

Goth, U.S. & Økland, Ø. (2023). Mangfold og flerkultur i norske lærerutdanninger.

I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 279–298).

Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211017>

17

Mangfold og flerkultur i norske lærerutdanninger

Ursula S. Goth, NLA Høgskolen og Øyvind Økland, NLA Høgskolen

Innledning

Norge har de siste 50 årene utviklet seg til å bli langt mer heterogent enn det var tilbake på 1960-tallet. Det økende kulturelle mangfoldet preger både yrkeslivet og utdanningssystemet. I dag har læreren ansvar for både å se elevene i et større og mer helhetlig perspektiv og å bidra til deres integrering i samfunnet (Goth & Kjelsvik, 2020). På ulike områder har samfunnet tilpasset seg den nye flerkulturelle virkeligheten. Det gjelder også på utdanningssektoren.

Ikke bare har ulike deler av verden kommet oss nærmere, men vi har også blitt en mer integrert del av verden gjennom den økende globaliseringen med økt reisevirksomhet og ikke minst den raske teknologiske utviklingen vi har sett de siste tiårene. Internett og sosiale medier har påvirket samfunnet og dermed også utdanningssektoren på en gjennomgripende måte.

Hvordan skal og kan skolen i en slik situasjon tilpasse seg en slik ny verden? Hvordan kan sårbare grupper, som for eksempel minoriteter, bli integrert i samfunnet generelt og i skolen spesielt? Hvordan kan marginaliserte grupper i større grad oppleve integrasjon og anerkjennelse også innad i skolesystemet (Goth & Økland, 2018, s. 58; Børhaug og Helleve, 2016)?

Dette har naturlig nok vært sentrale spørsmål i norsk skolepolitikk og tematisert i offentlige utredninger og generell skolepolitikk. Man har utviklet tiltak og formidlingsformer for elever og studenter på høyskolene, eksempelvis videreutdanning for grunnskolelærere (Goth & Økland, 2018, s. 60). Et av verktøyene man bruker i forbindelse med disse videreutdanningstilbudene, er fag som eksempelvis interkulturell kommunikasjon og migrasjonspedagogikk (Engen, 2017; Goth & Økland, 2018, s. 60–61; Dahl, 2013; Goth & Økland, 2018, s. 57–59; Magelssen, 2008). En annen utfordring for skolen, i tillegg til at verden har kommet hit, er at verden også i økende grad er integrert og sammenvevd (Tomlinson, 1999).

For å undersøke nærmere hva som er status og fokus innen utdanningssektoren i dag, vil begrep som kultur, mangfold, flerkultur og det globale være sentrale. Disse kan defineres på ulike måter. Mangfold har i flere sammenhenger erstattet begrepet «flerkulturell» og er en parallell til det engelske «diversity» (Nylén & Biseth, 2015; Otterstad, 2008, s. 14). Thomas Hylland Eriksen beskriver mangfold som det motsatte av homogenitet, nemlig en måte å organisere heterogenitet på (Eriksen, 2010, s. 22).

Ifølge Røthing (2017) er det to hovedfortellinger om kulturelt mangfold som fortelles i Norge i dag. Den ene fortellingen er at vi gjennom mange hundre år har vært et flerkulturelt samfunn, ved at nordmenn, samer, kvener og romanifolket/tatere har eksistert side om side. Den andre fortellingen går ut på at vi inntil nylig var et ganske homogent samfunn, men at vi de siste tiårene, gjennom innvandring, har blitt et heterogent mangfoldig samfunn (Røthing, 2017, s. 22–23). Gjennom global kommunikasjon og nye nettverk på tvers av tradisjonelle skillelinjer har innvandringen også skapt et komplekst «hyper-mangfold» (Eriksen, 2014, s. 15; Vertovec, 2007). Mangfold er nå den nye normalen (Brenna, 2016, s. 133). Mangfold kan da forstås både deskriptivt og normativt. Deskriptivt kan det forstås som et samfunn preget av mangfold, mens normativt forstås dette som en ideell måte å organisere samfunnet på.

Flerkultur og flerkulturell blir ofte brukt sammen med eller i stedet for mangfold. Det er imidlertid i større grad mangfold som nå har overtatt som

det mest brukte begrepet. Ved å bruke flerkultur om samfunn eller det flerkulturelle Norge vil det kunne bli overført som en egenskap på en person, mens det i realiteten må forstås som noe relasjonelt eller situasjonsbestemt. En pakistaner som kommer til Norge, vil kunne få status som flerkulturell, men om han eller hun reiser tilbake til Pakistan, vil ikke vedkommende beholde en slik status i Norge (Kasin, 2008, s. 73).

Kultur vil i dette kapitlet bli forstått som «de ferdigheter, oppfatninger og væremåter som personer har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn» (Eriksen, 2010, s. 15). Da legges det vekt på det idémessige og kommunikasjonsmessige aspektet, og ikke de kulturelle uttrykkene. En globalisert virkelighet gir kulturbegrepet store utfordringer. Kulturer har ikke lenger klare grenser, men glir over i hverandre og overlapper hverandre. Vi får hybride kulturer (Kraidy, 2005) og må forstå kulturer på en ny og mer kompleks måte (Hannerz, 1992). Mathews beskriver globale kulturer som et supermarked der det er mulig å shoppe identiteter på en friere måte enn en kunne i mer lukkede lokalsamfunn og tradisjonelle samfunn (Mathews, 2002). Migrasjon og ikke minst teknologi bidrar til mer dynamiske, porøse og fleksible kulturer (Økland, 2004), blant annet fordi migrasjon også medfører distanse fra den tradisjonelle slekts- og stedstilhørigheten.

Med denne forståelsen av mangfold, kultur, flerkultur og det globale vil vi se nærmere på de norske utdanningsinstitusjonene som utdanner fremtidige lærere, og hvordan mangfold og kultur blir forstått og iverksatt i deres utdanning. I det følgende vil disse to begrepene ofte bli sett i sammenheng og omtalt som «mangfoldsperspektivet». Hovedproblemstillingen i dette kapitlet blir da: *I hvor stor grad og på hvilken måte omtales mangfold, kultur, flerkultur og det globale i norske grunnskolelærerutdanninger?* Denne problemstillingen vil bli nærmere utdypet gjennom å sette søkelys på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvor stor plass har tema knyttet til mangfold, kultur, flerkultur og det globale i studieplanene?
2. Hvordan er disse temaene omtalt i studieplanene?

Søkelyset vil være på hvordan studieplanene forstår disse temaene i en norsk kulturell kontekst, og hvordan de kommende lærerstudentene skal rustes til en mangfoldig verden, både nasjonalt og internasjonalt. Som en bakgrunn

for dette vil kapitlet først trekke frem noen historiske trekk som har ledet frem til dagens situasjon. Dernest vil vi trekke frem relevant forskning på feltet, både internasjonalt og nasjonalt. Kapitlet ellers vil gjøre rede for hvilke metoder som er brukt for å komme frem til funnene. Disse vil så bli diskutert i lys av den presenterte teorien, og til slutt vil vi oppsummere og komme med en reflekterende konklusjon.

Mangfold i skolen i et historisk perspektiv

Norsk utdanningspolitikk var preget av en fornorskingslinje overfor etniske minoriteter i Norge, slik som samer og kvener til langt utover på 1960-tallet. Folkeskoleloven av 1936 tydeliggjorde dette, og her ble det også gjort forskjell på samisk og kvensk. Kvensk ble nå fjernet som hjelpespråk, og samisk ble beholdt. Frykten for finsk ekspansjon i nord var noe av bakgrunnen for dette. Samtidig kom engelsk inn som et skolefag. Vesentlige endringer i norsk skolepolitikk på dette området kom ved Samekomiteens innstillinger i 1958 og som ble vedtatt i 1963. Endringene kan tilskrives flere faktorer, så som enkeltpersoners engasjement og generelle strømninger i samfunnet. 1960-tallets radikaliserings førte til større forståelse og vekt på internasjonal folke- og urfolksrett (Larsen, 2021, s. 43, s. 54). Sameloven av 1987 sa at samisk og norsk var likeverdige språk og likestilte i forvaltningsområdene for samisk språk. Samene har stått i en særstilling når det gjelder norske urfolks rettigheter. Dette er tilfelle også etter at Norge i 1999 ratifiserte Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter: jøder, kvener, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk (tatere) (Spernes, 2020).

Etter hvert som innvandringen til Norge økte, ble skolen utfordret på denne nye virkeligheten. Et fag som migrasjonspedagogikk og etter hvert også tverrkulturell kommunikasjon ble utviklet (Engen, 2017; Økland, 2019). En multikulturell ideologi vokste frem, og «fargerikt fellesskap ble et populært slagord (Sætermo et al., 2021). Dette fikk også konsekvenser for utdanningspolitikken. Trond Giske, kirke-, utdannings- og forskningsminister 2000–2001, ville avvikle «enhetsskolen» og erstatte den med «fellesskolen» for å understreke at skolen skulle være en møteplass for alle, uansett sosial og kulturell bakgrunn. Høyres utdannings- og forskningsmi-

nister Kristin Clemet, statsråd i Bondevik 2-regjeringen, reverserte dette, og da hun ble spurt om hva hun ville kalle skolen, sa hun at hun bare ville kalle den «skolen» (Bjordal & Haugen, 2021, s. 33). I Clemets statsrådsperiode ble «Kunnskapsløftet» fremlagt, «flerkulturelle samfunn» og «kulturell variasjon» ble tematisert i dokumentet, og samenes rettigheter nevnes spesifikt. Kunnskapsløftet understreker at skolens utgangspunkt skal være et inkluderende og sosialt fellesskap hvor likeverd blant elevene skal anerkjennes og respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) behandler kulturelt mangfold i punktet *Identitet og kulturelt mangfold* under opplæringens verdigrunnlag. Her heter det at en «felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Bjordal og Haugen beskriver skoleutviklingen de senere årene som en utvikling fra en fellesskapskole til en konkurranseskole der kvalitet i undervisningen skal kunne rapporteres og måles gjennom for eksempel PISA-undersøkelser (Bjordal & Haugen, 2021; Tønnessen, 2004).

I styringsdokumentene er det, foruten norsk kultur, den samiske som trekkes frem. Den samiske kulturen er en del av den norske, og deres rettigheter som urfolk skal ivaretas og respekteres. I 2018 ble det satt ned en kommisjon, kalt Sannhets- og forsoningskommisjonen (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2022), som i tillegg til samenes situasjon også skulle se på den uretten som fornorskingspolitikken hadde påført kvener og norskfinner. Formålet med kommisjonen skal være «å legge grunnlag for anerkjennelse av samers og kvener/norskfinners erfaringer i møte med norske myndigheters politikk, og de konsekvensene disse erfaringene har hatt for dem som grupper og individer. Hensikten er å etablere en felles forståelse av myndighetenes og det norske samfunnets behandling av hele eller deler av de kvenske og samiske befolkningene og deres kultur» (Stortinget, 2018).

Dette kapitlet vil først gi en oversikt over nyere forskning som har sett på hvordan dette mangfoldsperspektivet generelt har kommet til uttrykk i norsk lærerutdanning. Dernest, etter å ha redegjort for de metodiske inklusjons- og eksklusjonsvurderingene, vil funnene som kommer frem av analysen av de enkelte høyskolenes og universitetenes studieplaner, bli presentert. Funnene vil bli drøftet ut fra de nyeste læreplanene og hvordan disse funnene samsvarer med annen forskning på feltet.

Teori

Internasjonal utdanningsforskning har utviklet seg i takt med den generelle samfunnsutviklingen. Om vi går tilbake til 1960-årene, ser vi at borgerrettsbevegelsen i USA var skjellsettende for utvikling av det faget som i dag ofte kalles «multicultural education» (Alghandi, 2017; Banks 1993; 2008; 2021). I 1980-årene utviklet det seg i USA mer globale utdanningsperspektiver (Kirkwood-Tucher, 2018). Denne pendelen svingte imidlertid noe tilbake igjen til et nasjonalt fokus med fremveksten av multikulturalismeideologien. Fokus ble nå rettet mot det enkelte lands innvandring og det mangfoldet som da oppsto nasjonalt. De siste årene er det globale fokus igjen sterkere til stede i både styringsdokumenter og forskning (jf. Tarozzi & Torres, 2016). Eksempelvis ble stortingsmeldingen *Utdanning for utvikling* lansert i 2014 (Meld. St. 25 (2013–2014)).

James A. Banks har i mange år vært sentral i fremveksten av faget «multicultural education». Han har utviklet en modell for en slik pedagogikk som inneholder fem dimensjoner. Den første er behovet for en bevisstgjøring av innholdet i undervisningen. Dette innholdet kan inndeles i ulike grader i hvor stor grad undervisningen tar opp i seg eksempler og metoder preget av flerkultur. Den andre dimensjonen omhandler hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for undervisningen. Den tredje dimensjonen kalles likeverdig pedagogikk og legger vekt på at elevene får like muligheter til læring. Den fjerde dimensjonen fokuserer på fordommer og hvordan disse kan reduseres, mens den femte legger vekt på skolekulturen og de sosiale strukturene og hvordan disse kan bidra til suksessrik læring (Banks, 2008).

I Norge har Maryann Jortveit (2014) studert sammenhengen mellom skolens styringsdokumenter og lærernes praktiske erfaringer. Hun konkluderer blant annet med at prinsippene og målsettingene i noen grad sammenfaller med lærernes forståelse av inkludering, men at det i en hektisk hverdag kan oppleves vanskelig å legge undervisningen til rette for minoritetselever (Jortveit, 2014, s. 309). Johanne Marie Fortes (2018) har gjort et lignende studium av læreres utfordringer i klasser med flerspråklige elever. Mange av lærerne i hennes undersøkelser etterlyser mer kunnskap og interkulturell kompetanse for å kunne møte utfordringer de opplever i klasserommet (Fortes, 2018, s. 74).

Sandra Fylkesnes (2018; 2019) viser at kulturelt mangfold er mye brukt i nyere lærerutdanningsforskning, men at betydningen varierer og derfor må synliggjøres. Hennes analyse baserer seg på 67 studier og avslører tre hovedmønstre. Kulturelt mangfold som begrep var ofte udefinert eller relatert til et sett med andre udefinerte termer. Som et tredje punkt fant hun at det ble brukt i binære opposisjonelle diskurser som produserer et rasistisk syn på «De Andre». Med utgangspunkt i kritiske «whiteness»-studier og en kritisk diskursanalyse argumenterer Fylkesnes for at til tross for forsøk på å fremme sosial rettferdighet er forskere aktører som produserer en diskursiv ideologi om hvitt overherredømme.

Fylkesnes viser også i en undersøkelse av noen styringsdokumenter for lærerutdanninger at språkbruken bidrar til å lage tre kategorier av elever, nemlig norske, samiske og multikulturelle. De norske og de samiske er begge naturlige deler av den norske kulturelle arven. De er begge «usynlige», men de samiske blir «synlige» når det blir satt søkelys på det språklige. Den tredje gruppen blir ikke omtalt som en naturlig del av det norske og «synlig» både i skolesammenheng og i samfunnet. Denne gruppen er både en ressurs for skolen og en gruppe som krever ressurser. Gode intensjoner fører kanskje ikke nødvendigvis til gode resultater, da for eksempel en minoritetselevbakgrunn kan resultere i en forsterket konstruksjon av «det multikulturelle» som det ikke-norske (Fylkesnes, 2019).

Torjer Andreas Olsen (2018) viser hvordan læreplanene for den norske skolen har endret seg fra 1974 og frem til 2017. Han viser at læreplanene reflekterer den generelle utviklingen av Norge som et stadig mer flerkulturelt samfunn i denne perioden. Eksempelvis har det skjedd en endring fra å omtale mennesker med en ikke-norsk bakgrunn som «fremmedarbeidere», via «innvandrere» og «nordmenn med ein annan kulturell bakgrunn» til et inkluderende fellesskapsperspektiv. I O-17 er det ikke lenger et skille mellom «vi» og «de andre», men alle er nå del av et norsk fellesskapsamfunn (Olsen, 2018, s. 14).

Eirik Larsen har en lignende konklusjon i sin gjennomgang av læreplaner fra 1984 og frem til 2020. Der mangfold tidligere ble forstått som «samer», «innvandrere», «kjønn» og «flyktninger», er det i LK20 mer omfattende og knyttet opp mot «innvandrere», «urfolk» og så videre. Det har utviklet seg til å bli et mer dynamisk begrep (Larsen, 2021). Skrefsrud og Østberg påpeker på bakgrunn av sin forskning at det er behov for en «faglig vending i lærerutdan-

ningenes arbeid med mangfoldstematikken. Samfunnskonteksten er endret, og derfor er det behov for en kritisk selvrefleksjon over utdanningen i lys av dette (Skrefsrud & Østberg, 2015).

Metode

For å finne svar på problemstillingen i hvor stor grad og på hvilken måte kultur og mangfold omtales i norske grunnskolelærerutdanninger, var det nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Vi valgte å fokusere på masterutdanningene for grunnskolen, trinn 5–10, gjennom et søk på nettstedet utdanning.no. Utdanning.no er en offentlig og kvalitetssikret informasjonskanal for utdanningssøkende i Norge. Websiden informerer om relevante høyskole- og universitetsutdanninger i Norge.

Søket ga oss da 22 ulike utdanninger fra 14 ulike universitet og høyskoler. Det ble så hentet ut en studieplan fra hver institusjon. Disse dannet et bakteppe for det som ble studiets primærkilde, nemlig Utdanningsdepartementets dokument *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10* (Munthe & Melting, 2018), siden dette dokumentet er utgangspunktet for de lokale institusjonenes studieplaner.

Vi benyttet oss først av en kvantitativ og dernest en kvalitativ innholdsanalyse (Bratberg, 2021). Dette ble gjort ved hjelp av noen søkeord som ble valgt til å representere innhold som kunne gi svar på problemstillingen. Søkeordene ble valgt på grunnlag en første gjennomlesning av studieplanene fordi disse så ut til i størst grad å dekke tematikken i vår problemstilling. De valgte søkeordene var mangfold/kulturelt mangfold, kultur/kulturell, kulturarv, same, flerkultur og global/globalisering. I den kvantitative analysen ble disse gruppert i forhold til de respektive fag i dokumentet og så gruppert innunder disse fire kategoriene: innledning, og dernest under de ulike læringsutbyttene: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Den kvalitative delen besto av å se på disse forekomstene og i hvilken kontekst de ble omtalt.

Funn

Hovedproblemstillingen i dette kapitlet var: *I hvor stor grad og på hvilken måte omtales mangfold, kultur, flerkultur og det globale i norske grunnskolelærerutdanninger?* Denne problemstillingen vil bli nærmere utdypet gjennom å sette søkelys på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvor stor plass har tema knyttet til mangfold, kultur, flerkultur og det globale i studieplanene?

I innledningen av retningslinjene vises det til fem forskjellige tema som må sikres for alle studentene: det psykososiale læringsmiljøet, medborgerskap og det flerkulturelle samfunnet, samiske forhold og samiske elevers rettigheter, bærekraftig utvikling og estetiske læringsprosesser. Det blir da spesielt det andre og tredje punktet som er relevant for vår problemstilling.

Tabell 17.1 Oversikten viser forekomsten av de valgte begrepene i undersøkelsen, fordelt på innledningen, og de tre ulike læringsutbyttene: kunnskap, ferdigheter og kompetanse.

Fag		Mangfold	Kultur	Kulturarv	Same	Flerkultur	Global	Sum per fag
Innledning					1	1		2
Praksis	Innledning							4
	Kunnskap	2				1		
	Ferdigheter							
	Kompetanse					1		
Pedagogikk og elevkunnskap	Innledning	2			1	1		6
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse	2						
Engelsk	Innledning	1						1
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Fremmedspråk 1 & 2	Innledning		1					5
	Kunnskap		3					
	Ferdigheter		1					
	Kompetanse							
KRLE	Innledning	1	1				1	5
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Kroppøving 1 & 2	Innledning	2						4
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse	1				1		
Kunst og håndverk	Innledning	1	1	1				7
	Kunnskap		1					
	Ferdigheter	1					1	
	Kompetanse	1						

MANGFOLD OG FLERKULTUR I NORSKE LÆRERUTDANNINGER

Fag		Mangfold	Kultur	Kulturarv	Same	Flerkultur	Global	Sum per fag
Matematikk	Innledning							1
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse		1					
Mat og helse	Innledning		1			1		6
	Kunnskap		1					
	Ferdigheter	1	1					
	Kompetanse		1					
Musikk	Innledning	1				1		4
	Kunnskap		1					
	Ferdigheter	1						
	Kompetanse							
Naturfag	Innledning				1	1		2
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Norsk og tegnspråk	Innledning		1			2		4
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse		1					
Samfunnsfag	Innledning						1	8
	Kunnskap	1	1			2	2	
	Ferdigheter	1						
	Kompetanse		1					
Profesjonsped.	Innledning							0
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Masterfaget	Innledning							0
	Kunnskap							
	Ferdigheter							
	Kompetanse							
Sum		19	18	1	2	12	5	57

I selve retningslinjene ser vi at tema knyttet opp mot kultur og mangfold blir omtalt i så godt som alle fag og har en fremtredende plass. Av de begrepene som ble undersøkt, var det «kulturelt mangfold» eller bare «mangfold» som hyppigst ble nevnt. Som tabell 17.1 viser, nevnes «kultur» eller «kulturell» like mange ganger i planen i de nasjonale retningslinjene, i alt 19 ganger for begge kategoriene. «Flerkultur» er også et gjennomgående tema og blir nevnt 12 ganger i ulike kontekster. Globalisering og globale spørsmål blir også gjennomgående fremhevet i retningslinjene. Dette finner vi først og fremst i faget Samfunnskunnskap, i tillegg til Fremmedspråk og Kunst og håndverk. I det sistnevnte faget er det i mindre grad belyst, men nevnt i forbindelse med at undervisningen skal utvikle ferdigheter i formidling av lokal og global kunst.

Som vi har sett, er samiske forhold et tema det legges stor vekt på. Det er flere steder knyttet direkte opp mot mangfoldsbegrepet. I innledningen til faget Pedagogikk og elevkunnskap blir det fremhevet som i retningslinjene.

2. Hvordan er disse temaene omtalt i studieplanene?

Ved hjelp av dette forskningsspørsmålet undersøkte vi hvilken kontekst de valgte begrepene sto i. *Mangfoldsbegrepet* er fremhevet i flere av fagenes innledninger.

Av de 19 gangene begrepet nevnes, er bare to under hvilke *kunnskaper* studentene skal tilegne seg. Det var i praksisfaget, der det står at «kandidaten har kunnskap om kulturelt, språklig og sosialt mangfold». Ellers er mangfold nevnt i Praksisstudium syklus 2 som skal omhandle «læringsledelse og dypere forståelse av elevmangfold», og under Fremmedspråk sies det at det «gir studenten mulighet til å fordype seg i et fremmedspråk og i kulturelle trekk ved områda der språket snakkes». I innledningen til Kroppsøving trekkes det frem at faget skal «styrke studentenes arbeid med mangfold og forskjellighet i skolen», og i faget Musikk 2 heter det at faget skal bidra til et læringsfellesskap i et kulturelt mangfold. Også i innledningen til Kunst og håndverk blir mangfoldsperspektivet poengtert. Her er det åpenhet til dette mangfoldet som understrekes.

I bare to fag blir mangfold trukket frem som et læringsutbytte som skal gi ferdigheter. Det ene er Kunst og håndverk, som trekker frem formidlingsferdigheter av «mangfoldet i global kunst- og formkultur på varierte måter».

Dette kan imidlertid også tolkes som formidling av et mangfold av ulike kunstneriske uttrykk og ikke nødvendigvis spesifikt ulike kulturelle forskjeller. Det andre faget er Samfunnsfag 1, som slår fast at ferdigheter som «undring om og respekt for mangfold» skal være et læringsutbytte.

I tre av fagene er mangfoldskompetanse et læringsutbytte man skal jobbe mot. I Pedagogikk og elevkunnskap syklus 1 går kompetanse ut på å kunne se og drøfte utfordringer og muligheter som en skole med språklig, kulturelt og religiøst mangfold gir. I Kroppsøving 2 heter det at studenten skal kunne arbeide med «mangfold og forskjellighet i kroppsøving og reflektere over fagets innhold og rolle i en flerkulturell skole». I det tredje faget, Kunst og håndverk 1, skal studentene settes i stand til å kunne utnytte elevmangfoldet.

«Kultur» eller «kulturell» er som nevnt også fremtredende begrep i retningslinjene. Her forekommer disse begrepene oftest i innledningene. I faget Fremmedspråk understrekes viktigheten av å kjenne til kulturen i de områdene der språkene snakkes. I KRLE-faget¹ blir det på samme vis lagt vekt på sammenhengen mellom religion, livssyn og kultur. Mat og helse trekker frem måltidenes rolle for å utvikle sosial og kulturell kompetanse. Til sist, i faget Norsk nevnes det at litterære tekster går i aktiv dialog med kulturens utvikling. Her ligger det i sakens natur at det er den norske kulturen det refereres til. Likedan kan vi forstå innledningen til Kunst og håndverk, som nevner «ytringsformene som representerer vår kulturarv» som den etnisk norske kulturen.

Læringsutbytte knyttet opp mot *kunnskap* blir nevnt i fem forskjellige fag. I Fremmedspråk sies det at kandidaten skal ha kjennskap til kulturelle konvensjoner for språkbruk og kulturelle uttrykk i målområdet og i Norge. Kandidaten som har Kunst og håndverk, skal kunne kjenne til kunst til ulike tider. I Mat og helse skal man ha kunnskap om kulturelle variasjoner i mat og måltider, i Musikk skal man ha kunnskap om musikk fra ulike kulturer, og til sist, i Samfunnsfag skal kandidaten ha kunnskap om kultur og historie.

Kompetanse som læringsutbytte vektlegger også «kultur» i fire forskjellige fag. I Matematikk 1 sies det at kandidaten skal ha innsikt fagets «samspill

1 Kristendom, Religion, Livssyn og Etik

med andre fag, kultur, filosofi og samfunnsutvikling». I Mat og helse skal kandidaten ha en generell kompetanse om de kulturelle perspektivene ved mat og måltider. I faget Norsk legges det vekt på at kandidaten skal ha innsikt i skolefagets egenart som et kultur- og dannelsesfag. Den generelle kompetanse som skal oppnås i Samfunnsfag 2, er å kunne reflektere over hvordan historie og kultur blir konstruert og kan bidra til endringer i skole og lokalt samfunnsliv.

I tillegg til det norske nevnes det samiske perspektivet spesifikt. Foruten, som allerede nevnt i innledningen, trekkes det samiske perspektivet frem syv steder. Det blir nevnt som et sentralt punkt også i innledningen til Pedagogikk og elevkunnskap der dette faget skal utruste studenten til å kunne ivareta opplæring om samiske forhold. I Naturfagets innledning nevnes også at et sentralt mål er å bidra til «respekt for samers og andre urfolks tradisjonskunnskap om naturen og bruk av naturressurser». Norsk 1-faget inkluderer kunnskap om samisk språk, litteratur og kultur. I både Samfunnsfag 1 og 2 er samene tema som et mål for kunnskap, som kunnskap og dypkunnskap om deres situasjon, også internasjonalt.

Vender vi blikket mot de 14 ulike høyskolene og universitetenes studieplaner som ble studert, fant vi dette perspektivet igjen i samtlige. Under kunnskapslæringsutbyttet på et av universitetene finner vi imidlertid at i faget Pedagogikk og elevkunnskap at «studenten skal ha avansert kunnskap om betydningen av et kulturelt mangfold for barn og unges oppvekstvilkår, deriblant et særlig blikk på samiske, kvenske og minoritetsspråklige perspektiv». Dette var det eneste universitetet som spesifikt nevnte en annen etnisitet enn den norske eller samiske.

Det flerkulturelle trekkes, som tidligere nevnt, frem i innledningen som et av de fem temaene som skal vektlegges på tvers av alle fagene. Praksisemnet vektlegger kunnskap om det flerkulturelle, samtidig som også den generelle kompetansen skal bidra til å styrke det flerkulturelle perspektivet. Begrunnelsen for å inkorporere emner som religion, livssyn og etikk er å styrke lærerkompetansen i det flerkulturelle samfunnet. Også i Naturfag blir det flerkulturelle perspektivet trukket frem, og i denne sammenhengen knyttes det opp mot samenes situasjon. I Kroppsøving 2 er et av de generelle kompetansemålene å kunne reflektere over fagets rolle i en flerkulturell skole. Her nevnes det flerkulturelle sammen med mangfold, uten at det tydeliggjøres noen distanse mellom de to begrepene. Det finner vi igjen også

andre steder. I Mat og helse sies det i innledningen at faget skal utvikle kompetanse på blant annet det flerkulturelle samfunnet. I innledningen til Musikk 1 sies det at faget skal gi innsikt «som eit fleirkulturelt samfunnsfenomen».

Det globale og globaliseringsperspektivet finnes i størst grad i Samfunnsfag. Som tabell 17.1 viser, nevnes det både i innledningen at «geografien opnar for å gripe samanhengar mellom det lokale og det globale», og globalisering nevnes som et kunnskapsmål i både Samfunnsfag 1 og 2. Det forekommer i alt 8 ganger i faget, hvorav 6 av disse er under læringsutbytte for kunnskap. Foruten Samfunnskunnskap finner vi de fleste forekomstene ellers i fag som Kunst og håndverk (7) og Mat og helse (6), og her er det ferdigheter og kompetanse som i større grad blir vektlagt, dernest Pedagogikk og elevkunnskap, også 6, Fremmedspråk 1 & 2 og KRLE, begge med 5 benevnelser.

Denne presentasjonen har vist omfanget og sammenhengen de utvalgte begrepene er brukt i retningslinjene. Det er også interessant å se nærmere på hvor disse ikke er brukt. Masterfaget og Profesjonspedagogikk nevner ikke disse begrepene i det hele tatt, mens det i Matematikk og Engelsk bare forekommer ett sted, og det er i innledningen og ikke i noen av læringsutbyttene. Naturfag har det heller ikke som noe læringsutbytte, men nevner same og flerkultur i innledningen.

Diskusjon

Retningslinjene omtaler mangfold gjennomgående i dokumentet, og de fleste fagene skal se til dette perspektivet og søke å innlemme det som et læringsutbytte. Sett i lys av Røthings fremstilling av to forskjellige fortellinger om mangfold i en norsk kontekst (Røthing, 2017) kan en tolke dette i begge retninger. Det presiseres ikke om mangfold her forstås som noe nytt, i og med at det samiske blir trukket frem i flere fag og i flere læringsutbytter.

Likevel er det slik at omtalen av samene er adskilt omtalen av mangfold. Det synes derfor som at det samiske står i en særstilling som et norsk urfolk, altså som en del av det norske, og at mangfold derfor er et nytt perspektiv som et resultat av nyere innvandring. Dette finner vi også igjen hos Fylkesnes som finner at kulturelt mangfold ofte er udefinert, eller at det knyttes

opp mot andre udefinerte termer (Fylkesnes, 2018). Synet på samer som ikke bare noe unikt, men samtidig noe norsk, møter vi også i Fylkesnes' studium (2019) av seks ulike styringsdokument. Hun finner at når samene var en del av det norske, så var det på grunnlag av deres rettigheter som urfolk, noe som læreren og studenten skulle vise hensyn til og ha respekt for. Når samene, derimot, ble behandlet som en språklig minoritet, ble de betraktet som «de Andre» (Fylkesnes, 2019).

Ved at begrepene mangfold, flerkulturell, kultur, norsk, samisk og så videre benyttes, signaliserer det en forståelse av kultur som noe som er klart avgrensbart. Det at mangfold også kan forstås som noe veldig komplekst, som et hyper-mangfold (Eriksen, 2014), er følgelig ikke del av en slik forståelse. Det kan indikere at kultur blir forstått som noe statisk. Norsk og samisk kultur har alltid eksistert i Norge, samisk er et urfolk og en minoritet som det skal tas særskilte hensyn til, og så har vi de senere årene fått innvandring. Innvandringen har gitt oss et mangfold av kulturer som har kommet hit, og disse skal vises respekt. De er endog en berikelse og en ressurs som kan utnyttes i klasserommet. Vi ser også at flerkultur og mangfold brukes om hverandre og på en måte som gir inntrykk av at det omhandler det samme, nemlig at vi nå har en ny situasjon som et resultat av innvandring. Et slikt perspektiv finner vi igjen i Fylkesnes' forskning (jf. Fylkesnes, 2018 og Goth & Økland, 2018), der hun beskriver hvordan «whiteness» blir brukt i en binær opposisjonell diskurs som etablerer et skille mellom «oss» og «dem».

Et mer statisk og avgrenset syn på kulturelle grenser kan vi også se igjen i formuleringene rundt språkfag. Her ser vi formuleringer som at man skal tilegnes seg kunnskap «der dette språket snakkes». Språk har i dag ikke så klare geografiske områder, men gjennom globalisering og migrasjon er språk en del av hypermangfoldet (Vertovec, 2007). Det globale perspektivet er ikke spesielt fremtredende i språkfag. Det er i Samfunnsfag det får størst plass, og da som et kunnskapslæringsutbytte. Globalt perspektiv inngår også som del av kunnskapslæringsutbytte i KRLE og i Kunst og håndverk som en formidlingsferdighet. Utenom dette er det globale, eller sammenhengen mellom det lokale og det globale, lite nevnt. I engelskfaget, der engelsk i dag er et globalt språk, er ikke dette et eksplisitt perspektiv. Det samme gjelder Fremmedspråk. Mangfold og flerkultur, slik det uttrykkes i retningslinjene, ser dermed ut til å forstås som noe som kommer til Norge sammen med ulike folkeslag.

Funnene samsvarer med det Skrefsrud og Østberg beskriver som et behov for «en faglig vending» i utdanningen, som innebærer en selvkritisk holdning til hvordan en forstår mangfold og flerkultur. Deres forskningsresultat viser at de lærerne som har mest kontakt med minoritetselever, ser behovet for en nytenkning og selvrefleksjon (Skrefsrud & Østberg, 2015). Dette kan også innebære nødvendigheten av et utvidet perspektiv på mangfold som den nye normalen (Brenna, 2016) og at den tradisjonelle forståelsen av kultur som en avgrenset størrelse må være en del av dette, spesielt med tanke på å forstå ungdomskultur i en global kontekst (Mathews, 2002; Økland, 2004).

Konklusjon

I dette kapitlet har vi sett på hvordan mangfold, kultur, flerkultur og det globale perspektivet er behandlet og forstått i retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen for 5. til 10. klasse (Munthe & Melting, 2018). Gjennom en innholdsanalyse av dokumentet, knyttet opp mot steder som særlig belyser tematikk rundt mangfold, kultur og flerkultur, har vi diskutert omfanget av og konteksten dette er brukt i. Funnene støtter annen forskning som viser at mangfold og kultur blir forstått på en måte som omtaler det flerkulturelle som noe en skal respektere og behandle som en ressurs. Samtidig blir den flerkulturelle situasjonen sett som noe nytt og som et resultat av innvandringsbølgen etter ca. 1970.

Denne studien viser behovet for en «ny vending» i lærerutdanningene, der en i større grad vektlegger den globale virkeligheten med hybriditet og stor grad av gjensidige spenninger mellom lokal og global kultur. Videre studier bør inkludere hvordan skolen kan ha en kritisk refleksjon over hvordan man forstår etnisitet, både med hensyn til urfolks rettigheter og innvandrede folkegrupper.

Referanser

- Alghamdi, Y. (2017). Multicultural education in the US: Current issues and suggestions for practical implementations. *International Journal of Education*, 9(2), 44–52.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 19, 3–49.
- Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. utg.). Pearson.
- Banks, J.A. (Red.) (2021). *Transforming multicultural education policy and practice: Expanding educational opportunity*. Teachers College Press.
- Bjordal, I. & Haugen, C.R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole. Markedsretting i den norske grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm.
- Brenna, L. (2016). Mangfold – en ressurs. I L.G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg–identitet og danning* (s. 131–144). Gyldendal Akademisk.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal Akademisk.
- Engen, T.O. (2017). Flerkulturell pedagogikk – fra videreutdanningstilbud for lærere til satsingsområde for profesjonsrettet forskning. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 305–334). Oplandske Bokforlag.
- Eriksen, T.H. (2010). *Globalisering: Åtte nøkkelbegreper*. Universitetsforlaget.
- Fortes, J.M. (2018). *Læreres interkulturelle kompetanse i møte med mangfold i skolen* [Masteroppgave]. VID vitenskapelige høyskole i Stavanger. <https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/bitstream/handle/11250/2569843/MIKA%20masteroppgave%20Johanne%20Marie%20Fortes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24–33.
- Fylkesnes, S. (2019). Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394–422.
- Goth, U.S. & Kjelsvik, B. (2020). Likeverdighet, fordommer og inkludering. I G. Hagsæther, G. Innerdal & B. Kvam (Red.), *NLA Høgskolen Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 245–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Goth, U.S. & Økland, Ø. (2018). Undervisning i flerkulturelle klasserom. I B. Johannessen & T. Skotheim, *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid starter i utdanningen* (s. 67–85). Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2014). *Mangfold i skolen – et fokus på det flerkulturelle mangfoldet* [Masteroppgave i spesialpedagogikk]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40572/Mangfold-i-skolen-.pdf?sequence=1>
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. Columbia University Press.

- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole: En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. Universitetet i Agder.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell – hva er det og hvem er de? I A.M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra utsikt til insikt* (s. 55–77). Universitetsforlaget.
- Kirkwood-Tucker, T.F. (Red.) (2018). *The global education movement: Narratives of distinguished global scholars*. IAP.
- Kraidy, M. (2006). *Hybridity, or the cultural logic of globalization*. Temple University Press.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold>
- Larsen, E. (2021). *Fremstilling av kulturelt mangfold i lærerplaner. Dokumentanalytisk tilnærming av lærerplanene fra M74 til LK20* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Mathews, G. (2002). *Global culture/individual identity: Searching for home in the cultural supermarket*. Routledge.c
- Meld. St. 25 (2013–2014). *Utdanning for utvikling*. Utenriksdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-25-20132014/id762554/>
- Munthe, E. & Melting, J. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–04), 307–318.
- Olsen, T.A. & Andreassen, B.O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Otterstad, A.M. (Red.) (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra utsikt til insikt*. Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2022). <https://uit.no/kommisjonen>
- Skalle, C.E., Gjesdal, A.M. & Tveit, H. (2015). Mangfold i Læreplan for fremmedspråk – Migrantnarrativer i fremmedspråkundervisning og utvikling av interkulturell kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–04), 256–267.
- Skrefsrud, T.A. & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene-bidrag til en profesjensorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 208–219.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.

- Stortinget (2018). *Sannhets- og forsoningskommisjonen*. <https://www.stortinget.no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-408s/#m4>
- Sætermo, T.F., Gullikstad, B., Kristensen, G.K., Gullikstad, B., Kristensen, G.K. & Sætermo, T.F. (2021). Å studere fortellinger om integrering i en lokalsamfunnskontekst: En introduksjon til et komplekst forskningsfelt. I B. Gullikstad, G.K. Kristensen & T.F. Sætermo (Red.), *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn* (s. 11–39). Universitetsforlaget.
- Tarozzi, M. & Torres, C.A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative perspectives*. Bloomsbury Publishing.
- Tolo, A. (2004). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96–118). Fagbokforlaget.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. University of Chicago Press.
- Tønnesen, L.K.B. (2004). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Fagbokforlaget.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024–1054.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 168–180.
- Økland, Ø. (2004). *Globalization, media and youth culture: Young high school students in Vennesla, Norway, between the local and the global* [Doktoravhandling]. Trinity Evangelical Divinity School.
- Økland, Ø. (2019). Hvordan undervise i interkulturell kommunikasjon? I U.S. Goth (Red.), *Verdier og visjoner. Profesjonalitet i endring* (s. 105–123). Cappelen Damm Akademisk.
- Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M.E. Negård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 17–35). Gyldendal Akademisk.