

Tenk på kulturdanning,
på møter mellom kulturer og kulturelle identiteter
mens du går langs en elv.

Se på elven som renner;
så jordnær og samtidig så flytende.

To tilsynelatende motsatte egenskaper
utgjør grunnlaget for kulturelle identiteter;
kontinuitet og forandring,
preservering, egenart og mangfold.

Khalid Salimi.

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Kulturbegrepets utvikling	2
1.2 Tradisjon og forandring	3
1.3 Kulturbegrepet i skolen – tidligere forskning	4
1.4 Oppbygging av oppgaven	6
2.0 Oppgavens teoretiske grunnlag	7
2.1 Kulturbegrepets kompleksitet	7
2.2 Læreplanteori	12
2.3 Diskursanalyse	13
2.3.1 Kritisk diskursanalyse	15
2.3.2 Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse	15
3.0 Om metode og empiri	17
3.1 Kritisk og diakron diskursanalyse	17
3.1.1 Diakron diskursanalyse	18
3.2 Datamateriale og modell	19
3.2.1 Materiale	19
3.2.2 Fremgangsmåten i analysen	20
3.3 utfordringer med studien	21
4.0 Tekstanalyse av fem læreplaner	23
4.1 Om læreplanene generelt og kulturbegrepets posisjon i norskfaget.	23
4.2 Kulturarv og kulturmøte	38
4.3 Fagfornyelsen – et blick fremover	52
5.0 En samlende drøfting av kulturforståelsen i læreplanene	55
5.1 Røtter og impuls	55
5.2 Hybriditet og den Andre	57
6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner	61
6.1 Veien videre	62
7.0 Litteratur	63

1.0 Innledning

Vi forholder oss til begreper i språket vårt hele tiden, og vi bruker disse til å forstå verden. Innholdet i et begrep kan derimot variere avhengig av hvem du snakker med, og hvor du befinner deg. For eksempel kan begrepet demokrati bety noe helt annet for oss i Norge, enn for de som bor i Russland. Nylig ytret også finansminister Siv Jensen «jævla sosialister» på FrPs landsmøte, noe som resulterte i en debatt om sosialismens innhold. Begreper kan altså få forskjellig betydning avhengig av den som tolker. I *Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide* skriver kulturteoretiker Mieke Bal, at begreper *reiser*. De reiser – gjennom disipliner og historiske perioder. Slik kan konsepter få forskjellig betydning. Et begrep er i kontinuerlig endring, og skal derfor ikke forstås som noe fast (Bal, 2002, s. 24). I denne studien er begrepet *kultur* under lupen. I *Mønsterplanen av 1987* formuleres norskfaget som et sentralt «kultur- og tradisjonsbærende fag», og i *Kunnskapsløftet* beskrives det som et sentralt fag for «kulturforståelse». Kultur blir altså eksplisitt uttrykt som viktig for norskfaget. Det danner grunnlaget for problemstillingen i denne oppgaven:

- *Hvilke forståelser for kultur kommer til uttrykk i læreplanene, og hvordan har forståelsen endret seg?*

I undersøkelsen av kulturbegrepet og dets utvikling tar jeg utgangspunkt i fem læreplaner i analysen. Disse er: *Normalplanen av 1939*, *Mønsterplanen av 1974*, *Mønsterplanen av 1987*, *Læreplanverket av 1997*, og *Kunnskapsløftet*. Jeg vil også trekke inn fagfornyelsen, ettersom dette arbeidet danner grunnlaget for fremtidens norskfag. Bakgrunnen for valget av læreplaner er at disse ansees som sentrale styringsdokument, og er dokumenter som har stor påvirkning i samfunnet.

Et sentralt perspektiv i denne oppgaven er at tekst og samfunn påvirker hverandre. Dette synet deles av flere forskningsretninger, men det er spesielt Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse jeg har hentet inspirasjon fra i min analyse. I diskusjonen om kultur i læreplanene, er det i hovedsak begrepene *røtter*, *impuls*, *hybriditet*, *forestilt felleskap*, og *den Andre* jeg anvender. Disse begrepene vil bli grundig redegjort for i teorikapitlet.

1.1 Kulturbegrepets utvikling

Med utgangspunkt i Bals (2002) påstand om at begreper *reiser*, skal jeg studere kulturbegrepets reise gjennom fem læreplaner. Perioden jeg undersøker er tidsrommet fra *Normalplanen av 1939* og frem til *Kunnskapsløftet*. Som Madssen (1999, s. 160) skriver i boken *Både - og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, var utgangspunktet et relativt lite problematisert kulturbegrep. Skolens kulturprofil, dens grunnleggende språk- og litteraturredaktiske tenkning, lå lenge fast. Utdanningssystemet var kunnskapssosiologisk sett i balanse. Morsmålsfaget – slik det er blitt normert gjennom fagplanene – har alltid hatt *Kulturen* som utgangspunkt, i entall, bestemt form og med stor K. Morsmålsfagets litteraturbegrep var tilsvarende *Litteraturen* i bestemt form. Endringer i løpet av 70-årene førte til at norskfaget får det Madssen (1999) omtaler som det utvidede kulturbegrepet. Her blir både arbeider-, bonde-, barne-, ungdoms-, og kvinnekultur løftet frem. Fra et tradisjonelt kulturbegrep har begrepet utviklet seg til å inkludere flere aspekter ved samfunnet.

En annen utvikling kulturbegrepet skal rette seg mot, er det stadig økende globaliserte samfunnet. Spesielt fra 1970-tallet og frem til i dag har mennesker fra hele verden flyttet på seg, noe som har ført til et stort kulturelt mangfold. Dette har også ført til at bevisstheten omkring begrepet kultur har økt. Særlig i tilknytning til hva som kjennetegner ulike nasjoners kultur. Man fremhever gjerne typiske trekk ved sin egen kultur, og sammenligner det med andres kultur. Kultur bidrar dermed også til en konstruering av hvem et folk er. Dette kan være positivt, i den forstand at man opplever tilhørighet og felleskap innenfor en kultur, men det kan også være negativt ettersom fordommer og stereotypier opprettholdes. I tillegg kan streben etter en felles kultur føre til at noen havner på utsiden. Som litteraturviter Frode Helland påpeker i *Det nye norskfaget* (2005), har globalisering ført til at vi ikke lenger kan tenke på kultur i entall. Det som finnes er kulturer - i flertall. Dette er ikke et utelukkende feil perspektiv, ettersom det kulturelle mangfoldet har økt i samfunnet. Likevel fører også det å betrakte kultur i flertallsform til en forståelse av et markert skille mellom kulturer. Det Helland ikke tar hensyn til er at kultur også må forstås som et flytende og fleksibelt begrep der blandingsformer oppstår.

En bok som nettopp kom ut på det norske markedet omhandler nettopp blandingskultur. I *Third Culture Kids* (Naqvi, 2019) møter man på historier om å vokse opp mellom kulturer. Som en

anmelder av boka uttrykker, kan boka defineres slik: «... du har en kultur i ryggen, en annen foran nesa, og en tredje som vokser frem som en slags hybrid ekstensjon av disse to» (Mathai, 2019). Dette sitatet får frem den realiteten som eksisterer i samfunnet, og naturligvis i skolen. Her møter du flyktningbarn, diplomatbarn, blanda barn, bybarn, bygdebarn, adoptivbarn, og alt som ligger imellom. Om norskfaget skal kunne oppfylle sitt ideal om å være et sentralt fag for «kulturforståelse», må faget være relevant for elevenes globaliserte og kulturelle virkelighet.

1.2 Tradisjon og forandring

I lesingen av læreplanene ser man at synet på kultur ofte veksler mellom tradisjon og forandring. I for eksempel *Kunnskapsløftet* uttrykkes det gjennom at norskfaget står i et «spenningsforhold mellom det historiske og samtidige». Nedarvede tradisjoner møter nåtidens tenkning om hva samfunnet skal bestå av og hvem vi er som folk. Behovet for å bevare tradisjoner er ikke noe nytt. Som Gustavsson (2003, s. 99) skriver, er mennesker fra starten av «innsatt i en tradisjon» via den kulturen de har blitt født inn i. Vi er på godt og vondt en del av de tradisjonene som preger vår bevissthet, og som er avgjørende for vår tolkning av virkeligheten. Forestillingen om tradisjonens makt over menneskets fornuft, stammer fra den romantiske tradisjonen.

Romantikerne ville bevare de båndene som knyttet mennesket til dets lokale og nasjonale identitet i form av hjemstedets kultur og den nasjonale kulturarven (Gustavsson, 2003, s. 101). I vår moderne tid vektlegges dette fortsatt. Når man forsvaret tradisjoner, er det ofte i sammenheng med reaksjoner på det moderne samfunnets påståtte forfall i spørsmålet om verdier og kultur. Likevel kan ønsket om å tviholde på det særegne for nasjonen føre til et skille mellom «oss» i forhold til «dem», og «vår kultur» i forhold til «andres kulturer». Dette peker også litteraturviter Per Thomas Andersen (2013) på. Han skriver at «forholdet mellom Det Egne og Det Andre er kanskje samtidens mest utfordrende og kompliserte spørsmål, både kulturelt, politisk og psykologisk. En av grunnene er at de to grunnfortellingene ikke lenger lar seg holde atskilt» (Andersen, 2013, s. 18). Man er med andre ord nødt til å tenke forbi det konstruerte skillet mellom *oss* og *dem*.

1.3 Kulturbegrepet i skolen – tidligere forskning

Det finnes forskjellige studier der man har undersøkt globaliseringens påvirkning på læreplanene. Tidligere forskning har vektlagt at læreplanene opererer med et foreldet kultursyn som fokuserer på det norske og ekskluderer andre kulturer. Dette skal jeg gjennom min studie undersøke om stemmer. I motsetning til tidligere studier vektlegger jeg norskplanen, og ser den i sammenheng med *Generell del*.

I 2006 la Utdannings- og forskningsdepartementet frem en rapport med navnet *Framtidas norskfag – språk og kultur i et flerkulturelt samfunn*. Rapporten peker på noen sentrale samfunnsmessige og skolepolitiske utviklingstrekk som har konsekvenser for fremtidens norskfag. Der hevdes det at det er behov for en annen modell for fellesskapsbygging enn det nasjonsbyggingsprosjektet som til da har eksistert. I rapporten diskuteres også den vestlige kulturens forhold til andre kulturområder, og hvordan norskfaget skal forholde seg til dette (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 23). Rapporten peker så på at globalisering og internasjonalisering har ført til at samfunnet har blitt mer kulturelt komplekst, og påvirkningen utenfra blir omformet på ulike måter i møte med lokale og nasjonale kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 23). Vi har kulturelle bånd til lokalsamfunnet, til familien, til en nasjonal kultur og til ulike element fra internasjonal kultur. I rapporten har de i tillegg sett på kulturbegrepet i tidligere læreplaner for norsk, norsk som andrespråk, og norsk for elever med tospråklig opplæring. Rapporten peker på at kulturbegrepet har blitt sterkere posisjonert. I motsetning til deres studie redegjør jeg kun for norskfaget og generell del, samt at jeg bringer inn et hybridperspektiv på forståelsen av kultur.

I analysen av læreplanene har jeg sett at kulturarven er sentral. I tillegg til å undersøke begrepet kultur, ser jeg også på forståelsen av kulturarv. Dette har også pedagogen Bjørg Brandtzæg Gundem gjort i artikkelen *Core Curriculum; Cultural Heritage; Literacy: Recent Perspectives and Trends in Norwegian Education* (Marum, 1996). Grunnlaget for hennes studie er blant annet stortingsmeldinger og læreplaner datert rundt perioden 1993-1994. Der påpeker hun at med de kristne og humanistiske verdiene som skolen fremhever, gir dette signaler om at det forventes å innprente en religiøs og humanistisk monokultur i skolen. Dette på et tidspunkt da det egentlige behovet burde være å skape pluralisme. I utviklingen av en individuell identitet har kulturarven

vært en kilde til to ting. På den ene siden handler det om å bli kjent med nedarvede former for oppførsel og normer for adferd. Læreplanen skal altså gå i dybden på de nasjonale og lokale tradisjonene. Båndene mellom generasjonene blir der kortere ettersom erfaringer og innsikt deles med hverandre. På den andre siden skal læreplanen spille en ledende rolle i videreføringen av en felles arv, som alle må bli kjent med i samfunnet for at det skal fortsette å være demokratisk (Gundem, 1996, s. 62) Linken mellom vedlikeholdelsen av demokrati, kulturarv, og felles kunnskap, mener Gundem, har blitt viktig som et felles nasjonalt prosjekt.

Jeg er også interessert i hvorvidt læreplanen fremmer en nasjonal identitet. Gundem har gjort en studie sammen med Berit Karseth med tittelen *Norwegian National Identity in Recent Curriculum Documents* (1998), hvor de undersøker nettopp dette. I studien fokuserer de på tre aspekter ved læreplaner: Struktur, underliggende prinsipper og innhold i fagene. I analysen av læreplanene (i hovedsak av M87 og L97) fant de ut at det ligger en underliggende antagelse om at personlig identitet utvikles gjennom en felles base av kunnskap, kultur og verdier. De mener også at selv om sosial likhet og inkludering er hovedprinsipper i utdanningsfilosofien i Norge, og noe som kommer til uttrykk i de nyere læreplanreformene, finner man fortsatt ulikhet og ekskludering. I min analyse av læreplanene er jeg opptatt av det konstruerte skillet mellom *oss* og *dem*. Jeg vil derfor undersøke hvorvidt påstanden om kulturbegrepet i læreplanen fortsatt ekskluderer og skaper ulikhet i sammenheng med forståelsen av kultur.

Halldis Breidlid, førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus, publiserte en artikkel i tidsskriftet *Acta Didactica Norge* med tittelen *Et ekskluderende «vi»* (2012). Temaet for artikkelen er hegemoniske diskurser i *Generell del* av læreplanen og i ny formålsparagraf. I artikkelen er hun særlig interessert i begrepene kulturarv, kulturer og verdier. Disse begrepene bruker hun i diskusjon om hvem som er norsk, og hvem som inkluderes i det norske fellesskapet. Hennes studie har flere likhetstrekk med min, men forskjellen er blant annet at hun i hovedvekt analyserer *Generell del*, og tar i bruk andre analysemodeller enn hva jeg gjør.

1.4 Oppbygging av oppgaven

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for strukturen i denne studien. I det kommende kapittel (kapittel 2) gjør jeg greie for de teoriene som ligger til grunn for denne oppgaven. I metodekapitlet (kapittel 3) redegjør jeg både for materialet som ligger til grunn i analysen og for de valg jeg har gjort for å komme frem til funnene i analysen. I analysekapitlet (kapittel 4) legger jeg frem min analyse av læreplanene. Jeg har valgt å slå sammen analyse og drøfting, slik at dette figurerer i samme kapittel. I kapittel fem sammenfatter jeg drøftingen fra forrige kapittel. I tillegg vil jeg også svare på problemstillingen. I kapittel 6 oppsummerer jeg studien, og kommer med noen avsluttende refleksjoner.

2.0 Oppgavens teoretiske grunnlag

I dette kapitlet presenterer jeg teoritilfanget som ligger til grunn for analysen. Det kan være hensiktsmessig allerede her å forklare strukturen som følger i dette kapitlet. Jeg vil først redegjøre for de ulike perspektivene for hvordan kultur kan forstås. Deretter trekker jeg inn læreplanteori, med særlig vekt på John I. Goodlad (1979) *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. Han deler læreplanen inn i fem dimensjoner. En av disse er læreplanens ideologiske dimensjon - den dimensjonen jeg er spesielt opptatt av i analysen. Når man studerer læreplanens ideologiske dimensjon er det hensiktsmessig å bruke kritisk diskursanalyse, fordi det går ut på å belyse hvordan tekst og samfunn påvirker hverandre. Kritisk diskursanalyse er både en teori og en metode. Jeg kommer derfor til å skrive om denne analyseformen både i teorikapitlet og metodekapitlet. Jeg har valgt å plassere det som gjelder diskursanalyse generelt i teorikapitlet, og det som gjelder diskursanalyse i denne oppgaven spesielt, i metodekapitlet.

2.1 Kulturbegrepets kompleksitet

Kulturteoretiker Raymond Williams (1983, s. 87) beskriver kultur som et av de mest kompliserte ordene i språket, og lingvist Chris Barker (2008, s. 39) skriver at begrepet ikke innehar en «korrekt» betydning. Dette gir uttrykk for en kompleksitet tilknyttet kulturbegrepet. I tillegg, som jeg nevnte innledningsvis, skriver Bal at begreper reiser. Dette har også kulturbegrepet gjort. For å vise til ulike forståelser knyttet til kultur, anvender jeg Williams (1983), Said (1994), Bhabha (1994), Eriksen (2001) og Anderson (1991). Jeg har valgt å konsentrere meg om disse, ettersom de gir et nyansert bilde av hvordan begrepet kultur kan forstås. I studien av kulturbegrepets utvikling i læreplanene er deres teorier svært relevant.

I *Keywords: A vocabulary of culture and society – revised edition* (1983, første utgave kom i 1976) viser Williams til kulturbegrepets historiske utvikling. Ordet stammer fra det latinske ordet *colere*, som opprinnelig betyr å dyrke (Williams, 1983, s. 87). Denne betydningen er fremdeles levende i det norske verbet å *kultivere* og i ord som *kulturlandskap*, som er ensbetydende med oppdyrket mark (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 34). Gjennom å ha utviklet seg i mange år kan kulturbegrepet nå forstås gjennom tre kategorier. Disse er: 1) en prosess for utvikling, 2) en antropologisk idé om kultur som bestemt livsstil, og 3) kultur forstått som artistisk praksis

(Williams, 1983, s. 90). Når begrepet er så komplekst er det lett å velge seg en av disse definisjonene, men ifølge Williams er det overlappingen av disse tre som er signifikant for betydningen av begrepet. I Barker (2012, s. 41-42) kan vi lese at Williams også betrakter kultur som «... always both traditional and creative». Med andre ord: Kultur blir forstått både som tradisjon og sosial reproduksjon, og som kreativitet og forandring. Dette er svært interessant for denne studien ettersom jeg undersøker endringen av forståelsen i kulturbegrepet. Tradisjon og forandring, særlig i sammenheng med forståelsen av kulturarven, viser seg å være sentralt i læreplanen. Williams' forståelse av kultur som en bestemt livsstil blir kritisert av Barker (2012) for å være et kultursyn som låses til nasjonalitet og etnisitet. Han mener at globaliseringen har ført til at ideen om å betrakte kultur som lokalisert innenfor definerte grenser, i økende grad har blitt problematisk. Dette har ført til at vi må fornye synet på konseptet kultur. Det blir ikke best forstått gjennom begreper som tilhørighet og røtter, men mer som en hybrid og kreolisert forståelse (Barker, 2012, s. 28).

Kultur i lys av *røtter* og *impuls*, er et av hovedpoengene til Eriksen (2001). Før jeg forklarer de begrepene, vil jeg først trekke inn hans to perspektiver på kultur. Kultur kan forstås enkelt som «*de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon*», og som «*kultur er det som gjør kommunikasjon mulig*» (Eriksen, 2001, s. 60). Disse definisjonene ligner en del på hverandre, men har også vesentlige forskjeller. Den første definisjonen legger vekt på at kultur er *historisk forankret* og at *tradisjon* er en vesentlig del av kulturen. Den andre definisjonen legger ikke vekt på historien, men konsentrerer seg om nåtiden og om mulighetene for gjensidig forståelse. De to måtene å forstå kultur på pendler mellom synet tradisjon og forandring, noe Williams også var opptatt av. Disse to perspektivene på kultur er også avgjørende for hvordan en tenker om vi-kategorien; om oss og de andre. Dersom felles historie er sentralt for å ha felles kultur, da har vår tids etniske nordmenn felles kultur med de som levde i Norge for flere hundre år siden. Dersom det bare er gjensidig kommunikasjon som teller, er det mulig å argumentere for at de samme menneskene har langt mer til felles med barn av innvandrere som lever her i dag (Eriksen, 2001, s. 61). Samlet sett kan man forstå kultur enten som noe tradisjonelt eller som noe i kontinuerlig forandring.

Disse to perspektivene på kultur kan sees i sammenheng med begrepene røtter og impuls (Eriksen, 2001, s. 61). Fra perspektivet *røtter* handler kultur om trygghet, historie og skjebnefellesskap; det virker bakfra på måter som ikke lar seg velge bort. Kulturen er derfor preget av dypt indre sammenheng og er generasjonenes destillerte visdom. Vi står med andre ord i bunnløs gjeld til våre forfedre, og gjelden kan bare betales tilbake gjennom betingelsesløs troskap til deres verdier og levemåte. Å svikte dem, sidestilles nærmest med forræderi (Eriksen, 2001, s. 61). Tradisjon spiller her en vesentlig rolle i hvordan man forstår kultur. Det andre perspektivet på kultur forklares gjennom begrepet impuls. Ifølge dette perspektivet skapes kulturen dynamisk og fortløpende. Den forandrer seg og er rettet mot fremtid snarere enn fortid. Fortiden er stort sett ugyldig som rettesnor for handling. Indre sammenheng finnes ikke i et bestemt kulturelt univers, men i den helheten hvert individ skaper (Eriksen, 2001, s. 61). For å få et komplett bilde av kulturelle prosesser må begge dimensjonene tas med, altså både fortid og fremtid. Poenget er at kultur er *lært* og at det i større eller mindre grad blir overført samtidig som den forandrer seg (Eriksen, 2001, s. 61). Valget av begrepsnavnene røtter og impuls kan sees i sammenheng med at de fungerer godt som metaforer. *Røtter* gir assosiasjoner til et stort tre hvor røttene sprer seg langt ned i jorden. Gjennom generasjoner på generasjoner har treet blitt holdt i live. Ødelegger man røttene vil treet dø. Impuls gir derimot assosiasjon til bevegelse og spontanitet. Man lar seg lettere påvirke gjennom kontakt med andre.

Kultur er knyttet til en tradisjon, men mer presist er det å si at den ligger i *menneskers erfaringer* (Eriksen, 2001, s. 61). Det er våre erfaringer som gjør oss til dem vi er, og som plasserer oss mellom fortid og samtid. Vi er mer eller mindre kulturelt forskjellige, samtidig som vi også er mer eller mindre kulturelt like. Det finnes nemlig ingen skarpe grenser mellom kulturer (Eriksen, 2001, s. 61). I sammenheng med kulturmøter skriver Eriksen (2001, s. 64) at man ofte fokuserer på å finne kulturelle fellesnevner. Både blant nordmenn og mellom nordmenn og etniske minoriteter er det varierende i hvilken grad slike fellesnevner finnes. Likevel påpeker Eriksen at det er mennesker, og ikke kulturer, som møtes gjennom kontakt over kulturgrensene. Det betyr ikke, ifølge Eriksen (2001, s. 65), at man skal undervurdere betydningen av kultur og kulturforskjeller i møter mellom mennesker. Kulturforskjellene trenger likevel ikke å viskes ut for at man skal forstå hverandre. Integrasjon mellom kulturelt ulike mennesker er i all hovedsak å etablere fellesnevner, ikke fullstendig likhet (Eriksen, 2001, s. 65).

Perspektivene på kultur som Eriksen (2001) redegjør for, er avgjørende for hvordan en tenker om vi-kategorien; om oss og den Andre. Den Andre er et begrep innført av den franske filosofen Simone de Beauvoir. I boka *Le deuxième Sexe* (1949, utgitt på norsk med tittelen *Det andre kjønn* i 1970) skriver hun at kategorien den Andre har eksistert like lenge som den menneskelige bevissthet. I de mest primitive samfunn og i de eldste mytologier møter vi overalt en dualisme som består av Selvet og den Andre. Idéen om den Andre er et grunnbegrep i den menneskelige tenkning. Ingen fellesskap bestemmer seg selv som subjekt uten straks å stille det Andre overfor seg. Et lands innbyggere betrakter alle som ikke er landsmenn som fremmede. Jødene er *andre* for en antisemitt, på samme måte som de innfødte er for koloniherrene og proletariatet er for overklassen (Beavouir, 1970, s. 16).

Dualismen Selvet og den Andre blir også redegjort for i Edward Saids verk *Orientalism* (1978, utgitt på norsk med tittelen *Orientalismen* i 1994). Said viser her frem et overordnet skille i global sammenheng mellom det han kaller Oksidenten og Orienten. Som Fosshagen (2016) skriver, betegnet orientalisme opprinnelig studiet av Orienten (som er en region med varierende geografisk avgrensning, men ofte tiltenkt Midtøsten og Asia). Orientalisme var altså aktiviteten til de akademiske orientalistene: Eksperter på Orientens språk, kultur og historie. Orientalisme kom til uttrykk som stereotypier i fremstilling av asiatiske kulturer i Vestens kunst og litteratur, og i den allmenne fremstilling av asiater som vesensforskjellige fra Vestens mennesker. Etter Saids svært innflytelsesrike bok *Orientalism* (1978), fikk begrepet en negativ og kritisk betydning (Fosshagen, 2016). Said mener at Orienten og Oksidenten fremstår bare som to kunstige skapte ideer, som ikke bunner ut i noen materialistisk virkelighet. Dette blir da et resultat av hva Said kaller for «imaginær geografi», altså et innbilt landskap om to forskjellige verdensbilder. Slik blir Orientaleren den Andre (Said, 1994, s. III). Konstruksjonen av skillet mellom Orienten og Oksidenten har Said funnet gjennom å analysere litterære og filosofiske tekster. Fremstillingen av den Andre er svært relevant i min studie når jeg analyserer forestillingene av det norske og andre kulturer i læreplanene. Anderson (1991) redegjør også for den imaginære geografien i boken *Imagined communities. Forestilte fellesskap* handler om at fellesskapet er «forestilt» på grunn av at medlemmene, i til og med den minste nasjon, ikke har mulighet til å bli kjent med alle dens deltakere. Likevel opplever man et fellesskap med nasjonen (Anderson, 1991, s. 6). Dette er viktige perspektiver når jeg undersøker hvorvidt kultur er knyttet til nasjonal identitet.

Selv om Said har gitt et viktig bidrag i beskrivelsen av den Andre, kan man argumentere for at han også bidrar til å opprettholde skillet mellom *oss* og *dem*. Oksidenten og Orienten fremstår nemlig her som statiske størrelser, uten noen form for bevegelse mot hverandre. Bhabha (1994) tar opp og utfordrer Saids teorier og konklusjoner, og han ønsker i korte trekk å løse opp polariseringen mellom «oss» og «dem». Sentralt for Bhabha er at begge har blitt påvirket av hverandres kultur, og spenningen ligger dermed i de mellomformene som oppstår. Om hvor kultur skal lokaliseres, skriver Bhabha (1994, s. 2) at «... it is the trope of our times to locate the question of culture in the realm of the beyond». Dette «bortenfor» forklarer Bhabha som en «exploratory, restless movement» (Bhabha, 1994, s. 2). Denne forståelsen av kultur kan tolkes som mer dynamisk rettet, altså noe som er i bevegelse. Bhabha (1994, s. 2) skriver også at vi må tenke utenfor de etablerte narrative om opphav og opphavlig subjektivitet, og heller vende blikket over på prosessene som oppstår når kulturelle forskjeller artikuleres. Fordommer og det forestilte fellesskapet, som Said (1994) og Anderson (1991) redegjør for, mener Bhabha vi må tenke forbi. Bhabha forlater altså tanken om identitet som en stabil markør, og følger isteden prosessene han omtaler som 'i mellom' kulturelle forskjeller. Det er i slike prosesser at subjektet i vår tid blir skapt. Dette får han til å spørre «How are subjects formed 'in-between', or in excess of, the sum of the 'parts' of difference (usually toned as race/class/gender etc.)?» (Bhabha, 1994, s. 2). Mens Said viste til konstruksjonen av *den Andre*, og med det kan argumenteres for å opprettholde skillet mellom oss og de andre, er Bhabha her mer opptatt av de *kulturelle mellomformene* som har oppstått gjennom å være konstant i kontakt med hverandre. Slik oppstår ny kultur. Disse mellomformene er det Bhabha kaller for *hybriditet*. Om hybriditet skriver han «... the representation of difference must not be hastily read as the reflection of pre-given ethnic of cultural traits set in the fixed tablet of tradition. The social articulation of difference, from the minority perspective, is a complex on-going negotiation that seeks to authorize cultural hybridities that emerge in moments of historical transformation» (Bhabha, 1994, s. 3). Vi må med andre ord frigjøre oss fra å forstå kulturforskjell som på forhånd gitte etniske eller kulturelle trekk. Det handler nemlig om å utfordre tanken om faste kulturer og identiteter. Dette er svært relevant i denne studien ettersom jeg er opptatt av hvordan den hybride forståelsen av kultur kommer til uttrykk i læreplanene.

Gjennom forskjellige teoretikere har jeg vist hvordan kulturbegrepet kan forstås på forskjellige måter. Det kan både sees på som en fast størrelse hvor historisk forankring og tradisjon spiller en stor rolle. Det kan også sees på som mer dynamisk og mindre basert på det historiske. Jeg har også vist til det konstruerte skillet mellom oss og den Andre ettersom dette er viktige perspektiv i tenkningen rundt nasjonal identitet i møte med fremmede kulturer. Til slutt trakk jeg inn Bhabha ettersom han tenker forbi dette skillet, og viser til at det er kontakten mellom kulturer som skaper kulturelle mellomformer, altså hybriditet. Vi må altså bevege oss vekk fra faste forestillinger om kultur, og heller fokusere på det som skjer i mellom kulturer.

2.2 Læreplanteori

Ettersom studien omhandler kulturbegrepet i læreplanene er det hensiktsmessig å si noe om teorien som ligger bak disse planene. Professor Britt Ulstrup Engelsen (2003, s. 14) trekker frem at læreplaninteressen økte under hele reformperioden på 1990-tallet. *Program for utdanningsforskning* (PUF), som ble satt i gang da, hadde læreplanproblematikk som ett av sine satsingsområder. Der ble det særlig fokusert på tre spørsmål: 1) Hvorfor anser samfunnet og utdanningspolitikerne læreplaner for å være viktige dokumenter? 2) Hvorfor har vi læreplaner? 3) Hvilken funksjon har de i samfunnet og for lærerne? Engelsen trekker frem professor Bjørg Brandtzæg Gudem, som har forsøkt å svare på disse spørsmålene gjennom sine bøker. Gudem hevder at utdanning ofte blir betraktet som et middel for forandring og fornying i samfunnet, og i den sammenhengen har læreplanen blitt et viktig dokument. Man tenker seg at tiltak i skolen og i klasserommet skal virke mot samfunnsproblemer som misbruk av narkotika, miljøforurensninger, trafikkulykker, barns framtidspessimisme og tiltakende vold i samfunnet. På en måte blir skolen «samfunnets sydebukk» (Engelsen, 2003, s. 14-15). Hvis noe går galt i samfunnet, må læreplanen forandres. Med andre ord: Samfunnets problemer blir til skolens læreplan. I tre punkter besvarer Gudem de tre spørsmålene som ble stilt foran: 1) Læreplanen avspeiler samfunnet. 2) Læreplanen informerer om samfunnets prioriteringer. 3) Læreplanen er styrende for samfunnet (Engelsen, 2003, s. 15).

Innenfor læreplanforskningen er det flere som viser til forskjellige nivåer i læreplanene. Engelsen (2003, s. 16) trekker frem gapet mellom de formulerte ideene (den intenderte undervisningen), og realiseringen av dem (den faktiske undervisningen). Forholdet mellom den

intenderte og den realiserte undervisningen blir enda nærmere presisert ved hjelp av Goodlads læreplannivåer. Ifølge Goodlad (1979) kan læreplanen betraktes på fem nivåer. *Den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonelle, og den erfarte*. Det sentrale innenfor det *ideologiske læreplanen* er forskningsbasert viten og tradisjonsbundet viten. Strømninger i tiden, slik som tradisjon, kulturarv, og internasjonalisering, vil også virke inn på dem som har ansvaret for å utforme læreplanen. Den *formelle læreplanen* er selve læreplandokumentet som er offisielt godkjent av de skolepolitiske myndighetene, og som fungerer som en ramme for skolen og lærerens virksomhet. Når de politiske avgjørelsene har blitt tatt, er det den formelle læreplanen som står igjen (Goodlad, 1979, s. 61). Det er her man finner tankene og verdiene som samfunnet ønsker at neste generasjon skal tilegne seg. Likevel vil ikke det som står i den formelle læreplanen bli tolket likt av de som leser den. Den *oppfattede læreplanen* er nivået som omhandler lærerens tolkning av læreplanen, og som danner grunnlaget for planleggingen av undervisningen. Med den *operasjonelle læreplanen* mener Goodlad den undervisningen som faktisk blir gjennomført i klasserommet. Den *erfarte læreplanen* – den som elevene erfarer gjennom undervisningen, vil være påvirket av lærerens oppfatning av læreplanen, men også av elevenes sosiale og kulturelle referanserammer. I analysen av utviklingen av kulturbegrepet i læreplanene er det særlig nivåene *det ideologiske* og *det formelle* jeg forholder meg til. Det vil si at jeg ikke tar for meg lærernes oppfattelse og tolkning som de har iverksatt ut i klasserommet. Når man tar utgangspunkt i en tekst og søker å studere ideologien som ligger bak, er kritisk diskursanalyse en hensiktsmessig metode. I neste kapittel vil jeg redegjøre for denne retningen. Jeg tar først for meg diskursanalyse på et overordnet nivå, før jeg så retter meg mot kritisk diskursanalyse.

2.3 Diskursanalyse

Diskurs kan bety samtale, vidløftig drøftelse eller dispuTT. Ordet brukes også om en sammenhengende rekke med språklige enheter som er ytret i en gitt kontekst (Grue, 2018). Analyse av diskurs innebærer altså både å undersøke hvordan mening skapes og konstrueres i vid forstand, og hvordan meningsskaping danner grunnlaget for vår kunnskap om syn på verden og samfunnet. Siden meningsskaping skjer gjennom språket, har språk en sentral plass innenfor denne tilnærmingen (Hitching & Veum, 2011, s. 22). Man erkjenner at det finnes en virkelighet utenfor språket, men tilgangen til denne virkeligheten får vi kun gjennom språket. Dette kan sees

i sammenheng med *sosialkonstruktivismen*. Innenfor denne retningen er nemlig språket en sosial handling som skaper mening og sannhet om vår verden. Gjennom analyser av språket kan man avdekke hvordan sosiale virkeligheter konstrueres (Hitching & Veum, 2011, s. 32).

2.3.1 Språkets plass i diskursanalysen

Som Hitching & Veum (2011, s. 23) påpeker, vektlegger diskursanalyse i stor grad *språket i bruk*. En mulig definisjon de kommer med av diskurs er «tekst i kontekst». Dette fremhever på den ene siden at diskursanalyse undersøker meningsskaping over setningsnivå, og på den andre siden at det dreier seg om hvordan språk, tekst, og kontekst påvirker hverandre (Hitching & Veum, 2011, s. 23). En som har spilt en sentral rolle i utviklingen av den lingvistisk orienterte diskursanalysen er Norman Fairclough. Han har særlig bidratt til å forene sosiologisk analyse med semiotisk-lingvistiske tilnærminger. Fairclough studerer sosiale og kulturelle forandringer med utgangspunkt i den franske filosofen Michel Foucault.

Foucault var den som for alvor satte fart på diskursanalysen. Både ved å utvikle teorier og begreper, og gjennom empiriske undersøkelser. Innenfor nesten alle diskursanalytiske retninger har Foucault blitt en figur man forholder seg til i sitt arbeid. Foucault har vært opptatt av maktbegrepet, samt å avdekke reglene for hvilke utsagn som er akseptert som meningsfulle og sanne i en viss epoke (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Foucault følger det generelle sosialkonstruktivistiske premisset om at viten ikke bare er en avspeiling av virkeligheten. Sannheten er en diskursiv konstruksjon, og forskjellige vitenskapsregimer utpeker hva som er sant og falskt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 22). Utgangspunktet for Faircloughs bidrag var en kritikk av Foucaults diskursanalyse, som han mente var for abstrakt (Hitching & Veum, 2011, s. 23). På begynnelsen av 1990-tallet begynte Fairclough dermed å presentere eksempler på mer tekstorienterte analyser: Faircloughs såkalte kritiske diskursanalyse. Denne analysen legger vekt på å undersøke rollen språk og tekst spiller når det gjelder produksjon og reproduksjon av makt og dominans i samfunnet (Hitching & Veum, 2011, s. 23). På grunn av Faircloughs mer konkrete og tekstorienterte fremgangsmåte er det hans analysemetode jeg har funnet inspirasjon til i denne studien.

2.3.1 Kritisk diskursanalyse

Som Grue (2011, s. 112) skriver, har språkvitenskap også en politisk slagside. På et overordnet nivå forsøker kritisk diskursanalyse å beskrive hvordan språket formidler og uttrykker ulike verdensbilder og ulike ideologier. Grunnantakelsen er at språk i bruk sjelden eller aldri formidler en nøytral beskrivelse, men bærer alltid med seg et bestemt perspektiv (Grue, 2011, s. 112). Den bredere kritisk-diskursanalytiske retningen har mange tilganger. Sentralt for alle er at det er en kritisk forskning som er interessert i sosial forandring, og at man gjennom konkret lingvistisk tekstanalyse av språkbruk i sosial interaksjon er opptatt av å avsløre opprettholdelsen av ulike maktforhold (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 76). Kritisk diskursanalyse er derfor svært relevant i mitt prosjekt ettersom jeg er opptatt av hvordan språket i læreplanen formidler ulike forestillinger knyttet til kulturbegrepet.

Som Jørgensen & Phillips (1999, s. 72) skriver, inneholder kritisk diskursanalyse teorier og metoder til å problematisere og undersøke relasjonene mellom diskursiv praksis og sosiale og kulturelle utviklinger i forskjellige sosiale sammenhenger. Betegnelsen «kritisk diskursanalyse» brukes på to forskjellige måter. Fairclough bruker den både som betegnelse for den tilnærmingen han selv har utviklet, og som en bredere retning innen diskursanalysen. Hans egen versjon av diskursanalysen inneholder et sett filosofiske premisser, teoretiske metoder, metodologiske retningslinjer, og spesifikke teknikker for språkanalyse. Faircloughs kritiske diskursanalyse fremstår dermed både som teori og metode.

2.3.2 Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse

Fairclough definerer kritisk diskursanalyse som en retning som har som formål systematisk å undersøke årsaksforhold mellom a) diskursive praksiser, begivenheter og tekster, og b) bredere sosiale og kulturelle strukturer. I tillegg er analysen opptatt av hvordan ugjennomsiktigheten i relasjonene mellom diskurs og samfunn er en faktor som sikrer makt og hegemoni (Fairclough, 1995, s. 132-133). Slik jeg forstår Fairclough står språk og samfunn i et avhengighetsforhold der begge påvirker hverandre. Å kalle tilnærmingen «kritisk» er en erkjennelse av at vår sosiale praksis generelt, og vårt bruk av språket, er bundet av regler vi ikke er klar over. Dette gjelder spesielt når det kommer til forholdet mellom språk og makt (Fairclough, 1995, s. 55). Ta for

eksempel konsultasjonen mellom en lege og pasient, politiker og reporter, eller i mitt tilfelle, læreplanen og skolen. Disse situasjonene er formet av underliggende maktforhold, som gjennom aldri å bli synliggjort, fører til at maktforholdet opprettholdes. Fairclough ser på språket som en diskurs, og med det signaliserer han et ønske om å undersøke språket som en sosial praksis. Når man betrakter språket som en sosial praksis innebærer det å forstå språket som sosialt og historisk situert, og at det står i et dialektisk forhold med andre sider av det sosiale. Det Fairclough mener med det dialektiske forholdet er at språket er sosialt formet, samtidig som den sosialt former, eller sosialt konstituerer, som betyr at den har makt til å etablere eller gi mening til noe. Kritisk diskursanalyse utforsker spenningen mellom disse to sidene av språket; den sosialt formede, og den sosialt konstituerende (Fairclough, 1995, s. 55).

Sentralt innenfor Faircloughs teori er også *intertekstualitet*. Som Fairclough (2014, s. 95) skriver, inneholder enhver tekst flere stemmer. Man må derfor identifisere hvilke stemmer som er inkludert, hvem som er ekskludert, og hvilke andre signifikante fravær som er tilstede. Samspeillet mellom tekster kan komme til uttrykk på flere måter, blant annet *direkte intertekstualitet* og *indirekte intertekstualitet* (Veum, 2011, s. 82-83). Direkte intertekstualitet er når en avis referer eller siterer utdrag fra en rapport, en bok eller lignende. Det indirekte skjer i form av utveksling av tekstnormer. Det kan dreie seg om overføring av ord og uttrykksmåter, tematikk eller andre sjangermessige trekk. Den indirekte intertekstualiteten er svært interessant i min studie ettersom jeg er opptatt av ordet kultur og endringen i uttrykksmåter knyttet til dette begrepet.

Samlet sett kan man oppsummere med at det sentrale formålet med den kritiske diskursanalysen er å kartlegge forbindelsene mellom språkbruk og sosial praksis. Fokuset er på de diskursive praksisenes rolle i opprettholdelsen av den sosiale ordenen, og i sosial forandring. Dette undersøker man ved å analysere de konkrete tilfeller av språkbruk eller den kommunikative begivenheten (for eksempel læreplantekster) som en del av diskursordenen. Hver kommunikative begivenhet fungerer som en form for sosial praksis, idet den reproducerer eller utfordrer diskursordenen. Det betyr at en kommunikativ begivenhet former og formes av en bredere sosial praksis gjennom sitt forhold til diskursordenen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 83).

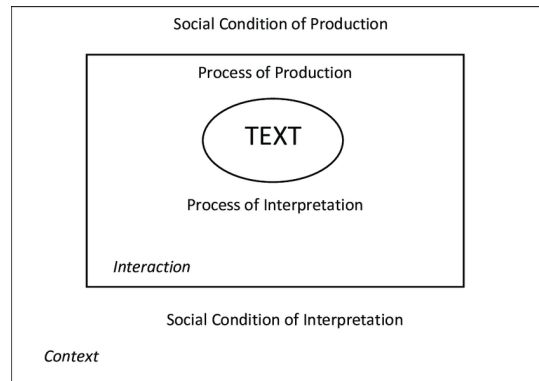
3.0 Om metode og empiri

Metoden jeg anvender i analysen av læreplanene er, som tidligere nevnt, kritisk diskursanalyse. I dette kapitlet redegjør jeg både for Faircloughs fremgangsmåte i analyse av tekster, og for min egen fremgangsmåte som er tilpasset denne studien. Analysen jeg har foretatt meg er også diakron, og jeg vil si noe hva det innebærer. Deretter presenterer jeg datamaterialet mitt. Til slutt reflekterer jeg rundt utfordringer knyttet til denne studien.

3.1 Kritisk og diakron diskursanalyse

Metoden jeg anvender i analysen er inspirert av Faircloughs kritiske diskursanalyse. Kort fortalt er kritisk diskursanalyse en form for språkforskning som retter seg mot samfunnet. Målet innenfor denne retningen er blant annet å vise hvordan tekst og kontekst står i relasjon til hverandre. Før jeg redegjør for fremgangsmåten i min egen analyse, vil jeg vise til Faircloughs fremgangsmåte for tekstanalyse. I analysen av en spesifikk diskurs skal man ifølge Fairclough (1995, s. 56) fokusere på to dimensjoner: Den kommunikative begivenheten og diskursordenen. På den ene siden er analytikeren opptatt av spesifikke kommunikative begivenheter (for eksempel en film eller en avis), eller i mitt tilfelle: læreplaner. Fokuset her er både på kontinuitet og forandring – og på hvilke måter den kommunikative begivenheten er normativ gjennom å anvende samme format om og om igjen, eller hvorvidt den er kreativ gjennom å bruke gamle ressurser på nye måter (Fairclough, 1995, s. 56). På den andre siden er analytikeren opptatt av den generelle strukturen av «diskursordenen», og på hvilken måte den utvikler seg i konteksten av sosial og kulturell forandring.

I hovedsak består Faircloughs analyse av de tre dimensjonene *tekst*, *diskursiv praksis*, og *sosial praksis*. Her vist gjennom modellen nedenfor:



Figur 1 Diskurs som tekst, interaksjon og kontekst (Fairclough, 2001, s. 21).

Innenfor nivået *tekst* er man blant annet opptatt av de semantiske kjedene i teksten, hvor man ser på ord, lengre uttrykk, avsnitt og større deler av teksten (Fairclough, 2003, s. 36). I analysen min har jeg gjort nettopp dette. Jeg har tatt for meg selve ordet *kultur*, og så har jeg utvidet dette til å gjelde setninger og avsnitt ordet fremkommer i. Man er, ifølge Fairclough (1995, s. 57), opptatt av både tekstens mening og tekstens form. *Diskursiv praksis* handler om hvordan tekstforfattere trekker på allerede eksisterende diskurser for å skape en tekst, og om hvordan tekstmottakere anvender eksisterende diskurser i sin konsumpsjon og fortolkning av teksten (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 81). Analysen av *sosial praksis* handler om å ta inn en bredere kontekst som den kommunikative begivenheten er en del av. Mange aspekter innenfor sosial praksis inntreer i den kritiske diskursanalysen. Som Fairclough (1995, s. 62) skriver, kan det være hensiktsmessig å skille ut tre: den økonomiske, den politiske (som er opptatt av makt og ideologi), og den kulturelle (som er opptatt av spørsmål omkring verdi og identitet). Det er særlig det politiske og kulturelle aspektet jeg forholder meg til, ettersom ideologi, verdier og kultur er sentralt i min analyse.

3.1.1 Diakron diskursanalyse

Som Veum (2011, s. 81) skriver, er en av diskursanalysens oppgaver å demonstrere hvordan både tekstlige mønster og tankemønstre er påvirket av og henger sammen med historiske og

sosiale vilkår. Historien virker inn på hvordan vi utformer tekster og virkelighetsbildet. I videste forstand er all språkbruk et resultat av en lengre historisk prosess. Alle tekster er historiske i den forstand at hver ytring er orientert bakover (mot foregående utsagn) og samtidig framover (mot forventede responser). Teorien om hvordan alle tekster bærer med seg historisitet er særlig utviklet av Bakhtin og senere Foucault (Veum, 2011, s. 82). I studien min analyserer jeg fem læreplaner fra fem forskjellige perioder. Disse læreplaner bærer med seg ytringer fra tidligere læreplaner og er samtidig rettet fremover mot forventede responser. Man kan derfor betrakte læreplanene som en kjede av stemmer.

3.2 Datamateriale og modell

I dette kapittelet vil jeg si noe om utvalget av datamateriale, og sette dette i sammenheng med de allerede godt utarbeidede modellene for diskursanalyse. Jeg vil også redegjøre for fremgangsmåten i analysen, samt reflektere over utfordringer ved analysen.

3.2.1 Materiale

Materialet som ligger til grunn i denne oppgaven består av fem sentrale læreplaner for skolen. Disse er *Normalplanen av 1939*, *Mønsterplanen av 1974*, *Mønsterplanen av 1987*, *Læreplanverket av 1997* og *Kunnskapsløftet*. Fordi man tar utgangspunkt i læreplaner som er utviklet over tid, er den kritiske diskursanalysen diakron. Med et diakront utgangspunkt må man velge seg tekster fra flere ulike tidspunkt i historien og legge vekt på å kartlegge hvordan språk og tekster endrer seg over tid. Delene jeg konsentrerer meg om i analysen er norskfaget og *Generell del i læreplanene*. Jeg inkluderer også *Overordnet del*, og høringsutkastet til det nye norskfaget, ettersom dette gir signaler for fremtidens skole. Jeg har dermed ikke tatt for meg kulturbegrepet i andre fag, eller analysert for eksempel planer for morsmålsopplæring. Jeg har heller ikke analysert stortingsmeldinger og andre tilsvarende dokumenter. Grunnen til at jeg har valgt dette bort, er at det ville blitt for stort for mitt prosjekt. Omfanget av dokumenter som inneholder perspektiver på kulturens relevans, samt det uendelige tilfanget av kontekst, har gjort det nødvendig å avgrense analysen til å omfatte norskfaget og *Generell del* i fem forskjellige læreplaner.

3.2.2 Fremgangsmåten i analysen

Som nevnt har Fairclough konstruert et rammeverk for hvordan man kan analysere sammenhenger mellom språklig representasjon på mikronivå, og overordnede sosiale strukturer. Sentralt i Faircloughs fremgangsmåte er en tredeling av analysen. Teoretiske modeller er abstrakte, og et viktig utgangspunkt når man tar i bruk modeller i diskursanalyse er å tilpasse modellen til forskningsprosjektet (Veum, 2011, s. 91). Fremgangsmåten jeg anvender i analysen er derfor en tilpasset versjon av Faircloughs modell.

I første del av analysen har jeg kartlagt forekomsten av kulturbegrepet i læreplanene. Her har jeg nyttiggjort meg av søkemulighetene i digitalt tilgjengelige dokumenter. Av disse funnene undersøker jeg kulturbegrepets posisjon i læreplanene. Før hver læreplan beskriver jeg også litt av dens kontekst. I analysens andre steg har jeg foretatt meg noen overordnede kategoriseringer og sett at særlig kulturarv og kulturmøte er begreper som kan knyttes til to hovedforståelser av hva kultur er. Disse kategoriene er det særlig interessant å undersøke i lys av sosiale endringer i Norge. Jeg nærleser derfor tekstoppassasjer som omhandler disse kategoriene. I analysen starter jeg alltid med norskplanen, som jeg så ser i lys av *Generell del* og endelig til en viss grad opp mot dens historiske kontekst. I analysen har jeg slått sammen analyse og drøfting til ett kapittel. I tillegg til å vise frem funnene, vil jeg altså også diskutere dem i samme kapittel. Etter å ha analysert de fem læreplanreformene, vil jeg så trekke inn den nye læreplanen.

Analysebegrepene jeg bruker i diskusjonen er *røtter*, *impuls*, *hybriditet*, *forestilte felleskap* og *den Andre*. *Røtter* forstår jeg som et overordnet begrep for tradisjon, bevaring og hvor kultur låses til nasjonalitet, mens *impuls* er en mer bevegelig forståelse av kultur. Det hybride handler om de kulturelle mellomformene som oppstår i møte med kulturer. *Det forestilte felleskapet* handler om hvorvidt det er det norske felleskapet som bygges i skolen, og at det er den norske kulturen som kaper et forestilt fellesskap blant oss. *Den Andre* er et perspektiv som søker å finne ut hvordan læreplanen tematiserer de elevene som representerer det flerkulturelle samfunnet vi lever i.

3.3 utfordringer med studien

Denne oppgaven inneholder analyser av det vi kan kalle historiske dokumenter. Som McCulloch, (2011, s. 248) skriver, handler arbeidet med slike dokumenter om å gi innsikt i tre relaterte områder av kunnskap om menneskelig sosial aktivitet. Det første området er fortiden, enten nær eller fjern. Det andre området handler om forandringsprosessen og kontinuitet over tid. Det tredje området er relatert til nåtiden, som forklarer nåværende strukturer, relasjoner og atferd i konteksten av nylige og lengre tidstrender (McCulloch, 2011, s. 248). I analysen forsøker jeg å inkludere disse tre områdene, men noen sentrale utfordringer oppstår. For eksempel er omfanget av dokumenter en tydelig utfordring ved min studie. Bare i seg selv utgjør de fem læreplanene et stort korpus. Dersom jeg skulle inkludert alle revideringene, stortingsmeldingene, og andre typer arbeid med evaluering og fornying av læreplanene ville det blitt en nærmest utømmelig analyse. Selv om jeg til tider kan trekke frem noe fra andre fag, utelukker jeg i hovedsak de andre fagene i læreplanen. Det kan dermed bety at man går glipp av flere viktige ytringer om kulturbegrepet.

Gjennom å forholde meg til færre deler av læreplanen har jeg kunnet gå grundigere til verks i sporingen av kulturbegrepets utvikling i norskfaget. *Generell del* skal også i prinsippet være førende for alle fag, slik at forståelsen av kultur, som uttrykkes i dette dokumentet, skal gi et overordnet blick. Norskfaget har også alltid hatt en viktig rolle som kulturfag, og gjennom å spore utviklingen av kulturbegrepet gjennom dette faget vil man kunne se noen overordnede tendenser for hele læreplanen.

4.0 Tekstanalyse av fem læreplaner

I denne delen vil jeg presentere læreplanene kronologisk med et tredelt blikk. For det første: Hva står det eksplisitt i læreplanene om *kultur*? Der har jeg gjort et utvalg av det jeg har tolket som relevant innenfor norskfaget. For det andre: Hva står det eksplisitt om *kultur* i *Generell del*? Selv om denne oppgaven har et særlig fokus på norskfaget er det hensiktsmessig se disse to delene i sammenheng. Læreplanens generelle del utdyper nemlig formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen, og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen. Altså skal norskfaget ses i lys av *Generell del*. Det er interessant å se hvordan disse delene faktisk forholder seg til hverandre. Det tredje blikket i analysen omhandler hva som kjennetegner tiden, *konteksten*, da de ulike læreplanene ble utformet. Analysen styres av problemstillingen, som er: *Hvilke forståelser for kultur kommer til uttrykk i læreplanene, og hvordan har forståelsen endret seg?*

4.1 Om læreplanene generelt og kulturbegrepets posisjon i norskfaget.

I dette kapittelet gjør jeg en grovanalyse av læreplanene hvor jeg ser på forekomsten av kulturbegrepet. Ut i fra disse diskuteres kulturbegrepets posisjon i læreplanene. Som nevnt analyserer jeg både norskfaget, *Generell del*, og dens kontekst. Jeg begynner med N39 og avslutter med LK06.

Normalplanen av 1939.

Som Baune (2007, s. 49) skriver, står kunst- og kulturlivet de siste tiårene av 1800-tallet for ettertida i et eget lys. Man var da opptatt av å kartlegge landet: Vår historie, vår natur, vår levemåte og vårt språk. Dette skjedde innenfor vitenskap, musikk, malerkunst og litteratur. Nasjonalismen satte også sitt preg på skoledebatten. Venstrepartiet arbeidet for at «det nasjonale» og «det folkelige» måtte få innpass i skolen. Folket skulle lære å kjenne og verdsette sin egen kultur og sitt eget språk, og skolen skulle være folkets skole – *folkeskolen*. Den første læreplanen i folkeskolen var *Normalplanen av 1939* (N39). Dette læreplandokumentet ble brukt fra 1939 og frem til ny læreplan kom i 1974. Det ble utarbeidet en læreplan for landsfolkeskolen, og en for byfolkeskolen. Som Engelsen (2003, s. 47) skriver, var det imidlertid lite som skilte de

to planvariantene fra hverandre. I denne studien er det *Normalplanen for byfolkeskolen* som analyseres.

Fagsynet i læreplanen kom til uttrykk gjennom de enkelte fagplanene. Tradisjonelt hadde norskfagets litteraturundervisning en kanonlitterær profil med bruk av såkalte «skoleklassiske tekster» satt inn i en litteraturhistorisk ramme (Engelsen, 2015, s. 34). Det var «vakkernorsken» som preget denne fagplanen. Nordstoga (2003, s. 25) beskriver vakkernorsken på denne måten: «... norskfaget skulle ha ein nasjonsbyggande funksjon ved at ein skulle lese kanoniserte skjønnlitterære tekster, elevane skulle skrive etter allment vedtekne stilideal av typen levande og vakkert». Nasjonsbyggingstradisjonen og «vakkernorsken» preget norskfaget i grunnskolen sine læreplaner gjennom 1950-årene og ut i 1960-årene. Litteraturen hadde ikke bare en estetisk, men også en etisk side. Lærerens oppgave var å presentere tekster som hans generasjon og tradisjon mente var viktige (Engelsen, 2015, s. 34).

Normalplanen av 1939 er delt inn i fire deler: (1) *Innledning*, (2) *Undervisningsplaner, karakter og karaktergiving*, (3) *Års og avgangsprøver*, og (4) *Instrukser*. Viktig å bemerke seg er at denne planen rommer bare 1. – 7. klasse, og vektlegger i stor grad begynneropplæring. Et digitalt søk på *kultur* i dette læreplandokumentet gir ni treff. Av læreplanens 269 sider virker dette umiddelbart som et lavt antall. Ingen av forekomstene finner sted *Innledningen* - kun i fagplanene. I norskfaget er det to forekomster av begrepet, begge med formen *kultur*. Dette kan tolkes som et tradisjonelt kulturbegrep. Om ikke tradisjonelt, så i hvert fall et lite differensiert begrep. Andre steder kulturbegrepet dukker opp er blant annet i historie, kristendom, og naturfag. Ettersom jeg er spesielt interessert i norskfaget i analysen, vil jeg se nærmere på kulturbegrepets posisjon der.

Før jeg går inn i de to forekomstene av kulturbegrepet i norskplanen vil jeg begynne med å redegjøre for norskplanens innhold. Sentrale emner i dette faget er rettskriving, grammatikk og lesing. Dette nedfeller seg i de tre sentrale målene norskplanen lister opp innledningsvis. Målet er å lære barna:

1. Å tale morsmålet sitt naturlig, greitt og tydelig – uten grovere feil av artikulasjonsmessig og grammatisk art.
2. Å lese både bokmål og nynorsk med tydelig uttale, og noenlunde riktig betoning, å forstå og gjengi det de leser og å kunne skaffe seg kunnskaper ved lesing.
3. Å skrive greitt, naturlig og noenlunde språk- riktig (og med noenlunde riktige skilletegn) om emner som hører til alderstrinnets erfarings- og kunnskapsområde.

(N39, 1957, s. 46).

Norskplanen starter med å slå fast at: «... målet er å lære barna å tale morsmålet sitt naturlig, greitt og tydelig – uten grovere artikulasjonsmessig og grammatisk art» (N39, s. 46). Vektleggingen av morsmålet gir uttrykk for at *det norske* får mest plass i planen. Samene, kvenene, taterne, romfolket, skogfinner og mennesker med jødisk bakgrunn som lenge har eksistert innenfor Norges grenser, får ikke plass. De sentrale målene i norskplanen tar dermed ikke hensyn til disse minoritetene og deres språklige og kulturelle utgangspunkt. Ekskludering av det samiske og kvenske i læreplanen kan sees i lys av den norske statens daværende *fornorskingspolitikk*. Denne perioden varte fra ca. midt på 1800-tallet og frem til 1960-årene (Gaski, 2017). Under denne tiden fikk samene ikke lov til å snakke sitt eget morsmål. Det var kun det norske språket som var tillatt. Som Øzerk (2006, s. 43) skriver, var *Normalplanen av 1939* en plan for nasjonsbygging i landet. Dette kommer til uttrykk i følgende utdrag (det er også her de to forekomstene av kulturbegrepet i norskplanen kommer til uttrykk):

Morsmålet er et levende uttrykk for et folks kultur. Gjennom innføring i norsk talemål og litteratur får elevene kjennskap til norsk lynne og kunst og vår kultur i det hele. Også fordi faget skal tjene dette formål, er det meget viktig å akte nøye på den målform som er mest heimlig og naturlig for barna – enten skriftmålet i skolen er bokmål eller nynorsk (N39, 1957, s. 49).

Nasjonsbyggingen kan vi se komme til uttrykk gjennom at det norske stadig refereres til gjennom eksemplene «norsk talemål og litteratur», «norsk lynne og kunst», og «vår kultur». Kulturbegrepet i dette utdraget gir derfor uttrykk for en mer tradisjonell norskfagsramme med kulturpolitiske og ideologiske overtoner. Fagets kulturprosjekt er knyttet til «den målform som er mest heimlig og naturlig for barna», som betyr dialekten. «Den heimlige målform» blir derfor en forutsetning for fagets kulturelle mål. I tillegg til språket, sees litteraturen også på som et verktøy for å få tilgang inn i kulturen. Litteraturen det eksplisitt refereres til i norskplanen i N39 er

Leseboka. Den omtales som en «... grunnbok for leseopplæringa» (N39, s. 51). Gjennom en lang tidsperiode dominerte Nordahl Rolfsens lesebøker i norskundervisningen. Disse bøkene definerte fagets innhold og ideologi, samt at de bidro til en konstruksjon av fedrelandet (Engelsen, 2015, s. 31). Den tradisjonelle norskfagsrammen gjenspeiler strømmingene i tiden der *det norske* skulle bygges til fordel for andre kulturer.

Andre kulturer blir ikke uttrykt i norskplanen. Det er altså ingen tegn til *hybriditet*. Det er den norske kulturen som prioriteres, til fordel for andre. Det er kun i faget *Husstell* vi finner noe om samene. Der uttrykkes det at «... samene gnir leveren fin og blander den med rå kreklingbær» (N39, s. 221). Vi får altså bare en beskrivelse av en liten del av samenes matlagingskultur, men ingenting om hvordan norskplanen skal forholde seg til det samiske. Som Smidt (2009, s. 16-17) skriver, har det norske samfunnet alltid vært kulturelt sammensatt. Derfor fikk norskfaget fra midten av 1800-tallet og fremover en viktig oppgave som et nasjonsbyggende fag. Det gjaldt å bygge opp en norsk fellesskapsfølelse. *Normalplanen av 1939* kunne valgt i større grad å fokusere på det kulturelle mangfoldet som allerede var tilstede i samfunnet på den tiden. Likevel ble det i stedet *det norske* som skulle bygges. Det kan altså sies at norskfaget i N39 har en kulturforståelse preget av *røtter*. I tillegg kan man hevde at det bygges et slags forestilt felleskap, *det norske*, noe blant annet «norsk talemål», «norsk lynne», og «vår kultur» er eksempler på. Bruken av formuleringen «vår kultur» viser også til at det finnes «andre kulturer», men læreplanen redegjør ikke for disse.

Mønsterplanen 1974

Både i Norge og internasjonalt kom det, etter den store krigen, reaksjoner mot reformpedagogikken og den progressive bevegelsen. Det ble nå fremhevet at barnet måtte bli satt inn i et kulturelt sentrum. Lærestoffet kunne ikke bare bli betraktet som et redskap i en pedagogisk arbeidsprosess. Det måtte også bli løftet frem som en del av de kultur- og åndsverdiene barn og unge i skolen burde få et engasjerende møte med (Engelsen, 2003, s. 48). Kultur fikk med andre ord et større fokus på veien mot den nye læreplanen som kom i 1974. Grunnskolen erstattet, etter grunnskoleloven av 1969, den gamle folkeskolen. Folkeskolen hadde vært 7-årig. Nå ble den 9-årige grunnskolen en realitet. Mens man i 1950-årene hadde vært mest opptatt av strukturendringer i skole og utdanning, ble man i 1970-årene igjen opptatt av skolens

indre liv. Man ble også opptatt av barnets ve og vel, strømninger i tiden, og ønsket mer vekt på lokalsamfunnets betydning. Dette kom til å prege læreplantenkningen (Engelsen, 2015, s. 39). Med *Mønsterplanen av 1974* ble *rammeplanen* innført som læreplantetype i Norge. Lærestoffet ble i denne planen presentert i treårsbolker, med veiledende progresjonsplaner for klassetrinnene. Rammeplanen ga lærerne større handlerom i valg av innhold enn det de foregående planene hadde gjort. M74 viste seg i praksis å fungere som en minstekravspan eller minimumspan. M74 – med relativt stor frihet i valg av innhold – ga imidlertid også inspirasjon til lokalorienterte prosjekter. Dette førte til en bevisst bevegelse mot lokalsamfunnet i norsk læreplansammenheng (Engelsen, 2003, s. 53). Norskfaget gikk igjennom store endringer med den nye læreplanen. Moslet (i Engelsen, 2015, s. 40) hevder at man i M74 kunne finne elementer av et kreativt norskfag som løftet frem personlig vekst og utvikling.

Mønsterplanen av 1974 (M74) er delt inn i to overordnede deler: *Generell del* og *fag og emner*. Söker man på *kultur* i *Generell del* får man opp 36 forekomster. Det er en signifikant økning fra N39. Former for kulturbegrepet som kommer til uttrykk her er blant annet kulturarv, kulturorientering, kulturformer, kulturer og kultur. Det er dermed både en økning i antall, og en utvidelse av formen begrepet oppstår i. Til tross for at kulturbegrepet øker i antall forekomster i *Generell del*, får vi kun *ett* treff i norskplanen. Her med formen *kultur*. Variasjonen begrepet har i *Generell del* ser man derfor ikke nedfelle seg i norskplanen. Der viser det seg heller et tradisjonelt kulturbegrep, slik vi så i norskplanen i N39. Likevel skal man se *Generell del* i sammenheng med faget norsk, så man kan argumentere for at norskplanen fikk et mer variert kulturbegrep.

Jeg skal nå gå dypere inn i norskplanen for å analysere kulturbegrepet der. Det er i delen *fag og emner* vi finner norskplanen. Denne delen begynner, i likhet med N39, med å liste opp sentrale mål norskfaget skal jobbe mot. Disse er:

1. å utvikle elevenes evne til å bruke sitt morsmål i tale og skrift,
2. å utvide elevenes kjennskap til norsk språk, bokmål og nynorsk, og lære elevene å bli glad i morsmålet sitt,
3. å ta vare på og styrke elevenes leselyst og utvikle deres evne til å oppfatte og oppleve de estetiske og etiske verdier som rommes i diktning, slik at de også siden vil være glad i god litteratur,
4. å øve elevene i å oppfatte dansk og svensk i tale og skrift.

(M74, 1974, s. 96).

Det norske morsmålet vektlegges her, slik det også gjorde i N39. Minoriteter og språklig mangfold nevnes ikke i de sentrale målene. Læren om dansk og svensk har derimot kommet til. I *Generell del* blir det språklige mangfoldet i større grad vektlagt. Der har spesielt samenes skolesituasjon forbedret seg noe med innføringen av M74. Det ser vi blant annet her: «... på samme måten har det sin betydning at skolen bærer preg av at det gis rom for samisk kultur. Ved utsmykning av skolene bør samisk kunst få en bred plass. Skolen vil dermed bidra til å skape forståelse og respekt for samisk kunst og kultur» (M74, s. 18). Beskrivelsen av at samisk kultur skal «gis rom for» og få en «bred plass» er tegn på mer inkludering av denne kulturen. I tillegg kom faget *samisk m/skriftforming* til i denne planen. Dette forsterker inntrykket av en læreplan som, i større grad enn tidligere, forholder seg til at det finnes flere kulturer enn den norske. Her skiller M74 seg klart fra N39 (som så vidt nevnte andre kulturer). Likevel har norskplanen valgt ikke å inkludere dette i de sentrale målene.

Kulturbegrepet fremkommer heller ikke i de sentrale målene i norskplanen. Likevel er det en antydning til ideologiske overtoner gjennom estetiske og etiske verdier i diktning, og at elevene skal være glad i det læreplanen omtaler som «god litteratur». Litteraturen som kulturbærer er derfor sentralt i norskplanen. Dette ser vi også gjennom at den ene forekomsten av kulturbegrepet i norskplanen finner sted under emnet *Litteratur*. Der uttrykkes det at «... det er en viktig del av morsmålundervisningen å gi elevene en innføring i verdifull litteratur. Gjennom

litteraturen skal elevene få kjennskap til arbeids- og samfunnsliv, kunst og kultur i fortid og nåtid» (M74, s. 106). Der norskplanen i N39 la vekt på at elevene gjennom litteraturen skulle få innsikt i «... norsk lynne og kunst og vår kultur i det hele» (N39, s. 46), ser vi at formuleringen «arbeids- og samfunnsliv» har kommet til i M74. Dette gir signaler om et mer folkelig kulturbegrep. Mens de sentrale målene i norskfaget la vekt på «god litteratur», blir det her omtalt som «verdifull litteratur». I tillegg uttrykker læreplanen at skolen skal «... sikre seg at de mest kjente norske diktere blir representert, for å sikre kontakten både med vår tids skjønnlitteratur og med vår litterære arv» (M74, s. 101). Vi kan derfor tolke det som at de litterære verkene fra kulturarven hadde en viktig rolle i norskfaget i M74. Til tross for dette står det også i norskplanen at «det viktigste ved litteraturundervisningen er å la elevene få velge stoff som kan skape leseinteresse og leseglede» (M74, s. 106). Selv om den litterære arven skal inkluderes i skolen, er litteratur som utvikler leselyst og leseglede det viktigste for faget. Andre typer tekster blir derfor tatt inn i klasserommet, slik som for eksempel populærlitteraturen. Norskplanen har altså en mindre tradisjonell norskfagsramme i M74, enn den hadde i N39.

Overordnet sett er det flere likhetstrekk i kulturforståelsen i norskfaget i N39 og M74. Begge virker å være mest preget av røtter, ettersom fortidens kultur og den litterære arv skal ha en dannende effekt på elevene. Likevel ser vi at læreplanen, gjennom inkludering av andre kulturelle uttrykk og mindre fokus på kanon, utvider innholdet i kulturbegrepet til å gjelde blant annet arbeids- og samfunnsliv og populærlitteratur. I *Generell del* kan man argumentere for at kulturbegrepet beveger seg mot impuls gjennom dens inkludering av andre kulturer. Dette kommer mer til uttrykk i M74 enn i N39. Likevel kan man argumentere for at det er opprettholdelsen av Den Andre som kommer til uttrykk i M74, mer enn tegn til det hybride. Fokuset på «vår kultur» gir signaler om at det er *det norske* som fortsatt skal bygges. Det konstruerte skillet mellom *oss* og *dem* blir derfor opprettholdt også her.

Mønsterplanen 1987

I perioden fra rundt midten av 1970-tallet og fram til rundt midten av 1980-tallet foregår det mange endringer som har påvirkning på skolen (Engelsen, 2003, s. 53). På makroplanet hadde man gjennomført en rekke strukturreformer med innføringen av den 9-årige grunnskolen.

Interessen vendte seg mot skolens indre liv. Undersøkelser som hadde blitt gjort ga grunnlagsmateriale for en revisjon av M74 (Engelsen, 2003, s. 53). Forklaringen på denne revisjonen ble begrunnet ut fra samfunnsmessige utviklingstendenser, behov for justering av fagplanene og revidering av læreplanenes detaljrikdom. En ny læreplan skulle gjøre skolen i bedre i stand til å møte utfordringene i samfunnet. Økt mangfold og valgmuligheter i samfunnet skapte behov for større omsorg, tilhørighet og verdiforankring (Engelsen, 2003, s. 53).

Opprinnelig var *Mønsterplanen av 1987* (M87) tenkt som en justering av M74 – noe man mente samfunnsutviklingen nødvendiggjorde. Likevel ble denne «justeringen» mer omfattende enn hva som var tenkt (Engelsen, 2015, s. 43). Mange mente at M87 i alt for stor grad vendte seg mot bykulturen, noe som ble fjernet for mange av elevene som ikke hadde kjennskap til denne. M87 var også en læreplan som var lokalorientert, og etter dens utgivelse begynte man derfor å peke på uheldige konsekvenser av dette. En av disse var blant annet at mange ikke fikk ta del i grunnlaget for vår europeiske kultur (Engelsen, 2015, s. 50).

Mønsterplanen av 1987 er ganske lik M74 i formatet. Den består av hoveddelene: *Generell del* og *fagplandelen*. *Generell del* inneholder omtrent de samme kapitlene som M74, men nytt er et eget kapittel om samiske elever og språklige minoriteter. Deres situasjon blir dermed forsterket i denne planen. Søker man opp kultur i *Generell del* får man opp 125 treff. Dette er en betraktelig økning fra M74 med sine 36 treff. Kulturbegrepet dukker opp i flere former her. Blant annet som kulturverdier, kulturliv, interkulturell undervisning, barnekultur, kulturarv, kulturmønster, lokalkultur, kulturgrunnlag, kulturtradisjoner, kulturbærere, minoritetskultur, kulturbakgrunn, kulturformidler, kulturgrensene, kulturfaktor og kulturverdier. Disse eksemplene gir inntrykk av et mer differensiert kulturbegrep. Særlig interessant i denne planen er begrepet «interkulturell undervisning». Interkultur kan forstås som evnen til å skape forståelse mellom mennesker på tvers av kultur. Det gir uttrykk for at M87 i større grad tar stilling til det globaliserte samfunnet, som inneholder et mangfold av kulturer.

I *Fagplandelen* finner vi norskplanen. Den inneholder 20 forekomster av kulturbegrepet. Det er en stor økning fra M74, som kun hadde én forekomst. Der kultur i stor grad ble knyttet til talemålet og litteraturen i N39 og M74, finner vi i denne planen kulturformer som popkultur, barnekultur, kulturer, innvandrer kulturer, kulturarven, kulturbakgrunn, kulturelle fellesverdier og kulturliv. Kultur kommer her i flere former, noe som gir uttrykk for et mer differensiert kulturbegrep. Der norskfaget i N39 og M74 i liten grad vendte seg mot andre kulturer, ser vi at dette får et større fokus i norskfaget i M87. Hamskiftet Madssen (1999) hevder kom i norskfaget i M74, virker heller å komme i M87. Det er i denne norskplanen vi får et differensiert kulturbegrep som inkluderer flere samfunnslag.

I tillegg til økningen og variasjonen i kulturbegrepet, ser vi også et signifikant skifte i selve beskrivelsen av norskfaget. Her omtales faget som et «... kommunikasjonsfag, et estetisk fag og et sentralt kultur- og tradisjonsbærende fag» (M87, s. 129). Kulturfaget norsk kommer tydeligere frem i denne planen. Kultur har hatt en viktig rolle i tidligere læreplaner, men norskplanen i M87 løfter dette frem eksplisitt. Det gir uttrykk for at norskfaget befester sin posisjon som kulturfag. I tillegg til kultur, legges det også trykk på at faget skal være «tradisjonsbærende». Kultur og tradisjon ansees altså som en viktig oppgave for norskfaget. Styrkingen av kulturfaget norsk ser vi nedfelle seg i de sentrale målene i faget. Av åtte sentrale mål som listes opp i norskplanen inneholder tre av dem kultur. Disse er:

1. å hjelpe elevene til å mestre regler og normer for språket og til å mestre praktiske og sakpregede språkfunksjoner i arbeids-, samfunns- og kulturliv.
2. å la elevene arbeide med litteratur på måter som styrker identitetsfølelsen og gir dem syn for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger.
3. å gi elevene del i det nordiske kultur- og språkfellesskapet

(M87, 1991, s. 129 - 130).

Disse målene har noen likhetstrekk med N39 og M74, men nytt er et stadig større fokus på «kulturfellesskap» og «kulturelle sammenhenger». Det er spesielt det nordiske kulturfellesskapet som uttrykkes i disse målene. Kultur som noe felles kommer tydelig frem i denne planen, og som Smidt (2018, s. 99) påpeker kan fokuset på kulturelt felleskap føre til utelukkning av andres kultur. Ut i fra disse målene ser vi at minoriteter og andre uten nordisk kulturbakgrunn blir ekskludert. Det kan argumenteres for at disse er bakt inn i formuleringen «kulturelle

sammenhenger», men det kommer ikke tydelig frem. Det kulturelle fellesskapet blir uttrykt gjennom at litteraturen som eget fagemne skal opprettholde «... felles kulturelle verdier» (M87, s. 129) gjennom at elevene skal få møte de «... kulturelle fellesverdiene som er knyttet til fagtradisjonen i vid forstand» (M87, s. 130). At kulturen skal være felles for alle blir sterkt understreket.

Språket blir også betraktet på en annen måte i denne planen. Der de tidligere læreplanene i stor grad fremhevet det norske morsmålet, legger norskplanen her opp til at «... elevene skal få møte den språklige variasjonsrikdommen» (M87, s. 130). «Språklig variasjonsrikdom» uttrykker en positiv holdning til de mange språkene som snakkes i samfunnet på denne tiden. Kulturprosjektet som begynner å ta form i norskfaget i M87 har altså fokus på tradisjon, fellesskap og språklig mangfold. I tillegg til å bli et sterkere kulturfag, fikk også den nasjonale litteraturarven en sterkere posisjon i norskfaget. Dette til tross for at verken forfatternavn eller tittel nevnes eksplisitt (Madssen, 1999b, s. 164). Som Engelsen påpeker, var M87 derfor et steg tilbake til den tradisjonelle litteraturundervisningen (2015, s. 45). Nasjonsbygging og fokus på en felles arv er altså sentralt i M87.

Samme tendens ser vi i *Generell del* av M87. Tradisjon og fellesskap kommer til uttrykk der gjennom formuleringer som «... skolen må føre elevene inn i vår kulturelle tradisjon» (M87, s. 15), og «... det vi har felles som folk og for rikdommen i tradisjoner» (M87, s. 18). Bruken av «vår kultur», «vi» og «felles som folk» understreker dette. Selv om læreplanen vender seg mot andre kulturer, blir *det norske* i stor grad løftet frem. Det *forestilte fellesskapet* ilegges altså mest vekt. Som resultat av globaliseringen kan det altså virke som at man opplevde det norske som under press, og at dette førte til at man søkte om å verne de norske verdiene og den norske kulturen. Man kan følgelig argumentere for at det er et kultursyn preget av røtter som kommer til uttrykk i denne planen. Til tross for fokuset på det norske, så har språklig og kulturelt mangfold likevel blitt styrket gjennom flere kapitler i *Generell del* av M87. Fire kapitler handler om samene, og tre om språklige minoriteter. M87 viser altså inkluderende holdninger også ovenfor andre minoriteter enn samene, selv om fokuset ligger på det norske.

Læreplanverket 1997

Som Engelsen (2015, s. 50) skriver, var tenkingen omkring utdanning frem mot 1990-årene preget av et fokus på omsorg for barnet. Tidligere mønsterplaner opererte for eksempel med minstekrav. Dette snudde så til å omhandle samfunnets ve og vel. Mer kunnskap hos den enkelte var nødvendig for samfunnets helsetilstand. Kunnskapsformidling ble derfor sett på som en hovedoppgave for opplæringsamfunnet. Begrunnelser for dette var økende globalisering, internasjonalisering, informasjon, teknologirevolusjon og en kunnskapsintensiv økonomi. Utdanning ble nå sett på som nasjonaløkonomisk lønnsomt (Engelsen, 2003, s. 51). Man var også bekymret over at samfunnsutviklingen forsterket de sosiale ulikhetene, og for presset mot nasjonale verdier og den nedarvede væremåten (Engelsen, 2003, s. 65). Høsten 1991 ble det derfor klart at statsråd Gudmund Hernes ønsket å ta fatt på en ny læreplanrevisjon. Ifølge Øzerk (2003, s. 51) er dette den mest omfattende reformen vi har hatt. Man søkte her å komme tilbake til en enhetsskoleforståelse med sterk understreking av fellesskap og likhet (Øzerk, 2006, s. 96). Kritikere mente blant annet at retningslinjene for de tidligere lokale læreplanene var for diffuse. Dette kunne føre til at elever ikke fikk ta del i vår kulturarv og våre felles referanserammer. I arbeidet med L97 ble det dermed helt eksplisitt uttalt at vår felles kulturarv og like referanserammer – uansett kulturell tilhørighet, var et viktig element i enhetsskolen (Øzerk, 2006, s. 96). I følge Madssen (1999, s. 168), var dette en helt sentral ide ved utdanningsretorikken og morsmålsfagretorikken på dette tidspunktet. Skolen, og ikke minst morsmålsfaget, skulle bidra til å skape det kulturelle «kitt» som skaper felles og nasjonal bevissthet. Med L97 ser vi også at «de store forfatterne» gjeninnføres (Madssen, 1999, s. 168). Kulturarven skulle nå synliggjøres.

Læreplanverket av 1997 er delt inn i tre deler: Generell del, Prinsipp og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen og Læreplaner for fagene. Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen er broen mellom den generelle delen av læreplanverket og læreplanene for fagene. Den generelle delen av læreplanverket ble innført i 1993, og var på mange måter et historisk dokument. Den skulle nemlig være felles både for grunnskolen og for videregående opplæring (Engelsen, 2003, s. 67).

Generell del kan deles inn i tre deler: Først et forord skrevet av Hernes, deretter en redegjørelse av overordnede mål som opplæringa skal ta sikte mot. Til slutt følger sju kapitlers som beskriver menneskets kompleksitet. Disse er: *Det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannende mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket* og *det integrerte mennesket*. Kulturbegrepet forekommer innenfor de fleste av kapitlene, men hovedvekten ligger innenfor kapitlet om *Det meningssøkende mennesket* og *Det integrerte mennesket*. Det er 57 forekomster av kulturbegrepet i *Generell del*, noe som er et mindre antall enn i M87. Likevel er det færre sider i L97, noe som kan forklare denne reduksjonen. Av disse forekomstene finner vi blant annet kulturarv, kulturell variasjon, kulturbakgrunn, kulturhistorie, kunnskapskultur og samværskultur. I delen som omhandler *Prinsipp og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen* får man opp over 40 treff på kultur. Mange av de samme kulturformene går igjen, men også noen nye slik som felleskultur, nasjonal kultur og flerkultur. Disse kulturformene gir uttrykk for at L97 på den ene siden vil at elevene skal utvikle en felles kultur, mens den på den andre siden uttrykker at elevene skal få tilhørighet i en nasjonal kultur i et flerkulturelt Norge.

I norskfaget er det 43 forekomster av kulturbegrepet. Fra N39 og frem til L97 har kulturbegrepet i norskfaget dermed hatt en jevn økning, med unntak av M74. Dette tyder på at begrepet har fått en sterkere posisjon, samt en større variasjon i innholdet. Av forekomstene i norskplanen finner vi eksempler som: kulturell åpning mot andre, kulturfag, kultur, kulturer, kulturgrunnlag og kulturtradisjon. Tradisjon knyttes også til kulturen her, slik vi har sett det gjøre i tidligere læreplaner. Likevel inneholder norskplanen også formuleringen «kulturell åpning mot andre», noe som gir signaler om et norskfag som tar høyde for et stadig økende kulturelt mangfold i samfunnet. Det listes også opp sentrale emner norskfaget består av. Disse er identitetsfag, opplevelsesfag, danningsfag, kulturfag, redskapsfag og kommunikasjonsfag. Kultur er fortsatt på denne listen, noe som gir signaler om at kultur fortsatt skal ha en sterk posisjon i norskfaget.

I L97 er det tydelig et fokus på utviklingen av en *felles kultur*. Tendenser til denne utviklingen begynte med M87, men får sin høyde i denne planen. Det kan sees i sammenheng med bekymringen for presset mot de nasjonale verdiene og den nedarvede væremåten, i tillegg til at samfunnsutviklingen gikk i retning av å forsterke de sosiale ulikhetene. En felles kultur skulle

jevne ut forskjellene. Det å skape felles kulturelle rammer uttrykkes blant annet her «... i all hovedsak skal læreplanen i norsk vere eit middel til å gi elevane eit felles kunnskapsgrunnlag, verdigrunnlag og kulturgrunnlag som femner om dei alle» (L97, s. 113). Dette er et ganske ambisiøst mål, og det er et mål man kan diskutere om læreplanen burde strebe etter. Slik det står skrevet kan det nærmest virke som en indoktrinering i den norske kulturen. Et felles kulturgrunnlag kan forstås positivt i den forstand at det skal føre til alles opplevelse av tilhørighet i samfunnet. Likevel kan man argumentere for at et slikt fellesskapsprosjekt fører til at «vår kultur» defineres i forhold til «andre kulturer». Dersom den norske kulturen ilegges mest tyngde, kan det føre til at andre kulturer havner i ufordel. Skillet mellom *oss* og *dem* virker dermed å bli opprettholdt i denne planen. Dette til tross for at læreplanen tar høyde for det flerkulturelle og internasjonale samfunnet. Det norske fellesskapet og kjennskapet til den nedarvede væremåten virker å være skolens mandat i en stadig mer globalisert verden.

Fellesstanken, som norskplanen la vekt på, finner vi også i *Generell del*. Her uttrykkes det at «... nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan» (L97, s. 36). Dersom man ikke besitter de felles forståelsesformene kan man «... bli fremmedgjort i eget land» (L97, s. 36). Felles referanserammer blir altså uttrykt som helt avgjørende for å fungere i samfunnet. Det forklarer den sterke vektleggingen av felles rammer både i *Generell del* og i norskplanen. Streben etter en felles kultur kan i verste fall føre til et element av utelukking av kultur. Noe er innenfor, noe er utenfor. Det er særlig den norske arven som løftes frem, noe vi ser gjennom dette utdraget: «... elever som kommer fra andre kulturer, har ikke samme del i den norske fellesarven» (L97, s. 30). Dette kan knyttes opp mot et forestilt norsk fellesskap. Et forestilt fellesskap kan være uheldig for inkludering av andre kulturer (Anderson, 1991). Mens skolene og det norske samfunnet ble mer mangfoldig frem mot år 2000, både språklig, religiøst og kulturelt, ble det med L97 innført en utdanningsreform som prioriterte utvikling av en norsk nasjonal identitet. Denne planen tok ikke utfordringen med å diskutere kulturell ulikhet i landets befolkning (Pihl, 1999, s. 113). Det kan derfor argumenteres for at kulturforståelsen i L97 la hovedvekt på røtter, og der utviklingen av en nasjonal norsk identitet sto sterkt.

Kunnskapsløftet

Høsten 2006 ble *Kunnskapsløftet* gjeldende læreplan for grunnsopplæringen i Norge, og selv om den har gjennomgått justeringer gjelder denne planen enda. Tidligere ble læreplaner utgitt som innbundne (N39 og L97) eller uinnbundne (M74 og M87) bøker. Læreplanene i bokform ble sendt til lærerne som skulle undervise. I dag finner man læreplanverket samt all informasjon og veiledning på Utdanningsdirektoratets hjemmeside på internett (Udir.no). Dette bidrar til at læreplanen kan endres uten at man setter i gang hele prosessen med å utvikle et nytt læreplanverk. Læreplanverket er imidlertid en forskrift, og det er fastsatt juridiske endringsprosedyrer for forskrifter. Derfor kan endringene bare dreie seg om små justeringer, og ikke omfattende endringer. I tidsrommet høsten 2011 til høsten 2013 pågikk det likevel en relativt stor justering av læreplanen. Denne justeringen handlet om å få frem fagplaner som kunne gi grunnlag for en systematisk utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennom hele det 13-årige skoleløpet (Engelsen, 2015, s. 64). De reviderte planene ble tatt i bruk i skoleåret 2013/2014. Kunnskapsløftet som utdanningsreform er nært forbundet med to fenomener: For det første å forandre undervisning og læring i skolen i samsvar med kunnskapssamfunnet. Videre vektlegges resultatvurdering av elevene (Dale, 2010, s. 21).

I kunnskapssamfunnet ansees kompetanse for å være en viktig drivkraft for verdiskapingen i samfunnet, og som avgjørende for menneskets selvrealisering. Kompetanse knyttes ikke kun til arbeidslivet, men også til enkeltmennesket og dets utvikling. Det å tilegne seg ny kunnskap er altså svært viktig i kunnskapssamfunnet (Dale, 2010, s. 24). For å sikre at elevene tilegner seg kunnskap, er skolen med LK06 preget av å være mål- og resultatstyrt (Dale, 2010, s. 38). Som Øzerk (2010, s. 57) skriver, var *Kunnskapsløftet* en læreplanreform i et mangfoldig og komplekst samfunn. Tidligere, i industrisamfunnet, var de fleste ufaglærte og behovet for opplæring av språklige minoriteter var ikke tilstede. Muligheten for å bli ansatt i teknisk, profesjonelt helse- og tjenesteytende arbeid har økt betraktelig siden velferdsgjennombruddet på 1950-tallet. I dag lever vi i et teknologi- og kunnskapsdrevet og stadig endret, akademisert og mangfoldig samfunn med behov for utdannede borgere.

I *Kunnskapsløftet* (LK06) er planen delt inn i *Generell del, prinsipper og retningslinjer, fag og timestfordeling, og læreplaner for fagene*. *Generell del* er videreført fra L97. Perspektivene jeg redegjorde for ovenfor er altså gjeldende også her. Norskfaget har derimot blitt fornyet. Her finner vi 26 forekomster av kulturbegrepet, noe som er et mindre antall enn i L97 og M87. Grunnen til dette kan forklares gjennom hvordan planen er bygd opp. Norskplanen åpner nemlig med en formålsplan som utgjør kun én side. Deretter følger en kort beskrivelse av hovedområdene for faget. Disse er *mundlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*. Deretter følger en beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene, før vi til slutt finner kompetansemålene for hvert trinn. Beskrivelsen av norskfaget har i stor grad blitt kortet ned, noe som kan sees i sammenheng med at det er færre forekomster av kulturbegrepet i LK06. Kulturformer som dukker opp i norskplanen er kulturforståelse, kulturarv, tekstkultur, kulturer, kulturmøter og kulturkonflikter. LK06 er den første læreplanen som innehar begrepet «kulturmøte». Dette kan forstås som at norskfaget i LK06 i større grad enn tidligere ønsker å belyse utfordringene med et flerkulturelt samfunn, og vil med det nyansere konsekvensene av møte mellom kulturer.

I beskrivelsen av norskfaget omtales det som sentralt fag for «... kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (LK06, s. 2). «Kulturforståelse» er en ny formulering av kulturfaget norsk. Tidligere har det blitt omtalt som «kultur- og tradisjonsbærende fag» i M87 og «kulturfag» i L97. I og med at «tradisjonsbærende» har blitt fjernet kan det tolkes som en mindre vektlegging av tradisjon og et større fokus på å forstå kultur i LK06. Spørsmålet man da må stille seg er hva det vil si å forstå kultur? I tillegg, hvilken kultur skal man forstå?

Kulturforståelse er et ord som i større grad signaliserer et norskfag som et kulturverksted, hvor kultur skapes og forandres. Dette gir uttrykk for en impulsiv kulturforståelse hvor kulturen skapes fortløpende og dynamisk. En hybrid kulturforståelse kommer også mer til uttrykk, noe begrepet «kulturmøte» gir uttrykk for. Det *forestilte fellesskapet* tones noe ned i denne planen, noe som kan ses som et uttrykk for at grensene mellom kulturer blir mindre skarpe. Vi får dermed et markant skifte i kulturforståelsen i norskfaget i LK06. Dette påpekes også av Eide (i Engelsen, 2015, s. 73) som omtalte overgangen fra L97 til LK06 som et paradigmatisk skifte av

fagsyn. Ifølge Eide var LK06 både et brudd med nasjonsbyggingsperspektivet, noe som var tydelig til stede i tidligere læreplaner. I tillegg gjorde det flerkulturelle perspektivet i LK06 norskfaget mer til en kulturell møteplass, enn et sted der nasjonale verdier skulle formidles i et tradisjonelt nasjonsbyggingsprosjekt. En utfordring i LK06 er da å finne balansen mellom det nasjonale, det flerkulturelle, og det internasjonale (Engelsen, 2015, s. 73).

I LK06 får vi et tydelig brudd med *Generell del* og norskfaget. Mens *Generell del* la tydelig vekt på utviklingen av en norsk nasjonal identitet, og ikke tok utfordringen med å diskutere kulturell ulikhet, handler norskfaget i LK06 i stor grad om å være en kulturell møteplass.

Nasjonsbyggingsperspektivet er også tonet ned i norskfaget, men har en sterkere posisjon i *Generell del*. Det er interessant at fornyelsen av læreplanen ikke innebar en fornyelse av *Generell del*. Slik *Kunnskapsløftet* er nå, avviker de to delene fra hverandre.

4.2 Kulturarv og kulturmøte

Etter å ha sett noen overordnede tendenser i læreplanen gjennom en «grovanalyse» skal jeg i dette kapitlet fordype meg i noen sentrale forståelser av kulturbegrepet. Disse er *kulturarv* og *kulturmøte*. Jeg begynner med N39 og beveger meg frem mot LK06.

Kulturarv

I norskfaget i N39 nevnes ikke kulturarven eksplisitt. Som tidligere nevnt kan vi likevel lese i læreplanen at Nordahl Rolfsens lesebøker var sentrale for leseopplæringen. Disse lesebøkene inneholdt tekster fra blant annet Bjørnson, Ibsen og Wergeland. Kulturarven ble altså synliggjort gjennom den kanoniserte litteraturundervisningen i norskfaget i N39, og spilte en stor rolle i den norske nasjonsbyggingen. Formuleringen som i «norsk lynne og kunst og vår kultur» (N39, s. 49) er med på å underbygge dette. I *Innledningen* redegjøres det ikke for kulturarven. Til tross for at det ikke skrives så mye om kulturarv i N39, har det likevel en sterk posisjon i planen. Kulturarven vender seg kun mot *det norske*, og er ikke åpen for andre kulturelle uttrykk. Dette forandrer seg i M74.

I M74 er det i hovedsak gjennom redegjørelser for litteraturens rolle i skolen at vi finner noe om kulturbegrepet. Som tidligere nevnt var det også her en kanonlitterær profil i norskfaget, slik vi så i N39. Likevel ble det også uttrykt at det viktigste for faget var å inkludere litteratur som skapte «... leseinteresse og leseglede» (M74, s. 106). Der kulturarven i N39 hadde en urokkelig posisjon, ser man her en bevegelse mot at andre kulturelle uttrykk slipper til i klasserommet. Det kan derfor argumenteres for at kulturarven hadde en mindre plass i norskplanen i M74, enn hva tilfelle var i N39.

I N39 fikk vi ingen beskrivelse av kulturarven. Det var kun i de ulike fagene at redegjørelser for kultur kom til uttrykk. Dette forandrer seg i *Generell del* i M74. Her redegjøres det mer for kultur og kulturarv. Vi får også en definisjon av kulturarven:

Med sikte på å ivareta og videreføre kulturarven — «den sum av røynsle og innsikt som gjennom tidene er lagd ned i tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitskap og teknikk og i institusjonar» (Folkeskolekomitéen av 1963, Innstilling side 113) - må en gi høy prioritet til stoffelementer som er forholdsvis grunnleggende og «uforanderlige». Stoff av mer tilfeldig og flyktig art, aktualiteter som en vanskelig kan vurdere betydningen av på lengre sikt, vil også kreve sin plass i undervisningen, men må ikke føre til at viktige sider ved den grunnleggende kulturorientering blir forsømt eller skjøvet til side (M74, 1974, s. 27).

Fra kun å knyttes til litteraturen og morsmålet i norskfaget i N39, utvides kulturbegrepet her til å gjelde «tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitskap og teknikk og i institusjonar». Det er altså et mer folkelig og variert kulturbegrep som kommer til uttrykk i denne definisjonen. Som i norskfaget, uttrykkes det at elevene skal møte stoffelementer som har grunnlag både i kulturarven og i andre stoffelementer. Det er interessant å merke seg hvilke formuleringer som brukes om de andre stoffelementene. «Tilfeldig», «flyktig» og «aktualiteter som en vanskelig kan vurdere betydningen av på lengre sikt» gir ikke akkurat høy status til disse stoffelementene. Spesielt når det står at disse elementene ikke må føre til at den «grunnleggende kulturorienteringen blir forsømt eller skjøvet til side». De står i sterk kontrast til kulturarvens stoffelementer, som omtales som «grunnleggende» og «uforanderlige», og som skal gis «høy prioritet». Det er med andre ord tydelig at det er kulturarven som skal være sentral og som skal løftes frem i skolen. Ser man *Generell del* i lys av norskfaget virker disse å fremme et litt

forskjellig syn når det gjelder kulturarven. Kulturarven virker i hvert fall å bli mer vektlagt i *Generell del*, enn den blir i norskfaget.

I utdraget ovenfor ser vi også at kulturarven omtales som en arv som skal «ivaretas» og «videreføres». Dette gir uttrykk for en bevaringstanke omkring kulturarven. Den skal uforandret føres videre til kommende generasjoner. Historisk forankring og tradisjon er altså en vesentlig del av den kulturarvforståelsen som kommer til uttrykk. Samme perspektiv viser seg også i følgende utdrag, men her uttrykkes det i tillegg at kulturarven skal videreutvikles:

Innføring i fortidens kultur og samfunnsliv vil gjøre det mulig å forstå de forandringer som har foregått, og de krefter som har virket. Dermed vil elevene få hjelp til å se det som er verdifullt i tradisjoner og erfaringer, og bli bedre skikket til å vurdere behov og former for fornyelse. Samtidig som elevene blir delaktige i kulturarven, ytes det således et bidrag både til å bevare og videreutvikle denne arven (M74, 1974, s. 12).

Det at erfaringer og tradisjoner omtales som verdifullt, forsterker bevaringstanken om kulturarven. Likevel ser vi også at kulturarven skal «fornyes» og «videreutvikles». Dette gir inntrykk av en kulturarvforståelse i en mer impulsiv retning. Fra dette perspektivet skapes kulturen dynamisk og fortløpende, den forandrer seg, og er rettet mot fremtid snarere enn fortid. Kulturarvforståelsen peker i denne læreplanen både bakover og fremover, noe som fører til at vi samlet sett kan argumentere for at *Generell del* i M74 har innslag av både røtter og impuls. Det blir uttrykt blant annet i spenningsforholdet mellom «bevare og videreutvikle». Likevel vil jeg argumentere for at det er størst tyngde på røtter i denne planen, noe som underbygges gjennom fokuset på «fortidens kultur», «verdifullt i tradisjoner», og «innsikt gjennom tidene». Disse formuleringene gir uttrykk for tradisjon, historie og skjebnefellesskap.

Fokuset på en norsk kulturarv med rot i tradisjonene er svært sentralt i M74. Dette så vi også at N39 la vekt på. Likevel åpnes det for andre kulturelle uttrykk i denne planen. Kulturarven blir altså ikke stående ene og alene som kulturformidler. Nytt i M74 er også at den globale arven blir redegjort for. Det gjorde ikke N39, som kun la vekt på *det norske*. Det globale uttrykkes gjennom at man skal ta hensyn til «... at forbindelsene mellom nasjonene stadig utbygges» (M74,

s. 27), og at dette fører til at kulturarven må «... betraktes i et mer globalt perspektiv enn det har vært vanlig før» (M74, s. 27). Det globaliserte samfunnet kommer til uttrykk her. En tettere kontakt med andre nasjoner påvirker forståelsen av kulturarvens innhold. Det holder ikke kun å fokusere på det norske, man må også utvide kulturarven til å gjelde globale forhold. Den internasjonale kulturarven blir derfor et nytt perspektiv i læreplanen.

I M87 ble norskfaget omtalt både som et kulturfag, men også et «... *tradisjonsbærende fag*» (M87, s. 129). Som Engelsen (2015, s. 46) skriver, fikk M74 kritikk for å være for ensidig rettet mot lystsiden av å lese. Det ble dermed etterlyst en mer kunnskapsbasert litteraturundervisning. Dette medførte til at litteraturundervisningen i M87 gikk i retningen av en mer tradisjonell forståelse (Engelsen, 2015, s. 45). Det kommer til uttrykk gjennom at elevene skal få «... møte nyere litteratur og et tverrsnitt av den nasjonale litteraturarven» (M87, s. 137). I tillegg skal elevene også lese «... nordisk litteratur (dansk og svensk etter hvert i original språkdrakt) og oversatt litteratur fra andre land og kulturer. Samisk litteratur skal være representert» (M87, s. 137). Litteratur fra kulturarven vektlegges altså i større grad i M87. Nytt i denne planen er fokuset på at elevene skal møte samisk litteratur, og litteratur fra andre land og kulturer. Det la ikke norskfaget i N39 og M74 vekt på. Norskfaget i M87 tar derfor mer høyde for det flerkulturelle samfunnet. Der M74 løftet frem den globale arven, gir M87 uttrykk for at det stadig mer globaliserte samfunnet utfordrer den norske kulturarven. Det kommer til syne gjennom at «... norskfaget skal være åpent for nye uttrykks- og kommunikasjonsformer, men samtidig være motvekt mot den negative påvirkningen elevene blir utsatt for. Litteraturlæsning og litteraturarbeid kan her være en av de «stillferdige språkhandlingene» elever trenger som motvekt i en larmende medie verden» (M87, s. 130). Som motvekt til en «larmende medie verden» skal arbeid med litteratur være en av de «stillferdige språkhandlingene» elevene trenger. Andre kulturuttrykk står med andre ord i fare for å forstyrre elevenes arbeid med det læreplanen omtaler som «god litteratur». Arbeid med kulturarven skal derfor prioriteres. Kulturarven i M87 vektlegges altså i større grad enn hva den ble i M74. Forståelsen av kultur sees her i lys av begrepet *røtter*, ettersom fokuset på bevaring av fortidens kultur er tydelig til stede.

I *Generell del* i M87 finner vi tilsvarende definisjon av kulturarven som i M74. Noen endringer har likevel kommet til:

Den sum av erfaring og innsikt som i vårt folk er nedlagt i tro, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk, og i samfunnsinstitusjonene, står sentralt i den kulturarv skolen skal føre videre. Den kulturen som kommer til uttrykk i arbeidslivet, i organisasjonene og i de folkelige tradisjonene som er knyttet til lokalsamfunnet i bygd og by, er også en sentral del av den erfaring skolen skal formidle (M87, 1991, s. 14).

Der kulturarv i M74 ble definert som «... den sum av røynsle og innsikt som gjennom tidene er lagd ned i tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitskap og teknikk og i institusjonar» har dette blitt endret i M87 til «den sum av erfaring og innsikt som i *vårt folk* er nedlagt i tro, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk, og i samfunnsinstitusjonene». Mens M74 sier at erfaring og innsikt er lagt ned i kulturelle uttrykksformer som tro, sed, skikk og så videre, gjør M87 selve folket til en beholder for innsikt og erfaringer. På mange måter bidrar denne reformuleringen til å styrke forståelsen av det norske fellesskapet som et egenartet folk. I tillegg blir det supplert med mer folkelige kulturytringer som at inkluderingen av folkelige tradisjoner i by og bygd også er en del av den kulturarven skolen skal formidle. Denne utvidelsen følger den generelle utvidelsen av kulturbegrepet i samfunnet.

Den norske arven og fellesskapet fokuseres det også på i følgende utdrag. Her redegjøres det for at *Mønsterplanen av 1987* skal beskrive det lærestoffet som skal «... sikre at alle barn og unge får ta del i vår nasjonale kulturarv, og at de får et felles kunnskapsgrunnlag som både gir livsinnhold og utgangspunkt for videre læring» (M87, s. 3), og at «... elevene må tidlig få lære å verdsette den felles norske kulturarven. I denne sammenheng bør også vårt forhold til de andre nordiske land trekkes inn. Men også minoritetskulturer må få sin plass i skolen» (M87, s. 22).

Formuleringer som «vår nasjonale kulturarv og «felles norske kulturarv» gir tydelige signaler om at det er det norske fellesskapet som løftes frem. Felleskapsprosjektet knyttes derfor til kulturarven og har som mål at alle skal oppleve tilhørighet innenfor de samme kulturelle rammene. Som Smidt (2018) påpeker, kan dette være problematisk i den forstand at det kan føre til at noen blir utelukket fra kulturen. Man kan også argumentere for at en slik fellestenking kan stå i fare for å låses til nasjonalitet og etnisitet. I dette tilfellet låses denne fellestenkingen til en viss grad til det norske fellesskapet. Dette fellesskapet er noe som også skal «verdsettes». Det

norske får dermed en slags opphøyd posisjon i forhold til de andre. Til tross for dette ser vi også i utdraget en åpning mot andre enn det norske. Dette kommer til uttrykk gjennom formuleringen «... men også minoritetskulturer må få sin plass i skolen» (M87, s. 22). Det kan forstås som en anerkjennelse om at norsk skole også må inkludere minoritetskulturer i kulturarven. Vi ser dermed en gradvis utvidelse av kulturarven til også å gjelde deres situasjon.

Selv om M87 i stor grad løfter frem det norske, blir det her en større bevissthet omkring minoritetskulturene. I dette tilfellet er det avgjørende hvilken kulturforståelse som ligger til grunn. Dersom man har en forståelse av kultur låst til nasjonalitet og etnisitet, står man i fare for å utvikle et skille mellom *oss* og *dem* - ikke en kulturell sammensmeltning, *hybriditet*, hvor ny kultur skapes. Oppsummert fremmer M87 både en felles norsk arv, og inkluderer samtidig andre kulturer og minoritetskulturer. Likevel kan man argumentere for at det er *det norske* som får forrang i skolen.

I norskfaget i L97, virker kulturarven å være bakt inn i formuleringene om «felles referanserammer». En felles arv er derfor helt sentralt i L97, noe vi så begynnelsen av med M87. Det kommer blant annet til uttrykk her: «... skolen må vere med på å gi elevane del i denne felles arven, i desse førestellingane og utfordringane for å gjere dei til myndige deltakarar i fellesskapen» (L97, s. 113), og her: «... skolen skal gjere elevane kjende med grunntema som det stadig blir spelt på i kulturen vår, både den nasjonale og den internasjonale» (L97, s. 111). En felles kulturarv anses som svært sentralt for at elevene skal kunne delta i samfunnet. Gjennom formuleringene «skolen må» og «skolen skal» gis det kraftige føringer til at skolen er pliktig til å se til at dette gjennomføres. Vi ser også at den internasjonale arven løftes frem, i tillegg til den nasjonale. Aldri før har det vært en norskplan med så mange ikke-norske forfatternavn og titler: Brødrene Grimm, Astrid Lindgren, Roald Dahl, H.C. Andersen, Robinson Crusoe, Huckleberry Finn, Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King er alle nevnt. Av de norske finner vi Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Cora Sandel, Henrik Ibsen og «... nyare norske forfattarar» (L97, s. 128). Med L97 ser man at faget har en tydelig kanonlitterær profil, noe norskfaget også hadde i N39 og M87. I tillegg til kulturelt felleskap er nasjonal tilhørighet viktig i norskfaget i L97. Det ser vi blant annet her: «... språket, litteraturen og historia til ein nasjon skaper ein fellesskap som spenner over grupper og generasjonar» (L97, s. 111).

Nasjonsbegrepet er svært frekventert i norskplanen, noe som gir uttrykk for at norskplanen har en nasjonsbyggende profil. Det kan sees i sammenheng med at det også er en tydeligere kanonisert norskplan.

En sterk kulturarv kommer også til uttrykk i *Generell del* i L97. Spesielt i utdypingen av «det meningsseekende mennesket» er begrepet sentralt. Begrepet knyttes ofte til tradisjon, og det er tydelig verdiladet. Det er ikke bare fordi det konkret henvises til «kristne og humanistiske verdier», men også fordi arven hele tiden begrunnes med argumenter som gir den status, som det å få perspektiv på framtid, finne egen identitet, utvikle felleskap, være en moralsk veiviser og lignende. Utviklingen av identitet skjer «... ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer» (L97, s. 19). Dette gir en klar assosiasjon til begrepet *røtter*. De «nedarvede væremåtene» signaliserer her generasjonenes destillerte visdom. Det samiske blir også inkludert i kulturarven gjennom at «... samisk språk og kultur er den del av denne felles arv» (L97, s. 19). Fra N39 har synet på samene beveget seg fra kun å beskrives innenfor faget *Husstell* i N39 gjennom eksempelet «... samene gnir leveren fin og blander den med rå kreklingbær» (N39, 221), til å her utgjøre en del av den felles kulturelle arven.

Den allsidige kulturarven betegnes altså som «rik» - den er en oppsummering av skattekisten vår på ulike felt, både det religiøse, etiske, estetiske og fornuftsmessige. Selv om læreplanen uttrykker at oppfostringen skal «... bære videre og bygge ut kulturarven» (L97, s. 17), virker det som at tradisjon og bevaring av arven står sentralt. Likevel uttrykkes det også at «... kulturarven er ikke ensidig rettet mot fortiden, men en skapende prosess» (s. 20). Dette gir uttrykk for et kultursyn preget av impuls. *Læreplanen av 1997* har altså innslag av begge forståelsene av kultur, men jeg vil argumentere for at det er røtter som er mest fremtredende. Det er nemlig de nedarvede væremåtene, og fokuset på å bære videre kulturarven, som er sentralt i planen.

I *Kunnskapsløftet* kan man argumentere for at et dynamisk syn på kulturarven er skrevet inn i norskplanens formålstekst:

Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres, og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen (LK06, 2013, s. 2).

Der tidligere læreplaner har hatt tydelig innslag av røtter i sin kulturarvforståelse, legger kulturarvforståelsen i dette utdraget mer til rette for nyskaping. Som Smidt (2018) skriver, er et slikt norskfag virkelig et kulturfag. Denne forståelsen av kulturarv har tydelige trekk av impuls, som omhandler at kultur skapes dynamisk og fortløpende. I tillegg er dette fokuset mer rettet mot fremtid enn fortid. Det dynamiske synet kommer frem gjennom formuleringene: «perspektivene utvides», «levende tradisjon», og «forandres, og skapes på nytt». Kulturarven er ikke låst til å omhandle generasjonens destillerte visdom, men den er i stadig endring rettet mot fremtiden. Dette gjør norskfaget til et kulturverksted hvor det vi har med oss fra før forandres og skapes på nytt: I møte med andre kulturer, spørsmål og tanker fra vår egen tid.

Som i L97, løftes den internasjonale arven frem i LK06. Det kan man se gjennom eksempelet «... å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av». Slik det ble gitt eksempler på forfattere i L97, er dette borte i LK06. Dermed synliggjøres ikke arven i like stor grad som i L97.

Kulturmøte

I denne kategorien vil jeg trekke frem hvordan møtet mellom kulturer beskrives i de forskjellige læreplanene.

I *Normalplanen av 1939* er det ingen formuleringer om kulturmøte i norskfaget, eller i *Innledningen*. I historiefaget derimot, uttrykkes det at «... så langt råd er, skal en også hjelpe dem til å kjenne og forstå andre folks kultur og tenkemåte og gi elevene syn for hvor nødvendig samarbeid og fred mellom folkene er» (N39, s. 75). Innsikt om andre, heller enn et møte mellom kulturer, kan ses på som sentralt ut i fra dette utdraget. Som Lund & Moen (2010, s. 125) peker på, var det tydelig i skolens innhold på 1800- og begynnelsen av 1900-tallet at det forestilte

fellesskapet som ble konstruert bygde på et selektivt utvalg av kulturelle elementer. Dette førte til at minoritetene ble ekskludert. Det kan sees i sammenheng med at *Normalplanen av 1939* ikke fokuserer så mye på andre kulturer og minoriteter. Likevel var det et kulturelt mangfold også på denne tiden, men dette ble nedprioritert til fordel for byggingen av *det norske*. Det er tydelig at minoritetskulturene blir utelatt i læreplanen. Selv om historiefaget så vidt nevner andre kulturer får dette også liten plass. Det gir signaler om at det forestilte *norske* fellesskapet skulle bygges, og at andre kulturer ikke skulle forstyrre dette arbeidet. N39 har derfor lite innslag av en *hybrid* tilnærming til det flerkulturelle. Dette forandrer seg i noen grad i M74.

I norskfaget i M74 får vi heller ingen treff på ordet «kulturmøte», men vi kan ane tendenser til dette gjennom at tekster til skolebruk «... bør inneholde utdrag av norsk og utenlandsk litteratur» (s. 101). Dette gir signaler om at ikke bare det norske skal løftes frem, men også litteratur fra andre kulturer. Likevel ser vi videre i læreplanen at det uttrykkes at «... elevene må få lese norsk og utenlandsk litteratur, men den norske bør være den viktigste» (M74, s. 106). Til tross for en åpning mot utenlandsk litteratur kommer det tydelig frem at det er den norske som skal prioriteres. I et norskfag er det kanskje ikke spesielt at den norske litteraturen ilegges mest tyngde. Det er klart at tradisjoner og litterære norske verk bør få plass i faget, men med et økende kulturelt mangfold, skal norskfaget også være et fag som inkluderer det. Likevel skal elevene i større grad møte annen kultur gjennom litteraturen i M74, enn hva N39 uttrykte. En hybrid kulturforståelse kommer ikke til uttrykk i M74. Det redegjøres ingenting om de mellomformene som oppstår når kulturer kommer i kontakt med hverandre. Dermed kan man argumentere for at det konstruerte skillet mellom *oss* og *dem* opprettholdes her.

I *Innledningen* i N39 ble det ikke redegjort for noe angående møte mellom kulturer. Dette endres med *Generell del* i M74. Formuleringen «kulturmøte» forekommer ikke her, men flere andre utdrag i denne delen uttrykker møtet mellom kulturer. For eksempel i følgende utdrag:

Det er tenkelig at grunnskolen vil kunne oppleve en konflikt mellom toleranseidealet og de verdier den ellers er bundet av. I slike tilfeller må skolen forsøke å finne en løsning som flest mulige hjem kan godta. Dette må gjelde både på landsbasis og i den lokale krets. Grunnskolen skal være et tilbud for alle, uten hensyn til forskjeller i synet på kultur- og samfunnsprospørsmål.

(M74, 1974, s. 15).

Konflikten ligger her mellom toleranseidealet og de verdier skolen er bundet av. I læreplanen uttrykkes det ofte at grunnleggende verdier i skolen er den kristne og humanistiske tro, og det virker som at læreplanen signaliserer at dette kan komme i konflikt med elever som ikke har samme livssyn. Likevel uttrykker læreplanen at skolen ikke skal behandle noen annerledes med tanke på kultur- og samfunnsspørsmål. Dette gir uttrykk for en mer tolerant forståelse for kulturforskjeller. Som læreplanen likevel uttrykker, så «... betyr ikke det at den selv kan stille seg utenfor enhver strid og være uten standpunkt til enhver meningsforskjell» (M74, s. 15). Her balanserer *Generell del* mellom å ta hensyn til kjerneverdiene i møte med ny kultur. På et vis skisseres det frem et dilemma hvor skolen skal kunne tolerere forskjellige syn på kultur og samfunn, men samtidig kunne inneha et standpunkt, eller en grense, for hva som kan aksepteres.

Det første tydelige kulturmøtet forekommer i avsnittet om elever i språkblandingsdistrikter. Der uttrykkes det at «... her møtes elever som kommer fra vidt forskjellige miljø både sosialt, kulturelt og språklig. Det er ikke til å unngå at det blir gnisninger» (M74, s. 18). Om møtet mellom kulturer bruker læreplanen formuleringen «gnisninger». Det gir ikke assosiasjoner til et positivt kultur møte. Bruken av ordet «gnisninger» gir heller assosiasjoner til konflikt. Samme problemorienterte forhold til kultur møte ser vi også her: «... noen av barna vil ha vanskelig for å få kontakt. Her er det ikke bare språket som stenger» (M74, s. 18), og «... erfaring har vist at elever som bor avsides, har de største kontaktproblemer. De avsidesboende elevene er som regel samisktalende, mens de norsktalende er samlet i sentrene» (M74, s. 18). Det er altså ikke kun språket som kan være et hinder i møte med andre kulturer, men også geografisk plassering. Det er spesielt kultur møtet mellom det samiske og det norske, læreplanen i M74 fokuserer på.

Selv om læreplanen til tider uttrykker en problemorientert holdning til møtet mellom det norske og det samiske, får det samiske et løft i denne planen. I forordet til læreplanen står det at «... i samsvar med ønsker som er kommet fram i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen» (M74, s. 3). I tillegg kom faget *samisk m/skriftforming* til i denne planen. Der det samiske ikke ble nevnt i N39, har dette blitt kraftig forsterket i M74. Dette kan sees i sammenheng med 1950-tallets samebevegelse og den nasjonale samekommisjonen (1956-1959), som førte til at morsmålsopplæring først ble en valgmulighet i 1959 og deretter en formell rett i 1969 (Lund & Moen, 2010, s. 126). Selv om *Generell del* i

M74 uttrykker at det kan oppstå gnisninger når kulturer møtes, ser vi også en antydning til et positivt møte gjennom at «... evnen til kritisk og selvstendig vurdering ikke bare utvikles ved at grunnverdiene blir konfrontert med andre forestillinger, men også ved at grunnverdiene blir brukt som grunnlag for kritikk over for ulike fenomener i kultur- og samfunnsliv». (M74, s. 28). Gjennom «andre forestillinger» skal elevene stimuleres til kritisk tenking. Møte mellom kulturer, da spesielt møtet mellom det norske og det samiske, betraktes altså også som lærerikt.

Møtet mellom kulturer blir tydeligere omtalt i norskfaget i M87. Der er to av målene at elevene, gjennom litteraturen, skal: 1) få syn for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger (lokalt, nasjonalt, nordisk og globalt), og 2) gi elevene del i det nordiske kultur- og språkfelleskapet. Der tidligere læreplaner ga uttrykk for at elevene skulle lese utenlandsk litteratur, er et av målene her at det nasjonale og globale skal være sentralt i litteraturarbeidet i norskfaget. Det gir signaler om et norskfag som i større grad tar det kulturelle mangfoldet på alvor. Det ser vi også her: «... elevene må få lese om minoritets og innvandrer kulturer, bakgrunn og livsvilkår nå, for å kunne leve seg inn i situasjonen til nye folkegrupper her i landet» (M87, s. 136). Minoriteter og innvandrer kulturer får derfor plass i norskfaget, noe som er en anerkjennelse av deres situasjon.

Samme tendens ser vi i *Generell del* i M87. Her trekkes det frem at «... det er en særlig oppgave for skolen å oppdra elevene til å kunne forstå og kjenne fellesskap med minoritetsgrupper i vårt eget land og med mennesker i andre land» (M87, s. 15). I motsetning til M74, som omtalte kultur møtene som gnisninger, handler det i M87 om å kjenne på et fellesskap. Videre i læreplanen ser vi en tosidighet i møte med andre kulturer hvor elevene på den ene siden skal «... tilegne seg voksende forståelse for det vi har felles som folk og for rikdommen i tradisjoner og kulturformer i vårt eget samfunn» (M87, s. 18), mens de på den andre siden skal «... stimuleres til å være åpne for inntrykk og impulser fra andre land og kulturer». (M87, s. 18). Selv om M87 uttrykker en åpenhet i møte med andre kulturer, mer enn hva vi så i M74, fokuseres det også her på at elevene må være kjent med «rikdommen i tradisjoner» og det vi har «felles som folk». På den måte signaliserer læreplanen at elevene skal være trygge i møte med det utrygge. Med andre ord: vern om det nasjonale i møte med en annen kultur. Et nytt begrep som kom i M87 er *interkulturell undervisning*. Her står det følgende:

Skolen må bidra til at elevene kan lære å møte verdier og holdninger i andre kulturer og at de dermed også kan få en klarere forståelse av sin egen kulturelle sammenheng. Det må skapes et miljø som stimulerer til spørsmål, interesse og opplevelse. Det er viktig ikke ensidig å legge vekt på ulikheter mellom forskjellige grupper, men også å finne likheter, felles interesser og felles erfaringer (M87, 1987, s. 48).

Gjennom den interkulturelle undervisningen, hvor elevene skal finne likheter, felles erfaringer og interesser, kan dette tolkes som en bevegelse mot en hybrid tilnærming til kultur. Her er det fokus nyskaping, som kan føre til ny kulturell mening. Gjennom denne undervisningen kan man argumentere for at forestillingene om rene kulturer forskyves og destabiliseres, noe som er sentralt innen Bhabhas teori om hybriditet. Likevel uttrykkes det også i utdraget at elevene skal møte «andre kulturer», for å bli kjent med «sin egen kulturelle sammenheng». Det kan altså argumenteres for at det konstruerte skille mellom *oss* og *dem* kommer til uttrykk her. Samlet sett kan vi se at M87 løfter frem nasjonale verdier, i tillegg til å åpne seg mot andre kulturer.

I norskfaget i L97 betraktes språket som en viktig brikke i konstruksjonen av identitet: «... det språket ein utviklar, set grenser for det ein kan forstå og uttrykkje - og det set grenser mellom grupper og land» (L97, s. 111). Språk knyttes i stor grad til hvem du er, og som læreplanen uttrykker, setter det også «grenser mellom grupper og land». Dette ligner et nasjonsbegrep som fremmer *én kultur, ett språk og ett folk* (Lund & Moen, 2010, s. 129). Det er klart at språket i grove sett har inndelt verden geografisk, men utdraget tar i mindre grad hensyn til det språkmangfoldet som har eksistert og fortsatt eksisterer. Vi ser likevel at L97 tar hensyn til den flerkulturelle skolen gjennom at man må «... byggje bruer mellom grupper i eit samfunn som har vorte meir internasjonalt og etnisk variert» (L97, s. 111). Formuleringen «byggje bruer» gir uttrykk for et positivt syn på møtet mellom kulturer. Det uttrykkes også at valget av lærestoff må «... gjere det tydeleg at språket og dei førestillingane det ber, stadig blir nye, ikke berre gjennom tilsiget frå andre kulturar og frå nye tekniske vendingar, men også gjennom uttrykk og slang frå ungdommen sjølv. Norsk er eit kulturfag» (L97, s. 111-112). Uttrykket «tilsiget frå andre kulturar» gir uttrykk for en hybridisering av faget. Det argumenteres for at forestillingene våre fornyes gjennom kontakten med andre kulturer.

I *Felles mål for faget* finner vi at opplæringa har som formål «... å styrkje den kulturelle tilhøyrsla hjå elevane gjennom å gi dei opplevingar med og kunnskap om norsk språk og

litteratur, innblikk i andre kulturar og forståing for kva andre kulturar har å seie for utviklinga av vår eigen» (L97, s. 116). Selv om læreplanen både trekker frem «tilsiget frå andre kulturar», og «innblikk i andre kulturar» nevnes ikke de nasjonale minoritetene norskplanen. Det uttrykkes heller ikke hvilke kulturer Norge inneholder. Andre enn de etniske norske havner kun i kategorien «andre kulturer». Dette er et tydelig brudd med norskplanen i M87, som inkluderte minoritetene. Dette kan sees i sammenheng med at det var det norske fellesskapet som skulle bygges med L97.

Utviklingen av en nasjonal identitet er svært viktig i L97. Det ser vi blant annet her: «... utvikle ein trygg nasjonal identitet og ei kulturell opning mot andre gir oss djupare innsikt i vår eigen kultur og hjelper oss til å forstå kva verdi kulturen har for andre folk og land» (L97, s. 111). Motsetningsforholdet «oss og dem» preger dette møtet. Dette «oss» knyttes til en «trygg nasjonal identitet», noe som gir uttrykk for at det finnes en forestilling om en felles identitet i den norske nasjonen. Dette er det i tillegg viktig å inneha i møte med «dem». Gjentatte ganger ser vi ord som «vår» og «andre folk og land» som forsterker dette skillet. Der denne type formulering kun fantes i *Generell del* i M87, har dette blitt flyttet inn i norskfaget i L97, noe som kan være et forsøk på å forsterke norskfagets fokus på *det norske*. Til tross for at norskfaget i L97 inkluderer det flerkulturelle, bærer faget altså preg av at det er den norske identiteten som skal utvikles og få forrang i faget.

I *Generell del* i L97 blir også konsekvenser av det flerkulturelle samfunnet i større grad tatt høyde for. I den sammenheng uttrykker læreplanen at utdanningen må «... formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir» (L97, s. 20). Utdanningen sees på som svært vesentlig for at elevene skal få kunnskap om de andre kulturene. Møtet mellom kulturer beskrives her som en «mulighet til berikelse», noe som i større grad skildrer et positivt møte. Det ser vi også her: «... kontakt med andre og forskjellige livsformer gir muligheter for overraskende kombinasjoner og for kollisjoner mellom anskuelser. Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon» (L97, s. 19). Ord som «muligheter» og «nye impulser» kan tolkes som at kulturmøtet betraktes som en ressurs i skolen. Likevel ser vi også at læreplanen uttrykker at elevene skal «... kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å

bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster» (L97, s. 50). Dette virker å være sentralt for L97: Først utvikle en nasjonal identitet og kunnskap om kulturarven, for så åpent å møte andre kulturer. Den Andre blir i stor grad tematisert i planen, og da med en positiv markør. At møtet mellom kulturer kan gi «nye impulser», kan tolkes som et uttrykk for et impulsivt kultursyn. Likevel er det det konstruerte skillet mellom *oss* og *dem* som tydeligst virker å være tilstede i L97. Fokuset på «nasjonal identitet», og å «pleie nasjonal arv» gir også innslag av kulturforståelsen *røtter*. L97 har altså innslag av begge kulturformene, selv om det er hovedvekt på *røtter*.

Som tidligere nevnt omtales norskfaget i LK06 som sentralt for «kulturforståelse». Det kan dermed tolkes som at kulturperspektivet i faget har beveget seg fra tradisjon og bevaring, til i større grad forståelse av kultur. Dette gir signaler om en større åpenhet i sammenheng med kulturmøtet. I norskfaget i LK06 ser vi at språket ilegges stor vekt også her. Språket som tilgang til kulturen har derfor vært sentralt fra og med N39 med formuleringen «... gjennom innføring i norsk talemål og litteratur får elevene kjennskap til norsk lynne og kunst og vår kultur i det hele» (N39, s. 49) til LK06 og formuleringen «... gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (LK06, s. 2). Språket betraktes som helt avgjørende for å forstå det norske samfunnet, komme seg ut i arbeidslivet, og ta del i demokratiske prosesser. I et samfunn der mangfoldet av mennesker stadig øker er denne utfordringen viktig for skolen. I LK06 betraktes det språklige mangfoldet som en «... ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse» (LK06, s. 2), noe som vitner om å ta mangfoldet på alvor.

Forholdet mellom det nasjonale og det globale er også noe som har gjentatt seg i de læreplanene jeg har analysert. I de tidligere læreplanene har det vært fokus på en trygg nasjonal identitet i møte med andre kulturer. I norskfaget i LK06 finner vi ikke formuleringen «nasjonal identitet», men læreplanen uttrykker eksplisitt et spenningsfelt mellom det nasjonale og globale. Dette opplever jeg som et forsøk på å balansere forholdet, mer enn å legge trykk på det nasjonale. Dette samsvarer med Eide (i Engelsen 2015), som argumenterer for at LK06 i større grad prøver å balansere det nasjonale, det flerkulturelle, og det internasjonale. I tillegg er LK06 er også den

første planen som eksplisitt inneholder ordet «kulturmøte», da innen kompetansemål etter VG1 hvor elevene skal: «... drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (LK06, s. 10). Det gir signaler om et større fokus på en hybrid tilnærming til kultur, enn det som har kommet til uttrykk i tidligere læreplaner. Dersom man sammenlikner *Generell del* og norskplanen i LK06 ser man at de bryter med hverandre. I *Generell del* er det lite som tyder på hybriditet, og det er heller det konstruerte skillet mellom *oss* og *dem* som blir opprettholdt. I norskplanen kommer derimot det hybride i større grad frem. Det er altså to ulike forståelser av kultur som uttrykkes i disse delene.

4.3 Fagfornyelsen – et blikk fremover

Selv om analysen i denne studien primært omhandler læreplanene i perioden N39 og frem til LK06, er man nødt til å trekke inn arbeidet med den nye læreplanen. Denne læreplanen blir gjeldene i skolen fra høsten 2020, og skal være retningsgivende for fagene i fremtiden. Som resultat av fagfornyelsen har vi fått en ny *Overordnet del*, som erstatter *Generell del*. *Generell del* har altså overlevd siden 1993. I tillegg har vi fått nye kjerneelementer for fagene. I skrivende stund utarbeides det også utkast til læreplanene for fagene. Hva som blir endelig innhold er ikke avgjort. Det kan derfor komme endringer etter at denne studien er levert til trykk.

I dette kapitlet vil jeg analysere og diskutere hva *Overordnet del* og utkastet til den nye norskplanen redegjør om kulturbegrepet. Jeg vil også se dette i sammenheng med den forrige analysen av de fem læreplanreformene. I *Overordnet del* finner vi underkapitlet *Identitet og kulturelt mangfold*. Her uttrykkes det at:

Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet. Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati. Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 6)

Denne forståelsen av kultur uttrykker også et fokus på tradisjon og bevaring. «Vår historie og kultur» ansees som viktig for identiteten og for å forstå det demokratiske samfunnet vi lever i. Det samiske innlemmes også her i den kulturarv som skolen skal formidle. Et impulsivt

kultursyn kan tolkes gjennom fokuset på at «... vår felles arv utviklet seg gjennom tidene, og skal forvaltes av nåværende og kommende generasjoner». En felles arv kommer også til uttrykk her, men der tidligere læreplaner i større grad ytret et ønske om å bevare kulturarven, beskrives den her som i kontinuerlig endring. Den forvaltes også av både nåtidens og fremtidens borgere. En interessant formulering om fellesskapet er at «en felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser». I konstrueringen av en felles ramme er det viktig med en impulsiv og hybrid kulturforståelse. Med det blir nemlig grensene for hva som innlemmes i referanserammen mindre synlige. Det er forståelig at en felles ramme skal kunne gi en følelse av tilhørighet i samfunnet. Dersom man kjenner til de sosiale kodene, og forstår systemet, er det klart at det blir enklere å navigere. Likevel kan fokuset på en felles ramme føre til ekskludering av det som ikke passer. En impulsiv og hybrid kulturforståelse er vesentlig i dette arbeidet. Et impulsivt kultursyn kommer også til uttrykk i dette utdraget:

Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 7).

Det er interessant at læreplanen uttrykker at det norske samfunnet «gjennom alle tider» har blitt påvirket av ytre faktorer. I de tidligere læreplanene kan det fort fremstå som at den norske kulturen var upåvirket av andre. Her legges det derimot vekt på at det norske samfunnet har vært i kontinuerlig endring helt fra de første menneskene satte sin ben her. Dette vitner om en større grad av et impulsivt og et hybrid kultursyn. Som resultat av at samfunnet i dag er mer sammensatt en noen gang, løftes også språk og kulturforståelse frem. Språket har i alle læreplaner blitt sett på som essensielt for å fungere i samfunnet, noe denne læreplanen uttrykker. Hvordan læreplanen vil tilrettelegge for morsmålsundervisning finnes det ingen dokumenter på enda. At språklig mangfold uttrykkes som en ressurs, gir imidlertid indikasjoner på at det vil løftes frem. I tillegg til samene blir også resten av de nasjonale minoritetene inkludert i læreplanen: «... fem folkegrupper med århundrelang tilknytning til Norge har status som nasjonale minoriteter i tråd med våre internasjonale forpliktelser: jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere». Det er altså *Overordnet del* som er den første planen som inkluderer alle de nasjonale minoritetene i Norge. I tillegg til å inkludere de, uttrykkes det

også at «... disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene». Dette er en klar utvidelse av hva kulturarven rommer. Der fokuset på den norske kulturarven har vært hovedfokus tidligere, uttrykkes det her at minoritetskulturene har vært med på å forme denne arven. Det er bemerkelsesverdig at det tok så lang tid før alle minoritetene ble anerkjent i læreplanen. Fra N39 og frem til utgivelsen av *Overordnet del* har det omtrent gått 80 år.

Norskfaget skal også fornyes i den nye læreplanen. Det siste høringsutkastet for læreplanen for norsk kom 18. mars 2019. Her kan vi lese at norskfaget beskrives som et «... sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling». Begrepet «kulturforståelse» ser ut til å skulle videreføres fra LK06 til den nye læreplanen. Det har også blitt presentert nye kjerneelementer for faget norsk. Disse er *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som system og mulighet, og språklig mangfold*. Innenfor kjerneelementet *språklig mangfold*, står det at elevene skal ha «... innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge». Norskfaget retter seg dermed mot det flerkulturelle, ettersom man skal forstå både «egen og andres» situasjon. Sentrale verdier og prinsipper for faget er å gi innsikt i «... den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeidet med norskfaget skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs». Kulturarven betraktes her som rik og mangfoldig. Man kan også argumentere for at *det norske* ikke gis alt for stor oppmerksomhet. Her handler det mer om å bli bevisst egen kulturell identitet innenfor et inkluderende fellesskap.

5.0 En samlende drøfting av kulturforståelsen i læreplanene

I dette kapitlet sammenfatter jeg diskusjonen fra analysekapitlet. Jeg har delt det inn to underkapitler der jeg først diskuterer læreplanene i lys av røtter og impuls, for så å diskutere de i sammenheng med hybriditet og den Andre. Samlet sett svarer jeg på problemstillingen som er: *Hvilke forståelser for kultur kommer til uttrykk i læreplanene, og hvordan har forståelsen endret seg?*

5.1 Røtter og impuls

Fra N39 og frem LK06 blir kulturbegrepet sterkere posisjonert. Dette på bakgrunn av at antall forekomster og former for begrepet øker, men også fordi innholdet i begrepet utvides. I tillegg forandrer beskrivelsen av norskfaget seg. I N39 og M74 ble det ikke listet opp noen sentrale stikkord norskfaget skulle være, selv om grammatikk, litteratur og lesing var viktig i begge læreplanene. Det er først i norskfaget i M87 vi får formuleringen «... norsk er et kommunikasjonsfag, et estetisk fag og et sentralt kultur- og tradisjonsbærende fag» (M87, s. 129). Kulturfaget norsk løftes dermed eksplisitt frem i denne planen, noe vi ser fortsetter i L97 og LK06. I tillegg, som det ser ut, definerer også fagfornyelsen hele norskfaget som et sentralt fag for «kulturforståelse». Dette gir signaler om at kulturfaget norsk også er sentralt i fremtidens norskfag.

Forståelsen av kultur har variert i perioden fra N39 og frem til LK06. I N39 var det en sterk vektlegging av kanonlitteratur blant annet med Nordahl Rolfsens lesebok. *Det norske* ble løftet frem i denne læreplanen. Som Nordstoga (2003, s. 25) påpekte var dette faget preget av det han kalte «vakkernorsken». De kanoniserte skjønnlitterære tekstene skulle bygge nasjonen. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at kulturbegrepet i N39 hadde et sterkt innslag av røtter. Fortiden spilte nemlig en stor rolle i byggingen av den norske nasjonen.

I norskfaget i *Mønsterplanen av 1974* er det i hovedsak gjennom litteraturen vi finner noe om kulturbegrepet. Der kommer det til uttrykk en mindre kanonisert litterær profil, og det viktigste var at elevene opplevde leseinteresse og leseglede. Det står ikke noe særlig i norskfaget som kan indikere en annen forståelse av kultur, enn det som kom til uttrykk i N39. Likevel slippes det til flere kulturelle uttrykk i denne planen, noe som fører til at forståelsen av kultur utvides.

Norskfaget står med beina plantet både i røtter og impuls i denne planen, men med en hovedvekt på røtter. Ser vi til *Generell del* i M74 blir det uttrykt et fokus på å «ivareta og videreføre» kulturarven. Det kommer også til uttrykk formuleringer som «fortidens kultur» og «verdifulle i tradisjoner og erfaringer». Forståelsen av kultur i *Generell del* virker altså også å være preget av røtter. Likevel blir det uttrykt i denne planen at elevene skal «vurdere behov og former for fornyelse», og at de skal bidra til å «videreutvikle denne arven». Kulturforståelsen beveger seg dermed i retning av impuls. Det er med andre ord tegn til begge kulturforståelsene i denne planen, selv om man kan argumentere for at røtter er mest dominerende. Bevaring, erfaringer, og tradisjoner, får nemlig mest plass.

I *Mønsterplanen av 1987* understrekes det at faget skal, i tillegg til kultur, være et tradisjonsbærende fag. Litteraturarven fikk en sterkere posisjon her, etter å ha vært svakere i M74 (se Engelsen, 2015). I denne planen skulle man nå fokusere mer på den norske kulturarven. I *Generell del* blir også *det norske* i større grad løftet frem. Dette kommer frem i blant annet formuleringen «felles norske kulturarven». Den norske kulturen prioriteres, og skal i tillegg være noe felles for alle. Man kan derfor argumentere for at dette fremmer et kultursyn som låses til nasjonalitet og etnisitet. Den norske løftes frem til fordel for andre. I og med at den kanoniserte litteraturen blir sterkere vektlagt her, og med fokuset på det norske, vil man kunne hevde at kultursynet som trer frem i denne planen også er preget av røtter.

Læreplanverket av 1997 har en tydelig kanonisert profil. I tillegg er det også et fokus på en felles kulturarv og like referanserammer, uansett kulturell tilhørighet. Nasjonsbegrepet er ofte frekventert i denne planen, og utviklingen av en nasjonal identitet blir fremhevet som spesielt viktig. Fokuset på det norske er tilstede i denne planen. Av den grunn vil jeg argumentere for at forståelsen av kultur i L97 også er preget av røtter. Dette til tross for at læreplanen også fokuserer på kulturelt mangfold og en internasjonal arv. Dette brukes derimot ikke til å skape ny kultur, men opprettholder kun et konstruert skillet mellom oss og dem.

Det at norskfaget i LK06 omtales som et sentralt fag for «kulturforståelse», en formulering som etter alt å dømme vil bli med videre i den nye læreplanen, er et signal om å i større grad fokusere på å *forstå kultur*. Spørsmål om hva kultur er, og hva det vil si å tilhøre en kultur, gir uttrykk for

å forstå kultur som mer flytende enn fast. Det vises også til en kulturarv i LK06, men det er her fokus på at arven er en «levende tradisjon som forandres og skapes på nytt». Det kan altså se ut som kultur har en forståelse knyttet mer til impuls, enn hva det har blitt uttrykt i de tidligere læreplanene. Dette kultursynet blir også med videre i det nye norskfaget. Der nevnes også kulturarven, men da gjennom uttrykket «... den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge». Arven er her rik og mangfoldig, noe som virker å ta på alvor det mangfoldige og sammensatte samfunnet Norge er i dag. I *Overordnet del* uttrykkes det at kulturarven har «utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner». Dette gir også inntrykk av en impulsiv kulturforståelse.

Samlet sett kan vi derfor argumentere for at forståelsen av kultur i læreplanene har beveget seg fra å ha et tydelig fokus på *røtter* i N39 til å gradvis bevege seg mot impuls i LK06. Selv om læreplanen i M74, M87 og L97 har innslag av impuls i kulturforståelsen, blir det ikke før i LK06 en tydelig overgang. Man skulle kanskje trodd at de tidligere læreplanreformene i større grad hadde en impulsiv kulturforståelse som følge av en økende globalisering. Likevel virker vernet om norsk kultur å skulle prioriteres.

5.2 Hybriditet og den Andre

I *Normalplanen av 1939* er det lite tegn til en hybrid kulturforståelse. Andre kulturer får generelt liten plass. Det er kun historiefaget som uttrykker at man skal forstå andres kultur, selv om det heller ikke der redegjøres så mye om hvordan dette skal foregå. Det er det norske fellesskapet som er i hovedfokus i denne planen. Kultursynet kan derfor argumenteres for å være låst til nasjonalitet og etnisitet. Til tross for at det norske skulle bygges var det et kulturelt mangfold i Norge under denne tiden. Disse fikk altså ingen plass i *Normalplanen av 1939*. Dette må selvfølgelig betraktes i lys av blant annet fornorskingspolitikken som foregikk på denne tiden. Det viktigste var å lære norsk, og alt annet måtte vike. Nå skulle nasjonen, *den norske*, bygges. Det forestilte norske fellesskapet er svært sentralt i denne planen.

Med *Mønsterplanen av 1974* beveger man seg i større grad mot å inkludere andre kulturer og minoriteter i læreplanen. Norskfaget virker å stå litt igjen i N39, selv om de uttrykker at også utenlandsk litteratur bør inkluderes i faget. Som tidligere nevnt hadde dette faget en mindre

kanonisert profil, noe som kan argumenteres for å i større grad slippe til andre kulturelle uttrykk. Likevel skulle den norske litteraturen legges mest vekt på. Det hybride eller redegjørelser av den Andre kommer ikke til uttrykk i norskfaget i M74. Dette bildet er litt annerledes i *Generell del*. Her uttrykkes det for eksempel at ingen skal bli behandlet annerledes med tanke på kulturspørsmål, noe som gir inntrykk av en åpen og tolerant holdning i møtet med forskjellige kulturer. Likevel finner vi også formuleringen om at i møtet med flere kulturer kan det oppstå «gnisninger». Dette er en mer problemorientert beskrivelse av et kulturmøte. Det er spesielt møte mellom det samiske og det norske som omtales i *Generell del* i M74. Fornorskingspolitikken er på dette tidspunktet over, noe som kan sees i sammenheng med at det samiske får mer innpass i denne læreplanen. Det kan også være årsaken til at det er de som har fått mest plass av minoritetene og andre kulturer i læreplanen. Til tross for at kulturmøte uttrykkes som problemorientert, uttrykker læreplanen også at man utvikler grunnverdiene i møte med andre kulturer. Samlet sett blir møtet mellom kulturer tydeligere understreket i M74, enn hva vi så i N39. Likevel kan man argumentere for at skillet mellom *oss* og *dem* i større grad opprettholdes enn at tegn til det hybride vokser frem.

Møte mellom kulturer blir enda tydeligere omtalt i norskfaget i M87. Der M74 la vekt på at elevene skulle lese utenlandsk litteratur, skal de her lese om «... minoritets og innvandrer kulturer» (M87, s. 136). I denne planen er det ikke bare samene som blir inkludert, men også minoriteter og innvandrere. Dette skal elevene lese om for å kunne «... leve seg inn i situasjonen til nye folkegrupper her i landet» (M87, s. 136). Ser vi til *Generell del* i M87 finner vi blant annet begrepet *interkulturell undervisning*. Her skal elevene møte verdier og holdninger i andre kulturer og de skal finne likheter og forskjeller. Kulturforståelsen som ligger til grunn er avgjørende når elevene skal leve seg inn i situasjonen til den Andre. Med en impulsiv kulturforståelse og fokus på hybriditet, vil man søke å avsløre fordommer og bidra til å skape ny kultur i kontakt med hverandre. Dersom kulturforståelsen låses til nasjonalitet og etnisitet, og hvor fordommer mot den Andre opprettholdes, forsterkes kun det konstruerte skillet mellom *oss* og *dem*. Samlet sett fokuserer M87 i stor grad på nasjonale verdier og det «vi» har felles som folk. Det norske løftes dermed opp. Samtidig ser vi at andre kulturer får mer plass i læreplanen

I norskfaget i L97 uttrykkes det at man «byggje bruer» mellom grupper i et samfunn som har blitt mer kulturelt variert. Det gir inntrykk av en positiv holdning til møte mellom andre kulturer. I *Generell del* ser vi mye av det samme synet i formuleringen:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves (L97, 1997, s. 10).

Kunnskap om andre kulturer og minoriteter beskrives som en «berikelse», og møte mellom kulturer skal gi «nye impulser» og «overraskende kombinasjoner». Ved første øyekast kan man lese samme positive holdningen til møtet med andre kulturer som i norskfaget. Likevel ser vi også en orientalsk diskurs fremstå gjennom skildringen av den Andre. Sitatet omhandler nemlig *egne verdier* som tenkes å møte *andres verdier* og *annen kulturell bakgrunn* i den flerkulturelle skolen. Man kan argumentere for at *Generell del* henvender seg til den etnisk norske majoriteten, det norske felleskapet, med informasjon *om dem, de andre*, de med *annen kultur*. Det kan oppfattes som at læreplanen tolker at *andre folk* ikke bare har en *annen kultur* men også *andre verdier* enn *våre*. Kultur forstås her tradisjonelt som noe uløselig og eksklusivt knyttet til ulike «folk». Selv om det flerkulturelle i større grad løftes frem i L97 er skillet mellom *oss* og *dem* mer tydelig enn det hybride.

I kunnskapsløftet omtales norskfaget som et sentralt fag for «kulturforståelse». Dette gir signaler om å gå dypere inn i kulturbegrepet og skape en større forståelse for hva kultur er. Kulturarven blir også, som tidligere nevnt, omtalt som «... en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt». Formuleringen «skapes på nytt» og «tradisjon som forandres», er tydeligere uttrykk for *hybriditet*. I stedet for å fremme en nasjonal identitet, uttrykker læreplanen heller eksplisitt et spenningsfelt mellom det nasjonale og globale. Dette gir uttrykk for at læreplanen forsøker å balansere disse to, mer enn å vektlegge den ene eller den andre. Det er også i LK06 vi for første gang finner ordet «kulturmøte», da innen kompetansemål etter VG1 hvor elevene skal: «... drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (LK06, s. 10).

Samlet sett gir dette signaler om sterkere hybrid tilnærming til kultur enn det som har kommet til uttrykk i tidligere læreplaner. Det er svært interessant at *Generell del* ble videreført i LK06. Dette på bakgrunn av at den ikke legger nok vekt på hybriditet, men viderefører kun et konstruert skille mellom *oss* og *dem*. Spørsmålet om hvem som er norsk, og hvem som inkluderes i det norske fellesskapet videreføres derfor til LK06. Norskfaget i den nye læreplanen uttrykker at elevene skal bli bevisste sin «kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs». Fremtidens norskfag virker dermed å skulle videreføre den hybride forståelsen av kultur som kom til syne i LK06.

6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Som jeg nevnte innledningsvis hevder Bal (2002) at begreper reiser – de kan ikke forstås som fast, men som i kontinuerlig endring. I denne studien har kulturbegrepets reise i norskfaget vært sentralt. På grunn av at dagens og fremtidens norskfag (etter alt å dømme) uttrykker at kultur er sentralt for faget, ville jeg undersøke hvilke forståelser for kultur som kom til uttrykk i læreplanene, og hvordan forståelsen har endret seg.

Læreplanene som har vært gjenstand til analyse i denne studien er: *Normalplanen av 1939*, *Mønsterplanen av 1974*, *Mønsterplanen av 1987*, og *Kunnskapsløftet*. I tillegg har jeg trukket inn arbeidet med fagfornyelsen for å få et blikk på fremtidens norskfag. Som inngang til læreplananalysen anvendte jeg en tilpasset versjon av Faircloughs kritiske diskursanalyse. Sentralt innenfor denne teorien er å undersøke hvordan tekst og samfunn påvirker hverandre. Ettersom kultur har vært under lupen i denne studien, har jeg også trukket inn forskjellige teoretikere som tilsammen bidrar til en utvidelse av forståelsen av begrepet kultur.

I perioden N39 og frem til LK06 beveger kulturforståelsen seg gradvis fra røtter, og til en impulsiv og hybrid forståelse. Likevel er det ikke før i LK06 at det blir et markant skifte i forståelsen av kulturbegrepet. Der finner vi formuleringer som blant annet «levende tradisjon» og «spenningsfelt mellom det nasjonale og globale» som gir uttrykk for en mer impulsiv kulturforståelse. De tidligere læreplanene var i stor grad preget av fortidens kultur og fokus på tradisjon. Der kom også forestillingen av *det norske fellesskapet* til uttrykk, noe som førte til at andre kulturer ble ekskludert. De skarpe grensene mellom kulturer blir mindre synlig frem mot LK06.

Det kulturelle mangfoldet kommer også mer og mer til uttrykk i hver læreplanreform. I tillegg får de nasjonale minoritetene en tydeligere plass i den kulturarven som utgjør en «levende tradisjon». Likevel er det ikke før i *Overordnet del* i den nye læreplanen, at de fem nasjonale minoritetene inkluderes i utviklingen av kulturarven. I tillegg uttrykker *Overordnet del* at kulturforståelse er stadig viktigere ettersom samfunnet er mer sammensatt enn noen gang. Den impulsive kulturforståelsen kommer dermed tydelig til uttrykk i den nye læreplanen. Hva som

blir endelig formulering av kulturfaget norsk i gjenstår å se, men etter alt å dømme blir formuleringen «kulturforståelse» med i denne læreplanen.

6.1 Veien videre

Kultursynet i læreplanene har altså endret seg til en mer impulsiv og hybrid forståelse. Formuleringen om at norskfaget er et sentralt fag for «kulturforståelse» ser også ut til å bli med videre i det nye norskfaget. Det er viktig å ta stilling til hva det innebærer at faget skal være et sentralt fag for «kulturforståelse». Hvilken kultur er det som skal forstås? Hva betyr uttrykket «levende tradisjon» i læreplanen? Hvordan skal «spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale» trekkes inn i klasserommet? Hvordan forstå «kulturell identitet innenfor et inkluderende felleskap»? Disse spørsmålene mener jeg er viktig å diskutere ettersom de gir gode refleksjoner rundt forståelsen av kultur. Det er i hvert fall viktig å ikke bringe videre forestillingen av *oss* og *dem*, men få frem at kultur også kommer komme i flytende og hybride former. Norskfaget må være relevant for elevenes globale og kulturelle virkelighet.

Dersom man skulle forsket videre på denne studien hadde det vært interessant å intervjuere lærere om deres forståelse av kultur, samt spørre hvordan de tolker kulturbegrepet i læreplanene. Man kunne også studert lærebøkene bruk av kulturbegreper. I tillegg kunne man også inkludert elevenes perspektiv, gjennom for eksempel litterære samtaler som tar for seg kulturell tematikk. I den forbindelse kunne blant annet boken *Third Culture Kids* (Naqvi, 2019) ha vært en inngang til slike samtaler, ettersom den tar opp tematikken å vokse opp mellom kulturer.

7.0 Litteratur

[L97]. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

[M87]. (1991). *Mønsterplan for grunnskolen. Bokmål: M87*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

[M74]. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

[N39]. (1957). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard).

Andersen, P, T. (2013). «Hvor burde jeg da være?» *Kosmopolitisme og postnasjonalisme i nyere litteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Anderson, B. (1991). *Imagined communities*. London & New York: Verso.

Barker, C. (2012). *Cultural studies. Theory and practice* (4. utg). London: SAGE.

Baune, T. A. (2007). *Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Beauvoir, S. D. (1970). *Det andre kjønn*. Larvik: Pax Forlag A/S.

Bhabha, O. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.

Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi». *Acta Didactica Norge*, 6 (2).

<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1084/963>

Dale, E. L. (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag AS: Oslo.

Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer. 1939-2013*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksen, T. H (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, T. H & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Hodder Headline PLC.

Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London og New York: Routledge.

Fairclough, N (2014). Text Relationships. I Jaworski & Coupland, *The Discourse Reader* (s. 83-104). New York: Routledge.

Fosshagen, K. (2016, 31. mars). *Orientalisme*. I Store norske leksikon. Hentet 16. mai 2019 fra: <https://snl.no/orientalisme>.

Gaski, H. (2017, 13. september). *fornorsking*. I Store norske leksikon. Hentet 2. mai 2019 fra <https://snl.no/fornorsking>.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

Grue, Jan. (2018, 2. mai). *diskurs*. I Store norske leksikon. Hentet 10. mai 2019 fra <https://snl.no/diskurs>.

Gundem, B. B & Karseth, B (1998) *Norwegian National Identity in Recent Curriculum Documents*. Paper for Presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, AERA, April 12-18, 1998, San Diego, Symposium Division B: Curriculum and National Identity: A Cross-Cultural Exploration.

Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gundem, B. B (1996). Core Curriculum; Cultural Heritage; Literacy: Recent Perspectives and Trends in Norwegian Education (s. 55-73). I Marum, E (1996) *Children and Books in the Modern World: Contemporary Perspectives on Literacy*. London – Washington: The Falmer Press.

Gustavsson, B. (1996). *Dannelse i vor tid*. Gylling: Forlaget Klim.

Helland, F. (2005). Norskfaget i globaliseringens tidsalder. I Aasen, J. A & Nome, S (Red), *Det nye norskfaget* (s. 49-62). Bergen: Fagbokforlaget.

Hitching, T. R, Nilsen, A. B & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Lund, A. B & Moen, B. B. (2010). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Tapir akademisk forlag: Trondheim.

Jørgensen, W. R, Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag.

Madssen, K. A. (1999). Oppbrudd eller kontinuitet? Norskfaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). I Aasen, P & Telhaug, A. O (Red.), *Både –og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv* (s. 158-176). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Madssen, K. A. (1999b). *Morsmålfagets normtekster: et skolefag blir til - norskfaget mellom tradisjon og politikk* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Naqvi, A. R. (2019). *Third Culture Kids*. Oslo: Gyldendal.

Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Mcculloch, G. (2011). Historical and documentary research in education. I Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., *Research methods in education* (s. 248-256). London: Routledge.

Pihl, J. (1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I Brede, D (Red), *Frihetens kår 1999 – en bedre skole* (s. 128-144). Nasjonalbiblioteket.

Said, E. (1994). *Orientalisme - vestlig oppfatning av Orienten*. Drammen: Cappelen Forlag AS.

Smidt, J. (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kunnskapsløftet (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan for norsk*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741&fbclid=IwAR0jva-7xNkKRwKBF4B9Fow94oYp9QXqzYYFWmMoAm0aWjws2KR5kGYA6A>.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of Culture and Society – revised version*. New York: Oxford University Press.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.

