

la Johanne Stoveland Moseby

Integrering i norsk skole - en toveis prosess?

En kritisk diskursanalyse av *Overordnet del-
verdier og prinsipper for grunnopplæringen*

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Daniel Lyng

November 2023

la Johanne Stoveland Moseby

Integrering i norsk skole - en toveis prosess?

En kritisk diskursanalyse av *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Daniel Lyng
November 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven foretas en kritisk diskursanalyse av *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* basert på Norman Faircloughs tredimensjonale analysemodell for å undersøke hvilke perspektiver på integrering som fremmes i den norske skolen og hvordan de påvirker forståelsen av integrering som en toveis prosess mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen. Dokumentet er valgt på bakgrunn av at læreplanutvikling er myndighetenes fremste mulighet til å legge føringer for, og krav og forventninger til, hvordan skolen skal håndtere det økende etniske og kulturelle mangfoldet i samfunnet, og hvilke holdninger og perspektiver på integrering dagens elever, og dermed kommende generasjoner, skal utvikle. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *I hvilken grad kommer integrering som en toveis prosess til uttrykk i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen?*

Analysemodellens tre nivåer er benyttet som underkapitler for å strukturere og presentere analysefunnene og drøftingen av dem. På analysens første nivå, *sosiale begivenheter*, blir det gjennomført en innholdsanalyse av relevante utdrag fra *Overordnet del* med utgangspunkt i grammatiske verktøy som søker å avdekke hvilke sannheter som blir fremmet på bekostning av andre, og hvilke politiske og ideologiske holdninger som blir forsøkt holdt skjult. På analysens andre nivå, *sosial praksis*, undersøkes produksjons- og konsumsprosessen av *Overordnet del* for å undersøke hvem som har fått bidra i utarbeidelsen og hvem som skal videreformidle innholdet i skolene for å avdekke i hvilken grad de etniske og kulturelle minoritetene i dagens Norge er representert i prosessen. På analysens siste nivå, *sosiale strukturer*, drøftes funnene i *sosiale begivenheter* og *sosial praksis*, samt definisjonene av integrering som en toveis prosess, opp mot ulike integreringsperspektiv for å undersøke hvilket som gjør seg gjeldende for innholdet og hvordan det påvirker holdninger og forventninger knyttet til majoritets- og minoritetsbefolkningens bidrag i den toveis integreringsprosessen.

Gjennom denne tredelte analyseprosessen avdekkes en skjevfordelt maktstruktur mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen der representanter fra majoriteten i stor grad har enerådende makt over hva som skal defineres som *integrering som en toveis prosess* og hvordan dette skal gjennomføres i skolen ved at både de nasjonale og europeiske definisjonene av prosessen og *Overordnet del* bygger på det samme liberal multikulturalistiske integreringsperspektivet. Ved å utvikle en læreplan basert på en liberal multikulturalistisk forståelse av integrering får skolen mulighet til å legitimt kreve at alle elever lærer seg norsk, og tilegner seg kunnskap om majoritetsverdier, -historie og -tradisjon. Gjennom formuleringer som «anerkjenne», «tolerere» og «respektere» i *Overordnet del* får majoritetskulturen forrang over minoritetskulturene og blir brukt som mal for hvilke kulturelle og religiøse praksiser som kan tolereres i samfunnet og ikke. Studien konkluderer med at det er utfordrende å skulle vurdere i hvilken grad *Overordnet del* fremmer en forståelse av integrering som en toveis prosess ettersom det avhenger av hvilket integreringsperspektiv som legges til grunn for vurderingen. Fra et liberal multikulturalistisk perspektiv kommer integrering som en toveis prosess i stor grad til uttrykk i henhold til de gjeldende nasjonale og europeiske tiltakene for dette arbeidet. Fra et kritisk multikulturalistisk perspektiv kommer integrering som en toveis prosess i svært liten grad til uttrykk i *Overordnet del* ved at representanter fra majoriteten undergraver minoritetsbefolkningens autonomi og skaper et kulturhierarki ved å fremme tiltak for å anerkjenne og respektere mangfoldet som en ressurs, snarere enn å gi minoritets- og majoritetsbefolkningen mulighet til å bli kritisk bevisste de skjevfordelte samfunnsstrukturene som opprettholder en forståelse av *oss* og *dem*.

Abstract

This master's thesis conducts a critical discourse analysis of *Core Curriculum- Values and Principles of Primary and Secondary Education* based on Norman Fairclough's three dimensional analysis model. This method is employed to study which perspectives of integration are promoted in Norwegian schools and how they impact understanding of integration as a two-way process between the majority and minority population in Norway. The document is selected with the understanding that curriculum development is the government's foremost opportunity to put down guidelines, requirements and expectations for how schools should handle the increase in ethnic and cultural diversity in society, and which attitudes and perspectives today's students, and thereby generations to come, should develop. I have chosen to base my study on the following thesis: To what degree is integration recognized as a two-way process in *Core Curriculum- Values and Principles of Primary and Secondary Education*?

The analysis model's three levels are employed as sub chapters to structure and present analysis findings and the discussion of this data. At the first level of analysis, *text*, a content analysis of relevant excerpts from Core Curriculum is done, based on grammatical tools that aim to reveal which truths are promoted at the expense of others, and which political and ideological attitudes are attempted to be concealed. At the second level of analysis, *discursive practice*, the production and consumption process of Core Curriculum is studied, to take a look at the parties involved in the preparation of the document and who is responsible for conveying this information into schools, in order to uncover to what degree ethnic minority groups in today's Norway are represented in the process of developing the Core Curriculum. The third level of analysis, *social practice*, discusses the following: findings in *text* and *discursive practice* and definitions of integration as a two-way process against different integration perspectives. This to study what applies to the content and how this affects attitudes and expectations tied to the majority and minority population's contribution to the two- way process of integration.

With this three part analysis process, an imbalance in the power structure between the majority and minority population is uncovered, where representatives from the majority hold absolute power over how integration as a two-way process is defined and how the process should be executed in schools by the fact that both national and European definitions of the process and Core Curriculum is based on liberal multiculturalism. Through the development of Core Curriculum that bases on liberal multiculturalism, schools are given the opportunity to legitimately demand that all students learn Norwegian, and acquire knowledge about values held by the majority - their history and traditions. Through the use of formulations such as «acknowledge», «tolerate» and «respect» in Core Curriculum, the majority's culture becomes superior to cultures held by minority groups. This is then used as a template that implies which cultural and religious practices are tolerated in society and not. This study comes to the conclusion that the degree of how integration is being recognized as a two-way process depends on the integration perspective being used for the assessment. From a liberal multicultural perspective, integration as a two- way process is largely expressed in accordance with the current national and European measures for integration as a two-way process. However, from a critical multicultural perspective, integration as a two-way process is expressed to a very small degree as representatives from the majority undermine the autonomy of the minority population and create a cultural hierarchy by advancing measures to acknowledge and respect diversity as a recourse, sooner than giving people the chance to develop a critical consciousness about the imbalance in social structures that maintain an understanding of *us* and *them*.

Forord

Jeg vil gjerne dedikere denne masteroppgaven til min kjære venn Adrian Wiik. Du har vist meg og så mange av dine venner og kollegier hva dedikasjon til læreryrket er gjennom en utrettelig evne til å imøtekomme alle dine elever med omsorg og genuin interesse for deres mangfoldige bakgrunner. Du har bevist gjennom din altfor korte lærerkarriere at skolens integreringsarbeid handler om mer enn å lære bort norsk og norsk kultur. Du har evnet å utfordre gitte sannheter om at integrering er minoritetenes eget ansvar ved å stille kritiske spørsmål, og etablert trygge arenaer hvor dine elever har fått utforske egne og hverandres kulturelle og religiøse bakgrunner. Du har vært en stor inspirasjon for meg i arbeidet med denne masteroppgaven, og jeg håper den kan være med på å løfte blikket til flere lærere og gjøre dem i stand til å føre din kritiske og varme pedagogiske evne videre.

Når jeg nå setter siste punktum i denne masteroppgaven, setter jeg samtidig punktum for syv spennende år som student ved NTNU. Jeg setter punktum for en studietilværelse fylt med engasjerte undervisere, spennende diskusjoner, intense praksisperioder og lange lunsjer med fantastiske medstudenter som nå har blitt mine venner for livet.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Daniel Lyng. Du har alltid vært tilgjengelig og hjulpet meg videre gjennom inspirerende og verdifulle veiledningstimer, og utallige mailkorrespondanser. Takk for at du alltid har hatt troen på mitt prosjekt, også i de periodene jeg ikke helt har hatt troen selv.

Tusen takk til venner og familie for latter, sang og pusterom i en ellers hektisk periode. Jeg har satt utrolig stor pris på deres faglige innspill over lange middager, deres gode humør og for de mange turene vi har gått sammen i skog og mark.

Sist, men ikke minst, vil jeg takk samboeren min, Jonas, for ubetinget støtte, omsorg og en stor dose tålmodighet når masterarbeidet har vært altoppslukende. Jeg har deg å takke for at jeg kom i havn til slutt.

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg fått muligheten til å erverve meg kunnskap om, og kritisk analysere og reflektere over, hvilke perspektiver på integrering som gjør seg gjeldende i norsk utdannings- og integreringsdiskurs, og hvordan de bidrar til å påvirke måten elever med minoritetsbakgrunn blir møtt i skolen. Jeg har blitt oppmerksom på viktigheten av å stille kritiske spørsmål ved de gitte sannhetene jeg som kommende lærer får presentert gjennom læreplaner og lovverk. Jeg håper og tror arbeidet med denne masteroppgaven har bidratt til at jeg har utviklet en, for å bruke Freires ord, *radikal* læreridentitet hvor jeg tør å stå i bresjen for å omforme undertrykkende strukturer i samfunnet slik at *alle* mine kommende elever kan få delta i samfunnet som den de er, og ikke som den de undertrykkende forsøker å forme dem til å være.

Trondheim, 27. november 2023
Ia Johanne Stoveland Moseby

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	2
FORORD	3
1.0 INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	5
1.2 AKTUALISERING	5
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	7
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	8
1.5 STUDIENS DISPOSISJON	10
2.0 TEORI	11
2.1 INTEGRERING SOM TOVEIS PROSESS	11
2.2 PERSPEKTIVER PÅ INTEGRERING	12
2.2.1 <i>Liberalistisk perspektiv</i>	13
2.2.2 <i>Funksjonalistisk perspektiv</i>	13
2.2.3 <i>Kommunitaristisk perspektiv</i>	13
2.2.4 <i>Liberal multikulturalistisk perspektiv</i>	14
2.2.5 <i>Kritisk multikulturalistisk perspektiv</i>	15
2.3 UTDANNING OG INTEGRERING I ET HISTORISK PERSPEKTIV.....	16
3.0 METODE	19
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	19
3.2 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG	19
3.3 DISKURS	20
3.4 KRITISK DISKURSANALYSE	21
3.5 FAIRCLOUGHS TREDIMENSJONALE ANALYSEMODELL.....	22
3.5.1 <i>Sosiale begivenheter</i>	23
3.5.2 <i>Sosial praksis</i>	25
3.5.3 <i>Sosiale strukturer</i>	25
3.6 UTVALG	26
3.7 ANALYTISK FREMGANGSMÅTE.....	27
3.8 STUDIENS KVALITET	27
3.8.1 <i>Forskerrollen</i>	27
3.8.2 <i>Reliabilitet og validitet</i>	29
3.9 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	30
4.0 RESULTAT OG DRØFTING	31
4.1 SOSIALE BEGIVENHETER	31
4.2 SOSIAL PRAKSIS	40
4.3 SOSIALE STRUKTURER.....	45
5.0 AVSLUTNING	52
5.1 OPPSUMMERING	52
5.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	53
REFERANSER	55

1.0 Innledning

Denne studien tar for seg i hvilken grad *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* i Kunnskapsløftet 2020 legger til rette for integrering som en toveisprosess i norsk skole. I innledningen vil jeg presentere bakgrunnen for valget av forskningstematikk og hvorfor det er aktuelt å studere den. Deretter vil jeg presentere studiens problemstilling før jeg gjør rede for tidligere forskning som er relevant for studien. Avslutningsvis vil jeg gi en kort beskrivelse av studiens disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg skrev min FoU-oppgave i KRLE våren 2021 valgte jeg å undersøke hvordan religiøst mangfold i det sekulære Norge kom til uttrykk i Kunnskapsløftet 2020 ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av læreplanen i KRLE. Analysefunnene viste en majoritetsorientert læreplan med flere elementer av maktutøvelse fra myndighetenes side i majoritetens favør, og falsk gavmildhet ovenfor minoritetsreligionene (Moseby, 2021, s. 22). Analysen avdekket ulike former for andregjøring av livssyn utover de kristne og et læreplanarbeid som fremdeles viser tegn til å ha en inklusivistisk tilnærming til religion, det til tross for at «Kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen» (Moseby, 2021, s. 21). Ved bruk av formuleringer som «kristendom og andre religioner», blir en *oss* og *dem*-mentalitet opprettholdt og videreført. Jeg kom frem til at verdiaspektet i læreplanen i KRLE bærer preg av et ønske om å vise større grad av mangfoldsinkludering enn hva som egentlig ligger til grunn (Moseby, 2021, s. 22). Gjennom mitt FoU-arbeid ønsket jeg å bidra til økt bevissthet knyttet til majoritetens maktutøvelse i møte med minoritetsreligioner og -livssyn, samt bidra til økt refleksjon knyttet til hvordan det religiøse mangfoldet i Norge blir representert i læreplanen.

Mitt ønske om å søke klarhet i hvordan dynamikken mellom majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen utspiller seg i utviklingen av det norske flerkulturelle samfunnet har bare blitt sterkere etter hvert som jeg har tilegnet mer kunnskap gjennom masteremnet *profesjonsrettet pedagogikk*. Emnet har gitt meg en økt forståelse for, og kunnskap om, ulike perspektiver på likeverdig opplæring og rustet meg til å kritisk analysere hvordan arbeid med mangfold og inkludering i skolen påvirkes av betingelser skapt av utdanningspolitiske rammefaktorer. Gjennom kunnskapen tilegnet i masteremnet har jeg forstått viktigheten av å stille spørsmål som: Legges det føringer for skolens arbeid knyttet til en mer helhetlig forståelse av integrering fra myndighetenes side? Stiller myndighetene krav til majoritetsbefolkningens bidrag i samfunnsutviklingen for å skape større rom for kulturelt og religiøst mangfold, eller ligger ansvaret i størst grad hos minoritetsbefolkningen? Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven min i profesjonsrettet pedagogikk, ble det derfor naturlig å dykke dypere ned i tematikken jeg arbeidet med i FoU-oppgaven.

1.2 Aktualisering

Ifølge Kunnskapsdepartementets rapport *Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022* legger kunnskap og norskerdigheter det viktigste grunnlaget for å komme i arbeid og for å skape et godt liv (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 9). Ifølge rapporten er dette grunnlaget «en forutsetning for å bli kjent med det norske samfunnet, mestre hverdagslivet, bli uavhengig og etablere tillit og tilhørighet»

(Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 9). Skolen har med andre ord en uvurderlig rolle i regjeringens integreringsstrategi. Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* anser barn og unges opplevelse av å være en verdifull del av fellesskapet og bli godtatt som de er, som det beste grunnlaget for sosial og faglig utvikling. Elevene «skal føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og meningene de har» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 8). Likevel dukker det jevnlig opp beretninger fra norsk skole av elever som opplever å bli ekskludert fra fellesskapet ved at deres perspektiver og meninger ikke blir verdsatt.

Redd barnas rapport «*Det viktigste er å bli norsk...?*» fra 2020 omhandler hvordan barn og unge opplever å komme som ny til Norge. Ved spørsmål om deres forståelse av begrepet integrering, svarte flere av ungdommene at det handlet om å bli likt av andre og bli en del av det norske samfunnet. En av ungdommene definerte integrering som «(...) å komme fra én kultur til en annen. Glemme en kultur og lære en ny.» (Redd barna, 2020, s. 8). Flere av de unge i utvalget har opplevd fordommer og rasisme, og fått med seg debatter og utsagn i medier som forsterker deres opplevelse av et skille mellom *oss og dem*.

Så nylig som juni i år satte en hendelse som ble filmet og publisert i sosiale medier i gang en større samfunnsdebatt knyttet til skolens inkluderings- og integreringsarbeid (Skrive Nils, 2023, 0:11). Videoen viser en ung gutt som ikke ønsker å ta den kvinnelige rektoren i hånden når han får utlevert vitnemålet sitt under en vitnemålsutdeling ved en ungdomsskole i Oslo. Isteden legger han hånden på hjertet sitt og bukker. Rektoren griper etter hånden hans og drar den til seg mens gutten rygger bakover. Rektor velger så å henvende seg mot de foresatte i salen og si

Folkens, vi bor i Norge. Vi kan ikke ha det sånn. Jeg mener det. Og dere foreldre, vi bor i Norge. Dere skal jobbe med norske kvinner eller så lykkes dere ikke i Norge. Dere foreldre. Dere må ta tak i det (Skrive Nils, 2023, 0:11).

Tidligere utenrikskorrespondent, Anders Magnus, støtter rektoren og skriver i et debattinnlegg i Nettavisen «Det er naturlig å henvende seg til foreldrene. For det er selvsagt hjemmefra disse guttene har fått sine patriarkalske og kvinnefiendtlige holdninger. (...) holdninger som er på full kollisjonskurs med likestillingsidealene som ellers preger det norske samfunnet» (Magnus, 2023). Mens det argumenteres med likestilling og kvinnekamp på den ene siden, svares det med religionsfrihet og respekt for andres intimgrenser på den andre. Leder for Antirasistisk senter, Hatem Ben Mansour, mener formuleringen «Vi er i Norge» er en hersketeknikk og et typisk uttrykk for kulturrasisme. Ifølge Mansour bør religionsutøvelse som ikke er til hinder for andres livsutfoldelse aksepteres (Myrseth et al., 2023). Forsker ved Senter for ekstremismeforskning ved universitetet i Oslo, Christopher Fardan, skriver i sin artikkel *Krav om assimilering er en fallitterklæring* at uttalelsen til rektor knapt kunne vært en tydeligere «oss mot dem» kategorisering (Fardan, 2023). Ifølge Fardan er det en fallitterklæring for det flerkulturelle samfunnet om inngangsbilletten for å bli akseptert og innlemmet i det norske samfunnet er krav om å oppføre seg og mene det samme som majoritetsbefolkningen (Fardan, 2023).

Etter å ha lest rapporten til Redd barna blir det tydelig at denne hendelsen dessverre ikke er enestående. De unge informantene uttrykker et ønske om at integreringen kan gå

begge veier. De ønsker at integrering skal være en toveis prosess der både majoritetssamfunnet og minoritetsbefolkningen bidrar (Redd barna, 2020, s. 10). Dette er holdninger og ønsker helt i tråd med budskapet til Christopher Fardan (Fardan, 2023). Han viser til viktigheten av å skape forståelse for at integrering må være en toveis prosess der majoriteten ikke lenger kan skjule seg bak etablerte sannheter om at integrering er minoritetenes eget ansvar. Ut ifra Fardans ståsted må også majoritetsbefolkningen ta ansvar i integreringsprosessen om vi skal evne å skape et samfunn der det er rom, aksept og toleranse for ulike kulturer og religiøse uttrykk (Fardan, 2023). Men hvor begynner man for å etablere et slikt endringsarbeid?

Ifølge Westrheim og Tolo (2014, s. 17) er skolen kanskje den ene store fellesskapsdannende institusjonen vi har i Norge. Ettersom skolen er et møtested for alle grupper i samfunnet, anser Tolo skolen som et viktig sentrum for endringsarbeid (Tolo, 2014, s. 97). Men som følge av at lærere og skoleledere er pliktig å følge Opplæringsloven og gjeldende læreplan, er de avhengige av at disse styringsdokumentene vektlegger og tilrettelegger for slikt holdningsarbeid. Men tilrettelegger dagens læreplan for den toveisintegreringen flere barn og unge med minoritetsbakgrunn etterspør?

I 2020 ble det lagt frem nye læreplaner for grunnskolen og videregående skole. Læreplanene fungerer som et samfunnsformende virkemiddel ved å gi nasjonale myndigheter rom til å fortelle hva de mener den oppvoksende generasjonen skal lære (Hovdenak, 2011, s. 14). Hvilke verdier og interesser skal prioriteres? Hvilke kunnskaper skal defineres som samfunnsmessig gyldige? Hver enkelt elevs identitetsdannelse og kunnskapsutvikling påvirkes av de premissene myndighetene har lagt til grunn i utformingen av læreplanene. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper som påvirker både individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2011, s. 14). I *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Heretter referert til som *Overordnet del*) står det

En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som nevnt har skolen en uvurderlig rolle i regjeringens integreringsstrategi, men er integreringsstrategien ment som en toveis prosess der både minoritetene og majoritetsbefolkningen må jobbe sammen for et felles flerkulturelt samfunn? Vil vi gradvis oppleve at skolen, og dermed det kommende samfunnet, endres mot en mer helhetlig og rommende forståelse av hva et inkluderende og mangfoldig fellesskap er og hva god integrering innebærer etter hvert som Kunnskapsløftet 2020 blir implementert i de enkelte skolene? Eller er det tomme ord for å bedrive falsk gavmildhet ovenfor minoritetsbefolkningen?

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Rapporten fra Redd Barna ble publisert samme år som Kunnskapsløftet 2020 ble implementert. Informantene i rapporten har ved intervjuetidspunktet med andre ord ikke erfaringer fra en skolehverdag bygget på den nye læreplanen, men kun fra læreplanene L97 og LK06. Jeg ønsker derfor å undersøke i hvilken grad dagens læreplan legger opp til

et integreringsarbeid mer i tråd med informantenes ønsker. For å søke svar på dette har jeg formulert følgende problemstilling:

I hvilken grad kommer integrering som en toveis prosess til uttrykk i *Overordnet verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen* i Kunnskapsløftet 2020?

For å svare på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

1. Hvilke aktører har fått bidra i produksjons- og konsumsprosessen av *Overordnet del*?
2. Hvilket integreringsperspektiv gjør seg gjeldende i *Overordnet del*?

1.4 Tidligere forskning

Interessen for integrerings- og mangfoldsforskning her til lands har akselerert i takt med det stadig økende mangfoldet innad i befolkningen (Brekke & Fladmoe, 2022; Lund, 2017; Fedoryshyn et al., 2023; Gullikstad & Kristensen, 2021; Kunnskapsdepartementet 2019a). Ifølge integreringsbarometeret for 2022 svarte 44% av befolkningen at innvandring i hovedsak er bra for Norge, men kun to av ti mener integreringen går bra (Brekke & Fladmoe, 2022). Gullikstad & Kristensen har i sin studie undersøkt den offentlige samtalen om integrering i nyhetsoppslag og intervjuer med ordførere i midtnorske lokalsamfunn (Gullikstad & Kristensen, 2021). De aktuelle lokalsamfunnene fremstiller seg selv som stadig mer mangfoldige på bakgrunn av innvandring og anser utviklingen som positiv. Gullikstad & Kristensen avdekker dog at innvandrernes posisjon likevel oppfattes som underordnet majoriteten, der majoritetens oppfatning av velintegrerte innvandrere er underbygget av en assimilatorisk forståelse av integrering (Gullikstad & Kristensen, 2021). Mens majoriteten anser de nye innbyggernes kulturelle praksiser og verdier som gjenstand for endringsarbeid, blir de norske praksisene og verdiene gitt førsteposisjon. Disse funnene er i tråd med resultatene i integreringsbarometeret for 2022 der 60% av befolkningen mener problemene med integrering skyldes kulturelle forskjeller (Brekke & Fladmoe, 2022).

Den norske skolen har som kjent både et dannings- og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med et stort antall barn og unge med minoritetsbakgrunn i det norske samfunnet, har oppmerksomheten knyttet til skolens rolle i det nasjonale integreringsarbeidet økt betraktelig de siste årene (Andersen, 2021; Chinga-Ramirez, 2015; Røthing, 2020; Spernes, 2012; Hilt, 2020; Westrheim & Tolo, 2014). Sentrale temaer er gjerne ulike pedagogiske perspektiver, skole-hjem og tverretatlig samarbeid, læreres kultur- og mangfoldskompetanse og analyser av skolens styringsdokumenter. Carla Chinga-Ramirez har i sin doktorgradsavhandling forsket på sosial ulikhet i den videregående skolen ved å undersøke minoritetselevs erfaringer med å være annerledes (Chinga-Ramirez, 2015). Til tross for at den norske skolen er forankret i et likeverdighetsprinsipp som skal gjelde alle elever, viser Chinga-Ramirez' studie til at minoritetselevene erfarer å havne utenfor denne likheten. Årsaken er at minoritetselevene ender opp i en subjektposisjon som de underordnede i møte med den norske kulturen på bakgrunn av den koloniale arven (Chinga-Ramirez, 2015). Det er dermed store likheter knyttet til Chinga-Ramirez og Gullikstad & Kristensens funn når det kommer til minoritetenes kulturelle posisjon i møte med majoritetskulturen. Forskjellen er ifølge Chinga-Ramirez at endringsarbeidet i skolen usynliggjøres ettersom lærerne og skoleledelsene ikke gjøres oppmerksomme på at den norske skolens forståelse av pedagogisk nøytralitet i utgangspunktet er innrammet i vestlig, individualistisk,

middelklassementalitet (Chinga-Ramirez, 2015). Den forståelsen av pedagogisk nøytralitet Chinga- Ramirez viser til her kan overføres til det Helga Harnes i sin studie definerer som usynlig majoritetsprivilegium (Harnes, 2016, s. 127). Majoritetsprivilegium tar utgangspunkt i *critical whiteness studies* og viser til hvordan den kulturelle majoriteten i kraft av sin bakgrunn har fordeler i skolen som elever med minoritetsbakgrunn ikke nødvendigvis har samme tilgang til. Det resulterer i at alle elever ikke får like muligheter og likeverdig opplæring slik skolepolitikken fremmer. Majoritetsprivilegium i samfunnet blir usynlig for majoritetsbefolkningen ettersom det blir ansett å være den nøytrale, naturlige samfunnsnormen (Harnes, 2016, s. 128).

Harnes viser i sin studie til studenttallene i lærerutdanningen i Norge fra 2015. Her kommer det frem at hele 96,2% av lærerstudentene tilhørte majoritetsbefolkningen, mens kun 2,2% var innvandrere og 1,6% var norskfødte med innvandrerforeldre (Harnes, 2016, s. 130). Ifølge Harnes er konsekvensen av en slik skjevfordeling av studenter med majoritets- og minoritetsbakgrunn at en svært stor andel kommende lærere må reflektere kritisk over egen majoritetsbakgrunn i møte med minoritetselever i skolen. Utfordringen er at mange av strukturene i skolen som nevnt kan være usynlige for majoriteten og dermed vanskelige å være oppmerksomme på. Dette vil igjen kunne føre til at kulturer rangeres. Når kulturer rangeres, rangeres også de som «befolker» kulturene noe som dermed viderefører en forståelse *oss* og *dem*, som igjen reproducerer ulikhet (Gullikstad & Kristensen, 2021, s. 58).

Det er også verdt å nevne tidligere masteroppgaver som er blitt skrevet på området. Det er publisert to masteroppgaver med en kritisk diskursanalytisk metodetilnærming som har tatt for seg ulike politiske dokumenter innen utdannings- og integreringsfeltet for å undersøke forholdet mellom utdanning og integrering (Hole, 2020; Vollset, 2022). Begge studiene konkluderer med at norske myndigheter anser utdanning som en viktig faktor knyttet til integrering av barn og unge med minoritetsbakgrunn. I tillegg er det publisert tre relevante masteroppgaver som baserer seg på dybdeintervjuer med elever med minoritetsbakgrunn og lærere som arbeider med denne elevgruppen for å undersøke deres erfaringer med skolen som integreringsarena (Dreggevik, 2018; Kramvåg, 2020; Kristiansen, 2016). Dreggevik viser til hvordan inkludering er viktig for integrering. Likevel er det ifølge henne fremdeles en rådende tankegang i skolen om at «vi» skal inkludere «dem» i «vårt» fellesskap (Dreggevik, 2018, s. 70). Dreggevik, Kristiansen og Kramvåg fremmer alle språket og språkopplæring som en viktig faktor i integrerings- og inkluderingsprosessen da det kan åpne opp for mulighet til å lære mer av hverandre gjennom kommunikasjon og relasjon, noe Dreggevik spesifikt definerer som interkulturell kommunikasjonskompetanse (Dreggevik, 2018, s. 71). Alle de tre studiene anerkjenner at et segregert tilbud som innførings- og mottaksklasser kan være hensiktsmessige for å nå målet om å innlemme elevene i ordinære klasser. Samtidig argumenterer de tre studiene for at tilbudet bør omorganiseres og omstruktureres fra statlig hold da tilbudet tilsynelatende i for stor grad styres av enkeltlæreres tolkninger, skjønn og engasjement hvor fraværet av samhold med majoritetselevne hemmer integrering (Dreggevik, 2018; Kramvåg, 2020; Kristiansen, 2016).

Forskningen jeg har gjennomgått viser at utdanning anses som svært viktig for det norske integreringsarbeidet, men mye av forskningen er gjort før Kunnskapsløftet 2020 ble implementert. Jeg ønsker derfor å søke klarhet i hvilken grad dagens læreplan, muligens

i større grad enn tidligere, bidrar til en forståelse av integrering som en toveis prosess mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen.

1.5 Studiens disposisjon

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I kapittel to vil jeg presentere teori som tar for seg integrering som toveis prosess, ulike teoretiske perspektiver på integrering og integrering og utdanning i en historisk kontekst. Deretter vil jeg i kapittel tre ta for meg studiens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming. I dette kapitlet vil jeg også presentere refleksjoner knyttet til utvalg, forskerrollen, studiens validitet og reliabilitet, samt forskningsetiske betraktninger. I kapittel fire vil resultatene bli presentert og analysert, og drøftet opp mot relevant forskning og teori. Avslutningsvis vil jeg i kapittel fem gi en kort oppsummering og konklusjon. I dette avsluttende kapitlet vil jeg også presentere refleksjoner knyttet til hvordan denne studien kan være utgangspunkt for videre forskning.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg først presentere hva som ligger i betegnelsen *integrering som en toveis prosess* før jeg tar for meg ulike teoretiske perspektiver på integrering. Til slutt vil jeg gi et kort historisk innblikk i forholdet mellom integrering og utdanning i den norske skolen de siste 50 årene.

2.1 Integrering som toveis prosess

Integrering er et allment sosiologisk begrep som tar for seg individers tilpasningsprosesser i relasjon til andre grupperinger, ulike institusjoner og samfunnet for øvrig (Hilt, 2020, s. 9). Til tross for at alle mennesker må gjennom individuelle tilpasningsprosesser i møte med ulike grupperinger i løpet av livet, har begrepet *integrering* nærmest blitt ensbetydende med den prosessen der mennesker innvandrer til et land og blir en del av et nytt samfunn (Hilt, 2020, s. 9). Hvordan disse menneskene imøtekommes av majoritetsbefolkningen, har stor påvirkning på hvordan og i hvilken grad de får mulighet til å bli en del av samfunnet. Integrering er et vanskelig begrep å definere ettersom det vil endre seg ut fra hvilke kriterier som legges til grunn for hva god integrering er. Disse kriteriene avhenger av hvilke forestillinger eller perspektiver på integrering som fremmes, noe som gjør at forståelsen av integrering og integreringsprosesser også vil kunne endre seg over tid i takt med samfunnsutviklingen (Døving, 2009, s. 67).

Som en følge av en sterk økning av immigranter til Europa de siste drøyt 20 årene, har kunnskap om, og etablering av, integreringsstrategier blitt særlig aktuelt både på nasjonalt og europeisk nivå (Europakommisjonen, 2005; Fedoryshyn et al., 2023; OECD, 2015, s. 11). Gjennom europeiske samarbeidsarenaer som OECD og EU har europeiske land søkt å etablere en felles forståelse for hvilke grunnleggende verdier som bør ligge til grunn for integreringsarbeidet (OECD, 2015; Europakommisjonen, 2005). Dette er gjort til tross for at mange europeiske lands integreringspolitikk tar utgangspunkt i svært ulike politiske ideologier og perspektiver på integrering.

I 2005 publiserte Europakommisjonen dokumentet "A Common Agenda for Integration Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union" som legger til grunn et rammeverk for et suksessfullt integreringsarbeid. Her kommer det frem at integrering må være en toveis prosess, altså en dynamisk og gjensidig tilpasning av både innvandrere og majoritetsbefolkningen i medlemsstatene (Europakommisjonen, 2005, s. 5). En slik toveis prosess bygger på at verdssamfunnet evner å tilpasse seg mangfoldet gjennom forståelse og aksept. For å implementere og videreføre en slik tilnærming viser Europakommisjonen til viktigheten av å iverksette nasjonale programmer og bevisstgjørende kampanjer, arrangere interkulturelle arrangementer, samt fremme tillit og gode relasjoner internt i nabolag og lokalsamfunn (Europakommisjonen, 2005, s. 11). I tillegg vektlegges utdanning, sysselsetting, mulighet til å lære vertslandets språk og generell interaksjon mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen. Dette skal gjøres mulig gjennom blant annet å involvere parter fra arbeidslivet i utarbeidelsen og gjennomføringen av integreringstiltak, reflektere mangfoldet i skolens læreplaner og fremme aktivitetstilbud og felles møteplasser (Europakommisjonen, 2005, s. 7-9). Integreringsarbeidet skal med andre ord ikke være minoritetsbefolkningens ansvar alene, men snarere en felles prosess der både minoritetene og majoriteten bidrar aktivt.

Norge er ikke medlemmer av EU, og dermed ikke lovpålagt å implementere dette rammeverket som en del av sitt integreringsarbeid. Likevel blir Norge i stor grad påvirket av EUs politikk gjennom EØS- avtalen og gjennom Norges delegasjon til EU, og mye tyder på at norsk integreringspolitikk har latt seg påvirke og inspirere av EU (Regjeringen, u.å.a) Det blir tydelig i Integrerings- og mangfoldsdirektoratets rapport *Hvordan går det med integrering i Norge* publisert i august 2023 hvor det vises til *sosial integrering* som toveis prosess. Sosial integrering som toveis prosess handler om å bygge broer mellom minoritet og majoritet der alle møtes med åpenhet og gis samme mulighet til deltakelse. Innen sosial integrering er også selvbestemmelse viktig, altså muligheten til å bestemme over eget liv og hvordan det skal leves (Fedoryshyn et al., 2023, s. 81). Vellykket integrering handler ifølge Integrerings- og mangfoldsdirektoratet med andre ord om at majoritetssamfunnet aktivt skal bygge relasjoner med minoritetene, ta dem imot og inkludere dem gjennom sosialt samhold og samhørighet. Dette avhenger i stor grad av gjensidig tillit, noe også utredningen *Integrasjon og tillit* viser til (NOU 2017:2, s. 17). For å kunne etablere gjensidig tillit argumenteres det for at majoritetsbefolkningen har et vesentlig ansvar for tillitsbygging overfor innvandrerbefolkningen. For at innvandrere og deres etterkommere skal få oppleve å være en legitim del av, og få tillit til, det nasjonale fellesskapet, må majoriteten anerkjenne denne befolkningsgruppen og aktivt bidra i arbeidet mot diskriminering (NOU 2017:2, s. 17). Slikt tillitsarbeid kan bidra til det integrerings- og mangfoldsdirektoratet anser som vellykket integrering ved at «urimelige og ikke selvvalgte forskjeller mellom minoritet og majoritet minker, over tid og mellom generasjoner» (Fedoryshyn et al., 2023, s. 15).

Forståelsen av integrering som toveis prosess er også inkludert i *Regjeringens integreringsstrategis* forord. Tidligere Statsminister Erna Solberg, Finansminister Siv Jensen, Kulturminister Trine Skei Grande og Kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner viser til at

Integrering er en toveis prosess hvor myndighetene skal sikre gode muligheter og den enkelte innvandrere må stille opp med egeninnsats. Integreringsløftet krever innsats fra mange aktører, i offentlige tjenester, arbeidsliv og i det sivile samfunnet. Men først og fremst kreves det en innsats fra den enkelte selv. (...) Vi må stille tydelige krav om at alle selv må gjøre en stor innsats for å lære norsk, forstå det norske samfunnet, delta og bidra til fellesskapet. Som samfunn skal vi stille opp med gode tiltak for utdanning, kvalifisering og økt deltakelse. (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5).

2.2 Perspektiver på integrering

Professor i sosiologi, Grete Brochmann, argumenterer for at integrasjon «har blitt en samlebetegnelse på kompliserte prosesser mellom individ, gruppe og samfunn, der det eksisterer en sentral spenning mellom retten til å være lik- og retten til å være forskjellig» (Brochmann, 2020). I takt med en samfunnsutvikling preget av stadig større kulturelt, religiøst og etnisk mangfold innad i befolkningen, står integreringsstrategier og -arbeid høyt på den politiske dagsordenen. Hvilken samfunnsmodell som anses å være det beste utgangspunktet for en god og helhetlig integreringsstrategi, vil blant annet avhenge av den enkeltes, eller det enkelte politiske partiets, politiske filosofi og bakgrunn. Jeg har valgt å trekke frem den liberalistiske, kommunitaristiske, funksjonalistiske og liberale og kritiske multikulturalistiske perspektivet på integrering for å vise til den komplekse bredden av hva som forstås som god integrering.

2.2.1 Liberalistisk perspektiv

Det liberalistiske perspektivet for integrering tar først og fremst utgangspunkt i individet som autonomt og ukrenkelig (Hilt, 2020, s. 94). I motsetning til den funksjonalistiske og kommunitaristiske forståelsen avhenger ikke integrering av *tykke*, felles verdier. Isteden skal det være mulig for nyankomne å kunne leve i tråd med sine overbevisninger og interesser og selv velge hvilke verdier, goder og interesser de ønsker å slutte seg til. Samfunnet må derfor bygge på stor grad av toleranse gjennom å tåle at ikke alle ønsker å leve i tråd med liberale prinsipper. Likevel argumenterer også liberalistene for at det går en grense for hvor tolerant samfunnet skal være og argumenterer for at nyankomne også må akseptere og slutte seg til visse grunnleggende politiske verdier og regler, blant annet menneskerettighetene, demokratiske normer, likestilling og likeverd (Hilt, 2020, s. 95). Disse grunnleggende verdiene og reglene må ligge til grunn for at det skal være mulig å kunne ha selvbestemmelse og dermed utøve egen kultur og levestil. Liberalisme bygger på egalitarisme som tanketradisjon som understreker viktigheten av at alle mennesker, uavhengig av etnisitet, kultur, religion og seksuell legning, skal behandles likt og ha samme sjanselighet i samfunnet (Hilt, 2020, s. 97). For å legge til rette for dette anses antidiskrimineringslovgivning som et viktig liberalt virkemiddel.

2.2.2 Funksjonalistisk perspektiv

I motsetning til det liberalistiske perspektivet vektlegger den funksjonalistiske forståelsen for integrering behovet for at samfunnsmedlemmene har et felles fellesskap med ett felles verdisyn. Ifølge Émile Durkheim, en av grunnleggerne av sosiologien, er funksjonen til kultur å binde fellesskapet og samfunnet sammen slik at det ikke går i oppløsning (Døving, 2009, s. 73). Durkheim argumenterer for et felles verdisystem, og dermed en sterk tilknytning til *tykke* felles verdier, vil sikre integrasjon. Til tross for at Durkheims teori ble etablert i samfunn uten migrasjon og flerkulturalitet, er det mulig overføre hans teori fra ett etnisk fellesskap med flere ulike individuelle viljer, til dagens samfunn der utfordringen i større grad er samhørighet mellom ulike etniske fellesskap (Døving, 2009, s. 73). Selv om dagens integrasjonspolitik ideelt sett søker å ivareta verdimangfoldet i samfunnet, er Durkheims forståelse om et felles verdigrunnlag fremdeles ansett å være løsningen i mange av dagens debatter (Døving, 2009, s. 73). Durkheim viser til viktigheten av at enhver borger i samfunnet skal *føle* seg integrert og som en del av fellesskapet, ikke bare dele verdier på et intellektuelt og abstrakt nivå. For at verdiene skal virke integrerende må de følelsesmessig erfares som felles. Når det er snakk om hva som gikk galt med integreringen eller hvorfor enkelte samfunn anses å være dårlig integrerte, flerkulturelle samfunn, bygger svarene ofte på Durkheims forståelse av at det skyldes for liten grad av felles identitet og verdisystem (Døving, 2009, s. 73). Her blir minoritetene løftet frem som problemet ved å argumentere for at «samfunnet vil bli bedre integrert dersom flere deler majoritetens verdiplattform. Minoritetene må derfor tilpasses det rådende verdisystem» (Døving, 2009, s. 73). Ansvar legges dermed over på minoritetene og deres evne til å imøtekomme og tillegge seg majoritetens verdisyn og kultur. Med andre ord legger den funksjonalistiske forståelsen opp til en assimilerende integreringsstrategi (Døving, 2009, s. 74).

2.2.3 Kommunitaristisk perspektiv

Det kommunitaristiske perspektivet anser i likhet med den funksjonalistiske viktigheten av å etablere sosiale miljø og fellesskap for å legge til rette for god integrering, men kommunitarismen bygger i enda større grad på en tanke om at fellesskapene er samfunnets grunnleggende enheter. Kommunitaristene hevder derfor at fellesskapet

konstruerer individet, noe som gjør at liberalistenes fokus på individets frie valg blir ansett som devaluerende og skadelig for den fellesskapsorienterte levemåten kommunitarismen står for (Hilt, 2020, s. 99). Opprettholdelse og bevaring av kulturarv og verdisyn, både gjennom fellessamfunnet og skolens læreplaner og innhold, legitimeres på bakgrunn av en tanke om at samfunnet må ha en moralsk infrastruktur (Hilt, 2020, s. 99). En moralsk infrastruktur omhandler å ha solidaritet og ansvar overfor dem som er i en vanskelig situasjon, som eksempelvis flyktninger, men at det samtidig fremmes en forståelse av at det er forskjell mellom de etiske forpliktelsene den enkelte har overfor medborgere i samme fellesskap og de utenfor. Fra et kommunitaristisk ståsted vil altså kulturell og verdimessig assimilering av nyankomne anses å være rettmessig for å kunne opprettholde fellesskapet. Ettersom kommunitarister anser opprettholdelse av menings- og verdifellesskapet, samt den økonomiske og praktiske livsformen et fellessamfunn har innenfor statlige grenser som grunnleggende byggesteiner for samfunnet, legitimerer kommunitarister en restriktiv og begrenset innvandringspolitikk (Hilt, 2020, s. 100).

2.2.4 Liberal multikulturalistisk perspektiv

Innen liberal multikulturalisme blir kulturell tilhørighet ansett som svært viktig for at individer innad i et samfunn skal kunne leve gode liv (Hilt, 2020, s. 101). Fra et liberal multikulturalistisk perspektiv skal kulturelle minoriteter gis spesielle grupperettigheter i stater der en majoritetskultur dominerer for å øke minoritetsbefolkningens muligheter for opplevelse av tilhørighet. Idealet for en moderne, multikulturalistisk samfunnsorden er at minoritetsgrupper skal få delta i samfunnet med like rettigheter og plikter uten å måtte oppgi sine nasjonale, kulturelle eller religiøse særtrekk (Døving, 2009, s. 44). Filosofen Will Kymlicka bygger sin forståelse av multikulturalisme på det han definerer som *tynn* kultur (Døving, 2009, s. 46). *Tynn* kultur handler om at det skal herske få krav til kulturell likhet. Det er statens oppgave å føre en integreringsprosess som sikrer en dialektikk mellom majoriteten og minoritetene og det må derfor settes noen minimumskrav til begge parter for at dette skal la seg gjennomføre. En stat kan med andre ord ikke hevde å være liberal multikulturalistisk uten å kunne vise til at politikken som føres søker å ivareta mangfoldet gjennom faktiske tiltak og uttalte rettigheter som beskytter aspekter ved minoritetskulturer (Døving, 2009, s. 43).

På tross av at liberal multikulturalisme i stor grad handler om bevaring av kulturell tilhørighet, graderer Kymlicka i hvilken grad de nasjonale og etniske minoriteter har rett til vern og tilpasning innad i en stat (Hilt, 2020, s. 101). Forskjellen mellom etniske og nasjonale minoriteter, og dermed grunnen til at de bør få ulike rettigheter, er ifølge Kymlicka at etniske minoriteter, i motsetning til nasjonale minoriteter som samene, til en viss grad har valgt å flytte inn i nasjonalstaten. Han argumenterer derfor for at nasjonale minoriteter som ikke har hatt det samme valget har rett på å bygge sin egen nasjon innenfor en liberaldemokratisk, statlig overbygging, mens nyankomne, etniske minoriteter i større grad kan assimileres med utgangspunkt i liberale verdier (Hilt, 2020, s. 102). Ifølge Kymlicka bør det med andre ord stilles krav til at nyankomne minoriteter lærer seg majoritetens språk, historie og samfunnsnormer på bakgrunn av at alle innbyggere i en stat har en plikt til å opprettholde sentrale samfunnsinstitusjoner. De etniske minoritetene kan få såkalte polyetniske rettigheter, altså rettigheter som bevarer kulturell identitet ved å gi muligheter for å utøve kulturelle og religiøse praksiser (Døving, 2009, s. 45). Eksempler på dette er å få mulighet til å markere religiøse høytider, kunne utøve bønnepraktiser og religiøse matskikker og bære religiøse hodeplagg (Hilt, 2020, s. 102). På den måten presses de nyankomne på et visst nivå til å bli en del av majoritetskulturen,

men dette skal kun skje på bakgrunn av et premiss om at nasjonalstaten er pluralistisk, altså innehar et grunnsyn der alle, med sine verdensbilder, legninger og religioner, er like mye verdt (Døving, 2009, s. 46). Dette pluralistiske grunnsynet må i følge Kymlicka være til stede for at majoriteten skal få ha en legitim rett til selvbevaring ved å stille krav til de nyankomne minoritetenes tilpasning.

2.2.5 Kritisk multikulturalistisk perspektiv

Det finnes flere retninger innad i multikulturalismen. I forbindelse med integrering i kombinasjon med skoleforskning er det særlig to som trekkes frem: *liberal* multikulturalisme, som Kymlicka tar utgangspunkt i, og *kritisk* multikulturalisme. Mens den liberale retningen vektlegger økt kulturell forståelse, aksept og anerkjennelse av kulturelt mangfold gjennom å synliggjøre og arbeide med kulturelt mangfold som ressurs i skolen, søker den kritiske retningen å forstå likeverdig utdanning som noe mer enn anerkjennelse og synliggjøring av mangfold. Den kritiske retningen søker isteden svar på hvorvidt det er institusjonelle og samfunnsmessige strukturer som virker diskriminerende ved å se kultur i relasjon til makt og ulikhet, og dermed avdekke hvorvidt majoritetskulturen blir ansett som en mal for hva som kan forstås som normalt og universelt (Bjordal, 2017, s. 233). Ved å stille spørsmål ved de strukturene som bidrar til å etablere kulturelle verdihierarki istedenfor å fokusere på å anerkjenne «de andre», åpner retningen for at en flerkulturell utdanning angår alle elevene og ikke bare «de andre» (Bjordal, 2017, s. 233). Flerkulturell pedagogikk innen det kritiske perspektivet handler om å gi rom for at elevene kan bygge videre på den kunnskapen, historien og kulturen de bringer med seg inn i klasserommet. Ved å skape rom for at elevene kan dele sine erfaringer og kunnskap med hverandre i kombinasjon med varierte undervisningsformer og kritisk nøye utvalgt litteratur, vil det åpne for ulike måter å tolke, forstå og endre verden på som gjør at elevene kan kjenne seg igjen, få en stemme og inkluderes i egen læring, uavhengig av hvilken bakgrunn de måtte ha (Westrheim, 2014, s. 41). Innenfor den kritiske tilnærmingen vil derfor trening i kritisk bevissthet og kompetanse om mangfold være sammenfallende ettersom denne retningen både vektlegger aktivt arbeid mot rasisme og ulike former for urettferdighet samtidig som den anerkjenner og synliggjør forskjellene som er til stede (Bjordal, 2017, s. 234).

En av de mest kjente pedagogene innen kritisk multikulturalisme er Paulo Freire. Freire utviklet en pedagogikk som bygger på dialog, der lærestoffet tar utgangspunkt i det som er viktig for elevene og gir dem mulighet til å bli bevisst egne erfaringer, reflektere over dem og vurdere sitt eget liv (Freire, 2018, s. 10). Målet med denne bevisstgjøringen er å gi undertrykte mennesker mulighet til å bli bevisste den *tause* kulturen de er en del av, og samtidig bevisstgjøre majoriteten om hvordan de bidrar til å opprettholde den tause kulturen. Freire ønsket å ta et oppgjør med den såkalte «bank»-oppfatningen av undervisning, der elevene ble ansett som beholdere som skal fylles med den kunnskapen undertrykkerne ønsker å fylle dem med (Freire, 2018, s. 55). Jo mer elevene internaliserer og godtar den passive kunnskapen de fylles med, jo mindre rom får de til å utvikle en kritisk bevissthet over den tilværelsen de er en del av. Dermed får undertrykkerne mulighet til å forandre de undertryktes bevissthet istedenfor å endre situasjonen som skaper undertrykkelsen. På den måten videreføres det en forståelse av at de undertrykte er avvikende et ellers velfungerende samfunn og derfor må integreres inn i et samfunn de har «sviktet» ved å ikke klare seg like bra som resten av befolkningen (Freire, 2018, s. 57). En slik holdning, der undertrykkerne forsøker å «mildne» sin makt av hensyn til de undertryktes svakhet, vil kun være en form for falsk gavmildhet ovenfor de undertrykte

(Freire, 2018, s. 25). Freire ønsker isteden å fremme en problemrettet undervisning, en undervisningsform som stimulerer til refleksjon og handling for å forandre virkeligheten gjennom dialog og praksis (Freire, 2018, s. 67). Pedagogikken hans blir derfor gjerne omtalt som en frigjørende pedagogikk ettersom målet er å gi alle mennesker mulighet til å være deltakere i et likeverdig fellesskap, bygge opp en egen identitet og på den måten få menneskeverdet sitt tilbake (Freire, 2018, s. 11). Å legge opp til en undervisning i tråd med Freires pedagogikk, er ifølge Freire selv en jobb for de radikale. Det er ikke noe som kan gjennomføres av sekretister, altså mennesker som er ute av stand til å oppfatte virkelighetens dynamikk (Freire, 2018, s. 21).

2.3 Utdanning og integrering i et historisk perspektiv

Ifølge Jørgensen & Phillips (1999, s. 49) er det viktig med et komparativt perspektiv for å stille spørsmål ved egne selvfølgeligheter i forbindelse med gjennomføring av en kritisk diskursanalyse. Jeg anser det derfor relevant å gi en historisk gjennomgang av hvilke fremstillinger og forståelser av integrering som har blitt fremmet i de ulike læreplanene i norsk skole fra 70-tallet og frem til i dag. Jeg anser det mest relevant å begynne på 70-tallet da det er dette tiåret den første såkalte innvandringsbølgen kom til Norge (Hilt, 2020, s. 62). På denne måten får jeg mulighet til å utfordre og potensielt nansere mine antakelser om hvordan integreringspolitikken og skolens rolle i den har endret og utviklet seg over tid.

Utdanning har alltid hatt en viss betydning for integrering, men den har likevel fått en sterkere plass i integreringspolitikken i takt med utviklingen av *kunnskapssamfunnet* (Hilt, 2020, s. 62). På 1970-tallet skjedde det en gradvis tilpasning til et flerkulturelt samfunn i skolen. Det ble tatt et oppgjør med skolens kulturelle nasjonsbygging, og behandlingen samene og den fornorskningsprosessen de var blitt utsatt for. På tross av at Mønsterplanen (M74) vektla kunnskap om andre folkeslag og internasjonale forhold, samt innførte både livssynsundervisning og særskilt samisk språkundervisning i skolen i 1974, ble ikke elever med innvandrerbakgrunn ansett som en målgruppe for denne læreplanen (Hilt, 2020, 79). Først i 1987 kom den første inkluderende læreplanen i Norge. M87 åpnet for å imøtekomme samenes krav om mer flerkulturell pedagogikk, noe som resulterte i at det også ble tilrettelagt for at elever med innvandrerbakgrunn fikk muligheten til å opprettholde og styrke sin opprinnelige kulturtilhørighet parallelt med å få ta del i den norske kulturen (Engen, 2014, s. 58; Hilt, 2020, s. 79). M87 var utarbeidet fra en forståelse om at minoritetselevne hadde kollektive opplæringsbehov som avvirket fra majoritetsbehovet (Engen, 2014, s. 63). Innholdet i M87 skulle ha en identitetsskapende funksjon og ønsket å legge opp til en viss grad av organisatorisk differensiering gjennom morsmålsopplæring og norsk som andrespråksopplæring (Engen, 2014, s. 58). Morsmål ble ansett som svært viktig for personlighetsutviklingen, både sosialt, intellektuelt og emosjonelt, noe som resulterte i at skolen skulle legge til rette for tospråklig opplæring og morsmålsundervisning slik at elevene skulle få muligheten til å utvikle en funksjonell tospråklighet som skulle gjøre det mulig å føle seg hjemme i to kulturer (Engen, 2014, s. 59). Denne flerkulturelle pedagogikken fikk lite gjennomslag i praksis, da denne organisatoriske differensieringen kom i konflikt med skolens enhetsskapende målsetting (Engen, 2014, s. 58).

I forbindelse med utdanningsreformen på 90-tallet som resulterte i Læreplanverket (L97), ble tanken om enhetsskolen fra 70-tallet styrket og den flerkulturelle impulsen fra M87 sterkt svekket (Engen, 2014, s. 58). Begreper som *felles arv*, *kulturarv*, *tradisjon* og

uvisnelige verdier dannet grunnlaget for den nye læreplanen der felles referanserammer i egen kultur ble ansett for å være en forutsetning for et godt og produktivt samfunn, men denne felles referanserammen ville kun gjelde majoritetsbefolkningen og samene (Hilt, 2020, s. 82). Elevene med minoritetsbakgrunn ble gjerne fremstilt som «de andre» som skulle lære noe om «vår» kultur og berike den. Med andre ord fremmet L97 et innenfraperspektiv på kultur og verdier som bygget på en konservativ tankegang om at man må kjenne seg selv før man kan kjenne andre. Med andre ord var det den *tykke* oppfatningen av kultur, der kulturarven, kristen tro og tradisjon gjorde seg gjeldende (Hilt, 2020, s. 83). Interessant nok er det først i L97 at skolen får et eget religion- og livssynsfag, *KRL*, der kunnskap om ulike livssynsminoriteter skulle undervises innenfor rammen av ett og samme fag. I tillegg ble det innført en egen og parallell læreplan på samisk, som anses å være det første genuine skrittet i retning av anerkjennelse av behovet for samisk utdanning (Engen, 2014, s. 65). Disse to punktene synes derfor å være motstridende den kulturelt homogeniserende intensjonen L97 tilsynelatende hadde.

Siden PISA-sjokket på tidlig 2000-tallet, har det skjedd en prioriteringsendring innen norsk utdanningspolitikk. Gjennom påvirkning fra OECD har tanken om kunnskapsøkonomi gjennom befolkningens humankapital blitt etablert, noe som har ført til et skifte fra å anse reproduksjon og etablering av en felles nasjonal kultur som skolens primære anliggende til å isteden vektlegge konkurransedyktige resultater som på sikt vil gagne samfunnsøkonomien og velferdsstaten (Hilt, 2020, s. 85). I forbindelse med etableringen av Kunnskapsløftet (LK06) ble det økte mangfoldet i befolkningen brukt som argument for å endre styringsform til målstyring. Denne styringsformen vektla bestemte kompetanse- og ferdighetsmål, men lot det lokale nivået bestemme innholdet og metodene for å nå kompetansemålene på bakgrunn av at skolen er en del av et «mangfoldig» samfunn der forskjellighet er normalen (Hilt, 2020, s. 86). Gjennom tilpasset opplæring på individuelt nivå skulle alle elever ha like gode muligheter til å lykkes i skolen og dermed videre i arbeidslivet.

Mangfoldet innad i befolkningen ble stadig større utover 2000 tallet, og andelen avgangselever med innvandringsbakgrunn økte fra 7,5% i 2007 til 10,4% i 2011 (Westrheim, 2014, s. 46). I takt med dette stadig økende mangfoldet var en av intensjonene med innføringen av LK06 å redusere sosiale ulikheter i skolen. Det viste seg dog at forskjellene mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn ble større under LK06 enn tidligere (Westrheim, 2014, s. 46). Noe av grunnen til dette kan anses å være myndighetenes kategorisering av minoritetspråklige elever som en «problemgruppe», særlig i forbindelse med vurdering av deres språklige, men også sosioøkonomiske, bakgrunn, som ifølge myndighetene krevde spesielle tiltak. Istedenfor å se elevenes språklige og kulturelle bakgrunn som en ressurs og viktig del av minoritetselvenes identitetsutvikling og kollektive behov slik det ble fremmet i M87, ble minoritetselvenes svake norskferdigheter ansett i LK06 som et problem som krevde tidlig innsats for at ikke bakgrunnen deres skulle utgjøre en risiko for samfunnsdeltakelse (Hilt, 2020, s. 89). Dermed ble morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring redusert til å bli rene spesialpedagogiske virkemidler på individuelt nivå (Engen, 2014, s. 65). Denne tilnærmingen resulterte i at minoritets elever ble overrepresentert innen spesialundervisningen (Engen, 2014, s. 65; Pihl, 2010, s. 19). Engen (2014, s. 68) argumenterer for at den svekkede anerkjennelsen av kollektive behov i L97 og LK06 må sees i lys av globaliserings- og individualiseringsdiskursen som gjorde seg gjeldende fra slutten av 1990-tallet. Han hevder at mangfoldet av religiøse, seksuelle, etniske og yrkesmessige livsformer gjorde det stadig vanskeligere å etablere en bred enighet om hva

innholdet i skolen skulle være. Skolene ble oppfattet som organisasjoner som måtte utvikle en egen kultur som var egnet for å kunne integrere medarbeidere, elever og foreldre ved de enkelte skolene (Engen, 2014, s. 68).

I denne gjennomgangen er det tydelig at skolens integreringsarbeid har vært gjenstand for store, og delvis pendlende, endringer de siste 50 årene. Likefullt viser gjennomgangen at integrering og utdanning har vært sterkt knyttet opp mot hverandre hele veien. Koblingen mellom de to har tidvis vært så tett at den forrige regjeringen, Regjering Solberg, hadde egen *kunnskaps- og integreringsminister* (Regjeringen, u.å.b). Det er nå gått tre år siden Kunnskapsløftet (LK20) ble implementert i den norske skolen. Det vil derfor være svært interessant å undersøke hvordan integrering vektlegges i dagens læreplan.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg først kort gjøre rede for hva kvalitativ forskningsmetode er og hvorfor jeg har valgt denne forskningstilnærmingen. Deretter vil jeg presentere kritisk realisme som vitenskapsteoretisk utgangspunkt før jeg definerer hva diskurs er og deretter presenterer kritisk diskursanalyse som metodisk og teoretisk utgangspunkt for denne studien. Her vil jeg også gjøre rede for Norman Faircloughs tredimensjonale diskursmodell og hvordan jeg vil ta utgangspunkt i denne modellen i gjennomføringen av studiens analyse. Jeg vil så gjøre rede for den analytiske fremgangsmåten før jeg avslutningsvis presenterer utvalgsprosessen, samt forskerrollen, studiens validitet og reliabilitet og de forskningsetiske hensynene jeg har tatt.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innen kvalitativ forskning vektlegges gjerne forståelse over forklaring, nærhet til forskningsmaterialet over avstand, og data i form av tekst fremfor tall (Tjora, 2017, s. 27). Mens kvantitativ forskning gjerne er basert på et strukturert design som tar utgangspunkt i problemstillinger som er rettet mot statistiske generaliseringer, er kvalitativ forskning i stor grad basert på fleksibilitet der undersøkelsesprosessen kan endres underveis basert på nye erfaringer og utfordringer (Thaagard, 2018, s. 16). Det er mulig å gjennomføre både kvalitative og kvantitative analyser av tekster, men metodevalget vil ha stor påvirkning på hvordan analysen gjennomføres og hva analysen kan avdekke. Mens kvantitativ tekstanalyse innebærer å klassifisere innholdet i forhåndsdefinerte kategorier for så å beregne antall enheter i hver kategori, vil kvalitativ tekstanalyse danne grunnlag for å kunne gjennomføre en dypere undersøkelse av de tekstlige virkemidlene som anvendes og se hvordan disse virkemidlene påvirker tekstens meningsinnhold (Thaagard, 2018, s. 17).

Kvalitativ forskning søker med andre ord å fremheve prosesser og meninger gjennom analysing av et datamateriale som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens, men snarere som et sosialt fenomen (Thaagard, 2018, s. 15). Det er forståelse av disse ulike sosiale fenomenene som utgjør en viktig målsetting innen kvalitativ forskningstilnærming (Thaagard, 2018, s. 11). Ettersom forskningsprosjektets tematikk og problemstilling dreier seg om å søke svar på de prosessene og sosiale fenomenene som ligger til grunn for hvilken integreringsforståelse som fremmes i den norske skolens styringsdokumenter, anser jeg kvalitativ metodetilnærming som best egnet for å samle inn og analysere mitt datamateriale.

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

I utvelgelsen av forskningsmetode er det viktig å begrunne valget ved å synliggjøre de underliggende premissene for den valgte metoden. Mens diskursanalyser tradisjonelt sett tar et vitenskapsteoretisk utgangspunkt i strukturalisme, poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme, bygger Norman Faircloughs tilnærming til *kritisk* diskursanalyse i større grad på kritisk realisme (Skrede, 2017, s. 79). Kritisk realisme tar utgangspunkt i forholdet mellom ontologi og epistemologi. Ontologi omhandler læren om hva som faktisk finnes og eksisterer, mens epistemologi omhandler hvordan vi får kunnskap om det som finnes (Lilleaassen, 2017).

Den britiske filosofen Roy Bhaskar anses å være grunnleggeren av kritisk realisme (Skrede, 2017, s. 79). Ifølge Bhaskar består virkeligheten av tre domener; *det empiriske*, *det faktiske* og *det virkelige*. Det empiriske domenet omhandler våre observasjoner og erfaringer, det faktiske domenet omhandler fenomener og begivenheter som oppstår uavhengig om de er erfart eller ei, og det virkelige domenet som omhandler strukturer og mekanismer innen både kausale naturvitenskaplige krefter og sosiale strukturer (Skrede, 2017, s. 80). Fairclough har valgt å ta utgangspunkt i Bhaskars vitenskapsteori, men har byttet ut termen *det virkelige* med *det potensielle* da han argumenterer for at både det virkelige og det faktiske er virkelige. Det potensielle kan ikke reduseres til vår kunnskap om virkeligheten ettersom vi ikke kan anta at vår kunnskap er fullstendig og uttømmende. Kritisk realisme skiller derfor mellom epistemiske og ontiske feilslutninger. Dersom vi antar at verden er avhengig av vår kunnskap om den, vil det være å gjøre en epistemisk feilslutning. Dersom vi antar at verdens egenskaper dikterer vår kunnskap om verden, vil vi begå den ontiske feilslutning (Skrede, 2017, s. 80). I motsetning til poststrukturalisme og sosialkonstruktivismen der det råder en oppfatning om at det ikke finnes noen endelige svar som dermed gjør det umulig å skulle argumentere for at enkelte påstander om verden er *mer* korrekte enn andre, viser kritisk realisme til at «all kunnskap er feilbarlig, men ikke *like* feilbarlig» (Skrede, 2017, s. 81). Tanken om at alle diskurser er sosialt konstruerte og avhenger av de sosiale situasjonene folk befinner seg i, er ikke det samme som å skulle anse alle diskurser like fornuftige og gode (Skrede, 2017, s. 81). Med andre ord regnes noen oppfatninger som bedre og mer anerkjente enn andre innen kritisk realisme. Det er denne oppfatningen som danner noe av utgangspunktet for den *kritiske* samfunnsforskningen kritisk diskursanalyse tar for seg ved å avdekke fordelaktige og ufordelaktige resultater samfunnet produserer, og øke forståelsen av hvordan disse resultatene igjen fører til at enkelte temaer blir marginaliserte eller fjernet fra den politiske dagsordenen (Skrede, 2017, s. 85).

Ettersom mitt mål med denne studien er å stille kritiske spørsmål ved de sannhetene som fremmes i Overordnet del om skolens, anser jeg det svært relevant å benytte meg av kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ramme for dette kritiske samfunnsstudiet.

3.3 Diskurs

For å kunne gjennomføre en diskursanalyse, er det sentralt å definere hva en diskurs er. På tross av at Jørgensen og Phillips (1999, s. 9) argumenterer for at det ikke finnes en konkret enighet om hva en diskurs er eller hvordan de skal analyseres, har de valgt å definere en diskurs som «en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på» (min oversettelse). Diskursbegrepet bygger på en idé om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som vil prege våre utsagn ut ifra hvilke sosiale domener eller situasjoner vi befinner oss i (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Norman Fairclough vektlegger i stor grad språket og språkets betydning og bruker derfor diskursbegrepet mer snevert enn andre innen samfunnsvitenskapen (Fairclough, 2008, s. 15). Fairclough ønsker å bruke begrepet *diskurs* der andre samfunnsvitere ville brukt *språkbruk*, ettersom han ser språkbruk som en form for sosial praksis. Diskurser blir dermed både en måte å representere verden på og en arena hvor mennesker kan agere i deres forhold til verden og i deres forhold til hverandre (Fairclough, 2008, s. 17). Dette innebærer altså at det er et dialektisk forhold mellom diskurs og sosiale strukturer. Fairclough viser til hvordan diskurs har konstruktive effekter på tre områder som alle sameksisterer og interagerer i alle diskurser: språkets identitetsfunksjon, relasjonsfunksjon og ideelle funksjon (Fairclough, 2008, s. 18). Diskurser bidrar med andre ord til konstruksjon av våre sosiale

identiteter eller subjektposisjoner, sosiale relasjoner mellom mennesker, og gir betydning til verden og dens prosesser og relasjoner.

En viktig del av diskursbegrepet er makt. Makt er både det som skaper vår sosiale omverden og det som får omverdenen til å fremstå på bestemte måter. Innen diskursteorien anses ikke makt som noe noen er i besittelse av eller som enkelte kan utøve over andre, men som det som i det hele tatt produserer det sosiale (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49). Det er makt som skaper den forståelsen, identiteten og de relasjonene vi har til hverandre som grupper og individer. Makt er også med på å skape en sosial orden, noe vi er avhengige av for å kunne leve sammen. Samtidig vil etablering av en sosial orden utelukke mange andre sosiale ordener. Dette kan igjen ha uheldige følger for enkelte sosiale grupper. Når visse diskurser blir fremmet som det beste, eller til og med eneste, alternativet vi har, tolereres gjerne dette ettersom maktutøvelsen holdes skjult. Det er slik uheldig maktutøvelse, som blir gjort til gjenstand for kritisk analyse (Skrede, 2018, s. 28).

3.4 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse er et felles perspektiv på lingvistiske, semiotiske og diskursive analyser utviklet på tidlig 1990-tall av Teun van Dijk, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak og Norman Fairclough, og tar utgangspunkt i kritisk lingvistikk (Skrede, 2017, s. 20). De kritiske lingvistene ønsket å formidle viktigheten av å være oppmerksom på hvordan tekstenes ideologiske aspekter gjerne holdes skjult, noe som gjør det mulig å bruke tekstene og språket som ideologiske instrumenter der ulike anliggende kan kommuniseres implisitt uten å være synliggjort i teksten. Språket, og dermed diskurser, anses som en form for sosial praksis, der språket påvirker hvordan maktrelasjoner opprettholdes i samfunnet (Skrede, 2017, s. 20). Kritisk lingvistikk har blitt kritisert for å ikke diskutere relasjonen mellom språk, makt og ideologi i tilstrekkelig grad (Skrede, 2017, s. 21). Kritiske diskursanalytikere har derfor utviklet kritisk diskursanalyse for å kunne undersøke hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene, samt kartlegge forbindelsen mellom språkbruk og sosial praksis, og analysere hvordan disse forholdene skapes og opprettholdes (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82).

De ulike forskerne som tidlig på 90-tallet etablerte kritisk diskursanalyse som et akademisk felt, har siden utviklet ulike grener av kritisk diskursanalyse. De tre mest kjente er van Dijks sosio- kognitive tilnærming, Wodaks diskurs-historiske tilnærming og Faircloughs dialektisk-relasjonelle tilnærming (Skrede, 2017, s. 22). På tross av at det finnes mange ulike vinklinger og beslektede tilnærminger som faller inn under kritisk diskursanalyse, er det utvilsomt Norman Faircloughs tilnærminger som i størst grad har bidratt til utviklingen av feltet (Skrede, 2017, s. 24). Norman Fairclough identifiserer tre generelle karakteristikk som ifølge ham må være til stede dersom en analyse skal kunne regnes som kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 23). For det første handler det ikke bare om å analysere diskurser. Fairclough viser til viktigheten av å se det som en tverrfaglig systematisk analyse av relasjonene mellom diskursive praksiser, begivenheter og tekster, og andre elementer av sosiale strukturer, relasjoner og prosesser (Fairclough, 2010, s. 10; Fairclough, 2008, s. 75). For det andre handler det ikke bare om å omtale diskurser på en generell og abstrakt måte, men snarere å foreta en form for systematisk analyse av tekster. For det tredje skal kritisk diskursanalyse identifisere og kritisere uheldige samfunnsforhold, og skissere mulig måter å rette opp, eller dempe, disse uheldige samfunnsforholdene (Fairclough, 2010, s. 11).

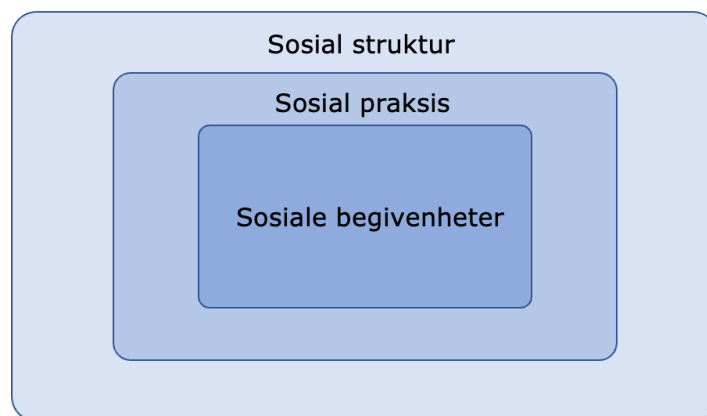
Målet med denne kritiske forskningstilnærmingen er å bidra til sosial forandring som fører til jevnere maktforhold i kommunikasjonsprosessene og i samfunnet som helhet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 76). Metoden defineres som kritisk da formålet er å avsløre diskursive praksisers bidrag til å skape og reprodusere skeivfordelte maktforhold mellom sosiale grupper og å kunne bruke resultatene i kampen for sosial forandring (Fairclough, 2008, s. 76). For å avsløre skeivfordelte maktforhold, vil kritisk diskursanalytiske tilnærminger ta de undertrykte sosiale gruppenes side. Kritisk diskursanalyse kan derfor ikke bli ansett som en politisk nøytral analysemetode, men snarere en kritisk tilnærming politisk engasjert i sosial endring. Ragnvald Kallebergs sitat «Samfunnsvitenskapelig forskning bør ikke bare fortolke og forklare den sosiale realiteten slik den er og har vært. Den bør også søke å forandre den gitte virkelighet i retning av hva den kunne og burde være» viser til noe av selve essensen ved formålet til kritisk diskursanalyse (sitert i Skrede, 2017, s. 82). Kritisk diskursanalyse er med andre ord konstruktiv vitenskap ved at den ikke bare konkluderer ved tekstlige forhold i det empiriske materialet, men også ser på hvordan resultatene kan bidra til faktiske endringer (Skrede, 2017, s. 83).

Ettersom målet er å avdekke disse skeivfordelte maktforholdene og motvirke at de reproduseres, produserer forskerne innen kritisk diskursanalyse sjeldent datamaterialet sitt selv gjennom intervjuer eller spørreundersøkelser (Skrede, 2017, s. 21). Isteden tar forskerne for seg allerede eksisterende kilder der sammenhenger mellom språk, makt og ideologi ofte er forsøkt skjult, som eksempelvis i politiske styringsdokumenter som Kunnskapsløftet 2020. Kritisk diskursanalyse benyttes i arbeid med en rekke ulike temaer. Likevel er det gjerne temaer som sosial ulikhet, urettferdighet, marginalisering og rasisme som går igjen (Skrede, 2017, s. 22). Ettersom jeg ønsker å undersøke i hvilken grad *Overordnet del*, et politisk styringsdokument utviklet av landets øverste maktutøvere, legger føringer for integrering som en toveis prosess, og dermed forebygging av marginalisering og sosial ulikhet, anser jeg det som svært relevant å benytte meg av kritisk diskursanalyse som teoretisk og metodisk rammeverk for denne studien.

3.5 Faircloughs tredimensjonale analysemodell

Som nevnt er det Norman Faircloughs tilnærminger som i stor grad har bidratt til utviklingen av kritisk diskursanalyse som akademisk felt. Mye av grunnen til dette er hans utvikling av en helhetlig og anvendelig analysemodell som legger til rette for en kombinasjon av tekstanalyse og sosial analyse, kalt Faircloughs tredimensjonale modell (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 78). Modellen er utviklet på bakgrunn av Michael Hallidays systemisk- funksjonelle lingvistikk (SFL) som ble utarbeidet for å kunne studere relasjonen mellom språk og andre sosiale elementer ved å vektlegge relasjonen mellom det semiotiske og det sosiale (Skrede, 2017, s. 30). Faircloughs tredelte analysemodell legger opp til å undersøke tre ulike aspekter ved den enkelte kilden som til sammen danner grunnlag for å etablere en forståelse av kildens uttalte maktrelasjoner og skjulte budskap. Analysemodellens tre nivåer betegnes som *sosiale begivenheter*, *sosial praksis* og *sosial struktur*. Målet med analysemodellen er å forene tre ulike analytiske tradisjoner: lingvistisk analyse, som legger til rette for nærlæsning av tekst, den fortolkende tradisjonen som ser sosial praksis som noe vi mennesker aktivt produserer og den makrososiologiske tradisjonen som legger til rette for å kunne analysere sosial praksis i relasjon til sosiale strukturer (Skrede, 2017, s. 32). For å forene disse tre tradisjonene legger Fairclough opp til at de tre analysenivåene både må gjennomføres hver for seg, og bli sett sammen som et helhetlig samspill (Skrede, 2017, s. 30). Modellen har blitt revidert flere ganger og

nivåbegrepene ble endret fra *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis* til *sosiale begivenheter*, *sosial praksis* og *sosial struktur* i 2003 (Skrede, 2017, s. 32). Figur 1 er inspirert av modellen gjengitt i Jørgensen & Phillips (1999, s. 81) og Skrede (2017, s. 30), men jeg har valgt å benytte meg av de nye begrepene da de gjør analysenivåene tydeligere.



Figur 1: Faircloughs tredimensjonale modell.

3.5.1 Sosiale begivenheter

Fairclough er i utgangspunktet ikke interessert i å studere ren lingvistikk, men snarere lingvistikk som en del av sosial fenomener. Likevel har lingvistikken fått en stor plass på det første nivået av hans tredimensjonale modell ved at det legges opp til at ord og setninger skal analyseres grundig (Skrede, 2017, s. 30). Det er dog ikke ment som en ren lingvistisk analyse, men snarere en analyse av de ordene og formuleringene som er brukt for å undersøke hvilke eventuelle politiske og ideologiske betydninger de kan tenkes å ha (Fairclough, 2008, s. 34). Navneendringen fra *tekst* til *sosiale begivenheter* gjør det tydeligere at dette nivået omhandler noe mer en lingvistisk analyse ved å vise til at sosiale begivenheter ikke kan reduseres til tekster, men at alle tekster er en del av sosiale begivenheter (Skrede, 2017, s. 32). Etersom dette første nivået søker å analysere hvordan grammatiske relasjoner i en tekst evner å bygge opp et spesifikt verdensbilde på bekostning av andre, er det nyttig å benytte seg av et tekstanalytisk begrepsapparat for å gjennomføre analysen på en så ryddig og tydelig måte som mulig (Skrede, 2017, s. 47). I tillegg vil en slik arbeidsmetode bidra til å avdekke gitte sannheter og selvfølgeligheter ved å avdekke forsøkt skjulte aktører og ideologier (Skrede, 2017, s. 48). Jeg har valgt å benytte meg av *nominalisering* og *passivering*, *modalitet* og *antakelser* som grammatiske verktøy i arbeidet med det første nivået. Jeg vil nå gi en kort presentasjon av de tre grammatiske verktøyene og hvorfor akkurat de er interessante for denne studien.

Nominalisering og passivering

Nominalisering er en form for grammatisk metafor som istedenfor å skildre samfunnsprosesser som faktiske prosesser, isteden skildrer dem som ting eller enheter ved å bruke substantiver istedenfor verb (Skrede, 2017, s. 48). Eksempelvis er «lærebokutvikling» en metaforisk nominalisert representasjon av en prosess, mens «Forlaget utvikler lærebøker» er en ikke- metaforisk representasjon av samme prosessen. Slike nominaliserte representasjoner av ulike prosesser kan også være med på å skjule

aktøren som gjennomfører prosessen. Når aktøren skjules i større eller mindre grad brukes passivering. Passivering bidrar med andre ord til å skape avstand fra, eller tone ned, aktørens ansvar. Avdekking av bruk av nominalisering og passivering blir gjerne tolket innen kritisk diskursanalyse som et tegn på at det kan være ideologier involvert (Skrede, 2017, s. 49). Når enkelte prosesser blir nominalisert, blir det som egentlig har vært en prosess over lang tid gjort om til et faktum uten at det stilles spørsmål ved de politiske beslutningene som har ført til akkurat den forståelsen av begrepet. Dermed blir det politiske bakteppe skjult mens fellesforståelsen av faktumet forblir fakta uten at det stilles kritiske spørsmål ved hvorfor. Ved å undersøke hvorvidt det brukes nominalisering og passivering i det empiriske datamaterialet, har jeg mulighet til å rokke ved tilsynelatende godtatte faktum og undersøke det eventuelle ideologiske bakteppe for formuleringsvalget. Ettersom både skolepolitikk og integrering er to prosesser som over lang tid har utviklet seg, kan mye av innholdet bak de to prosessene ha blitt til faktum.

Modalitet

Modalitet handler om hvilke måter et budskap blir fremlagt i en tekst eller ytring på (Skrede, 2017, s. 49). Når modaliteter i en tekst skal avdekkes, er det vanlig å se etter hvorvidt det finnes påstander, spørsmål, krav eller tilbud i teksten. For å avdekke disse er det effektivt å lete etter modalitetsmarkører. Modalitetsmarkører er eksempelvis *kan*, *vil*, *må*, *bør* og *skal*, og er hjelpeverb som sier noe om måten noe blir uttrykket på. Ifølge Skrede er det også mulig å anvende *er* som modalitetsmarkør (Skrede, 2017, s. 50-51). En analyse av tekstens modaler kan med andre ord gi innsikt i forfatterens måte å uttrykke fakta og holdninger på.

Det skilles mellom to former for modalitet: Epistemisk og deontisk modalitet (Skrede, 2017, s. 49). Epistemisk modalitet omhandler læren om kunnskap og kommer fra det greske begrepet «epistemologi». Epistemisk modalitet handler derfor om å søke innsikt i hvilket verdenssyn som fremmes og hvilken kunnskap som fremmes som sann og gyldig (Skrede, 2017, s. 51). Epistemisk modalitet vil derfor gjøre seg gjeldende gjennom påstander som «Skolen *er* en god arena for elevenes selvutvikling», eller spørsmål som «*Bør* skolen ta ansvar for integrering av alle elever?». Deontisk modalitet handler om moralske plikter som påbud, forbud og tillatelser og vil derfor omhandle hvorvidt mennesker bør avstå fra eller utøve handlinger i de sosiale omstendighetene som beskrives (Skrede, 2017, s. 51). Typiske deontiske modaliteter vil derfor være beordringer som «skolen *må* gjennomføre nasjonale prøver!», eller tilbud som «Skolen *kan* legge til rette for morsmålsopplæring». Ved å se etter modaliteter i teksten som en del av analysen vil det potensielt kunne avdekke hvilket budskap, og dermed forventningene, forfatterne av Overordnet del faktisk har til skolens og lærernes integreringsarbeid.

Antakelser

Som deltakere i et fellesskap er vi avhengige av å kunne støtte oss på en eller annen form for felles grunnforståelse for at vi skal kunne kommunisere uten å forklare alt vi snakker om. Til tross for at vi er avhengige av felles antakelser, sitter likevel noen i en posisjon som gir dem mulighet til å påvirke og forme innholdet i vår felles grunnforståelse og dermed mulighet til å utøve makt og etablere hegemoniske oppfatninger (Skrede, 2017, s. 55). Ettersom kritisk diskursanalyse i stor grad omhandler å avdekke skjult maktutøvelse, er det svært interessant og relevant å undersøke hvorvidt det finnes antakelser av hegemonisk karakter i det empiriske materialet.

En god analysestrategi er ifølge Fairclough å lete etter de holdningene og antakelsene det tas for gitt at mottakeren har samme forståelse av. Ved å lete etter det som ikke nevnes eksplisitt vil det være mulig å avdekke hvilke forutinntatte antakelser forfatteren ønsker å videreformidle (Skrede, 2017, s. 56). Antakelser er relevant å undersøke i en analyse av Overordnet del da dette dokumentet er utviklet for en samfunnsarena, skolen, som de aller fleste i samfunnet har vært igjennom og har et forhold til. I motsetning til det språket som brukes i skriftlige publikasjoner ment eksempelvis for elektroingeniører eller leger, er språket i Overordnet del et språk majoriteten av de som har gått igjennom norsk skolegang både forstår og kan ha meninger om. Derfor vil det være særlig interessant å se hvorvidt og i hvilken grad antakelsene brukt i teksten påvirker meningsinnholdet i en spesifikk retning.

3.5.2 Sosial praksis

På modellens andre nivå, *sosial praksis*, skal produksjons- og konsumsprosessene som er forbundet med teksten analyseres (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Sosial praksis kan, ifølge Jørgensen og Phillips, ses som et aspekt av en større hegemonisk kamp på det strukturelle nivået som bidrar til reproduksjon og transformasjon av den diskursordenen den inngår i, og dermed av de eksisterende maktrelasjonene (1999, s. 88). En diskursorden omfatter ulike diskurser som gjerne er motstridende og som konkurrerer innenfor samme sosiale område eller institusjon om å oppnå hegemoni over andre diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 146). Ifølge Skrede kan en diskursorden dermed sees som et nettverk av sosiale praksiser hvor enkelte ting blir trukket frem som sannheter og andre ekskluderes (Skrede, 2017, s. 38). I forbindelse med undersøkelse av disse maktkampene innad i diskursordenen, er det relevant å undersøke tekstens interdiskursivitet og intertekstualitet. Interdiskursivitet handler om å undersøke hvorvidt forskjellige diskurser artikuleres innenfor eller på tvers av grensene mellom forskjellige diskursordener (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Når nye former for artikuleringer av ulike diskurser etableres, kan rammene rundt en diskursorden eller mellom ulike diskursordener forskyves eller endres. intertekstualitet handler om å undersøke hvorvidt teksten trekker på andre tekster og den eventuelle relasjonen mellom dem (Skrede, 2017, s. 51) De intertekstuelle relasjonene kan være manifeste, altså at det brukes referanser fra en annen tekst i teksten, eller latente, hvor det trekkes på andre tekster uten at det er gjort eksplisitt. Ifølge Skrede (2017, s. 53) indikerer lite interdiskursivitet og intertekstualitet i en tekst stabilitet, mens stor forekomst indikerer at feltet er i endring.

Dette nivået bygger videre på tekstanalysen fra modellens første nivå ved å undersøke og avdekke hvilke politiske ideologier som fremmes og hvorvidt disse fremmes på bekostning av andre (Skrede, 2017, s. 31). Med andre ord vil analyse på dette nivået kunne bidra til å undersøke de prosessene som ligger bak utarbeidelsen av Overordnet del for å kunne granske hvorvidt aktørene bak den kontrollerer og selekterer visse strukturelle muligheter gjennom å fremme enkelte diskursive sannheter over andre. Dette analysenivået fungerer medierende mellom *sosiale strukturer* og *sosiale begivenheter* ettersom det kun er gjennom sosial praksis, der språket blir brukt for å produsere og konsumere tekster, at tekster former og formes av sosiale strukturer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82).

3.5.3 Sosiale strukturer

Modellens siste nivå, sosiale strukturer, omhandler det dialektiske forholdet mellom diskurs og de bredere sosiokulturelle, samfunnsmessige makroforholdene (Skrede, 2017, s. 31). Felles for sosiale strukturer er at de er relativt stabile og påvirker våre daglige liv

(Skrede, 2017, s. 33). På dette nivået er det derfor relevant å undersøke hvilke sosiale og kulturelle strukturer som rammer inn produksjonen og mottakelsen av teksten. Det er med andre ord sentralt å undersøke forholdet mellom diskurs, makt og ideologi for å undersøke hvem som får makt innen politiske, kulturelle og ideologiske domener i samfunnet, og dermed kommer i en posisjon hvor de kan skape allianser og dominansrelasjoner i samfunnet ved å videreføre forsøkt skjulte maktforhold (Skrede, 2017, s. 31; Fairclough, 2008, s. 52). Ifølge Fairclough er ikke diskursanalysen alene tilstrekkelig for å diskutere de sosiale strukturene da sosiale strukturer både inneholder diskursive og ikke-diskursive elementer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 81). For å kunne si noe om dette tredje nivået, må funnene i diskursanalysen derfor sees opp mot relevant sosiologisk eller kulturell teori. Jeg har valgt å inkludere ulike teoretiske perspektiver på integrering som en del av studiens teoretiske utgangspunkt for å søke klarhet i hvilket perspektiv, eller perspektiver, som gjør seg gjeldende i Overordnet del. Ved å se analysefunnene opp mot de ulike integreringsperspektivene og dermed avdekke hvilket perspektiv som har oppnådd dominans over de andre, vil det være mulig å undersøke hvordan dette påvirker mulighetene for å fremme integrering en som toveis prosess i Overordnet del.

3.6 Utvalg

Når jeg skulle velge studiens empiriske datamateriale var det flere overveielser jeg måtte ta. For det første anså jeg det essensielt å velge dokumenter som legger føringer for, og stiller krav til, *alle* ansatte i den norske skolen og de verdiene og holdningene de formidler videre til dagens elever. Opplæringsloven er et styringsdokument som tar for seg alle rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Opplæringsloven legger med andre ord juridiske føringer for skolens ivaretagelse og oppfølging av alle elever og deres foresatte. Å skulle benytte meg av hele Opplæringsloven som empirisk grunnlag ville gitt et svært stort datamateriale der mye av materialet ikke ville vært relevant for studien. Jeg har derfor valgt å ta et utvalg av Opplæringsloven ved å ta utgangspunkt i Kunnskapsløftet 2020 som er en forskrift til Opplæringsloven.

Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 *Ludvigsen-utvalget*, et utvalg som fikk i oppgave å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv for å kunne legge grunnlaget for utviklingen av nye læreplaner for den norske grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Utredningen ble avgitt til Kunnskapsdepartementet som sammen med en gruppe lærere, pedagoger og andre fagfolk innen skole- og utdanningsfeltet, utarbeidet forslag til læreplaner i alle fag. Disse skissene fra arbeidet ble delt underveis i prosessen for å kunne få tilbakemeldinger i tillegg til at det ble gjennomført en offentlig høring mot slutten av arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Resultatet ble Kunnskapsløftet 2020 som inneholder både en Overordnet del og læreplaner for hvert enkelt fag i grunnskolen og videregående opplæring.

Det kunne vært interessant å undersøke enkeltlæreplanene i eksempelvis KRLE, samfunnsfag og norsk for å se i hvilken grad skolens integreringsarbeid kommer til uttrykk i disse. Jeg har dog valgt å ikke inkludere disse, av tre grunner. For det første er dette enkeltfag som ikke alle lærere og ansatte i skolen underviser i. For det andre har jeg allerede undersøkt KRLE-læreplanen i FoU-oppgaven min og jeg ønsker derfor heller å videreutvikle min forståelse og kunnskap enn å gjøre en liknende studie. For det tredje vil inkludering av flere læreplaner gi et veldig stort datamateriale med mye informasjon som

ikke nødvendigvis er egnet. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Overordnet del som empirisk datamateriale for denne studien. Det ligger i ordet at Overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 danner det overordnede grunnlaget for hvilke verdier og perspektiver den norske skolen skal bygge på. Overordnet del er myndighetenes måte å stille krav og forventninger til alle ansatte i skolen og legger dermed føringer for hva skolens dannelses- og utdanningsmandat er (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som en del av Overordnet del er også skolens formålsparagraf, direkte gjengitt fra Opplæringsloven. Jeg anser det relevant å inkludere skolens formålsparagraf som en del av det empiriske datamaterialet da den sier noe om det overordnede formålet til den norske skolen og hvilke forventninger det er til skolens verdi-, kultur- og kunnskapsformidling.

3.7 Analytisk fremgangsmåte

I forbindelse med utarbeidelse av forskningsspørsmål viser Kalleberg et al. (2009, s. 40) til at uklare spørsmål gir uklar veiledning for handling. Derfor er det viktig å være åpen for det nye og uventede, men samtidig ha noen klare forestillinger av det som skal undersøkes (Kalleberg et al., 2009, s. 41). Med utgangspunkt i denne forståelsen ønsket jeg derfor å ha et så åpent blikk som mulig ved første gjennomlesing av det empiriske datamaterialet for å sette i gang en refleksjonsprosess over innholdet. Samtidig ønsket jeg likevel å ha fokus på det studien søker svar på, og valgte derfor å formulere forskningsspørsmålene og en foreløpig problemstilling før jeg gjennomgikk empirien for å etablere en ramme for gjennomlesningen.

Som Skrede (2017, s. 161) poengterer, analyseres ikke hvert eneste ord i et dokument. Det er heller vanlig å velge ut et mindre antall eksempler og blokk sitater fra dokumentet som kritisk granskes. Etter å ha lest igjennom hele dokumentet én gang, trakk jeg derfor ut de delene av dokumentet som vekket interesse og som jeg anså relevante for tematikken jeg søker å belyse. Deretter gjennomførte jeg en innholdsanalyse for å søke klarhet i hva utdragene faktisk forsøker å formidle. Etter dette undersøkte jeg bruken av *nominativer og passiver, modaler og antakelser*. Jeg valgte å lese igjennom de valgte tekstutdragene på nytt for hvert av de grammatiske verktøyene. Denne metoden gjorde det mulig for meg å både få et stadig dypere innblikk i empirien, samtidig som det gjorde det enklere for meg å strukturere analyseprosessen ved å kun forholde meg til ett grammatisk verktøy av gangen. For å sørge for god struktur og oversikt i analysearbeidet, valgte jeg å strukturere analyseresultatene i et skjema. I fjerde kapittel vil jeg presentere analysefunnene og drøfte dem opp mot presentert teori. For å styrke studiens pålitelighet, har jeg valgt å benytte meg av direkte sitater fra empirien i drøftingskapittelet for å i større grad vise en utolket sammenheng mellom empirien, analysen og resultatene.

3.8 Studiens kvalitet

3.8.1 Forskerrollen

Det er viktig å være oppmerksom på at jeg som forsker har ikke en utolket tilgang på virkeligheten, men bruker min bakgrunn, kunnskap og erfaring som aktive redskaper i tolkningsprosessen (Fejes & Thornberg, 2015, s. 20). Mitt engasjement for studiens tematikk er stor, og etter hvert som studieårene ved lærerutdanningen har gått, har jeg også tilegnet meg stadig mer kunnskap innen feltet. Både fordypningsemnet mitt, KRLE, og masteremnet mitt, profesjonsrettet pedagogikk, tar i stor grad utgangspunkt i et kritisk multikulturalistisk perspektiv når det kommer til å skape like utgangspunkt for alle elever og utfordre de strukturelle forholdene som skaper forskjeller mellom minoritetene og

majoriteten. Dette har igjen påvirket min kunnskap og mine holdninger knyttet til tematikken jeg belyser i denne studien. Jeg søker å vise åpenhet om mitt engasjement og kunnskapsbakgrunn ved å innledningsvis vise til resultatene fra FoU-studien min og spesifisere hvordan studien engasjerte meg til å forske videre på forholdet mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen.

Det er også viktig å være oppmerksom på og åpen om tidligere erfaring med, og kunnskap om, studiens datamateriale. Ettersom jeg både går lærerutdanningen, har vært gjennom flere praksisperioder og jobber som lærer, har jeg lest Overordnet del flere ganger tidligere. Jeg hadde derfor en formening om hvorvidt dokumentet var egnet eller ei for denne studien på forhånd. Jeg hadde likevel aldri lest dokumentet med fokus på integrering, måten minoritetene blir ivaretatt eller for å avdekke eventuelle hierarkiske eller hegemoniske forhold mellom majoriteten og minoriteten.

Som diskursanalytiker er det ofte utfordrende å skulle distansere seg fra egen bakgrunn, kunnskap og erfaring da det ikke alltid er lett å være klar over hvilke diskursive sannheter man selv er deltaker i. I tillegg er en sentral del av kritisk diskursanalyse å fremme *de undertryktes* side, noe som gjør at forskningsstandpunktet aldri vil være nøytralt. Enkelte kritikere av kritisk diskursanalyse argumenterer derfor for at metoden balanserer på en knivsegg mellom samfunnsforskning og politisk aktivisme (Wodak & Meyer, 2016, s. 22). Tjora viser på sin side til at så lenge jeg som forsker viser stor grad av *refleksivitet*, altså at jeg redegjør for hvordan mine forkunnskaper og personlige engasjement innen forskningsfeltet kan komme til å prege forskningsarbeidet, vil engasjementet og kunnskapen kunne anses å være en helt nødvendig ressurs og ofte en forutsetning for å kunne gjennomføre forskning på et gitt område (Tjora, 2017, s. 235-264). Det viktigste er å være åpen om forforståelsen og forberedt på at forståelsen må justeres underveis (Tjora, 2017, s. Det er med andre ord viktig å ikke gå inn i analysearbeidet med en forutinntatt holdning om hva jeg kommer til å finne (Tjora, 2017, s. 235). Jeg har forsøkt å redusere denne faren for å bygge studien på forutinntatte holdninger og egne selvfølgeligheter ved å tilegne meg kunnskap om ulike integreringsperspektiver og bruke dem aktivt i analyse- og drøftingsarbeidet. I tillegg har jeg valgt å inkludere et delkapittel om integrering og utdanning i et historisk perspektiv for å belyse utviklingsarbeidet som har skjedd i skolepolitikken når det kommer til skolen som integreringsarena.

Kritisk diskursanalyse er en form for kvalitativ tekstanalysetilnærming som aktivt utfordrer ulike samfunnsspørsmål gjennom en kritisk engasjert tilnærming. Enkelte kritikere av kvalitativ forskning stiller spørsmål ved objektiviteten til denne typen studier. Tilhengere av kvalitativ forskning på sin side argumenterer for at ettersom kvalitativ forskning baserer seg på den fortolkende tradisjonen vil fullstendig nøytralitet aldri eksistere (Tjora, 2017, s. 235). Skrede (2017, s. 83) viser til tre grunner til hvorfor det ikke er nødvendig å være kritisk til kvalitative forskningstilnærminger, i dette tilfellet kritisk diskursanalyse, objektivitet. For det første vil det ifølge Skrede aldri være mulig å gjennomføre en komplett og endelig analyse av en tekst, noe som gjør at en tekstanalyse aldri vil kunne trekke frem alt det er å si om tekstmaterialet. For det andre vil det alltid ligge motiver bak de valgte spørsmålene som blir stilt til det undersøkte tekstmaterialet. For det tredje viser Skrede til viktigheten av å ikke blande skepsis mot opplysningsprosjektet og vitenskapen med mangel på objektivitet. Det er nettopp denne grunnleggende skepsisen og kritikken innen kritisk diskursanalyse som legger til rette for å kunne øke forståelsen av hvordan samfunn produserer både fordelaktige og ufordelaktige resultater (Skrede, 2017, s. 85). Derfor argumenterer Skrede for at det snarere er en etisk forpliktelse som karakteriserer kritisk

diskursanalyse enn en epistemisk søken etter en ren, objektiv virkelig (Skrede, 2017, s. 84).

3.8.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler innen kvalitativ forskning om hvorvidt jeg som forsker evner å redegjøre for hvordan studien er bygget opp, hvilke perspektiver som ligger til grunn og hvordan jeg har utviklet mine data i forskningsprosessen (Thaagard, 2018, s. 187). Det eksisterer ikke en spesifikk mal for gjennomføringen av kritisk diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 88). Det er ikke bare tillatt, men verdsatt, å inkludere ulike diskursanalytiske perspektiver for å kunne gi ulike former for innsikt og dermed skape en bredere forståelse av et forskningsfelt. Ettersom det er så få føringer for hvordan en kritisk diskursanalyse skal struktureres og presenteres, er det særlig viktig at jeg er så åpen og presis om fremgangsmåten min som mulig for å sikre høy grad av reliabilitet. Ifølge Skrede (2017, s. 160) er en kritisk diskursanalyse presis og etterprøvbar dersom leseren har mulighet til å undersøke hvilke begreper og verktøy som er brukt i analysen. Jeg har derfor avsatt relativt mye plass i metodekapittelet til gjennomgang av de ulike grammatiske verktøyene som er brukt i analysen i tillegg til å gå grundig igjennom de ulike analysestegene. Jeg har også valgt å tydeliggjøre analyseprosessen ved å inkludere et eget underkapittel om analysens fremgangsmåte.

Et annet grep jeg har tatt for å styrke studiens reliabilitet er å inkludere de direkte sitatene jeg har analysert og tolket for å gjøre det mulig å både observere de såkalte «primærdatabene» og mine fortolkninger av dem (Thaagard, 2018, s. 188). Selv om jeg i det lengste har forsøkt å gjengi lange nok sitater til at innholdet i Overordnet del blir gjengitt på en adekvat måte, er det alltid en fare for såkalt «cherry-picking», altså at jeg som forsker velger ut sitater eller parafraseringer som passer til best mine tolkninger og som toner ned sider ved det empiriske materialet som ikke passer like godt inn i analysen (Skrede, 2017, s. 159). Ettersom jeg har valgt et offentlig publisert dokument som empiri, har lesere av denne studien fullstendig tilgang til det empiriske grunnlaget og mulighet til å selv undersøke de sitatene jeg har valgt ut i sin faktiske helhet. Dette øker mulighetene for å etterprøve studiens analyseresultater, noe som igjen kan gjøre det lettere for andre forskere å trekke slutninger om den eventuelle overførbarheten fra min studie til deres. Dette er alle faktorer som er med på å i større grad gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig, eller transparent, som igjen styrker studiens reliabilitet.

Validitet, eller *gyldighet*, er knyttet til hvorvidt resultatet av forskningen faktisk er svar på de spørsmålene det søkes svar på (Tjora, 2017, s. 232). I studier der det empiriske grunnlaget er dokumenter som ikke er skrevet for forskningsøyemed, kan det oppstå ulike validitetsutfordringer ved at dokumentene er produsert på en måte som påvirker informantenes budskap. Skrede viser eksempelvis til hvordan kritisk diskursanalyse av avisartikler hvor journalisten har intervjuet ulike informanter om et tema fort kan ende opp med å bli en analyse av medias fremstilling av en sak fremfor informantenes ettersom informantenes formidlinger blir tolket og fremstilt på ulike måter ut ifra hvem som skriver og publiserer artikkelen (Skrede, 2017, s. 157). Med andre ord kan det empiriske grunnlaget påvirke resultatet på en måte som gjør det vanskelig å få svar på det som faktisk er ment å undersøke. En slik validitetsutfordring gjør seg i liten grad gjeldende for denne studien ettersom denne studien søker å undersøke hvordan forfatterens ideologiske føringer påvirker innholdet i dokumentet. Dermed er det empiriske materialet godt egnet for å søke svar på problemstillingen, noe som øker studiens validitet.

Ifølge Tjora er det mulig å styrke studiens validitet ved å tydeliggjøre sammenhengen og relasjonen mellom hvordan relevant forskning og etablert kunnskap innen fagfeltet jeg ønsker å utforske er med på å forme de spørsmålene jeg tar utgangspunkt i i min egen forskning (Tjora, 2017, s. 234). Jeg har derfor viet relativt stor plass til aktualisering og tidligere forskning i denne studien for å forsøke å tydeliggjøre hvilken plass denne studien har i det større forskningsfeltet og hvordan den etablerte kunnskapen har påvirket de spørsmålene jeg søker svar på. I tillegg har jeg, gjennom å formidle hvilken plass integrering har hatt i skolen i en skolehistorisk kontekst, forsøkt å trekke linjer fra tidligere skoleforskning frem til i dag for å kunne formidle hvordan min studie av dagens læreplan passer inn i et større skolehistorisk forskningsfelt. Til sammen har dette vært med på å forme problemstillingen, forskningsspørsmålene og datamaterialet jeg har valgt.

3.9 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetiske betraktninger vil gjerne omhandle hvorvidt forskeren har behandlet, lagret og anonymisert personopplysninger korrekt eller gjengitt og tolket deltakernes svar på en adekvat måte (Thaagard, 2018, s. 198). I denne studien er hele datamaterialet offentlig publiserte dokumenter uten sensitive personopplysninger. Det har vært med på å styrke de forskningsetiske sidene ved denne studien ettersom jeg ikke har trengt å måtte ta samme hensyn til sensitive opplysninger som forskere som har valgt dybde-, fokus- og gruppeintervjuer eller observasjonsstudier (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). Selv om jeg ikke har behandlet personopplysninger, har jeg likevel forsket på hvordan en gruppe mennesker i samfunnet blir inkludert og anerkjent i et norsk styringsdokument. Det er derfor viktig at jeg som forsker hele tiden er bevisst måten jeg ordlegger meg på for å unngå at formuleringene på noen måte kan oppleves stigmatiserende eller diskriminerende. Dette er noe jeg i det lengste har forsøkt å være oppmerksom på.

4.0 Resultat og drøfting

Som nevnt finnes det ingen spesifikk mal for hvordan en kritisk diskursanalyse skal utformes, gjennomføres og presenteres. Det er derfor avgjørende å velge en måte å presentere analyseresultatene og drøfte disse på som er så ryddig og oversiktlig som mulig. Jeg har som tidligere presisert valgt å benytte meg av Faircloughs tredimensjonale modell i analyseprosessen. Målet med å bruke denne analysemodellen er å kunne nærme meg det empiriske datamaterialet på en måte som gjør det mulig å undersøke de ulike aspektene som til sammen danner grunnlag for å kunne trekke konklusjoner knyttet til datamaterialets uttalte maktrelasjoner og potensielt skjulte budskap. Ut ifra en slik undersøkelse vil det være mulig å kunne avdekke hvilket perspektiv på integrering som dominerer, og i hvilken grad det gir rom for å fremme integrering som en toveis prosess der både majoritets- og minoritetsbefolkningen bidrar, slik både informantene i Redd Barnas rapport og Fardan understreker behovet for. For å danne dette helhetlige bilde av datamaterialet er det viktig at analysen gjennomføres på hvert nivå, men samtidig sees i sammenheng med hverandre (Skrede, 2017, s. 47). Ettersom denne formen for analysearbeid hele tiden beveger seg mellom å se helheten og de detaljerte deler av den, anser jeg det mest hensiktsmessig å slå sammen det som ofte ville vært et analyseresultatkapittel og et drøftingskapittel. Jeg har valgt å dele opp dette kapittelet i tre underkapitler som tar for seg hvert av nivåene i Faircloughs tredimensjonale analysemodell: *Sosiale begivenheter, sosial praksis og sosiale strukturer*.

4.1 Sosiale begivenheter

I dette delkapittelet vil jeg presentere de tekstutdragene fra Overordnet del jeg anser som relevante for å svare på studiens problemstilling. På dette nivået er det som nevnt ikke ment å gjøre en ren lingvistisk analyse, men snarere undersøke lingvistikk som en del av ulike sosiale fenomener. Jeg vil derfor ta i bruk de presenterte grammatiske verktøyene for å undersøke hvilke potensielt ideologiske betydninger de ulike formuleringene i Overordnet del har. For å gjøre analyseprosessen så ryddig og etterprøvbar som mulig, har jeg valgt å vise til direkte sitater fra hvor jeg markerer de ulike grammatiske verktøyene i hvert tekstutdrag slik:

Nominalisering og passivkonstruksjoner: **Blå skrift**

Modalitet: **Grønn skrift**

Antakelser: **Rød skrift**

Som nevnt er Overordnet del en forskrift til Opplæringsloven og tar for seg verdigrunnlaget, prinsipper for læring, utvikling og danning, samt prinsippene for hele grunnopplærings praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Overordnet del rommer med andre ord selve grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen i møte med *alle* elevene i norsk skole. Min oppgave blir derfor å undersøke hvordan de valgte formuleringene anerkjenner og imøtekommer elevmangfoldet som er representert i dagens skole. Med utgangspunkt i en slik undersøkelse vil det være mulig å undersøke hvorvidt, eller i hvilken grad, det legges til rette for integrering som en toveis prosess.

Utdrag 1: **Opplæringen skal** fremme oppslutning om **demokratiske verdier** og demokratiet som styreform. Den **skal** gi elevene forståelse for demokratiets

spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som [gjensidig respekt](#), [toleranse](#), den enkeltes [tros- og ytringsfrihet](#) og [frie valg](#). (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Ved å sette det deontiske modalet *skal* etter «opplæringen» fremmes det et krav og et pålegg om at demokrati som styreform, demokratiske verdier og spilleregler må være en del av opplæringen. Myndighetene ilegger dermed skolen et stort ansvar når det kommer til å videreføre og holde landets demokratiske grunnfundament i hevd. «Opplæringen» er både nominalisert og passivert ved å ikke vise til hvordan opplæringen skal fremme denne demokratiske oppslutningen eller hvem som skal gjennomføre den. Ved å bruke «opplæringen» istedenfor «læreren» eller «skoleansatte» skaper myndighetene en avstand mellom sine krav og aktørene de faktisk krever at skal overholde kravene, nemlig de ansatte i skolen. Ved å bruke slike passivkonstruksjoner oppleves ikke kravene like kraftige. Ved å i tillegg ikke fremme krav om hvordan dette arbeidet skal gjennomføres spesifikt, gis det stort tolknings- og handlingsrom for den enkelte lærer og skole, noe som potensielt også skaper store forskjeller fra skole til skole.

«Gjensidig respekt», «toleranse», «tros- og ytringsfrihet» og «frie valg» er også nominalisert ved at det ikke vises til de ulike historiske, politiske og religiøse kampsakene og prosessene som ligger til grunn for at dagens Norge har disse grunnleggende verdiene. Dermed fremstilles de som statiske verdier som alltid har ligget, og vil for alltid ligge, til grunn for det norske demokratiet. Det igjen reduserer verdienes betydning ved at det ikke fremkommer hvor mye det faktisk har kostet å kjempe frem disse rettighetene og verdiene. I tillegg fremkommer det ikke hva det innebærer slutte opp om «gjensidig respekt», «toleranse» og «tros- og ytringsfrihet» og hvordan skolen konkret skal jobbe for å oppnå dette. Igjen blir tolkningsrommet stort.

Utdrag 2: Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har [like rettigheter](#) og [muligheter](#) til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. [Urfolksperspektivet](#) er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet [må](#) utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

Utdraget viser til at hele befolkningen skal ha like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser, men det fremkommer ikke hva disse er eller hva som skal til for at alle nettopp skal få de samme rettighetene og mulighetene. Ved at setningen følges opp med «vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp(...)» vises det implisitt til at ikke alle har samme muligheter uten at det gjøre konkrete tiltak for at også mindretallet skal få de samme rettighetene og mulighetene som majoriteten. Det fremkommer heller ikke hvilke beslutningsprosesser det er snakk om eller hvordan alle skal få muligheten til å delta i disse.

Uttrykket «verne om» defineres i *det norske akademis ordbok* som å «forsøke å gjøre trygg mot fare, skade, angrep; beskytte med omhu» (NAOB, 2023a). Når dette uttrykket brukes i forbindelse med «mindretallet», «urfolk» og «minoriteter» skapes det et hierarkisk forhold mellom majoriteten og minoriteten der majoriteten skal beskytte en sårbar minoritetsgruppe. Det fremmes dermed en holdning om at minoritetsbefolkningen

er en svakere samfunnsgruppe som trenger vern og gavmildhet fra majoritetsbefolkningen for å klare seg i et majoritetsorientert samfunn.

Ved å bruke det deontiske modalet *må* tydeliggjøres et krav uten rom for tolkning om at alle deltakere i skolefelleskapet *må* inneha en bevissthet om minoritets- og majoritetsperspektiver for å kunne skape rom for samarbeid, dialog og meningsbryting. Det fremkommer dog ikke hva minoritets- og majoritetsperspektiver er eller hvilken kunnskap som *må* til for å kunne etablere rom for samarbeid, dialog og meningsbryting. Ved å bruke «skape rom for» vises det til en antakelse om at det er utfordrende å få til samarbeid, dialog og meningsbryting med mennesker som ikke innehar samme perspektiv. Antakelsen viser altså til at kunnskap om ulike perspektiver vil gjøre denne prosessen lettere.

Utdrag 3: Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike **strømninger** og **kulturtradisjoner**. I en tid der **befolkningen er mer sammensatt enn noen gang**, og der **verden knyttes tettere sammen**, blir **språkkunnskaper** og **kulturforståelse** stadig viktigere. Skolen **skal** støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den **skal** formidle **felles verdier** som trengs for å møte og delta i **mangfoldet**, og åpne dører mot verden og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Dette utdraget illustrerer samfunnsutviklingen og skolens ansvar i møte med den. Ved å nominalisere «språkkunnskaper» og «kulturforståelse» skjules prosessene som ligger bak det å tilegne seg språkkunnskaper og ulike kulturforståelser. Ved å bruke de som begreper skapes et inntrykk av at noen har denne kunnskapen og forståelsen, mens andre ikke har den. I tillegg er de passivert ved at det ikke vises til hvilke språkkunnskaper eller hvilken kulturforståelse det her refereres til. Det er dermed ikke mulig å vite hvorvidt det siktes til gode norskkunnskaper og vern om norsk kultur i møte med andre kulturer, eller om det vises til viktigheten av å kunne mange språk og ha kunnskap om flere ulike kulturer for å kunne imøtekomme den sammensatte befolkningen. Antakelsene «befolkningen er mer sammensatt enn noen gang» og «verden knyttes tettere sammen» i kombinasjon med «språkkunnskaper» og «kulturforståelse» formidler en forståelse av at det *må* tas aktive grep for å kunne leve i et slikt «mangfoldig» samfunn. «Mangfold» er nominalisert ved å bruke det som et begrep, snarere enn å vise til prosessen bak. Dermed vises det ikke til hvem som befolker dette «mangfoldet» eller hvordan det er skapt. Det stilles krav og forpliktelser til skolen om å danne grunnlaget for å kunne møte og delta i dette «mangfoldet» ved bruk av det deontiske modalet «skal». Skolens forpliktelse er dog todelt ved at den både skal støtte den enkeltes identitetsutvikling og gjøre elevene trygge på eget ståsted, og samtidig formidle felles verdier som alle trenger for å kunne delta i «mangfoldet». Det antas med andre ord at det foreligger et sett med «felles verdier» i Norge og at disse er viktig å verne om for å kunne leve sammen som en sammensatt, mangfoldig befolkning. Det formidles dermed indirekte en forståelse av at det både er rom for å utvikle egne ståsteder, men at disse ståstedene samtidig ikke kan gå på akkord med de felles verdiene.

Utdrag 4: **Felles referanserammer** er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og **skal** gi rom for **mangfold**, og elevene **skal** få innsikt i hvordan vi lever sammen

med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. (Kunnskapsløftet, 2017, s. 5)

Dette utdraget tydeliggjør hva som skal til for å oppnå tilhørighet i samfunnet og hvordan. «Referanserammer» er her nominalisert ettersom referanserammer fremstår som noe statisk som noen har og andre ikke har, snarere enn å vise til at det å etablere «felles referanserammer» er en kontinuerlig prosess som angår alle. Ved å sette «felles» foran «referanserammer» vises det til en antakelse om at referanserammene må være felles for alle. Ved å bruke det epistemiske modalet *er*, som viser til høy grad av visshet, i setningen «felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet» hevdes det implisitt at den enkeltes tilhørighet til samfunnet blir svekket uten felles referanserammer, og at det ikke er ønskelig. Det vises dermed til en antakelse om hva samfunnet mener er viktig og hva som ikke er ønskelig. Det vises dog ikke til hva disse felles referanserammene er eller hvordan de skal oppnås. Bruken av det deontiske modalet *skal* i forbindelse med «skal gi rom for mangfold» indikeres det at de felles referanserammene skal være rommelige nok til å inkludere mennesker med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. Det konkretiseres dog ikke hvor rommelige de felles referanserammene skal være. Med andre ord fremkommer det ikke hvilken form for mangfold som er akseptert innen de felles referanserammene og hva som ikke er akseptert. Dermed blir utsagnet både uklart og noe motstridende ettersom det først viser til viktigheten av felles referanserammer for så å vise til at elevene skal få innsikt i ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser som kan tolkes som nye og andre referanserammer. For at disse to delene av dette utdraget skal henge sammen må de ulike perspektivene, holdningene og livsanskuelsene, og dermed mangfoldet, elevene skal få innsikt i, også være innenfor de felles referanserammene. Er de ikke det, tyder det på at de heller ikke er ansett å være godtatte eller ønskelige i samfunnsfellesskapet.

Utdrag 5: Alle elever *skal* behandles *likeverdig*, og ingen elever *skal* utsettes for *diskriminering*. Elevene *skal* også gis *likeverdige muligheter* slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen *skal* ta hensyn til *mangfoldet* av elever og legge til rette for at *alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn*. *Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes*. Derfor *er* vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 4)

I utdraget er bruken av det deontiske modalet *skal*, som viser til høy grad av visshet og forpliktelse, brukt hele fem ganger. Skolens ilegges med dette både en stor forpliktelse og ansvar for å ivareta og gjennomføre det som blir vektlagt. Alle elever *skal* behandles likeverdig og gis likeverdige muligheter. «Likeverdig» er her nominalisert ved å bruke det som begrep istedenfor å vise til de prosessene som ligger bak likeverdige muligheter som i skolesammenheng gjerne omhandler tilpasset opplæring i form av fysisk og psykisk tilrettelegging, og samarbeid med eksterne instanser.

Ifølge utdraget skal skolen også «ta hensyn til mangfoldet» og «legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn». Bruken av «hensyn» og «legge til rette for» skaper en antakelse om at mangfold er noe som krever ekstra innsats og tilrettelegging og bidrar til et syn på mangfold preget av en ovenfra og ned holdning der majoriteten skal hjelpe de som ikke er som dem. Ved å vise til at alle skal få oppleve tilhørighet i skole og samfunn, ilegges skolen ansvaret for at elevene ikke bare skal føle tilhørighet i skolen, men også i samfunnet generelt. Det gir skolen et stort ansvar. Det er også interessant å

se på bruken av begrepet «mangfold» her ettersom begrepet igjen blir brukt som en passivkonstruksjon for hvem dette «mangfoldet» egentlig skal romme. Begrepet «mangfold» blir ofte brukt i forbindelse med omtaler av etniske, kulturelle og religiøse minoriteter og det er derfor lett å tolke at bruken av «mangfold» i dette utdraget utelukkende sikter til denne elevgruppen. Men «mangfold» i den norske skolen omhandler også ulike former for seksualitet og kjønnsidentitet, og ulike fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse (Røthing, 2020, s. 16). Når det i tillegg blir brukt passivering og nominalisering av «diskriminering» ved at det ikke fremkommer hvem som skal utsette elevene for diskriminering eller hva som defineres som diskriminering, blir det både uklart hvilke elever det er snakk om, hvem som skal utsette hvilke elever for diskriminering og hvordan denne diskrimineringen skal forebygges.

Også i utdrag 6 vises det til viktigheten av å respektere og anerkjenne ulikhet.

Utdrag 6: Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for framtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet. (...) I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Ved bruk av det deoniske modalet *skal* stilles det krav til at elevene skal lære «å respektere forskjellighet». Det fremkommer ikke hvordan dette skal læres eller på hvilken måte. Antakelsen «alle har en plass i fellesskapet» er noe motstridende til formuleringene i utdrag 3 og 4. I utdrag 3 og 4 vises det til at felles verdier og referanserammer er nødvendig for tilhørighet i samfunnet. Uten felles referanserammer og felles verdier er det ikke mulig å oppnå tilhørighet i samfunnet eller møte og delta i mangfoldet. I utdrag 6 vises det derimot til en antakelse om at *alle* skal få plass i fellesskapet og bli møtt med respekt og anerkjennelse. Hvorvidt *alle* refererer til absolutt alle, uavhengig av politisk og ideologisk bakgrunn eller kun de som er innforstått med de felles verdiene og referanserammene, fremkommer ikke.

Antakelsen «Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» viser til en forventning om at skolen skal respektere og anerkjenne alle barn og unge. Antakelsen kommer rett etter en setning som viser til hvordan alle elever har en historie med seg og håp og ambisjoner for fremtiden. Det er dermed mulig å tolke det som at det er disse historiene, håpene og ambisjonene som skal respekteres og anerkjennes.

I utdraget brukes det deontiske modalet *skal* som, med sin høye grad av visshet, krever at «mangfold anerkjennes som en ressurs». Igjen er den passive og nominaliserte bruken av «mangfold» utfordrende ettersom det ikke sier noe om hvem som representeres av begrepet eller hva dette mangfoldet innebærer. Det kommer heller ikke frem hvem mangfoldet skal være en ressurs for. Det blir derfor ikke tydelig hvorvidt hver enkelt elev med sin historie og bakgrunn anses å være en ressurs for at hele læringsmiljøet ved å kunne utforske og utvikle sin egen identitet sammen med medelevene, eller om de «mangfoldige» elevene skal være en ressurs for majoritets elevene ved å berike deres forståelse av mangfoldet i samfunnet, uten at disse minoritets elevene får noe tilbake.

Utdrag 7: Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål. Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17)

Utdrag 7 fremmer en antakelse om at kunnskapsutveksling på tvers av alder, etnisitet og kultur øker elevenes læring, danning og identitet. Utdraget fremmer med andre ord en forståelse av at samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser både er verdsatt og positivt for elevenes utvikling. Ved å vise til at denne forståelsen og kunnskapsutvekslingen kan skje i møte med lokalmiljøet og samfunnet generelt, blir mangfoldet av dem som befolker dette lokalmiljøet og samfunnet indirekte anerkjent ved at de, gjennom et samarbeid med skolen, får en rolle i elevenes læring og utvikling. Bruken av det epistemiske modalet *kan* viser til en lavere grad av visshet, altså at det ikke er gitt at lokalmiljøet og samfunnet kan bidra positivt. Dette forbeholdet kan både være på bakgrunn av at det i enkelte lokalmiljøer er lite etnisk og kulturelt mangfold, og det kan indirekte vise til at de ikke er alle lokalmiljøer som fremmer en kunnskap eller verdier som er forenelig med skolens verdigrunnlag. Det vises dog ikke til hva slags kunnskap og engasjement lokalsamfunnet og samfunnet kan få bidra med.

I likhet med utdrag 6 og 7 viser også utdrag 8 til verdien av inkludering og innsikt og kunnskap om det mangfoldige fellesskapet.

Utdrag 8: Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. (...) De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

I utdraget fremmes en holdning om at kunnskap om flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Ved bruk av det deontiske modalet *skal* vises det til et krav og en forpliktelse om at skolen skal imøtekomme språklig mangfold i skolen. Det sies dog ingenting om hvordan skolen skal imøtekomme denne evnen til å kunne flere språk, hva det vil si å anse flerspråklighet som en ressurs, hvem det er en ressurs for, eller hvorvidt elevene skal få videreutvikle denne flerspråklige evnen i skolen.

I utdraget fremmes en antakelse om at et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Ved å bruke det epistemiske modalet *er* blir antakelsen en påstand som hevder å være sannheten. Likevel blir antakelsen etterfulgt av en forklaring, noe som kan tyde på at dette ikke er en antakelse som alle i samfunnet nødvendigvis er enige i. Inkluderingen av denne antakelsen er med andre ord et ideologisk standpunkt i utarbeidelsen av dokumentet hvor målet er å fremme et gitt samfunnssyn over andre samfunnssyn som også søker hegemonisk makt. Nominaliseringene av «inkludering» og «mangfoldig» gjør at de blir brukt som statiske begreper som fremmer inkludering av mangfoldet og muligheten til å leve sammen i et mangfoldig fellesskap som noe som alltid har eksistert, og ikke noe som er blitt kjempet frem over lang tid. Når de brukes som begreper tydeliggjøres heller ikke hva det vil si å ha et inkluderende fellesskap og hva som skal til for å etablere og vedlikeholde det. «Kulturuttrykk» og «tradisjoner» er også

nominalisert her ved at aktørene, eller innehaverne, av de ulike kulturuttrykkene og tradisjonene holdes skjult. Dermed er det ikke mulig å vite hvilke kulturuttrykk eller tradisjoner det siktes til, ei heller hvilke kulturuttrykk og tradisjoner som dermed er akseptert og innenfor de «felles verdiene» og hvilke som ikke er det. De eneste kulturene og tradisjonene som eksplisitt kommer til uttrykk i Overordnet del er «kristen og humanistisk arv og tradisjon», «samisk kulturarv» og «vår felles kulturarv» slik de kommer til uttrykk i utdrag 9.

Utdrag 9: 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 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Mens det i utdrag 5 benyttes pronomenet «vi», benyttes eiendomspronomenet «vår» i dette utdraget. Effekten blir den samme, nemlig at det etableres en større nærhet mellom leseren og det teksten formidler. Bruken av slike språklige virkemidler i styringsdokumenter kaller Fairclough for et inkluderende «vi» (Fairclough, 2008, s. 112). Ved å bruke et inkluderende «vi» henvender teksten seg i større grad direkte til leseren, noe som gjør at budskapet tydeliggjøres og det blir mindre rom for tolkning. Bruken av *vår* i utdrag 9 skaper dog to ulike budskap: På den ene siden bidrar det til at skoleansatte potensielt føler seg inkludert i et større fellesskap med et felles mål: å fremme *vår felles* historie og kultur. På den andre siden skaper bruken av «vår» et stort skille mellom de som føler seg som en del av landets historie, kultur og kulturarv, og de som ikke gjør det. Ved å fremme et felles mål tydeliggjøres en forståelse om at gjennomføringen av Overordnet del er et felles prosjekt mellom myndighetene og skolens ansatte. Prosjektet er dog preget av en majoritetsorientert oppfattelse av at «vår» kultur og historie er den viktigste. Dermed vil bruken av «vår» potensielt også bidra til følelse av utenforskap for de skoleansatte og elevene som har en annen historisk og kulturell bakgrunn ettersom deres bakgrunn ikke blir verdsatt på lik linje som den tradisjonelle norske. Det kan igjen bidra til en større grad av *oss* og *dem*-mentalitet i skolen. I utdrag 5 vises til at «vi kan alle kjenne oss annerledes» som bidrar til å fremme en tanke om at ulikhet er noe alle kjenner på. Ved å ufarliggjøre og normalisere annerledeshet til noe alle kan føle på, reduseres fokuset på hvorvidt det fremkommer andre former for ulikhet i skolen. Ved å vise til at «elevene skal lære» og «elevene skal få innsikt i» vises det til at elevene ikke er en del av *vi*'et enda, men vil bli det dersom de internaliserer de felles referanserammene, og får det rette verdigrunlaget og kunnskapen om «vår felles kulturarv». Det som er særlig interessant i dette utdraget er antakelsen om at «innsikt i *vår* historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet». Ved å bruke det epistemiske modalet *er* blir antakelsen en påstand som hevder å være sannheten om elevenes identitetsutvikling. Bruken av eiendomspronomenet «vår» i denne setningen gjør det tydelig at det er majoritetsbefolkningens historie og kultur som er viktig for elevenes identitet og tilhørighet i samfunnet. Uten innsikt i denne historien og kulturen, vil ikke elevene få tilhørighet i samfunnet, og deres identitetsutvikling vil ikke være i tråd med myndighetenes krav. I tillegg fremmer denne antakelsen en forståelse av det norske samfunnet som en klart definert enhet som forut innvandring og det økte mangfoldet var enhetlig.

Utdraget viser til at *vår felles kulturarv* er bygget på «kristen og humanistisk arv og tradisjon» og «samisk kulturarv». Ved å bruke det epistemiske modalet *er* blir dette lagt frem som en påstand med stor grad av visshet. Det legges med andre ord opp til en forståelse av at det kun er disse tre arvene som utgjør «vår» kulturarv. På tross av at det vises til at «vår felles kulturarv» har utviklet seg gjennom historien, er «kulturarv» nominalisert ved at det fremstår som et begrep som ikke lenger er mulig å endre, men snarere en statisk sannhet om landets kultur og tradisjon. I utdraget brukes verbet «forvalte» i forbindelse med at *vår felles kulturarv* «skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner». Igjen blir det deontiske modalet *skal* benyttet som viser til at denne forvaltningen av kulturarven er et påbud for nålevende og kommende generasjoner. Verbet «forvalte» betyr å ta hånd om eller administrere (NAOB, 2023b). Ved å bruke dette verbet vises det implisitt til at kulturarven er statisk, noe som alltid har vært slik, og som ikke er mulig å videreutvikle i takt med samfunnsutviklingen for øvrig. Når det i tillegg vises til at den skal forvaltes av kommende generasjoner, blir det enda tydeligere at dette er et langsiktig påbud, hvor «kulturarv» anses som et statisk begrep snarere enn en kontinuerlig prosess.

I utdraget er den «samiske kulturarven» som nevnt inkludert i «vår felles kulturarv». «Samiske kulturarven» er dog nominalisert. Nominaliseringen gjør at samisk kulturarv fremmes som noe som alltid har eksistert og blitt anerkjent på lik linje som den kristelige og humanistiske arven og tradisjonen. Dermed passiveres den fornorskningsprosessen, segregeringen og assimileringen samene ble utsatt for på midten av 1900-tallet. Likevel er det mulig å se spor av at samene ikke alltid har hatt de samme rettighetene og samfunnsposisjon ved at det spesifiseres i Overordnet del hvilke rettigheter de har i skolen.

Utdrag 10: Samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten *skal* legge forholdene til rette for at samene *kan* sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven. Den overordnede delen gjelder også den samiske skolen. (...) Verdier i formålsparagrafen er også samiske verdier og gjelder i den samiske skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2-4).

Samene er den eneste minoritetsgruppen som nevnes eksplisitt i Overordnet del. Her brukes det deontiske modalet *skal* foran staten som gjør at det er staten det stilles krav til i dette utdraget, og ikke utdanningen, skolen eller opplæringen som ellers brukes som passivkonstruksjoner i Overordnet del. Her er Grunnloven nominalisert. Dermed fremmes en forståelse av at Grunnloven er en statisk funksjon som i seg selv fastsetter kravene til staten. Dermed holdes den lange historiske prosessen som faktisk ligger til grunn for at samene har fått status som urfolk og særskilte rettigheter skjult. Det er også interessant at det er brukt det epistemiske modalet *kan*, som ellers er svært lite brukt i Overordnet del og som viser til mulighet for selvbestemmelse om hvorvidt det er ønskelig å gjennomføre eller ei. Ved å bruke modalene *skal* og *kan* i forbindelse med å «staten *skal* legge forholdene til rette for at samene *kan* sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv» gjøres staten pliktig å legge forholdene til rette for utvikling, mens samene på individuelt nivå har mulighet til å velge hvorvidt de ønsker å sikre og utvikle det samiske språket, kulturen og samfunnslivet eller ei.

Det er få steder i Overordnet del som spesifikt retter seg mot *de ansatte* og hvordan de ansatte konkret skal bidra for å overholde de kravene som indirekte pålegges dem ved bruk av passivkonstruksjoner som «skolen», «opplæringen» og «utdanningen». Unntaket er Overordnet dels siste kapittel «profesjonsfellesskap og skoleutvikling».

Utdrag 11: *Skolen* som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. (...) *God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar* og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21).

«Skolen» er en passivkonstruksjon for de aktørene som faktisk forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen, nemlig de ansatte som jobber i skolene. Ved å bruke det epistemiske modalet er sammen med «forpliktet» endres modalet er til å bli deontisk ettersom sammensetningen av disse to ordene ikke etterlater noen tvil om at dette er et krav og påbud. Ved å bruke «skolen» som passivkonstruksjon skapes det avstand mellom myndighetenes krav og de ansatte i skolen slik at kravet tones ned.

I utdraget vises det til en antakelse om at «god skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar». Dette er en vag antakelse uten en klar formening om hva det skal stilles spørsmål om og hvilke svar det skal letes etter for å oppnå god skoleutvikling. I utdraget brukes det deontiske modalet *må*. Det er med andre ord ingen rom for forhandling, men snarere en beordring til alle ansatte om å aktivt bidra for å videreutvikle skolen. Da er det særlig interessant at «læring», «utvikling», «verdivalg», «utviklingsbehov» og «målrettede tiltak» er nominalisert og passivert, noe som gjør at det ikke vises til hvilke prosesser som ligger til grunn for gjennomføring av disse. Ved å vise til at fellesskapet må «bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» skyver myndighetene ansvaret for å ivareta elevmangfoldet og etablere tiltak over på den enkelte skole og lærer. Det fremkommer ikke hvordan elevenes læring og utvikling skal skje eller hvilke (pedagogiske) prosesser og valg som skal ligge til grunn. Det samme gjelder fellesskapets refleksjoner over «verdivalg» og «utviklingsbehov». Det spesifiseres ikke hvilke verdivalg det vises til eller hvorvidt det er skolens, fellesskapets eller hvert enkelt individs verdier. Det vises heller ikke til hvorvidt det er et faglig utviklingsbehov eller individet- og fellesskapets utviklingsbehov det siktes til ved å bruke begrepet «utviklingsbehovet». Prosessen bak disse begrepene blir derfor veldig utydelig og skaper et stort tolkningsrom som igjen kan føre til store ulikheter fra skole til skole knyttet til hvordan skolene imøtekommer elevene.

Analysen gjennomført på dette første nivået avdekker at Overordnet del i stor grad viser til viktigheten av å anerkjenne, respektere og tolerere ulike kulturuttrykk og livsanskuelser. Samtidig er det et stort fokus på felles referanserammer, felles verdier og innsikt i *vår* kultur, historie og tradisjon i formuleringene. Dette felles «vi'et» som her blir brukt skaper i større grad et skille mellom *oss* og *dem* enn det målsetningene om anerkjennelse og inkludering av *mangfoldet* klarer å tette. Det er med andre ord tydelig at det er majoritetskulturen som får en hierarkisk posisjon over «mangfoldet» av kulturer,

religion og livsanskuelser i formuleringene i Overordnet del. Hvordan påvirkes mulighetene for å fremme en forståelse av integrering som en toveis prosess av dette kulturhierarkiet?

4.2 Sosial praksis

Etter å ha analysert det tekstlige innholdet i Overordnet del, er det relevant å undersøke hvem som har fått mulighet til å uttrykke seg og bidra i forbindelse med tekstens produksjonsprosess, og undersøke hvem som konsumerer tekstens innhold. Med andre ord gjør det første forskningsspørsmålet seg gjeldende i dette kapitlet: Hvilke aktører har fått bidra i produksjons- og konsumsprosessen i Overordnet del? Å undersøke hvem som har fått bidra i produksjonsprosessen vil kunne si noe om hvilke diskurser, altså hvilke perspektiver på virkeligheten, som blir representert, og hvilke som utelukkes. I andre enden vil hvem som konsumerer teksten ha tilsvarende påvirkning på måten innholdet i teksten, og diskursene den innehar, blir tolket og videreformidlet til elevene i skolen. Er produksjonsprosessen preget av en toveis prosess hvor både representanter fra majoritets- og minoritetsbefolkningen har fått bidra i diskusjonen knyttet til de virkelighetsoppfatningene som fremmes i Overordnet del? Eller er det representanter fra majoritetsbefolkningen som i størst grad har fått diktere hva som skal fremmes som gitte sannheter i forbindelse med skolens rolle i det norske integreringsarbeidet uten innspill fra minoritetsbefolkningen?

Som nevnt innledningsvis påvirkes hver enkelt elevs identitetsdannelse og kunnskapsutvikling av de premissene myndighetene legger til grunn i utformingen av læreplanene (2011, s. 14). Gjennom sitatet «Whether we like it or not, curriculum talk is power talk» viser Hovdenak til den maktkampen som oppstår mellom ulike sosiale grupper i forbindelse med læreplanutvikling ved at flere kjemper om å få være premissleverandører for skolens innhold, ved å få innpass med sitt budskap (Hovdenak, 2011, s. 14). Derfor er det relevant å undersøke hvem som har fått være premissleverandører for skolens innhold i den gjeldende læreplanen. Det er nemlig i forbindelse med reformprosesser, i perioden mellom to ulike læreplaner, at det skapes et ideologisk spillerom hvor ulike sosiale grupper kan kjempe om mulighet til å påvirke utdanningspolitikken på makronivå (Hovdenak, 2011, s. 48). Arbeidet med produksjonen av Overordnet del ble som nevnt startet av Ludvigsen-utvalget som igjen var oppnevnt av den norske regjeringen. Den sittende regjeringen på tidspunktet Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt var Solberg-regjeringen. I 2019 publiserte NRK en artikkel som viste at Erna Solberg ikke hadde funnet plass til en eneste statsråd med innvandrerbakgrunn de årene hun var statsminister på bakgrunn av at «det har ikke vært plass til dem» (NRK, 2019). Med andre ord var regjeringen som oppnevnte Ludvigsen- utvalget en regjering med sterk overvekt av representanter fra majoritetsbefolkningen.

Det kommer ikke frem i Ludvigsen- utvalgets NOU fra 2015 hvilke etniske, kulturelle eller religiøse bakgrunner de ulike utvalgsmedlemmene har. Gjennom egne undersøkelser av utvalgsmedlemmene er det kun Bushra Ishaq som har familiære røtter utenfor Skandinavia av de 18 medlemmene i utvalget. Hun er også det eneste medlemmet med muslimsk bakgrunn (Tidemann, 2010). Til gjengjeld er hun en anerkjent samfunnsdebattant som i 2010 fikk *Fritt ords pris* for sin evne til å videreutvikle forståelsen av hva det vil si å leve i dagens flerkulturelle samfunn. Hun har tidligere jobbet i kontaktgruppen for Mellomkirkelig råd og Islamsk Råd Norge, og hennes evne til å fungere som brobygger mellom kulturer var en av grunnene til at hun fikk tildelt prisen (Tidemann, 2010). Uten at det nevnes eksplisitt, kan nettopp denne evnen ha vært grunnen til at hun

også ble utnevnt til å være en del av utvalget. Men selv om det er en representant med minoritetsbakgrunn i utvalget, betyr ikke det at hun har mulighet til å være representant for hele minoritetsbefolkningen. Hennes kulturelle og religiøse bakgrunn er kun én av svært mange ulike kulturelle og religiøse minoritetsbakgrunner i det norske samfunnet. Ulike religiøse, kulturelle og etniske minoriteter befinner seg i alle samfunnslag og det vil være umulig å etablere én felles representant for hele dette mangfoldet ettersom det vil være svært mange ulike tanker og holdninger knyttet til skolens arbeid, hva angår integrerings- og inkluderingsarbeid, men også knyttet til ulike faglige og pedagogiske grunntanker generelt. Det blir dermed en umulig oppgave for Ishaq å skulle representere alle de etniske og religiøse minoritetsgruppene i Norge som eneste representant i et utvalg med 17 andre representanter fra majoritetsbefolkningen. Dermed er det i stor grad lagt til rette for at det er majoritetsbefolkningen, og deres sannheter og holdninger knyttet til hva som bør vektlegges og hvordan i møte med mangfoldet av elever, som står i en ideologisk maktposisjon i Ludvigsen-utvalget.

Det fremkommer ikke i hverken NOUen til Ludvigsen-utvalget eller Utdanningsdirektoratets egen gjengivelse av produksjonsprosessen hvem som har vært med og utarbeidet de faktiske læreplanene på bakgrunn av Ludvigsen-utvalgets utredning. Det fremkommer kun at Kunnskapsdepartementet jobbet sammen med en gruppe av lærere, pedagoger og «andre fagfolk», uten at det spesifiseres noe ytterligere (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ifølge Harnes' studie tilhørte 96,2% av alle lærerstudenter i 2015 majoritetsbefolkningen (Harnes, 2016, s. 130). Dette gir en indikator på hvor mange av dagens lærere som tilhører majoritetsbefolkningen og hvor mange som tilhører ulike minoritetsgrupper. Som sagt spesifiseres det ikke hvem som har tatt del i faggruppen Utdanningsdirektoratet har samarbeidet med, men ut ifra tallene i Harnes' studie er det mulig å argumentere for at det er en stor sannsynlighet for at gruppen har hatt en sterk overvekt av representanter med majoritetsbakgrunn. Som nevnt ble læreplanene sendt ut på høring før de ble ferdigstilt slik at det var mulig å komme med innspill. Denne tilsynelatende demokratiske tilnærmingen, der alle skal få mulighet til å ytre sine tanker knyttet til læreplanutviklingen, kan fort bli ansett som det Freire definerer som falsk gavmildhet ovenfor minoritetene (Freire, 2018, s. 25). Det kan anses som falsk gavmildhet ettersom det på langt nær er alle som er klar over at det er mulig å sende inn innspill på denne måten, eller har mulighet til å gjøre det på grunn av egen språkkompetanse. I tillegg har ikke minoritetsbefolkningen ett felles samlingspunkt hvor de kan samles for å enes om hvilke innspill de ønsker å fremme, noe som heller aldri skal være målet. Minoritetsbefolkningen har svært ulike kulturelle, etniske, religiøse, politiske og økonomiske bakgrunner med ulike holdninger til stat, skole og utdanning, noe som gjør at det vil være svært ulike meninger knyttet til skolens rolle i integreringsarbeidet og hva som anses som viktigst og mest prekært for å danne grunnlag for god samhold mellom minoritetene og majoriteten.

Et annet aspekt som påvirker hvilke sannheter som fremmes og hvilke som ekskluderes i forbindelse med produksjonsprosessen, er bruken av intertekstualisering og interdiskursivitet da de vil kunne indikere hvilke kilder som har fått være premissleverandører og hvordan det igjen har påvirket diskursene. Den eneste manifeste intertekstualiseringen hvor det er brukt konkrete kildehenvisninger i Overordnet del, er i forbindelse med gjengivelsen av Opplæringslovens formålsparagraf. Utover dette er det ingen manifeste intertekstualiseringer i form av fotnoter eller direkte kildehenvisninger. Det vises dog til kilder som både kan anses å være manifeste og latente ettersom det ikke er brukt kilder eller fotnoter, men det vises til dem både implisitt og eksplisitt i løpende

tekst. Disse kildene er menneskerettighetene og barnekonvensjonen i forbindelse med ytrings- og religionsfrihet, like rettigheter og vern om barn, ILO-konvensjonen i forbindelse med samenes status som urfolk, og Grunnloven i forbindelse med demokrati, kristen og humanistisk arv og tradisjon, og samenes rettigheter til å sikre og utvikle språk, kultur og samfunnsliv. Utover disse lovverkene, vises det ikke til noen andre manifeste intertekstualiteter, noe som gjør at eventuelle pedagogiske perspektiver og teorier, politiske ideologier og enkeltmennesker som potensielt har bidratt med sine forståelser og perspektiver, holdes skjult. Ut ifra en analyse av produksjonsprosessen alene er det med andre ord svært utfordrende å undersøke hvorvidt innholdet er sterkt påvirket av én eller en liten gruppe forskere og pedagoger som har fungert som hovedpremissleverandører, eller om det har vært en prosess der mange ulike mennesker med ulike faglige, og kulturelle, etniske og religiøse bakgrunner har fått ta del i prosessen og fremmet sine premisser og holdninger. Ut ifra de, om få, opplysningene det likevel er mulig å oppdrive er det tilsynelatende representanter fra majoritetsbefolkningen som i stor grad har fått fungere som premissleverandører for den virkelighetsoppfatningen som fremmes.

Felles for kildene det er mulig å avdekke i Overordnet del er at de alle er nasjonale og internasjonale lovverk som gjennom sin sjangertilhørighet har en hegemonisk makt over andre diskurser innen samme diskursorden. Når det kun blir mulig å avdekke hvilke nasjonale og internasjonale lovverk Overordnet del bygger på, skapes det en mulighet for at produsentene kan skjule sine ideologiske holdninger bak gitte nasjonale og internasjonale sannheter om samhörigheten mellom minoritets- og majoritetsbefolkningen i et samfunn. Dette kommer blant annet til uttrykk i utdrag 5 der det tilsynelatende vises til at alle skal få oppleve tilhørighet i skole og samfunn og gis likeverdige muligheter. Men når det brukes formuleringer som «hensyn til mangfoldet» og «legge til rette for» kommer en forsøkt skjult ovenfra og ned holdning til synet ved at «mangfoldet» må tas hensyn til og legges til rette for, noe som indikerer at disse menneskene ikke uten videre er en likeverdig del av fellesskapet, men behøver snarere hjelp fra majoriteten. Dette setter majoriteten høyere enn minoritetene og selv om minoritetene oppnår de samme resultatene eller deltakelsen i samfunnet som majoriteten, vil det fort kunne bli ansett å være *på grunn av* den hjelpen de fikk fra majoriteten, og ikke på grunn av egen innsats og evne.

For å kunne undersøke hvorvidt det finnes interdiskursivitet i teksten, må det først avdekkes hvilke diskursordener som gjør seg gjeldende. Overordnet del viser som nevnt til de overordnede prinsippene og verdiene i norsk grunnopplæring, noe som gjør det tydelig at den er en del av den norske utdanningsdiskursen. I utdragene 2, 3, 7 og 8 vises det eksplisitt til minoriteter og hvordan mangfoldet av ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser skal anerkjennes og verdsettes. Gjennom formuleringene i disse utdragene kommer også integreringsdiskursen til uttrykk i Overordnet del. I utdrag 3 tydeliggjøres det også hvordan utdanningsdiskursen og integreringsdiskursen skli over i hverandre og danner en integrerings- og utdanningsdiskurs ved å vise til at «i en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes stadig tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere (...) den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Denne formuleringen viser til at det har skjedd et skifte i samfunnet der Overordnet del skal fungere som brobygger mellom det som har vært og det som nå er, og at det derfor kreves nye forståelser og holdninger i møte med denne samfunnsutviklingen. At integrerings- og utdanningsdiskursene gli over i hverandre tydeliggjøres ytterligere gjennom tittelen på Regjeringens integreringsstrategi: *Integrering gjennom kunnskap*.

Gjennom denne tittelen viser Regjeringen eksplisitt til en forståelse av at kunnskap, utdanningsdiskursen, er avgjørende for å kunne bli kjent med samfunnet, etablere tillit og tilhørighet og mestre hverdagslivet, altså integreringsdiskursen.

Det er utfordrende at «mangfold» blir brukt som et begrep og en fellesbetegnelse for alle som viker fra en snever forståelse av «majoritetsbefolkning». Denne interdiskursiviteten mellom integreringsdiskursen og inkluderingsdiskursen gjør at rammene og linjene mellom de to forskyves og heller skaper en tilsynelatende felles inkluderingsdiskurs som gir en vagere formening om hva mangfold er og de mange ulike måtene dette mangfoldet bør imøtekommes ut ifra hvem som inkluderes i mangfoldsbegrepet (Røthing, 2020). Når «mangfold» blir brukt som begrep som skal romme alle som ikke er en del av majoriteten, skjules det hvem det vises til, noe som senker både forventningene, holdningene og kravene til hvordan «mangfoldet» skal imøtekommes. I tillegg fører en slik vag kategorisering som passiverer hvem det siktes til, til at det blir uklart også for mottakerne hvorvidt de er kategorisert innenfor dette mangfoldet og dermed har krav på spesielle tiltak eller støtte eller ikke, noe som reduserer majoritetens ansvar. Den eneste minoritetsgruppen det vises eksplisitt til i Overordnet del, er det samiske folket i utdrag 10. Ved å være eneste minoritetsgruppe som nevnes eksplisitt i Overordnet del, fremmes en forståelse av at denne minoritetsgruppen har andre rettigheter enn andre minoritetsgrupper. Her er det ikke spesifiseringen av samenes krav og rettigheter som er utfordringen, men snarere fraværet av andre minoritetsgruppers krav og rettigheter.

Ved å sette majoritetsbefolkningen for seg selv og den resterende befolkningen i én felles *minoritetsgruppe*, fremmes en *oss og dem* holdning som skaper avstand og gir majoritetsbefolkningen en hierarkisk posisjon i samfunnet. I tillegg vises det flere ganger til hvordan felles verdier og felles referanserammer må være på plass for at alle skal kunne føle tilhørighet i samfunnet og oppleve samhold og utvikling av identitet i et større fellesskap, jamført utdrag 1, 3, 4 og 9. Denne representasjonen av hva som må ligge til grunn for god integrering og et godt samfunn, får stå utfordret ettersom produsentene i all hovedsak er representanter fra majoritetsbefolkningen som ikke viser til hvilke andre kilder enn nasjonale og internasjonale lovverk som er brukt for å kunne hevde denne sannheten. Dermed får majoriteten mulighet til å forme integreringsdiskursen som angår utdanningsdiskursen uten at minoritetene, som denne diskursen i like stor grad handler om, får mulighet til å uttrykke sine diskursive sannheter om hva de mener er viktig for god integrering. Dermed oppnår de uttalte sannhetene hegemonisk makt over andre integreringsdiskurser. Det blir også svært utfordrende å skulle stille spørsmål ved denne forståelsen eller forsøke å endre den delen av utdanningsdiskursen som involverer integreringsdiskursen, ettersom den tilsynelatende bygger på den norske Grunnloven, opplæringsloven og menneskerettighetene. Det oppstår dermed et vakuum der det er lite rom for interdiskursivitet og dermed endring i diskursordenen som omhandler integreringsdiskursens involvering i utdanningsdiskursen. Ettersom det er lite *synlig* bruk av intertekstualitet og liten grad av interdiskursivitet, tyder det på at produksjonsprosessen er rimelig stabil uten store endringer i diskursordenen.

Ut ifra de opplysningene som finnes er det hovedsakelig representanter fra majoritetsbefolkningen som har fått mulighet til å ta del i produksjonsprosessen av Overordnet del. Med andre ord viser analysen av produksjonsprosessen at representanter fra majoriteten har en sterk hegemonisk makt over utdannings- og integreringsdiskursen ved at deres perspektiver på virkeligheten blir utfordret og dermed fremmet som sannheten for den norske skolen, og dermed for de kommende generasjonene. Når det

kun er mulig å bevisse at det har vært én representant med minoritetsbakgrunn med i produksjonsprosessen, blir det tydelig at minoritetsbefolkningen ikke kommer i posisjon til å bidra i produksjonsprosessen med de ønskene og kravene de har for hvordan integreringsarbeidet skal kunne gjennomføres på en måte som kan sees som et felles integreringsprosjekt der begge parter bidrar, lærer av, og kommer i kontakt med, hverandre, slik informantene i Redd Barnas rapport etterlyser. Dermed strider produksjonsprosessen med utdrag 2 som viser til at «hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). At produksjonsprosessen ikke evner å gi hele befolkningen like rettigheter og muligheter til å delta i utviklingsarbeidet er ikke nødvendigvis lett for majoritetsbefolkningen å avdekke, eller hvertfall stille kritiske spørsmål ved, ettersom de har et majoritetsprivilegium som gjør at prosessen fort blir ansett som å være den nøytrale, naturlige samfunnsnormen (Hernes, 2016, s. 128). Skjevfordelingen kan dog bli mye tydeligere for de minoritetene som ikke har dette privilegiet.

I andre enden av produksjonsprosessen, er konsumprosessen. Hvem er det som konsumerer Overordnet del? Hvilken bakgrunn har de og hvordan påvirker det deres tolkning og videreformidling av innholdet? Som Utdrag 11 spesifiserer er skolen, og dermed alle dens ansatte, forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene Overordnet del ilegger grunnopplæringen. I tillegg presiseres det at fellesskapet må reflektere over verdivalg og utviklingsbehov. Som allerede poengtert har kun noen få prosent av dagens lærere minoritetsbakgrunn. Dermed er det sterk overvekt av lærere med majoritetsbakgrunn i skolen som med stor sannsynlighet innehar et majoritetsorientert verdisynd og samme kulturelle og historiske bakgrunn som Overordnet del søker å videreformidle. Når disse lærerne så skal konsumere og videreformidle innholdet i Overordnet del, vil det som antas å være en nøytral pedagogisk tilnærming som skal respektere mangfoldet, gi ytrings- og religionsfrihet og like muligheter egentlig være det Chinga- Ramirez definerer som vestlig, individualistisk middelklassementalitet som usynliggjør det endringsarbeidet som faktisk må gjennomføres for at disse verdiene og rettighetene skal gjelde for alle elever, uavhengig av bakgrunn. Når alle deltakere i skolefellesskapet så skal «utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» som det presiseres i utdrag 2, blir det vanskelig for disse lærerne å se hvilket utviklingsbehov som faktisk er nødvendig for å i større grad komme i en posisjon der de kan være nysgjerrige og åpne opp for dialog mellom seg selv og elevene med minoritetsbakgrunn fordi de ikke nødvendigvis er klar over sitt eget majoritetsprivilegium.

Det kreves med andre ord stor grad av kritisk bevissthet over egne verdivalg og utviklingsbehov for å kunne vurdere hvorvidt disse verdiene er i samråd med det å faktisk evne å både anerkjenne at integrering er en toveis prosess, og se hvilke endringer som eventuelt kreves av den enkelte i majoritetsbefolkningen for å få dette til. Utdrag 11 påpeker at «god skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar» som kan vise til at det skal være aksept og rom for å stille spørsmål ved eksempelvis innholdet og verdigrunnlaget i Overordnet del. Samtidig er mye av verdigrunnlaget i Overordnet del, som tidligere påpekt i dette kapitlet, skjult bak nasjonale og internasjonale lover, noe som gjør det vanskelig å være kritisk til innholdet ettersom det tilsynelatende er en upåvirkelig sannhet fastsatt ved loven. Det kreves derfor at alle lærere snarere evner å være kritiske og stille spørsmål til formuleringene og ordvalgene som benyttes i kombinasjon med de lovene, verdiene og prinsippene som Overordnet del viser til, for å kunne avdekke hvordan produsentene ved flere anledninger bruker formuleringer som

tilsynelatende fremmer mangfold, men som bærer preg av en majoritetsorientert maktposisjon som skaper et hierarkisk forhold mellom majoriteten og minoritetene. Det er på ingen måte gitt at alle lærerne med majoritetsbakgrunn evner, eller i det hele tatt ser nødvendigheten, av å innha en slik kritisk holdning til et lovverk myndighetene har pålagt dem å følge.

Gjennom analysen av sosial praksis blir det tydelig at det hovedsakelig er representanter fra majoriteten som har råderett over produksjons- og konsumprosessen av Overordnet del. Det fremmes dermed en holdning om at det er representanter fra majoriteten og dermed majoritetssamfunnets ansvar å fremme tiltak og retningslinjer for hvordan den norske integreringsprosessen skal gjennomføres og hvilke krav som skal settes til majoritets- og minoritetsbefolkningens innsats i denne prosessen. Men vil en slik majoritetstung produksjons- og konsumprosess være forenelig med å fremme integrering som en toveis prosess der minoritets- og majoritetsbefolkningen kan jobbe sammen for et felles flerkulturelt samfunn slik de unge informantene i Redd barnas rapport etterspør?

4.3 Sosiale strukturer

På dette siste analysenivået er det det dialektiske forholdet mellom utdannings- og integreringsdiskursen og de bredere sosiokulturelle, samfunnsmessige makroforholdene som skal undersøkes. Som nevnt er det ifølge Fairclough ikke tilstrekkelig med diskursanalysen alene for å kunne undersøke de sosiale strukturene teksten er en del av ettersom sosiale strukturer består av både diskursive og ikke-diskursive elementer (Jørgensen & Philips, 1999, s. 81). Analysefunnene må derfor sees opp mot sosiologisk eller kulturell teori for å kunne undersøke hvordan virkelighetsoppfatningene som presenteres i teksten bidrar til å opprettholde eller endre maktstrukturen i samfunnet. Jeg har valgt å se analysefunnene opp mot ulike teoretiske perspektiver på integrering for å avdekke hvilket perspektiv som gjør seg gjeldende i Overordnet del og hvordan virkelighetsoppfatningen påvirker dynamikken mellom, og kravene til, minoritets- og majoritetsbefolkningen i toveisprosessen. Kan ulike integreringsperspektiv være med på å endre oppfattelsen av hvilken grad integrering som en toveis prosess kommer til uttrykk i Overordnet del?

Skrede (2017, s. 161) viser som nevnt til viktigheten av å velge ut sitater som er representative for hovedtendensene i dokumentet. Det er fordi enkeltutdragene hele tiden må sees i relasjon til den større helhetlige sammenhengen de er en del av. Det gjør seg svært gjeldende i denne kritiske diskursanalysen ettersom flere av utdragene tilsynelatende trekker på ulike integreringsperspektiver. Utdrag 1 og 2 vektlegger det som både fra et liberalistisk og liberal multikulturalistisk perspektiv blir definert som tynne, grunnleggende demokratiske verdier som må legges til grunn for at befolkning skal kunne leve ut sine ulike religions- og kulturtradisjoner. I utdrag 3 og 4 vises det dog til hvordan felles verdier og felles referanserammer er viktige for den enkeltes tilhørighet i samfunnet, men det fremkommer som vist ikke hva som legges i disse verdiene og referanserammene. Dersom det kun hadde blitt vist til de tynne verdiene som utdrag 1 og 2 fremmer, ville utdrag 3 og 4 også vært innenfor det liberal multikulturalistiske perspektivet. Utdrag 9 viser dog til viktigheten av å ha innsikt i «vår» historie og kultur, samt kristen og humanistisk arv og tradisjon. Bruken av «inkluderende 'vi'» i dette utdrag bidrar i realiteten i større grad til en *oss* og *dem* fremstilling og en ekskludering av de kulturene og tradisjonene som har vært representert i det norske samfunnet de siste 50 årene ved å ikke gi dem rom til å være en del av den norske kulturarven. Når kulturarven,

som det faktisk vises til at har utviklet seg gjennom historien, skal «forvaltes» stagneres kulturarvens utvikling og det gis som nevnt ingen videre muligheter til å videreutvikle den. Kulturarven blir snarere majoritetens statiske historie som skal videreføres av dagens flerkulturelle samfunn. Det gjør at elever som er 2. eller 3. generasjons innvandrere, med kulturell tilhørighet i potensielt to ulike kulturer, ikke får muligheten til å ta del i utviklingen av hva den norske kulturarven innebærer i lys av den store samfunnsutviklingen Norge har gjennomgått siden 1970-tallet. Gjennom dette utdraget fremmes en vesentlig tykkere verdiforståelse enn utdrag 1 og 2 fremmer. Dermed må de felles referanserammene og verdiene som utdrag 3 og 4 viser til sees opp mot utdrag 9 for å få et inntrykk av hvor tykke disse verdiene og referanserammene egentlig er ment å være. Utdrag 3 og 4 i kombinasjon med utdrag 9 fremmer med andre ord i større grad et funksjonalistisk eller kommunitaristisk integreringsperspektiv enn et liberal multikulturalistisk integreringsperspektiv.

Utdrag 5, 6, 7 og 8 viser på ulike måter til at alle elever skal behandles likt og at alle skal ha en plass i fellesskapet. I tillegg fremmes en forståelse av at kunnskapsutveksling på tvers av kulturer er viktig for elevenes identitets- og dannelsesutvikling, at forskjellighet skal respekteres og anerkjennes, mangfold anses som en ressurs og at ingen skal utsettes for diskriminering. Deler av disse utdragene kunne vært basert på en kritisk multikulturalistisk forståelse ved å vise til at alle skal behandles likeverdig og få oppleve tilhørighet i skolen og samfunnet med sin historie, håp og ambisjoner for fremtiden. Det blir dog tydelig når disse formuleringene ses i sammenheng med den større helheten de er en del av at det ikke er ment at elevene skal få kompetanse i å stille spørsmål ved strukturene som bidrar til å videreføre et kulturelt verdihierarki som kritisk multikulturalisme vektlegger, men snarere kompetanse i å anerkjenne «de andre». Når det flittig benyttes begreper som «respektere», «anerkjenne» og «inkludere» i kombinasjon med det nevnte budskapet, tydeliggjøres at utdragene snarere bygger på et liberal multikulturalistisk perspektiv som vektlegger økt forståelse, aksept og anerkjennelse av kulturelt mangfold.

Et av de tydeligste tegnene på hvilket integreringsperspektiv som gjør seg gjeldende i Overordnet del kommer til uttrykk i Utdrag 10 der det vises til at samene har status som urfolk og at staten er pliktig å legge til rette for at samene skal få sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsnivå. I tillegg vises det til at samisk kulturarv er en del av den norske kulturarven og skal forvaltes av kommende generasjoner i utdrag 9. Her er det med andre ord tydelig at nasjonale minoriteter har andre rettigheter enn etniske minoriteter ved at de har særegne lovverk og muligheter til å bygge sin egen nasjon innenfor et liberaldemokratisk, statlig overbygg, helt i tråd med Kymlickas forståelse av liberal multikulturalisme.

Ved å se resultatene fra analysearbeidet gjennomført på første nivå, *sosiale begivenheter*, opp mot teoretiske perspektiver på integrering fremkommer det at Overordnet del til en viss grad er bygger på en funksjonalistisk eller kommunitaristisk forståelse ved å vise til relativt tykke felles verdier gjennom forvaltning av *vår felles kulturarv* og ved å «lære å kjenne verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 5). Likevel er det en liberal multikulturalistisk forståelse som i aller størst grad kommer til uttrykk gjennom fokus på anerkjennelse og respekt for mangfoldet og ulike perspektiver og livsanskuelser, samt samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser, alt tydelig forankret i demokratiske verdier. Etersom kritisk diskursanalyse handler om å gjennomføre en tverrfaglig systematisk analyse av

relasjonene mellom tekster og andre elementer av sosiale strukturer, relasjoner og prosesser, er det ikke tilstrekkelig å kun undersøke hvilket integreringsperspektiv som gjør seg gjeldende i Overordnet del. Det vel så viktig å undersøke hvilket integreringsperspektiv som ligger til grunn for de rådende definisjonene av integrering som toveis prosess ettersom en slik undersøkelse vil kunne si noe om definisjonsmakten aktørene som står bak dem har innen den rådende integreringsdiskursen på nasjonalt og europeisk nivå. Integreringsperspektivet de har tatt utgangspunkt i vil med andre ord ha stor påvirkning på samfunnsforholdene og (makt)relasjonene mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen og hva som legges i forståelsen av integrering som toveis prosess.

Ifølge Regjeringens definisjon av integrering som en toveis prosess vektlegges det i stor grad at integreringsprosessen avhenger av den enkelte innvandrers egeninnsats for å bli en del av samfunnet. Myndighetene på sin side skal legge til rette for at de skal få «gode muligheter» i form av utdanning og kvalifisering. Det sies ingenting om hvilken innsats som kreves fra det sivile samfunnet eller andre offentlige og private tjenester. Regjeringens fremstilling av integrering som en toveis prosess synes å kreve mye av de nyankomne med stor vektlegging av deres evne til å lære seg språket og tilegne seg kunnskap om, og delta, i det norske samfunnet, noe som ved første øyekast er verdier som både kan kategoriseres som relativt funksjonalistiske og kommunitaristiske. Samtidig er slike assimilerende trekk også anerkjent innen det liberal multikulturalistiske perspektivet. På bakgrunn av en forståelse av at alle har en plikt til å opprettholde sentrale samfunnsinstitusjoner, rettfærdiggjør en liberal multikulturalistisk forståelse visse krav om at nyankomne skal lære seg majoritetens språk, historie og samfunnsnormer så lenge det kan vises til at staten legger til rette for at etniske minoriteter får utøve kulturelle og religiøse praksiser innenfor de tynne verdiene. Regjeringens rapport viser blant annet til at Regjeringen skal utarbeide og iverksette en ny handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion, og ønsker å styrke mangfoldsarbeidet i kulturlivet som et tiltak som på sikt kan bidra til å motvirke forskjeller og bygge ned barrierer (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 50). Dermed viser Regjeringen at de søker å innføre tiltak som skal beskytte minoritetskulturene, noe som i større grad viser til at regjeringens definisjon av integrering som en toveis prosess er basert på en liberal multikulturalistisk forståelse av integrering.

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet og Europakommisjonen viser på sin side til at integrering som en toveis prosess er en dynamisk og gjensidig tilpasning fra både minoritetene og majoritetsbefolkningen. Begge vektlegger viktigheten av å bygge broer mellom minoritetene og majoritetsbefolkningen, gi alle medlemmene i samfunnet samme mulighet til deltakelse og selvbestemmelse. De viser med andre ord til viktigheten av at majoriteten må bygge relasjoner med minoritetsbefolkningen og fremmer ulike nasjonale og lokale tiltak for å legge til rette for sosialt samvær og samhörighet. Ut ifra de formuleringene som er brukt i integrerings- og mangfoldsdirektoratets og Europakommisjonens rapporter, er det mulig å konkludere med at også disse aktørene har en forståelse av integrering som toveis prosess forankret i et liberal multikulturalistisk perspektiv. Dermed bygger i større eller mindre grad de nasjonale og europeiske rådende definisjoner på integrering som toveis prosess på samme integreringsperspektiv som Overordnet del. Ved å se innholdsanalysen gjennomført på første nivå og analysen av produksjons- og konsumsprosessen fra et liberal multikulturalistisk integreringsperspektiv vil det derfor være mulig å argumentere for integrering som en toveis prosess i stor grad kommer til uttrykk i Overordnet del ettersom målene som fremmes mer eller mindre samsvarer med de rådende nasjonale og

europpeiske definisjonene. Men fører denne liberal multikulturalistiske forståelsen av integrering som en toveis prosess faktisk til at flere av de etniske og kulturelle minoritetene blir inkluderte og har en likestilt tilhørighet i samfunnet som majoritetsbefolkningen?

Liberal multikulturalisme vektlegger som nevnt at det skal herske få krav til kulturell likhet og at staten i stor grad skal bidra til bevaring av kulturell tilhørighet ved å gi muligheter for å utøve kulturell og religiøs praksis innenfor de tynne verdiene. Dette kommer også til uttrykk i utdrag 1 ved å vise til verdier som «gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg» og i utdrag 4 som presiserer at de felles rammene som skal skape tilhørighet «gir og skal gi rom for mangfold». Samtidig legitimerer liberal multikulturalisme at staten kan gradere i hvilken grad ulike kulturutøvelser skal tolereres gjennom de polyetiske rettighetene. Gjennom formuleringen «kristen og humanistisk arv og tradisjon er viktig del av landets samlede kulturarv» som kommer direkte etter «elevne skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet» i Utdrag 9, blir det tydelig at det er de kristne og humanistiske verdier og tradisjon som er samlende for menneskene i Norge, noe som indirekte setter grensene for hva som kan aksepteres og tolereres av andre kulturuttrykk. Dersom andre kulturuttrykk i for stor grad viker fra de kristne og humanistiske, vil de ikke bidra til å samle menneskene i landet, noe produsentene av Overordnet del anser som negativt. Ifølge Hilt (2020, s. 112) er det gjerne representanter fra majoritetskulturen som innad i egne rekker debatterer hvor langt de kan strekke seg når det kommer til å akseptere minoritetenes kulturelle praksiser, noe analysen av produksjonsprosessen også tydeliggjør ved kunne avdekke at det knapt var representanter fra ulike minoritetskulturer involvert i prosessen. Dermed gis representanter fra majoriteten til syvende og sist muligheter til å sette grenser for hva som er å anse som kulturuttrykk avvikende fra det majoriteten selv anser å være akseptert og dermed potensielt hvilke mennesker som kan få likestilt tilhørighet.

Når resultatene fra integreringsbarometeret for 2022 viser at 60% av befolkningen mener problemene med integrering skyldes kulturelle forskjeller, kan det tyde på at grensene for hva som aksepteres av kulturelle og religiøse praksiser i Norge er ganske snevre, noe også hendelsen nevnt innledningsvis er et eksempel på. Gutten som under vitnemålsutdelingen valgte å legge hånden på hjertet, i tråd med flere østlige kulturtradisjoners praksis knyttet til ærbødighet og respekt, ble møtt av en kvinne som brøt hans integritetsgrenser ved å gripe etter hånden hans og si at han ikke vil lykkes i Norge om han oppfører seg sånn. Når rektoren tolker guttens handling som en respektløs og kvinnefiendtlig gest, blir det tydelig at hennes forståelse av respekt bygger på et eurosentrisk verdensbilde som skiller mellom oss med riktige «vestlige» verdier og *dem* med uakseptable og undertrykkende verdier (Hilt, 2020, s. 113). Responsen hun fikk i etterkant tydeliggjør også at hun ikke er alene i sine antakelser, selv om flere både fra minoritets- og majoritetsbefolkningen var kritiske til hennes håndtering. Når majoritetsbefolkningen får definere hva som skal tolereres og aksepteres av ulike religiøse og kulturelle praksiser, og hva som skal forbyes, står majoriteten i fare for å stigmatisere de etniske minoritetene og skape splittelser i befolkningen. Med andre ord er det stor sjanse for at de polyetiske rettighetene som i utgangspunktet skal bidra til muligheter for utøvelse av religiøs og kulturell praksis, snarere bidrar til større gap mellom minoritetskulturene og majoritetskulturen, i strid med egen forståelse av at alle etniske grupper skal behandles likeverdige. Dermed kan den liberal multikulturalistiske forståelsen av integrering som toveisprosess bli ansett å fremme store skjevheter i maktbalansen som snarere vil føre til en dragning og konflikt

mellom minoritets- og majoritetsbefolkningen ettersom grensene for hvor langt den enkelte gruppe skal strekke seg for å imøtekomme den andre blir for udefinerte.

Det er denne dragingen mellom hva som kan og ikke kan tolereres, hvordan mangfoldet av kulturer innad i befolkningen skal imøtekommes og hvor mye innsats som skal kreves av majoritets- og minoritetsbefolkningen for å enes om et samfunnsfellesskap og som tilsynelatende har vært en av hovedutfordringene i læreplanutviklingen helt siden 70-tallet. Prosessen har vært pendlende fra en svært snever og restriktiv kulturtoleranse som fremmet et nasjonsbyggende fellesskap bygget på en segregerende praksis frem til 70-tallet, til en mer åpen kulturtoleranse på 80-tallet gjennom M87 med sterkt fokus på mulighetene til å styrke og opprettholde kulturell tilhørighet parallelt med å få ta del i norsk kultur gjennom blant annet morsmålsopplæring. Da M87 så ble møtt med kritikk på bakgrunn av at en slik kulturell forståelse ikke var i tråd med skolens enhetsskapende mandat, ble kulturtoleransen igjen strammet inn i L97 med fokus på felles arv, tradisjon og verdier, og viktigheten av å føle tilhørighet til de norske verdiene. I LK06 ble det presentert en ny løsning knyttet til kultur og mangfold ved å redusere hele fokuset på å fremme en felles nasjonal kultur ved å heller gi den enkelte skole mulighet til å møte mangfoldet representert med egne individuelle tilpasninger for å redusere de sosiale ulikhetene mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen på lokalt nivå. Resultatet ble som allerede poengtert det motsatte ved at dette tiltaket heller førte til større forskjeller og en stigmatiserende holdning til minoritetselvene som en elevgruppe som trengte «særskilte, kompensatoriske tiltak», bare på grunn av bakgrunn, og ikke på grunn av deres faktiske faglige og sosiale kompetanse. Dermed ble utfordringene som skolen møtte i forbindelse med å skulle «ivareta» mangfoldet beskrevet ut ifra hvordan minoritetselvene presterte i forhold til etablerte standarder uten å heller stille spørsmål ved de standardene som elevene ble målt opp mot (Bjordal, 2017, s. 238). Selv om de tidligere læreplanene har bygget på ulike integreringsperspektiver, er de utformet med samme grunntanke og dermed de samme utfordringene: Fellesskap er viktig og derfor skal majoritetsbefolkningen legge føringene for hvordan minoritetene skal innlemmes i det norske samfunnet slik at alle skal få oppleve tilhørighet. Men hvordan kan et likeverdig fellesskap på tvers av religioner, kulturer og etnisitet etableres, slik også utdrag 5 fra Overordnet del vektlegger, når det tilsynelatende kun er representanter fra majoritetsbefolkningen som får være premissleverandører for hvordan slike fellesskap skal bygges?

Ifølge den kritiske multikulturalisten Paulo Freire kan ikke et fellesskap bygges på et antagonistisk forhold mellom undertrykkere og undertrykte, slik det har blitt gjort gjennom norske læreplaner de siste 50 årene, ettersom ingen kan være fullverdige mennesker samtidig som de hinder andre i å være det (Freire, 2018, s. 70). Fra et kritisk multikulturalistisk perspektiv vil ikke være mulig å realisere Overordnet dels mål om fellesskap, felles referanserammer og felles verdi, og bygge opp under en tanke om at alle mennesker er fullverdige, om målene kun er utarbeidet av de Freire definerer som «de undertrykkende», altså majoriteten. Som Bjordal (2017, s. 233) påpeker bygger den rådende forståelsen for hvordan skolen skal fremme en flerkulturell utdanning innen liberal multikulturalisme på at skolen skal utvide elevenes forståelse for ulike etniske gruppers kulturer, perspektiver og historier ved å synliggjøre og arbeide med kulturelt mangfold som en ressurs. Dette er ordrett likt med formuleringen i utdrag 6 som påpeker at «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs». En slik forståelse bidrar ifølge kritisk multikulturalisme kun til en opprettholdelse av et verdihierarki der «de andre» får en underordnet posisjon. Som

Freire påpeker vil alle forsøk på å mildne de undertrykkes makt av hensyn til de undertrykte «svakhet», nesten alltid komme til uttrykk som falsk gavmildhet (Freire, 2018, s. 25). For å kunne skape et inkluderende og likeverdig fellesskap for alle elevene i skolen, som Overordnet del tilsynelatende søker å oppnå, vil en kritisk multikulturalistisk forståelse med andre ord vektlegge at skoleansatte ikke kun kan belage seg på å anerkjenne og synliggjøre forskjeller. Isteden må skolen legge opp til en pedagogisk tilnærming som gir elevene rom for, og oppøving i, kritisk bevissthet knyttet til hvordan de samfunnsmessige og institusjonelle strukturene både kan være diskriminerende og bidra til en opprettholdelse av en majoritetsorientert hegemonisk og verdihierarkisk makt over minoritetsgrupper, og inkluderende, avhengig av hvilke kulturelle verdimønstre og kontekster de befinner seg i (Bjordal, 2017, s. 233). På den måten vil elevene i større grad evne å identifisere og reflektere over ulike posisjoner av makt og privilegier i samfunnet og hvordan egen og andres sosiale og historiske bakgrunn blir påvirket av denne fordelingen av makt, ressurser og anerkjennelse (Hilt, 2020, s. 113). Med andre ord må flerkulturell utdanning, ut ifra en kritisk multikulturalistisk integreringsforståelse, bli ansett som noe som angår alle elevene, og ikke bare minoritetselevne (Bjordal, 2017, s. 233). Kultur og sosial posisjon er ifølge kritisk multikulturalismen ikke noe statisk vi naturlig har, men noe som snarere må sees som en dynamisk prosess som konstrueres og endres i møte med sosiale og strukturelle forhold. Med andre ord vil en oppøving i kritisk bevissthet åpne for en forståelse av at enkeltindividet ikke er låst i en kultur, men snarere gis rom og mulighet for å identifisere seg med flere kulturer samtidig. For å overvinne undertrykkelse må først både minoritetene og majoriteten bli oppmerksom på årsakene til hvorfor undertrykkelsen skjer slik at de kan handle annerledes og dermed skape muligheter for å etterstrebe et rikere menneskeverd (Freire, 2018, s. 28). Integrering som en toveis prosess vil med utgangspunkt i et kritisk multikulturalistisk perspektiv dermed handle om å sammen utfordre gitte samfunnsstrukturer som bidrar til diskriminering og skjeve maktfordelinger for å skape muligheter til å etablere et fellesskap som sammen etterstreber dette rikere menneskeverdet. Med utgangspunkt i innholdsanalysen som er blitt gjort og analysen av produksjons- og konsumsprosessen av Overordnet del vil integrering som en toveis prosess fra et kritisk multikulturalistisk perspektiv i svært liten grad komme til uttrykk i Overordnet del slik den er formulert i dag.

Som analysen av *sosial praksis* avdekket er det lite *synlig* bruk av intertekstualitet og liten grad av interdiskursivitet i Overordnet del, noe som gir indikasjoner på at produksjonsprosessen er rimelig stabil uten store endringer i utdannings- og integreringsdiskursen. Ved å se funnene i *sosial praksis* opp mot det faktum at de rådende definisjonene på integrering som toveis prosess deler samme integreringsperspektiv som Overordnet del, blir bakgrunnen for denne stabiliteten i større grad tydeliggjort. Desto mindre kamp det er mellom ulike diskursive virkelighetsoppfatninger som søker hegemonisk makt over andre diskurser, desto mindre blir det ideologiske spillerommet der ulike sosiale grupper kan kjempe om å bli premissleverandører i læreplanutviklingen og dermed endre de maktstrukturene som gjør seg gjeldende. Dermed kan myndighetene fremme at de legger opp til stor grad av integrering som en toveis prosess i Overordnet del på bakgrunn av at de kan vise til at de møter kriteriene som de selv har bestemt. Dette understøtter i enda større grad hvordan høringen i forbindelse med utviklingen av Kunnskapsløftet 2020 var en falsk gavmildhet ovenfor minoritetene ettersom deres innspill ville blitt vurdert innen et integreringsperspektivs vakuum som allerede har «fasiten» på hva integrering som en toveis prosess skal innebære ettersom de rådende definisjonene bygger på samme perspektiv som Overordnet del. Dette gjør det nærmest umulig for minoritetsgrupper å stille spørsmål ved sin posisjon og de kravene som forventes at de

imøtekommer for at myndighetene skal være fornøyde med den integreringsprosessen de fremmer som «toveis», noe som viderefører de samme utfordringene norsk skole, og samfunnet for øvrig, har hatt helt siden 70-tallet.

Som avdekket i *sosial praksis* finnes det i svært liten grad lærere med minoritetsbakgrunn i dagens skole. I tillegg avdekker analysen at flere av målene i Overordnet del knyttet kunnskap om, og respekt, anerkjennelse og inkludering av, ulike kulturer er nominaliserte og passiverte, noe som gjør at skolens ansatte står igjen med svært få retningslinjer for hva som illegges slik kompetanseutvikling og hvordan dette arbeidet skal gjennomføres og viderefremmes til elevene. Når det eksempelvis vises til i utdrag 2 at alle deltakere må utvikle bevissthet om minoritets- og majoritetsperspektiver uten å vise til hva disse innebærer, skapes det et stort tolkningsrom hvor skoleansatte selv må definere hva de skal legge i disse definisjonene. Dermed konsumeres og viderefremmes verdiene og prinsippene for grunnopplæringen hovedsakelig av lærere som tilhører majoritetskulturen som, som tidligere nevnt, ikke nødvendigvis evner å være oppmerksomme på sitt majoritetsprivilegium i møte med elevmangfoldet, særlig ikke uten klare retningslinjer for hvordan det skal gjennomføres. Dersom lærerne ikke evner å være oppmerksomme på sin egen posisjon eller hvilken makt styresmaktene har over integreringsdiskursen som fremmes i Overordnet del, vil det være stor risiko for at lærerne ikke klarer å fremme kritisk tenkning knyttet til disse temaene, mens snarere utøver det Freire definerer som bank-undervisning (Freire, 2018, s. 56). Gjennom slik bank-undervisning vil elevene fylles med majoritetsorientert kunnskap som ikke gir dem mulighet til å utvikle kritisk bevissthet knyttet til sin egen posisjon, men blir snarere tvunget til å tilpasse seg tilværelsen som den er (Freire, 2018, s. 56). På den måten vil skolen videreføre en skjevfordelt maktposisjon mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen der integrering i stor grad vil handle om å forme minoritetsbefolkningen til å innfinne seg med å være i en lavere hierarkisk kulturposisjon enn majoritetskulturen.

Freire viser til at det å bli oppmerksom på disse årsakene og bidra til endring, ikke er en jobb for sekretiser som ikke evner å oppfatte virkelighetens dynamikk. Det store antallet av lærere med et majoritetsprivilegium kan skape utfordringer knyttet til å fremme en integreringsforståelse bygget på Freires pedagogikk ettersom de vil ha utfordringer med å skulle bli oppmerksomme på de skjevfordelte maktstrukturene som gjør seg gjeldende i skolen og samfunnet. Dermed er det en fare for at mange av dagens lærere ikke evner å være de radikale lærerne som fremmer endring, men snarere blir sekretister som viderefører et undertrykkende integreringsperspektiv. Som utdrag 5 poengterer: «Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for framtiden». For at alle elevers håp og ambisjoner skal bli realisert kan de ikke bare bli møtt med anerkjennelse og respekt. De må snarere få mulighet til å stille kritiske spørsmål ved samfunnsstrukturene som har bidratt til å forme deres historie og gis mulighet til å endre de strukturene som skal gi rom for deres håp og ambisjoner. Med andre ord: For at integrering som en toveis prosess ikke kun skal dikteres av representanter fra majoritetsbefolkningen på en måte som undergraver minoritetenes autonomi og selvrådighet, og viderefører skjevfordelte maktforhold mellom minoritets- og majoritetsbefolkningen, må det skje et ideologisk skifte fra et liberal multikulturalistisk til et *kritisk* multikulturalistisk integreringsperspektiv innen den norske integrerings- og utdanningsdiskursen.

5.0 Avslutning

I denne studien har jeg gjennomført en kritisk diskursanalyse av Overordnet del basert på Norman Faircloughs tredimensjonale analysemodell for å søke svar på følgende problemstilling: I hvilken grad kommer integrering som en toveis prosess til uttrykk i *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* i Kunnskapsløftet 2020? Tematikken er aktuell å belyse ettersom det er en stadig økende andel i den norske skolen, og i samfunnet for øvrig, som har flerkulturell bakgrunn. Ettersom skolen både har et dannelses- og kunnskapsmandat vil måten skolen imøtekommer dette mangfoldet ha stor påvirkning på måten kommende generasjoner opptrer ovenfor det kulturelle og religiøse mangfoldet i samfunnet. For å søke svar på problemstillingen har jeg i tillegg utformet to forskningsspørsmål: Hvilke aktører har fått bidra i produksjons- og konsumsprosessen av Overordnet del? Og Hvilket integreringsperspektiv gjør seg gjeldende i Overordnet del?

5.1 Oppsummering

Jeg har gjennomført en innholdsanalyse med bruk av grammatiske verktøy for å undersøke hvilke holdninger, forventninger og krav Overordnet del fremmer knyttet til kulturelt, religiøst og etnisk mangfold. Analysen avdekket flittig bruk av nominaliseringer og passivkonstruksjoner i forbindelse med mål omhandlende skolens imøtekommelse og ivaretagelse av etniske og kulturelle minoriteter, noe som fører til upresise mål med stort handlingsrom for den enkelte lærer. I tillegg fremmer Overordnet del tydelig en forståelse av at majoritetsbefolkningen, med sin majoritetskultur, skal «anerkjenne», «respektere» og «tolerere» minoritetskulturene, noe som fremmer et kulturhierarki i majoritetens favør. Videre brukte jeg det første forskningsspørsmålet for å undersøke hvem som har fått bidra i produksjons- og konsumsprosessen. Analysen avdekket at det hovedsakelig er representanter fra majoriteten som får fungere som premissleverandører både i produksjons- og konsumsprosessen av Overordnet del. Dette fører ytterligere til en forståelse av at det er representanter fra majoriteten som vet best hvordan integrering bør gjennomføres og hvilke tiltak som bør igangsettes for at minoritetene skal bli integrert. For å avdekke i hvilken grad integrering som en toveis prosess kommer til uttrykk i Overordnet del undersøkte jeg analysefunnene fra de to foregående stegene opp mot ulike integreringsperspektiver for å undersøke hvilket som gjorde seg gjeldende, i henhold til forskningsspørsmål to. Analysen avdekket at både Overordnet del og definisjonene av integrering som en toveis prosess bygger på en liberal multikulturalistisk forståelse av integrering. Dette integreringsperspektivet anerkjenner at representanter fra majoriteten bestemmer tiltakene, kravene og forventningene til både majoriteten og minoriteten i forbindelse med integrering som en toveis prosess. Ifølge dette integreringsperspektivet vil integrering som toveis prosess med andre ord handle om at minoriteten må bidra med å lære språket, om historien og samfunnsstrukturen til majoritetsbefolkningen, mens majoriteten skal imøtekomme, anerkjenne og respektere de ulike minoritetskulturene, tilsynelatende helt i tråd med de retningslinjene og kravene som fremmes i Overordnet del.

Det viser seg dog at det er utfordrende å skulle konkludere om hvilken grad integrering som en toveis prosess kommer til uttrykk i Overordnet del ettersom svaret avhenger av hvilket integreringsperspektiv det tas utgangspunkt i. Ut ifra en liberal multikulturalistisk forståelse fremmes integrering som en toveis prosess i stor grad i Overordnet del ved å legge vekt på inkludering av mangfold, innsikt i ulike kulturer, livsanskuelser og religioner,

samt skape rom for ulikhet. Likevel avdekker analysen at Overordnet del bærer preg av å være produsert og konsumert av en sterk overvekt av representanter fra majoritetsbefolkningen, noe som resulterer i at majoritetskulturen, med sin eurosentrisk forståelse av hva som er aksepterte og tolererbare kulturuttrykk, i stor grad får stå utfordret. Dermed blir retningslinjene og kriteriene for, og prosessen bak hvordan, integrering som toveis prosess skal gjennomføres definert av representanter fra majoritetskulturen *på vegne av* minoritetsbefolkningen. En slik forståelse av integrering som en toveis prosess synes å være en av de bakenforliggende faktorene for ulike kulturkonflikter mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen i forbindelse med læreplanutvikling de siste 50 årene. Utfordringen er at denne forståelsen åpner for en dragkamp mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen angående hvor mye innsats de enkelte gruppene må legge ned, og hvor stor endringsvilje de må ha, for å imøtekomme hverandre. Sett fra et kritisk multikulturalistisk integreringsperspektiv vil retningslinjene, kriteriene og prosessene som legges til grunn for en liberal multikulturalistisk forståelse av integrering som en toveis prosess, snarere bli ansett som en assimilerende og undertrykkende handling gjennomført av majoritetsbefolkningen mot de etniske og kulturelle minoritetene.

Målet med kritisk forskningstilnærming er å bidra til sosial forandring som fører til jevnere maktforhold i samfunnet som helhet. For å kunne bidra til en slik forandring kan ikke det liberale multikulturalistiske perspektivet på integrering som en toveis prosess få stå utfordret ved å konkludere med at integrering som en toveis prosess i stor grad kommer til uttrykk i Overordnet del, når analysen viser hvilke tydelige maktskjevheter, hegemoniske sannheter og hierarkiske kulturforståelser som ligger til grunn. Om det skal være mulig å faktisk fremme integrering som en toveis prosess som ikke bygger på slike hierarkiske forståelser som Overordnet del gjør, må alle deltakerne i skolen, og dermed det kommende samfunnet, bli oppmerksomme på hvordan samfunns- og institusjonsstrukturene kan videreføre skjevfordelte maktforhold mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen, og dermed virke diskriminerende. På den måten blir det mulig å endre forståelsen av integrering som en toveis prosess fra en forståelse av at majoritets- og minoritetsbefolkningen må kjøre mot hverandre i et forsøk på å møtes på midten, til å se prosessen som en tofelts vei hvor hele befolkningen kjører side om side i samme retning for å sammen kunne utfordre samfunnsstrukturer som favoriserer en gruppe av befolkningen over en annen. Evner vi å skape en skole som fordrer kritisk bevissthet over egen og andres virkelighet, og samtidig fremmer en videre forståelse av hva det vil si å være en del av det norske samfunnet, tror jeg vi kan legge et nytt og bedre grunnlag for det *flerkulturelle og mangfoldige samfunnet*. Som Freire poengterer: «Ingen kan være fullverdig menneske samtidig som han hinder andre i å være det» (Freire, 2018, s. 70).

5.2 Forslag til videre forskning

Skolens rolle i det nasjonale integreringsarbeidet er både et stort og komplekst tema, og jeg har gjennom denne studien kun belyst en liten del av dette forskningsfeltet. Jeg tror likevel funnene i denne studien kan være et utgangspunkt for videre forskning knyttet til hvordan barn og unge med minoritetsbakgrunn blir imøtekommet i dagens skole og hvordan det påvirker deres identitetsutvikling og oppvekst. Jeg har alltid vært interessert i å undersøke hvorfor enkelte unge mennesker søker seg til ekstremistiske og radikale miljøer. Denne interessen har stadig blitt sterkere i forbindelse med høstens voldsbølge i Sverige, og jeg vil argumentere for at det er mer aktuelt enn noen gang å søke kunnskap om hvordan vi kan unngå at tilsvarende voldstendenser og en større oppblomstring av

radikale miljøer også får grobunn i Norge. Ved å bli oppmerksom på hvilke holdninger og forventninger Overordnet del har ovenfor minoritetene gjennom denne studien, har jeg dannet meg en hypotese som vil være mulig å bruke i videre forskning med denne studien som utgangspunkt. Min hypotese er at færre enkeltpersoner med minoritetsbakgrunn vil ha samme behovet for å finne en form for tilhørighet i ekstreme grupperinger dersom integreringsforståelsen som fremmes i norsk skole i større grad bygges på en kritisk multikulturalistisk forståelse av integrering der elevene får mulighet til å dele sine erfaringer, kultur og kunnskap med hverandre og dermed utvikle en kritisk bevissthet og kompetanse om mangfoldet de er en del av. Jeg ville derfor gjerne ha bygget videre på denne studien for å undersøke barn og ungdom med minoritetsbakgrunns opplevelse av deres skolegang, og utforsket hvorvidt det er en sammenheng mellom hvordan skolen har imøtekommet denne elevgruppen og antallet barn og unge med minoritetsbakgrunn som representeres i radikalisererte og ekstremistiske miljøer.

Referanser

- Andersen, S. (2021, 21. januar). *Å være inkluderende når man snakker om mangfold: Hvordan lærere håndterer grenser for norskhet i klasserommet*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/being-inclusive-when-talking-about-diversity-how-teachers-manage-boundaries-of-norwegianness-in-the-classroom/>
- Asdal K. & Reinertsen, H. (2020) *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk
- Bjordal, I. (2017). Kompetanse for mangfold- Hva betyr det? I Bonnevie Lund, A. (2017) (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal.
- Brekke, J-P. & Fladmoe, A. (2022). *Holdninger til innvandring, integrering og manifold i Norge. Integreringsbarometeret 2022*. Institutt for samfunnsforskning. https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2999496/Rapport_2022-6_Integreringsbarometeret_2022.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Brochmann, G. (2020, 13. juli). Integrering. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/integrering>
- Chinga- Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være annerledes*. [Doktorgrad]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Det norske akademis ordbok (NAOB). (2023a). *Verne om*. Hentet 9. november fra <https://naob.no/ordbok/verne#60213696>
- Det norske akademis ordbok (NAOB). (2023b). *Forvalte*. Hentet 9. november fra <https://naob.no/ordbok/forvalte>
- Dreggevik, R. (2018). *Skolen som integreringsarena. Språkopplæring, interkulturell kompetanse, integrering og inkludering*. [Mastergrad]. VID vitenskapelige høgskole.
- Døving, C.A. (2009). *Integrering. Teori og empiri*. Pax Forlag.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I Westrheim, K. & Tolo, A. (Red.) *Kompetanse for mangfold* (s. 56-96). Fagbokforlaget
- Europakommisjonen. (2005). *A Common Agenda for Integration Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union*. Europakommisjonen. Hentet 31. oktober fra <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0389:FIN:EN:PDF>
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels forlag
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Routledge
- Fardan, C. (2023, 10. juli) *Krav om assimilering er en fallitterklæring. Vårt land*. <https://www.vl.no/meninger/verdidebatt/2023/07/10/krav-om-assimilering-er-en-fallitterklaering/>
- Fedoryshyn, N., Meland Leksén, R. & Skenteris K. (2023). *Hvordan går det med integreringen i Norge? Indikator, status og utviklingstrekk i 2023*. Integrerings- og majoritetsdirektoratet. ISBN:978-82-8246-179-5
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015) *Handbok i kvalitativ analys*. Liber
- Freire, P. (2018). *De undertryktes pedagogikk* (2.utg). Gyldendal akademisk.

- Gullikstad, B. & Kristensen, G. (2021, 29. mars). «Vi er jo et mangfoldssamfunn!» Mangfold som offentlig integreringsfortelling: (re)produksjon av likhet og ulikhet? Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215042961-2021-02>
- Harnes, H. (2016). Å sjå det usynlege: å utfordre majoritetsprivilegium i læreplanen i geografi. I solbue, V. & Bakken, Y. (Red). *Mangfold i skolen*. Fabokforlaget.
- Hellevik, O. & Hellevik, T. (2017). Utvikling av synet på innvandrere og innvandring i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 58(3) 250-283. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-03-01>
- Hilt, L.T. (2020). *Integrering og utdanning*. Fabokforlaget
- Hole, L. (2020). *Integrering gjennom utdanning av barn og unge med minoritetsbakgrunn. En kritisk diskursanalyse av dagens politiske forståelse av forholdet mellom integrering og utdanning*. [Mastergrad]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Hovdenak, S. (2011). *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Tapir akademiske forlag.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskurs analyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kalleberg, R., Malens, R. & Engelstad, F. (2009). *Samfunnsvitenskapenes oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer*. Gyldendal akademisk.
- Kamsvåg, K. (2020). *De glemte klassene. En kvalitativ studie av hvilke konsekvenser organiseringen av innføringstilbud har for nyankomne minoritetsspråklige elevers integrering*. [Mastergrad]. NTNU
- Kristiansen, A. (2016). *Mellom inkludering og ekskludering. En kvalitativ studie om somaliske barns møte med den norske skolen*. [Mastergrad]. Norges arktiske universitet
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/519f5492da984d1083e8047011a311bd/regjeringens-integreringsstrategi-2019-22.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Lilleaasen, R. (2017). Kritisk realisme og gudsmøtet. *Teologisk tidsskrift* (6)2, 146-161. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2017-02-05>
- Lund, A.B. (2017) (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal.
- Magnus, A. (2023, 24. juni). Til forsvar for Oslo-rektoren. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/til-forsvar-for-oslo-rektoren/o/5-95-1182038>
- Moseby, I. (2021). *En kritisk diskursanalyse av læreplanen i KRLE*. [FoU]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Myrseth, S., Jonsbråten, B., Steen Selvik, M. & Sollund, S. (2023, 28. juni). Rektor til NRK etter håndhilsingssaken: - Budskapet jeg ønsket å formidle er viktig. *NRK*.

- <https://www.nrk.no/norge/video-viser-elev-som-ikke-vil-handhelse-pa-rektor-1.16463260>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit. Langsiktig konsekvenser av økt innvandring*. Justis- og beredskapsdepartementet
- NRK (2019, 22. januar). *Ingen innvandrere i Solbergs regjering- Har ikke vært plass til dem*. <https://www.nrk.no/norge/ingen-innvandrere-i-solbergs-regjering-1.14394655>
- OECD. (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015*. OECD. Hentet 31. Oktober fra https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in_9789264234024-en#page1
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-28). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Redd barna. (2020). «Det viktigste er å bli norsk...?» https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2020/09/RB_Ny_i_Norge_0820.pdf
- Regjeringen (u.å.a). *EU-delegasjonens oppgaver*. Hentet 31. oktober 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/europapolitikk/norges-delegasjon-til-eu/om-delegasjonen/id685974/>
- Regjeringen (u.å.b). *Erna Solbergs regjering*. Hentet 16. oktober 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/historiske-regjeringer/regjeringer/erna-solbergs-regjering/id742981/?expand=factboxRegjeringsmedlemmer>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.) Fagbokforlaget
- Tidemann, G. (2010, 26. mars) *Bushra Ishaq får Fritt Ords Pris for 2010*. <https://www.uniform.uio.no/nyheter/2010/03/bushra-ishaq-far-fritt-ords-pris.html>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Gyldendal
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrive Nils (2023, 27. juni). Oslo-rektor blir irritert & oppgitt etter at elev nekter å ta henne i hånden under vitnemålsutdeling. [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=M3yG70BkAjw&ab_channel=SKRIVENILS
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet (2021, 22. september). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Vollset, H-S. (2022). *Utdanning og integrering. En diskursanalyse*. [Mastergrad]. Universitetet i Bergen.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I Westrheim, K. & Tolo, A. (Red.) *Kompetanse for mangfold* (s. 27-50). Fagbokforlaget
- Westrheim, K. & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold*. I Westrheim, K. & Tolo, A. (Red.) *Kompetanse for mangfold* (s. 17-26). Fagbokforlaget
- Wodak, R. & Meyer, M. (2016). *Methods of Critical Discourse Studies* (3.utg). Sage.

