

VÅR 2022

UNIVERSITETET I BERGEN
Det psykologiske fakultet



UTDANNING OG INTEGRERING
EN DISKURSANALYSE
MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

HILDE-SOFIE KNUTSEN VOLLSET
INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK
PED 395

Sammendrag

I denne masteroppgaven er det gjennomført en diskursanalyse basert på Norman Fairclough sin teori og metode for kritisk diskursanalyse. Studiet analyserer dokumentene «Integrering gjennom kunnskap - Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022» og «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» for å svare på problemstillingen «Hvordan forstås forholdet mellom utdanning og integrering i utdannings- og integreringspolitiske dokumenter?». Disse dokumentene er valgt fordi de er sentrale politiske dokumenter innen utdannings- og integreringsfeltet.

Analysen av dokumentene har basert seg på innholdsanalyse og grammatikalsk analyse. Denne formen for analysen er knyttet første nivå i Faircloughs modell for diskursanalyse, nemlig analyse av *sosiale begivenheter*. På bakgrunn av resultatene fra analysen er det identifisert tre felles diskurser som dokumentene deler: diskursen om «En av «oss»», diskursen om «Mangfold», og diskursen om «Formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet». Diskursene som er identifisert er så drøftet ut fra historisk kontekst, og ut ifra sosial inkluderingsteori. Identifisering av diskursene og prosessen med å knytte dem til historisk kontekst er en del av Faircloughs modell for diskursanalyse, nemlig analyse av *sosial praksis*. Drøfting av funnene viser at diskursene stort sett bygger på den historiske utviklingen innenfor både utdannings- og integreringspolitikken.

Det tredje nivået i Faircloughs modell for diskursanalyse er analyse av *sosiale strukturer*. Gjennom drøfting basert på sosial inkluderingsteori, kommer oppgaven frem til at det er flere ulike ideologier som kan identifiseres i de ulike diskursene, men at dokumentene baserer seg hovedsakelig på hver sin ideologiske forståelse. Overordnet del av læreplanen trekker hovedsakelig på sosial rettferdighetsteori, mens Regjeringens integreringsstrategi hovedsakelig tekker på nyliberal ideologi. Dette påvirker igjen hvordan forholdet mellom utdanning og integrering forstås i dokumentene. I Integreringsstrategien er formålet med utdanning knyttet til arbeidsdyktighet hos innvandrere, mens i overordnet del er formålet med utdanning å sikre like muligheter for alle elevene og gi elevene mulighet til å bli selvstendige deltagere i samfunnet. Begge dokumentene fastslår at utdanning har en sentral rolle for integrering av innvandrere i samfunnet.

Abstract

This master's thesis contains a discourse analysis based on Norman Fairclough's theory and method for critical discourse analysis. The study analyses the documents «Integrering gjennom kunnskap - Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022» and «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» to answer the research question "How to understand the relationship between education and integration in education and integration policy documents?". The documents have been chosen because they are key policy documents for education and in the field of integration.

The analysis these documents has been based on content analysis and grammatical analysis. Content and grammatical analysis is linked to *social events* in Fairclough's model for discourse analysis. Based on the results three joint discourses have been identified: the discourse on «One of «us»», the discourse on «Diversity», and the discourse on «The purpose of education in the knowledge society». The discourses have been identified and then discussed based on historical context and based on social inclusion theory. Identifying the discourses and the process of linking them to historical context is part of Fairclough's model for discourse analysis, namely analysis of *social practice*. Discussion of the findings shows that the discourses are largely based on the historical development within both education and integration policy.

The last level in Fairclough's model of discourse analysis is the analysis of *social structures*. Through discussion based on social inclusion theory, the thesis concludes that there are several different ideologies that can be identified in the various discourses, though both documents have one main ideological understanding. «Overordnet del» of the curriculum draws mainly on social justice theory, while the Government's integration strategy draws mainly on neoliberal ideology. This affects how the relationship between education and integration is understood. In the Integration Strategy, the purpose of education is linked to the ability to ensure employment for immigrants, while in the «Overordnet del» the purpose of education is to ensure equal opportunities for all students and give students the opportunity to become independent participants in society. Both documents understand education to have a central role for the integration of immigrants in society.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt og tidvis utfordrende. Det har ikke alltid vært like gøy, men arbeidet har blitt mer og mer givende. Etter en krevende innspurt sitter jeg igjen med en økt interesse for fagfeltet. Jeg er stolt over arbeidet jeg nå leverer, og håper at også dere som leser oppgaven synes det er interessant lesning.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min Hanne Reise. Du har vært en fantastisk veileder for meg igjennom hele prosessen. Du har vært tilgjengelig når jeg trengte det, både med støttende ord, oppmuntring og selvfølgelig faglige perspektiv og samtale. Du har også dyttet meg videre når alt har stoppet opp, oppmuntret, og rådet meg til å stole på meg selv og mine egne refleksjoner og tanker. Tusen, tusen takk for hjelpen

Takk Syver, for at du har vært så tålmodig og støttende i arbeidet med masteren. Du har lest, laget middag, og strukket deg langt for å hjelpe meg. Jeg er ekstremt takknemlig.

Takk til familie og venner, dere har hatt troen, vært støttende og gitt meg verdifulle pauser fra masterarbeidet.

Bergen 1. juni 2022

Hilde-Sofie Knutsen Vollset

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract.....	2
Forord	3
1. Innledning.....	6
Formålet med oppgaven	6
Valg av metode.....	7
Problemstilling	7
Integreringsbegrepet	8
Oppgavens struktur.....	9
2. Forskningsreview og bakgrunn	10
Utvikling av utdanning og integrering i Norge	10
Diskursanalyser	15
Sjanselighet og segregering	20
3. Teori	23
Sosial inkluderingsteori	23
Hva er diskurs og diskursanalyse?.....	25
Tilnærminger til diskurs	26
Kritisk diskursanalyse	29
4. Metode.....	32
Presentasjon av datamaterialet.....	32
Integrering gjennom kunnskap - regjeringens integreringsstrategi	32
Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.....	33
Inspirert av kritisk diskursanalyse	34
Tilpasning av metode	34
Faircloughs analysemodell	34

Analytiske steg og fremgangsmåte.....	36
Gjennomlesing av dokumentene	37
Tekstuttrekking.....	38
Innholdsanalyse	40
Grammatikalske verktøy for analyse.....	42
Analyse av diskurser.....	45
Kvalitative og etiske vurderinger	46
Kritisk realisme	46
Refleksivet og transparens.....	47
Forskningsetiske vurderinger	49
5. Funn	51
En av «oss».....	52
Mangfold - risiko eller ressurs.....	56
Formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet	62
6. Diskusjon.....	70
En av «oss».....	71
Mangfold: Risiko eller ressurs?.....	74
Formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet	77
Forholdet mellom utdanning og integrering.....	81
Deltagelse og myndiggjøring.....	81
Tilgang.....	83
Forholdet mellom dokumentene.....	85
7. Oppsummering og konklusjon	87
Referanser.....	89

1. Innledning

Innvandring og integrering er et mye debattert og politisert tema, og gradvis økt innvandring de siste femti årene har ført til en debatt knyttet til hvilke verdier samfunnet skal hvile på. Siden den gang har forståelsen vår for hva integrering skal innebære endret seg, både når det gjelder hvem som skal ha rett til å innvandre til landet og hvordan de skal inntageres, og hvordan samfunnet skal tilpasse seg til en stadig med flerkulturell og mangfoldig populasjon. Både nasjonalt og internasjonalt blir utdanning fremhevet som en forutsetning og en indikator på vellykket integrering av innvandrere i samfunnet (OECD/European Union, 2015; PROBA Samfunnsanalyse, 2019). Utdanning har dermed blitt en sentral del av integreringspolitikken.

Formålet med oppgaven

Forholdet mellom utdanning og integrering er interessant å analysere, og det er deler av dette forholdet denne oppgaven skal gi et innblikk i. Utdanning trekkes frem som viktig for integrering, men hvilken rolle er det egentlig utdanning er forstått å ha? Hensikten til denne oppgaven er nettopp å avdekke hvilken forståelse som ligger til grunn, fra et pedagogisk synspunkt. Oppgaven skal analysere to politiske dokumenter, en integreringspolitisk strategi, «Integrering gjennom kunnskap - Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022», og forskriften «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» som er gjeldene for hele grunnskolen. For å gjøre dette tar oppgaven blant annet i bruk språklig analyse.

Mål og forståelse av skolen og utdanning er ofte ulik fra et pedagogisk synspunkt og et utdanningspolitisk synspunkt. Det som politisk vektlegges har gjerne andre prioriteringer enn det det pedagogiske fagfeltet mener at burde vektlegges i utdanningssammenheng. De som utformer politikken har mange hensyn å ta, i tillegg til at det ofte ligger verdispørsmål tett knyttet til hva ulike politikere eller parti mener bør vektlegges i skolen. Pedagogikk er heller ikke et fagfelt som har en klar fasit på hvordan man kan sikre læring,

trivsel, eller motivasjon i skolen eller i undervisningssammenheng, og heller ikke hvordan skolen kan sikre integrering i samfunnet av elever. Likevel har pedagogikk en viktig rolle når det gjelder forskning på utdanning, både når det gjelder utvikling av teori og empiriske studier.

Valg av metode

Tekster blir ikke produsert i et vakuum, og det er viktig å ha en forståelse for hvem som har produsert teksten, og med hvilket formål teksten er produsert for å kunne analysere den på en god måte. Det er også svært viktig å ta med i betraktningen hva som er *meningen* i teksten, altså hvilken betydning teksten har for leserne, og hvordan de forstår den. Meningen i teksten er sentral for å gi en god analytisk tolkning av den (Grønmo, 2004, ss. 190-191). For å kunne utforske og analysere meningen i tekstene har jeg blitt inspirert av Faircloughs kritiske diskursanalyse og har tatt i bruk verktøy derfra.

Kritisk diskursanalyse innebærer at man tolker tekst i forhold til andre diskurser, sjangre og stiler som teksten henter fra og utvikles i samspill med. Metoden vektlegger at man undersøker språk i sammenheng med sosial praksis og involverer seg i konkret, språklig tekstanalyse av språkbruk sett ut ifra sosial teori (Fairclough, 2003, s. 3). Ifølge Taylor (2004, s. 436) gjør denne kombinasjonen kritisk diskursanalyse til et spesielt nyttig verktøy for analyse av politiske dokumenter, i sammenligning med andre tilnærminger. Dette er derfor en egnet metode for denne oppgaven.

Problemstilling

Temaet for denne oppgaven er forholdet mellom utdanning og integrering, og denne masteroppgaven skal svare på følgende problemstilling.

Hvordan forstås forholdet mellom utdanning og integrering i utdannings og integreringspolitiske dokumenter?

For å kunne svare på problemstillingen er tar oppgaven i bruk fire forskningsspørsmål.

1. *Hvilke felles diskurser kan identifiseres i regjeringens integreringsstrategi 2019-2022 og den overordnede delen av læreplanen 2020?*
2. *Hvordan beskrives formålet med utdanning i de to dokumentene?*
3. *Hvilke forutsetninger hviler de ulike diskursene på?*
4. *Hvilken betydning har de diskursive fremstillingene for hvilke krav innvandrere må oppfylle for å regnes som integrert i Norge?*

Det første forskningsspørsmålet danner grunnlaget for hvordan innholdsanalysen og de grammatikalske analysene av dokumentene er gjennomført. Det har også påvirket hvilke diskurser som er identifisert, i forhold til at målet var å identifisere de diskursene dokumentene deler. De tre neste forskningsspørsmålene har dannet grunnlaget for diskusjonen av funnene, i kapittel 6 og utover.

Integreringsbegrepet

Integreringsbegrepet kan defineres både som en *samfunnsmessig tilstand* og som en *prosess*. En tilstand av integrering er en tilstand hvor alle deltagerne i et sosialt system inngår i en sluttet helhet. Integrering som prosess beskriver hvordan deltagerne blir gjort eller gjør seg selv til deler av denne helheten. Integrering handler ikke bare om individers tilpasning, men også om det sosiale felleskapets åpning, tilknytning og tilpasning til nykommere. Integrering forutsetter at man har de reelle mulighetene og rettighetene som er nødvendig for å delta, men de som skal integreres har også en forpliktelse til deltagelse (Østerberg, 1977, ss. 22-23; Brochmann & Hagelund, 2012, s. 184).

Det er et bevisst valg å bruke «integrering» som begrep istedenfor «inkludering». Inkludering brukes i skolen og pedagogikken om de samme prosessene som integrering forutsetter, og gjenspeiler skolens mål om å utvikle og tilpasse seg for å møte behovene til alle elever (Nilsen, 2010, s. 480). Dette er på mange måter et videre begrep. Integreringsbegrepet er likevel det som hovedsakelig brukes i dagligtale, i medier og politisk når man snakker om integrering av innvandrere. Begrunnelsen av å bruke «integrering» er og knyttet til at det er dette begrepet som brukes i «Regjeringens integreringsstrategi».

Valget om å bruke «innvandrere» som begrep er også bevisst. Valget er gjort fordi det er den videste begrepet for de som bosetter seg i Norge, uten tidligere tilknytning til landet. Dette valget blir diskutert under delkapittelet «Kvalitative og etiske vurderinger» i kapittel 4 om metode.

Oppgavens struktur

Denne oppgaven har totalt syv kapitler. Kapittel 1 er innledningen, hvor tema for oppgaven, valg av metode og problemstilling defineres. I kapittel 2 undersøker oppgaven den historiske bakgrunnen i utdannings og integreringspolitikk, og redegjør for diskursiv forskning som er relevant for dette forskningsopplegget. I kapittel 3 presenteres det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. Her defineres først hva diskursteori er, og en kort presentasjon av Foucaults innflytelse på feltet følger. Så presenteres Fairclough og hans kritiske diskursanalyse som er det teoretiske utgangspunktet denne oppgaven bygger på. I kapittel 3 presenteres også sosial inkluderings-teori som brukes som utgangspunkt for drøfting av problemstillingen. Kapittel 4 omhandler oppgavens metode. Her presenteres datamaterialet som er analysert, og hvordan jeg har tilpasset metoden og gått frem i arbeidet med analysen av diskursene som er identifisert. I dette kapitlet diskuteres også vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsetiske vurderinger. Kapittel 5 inneholder funn. Her defineres og beskrives de tre felles diskursene som er identifisert ved bruk av tekstuttrekk og presentasjon av den grammatikalske analysen som er gjennomført. Kapittel 6 er drøfting, her diskuteres diskursene opp mot den historiske konteksten de er produsert i, og ut ifra sosial inkluderings-teori for å gi svar på problemstillingen. Kapittel 7 oppsummerer og konkluderer oppgaven.

2. Forskningsreview og bakgrunn

For å kunne analysere forholdet mellom integrering og utdanning er det viktig å ha en grunnleggende oversikt over den historiske utviklingen av integrerings- og utdanningspolitikk. Dette er nemlig den historiske konteksten som «Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen» og «Integrering gjennom kunnskap, Regjeringens integreringsstrategi 2019–2022» har blitt produsert i og utfra. I tillegg skal dette kapittelet også redegjøre for noen eksempler på diskursanalyser som er gjort på lignende tematikk som denne oppgaven og som derfor er relevant for analysen. Til slutt skal kapittelet presentere noen tanker om likhet, ulike måter å vurdere hvordan dette skal oppnås, og hvordan dette vurderes i forhold til integrering.

Utvikling av utdanning og integrering i Norge

Siden oppstarten av den første skolen i Norge, Allmue skolen i 1739, og opprettelsen av den første lærerutdanningen i 1826 har formen og formålet med utdanning og pedagogikk endret seg mye til vår tid (Sæther, 2011). De to siste århundrene har i Norge vært preget at skole og utdanning er viktig for samfunnsutvikling. En av de viktigste prinsippene for norsk skole er og har vært tanken om «enhetsskolen», som oppsto som begrep på 1900-tallet (Thuen, 2017, s. 20). Målet var å utvikle en felles obligatorisk grunnskole for alle elever som tilhørte samme geografiske område, hvor elevene ikke skal skilles ut ifra kjønn, religion, sosial bakgrunn, adresse, og mentale og fysiske evner (Nilsen, 2010, s. 480). Ved å gi alle samme grunnutdannelse ønsket man å oppnå at alle har de samme mulighetene til videre og høyere utdanning, og dermed at skolen skal sikre like muligheter i samfunnet. Skolen skulle føre elevene sammen og skape tilhørighet (Bøyum, 2016, ss. 18-20; Thuen, 2017, s. 239).

Den norske integreringshistorien er mye kortere enn utdanningshistorien, men også her har det skjedd noen store endringer frem til i dag. 1970-tallet markerer starten på den første innvandringen til Norge. Før dette var det relativt lite innvandring til landet, temaet var lite diskutert og man hadde få, eller ingen, integreringstiltak rettet mot dem som flyttet til Norge (Hilt L. T., 2020, ss. 62-63).

Siden 1970-tallet og frem til i dag har Norge blitt et flerkulturelt samfunn i moderne og postmoderne forstand (Breidlid, 2012). Likevel er det misvisende å beskrive landet som tidligere homogent, siden det alltid har være deler av befolkningen som har skilt seg fra majoriteten. Økt innvandring har ført til endringer i samfunnets syn på hvem som er norsk og hvem som tilhører det nasjonale fellesskapet (Breidlid, 2012, s. 5). Den første integreringspolitikken på 1970-tallet tok utgangspunkt i at innvandrere ikke skulle tvangsmessig tilpasses. De hadde en rett til å bevare sin egen kultur og egenart i den norske nasjonale konteksten. Målet var gjensidig tilpasning mellom majoritets- og minoritetsbefolkning. Samfunnet og individer skulle ha toleranse og respekt for ulike kulturelle uttrykk. Det var ikke et ønske politisk at man skulle tvinge innvandrere til å bli norske (Hilt L. T., 2020, ss. 63-64). I det samme tidsrom var pedagogikken preget av positivismestrid og venstreradikalisme. Vestreradikalismen førte til et klasse- og konfliktperspektiv på det norske samfunnet, og skolen fikk en samfunnskritisk og frigjørende funksjon. Denne perioden frem til 1990-tallet var preget av en avvisning av en tradisjonsformidlende kunnskapsskole. Elevene skulle være i sentrum for læringsarbeidet og dialogpedagogikk ble vektlagt (Telhaug, 2006, s. 132; Sæverot & Kvam, 2019; Sæther, 2011).

Fra starten på 1980-tallet blir integreringspolitikk et eget fagfelt. Sammen med økt innvandring og den nye debatten rundt dette, endres forståelsen for integrering. Integrering i det norske samfunnet skal ikke lenger være frivillig, og det blir satt klare grenser for valgfriheten til innvandrerne som kommer til Norge. Demokrati, likestilling, og barns rettigheter blir definert som et felles verdigrunnlag som alle *må* forholde seg til og respektere, samtidig som enkelte verdier, valg, kulturelle uttrykk og livsstiler ikke lenger blir akseptert (Hilt L. T., 2020, ss. 64-66). Hilt argumenterer for at denne utviklingen fører til at elementer av assimilering inngår som eksplisitt og legitim del av integreringspolitikken (2020, s. 66).

På 1990-tallet utviklet dette seg til en debatt om grensesetting og hva som er akseptabel praksis «i kulturens navn» (Hilt L. T., 2020, s. 68). Utdanning blir også tettere knyttet opp mot innvandringspolitikk, og formulert som viktig for samfunnsdeltagelse. Det blir

viktig at innvandrere deltar i utdanning og arbeidsliv, begrunnet med at de slik kan bidra produktivt til samfunnet og ikke blir en forsørgelsesbyrde. Ifølge Hilt oppstår det altså en forestilling om at samfunnet skal legge til rette for deltagelse, men at enkeltindividene har et ansvar og en plikt til å delta (Hilt L. T., 2020, ss. 66-67). Nyliberalisme¹ og globalisering blir også en fellesnevner i både pedagogikk og innvandringspolitikk og legger føringer for skolens innhold og hvilke kunnskapsformer som gis prioritet. Særlig siden 1990-tallet har globalisering også ført til at det har blitt større grad av internasjonalt samarbeid, påvirkning og sammenligning i den norske skolen (Hovdenak & Stray, 2015).

Økt fokus på kunnskapssamfunnet og menneskelig kapital fra 1990-tallet og utover 2000-tallet, fører til en ubalanse mellom skolens demokratiske dannelsingsmandat og skolens nyttefunksjon. Det er individets kompetanse og konkurransedyktighet som står i fokus (Hovdenak & Stray, 2015, ss. 42, 59). Kunnskapsløftet LK06, beholdt «Generell del», altså delen som definerer verdigrunnet til skolen, fra den tidligere læreplanen L97, men kompetanse og grunnleggende ferdigheter kom inn som viktige begrep. Kompetanse ble forstått som det man gjør og får til i møte med nye utfordringer innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan (Thuen, 2017, s. 208). Målstyring kom og inn som prinsipp i offentlig forvaltning, og derfor også skolesystemet. Skolen skulle nå være en effektiv produsent av kunnskap, som tjener den nasjonale økonomien (Telhaug, 2006). Den målbare resultatoppnåelsen har etter dette vært et viktig moment i den norske skolen (Sæther, 2011; Thuen, 2017, ss. 188-189). I innvandringspolitikken viste nyliberalismen seg ved at det på 2000-tallet ble et mer individualistisk fokus, med det Hilt identifiserer som klare liberalistiske trekk. Det var fokus på at som individ har man rett til å være og tenke annerledes, og velge levemåte selvstendig. Samtidig var tanken om å legge til rette for og ta hensyn til kulturelle kollektiv fraværende (Hilt L. T., 2020, s. 69).

I 2001 skjedde det to viktige endringer i skolen. Kristin Clemet som utdanningsminister tok avstand fra «enhetsskole»-begrepet, og erstattet det med «skolen»,

¹ Nyliberalisme kjennetegnes ved et ønske om en stat som bare vil gripe inn i markedet dersom det er nødvendig for å sikre markedsøkonomien. Statens legitime rolle er begrenset til å sikre enkeltmenneskets frihet og den private eiendomsretten. Individet er på sin side selvhelt og holdent ansvarlig for de valg og avgjørelser det tar (Thuen, 2010).

«kunnskapsskolen» eller «fellesskolen». I endringen fra enhetsskolen til kunnskapsskolen endret også innholdet seg og ble i større grad fokusert på allmennkunnskapens betydning i lys av enkeltelevers kompetanser og ferdigheter. Kunnskap ble også i større grad knyttet til samfunnsøkonomiske forhold, og en markedsstyrt kunnskapsøkonomi. Elever skulle mer enn før forberedes på arbeidslivet (Thuen, 2017, s. 242). I tillegg ble de første resultatene fra PISA-testen, OECD-undersøkelsen om skoleferdigheter over hele den vestlige verden, publisert (Thuen, 2017, s. 230). I kjølvannet av Norges dårlige resultater har man sett økt fokus på markedsstyring og New Public management i skolen, som påvirker både institusjonelt og på elevnivå (Thuen, 2010; Nilsen, 2010). Gjennom internasjonale tester har man målt læringsutbytte til elever og sammenlignet dette på tvers av land. Hovdenak og Stray mener det er fare for at kunnskapsformer som praktisk klokskap, danning og kritisk tenkning som ikke kan måles kan få dårligere vilkår i skolen. Denne typen kunnskapsformer representerer en type tenkning som relateres til «det gode» i livet og bygger på etisk og kritisk tenkning i gitte situasjoner (Hovdenak & Stray, 2015, s. 11). Hilt og Reise har også undersøkt dannelsbegrepet, og kommet frem til at dette har endret seg over tid. Tradisjonelt mener de danning var forstått som vekst og autonomi igjennom individuelt engasjement i utdanningssammenheng (2022, s. 229). De hevder at dette har endret seg og at danning nå i større grad er koblet til læringsbegrepet og nyliberale tendenser (Hilt & Riese, 2022).

Hilt hevder at det på 2000-tallet skjer en endring når det gjelder nasjonstankegangen, og det felles verdigrunnlaget som ble definert på 1980- og 1990-tallet (Hilt L. T., 2020, ss. 69-70). Det ble større inkluderingsfokus i forståelse av den norske «nasjonen», og man fremhevet at det var flere måter å være norsk på. I tillegg ble også inkludering og toleranse en del av det felles norske verdigrunnlaget. Fokuset blir også flyttet til at man fremhever mangfold fremfor likhet som det nye normale Norge (Hilt L. T., 2020, ss. 69-70). Samtidig som at man åpner for mer mangfold blir rammene for hva som regnes som akseptable meninger snevret inn, og kravene til innvandrere høyere. Alle skal akseptere de grunnleggende prinsippene for lov og rett i Norge, og akseptere verdigrunnlaget, inkludert menneskerettighetene (Hilt, 2020, s. 70). Det ble også høyere krav til norskferdigheter, og aksept av samfunnets spilleregler. Denne endringen viser et skifte i integrering, hvor det fra nå har blitt definert mer som en gjensidig prosess. Samfunnet har utvidet synet på hvem som er norsk, og er pliktig til å tilrettelegge for at innvandrere skal

ha en plass i det norske samfunnet, mens innvandreren selv har plikt til å lære norsk og samfunnsnormer, og dermed tilpasses seg de norske normene (Hilt L. T., 2020, ss. 70-71).

Samtidig skjer det en utvikling i norsk utdanningspolitikk hvor man har tatt i bruk inkludering fremfor integrering som begrep. Denne endringen gjenspeiler en endring fra å plassere alle elever i ordinære skoler og klasser med mål om at alle skal lære det samme, til et mål om at skolen skal utvikle og tilpasse seg for å møte behovene til alle elevene der de er når de begynner på skolen (Nilsen, 2010, s. 480). Det er altså større fokus på at det er skolen som skal tilpasse seg elevene, ikke omvendt.

Periodene etter 2010 har i integreringspolitikken og utdanningspolitikken vært, ifølge Hilt (2020, s. 89), preget av kontinuitet heller enn nytenkning og brudd. Det er deltagelse, kvalifisering, og arbeid som vektlegges. Det største nye temaet i perioden er ifølge Hilt debatten om langsiktige samfunnsøkonomiske kostnader ved høy innvandring, og hvordan politikken må endres for å bøte på dette problemet (2020, s. 74). Denne debatten oppsto etter Brochmann 1 og 2, som gjennomgikk forholdet mellom velferdsstatens bærekraft og økt innvandring (Hilt L. T., 2020). Disse utvalgene problematiserer hvordan økende ulikhet (økonomisk, kulturelt, sosialt) kan svekke grunnlaget for samhørighet, tillit, og samfunnsmodellens legitimitet. Derfor blir integrering i form av samfunnets sammenhengskraft nå på nytt tematisert politisk (Hilt L. T., 2020, s. 75). Innvandring, spesielt fra utenfor Europa, knyttes til lavkvalifisert arbeid (Hilt L. T., 2020, s. 77). Frykten er at kulturell og økonomisk ulikhet i samfunnet fører til en samfunnsøkonomisk byrde ved at de lavt kvalifiserte innvandrerne ikke sysselsettes. Dette fører igjen til at forståelsen av hva utdanning betyr for integrering endres fra å være rettet mot samfunnsdeltakelse til å bli mer fokusert på samfunnsøkonomisk lønnsomhet (Hilt L. T., 2020, ss. 75-76). Skolen må balansere mellom å gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og samtidig bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin egen identitet i et inkluderende og mangfoldig felleskap (Hilt L. T., 2020, s. 91). Tilpasset opplæring er fremdeles det viktigste verktøyet skolene innenfor fellesskolen har for å tilrettelegge og differensiere mellom de elevene som trenger mer eller andre ressurser. Nilsen (2010, s. 493) argumenterer for at det mangler en debatt om hvilke utfordringer som skapes av nye

elevgrupper, og hvordan man kan tilpasse skolen til elevenes bakgrunn og behov, utenom økt differensiering av undervisning og skoletilbudet. Det holder ikke lenger at skolen er tilgjengelig for alle, den skal også være tilpasset for alle (Nilsen, 2010, s. 493).

Diskursanalyser

Temaet denne oppgaven berører er forsket på av mange, og flere har tatt i bruk ulike typer diskursanalyser for å undersøke hvordan mangfold, integrering og innvandring forstås i utdanningssammenheng. Disse artiklene er valgt ut som eksempler på empirisk forskning som denne oppgaven bygger på. De er valgt ut spesielt på bakgrunn av teorien artiklene tar i bruk og at funnene belyser ideologiske strømninger i samfunnet. Disse eksemplene på tematisk relevant forskning kan belyse denne oppgavens funn, og om diskursene som er identifisert er typiske eller skiller seg fra tidligere forskning på temaet.

Halldis Breidlid 2012: Et ekskluderende «vi»?

Halldis Breidlid har tatt i bruk diskursiv tilnærming for å analysere Generell del (GD) av læreplanen fra 1993, og skolens formålsparagraf fra 2009. Artikkelen «Et ekskluderende «vi»?» undersøker hvilken hierarkisk ordning av verdier og kulturer/kulturarv som kommer til uttrykk i GD og i formålsparagrafen, og hvilken tilnærming til nasjonal identitet og mangfold som følger av dette i de to styringsdokumentene (Breidlid, 2012, s. 2).

I denne artikkelen er det spesielt bruken av Gullestad som i «Det norske sett med nye øyne» fra 2002 har forsket på at likhetstenkning preger hvordan mennesker i Norge forestiller seg det nasjonale fellesskapet og hvilke grenser som settes overfor dem som oppfattes ikke 'å høre til', som er interessant. I Gullestad sin forskning kommer man frem til at det finnes en hegemonisk forestilling av Norge som en *etnisk nasjon*. Dette innebærer en tett forbindelse mellom territorium og slektskap og impliserer at «innvandrere» oppfattes som 'ikke-tilhørende'. Slik likhetstenkning kjennetegnes av *forestilt likhet*, altså at noe oppfattes som likt (Gullestad i Breidlid, 2012, s. 5). Konsekvensen av dette er at man konstituerer majoriteten og deres forestilte felleskap igjennom sammenligninger mot «andre», for eksempel innvandrere. Dette fører igjen til at skillelinjene mellom samfunnsklasser og intern ulikhet blir mer utydelig, mens de

begrepsmessige skillelinjene mellom majoritetens «oss» og «innvandrerne» blir mer bastante. Videre mener Gullestad at en forestilling om en etnisk nasjon kan føre til at man også har en opplevelse om moralsk felleskap (Gullestad i Breidlid, 2012, s. 5).

Det Breidlid finner i analysen sin er at både GD og formålsparagrafen gjenspeiler en nasjonal diskurs om «forestilt likhet og forestilt fellesskap, der likhetens skillelinjer går mellom majoritetens norske «vi» på den ene siden, og språklige og kulturelle minoriteter på den andre. Hun argumenterer for at denne forståelsen utfordres av hegemonisk samfunnsforskning, som forstår mangfold ut fra prosessuelt kultursyn, altså at mennesker konstruerer og rekonstruerer kontinuerlig kulturelle uttrykk, på tvers av tradisjonelle skillelinjer og ut fra nye kontekstuelle erfaringer (Breidlid, 2012, ss. 3-4). Hun viser også til at mangfolds-diskursen i GD og i den da nye formålsparagrafen korresponderer med Skeies (1998) definisjon av tradisjonell pluralitet, det vil si en forståelse av pluralitet som tilstedeværelsen av ulike grupper som lever side om side og utgjør relativt stabile, avgrensede enheter med et internt verdisystem, ofte knyttet til religion (Breidlid, 2012, ss. 3-4).

Breidlid finner i sin analyse en tett kobling mellom individuell identitet og nasjonal identitet. I tillegg mener hun at internt mangfold og interne spenninger ikke anerkjennes i dokumentene (Breidlid, 2012, s. 17). Kulturer og tradisjoner «essensialiseres» delvis som leverandører av bestemte verdier. Dette gjøres ved at «våre kristne og humanistiske verdier» flettes sammen og settes opp mot «andre kulturers verdier». Breidlid argumenterer for at denne rangeringen er problematisk hvis man ønsker en skole for alle, og er på kollisjonskurs med den hegemoniske samfunnsforskningen, som har større fokus på kulturell kompleksitet og nedtonet fokus på gruppeidentiteter (Breidlid, 2012, s. 17).

Idunn Seland 2013: Fellesskap for utjevning

I denne artikkelen analyserer Idunn Seland regjeringsdokumenter ved bruk av diskursanalyse, og ser på hvordan tilrettelegging for minoriteter har utviklet seg over fire tiår, fra 1970-2010. I denne artikkelen tar Seland i bruk Minow, og skriver om to strategier for utjevning av ulikheter innenfor integrering. Disse identifiseres som strategier om «anerkjennelse», eller «refordeling» (Seland, 2013, s. 189). Artikkelen argumenter for at det er viktig å være opptatt av skolen når man diskuterer integreringspolitikk fordi

skolen har ansvar for en del av forestillingene om hva som kreves for å være norsk (Seland, 2013, s. 211)

Seland mener at fokuset på integrering i skolen kommer av at skolen er et viktig verktøy for å utjevne sosiale forskjeller, samtidig som skolen også kan reprodusere og forsterke de ulikhetene som allerede finnes i elevenes bakgrunn. I Norge er dette en viktig grunn til prinsippet om en offentlig skole for alle elever, uavhengig av sosial og økonomisk bakgrunn. Utfordringen er at selv om alle inkluderes i samme skole, er ikke elevene automatisk likestilt i mulighet til videre utdanning og deltagelse i arbeidslivet (Seland, 2013, s. 189). I artikkelen presenteres det to ulike prinsipper innenfor integreringspolitikk, nemlig politikk for *refordeling* og politikk for *anerkjennelse*. Artikkelen diskuterer hvordan idealet om allmenn inkludering og utjevning har blitt utfordret av nye virkemidler og møtt med nye argumenter for å sikre likeverd og like muligheter i skolen (Seland, 2013, s. 188).

Politikk for *refordeling* handler om strategisk bruk av ressurser fordelt på bakgrunn av en vurdering av hvorvidt elever med dårlige prestasjoner kan gjøre det bedre med hjelp. Her er rettigheter forstått som en individuell rett man har som samfunnsborger. Politikk for *anerkjennelse* er fokusert på tanken om at alle kulturer er likeverdige, og man tilrettelegger for kulturelle særtrekk som kjennetegner minoritetselevne, i kraft av at de tilhører en spesiell gruppe. Her mener man det er nødvendig å fremme og styrke særtrekkene for å oppnå likeverd mellom ulike grupper i samfunnet. Her forstår man rettigheter som noe særskilt som gis for å beskytte medlemmenes religiøse eller kulturelle identitet (Seland, 2013, s. 190). Ulike forståelser av integrering gir ulike former for krav som myndighetene setter til minoritetene i samfunnet. Innenfor politikk om «*anerkjennelse*» er kultur og religion en privatsfære hvor myndighetene vanligvis ikke skal blande seg inn. Innenfor politikk om «*refordeling*» er språklige eller religiøse hinder for læring et offentlig anliggende. Hvilke tiltak og argumenter som foreslås viser dermed hvordan myndighetene oppfatter minoritetene og hindringer for integrering (Seland, 2013, s. 191).

Seland (2013) finner at det var et skifte i norske myndigheter på 1990-tallet som gikk fra politikk for *anerkjennelse* til politikk for *refordeling*. Myndighetene gikk fra å se minoriteter som medlemmer av grupper som (kan) ha særegne rettigheter til å beskytte sine kulturelle særtrekk, til å se minoriteter som individer som skal innlemmes i velferdsstaten. Før denne endringen var språk og religion i større grad sett på som et privat anliggende.

Dette argumenterer Seland (2013) for at skjer etter en debatt hvor språklige og kulturelle skiller i befolkningen fikk større oppmerksomhet. Det ble økt fokus og frykt for at manglende kjennskap til en felles kultur skaper marginalisering og normoppløsning. Det ble dermed viktig at man definerte verdier som skulle ligge til grunn for en felles kultur. Dette førte til at statens ansvar for innvandrere ble revurdert og endret, og at myndighetene gjorde kristendommen til grunnlaget for felles normer, verdier og kunnskaper i skolen (Seland, 2013, s. 209). Etter dette blir norsk, nasjonal kultur fremhevet og nasjonalstaten blir et grunnleggende verdipremiss for integrering, ifølge Seland (2013, s. 209). Det blir også mer fokus på at hver enkelt elev ses på som bærere av individuelle retter til likestilt utdanning, og at elevenes religiøse, kulturelle eller etniske tilhørighet tones ned (Seland, 2013, ss. 206-208). Kulturelle og religiøse særtrekk blir sett på som noe man gjerne kan opprettholde, men utenfor skoletiden. På bakgrunn av endringen, blir det ikke akseptert å ikke delta på sentrale arenaer som utdanning eller språkfelleskap (Seland, 2013, s. 211). Innholdet i det felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlaget lager en forestilling om «det norske» (Seland, 2013, s. 211). Artikkelen problematiserer om forestillingene om «det norske» kan stille underliggende og skjulte krav til integrering i andre institusjoner i samfunnet. I så fall mener Seland at grunnskolen har et ansvar for opprettholdelsen av dette (Seland, 2013, s. 211).

Det avsluttende hovedfunnet til Seland er at selv om det har skjedd en endring innenfor hvilke former for politiske prinsipper myndighetene anvender når det gjelder integrering, er idealet fremdeles innlemming og utjevning i det norske samfunnet. Selv om myndighetene har endret praksis og hvordan integreringspolitikk forstås er det slik Seland forstår det en kontinuerlig diskurs om integrering i samfunnet. Artikkelen argumenterer

dermed for at prinsippene for integrasjonspolitik er den viktigste ideologien som former utdannings- og integreringsfeltet (Seland, 2013, s. 210).

Abamosa, Hilt, Westrheim 2020

Abamosa, Hilt og Westrheim har i artikkelen «Social inclusion of refugees into higher education in Norway: A critical analysis of Norwegian higher education and integration policies» undersøkt flyktningers tilgang til høyere utdanning. De har analysert tre politiske dokumenter, to knyttet til høyere utdanning, og ett som handler om integrering. I analysen har de tatt i bruk kritisk diskursanalyse og teori for sosial inkludering som utgangspunkt (Abamosa, Hilt, & Westrheim, 2020).

Abamosa, Hilt og Westrheim argumenterer for at diskursene som identifiseres i dette forskningsopplegget trekker på den nyliberale versjonen av sosial inkludering, hvor høyere utdanning og forskning primært er vurdert som verktøy for å styrke økonomisk konkurransevne. Høyere utdanning og forskningsinstitusjoner forventes å fokusere på å produsere kvalifiserte fagfolk som kan betjene et «kunnskapssamfunn» nå og i fremtiden, for å sikre velferdssystemet igjennom høy sysselsetting (Abamosa, Hilt, & Westrheim, 2020, s. 640). Ulempen med denne oppfatningen av sosial inkludering er at den har et snevert syn på hva som skal til for å være inkludert (Abamosa, Hilt, & Westrheim, 2020, s. 639).

Forfatterne kommer også frem til at selv om det også eksisterer noen diskurser om sosial rettferdighet og inkludering i noen av dokumentene, er disse marginaliserte (Abamosa, Hilt, & Westrheim, 2020, s. 636). De belyser dette med Gale og Molla sin forskning, som peker på at hvis utdanningspolitikken er fokusert på menneskelig kapital innenfor en nyliberal ideologi, er den største bekymringen, selv om det er spor av sosial rettferdighet, fremdeles knyttet til tap av en produktiv arbeidsstyrke, ikke et ønske om å sikre sosial inkludering (2015, ss. 19-20). Totalt sett mangler dokumentene som er undersøkt en helhetlig strategi for sosial inkludering, som skal sikre full integrering for flyktninger inn i høyere utdanning. I tillegg mangler det diskurser som er basert på prinsipper om menneskelig potensial, og som oppmuntrer til like muligheter for selvrealisering (Abamosa, Hilt, & Westrheim, 2020, s. 640). Artikkelen argumenterer for at uten større

fokus på menneskelig potensial og myndiggjøring vil ikke flyktningers deltagelse eller suksess sikres i høyere utdanning (Abamosa, Hilt, & Westrheim, 2020, s. 641).

Sjanselighet og segregering

Sjanselighet er et mål innenfor egalitarianisme, som står i opposisjon til resultatlighet og ressurslighet i debatten om hvordan man skal sikre sosial likhet i samfunnet. Man kan dele sjanselighet i tre nivåer: minimal, rimelig, og radikal sjanselighet, hvor hvert nivå er mer krevende å oppnå enn det forrige (Bøyum, 2016, ss. 47-49).

Rimelig sjanselighet er det vanligste måten å forstå hvordan man skal sikre likhet i samfunnet. Rimelig sjanselighet stammer fra John Rawls, og Bøyum argumenterer for at to prinsipper er relevant når man snakker om utdanning fra dette ståstedet (Bøyum, 2016, ss. 57-58). Det første er prinsippet om politisk frihet. Innenfor dette prinsippet ligger en forståelse om at for å oppnå politisk frihet må alle man ha den utdanningen som trengs for å delta i demokratiet. I tillegg har Rawls også utvidet dette prinsippet til at individer også må ha retten til å velge yrkesvei eller karriere selv (Bøyum, 2016, s. 59).

Det andre prinsippet er delt i to. Den første delen omtales som forskjellsprinsippet. Denne delen går ut på at sosiale goder skal fordeles likt, med mindre en ulik fordeling vil være til nytte for de dårligst stilte. Den andre delen av Rawls andre rettferdighetsprinsipp er prinsippet om sjanselighet, eller «like muligheter» (Bøyum, 2016, s. 62). Hva som regnes for å være et samfunn med like muligheter kan forstås på flere ulike måter. Formell sjanselighet går ut på ingen skal ekskluderes basert på hvilken gruppe de hører til, og at stillinger og posisjoner skal fordeles basert på kompetanse og kvalifikasjoner. Denne formen for sjanselighet har et individualistisk ideal (Bøyum, 2016, s. 63). Formell sjanselighet er ifølge Rawls ikke nok for å sikre reell sjanselighet, og Bøyum tolker hans argument til at reell sjanselighet krever at påvirkning av sosial bakgrunn for sosial posisjon må elimineres eller minimeres (Bøyum, 2016, s. 64). I forhold til utdanning må skolen altså forsøke å utjevne ulikhetene som eksisterer i samfunnet. Dette er et mål som hele det politiske spekteret er enig om, men som det er uenigheter om hva som kreves for å oppnå (Bøyum, 2016, s. 49).

Når man ser på sjanselikhhet i forhold til innvandring og minoritetsgrupper snakkes det, ifølge Bøyum (2016), ofte om segregering som den største terskelen som forhindrer like muligheter for denne gruppen. Segregering er når mennesker i et samfunn er skilt fra hverandre basert på hvilken gruppe de hører til. Begrepet brukes vanligvis når disse gruppene er skilt både geografisk og sosialt (Bøyum, 2016, s. 121). Den store utfordringen med segregering er at de sosiale og geografiske skillelinjene ofte overlapper med politiske og økonomiske skiller. Sosial, kulturell og økonomisk kapital sirkulerer innad i avgrensede grupper i samfunnet, dermed reproducerer segregering fordeler og ulemper over generasjoner. Dette betyr at man får grupper i samfunnet som har mindre sjanser enn andre til sosial mobilitet (Bøyum, 2016, ss. 122-123).

En annen ulempe med segregering er at når grupper er adskilt og det er klare forskjeller på sosial mobilitet fører dette med seg en fare for stereotyper. Stereotyper uttrykkes på mange ulike måter, men er ofte knyttet til historisk undertrykking. Dette går spesielt ut over de svakerestilte, ved at man attribuerer positive egenskaper til privilegerte grupper og negative egenskaper til underpriviligerte grupper (Bøyum, 2016, s. 123), for eksempel at innvandrere er late og ikke vil jobbe, men kommer til Norge for å leve på velferdsstaten. Stereotyper gjør det dermed enda vanskeligere å stille på likt grunnlag som andre medlemmer i samfunnet. Anderson i Bøyum argumenterer for at hele samfunnet taper på segregering, mens minoritetsgruppene går glipp av sosialt viktige evner og kunnskap som hindrer dem å delta i konkurransen om deltagelse i utdanning og arbeid så taper også de bedre stilte ved at de går glipp av viktig kunnskap og kulturell kapital (Bøyum, 2016, s. 127). Anderson argumenterer for at man må skifte fokus fra hva utdanning kan gjøre for de utdannede, til hva de utdannede kan gjøre for samfunnet (Bøyum, 2016, s. 127). Minoritetsbakgrunn burde anerkjennes som en kompetanse, ikke bare fordi at de som har slik bakgrunn skal bli verdsatt, men fordi samfunnet og eliten vil ta bedre beslutninger hvis minoriteten er representert (Bøyum, 2016, s. 131).

Dersom skolen skal kjenne, forstå, respektere og samarbeide med elever fra alle grupper, er det altså viktig at evnene deres blir anerkjent som relevant kunnskap i utdanningssammenheng. Dette innebærer at det å ha en minoritetsbakgrunn, eller å være

fra en dårligere stilt gruppe, burde regnes som en utdanningsrelevant kompetanse, ikke en ulempe som skal kompenseres for (Bøyum, 2016, s. 131).

3. Teori

Dette kapittelet tar utgangspunkt i å redegjøre for det teoretiske fundamentet denne oppgaven bygger på. Oppgaven er som tidligere nevnt inspirert av Norman Faircloughs diskursanalytiske perspektiv, kritisk diskursanalyse. Det som er spesielt med diskursanalyse er at det både er et teoretisk perspektiv, og en metode for dataanalyse. For å gjennomføre denne type forskningsopplegg er det helt sentralt at man ser disse i sammenheng og at man aksepterer at disse ikke kan skilles fra hverandre (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 4). I dette kapittelet beskrives derfor først det samfunnsteoretiske blikket, sosial inkluderingsteori, som oppgaven senere tar i bruk for å drøfte resultatene av diskursanalysen ut fra. Videre defineres hva en diskurs er, og hva som er spesielt med Faircloughs tilnærming til diskursanalyse. Til slutt presenteres det hvorfor kritisk diskursanalyse er spesielt egnet for dokumentanalyse av politiske dokumenter, som denne oppgaven baserer seg på. Hvordan oppgaven tilpasser og bruker Faircloughs teori og metode som inspirasjon for analysen som er gjort, kan leses om i kapittelet 4 om metode.

Sosial inkluderingsteori

Sosial inkludering kan defineres som et forsøk på å «bryte ned barrierer som forhindrer fullstendig deltagelse» for blant annet innvandrere (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, s. 5). Dette er dermed et interessant perspektiv når man analyserer forholdet mellom utdanning og integrering i samfunnet for innvandrere. Politisk er formålet med sosial inkludering å adressere og overvinne ulikhet og asymmetri som er skapt av mangelen på annerkjennelse av grunnleggende menneskelige, sosiale, økonomiske og kulturelle rettigheter i samfunnet (Koehler, Cimadamore, Kiwan, & Gonzalez, 2020, s. 16). Hva som regnes som terskelen for å ha oppnådd sosial inkludering i samfunnet varierer derimot. Ifølge Gidley, Hampson og Wheeler kan man dele inn forståelse av sosial inkludering i tre ulike dimensjoner som har ulike ideologiske utgangspunkt. Tilgang, deltagelse, og myndiggjøring (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, s. 7).

Den første dimensjonen er «Tilgang», og knyttes til nyliberal ideologi. Formålet med sosial inkludering innenfor denne dimensjonen er knyttet til økonomisk vekst i samfunnet. Dette innebærer at man er opptatt av at individer skal ha tilgang til utdanning, fordi det er slik de kan øke sin egen og samfunnets sosiale og menneskelige kapital. Ansvaret for å utnytte seg av denne tilgangen er opp til individene. Fordi man kun er opptatt av at alle skal ha tilgang til det samme måler man i liten grad hvem som lykkes, og det er lite eller ingen tilpasning for å øke suksessraten til grupper som ikke klarer å utnytte seg av tilgangen de har (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, s. 9). Denne dimensjonen regnes av Gidley, Hampson og Wheeler som reduktiv, fordi den reduserer sosiale forhold til økonomiske faktorer. Samtidig kritiseres denne også for å være homogeniserende fordi det kun er mulig å lykkes gjennom å klatre i ett økonomisk hierarki (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, s. 9).

Den andre dimensjonen er «Deltagelse», som er knyttet til sosial rettferdighets-ideologi. Innenfor denne dimensjonen handler sosial inkludering om menneskerettigheter, rettferdighet og like muligheter for alle. Målet er at alle mennesker på lik linje skal være i stand til å delta i alle arenaer av samfunnet. I denne dimensjonen skal institusjonene tilpasse seg, og gjøres tilgjengelig for alle slik at alle har mulighet for å lykkes innenfor systemet. Kritikken mot dette er at ved å lage et system hvor alle deltar på lik linje kan man risikere at man har «dummet ned» systemet, og at man blir utkonkurrert i den globale sammenhengen. Innenfor denne dimensjonen forstås sosial inkludering som en kompleks prosess som innebærer dialog på tvers av alle samfunnsgrupper, hvor, i motsetning til innenfor tilgangs-dimensjonen, alle har en stemme og det er flere ulike former for å lykkes i samfunnet (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, ss. 10-11).

Den tredje dimensjonen er «Myndiggjøring» og er knyttet til ideologien om menneskelig potensial. Dette er den mest inkluderende tolkningen av sosial inkludering. Fra dette perspektivet er målet å maksimere potensialet til alle enkeltindivider og igjennom dette støtte bred kulturell endring. Sosial inkludering er ikke et mål man skal nå gjennom å gi tilgang og tilrettelegge for deltagelse, men det forstås som grunnlaget for å gjøre mennesker myndiggjort i samfunnet. Denne modellen tar dermed et moralsk standpunkt vet at man er forpliktet til å sørge for at individer er myndiggjort og kan oppnå sitt fulle

potensial i samfunnet. I de andre dimensjonene snakker man om sosial inkludering som at også marginaliserte grupper og vanskeligstilte skal bli en del av et fellesskap, i denne dimensjonen fokuseres det heller på at alle enkeltindivider skal kunne utvikle seg positivt, oppnå selvrealisering, livslang læring og dannelse. Sosial inkludering er dermed forstått som grunnlaget man bygger videre på. Individer skal ikke passe inn eller tilpasse seg til pre-eksisterende samfunnsnormer, individuelle ulikheter forstås som goder som beriker samfunnet. Inkludering blir dermed forstått som en feiring av mangfold og ulikhet, og en prosess som gir myndiggjøring og engasjert deltagelse (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, ss. 12-13).

Hva er diskurs og diskursanalyse?

Når man skal forklare og definere hva en diskurs er, må man først ta utgangspunkt i at diskursanalyse er en tilnærming som brukes innenfor mange ulike fag og disipliner, hvor man ønsker å undersøke ulike sosiale fenomen og praksiser, inkludert tekster. Fordi dette er en metode som tas i bruk i mange disipliner finnes også mange ulike tilnærminger. Disse definerer og forstår *diskurs* noe ulikt og har ofte ulike tilnærminger til hva en *diskursanalyse* innebærer og hvordan den burde gjennomføres (Skovholt & Veum, 2020, s. 33; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 4).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i Jørgensen og Phillips sin definisjon for *diskurs*. De definerer *diskurs* som «en bestemt måte å snakke om eller forstå verden, (eller et aspekt av verden) på» (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 2). Dette er en vid definisjon som viser til at det innenfor ulike diskurser danner det seg normer for hvordan man uttrykker seg. Måten man uttrykker seg språklig, reflekterer hvordan tankemønster og begrepsbruk blir dannet innenfor ulike grupper, institusjoner og kulturer i samfunnet. Diskurser kan derfor analyseres for å forstå hvordan verden og fenomener i verden blir fortolket i den aktuelle diskursen (Skovholt & Veum, 2020, ss. 33-34).

Et sentralt utgangspunkt for diskursanalyse er at det ikke er mulig å bruke språket på en nøytral måte fordi språket virker *konstruktivt*. Tekster kan ikke forstås som en avspeiling av verden, fordi den er ett resultat av tekstskaperens valg. De språklige valgene vi gjør,

er styrt av normer og konvensjoner, og skaper igjen felles oppfatninger, verdier og ideologier. Etter hvert blir disse så selvsagte at de blir oppfattet som mer eller mindre gitte sannheter. Derfor sier man at språket og hvordan det brukes reflekterer og konturerer vår virkelighetsforståelse (Skovholt & Veum, 2020, s. 34; Jørgensen & Phillips, 2002). Det er ikke bare tekst som kan analyseres diskursivt. Både visuelle, språklige og multimodale fremstillinger er diskursive konstruksjoner. Hvordan noe blir framstilt er avhengig av hvem «forfatter» er, og hva den eller de ønsker å oppnå. De ulike valgene som tas påvirker dermed inntrykket adressaten får av det som kommuniseres. På denne måten mener Fairclough (1992; 2010) at tekster spesifikt, men også annet innhold, både produserer og reproducerer eksisterende diskurser (Skovholt & Veum, 2020, s. 34).

Målet med diskursanalyse er å vise hvordan de sosiale prosessene og vår historiske, kulturelle og sosiale arv påvirker hvordan vi som individer eller samfunn forstår verden, og hvorfor det er slik. Ved å analysere valgene forfatteren har gjort, kan man få en forståelse for hva som er felles oppfatninger, verdier og ideologier som blir tatt for gitt innenfor en viss sammenheng, (Skovholt & Veum, 2020, s. 35; Jørgensen & Phillips, 2002). Fordi språket reflekterer og konstruerer virkelighetsforståelsen til både formidler og mottaker, er det igjennom språklige analyser man kan komme til kjernen av hvilken forståelse som ligger til grunn for (ulik) sosial praksis (Jørgensen & Phillips, 2002; Rønbeck, 2012).

Tilnærminger til diskurs

De ulike versjonene av diskursanalyse baserer seg som nevnt på et vidt spenn av teoretiske tradisjoner. Taylor bruker Fairclough (2003) og deler innfallsvinklene til diskursanalyse i to, om de tar utgangspunkt i Foucault eller i Fairclough for teori og metode, med utgangspunkt om analysen har et lingvistisk perspektiv eller ikke (Taylor, 2004).

Foucault

For å forklare Faircloughs tilnærming til diskurs og diskursanalyse er det nyttig å presentere Michel Foucaults teorier om temaet. Michel Foucault (1926-84) er en av 1900-

tallets viktigste tenkere og beskrives ofte som filosof og idéhistoriker. For diskursanalyse har han en helt sentral rolle igjennom sitt teoretiske og empiriske bidrag. I nesten alle diskursanalytiske tilnærminger brukes Foucault som referanse, enten ved at man bygger på hans arbeid, eller tar avstand fra det (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 12). Fokuset her vil være på det som er mest relevant for denne oppgaven, og for å forklare hva Fairclough trekker på og avviser av Foucaults teorier, ideer og vitenskapsteoretiske synspunkt.

Tradisjonelt kan man dele Foucaults arbeid i to eller tre epoker: en «arkeologisk» og en «genealogisk», og enkelte snakker også om en epoke hvor «styringsteknologier» (governmentality) står i fokus. Det er en glidende overgang mellom alle periodene, og de bygger og overlapper også delvis (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 12; Rønbeck, 2012, s. 9). De grunnleggende ideene og teoriene fra alle disse epokene har påvirket det meste av diskursanalyser, også Fairclough.

I den første arkeologiske perioden var Foucault opptatt av å undersøke hvilke regler som avgjør hvilke påstander som blir akseptert som meningsfulle og sanne i en historisk epoke. Det er her *diskurs* kommer inn. Foucault definerer diskurs som «en samling regler for hvordan ulike ytringer grupperes og kombineres, og som dermed i et gitt samfunn på et gitt tidspunkt definerer og setter *grenser* for hva som er mulig å si og tenke» (Rønbeck, 2012, s. 13; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 12). Foucault argumenterte selv for at han ikke kunne plasseres vitenskapsteoretisk, men mente også at kunnskap ikke er en refleksjon av virkeligheten, men at sannhet og kunnskap er diskursive konstruksjoner. Målet med å analysere diskurser er å undersøke strukturene til ulike «kunnskapsregimer», altså reglene for hva som kan eller ikke kan sies og hva som regnes som sant eller usant (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 13; Rønbeck, 2012, s. 9).

I Foucault sin genealogiske periode er han opptatt av forholdet mellom kunnskap og makt. Han argumenterer for at det ene forutsetter det andre, og at makt er noe som blir konstruert og spredd igjennom ulike sosiale praksiser, språklige ytringer og tekster. Det er ikke mulig å ha makt uten kunnskap, samtidig som hva som regnes som kunnskap avgjøres av dem som har makt i en gitt situasjon. Det ligger makt i å beherske en diskurs, samtidig som enkelte institusjoner og samfunnsgrupper har makt til å definere fenomener og

kunnskap i samfunnet, altså makt til å forme diskursene (Skovholt & Veum, 2020, s. 35). Foucault beskriver makt som både produktiv, og begrensende. Det er de som til enhver tid har makt som skaper verden, og styrer både hvordan verden blir formet og kan snakkes om (eller ikke). Denne måten å definere makt på, og å knytte den tett til kunnskap, gjør at makt også blir knyttet tett til diskurs. Ifølge Foucault påvirker diskurser oss til å produsere hvem vi er og blir som menneske, og hvilke muligheter vi har til å endre oss selv, andre, og forutsetningene vi lever under (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 14). Den siste perioden av Foucaults arbeid dreier seg ifølge Rønbeck om styringsteknologier. Dette handler om at dem som styrer har en oppfatning om dem som styres. Foucault bruker styring som en samlebetegnelse for de tekniker og praksiser som handler om å forme, lede og påvirke mennesker. Det som også er et viktig poeng, er at det også kan handle om å styre seg selv. Foucault mener at menneskers mål med livet og forståelsen av hvordan man kan oppnå lykke bli styrt av samfunnet, og at vi styrer oss selv til å passe inn i samfunnet igjennom selvregulering (Rønbeck, 2012, ss. 25-26).

Fairclough

Norman Fairclough er en viktig bidragsyter til det diskursanalytiske fagfeltet igjennom utviklingen av og deltagelse i forskningsfeltet *kritisk diskursanalyse*, som innebærer flere ulike tilnærminger. Faircloughs kritiske diskursanalyse er en av disse og består av filosofiske premisser, teoretiske metoder og metodologiske retningslinjer, og spesifikke teknikker for lingvistisk analyse (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 60). Mens diskursteori inspirert av Foucault ofte er fokusert rundt den historiske og sosiale konteksten til tekster, trekker diskursteori inspirert av Fairclough på et vidt spekter av teori og teknikker for analyse hentet fra lingvistikk, og kombinerer dette med andre former for analyse. Dette blir regnet som tekstuell orientert diskursanalyse (Taylor, 2004, s. 435).

Diskursanalyse er fundamentert i forståelsen av at språk er en ikke-reduserbar del av sosialt liv og språklig forbundet med andre deler av sosialt liv, slik at samfunnsanalyser og forskning må ta stilling til språket. Mens Foucault mener at sannhet er noe som i stor grad er skapt diskursivt (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 12), avviser Fairclough at alt er «diskurs», men argumenterer for at det er en viktig og relevant del av samfunnet å forske på.

Som forskningstilnærming har kritisk diskursanalyse sitt utspring fra blant annet kritisk lingvistikk. Kritisk lingvistikk baserer seg på språklige analyser av hvordan språk kan brukes som ideologisk instrument, og demonstrere hvordan innhold kan kommuniseres implisitt. Fagfeltet studerer også hvordan språk griper inn i hvordan vi opprettholder maktrelasjoner i samfunnet. Svakheten til kritisk lingvistikk er at dette fagfeltet ikke har analysert hvordan og hvorfor tekster blir produsert. Dette er en viktig del av kritisk diskursanalytiske metoder. Her kombineres lingvistisk analyse, med analyser av hvorfor og hvordan tekster er produsert, og ved å også undersøke hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene (Skrede, 2018, s. 21).

Kritisk diskursanalyse er altså opptatt av ideologi, i motsetning til Foucault, som mente at det ikke var mulig å analysere dette. Fairclough definerer ideologi som representasjoner av ulike aspekter av verden, som bidrar til etableringen og opprettholdelsen av maktrelasjoner, dominerende og utnyttelse (Fairclough, 2003, s. 218). Diskurser er ideologiske når de bidrar til å opprettholde eller endre slike maktrelasjoner (Fairclough, 1992, s. 91). Ideologier er ofte stabile: eksempler på viktige ideologier i vår tid er demokratiske verdier og kapitalisme. Ved bruk av kritisk diskursanalyse kan man undersøke hvordan slike ideologiske forhold blir reproduisert igjennom språket (Skrede, 2018, s. 21). Hvis man skal analysere ideologier er spesielt antagelser som er til stede i tekstmaterialet fruktbart å analysere (Fairclough, 2003, s. 218).

Kritisk diskursanalyse

I forhold til andre tilnærminger innenfor kritisk diskursanalyse er Faircloughs en av de mest helhetlige tilnærmingene og bidrar som nevnt innledningsvis i dette kapittelet med både et teoretisk rammeverk og en metodisk fremgangsmåte til hvordan man kan forske på diskurser og deres påvirkning i samfunnet, igjennom tekstanalyse (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 60). Styrken i tilnærmingen er også knyttet til at hans fokus er på å ta i bruk sosial teori for å gjennomføre tekstanalyse. På denne måten er det ikke kun diskursene som er til stede i tekstmaterialet som er interessant, men også den konteksten teksten eksisterer i. Ulike tolkninger av tekster har ulike konsekvenser, derfor er en diskursanalyse en interessant tilnærming til samfunnsanalyse (Fairclough, 2003, s. 3).

Faircloughs kritiske diskursanalyse blir beskrevet som en dialektisk-relasjonell tilnærming. Denne formen for diskursanalyse ønsker å systematisk utforske de ofte uklare, dialektiske forholdene mellom bestemte sosiale praksiser og videre sosiale strukturer (Fairclough, 2010, s. 93). Dialektiske forhold brukes i denne sammenhengen for å forklare forholdet mellom sosiale praksiser og strukturer. Sosiale praksiser er bestemt av sosiale strukturer, og er en relativt stabil form for sosial aktivitet. For Fairclough er det også viktig at han anser språk kun som *en del* av sosial praksis (Fairclough, 2015, ss. 30-35). Tekster må ses som del av sosiale praksiser og sosiale strukturer som står i dialektiske forhold til hverandre (Skrede, 2018, s. 27). Fordi språk kun er en del av sosial praksis er Fairclough også opptatt av semiosis, altså element av sosiale prosesser som er dialektisk relatert til andre, primært ikke-semiotiske, prosesser (Fairclough 2009, 163). Kritisk diskursanalyse er derfor ikke like mye en analyse av diskursene i seg selv, som en analyse av forholdet mellom dem og andre objekter, bevegelser eller interne relasjoner i og mellom diskurser (Fairclough, 2010, s. 4). Tilnærmingen er opptatt av *relasjonen* mellom ulike institusjoner, organisasjoner, samfunnsmessige strukturer og lignende, og de semiotiske praksisene som disse dialektisk er relatert til. En forutsetning for Faircloughs kritiske diskursanalyse er derfor at man trekker inn andre samfunnsvitenskapelige teorier i analysen, i tillegg til tekstanalytiske verktøy (Skrede, 2018 s, 26-27).

Studier innenfor kritisk diskursanalyse undersøker ofte hvordan språklige virkemidler brukes av eliten for å fremme og befeste ulikhet i samfunnet (Wodak & Meyer, 2016, s. 22). Dette gjelder også Fairclough, som skriver at det overordnede målet med sine analyser er å:

“[...] develop ways of analysing language which address its involvement in the workings of contemporary capitalist societies.” (Fairclough, 2010, s. 1)

Med andre ord «å utvikle måter å analysere språk på, som adresserer språkets involvering i virkemåten til moderne kapitalistiske samfunn» (Fairclough, 2010, s. 1). Styrken med Faircloughs kritiske diskursanalyse, og en av hovedgrunnene til at denne oppgaven tar utgangspunkt i dette perspektivet, er at denne metoden ønsker å analysere de språklige

elementene i tekster, men også fokuserer på den sosiale sammenhengen teksten ble produsert og konsumeres i (Fairclough, 2003, s. 3).

4. Metode

Presentasjon av datamaterialet

Det er to dokumenter som danner grunnlaget for analysen i denne oppgaven. Det første dokumentet er «Integrering gjennom kunnskap - Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022». Det andre dokumentet er «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Valget av disse kildene er gjort basert på at formålet med oppgaven er å undersøke forholdet mellom utdanning og integrering, og få en forståelse for de diskursive praksisene rundt dette temaet.

Kildene har blitt håndplukket i et formålstjenlig utvalg. Derfor er det viktig at det er faglig godt begrunnet og at det gjøres en relevansvurdering som styrker mulighetene for å vurdere troverdigheten til kildene (Kvale & Brinkmann, 2015). Kildene ble valgt blant annet fordi de er sentrale dokumenter for integrerings- og utdanningsfeltene. Begge dokumentene er produsert i en politisk kontekst, og dette påvirker både formen, formuleringene og innholdet i dokumentene.

Dette er dokumenter som har stor påvirkningskraft på samfunnet og innenfor fagfeltene de rører ved. De setter også føringer for fremtidig praksis. Dokumentene er interessante å sammenligne også fordi de er svært ulike i form, selv om begge er politiske dokumenter. De har også ulike tilnærminger til utdanning og integrering. Samtidig vil jeg påstå at dokumentene eksisterer i samme «sfære» ved at blir de påvirket av hverandre fordi alle barn i Norge skal gå på grunnskolen. Dermed har skolen en rolle når det gjelder integrering.

Integrering gjennom kunnskap - regjeringens integreringsstrategi

«Integrering gjennom kunnskap» ble publisert 29. oktober 2018 og var den daværende regjeringens strategi for integrering. Denne strategien var en av seks hovedsatsningsområder til den daværende regjeringen som besto av Høyre, FRP, KRF og Venstre. Strategien er utgitt av kunnskapsdepartementet. Dette er vanlig praksis når det

gjelder strategier som vanligvis utgis direkte fra departementer eller statsministerens kontor (Regjeringen, 2020).

Målsettingen med strategien er økt deltagelse i arbeids og samfunnsliv, og den skulle bidra for å sikre velferdssamfunnet, økonomisk og sosial bærekraft, og muligheter for alle. Hovedutfordringen for å sikre dette var identifisert som for lav sysselsetting, kompetansegap, og utenforskap blant innvandrere i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2018). Strategien er på 76 sider og har seks kapitler i tillegg til forord og innledning. Disse er «Utdanning og kvalifisering», «Arbeid», «Hverdagsintegrering», «Retten til å leve et fritt liv», «Økonomiske og administrative konsekvenser» og «Veien videre» (Kunnskapsdepartementet, 2018). I analysen av dokumentet er det spesielt innledningen og de tre første kapitlene som har vært fokusområdet.

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Overordnet del ble publisert 1 september 2017 av kunnskapsdepartementet. Denne forskriften er en del av læreplanverket og beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen, altså grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). En forskrift er generelle regler som er fastsatt av offentlig myndighet, og er bindende både for borgere og myndighetene (Bernt & Boe, 2021).

Dette dokumentet er valgt fordi den overordnede delen av læreplanen utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Dokumentet sier dermed noe om hvordan den norske grunnskolen forholder seg til integrering. Det at det er en forskrift innebærer at dokumentet må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk. Dokumentet er 19 sider og utenom innledning og gjengivelse av formålsparagrafen har Overordnet del tre kapitler, «Opplæringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning», og «Prinsipper for skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Inspirert av kritisk diskursanalyse

Tilpasning av metode

Selv om man ikke kan skille teori og metode fra hverandre når man jobber med kritisk diskursanalyse er det ikke sånn at det er én metode eller fasit for hvordan alt skal gjøres. Metodologisk er det et vidt spekter med mulige tilnærminger til kritisk diskursanalyse. Som andre metoder er det sentralt å tilpasse metoden til hva som skal analyseres, og det er ikke konsensus om en overlegen tilnærming (Wodak & Meyer, 2016, s. 3; Jørgensen & Phillips, 2002). Dette gjelder også Faircloughs kritiske diskursanalyse, og hans tilnærming til analyse. Faircloughs analysemodell er tredelt, men det er likevel viktig å tilpasse den konkrete fremgangsmåten til hva som faktisk skal analyseres (Jørgensen & Phillips, 2002). Problemstillingen, formålet og omfanget til forskningen påvirker hvilke deler som bør prioriteres og hva som er mulig å få til innenfor et gitt forskningsopplegg.

Faircloughs analysemodell

Metoden som er tatt i bruk i denne oppgaven er inspirert av Faircloughs kritiske diskursanalyse, både med tanke på teori og metode. Innenfor kritisk diskursanalyse er man interessert i de spesifikke versjonene av verden som diskurser produserer, og hvilken effekt de har både på individer, den bredere kulturen, institusjoner og samfunnet (Rapley & Jenkins, 2010). For å analysere dette har Fairclough utviklet både et teoretisk og metodisk rammeverk for analyse. Denne formen for kritisk diskursanalyse er tredelt, hvor hver del analyserer ulike aspekter av kilden. Her skiller Fairclough mellom sosiale begivenheter, sosial praksis, og sosiale strukturer. Han mener at analysen må gjennomføres på alle tre nivåer, og samtidig må nivåene ses i sammenheng med hverandre for å få et godt bilde av diskursene (Fairclough, 1992; Jørgensen & Phillips, 2002). Enkelthendelser, eller sosiale begivenheter, blir ikke skapt av og påvirker ikke direkte sosiale strukturer, men er medierte gjennom sosial praksis (Fairclough, 2003, s. 23). Figur 1² viser forholdet mellom de tre nivåene. Det er altså slik at sosiale begivenheter er en del av sosial praksis, og sosial praksis er en del av sosiale strukturer. I selve arbeidet med

² Figur 1 er inspirert av Skredes modell, men begrepene er byttet ut med de nye navnene som Fairclough tok i bruk fra og med 2003 (Skrede, 2018, s. 30).

analysen beveger man seg mellom de ulike nivåene kontinuerlig, og selv om alle analysestegene er viktig, er også nødvendig å se dem i sammenheng med hverandre.



Figur 1: Fairclough sin tre-dimensjonale modell for kritisk diskursanalyse

Det første nivået i analysen dreier seg om analyse av *sosiale begivenheter*. I denne delen av analysen er det tekstnær analyse som er i fokus, og lingvistisk analyse av innholdet. Sosiale begivenheter kan ikke reduseres til språk eller tekst, men disse er en del av sosiale begivenheter. Analysen av sosiale begivenheter innebærer likevel i stor grad lingvistiske og grammatikalske analyser av den konkrete språkbruken i det utvalgte datamaterialet (Jørgensen & Phillips, 2002). Inspirert av dette har jeg tatt i bruk flere verktøy for grammatikalsk analyse. Ved å analysere de ulike begrepene og ordene som blir brukt, og hvordan disse brukes i teksten, kan man forstå og beskrive hvilke sosiale implikasjoner det faktiske språkbruket kan tenkes å ha (Fairclough, 2003). Målet er altså ikke den språklige analysen i seg selv, men å studere hvordan språket blir brukt som en del av sosiale fenomen.

Det andre nivået er *sosial praksis*, og dreier seg om at relasjonen mellom sosiale begivenheter og sosiale strukturer blir *mediert* av sosial praksis. Ved å undersøke sosial praksis ser man på de faktiske mulighetene det er for å uttrykke seg (Fairclough, 2003, ss. 23-24). Denne analysen er også en form for tekstanalyse, men denne delen av analysen dreier seg om å identifisere diskurser som er representert, og hvilke interesser disse kan tenkes å tjene (Skrede, 2018, ss. 31-32). Analyse av sosial praksis kan også innebære at man analyserer hvordan teksten ble produsert, og hvordan den blir forstått. Analysen kan også innebære analyse av interdiskursivitet, altså forholdet mellom diskursene i det

dokumentene, og den diskursive praksisen denne ble skapt i (Fairclough, 1992). Diskursene som er indentifisert i dette forskningsopplegget blir presentert i funndelen, og drøftes ut ifra eksisterende diskurser og den historiske konteksten som tekstene ble dannet i, i drøftingsdelen. I noen tilfeller undersøker man også hvilke endringer som kan spores i en tekst, og om språkbruken er typisk eller utypisk for sin sjanger (Jørgensen & Phillips, 2002). Fordi dokumentene som er analysert er fra nokså ulike sjangere, og prosessen rundt tekstproduksjonen er forholdsvis lukket har dette ikke vært en del av denne forskningen.

Det tredje nivået i Faircloughs analysemodell kalles *sosiale strukturer* (Fairclough, 2003, s. 24). Denne delen analyserer samfunnsmessige makroforhold, som økonomiske strukturer, maktforhold, byråkrati og så videre. Dette dreier seg altså om stabile strukturer og mønster som påvirker våre liv (Fairclough, 2003, s. 23). Denne delen av analysen danner grunnlaget for å forklare hvorfor de sosiale praksisene er slik de er, men diskursanalyse alene er ikke nok til å analysere sosiale strukturer (Fairclough, 1992; Jørgensen & Phillips, 2002). Derfor ser man på forholdet mellom diskursene som identifiseres og andre dominerende diskurser i samfunnet i lys av samfunns- og sosial teori. Analyse av de sosiale strukturene tar også stilling til om diskursene som identifiseres forsterker de sosiale strukturene som eksisterer eller ikke (Jørgensen & Phillips, 2002). I denne oppgaven vil dette analysenivået være en del av diskusjonen, hvor funnene ses i lys av tidligere forskning, og sosial inkluderingsteori. Det diskuteres også om diskursene er med på å produsere eller reprodusere de sosiale strukturene som dokumentene er en del av.

Analytiske steg og fremgangsmåte

For å gjennomføre en analyse av dokumentene er det viktig å organisere og stille spørsmål til tekstene på en måte som gjør det mulig å se mønstre og identifisere tema og relasjoner i tekstmaterialet. Spørsmålene som stilles underveis til teksten avgjør hvilke fortolkninger og forklaringer forskningen ender opp med til slutt (Hatch, 2002, s. 148). Dette gjelder både problemstillinger og underproblemstillingene som forskningen skal svare på, men også uformelle spørsmål som forskeren stiller til seg selv, om egen tolkning og lignende påvirker. Dette er svært relevant når man jobber med diskursanalyse fordi man trekker på og er del av diskurser bevisst og ubevisst.

I korte trekk begynte arbeidet med å systematisk lese og trekke ut de delene av tekstene som kunne være nyttige å analysere fra begge dokumentene, for så å systematisere og kategorisere disse tekstuttrekkene. Jobben med å kategorisere, systematisering og innledende dataanalyse ble gjort parallelt med utvelging av datamaterialet. Dette er ifølge Grønmo (2004, s. 187) vanlig praksis, men fører til at det kan skje endringer i forståelse og gi behov for ytterlige kategorier eller lignende. Siden det er første gang jeg har gjennomført denne type forskningsopplegg har dette tatt mye tid, og vært en prosess som også har blitt preget av tvil, spesielt rundt om det er informasjon som er oversett og ikke har kommet med, eller om datamaterialet burde vært delt inn i flere, eller andre kategorier.

Fairclough (2003, s. 14) argumenterer for at det ikke er mulig å ha en komplett og definitiv definisjon av tekst. Derfor er det viktig å avgrense verktøyene og arbeidsmåte på en formålstjenlig måte. Etter at arbeidet med å finne og sortere tekstuttrekkene har jeg derfor først gjort et arbeid med innholdsanalyse av de ulike uttrekkene. Så har jeg tatt i bruk noen utvalgte redskaper for grammatikalsk analyse om har bidratt til å avdekke underliggende diskurser som er til stede i dokumentene.

Gjennomlesing av dokumentene

Første gjennomlesing av dokumentene var en relativt rask gjennomlesing av begge tekstene hvor fokuset var på å få litt oversikt over innholdet og å få en «følelse» med dokumentene. Dette ble gjort før det var avgjort at det var disse to dokumentene jeg skulle analysere. Før første gjennomlesing var det allerede formet en foreløpig problemstilling, og det var avklart at oppgaven skulle ta i bruk diskursanalyse for å analysere diskurser rundt utdanning og integrering. Fordelen med dette er at det er lettere å vurdere om tekstene er egnet når man vet hva som er fokus, og dermed lettere kan avgjøre om kildene er relevante og kan gi svar på forskningsspørsmålene som stilles (Grønmo, 2004, s. 188). I første gjennomlesing var målet likevel å ha et åpent blikk, uten forventninger eller formeninger om innholdet, og ikke minst starte en refleksjonsprosess. En slik gjennomlesing gir en umiddelbar og intuitiv forståelse av de språklige uttrykkene, men jeg jobbet ikke aktivt med refleksjonen rundt hva de språklige uttrykkene kunne bety eller gi uttrykk for (Karlsen, 2009, s. 49). Jeg prøvde å unngå å henge meg opp i bestemte

detaljer, for å få et generelt helhetsinntrykk. Målet med dette er å forhindre at man går inn i arbeidet med et snevert perspektiv. Dette kan nemlig føre til at utvalget av tekster blir for snevert og at tolkningen blir ensidig, og at deler som er relevant og fruktbare for problemstillingen kan bli oversett eller utelatt. Dette kan igjen føre til at tolkningsmuligheter som er viktige og interessante ikke blir oppdaget eller drøftet (Grønmo, 2004, s. 192).

Etter første gjennomlesing bestemte jeg meg for at «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» og «Integrering gjennom kunnskap, Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022» var egnet og interessante som grunnlag for analysen, og ville være spennende å sammenligne. Etter dette startet en mer strukturert form for lesing av datamaterialet med konkret fokus på problemstilling. I tillegg til problemstilling hadde jeg de neste gangene jeg leste dokumentene formulert noen spørsmål som jeg stilte underveis i lesingen. Formålet var at jeg skulle være bevisst på implisitte og eksplisitte formuleringer i dokumentene.

Tekstuttrekking

Arbeidet med tekstuttrekking er en del av å systematisere og gjøre klart for den diskursive analysen. I første omgang var dette et grovarbeid hvor jeg trakk ut setninger og avsnitt som jeg synes var interessante. Fokuset var altså videre enn konkret rettet mot problemstillingen, og hvis jeg synes det var relevant for det videre temaet i oppgaven eller interessant tok jeg det med. Jeg hadde i utgangspunktet syv kategorier som jeg brukte for å sortere teksturekkene underveis. Dette var «*Begreper*», «*Inkludering*», «*Integrering*», «*Innvandrere*», «*Tiltak*», «*Utdanning*» og «*Annet*». I regjeringens integreringsstrategi opprettet jeg også en kategori som jeg kalte «*arbeid*», mens i overordnet del opprettet jeg en egen kategori for «*danning*». Det var ganske store variasjoner mellom de to dokumentene når det kom til hvor mange tekstuttrekk som var i de ulike kategoriene.

Etter første runde med tekstuttrekk, gikk jeg igjennom dokumentene på nytt og trakk ut setninger og avsnitt som enten eksplisitt eller implisitt kunne knyttes til fem utvalgte tema: «*integrering*», «*innvandrere*», «*inkludering*», «*utdanning*» og «*arbeid*». Etter gjennomlesing av dokumentene, og etter å ha sett på de første tekstuttrekkene var dette

de sentrale temaene for å forstå hvordan dokumentene formidler og forholder seg til rollen til utdanning for integrering, og hva som kreves for å regnes som integrert.

Innenfor temaet om «integrering» var tekstuttrekkene knyttet til hvordan integrering ble omtalt, eller hvordan det ble forstått i dokumentene. Innenfor dette temaet ble det også inkludert setninger som omtaler «*mangfold*», «*kultur*», og «*verdier*». Målet med denne uttrekkingen var sitte igjen med materialet som kan forklare hvordan integrering forstås, hvem som skal integreres, og hva som skal til for å bli regnet som integrert både som individ og som samfunnsdeltager. Inkludering ble tatt med som tema fordi dette begrepet i pedagogikken ofte blir brukt istedenfor integrering (Nilsen, 2010, s. 480). Det var derfor relevant å sette ekstra fokus på hvordan inkludering ble forstått, og om det skiller seg fra integrering i dokumentene. Under temaet om innvandrere var målet å samle inn informasjon om hvem som skulle integreres, og hvordan innvandrere ble definert og beskrevet i de ulike tekstene. Også her ble begreper som blant annet *mangfold*, *minoritet*, *flerkulturell*, *nyankomne*, *flyktninger* og *norskfødte med innvandrereforeldre* tatt med for å danne et helhetlig bilde. Utdanning som tema ble tatt med for å ha en strukturert måte å undersøke hvordan utdanning og opplæring er knyttet til de andre temaene og forstås i de ulike dokumentene. Også her var det fokus på vide tekstuttrekk som også fanger indirekte hvordan dokumentene forstår hva utdanning er og skal bidra med. Det siste temaet om arbeid ble tatt med fordi det fremsto som et viktig tema i regjeringens integreringsstrategi. Ofte ble de andre temaene som er nevnt knyttet til arbeid og det var derfor interessant å rette fokus på hvordan arbeid kunne forstås i sammenheng med de andre temaene.

Resultatet av rundene med tekstuttrekk var en stor mengde tekst og mange uttrekk for begge dokumentene. En del av innholdet var heller ikke nødvendigvis relevant for problemstillingen. Ett eksempel på dette er at jeg hadde veldig mange tekstuttrekk om danning, Selv om dette er et interessant tema var mye ikke relevant for forholdet mellom utdanning og integrering. For å sørge for at materialet jeg endte opp var representativt for teksten og de diskursene som er til stede, gikk jeg derfor igjennom og filtrerte alle uttrekkene på nytt (Skrede, 2018, s. 161). Det ble en forholdsvis stor oppgave og gå igjennom tekstuttrekkene, redusere antallet, og sortere dem. Dette ble en kontinuerlig prosess, som ble gjort før og under, og til dels etter de videre analysene.

Innholdsanalyse

Denne delen av analyseprosessen gikk ut på at jeg etter å ha hentet ut tekstuttrekkene gjennomførte en innholdsanalyse over innholdet i de ulike utdragene. Denne prosessen var en del av å systematisere utdragene og få en forståelse for hvilke fortellinger de ulike tekstene formidler om utdanning, og integrering. Ifølge Skrede (2018, s. 161) er det viktig at man ikke forlater teksten som en helhet etter at tekstuttrekk-arbeidet er gjort, og innholdsanalyseprosessen ble derfor også viktig for å sørge for at konteksten for uttrekkene i dokumentene stemte overens med min forståelse. Dette var til dels en kreativ prosess hvor jeg leste og tolket innholdet i uttrekkene fritt basert på egne refleksjoner om hva som sto. Denne analysen var første steg på vei for å definere noen diskurser, igjennom at det ble tydelig at enkelte formuleringer og tema gikk igjen i de ulike tekstene.

Siden de tekstuttrekkene som velges og hvordan de grupperes sammen påvirker analysen og resultatene, må tolkningen som ligger til grunn bli utdypet (Aase & Fossåskaret, 2014). I tabell 1 presenteres fem tekstuttrekk. Tabellen viser tolkninger fra denne første innholdsanalysen og funn fra den grammatikalske analysen.

Tekstutdrag	Innholdsanalyse	Modaler	Nominalisering og passver	Antagelser	Metafor
<p>Regjeringen vil styrke arbeidet for å øke forståelse for og oppslutning om felles, grunnleggende normer og verdier som det norske samfunnet bygger på. Dette er viktig for å bevare et samfunn med tillit, samhold og små forskjeller.</p> <p>Fra, Regjeringens integreringsstrategi</p>	<p>Det norske samfunnet har ett sett med gitte verdier og normer. Dette vil man beholde.</p>	<p>Vil, modalitet handling, Deontisk. Lav grad av sikkerhet. "er" som epistemisk. Høy grad av sikkerhet.</p>	<p>Regjeringen aktør, Oppslutning- ing nominalisering.</p>	<p>Fellesverdier og normer trengs for å ha tillit og samhold og små forskjeller. Nasjonalstat er best. Sier noe om hvilke innbyggere som er best/ tryggest.</p>	
<p>Bedre utdanning og kvalifisering er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å utjevne forskjeller i arbeidsdeltakelse. For den enkelte, og for samfunnet, er det viktig med arbeidsmuligheter som samsvarer med kvalifikasjonene. Både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre opplever diskriminering i arbeidslivet.</p> <p>Fra Regjeringens integreringsstrategi</p>	<p>Utdanning og kvalifisering er nødvendig for at innvandrere skal jobbe. Innvandrere burde ha kvalifikasjoner der det er ledige jobber. Innvandrere, og barna deres blir også diskriminert.</p>	<p>Er, for, opplever - epistemiske modaler høy grad av sikkerhet</p>	<p>Utdanning, kvalifisering</p>	<p>Arbeid er det som utjevner forskjeller i samfunnet. Kvalifikasjoner må samsvare med arbeidsmuligheter = innvandrere må kvalifiseres i yrker vi mangler arbeidere</p>	
<p>Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte.</p> <p>Fra Overordnet del</p>	<p>Demokratiske verdier, er en motvekt til fordommer, hvordan? Er mulig å være demokratisk og ha fordommer. Skolen har en rolle i å redusere fordomme ved at elevene skal lære om andre. Konfliktløsning.</p>	<p>Skal. Deontisk, høy grad av sikkerhet</p>	<p>diskriminering</p>	<p>demokratiske verdier er bedre enn fordommer. Demokratiske verdier bekjemper fordommer og diskriminering. Ulikhet kan føre til konflikt</p>	
<p>Bedre utdanning og kvalifisering vil bidra til å tette det kompetansegapet som fører til at mange innvandrere står utenfor arbeids- og samfunnsliv</p> <p>Fra Regjeringens integreringsstrategi</p>	<p>Det er mangel på utdanning og kompetanse som gjør at innvandrere ikke er integrert (står utenfor arbeids og samfunnsliv) Innvandrere mangler kompetanse. Utdanning vil føre til deltagelse og inkludering (bruker ikke inkludering men at man ikke er utenfor)</p>	<p>Vil- høy sikkerhet, epistemisk. Uten tvil, fremstår som samheten.</p>	<p>Utdanning, kvalifisering</p>	<p>innvandrere har mindre kompetanse enn andre. Det er dette som fører til at de ikke tar del i samfunns og arbeidsliv. Det finnes ett kompetansegap. det er dette gapet som fører til at innvandrere ikke arbeider og jobber. Utdanning vil tette kompetansegapet.</p>	<p>Kompetansegap</p>
<p>Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen.</p> <p>Fra Overordnet del</p>	<p>Definerer hva danning skal være. Knyttet mer til kunnskap enn egentlig til det å være ett kritisk menneske, og at elevene skal få utfolde seg. Lite fokus på trening på å være demokratiske borgere i skolen. Kun på at de skal lære- danning kan ikke oppnås gjennom overføring av kunnskap.</p>	<p>Skal, gi - deontisk. sammen er det også en påstand om hva danning "gir" derfor også epistemisk. Skjer- deontisk</p>	<p>Opplæringen, Danning, Undervisningen</p>	<p>Danning skjer ved å få kunnskap? Danning er vel noe som skjer også utenfor skolen. Danning knyttes til evne, ikke moral.</p>	

Tabell 1 Viser fem tekstutdrag, hentet fra Overordnet del av læreplanen, og Regjeringens integreringsstrategi. Tabellen viser hvordan disse ble beskrevet kort i innholdsanalysen, og de grammatikalske funnene av modaler, nominaliseringer, antagelser og metaforer som er identifisert.

Grammatikalske verktøy for analyse

Inspirert av Faircloughs kritiske diskursanalyse har jeg brukt grammatikalske verktøy for å analysere det første nivået i modellen, altså analysen av de sosiale begivenhetene som er til stede i tekstene. Det er ikke mulig å analysere alle ordene i dokumentene. Derfor er denne analysen gjort av tekstuttrekkene som ble valgt ut (Skrede, 2018).

Det er mange ulike måter å gjennomføre en grammatikalsk, eller språklig analyse på. Grammatikalske verktøy for analyse er brukt for å avdekke diskurser og tydeliggjøre hva som blir sett på som selvfølgeligheter og gitte sannheter om integrering, mangfold og utdanning. I dette forskningsopplegget har jeg valgt ut modaler, nominaliseringer og passiver, antagelser og metaforer som grunnlaget for analysen. Disse verktøyene er blant annet valgt for å synliggjøre ideologiene som er til stede i dokumentene. Dette er viktig når sosial inkludering brukes i analysen av de sosiale strukturene. Resultatene av disse analysene danner også grunnlaget for å definere og begrunne diskursene som blir identifisert, og som viser de sosiale praksisene som tekstene trekker på. Aase og Fossåskaret argumenterer for at det innenfor tekstanalyse ikke er nok at man gjengir ordene som brukes, men at det er viktig å identifisere negative og positive konnotasjoner knyttet til sentrale begreper som brukes i teksten, og metaforene som blir tatt i bruk (Aase & Fossåskaret, 2014). I denne sammenheng har jeg derfor prøvd å stille spørsmål til hvorfor og hvilke konsekvenser det har at tekstene er formulert slik den er, og hvilke andre måter tekstene kunne vært formulert.

Modaler

Når man analyserer tekstens modalitet, ser man etter hvilke måter ulike budskap blir framlagt på. Analysene gir innsikt i hvilke kunnskap som forstås som sann eller gyldig, og om teksten forplikter til handling eller ikke. Under analyse av modalene i tekstmateriale blir det tydelig hva som forstås som sikkert eller usikkert, hvilke muligheter eller nødvendigheter som blir framlagt, eller hvilke tillatelser eller forpliktelser som gis (Fairclough, 2003, ss. 164-165).

Det er to hovedtyper modaler. Den første er epistemisk modalitet som er når teksten uttrykker kunnskap og sannhet. Innenfor epistemisk modalitet er det hovedsakelig to måter

en tekst eller ytring kan se ut, som påstander eller som spørsmål. Eksempler på dette er formuleringer som «Skolen *er* viktig for elevene» eller «*Lærer* elevene nok på skolen?» Den andre formen for modalitet er deontisk modalitet. Denne formen handler om utveksling av aktiviteter og handlinger. Når en ytring eller tekst trekker på deontisk modalitet dreier det seg om beordringer eller tilbud om handling. Et eksempel på dette er formuleringer som «Skolen *skal* sørge alle lærer å lese», eller «Skolen *tilbyr* leksehjelp» (Skrede, 2018, s. 50). Samtidig er det viktig å se på hele setningene for å avgjøre om modalene er epistemiske eller deontiske.

Når man skal identifisere modaler i en tekst leter man derfor i teksten etter steder hvor det stilles spørsmål, hvor teksten kommer med påstander, eller hvor en handling kreves eller tilbys. Arketypiske modalitetsmarkører er modalverb som raskt indentifiserer modalene i teksten. Dette er *vil, kan, må, bør* og *skal* og bøyninger av disse (Fairclough, 2003, s. 168). På norsk er det også noen ord som kan brukes som modalverb, men som grammatisk egentlig ikke er det. Nemlig *får, tør, og ber* (Skapago, 2021). Det er også andre ord som ikke er like typiske, men som likevel er relevant å analysere, men hvor setningens innhold og oppbygning påvirker. *Er* og *har* er eksempler som ikke er modalverb (Skrede, 2018, s. 50).

Modaler kan gi innsikt i hvilket verdenssyn som fremmes, hvilken kunnskap som postuleres som sann og gyldig. Samt hvordan vi bør handle i lys av de sosiale omstendighetene som beskrives (Skrede, 2018, s. 51). Det er derfor et interessant grammatisk virkemiddel å analysere.

Nominalisering og passiver

Nominalisering er en type grammatisk metafor, hvor man framstiller en prosess som en ting eller en enhet. Dette gjøres ved at man bruker substantiver istedenfor verb i en setning, eller tekst (Skrede, 2018, s. 48). Nominaliseringer kan ha ulike funksjoner, og er også vanlig i dagligspråket.

Nominaliseringer tar ofte i bruk passivisering, men ikke alltid. Igjenom passivisering av aktører fører nominaliseringer til at ansvaret for handlinger blir tonet ned (Skrede, 2018,

s. 48). Dette innebærer at aktører skjules ved hjelp av passiv-konstruksjon, altså at istedenfor å skrive hvem som skal eller har gjort noe, unnlater man å nevne aktøren. Ved å unnlate å nevne aktøren kan man også dreie en fremstilling i en spesiell retning (Fairclough, 2003, s. 220).

En annen konsekvens av nominaliseringer er at arbeid og handlinger som ligger bak en ofte lang og komplisert prosess blir skjult, og prosesser fremstår som faktum. Et ofte brukt eksempel på dette er «globalisering» som blir omtalt som et faktum, uten å ta hensyn til de politiske beslutningene som har ført oss hit, og at hvor globalisert verden eller et land er, er i stadig endring (Skrede, 2018, s. 48). Integrering er også en lignende nominalisering, da det å bli integrert er en lang prosess, ikke noe man er eller ikke er. I tillegg kan man være mer eller mindre integrert avhengig av hvilken situasjon eller del av samfunnet det gjelder. Når man snakker om integrering er det også ofte uten å forholde seg til hvem som integreres, eller de politiske prosessene som ligger bak.

Antagelser

Antagelser er interessant å analysere fordi antagelsene som gjøres kan vise hvilke ideologier som gjør seg gjeldene. Ifølge Fairclough er antagelser ofte relatert til strukturelle og samfunnsmessige forhold (2003, 58-59). Det er hovedsakelig to typer antagelser som er relevante: antagelser om hva som eksisterer og verdimeslige antagelser. For å finne antagelser som er gjort i teksten gjelder det å lete etter det som ikke forklares eksplisitt, fordi det her blir tatt for gitt at mottaker har en lik forståelse, og at det derfor ikke trengs en forklaring (Skrede, 2018, ss. 55-56).

Når man snakker om global økonomi eller globalisering, baserer dette seg på en antagelse om at global økonomi og globalisering finnes. Et annet eksempel er at for mange er økonomisk vekst et ubestridt gode, en verdi. Dette baserer seg på antagelsen om at vekst kan foregå i det uendelige (Skrede, 2018 55-56; Fairclough, 2003, 58-59). Denne antagelsen er også ideologisk assosiert med nyliberal økonomisk og politisk diskurs. Fairclough understreker at for å hevde at en antagelse er ideologisk er det svært viktig å fremme et godt argument for dette, og underbygge en slik påstand med en analyse (2003,58-59).

Metaforer

En metafor er et språklig bilde som overfører egenskaper, erfaringer eller tenkning fra et område til et annet (Askeland, 2010, s. 210). Området man henter metaforer fra for å beskrive et fenomen virker inn på hvordan fenomenet blir oppfattet. Fairclough er opptatt av at ulike metaforer ofte er knyttet til ulike ideologier, og at området hvor metaforene er hentet fra kan avsløre disse (Fairclough, 2015, s. 100).

Analyse av diskurser

Arbeidet med å identifisere diskursene som er til stede i dokumentene gikk ut på å ta utgangspunkt i tekstuttrekkene og analysene som var gjort og de kategoriene de var plassert i. I utgangspunktet var dette mange enkeltfunn som jeg synes var interessante. Arbeidet med identifisering av diskursene begynte så med å reflektere rundt dem og se om jeg kunne avdekke noen mønster eller tema som gikk igjen. Jeg så også etter deler som var motstridende og eventuelt hvilke spenninger i materialet jeg kunne finne.

Noen av diskursene som jeg mente var tydelig tidlig i arbeidet har også endret seg når min forståelse har blitt utvidet. Blant annet identifiserte jeg raskt en diskurs som omhandlet arbeid i forhold til utdanning i integreringsstrategien. Det viste seg å være utfordrende å definere denne når jeg satt den i sammenheng med de andre diskursene og i sammenheng med andre funn fra Overordnet del. Til syvende og sist har jeg definert denne diskursen som en del av en annen diskurs, nemlig hvordan man ser på formålet med utdanning.

Arbeidet med å identifisere diskursene var tidkrevende. Dette var også en prosess delvis preget av tvil, usikkerhet rundt diskursordner, og om diskursene jeg mente å ha identifisert faktisk er egne diskurser, eller deler av andre større diskurser. Identifiseringen og den endelige defineringen av diskursene har også blitt gjort delvis parallelt med skrivearbeidet underveis i denne oppgaven. Begge dokumentene har også andre diskurser som ikke er relevant for problemstillingen, og det har også vært arbeid med å skille disse fra hverandre

slik at diskursene som jeg sitter igjen med er beskrivende for tekstene, og samtidig svarer på problemstillingen.

Interdiskursivitet

Interdiskursivitet kobles til analyse av sosial praksis, altså det midterste nivået i Faircloughs metode. Det man ser på i denne analysen er om teksten trekker på andre sjangre enn det som er typisk for dokumentet. Lite interdiskursivitet indikerer stabilitet, mens stor forekomst indikerer et felt i endring (Skrede, 2018, s. 53). Om et felt som tidligere var preget av stabilitet og statlig styring, begynner å inkorporere markedsdiskurser, kan dette fortelle oss om ideologisk dreining mot kapital, profitt og større innslag av markedsliberalisme (Skrede, 2018, s. 54).

Denne analysen innebærer derfor at det er viktig at forsker har en god kontekstuell forståelse av dokumentet, både hvilket innhold lignende dokumenter har og hvordan de formulerer seg (Grønmo, 2004, s. 193), slik at man er i stand til å identifisere om dokumentet er typisk og hvilke andre sjangre den trekker på.

Kvalitative og etiske vurderinger

I alle deler av et kvalitativt forskningsopplegg er det viktig med innholdsrike beskrivelser. Det er slik leser er i stand til å ta stilling til om slutningene som er trukket og om analysen som er gjennomført ble gjort på en veloverveid og presis måte. Til syvende og sist er det mottakeren som må avgjøre om resultatene er troverdige og mulig å overføre til annen forskning, eller praksis. (Ringdal, 2018; Kleven, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015). Denne delen av metodekapittelet skal plassere oppgaven vitenskapsteoretisk, og utdype mine forutsetninger som har påvirket forskningen underveis i arbeidet på ulike måter.

Kritisk realisme

Slik som Faircloughs nyere forskning er denne oppgaven plassert innenfor det vitenskapsteoretiske perspektivet kritisk realisme. Vitenskapsteoretisk perspektiv avgjør hvilken kunnskap man mener det er mulig å få tilgang til. Innenfor kritisk realisme mener

man at verden ikke kan reduseres til diskurs og at vår kunnskap om tekster kan aldri bli fullstendig (Skrede, 2018; Hatch, 2002, s. 14). Innenfor kritisk realisme forstår man ofte virkeligheten ut ifra tre domener: Det empiriske domenet som består at menneskenes observasjoner og erfaringer, det faktiske domenet som består av de fenomenene og hendelsene som oppstår, uavhengig om de er erfart eller ei (Buch-Hansen & Nielsen, 2006, s. 24; Skrede, 2018, ss. 79-81), og det potensielle domenet, som består av strukturer og mekanismer, både sosiale og naturvitenskaplige. Dette domenet kan ikke reduseres til vår kunnskap om virkeligheten, som er kontingent, skiftende og delvis (Fairclough, 2003, s. 14). Innenfor kritisk realisme forstår man all kunnskap som feilbarlig, men ikke *like* feilbarlig (Yeung, 1997 i Skrede, 2018, s. 81). For kritisk diskursanalyse innebærer dette at man ser på hvilken påvirkning en tekst eller diskurs har på sosiale relasjoner og samfunnet, og at man vurderer om denne påvirkningen er uheldig eller ikke (Skrede, 2018, ss. 81-82). Innenfor kritisk diskursanalyse er man opptatt av at diskurser kan forårsake samfunnsendring, og at hvis diskursene er uheldige så *bør* man endre dem.

Selv om kritisk diskursanalyse på denne måten kan være normativ er det viktig å være bevisst på at formålet ikke er å definere hvilke diskurser som er best, eller har mer rett. Dette innebærer at det ikke er forskeren som skal si om en diskurs er riktig eller feil, men heller beskrive diskursen for å øke forståelsen av hvordan samfunnet produserer fordel og ufordelaktige resultater, og foreslå hvordan man kan forbedre samfunnsutviklingen (Fairclough, 2003, ss. 202-203). Formålet ved å identifisere diskurser er dermed at man er i stand til å rette oppmerksomheten på underliggende diskurser og konsekvenser av dem som man ellers ikke ville vært bevisst på.

Refleksivet og transparens

Refleksivitet innebærer at forsker er selvbevisst rundt egen rolle i forskningen, og egen forståelse av kunnskap og tolkning av data, altså på hvilken måte forskningen er påvirket av forsker. Refleksivitet er relevant innenfor kritisk realisme fordi man tar utgangspunkt i at forsker påvirker egen forskning (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). Når det gjelder mine egne forutsetninger og posisjonering i forhold til denne oppgaven har jeg forsøkt å beskrive tanker og refleksjoner underveis hvor det er relevant, slik at leser kan få innblikk i hvor mine forutsetninger påvirker forskningen (Creswell, 2014, ss. 30-33).

Temaet for oppgaven, utdanning og integrering er klart formet av min tidligere utdanning. Jeg har en bakgrunn fra både samfunnsvitenskapelige og religionsvitenskapelige studier, og ble kjent med pedagogikkfaget gjennom praktisk-pedagogisk utdanning og i læreryrket. Jeg har derfor lenge hatt en interesse for samfunn, skole og innvandring og integrering. Dette påvirker nok også valget med å analysere nettopp politiske dokumenter, og tolkningen min av dem.

Wodak og Meyer (2016, s. 22) argumenterer for at beskrivelse, tolkning og forklaring av datamaterialet må holdes adskilt innenfor kritisk diskursanalyse, og hevder dette er den beste måten å sikre transparent, troverdig og etterprøvbar forskning, fordi ved å skille disse stegene blir det lettere å forstå hva som er gjort. Troverdighet handler om at det skal være forståelig for de som leser på hvilket grunnlag man har bygget tolkningene i forskningen. Derfor er funndelen av denne oppgaven strukturert rundt tolkning av tekstuttrekk for å synliggjøre hva min tolkning av diskursene og tekstuttrekkene innebærer. Overførbarhet når det gjelder dette forskningsopplegget er at undersøkelsen som er gjort kan gi en pekepinn på hva man kan forvente å finne i lignende diskursive analyser. Drøfting om hvorvidt funnene som er identifisert er typiske for denne type tekster eller for diskursene er derfor interessant i denne sammenheng (Ringdal, 2018; Kleven, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015)

Begreper

En av utfordringene i denne oppgaven har vært valget av begrep og formulering når det gjelder innvandrere. Det er mange begreper som omhandler hele eller deler av gruppen med mennesker som kommer til Norge og bosetter seg her, for eksempel «norskfødte med innvandrerforeldre», «flykninger», «migranter», «kvoteflyktninger», «asylsøkere», «arbeidsinnvandrere», «familieinnvandrere», og «minoritetsspråklige». Det er mulig å definere disse begrepene på ulike måter, og uansett hvilke begrep som brukes rommer begrepet en mangfoldig gruppe, med ulike behov.

Denne oppgaven har valgt å bruke «innvandrere» som fellesbetegnelse for alle de overstående begrepene. Dette har gjort at det er noen nyanser som forsvinner, og det er sannsynlig at en avgrensning til for eksempel «flyktninger» ville gitt andre diskursive

funn. Begrepet «innvandrere» er likevel tatt i bruk fordi generalisering av de overstående gruppene er vanlig i dagligtale og offentlig debatt. Derfor er det interessant å undersøke hvordan denne gruppen blir omtalt som helhet. For at definisjonen av «innvandrere» skal være konsekvent gjennom hele oppgaven, brukes SSBs definisjon av innvandrere: En innvandrere er en person som har innvandret til Norge og som er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2019).

Det har vært en utfordring at mens «Integrering gjennom kunnskap» bruker mange ulike begreper og et forholdsvis nyansert språk for å omtale ulike grupper innvandrere, så er ingen typer innvandrere nevnt eksplisitt i «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen».

Valget om å ta i bruk «Integrering» framfor «inkludering» som begrep er diskutert i innledningen. Dette valget ble tatt forholdsvis tidlig i arbeidet og før det ble bestemt at oppgaven skulle ta i bruk sosial inkluderingsteori i drøftingen. Likevel mener jeg at integrering er det riktige begrepet for denne oppgaven, nettopp fordi det er det begrepet som brukes i integreringspolitikk, og i «Regjeringens integreringsstrategi». Under arbeidet med masteren har jeg også opplevd at når jeg har fortalt om oppgaven min til andre, og sagt at masteroppgaven skal handle om utdanning og integrering, er det kun én person som har spurt «integrering av hvem?». Alle andre har antatt, eller instinktivt forstått, at når det er snakk om integrering er dette knyttet til dem som innvandrere til Norge. Denne anekdoten sier litt om hvor sterkt knyttet «integrerings»-begrepet er til innvandringsfeltet og at i dagligtalen er det en sterk tilknytning mellom «integrering» og «innvandrere».

Forskningsetiske vurderinger

Etter hvert som jeg har jobbet med tekstanalysen er det blitt åpenbart at man i denne metodeformen må forholde seg til etiske vurderinger som skiller seg fra andre typer kvalitativ metode. Selv om man ikke lager formelle intervjuguider, er det viktig at man stiller de riktige spørsmålene til riktig tid fordi man er helt alene i arbeidet, og man må hele tiden forholde seg til egne tanker og refleksjoner. Også tekstproduksjonen er konstant preget av at man må stille seg de samme spørsmålene om og om igjen, ofte med

tvetydige svar. Jeg har derfor gjennom både analysen og tekstproduksjonen forsøkt å være bevisst på hva teksten jeg skriver formidler, hvordan analysen påvirkes av å velge ett tekstuttrekk fremfor andre, hva som er det usagte og hvordan det kan tolkes, og hvorvidt jeg formidler innholdet i teksten på en riktig og forståelig måte.

Fordi kritisk diskursanalyse ofte har en normativ karakter er dette en metode som blir kritisert for å balansere på en linje mellom samfunnsforskning og politisk aktivisme (Wodak & Meyer, 2016, s. 22), og Ringdal (2018) argumenterer for at man ikke bør gå inn i forskningen for å lete etter svar som er gitt på forhånd. Dette er blant annet viktig på grunn av bekreftelsestendens. Hvis man har en klar tanke eller mening på hva man kommer til å finne, er sjansen stor for at man finner nettopp dette svaret, enten fordi man ikke leter etter andre mulige svar, eller overser og undervurderer informasjon som motsier hva man forventer (Svartdal, 2019). Når arbeidet med denne oppgaven startet var feltet nokså ukjent for meg, og jeg hadde lite kunnskap om rollen til integrering i skolen. Problemstillingen og temaet for oppgaven ble bestemt av nysgjerrighet og ønske om å lære mer, ikke fordi jeg allerede hadde en formening om hva jeg ville finne.

Innenfor diskursanalyse er det en utfordring at man ikke nødvendigvis har et bevisst forhold til diskurser man er deltager i. Dette kan påvirke forskningen ved at man kun finner de dominerende diskursene som man allerede vet eksisterer, og som man kanskje selv er del av og støtter, eller de diskursive fortellingene forskeren avviser sterkt. Det kan også være vanskelig å undersøke og analysere hvordan disse diskursene påvirker et fagfelt eller samfunnet hvis man allerede har en formening om hvordan diskursen er (Wodak & Meyer, 2016, s. 19). Etter at jeg hadde startet arbeidet med analysen har det hele tiden vært viktig å ha et åpent blikk, prøve å utfordre egne forestillinger om diskursene som jeg har identifisert, og bevisstgjøring i forhold til egen diskursiv tilhørighet etter hvert som jeg fikk mer kunnskap om tematikken. Samtidig har dette forskningsopplegget vært fokusert på å finne diskurser som to ulike dokumenter deler, og siden dokumentene har ulikt formål er det de mer dominerende diskursene som blir synlig med en slik innfallsvinkel.

5. Funn

I dette kapitlet presenteres de innholdsmessige og språklige egenskapene som har kommet frem under analysene av de to dokumentene. Dokumentene jeg har analysert har ulike formål, og har derfor, i tillegg til fellesdiskursene, ulike diskurser som de ikke deler. Det er de diskursene dokumentene deler som er fokuset i denne oppgaven. Hver diskurs er presentert hver for seg, og eksemplifiseres ved hjelp av tekstutdrag fra dokumentene. Ved hjelp av grammatikalsk analyse, viser dette kapitlet hvordan tekstutdragene bygger på og former diskursene. Tekstutdragene som presenteres er valgt ut ifra at de er representative for de ulike tekstene, og for diskursene som utdragene presenteres innenfor.

Gjennom analysearbeidet ble det funnet følgende hoveddiskurser.

- **En av «oss»** ; Diskursen om hva som skal til for å bli integrert
- **Diskursen om Mangfold**: Er mangfold en risiko eller ressurs?
- **Diskursen om formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet?**

For å vise de språklige og grammatikalske elementene i tekstutdragene markeres de ulike identifiserte elementene på følgende måte.

Nominaliseringer: (...)

Modalitetsmarkører: understreket

Antagelser: *kursiv*

Metafor: **fet**

Det er kun de elementene som er relevant for analysen av hvert enkelt utdrag som markeres, slik at det kun er det mest sentrale som fremheves. Enkelte tekstuttrekk er inkludert innenfor flere av diskursene, markeringen og analysen er da rettet kun mot det som er relevant innenfor den enkelte diskursen som omtales.

Regjeringens integreringsstrategi og Overordnet del av læreplanen er tekster som skiller seg både språklig og i formål. I diskursene som denne oppgaven identifiserer formidles innholdet i de to dokumentene på ulike måter. Dette er noe av det som gjør at det er interessant å sammenligne disse dokumentene. Begge dokumentene omtaler utdanning, men mens Regjeringens integreringsstrategi omhandler konkret hva integrering er og skal være, og rollen til utdanning for integrering, gjelder dette ikke for Overordnet del. Overordnet del er ikke et dokument som omtaler integrering, og forholder seg i liten grad til integrering. Dokumentet har som nevnt tidligere status som forskrift, og er gjeldene for hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Siden dokumentet skal være gjeldene for alle elever, fra barneskolen og ut videregående, er ikke enkelte elevgrupper i sentrum. Når det gjelder forholdet mellom utdanning og integrering, blir dette fremstilt implisitt i Overordnet del. Dette innebærer at man bruker generelle beskrivelser som kan romme mye, men måten «mangfold»-begrepet blir brukt gjør at man får assosiasjoner til integrering av andre kulturer, og ikke for eksempel inkludering av elever med fysiske begrensninger. Et konkret eksempel på dette er at elever skal få møte «mangfold» for å få erfaringer med ulike kulturuttrykk og tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

En av «OSS»

Denne diskursen handler om hvem som er inkludert i felleskapet, og hvordan tekstene snakker om hva som skal til for å være eller bli «integrert» i Norge. Som nevnt er det forskjell på hvordan de to dokumentene omhandler temaet, nettopp fordi tekstene har ulike formål.

I overordnet del av læreplanen er en av forutsetningene for å være en del av «det norske samfunnet» at man deler og har noen holdninger og meninger som er definert som viktige i dokumentet.

- (1) *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. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

«Felles referanserammer» er viktig i dette avsnittet, og er interessant formulert. For det første er «referanserammer» en nominalisering. Det å få disse «felles referanserammene» er en prosess som skjer kontinuerlig, for alle. Beskrivelsen av at «felles referanserammer», «gir og skal gi rom for mangfold», innebærer at man forstår de «felles referanserammene» som en prosess for å inkludere mangfoldet. Uttrekket sier indirekte at den enkeltes tilhørighet til samfunnet svekkes uten felles referanserammer, og det ligger en antagelse til grunn om at alle er enige om at det ikke er ønskelig. Det er også implisitt at det er utdanningen som skal gi «referanserammer». «Felles referanserammer» defineres som viktig, likevel defineres ikke hva det er, kun hva resultatet av referanserammene skal være. Det brukes både deontiske og epistemiske modaler i avsnittet: er, gir, og skal. Felles for alle modalene er at de bærer preg av høy grad av sikkerhet. Modalene definerer hvordan referanserammer skal forstås, og beordrer skolen til å sørge for at elevene ender opp med de samme referansene. Fordi de felles referanserammene tillegges så stor grad av viktighet, er det også implisitt at hvis man ikke deler eller er innenfor denne rammen så har man ikke en god eller den riktige tilhørigheten til samfunnet. Det er innenfor de felles referanserammene elevene skal møte ulik kultur og lære å respektere annen kultur, derfor fremstår det også som at det som er utenfor disse referanse rammene ikke godtas.

I utdraget er det også brukt pronomenet «vi» som er verd å kommentere. Bruken av «vi» i slike dokumenter gjøres for å skape inntrykk av felleskap, og er det Fairclough beskriver som «inkluderende vi» (Fairclough, 2015, s. 143). Ved å bruke slike betegnelser retter teksten seg direkte til leser. Samtidig inkluderes ikke «elevene» som en del av «vi» i denne setningen. Elevene regnes derfor ikke som en del av «vi», men målet er at de, med riktige de riktige «referanserammene» kommer til å bli en del av «vi» senere. Dette forstekes også ved bruken av «felles» foran «referanserammer», det er altså ikke snakk om individuelle referanser, men de man deler med felleskapet.

I det neste utdraget (2) er «felles verdier» noe skolen har ansvaret for å overføre til elevene. Forståelsen av felles verdier kan også knyttes til tanken om at det finnes noen verdier som er «riktige», og «gode». Disse verdiene blir sett på som nødvendig for å møte og delta i mangfoldet, og her da implisitt i mangfoldet i det norske samfunnet.

(2) 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. 5)

Nominaliseringene «strømninger», «kulturtradisjoner», «kulturforståelse» og «språkkunnskaper» i dette avsnittet fører til at begrepene gir inntrykk av at dette ikke er prosesser, men noe man som individ eller samfunn enten har eller ikke har. I dette uttrekket er det ikke bare snakk om det norske språk eller kulturforståelse, men også et videre globalt perspektiv. Dette forsterker metaforen om at «verden knyttes tettere sammen» som gir inntrykk av at det er liten avstand fra Norge og til resten av verdenssamfunnet. Metaforen «åpne dører mot verden og fremtiden» er også interessant. Det er våre «felles verdier» som skal åpne dørene (fra Norge) mot verden og fremtiden.

I dette avsnittet er det noen spor av balansen mellom å gjøre «elevene trygge på eget ståsted», og å støtte opp om de «felles verdiene». Dette vises ved modalen «skal». Skolen er forpliktet til å støtte utviklingen av elevenes identitet, samtidig som skolen «skal» formidle felles verdier. Formuleringen «gjøre elevene trygg på eget ståsted» åpner opp for at det er ulike meninger, og at det er rom for individualitet innenfor det norske samfunnet, men ikke på tvers av de verdiene som er fastsatt som «felles». Her er det altså en antagelse som ligger til grunn om at det eksistere ett sett med «felles verdier» i Norge, og ikke minst at disse er viktig å beholde.

I Regjeringens integreringsstrategi er også felles meninger og verdier avgjørende for om man kan regnes som «En av «oss» eller ikke.

(3) Det norske velferdssamfunnet er bygget på tillit, samhold, små forskjeller og muligheter for alle. For å ta vare på dette, må vi sørge for et fellesskap med rom for mangfold, og respekt for grunnleggende verdier og normer som samfunnet vårt er bygget på. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4).

I uttrekk (3) brukes det både epistemiske og deontiske modaler. Modalverbet «må» brukes her, dette er en beordring, uten rom for diskusjon, til å sørge for at vi har ett fellesskap med «rom for mangfold, og respekt for grunnleggende verdier og normer». Det skal altså være rom for mangfold i det norske samfunnet, men alle skal også dele grunnleggende verdier og normer. Det er også interessant med antagelsen om det norske velferdssamfunnet. Det blir antatt at alle vet hva det norske velferdssamfunnet er, men det blir også her beskrevet som at velferdssamfunnet fungerer fordi vi har et samfunn basert på «tillit, samhold, små forskjeller og muligheter for alle». Dette blir derfor et krav for at man må dele disse meningene for å delta i velferdssamfunnet og bli en del av fellesskapet.

Hvordan velferdssamfunnet i Norge blir omtalt i samfunnet er preget av ulike diskurser, og det som mangler i denne fortellingen er blant annet at velferdssystemet i Norge drives av de norske oljeinntektene, og høy beskatning, ikke bare «tillit, samhold, små forskjeller og muligheter for alle». Antagelsen om at Norge er et land med «små forskjeller» er også en historie som blir fortalt, men er et politisk diskutert tema. Formuleringen om «muligheter for alle» er også interessant, da det er ikke snakk om like muligheter for alle.

I Regjeringens integreringsstrategi er også deltagelse i utdanning og i arbeid helt sentralt for om man regnes som integrert i det norske samfunnet eller ikke, uten å delta i disse arenaene regnes man ikke som «en del av «oss».

(4) (Kunnskap) gir innsikt og forståelse for samfunnet. (*Kunnskap*) og gode norskerdigheter er en forutsetning for å bli kjent med det norske samfunnet, mestre hverdagslivet, bli uavhengig og etablere tillit og tilhørighet. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9)

I dette utdraget (4) brukes epistemiske modaler for å fremheve og definere en antagelse. Gir, som ofte er brukt som en deontisk modal, er her en epistemisk modal fordi kunnskap ikke er noe som kan kommanderes. Det er også en påstand om at kunnskap gjør noe, nemlig at «kunnskap og «gode» norskerdigheter er en forutsetning for å bli kjent med» og dermed delta i samfunnet. Uttrekket bruker ganske kraftfullt språk når det sier helt eksplisitt at man ikke kan mestre hverdagen eller bli uavhengig uten å oppfylle disse kravene.

(5) *Hovedutfordringen* i integreringspolitikken er at for mange innvandrere, særlig flyktninger og kvinner, står utenfor arbeidslivet. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7)

Utdrag (5) er interessant fordi her definerer regjeringens integreringsstrategi det som blir ansett som «hovedutfordringen» i integreringspolitikk. Dette er altså at mange innvandrere ikke er i arbeid. Her ligger det til grunn en antagelse om at hvis alle var i arbeid ville alle bli/ være integrert i det norske samfunnet. Dette tilsier at hvis man ikke jobber, blir man ikke ansett som fullt integrert. Bruken av er som epistemisk modal tilsier at dette forstås og defineres som en sannhet.

Mangfold - risiko eller ressurs

Diskursen om mangfold eksisterer i begge dokumentene, men uttrykkes noe ulikt. Analysen viser at læreplanen er tydelig på at mangfold skal være og forstås som en ressurs. Integreringsstrategien derimot presenterer i større grad mangfold som en potensiell ressurs. Mangfold som begrep betyr at noe har stor variasjon og brukes i begge

tekstene. Mangfold er en nominalisering, og det er ofte tatt i bruk passivisering. Bruken skjuler hvem som er mangfoldig, og på hvilken måte de er det.

I utdrag (6) fra overordnet del av læreplanen defineres mangfoldets verdi som ressurs igjennom modalverbet *skal*. Dette er en deontisk modalitet, altså en beordring. Utdraget sier også indirekte at alt mangfold skal inkluderes i skolen, og at det ikke er mulig å skape inspirerende læringsmiljø uten å gjøre dette. Som nevnt er mangfold en nominalisering, og den skjuler hvilket mangfold det er snakk om, og hvem det er en ressurs for. Når det er snakk om inspirerende læringsmiljø, gir dette inntrykk av at mangfold er en ressurs for læreren, og at mangfold er noe som kan brukes av andre for inspirasjon. Det som mangler her, er fortellingen om at mangfold er positivt i seg selv for den som innehar mangfoldet.

(6) I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal (mangfold) anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14)

I utdrag (7) brukes *er* for å understreke en påstand. Dette er altså epistemisk modalitet. I dette utdraget er det heller ingen rom for uenighet eller tvil. *Et godt samfunn* defineres ved at det er inkluderende og mangfoldig. Her er det altså sterke positive konnotasjoner som tas i bruk.

(7) *Et godt samfunn er* tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

I både utdrag (6) og (7) former modalene sosial praksis ved at de både definerer rollen til mangfold i samfunnet, og hvordan man skal handle på bakgrunn av dette. Bruken av et «godt samfunn» i utdrag (7) bærer preg av at det er en antagelse om at et godt samfunn er mulig å oppnå. Samtidig forklares og defineres uttrykket. Dette kan sees på som at det ikke er en klar felles antagelse i samfunnet om hva et «godt samfunn» er, og at dette derfor må defineres. De som har forfattet teksten mener altså at det ikke er gitt at alle mener at det gode samfunnet er inkluderende og mangfoldig. Det er her tydeliggjort et ideologisk standpunkt.

(2.1) 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*. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

Ser vi mer på utdrag (2.1) som også er en del av utdrag (2) i diskursen om «En av «oss»» får man inntrykket av at mangfold er ønsket, ikke ved at det er eksplisitt, men ved at utdraget sier hva skolen skal gjøre for å til rette legge for at man kan «møte og delta i mangfoldet». Det er dermed en antagelse som ligger til grunne om at man er enig i at mangfold er noe positivt.

(8) Alle elever skal behandles (likeverdige), 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 utdrag (8) skal skolen ta «hensyn» til mangfoldet. En slik formulering gjør at man får inntrykk av at mangfold er noe som krever tilrettelegging. Det er en implisitt risiko her om at hvis man ikke tar hensyn, så vil ikke den gruppen elever som er «mangfoldige» føle tilhørighet. Her får også skolen ansvar for at elever skal føle tilhørighet også i samfunnet, ikke bare i skolesammenheng. Bak dette ligger en antagelse om at tilhørighet til samfunnet og skolen er nødvendig, og et gode. Å være utenfor er noe man må jobbe for å forhindre. I dette tekstutdraget er både skal, er og kan modaler. Skal er en deontisk modal med høy grad av sikkerhet. Her brukes den for å definere noen rettigheter som elever har i skolen.

I avsnittet er «diskriminering» nominalisert og passivisert. Det er ikke klart hvem eller hva som skal utsette elevene for diskriminering, og det fremstår som at skolen også har ansvaret for å forhindre diskriminering i samfunnet generelt. Det er også i dette utsnittet tatt i bruk «vi» som skaper inntrykk av fellesskap. Her brukes også «vi» for å redusere forskjeller. Denne formuleringen gjør at man får inntrykk av at alle er like om å føle seg

ulike. Dette er med på å dempe en tanke om at det er ulikhet i skolen. I tekstuttrekket brukes også «likeverdige» som begrep. Dette er en nominalisering som skjuler prosesser som blant annet tilpasset opplæring. Det er også en ideologisk antagelse som ligger bak, om at skolen skal sikre rimelig sjanselikhhet.

I integreringsstrategien er mangfold i større grad presentert som en *potensiell* resurs, og i noen tilfeller også en risiko for velferdssamfunnet. Utdrag (10) er et klart eksempel på dette.

(9) Regjeringen vil legge vekt på å *fremme de positive effektene av (mangfold)* i arbeidslivet, for å bidra til innovasjon, utvikling og vekst.
(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10)

I tekstuttrekk (9) er snakkes det om å «fremme de positive effektene av mangfold». Det er altså implisitt at det er negative effekter av mangfold, men at man vil jobbe for å fremme de positive. Mens de det blir antatt at leser vet hva de negative effektene er, blir positive økonomiske effekter definert. I utdraget brukes modalene «vil» og «kan». De er brukt epistemiske, altså at de sier noe om hvordan mangfold og dens effekter skal forstås. Vil og kan er har lav grad av sikkerhet, og er formulert slik er opp til arbeidslivet og leser om de vil lytte til regjeringens budskap. Det er altså ikke definert at mangfold «bidrar» til innovasjon, utvikling og vekst slik det kunne vært.

(10) Regjeringen vil legge vekt på å samarbeide med partene i arbeidslivet om å fremme (mangfold) som ressurs for (innovasjon), vekst og (verdiskapning).
(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 35)

I tekstutdraget (10) brukes vil som deontisk modal. Dette er et ønske, ikke et krav. Sammen med substantivet «fremme» og formuleringen «legge vekt på» er det også i dette utdraget snakk om at man ønsker å øke forståelsen om mangfold som en resurs. Dette er ikke et krav, og det kommer ikke til å pålegges bedrifter å handle deretter. Det er implisitt at mangfold ikke er regnet som en ressurs i utgangspunktet. Det er interessant at

«mangfold» sin verdi i dette tekstuttrekket kommer av at det er en potensiell økonomisk ressurs.

(11) God mangfoldsledelse handler om å ha kunnskap, ferdigheter, verktøy og systemer for å **utløse potensialet** i (mangfoldet) slik at det bidrar til økt effektivitet, bedre kundetjenester og økt konkurransekraft. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 35)

I utdrag (11) er «mangfoldsledelse» brukt som begrep. Det er også definert som viktig for at «mangfoldet» skal bli en resurs. Det er brukt i metaforen å «Utløse potensialet», som fører til at man får inntrykket av mangfold har en verdi, men at denne ikke er tilgjengelig i seg selv. Igjen beskrives verdien av mangfold i økonomiske verdier for andre. I dette utsnittet er «handler om», og «slik at» modalene, de er epistemiske og definerer hva mangfoldsledelse er og hva det bidrar med. Utdraget er preget av å bli presentert med høy grad av sikkerhet.

Regjeringens integreringsstrategi er også bestemt på at det «skal» være rom for mangfold i Norge, men det blir fremstilt som om mangfold kun akseptert innenfor enkelte grenser.

(12) Det skal være rom for (mangfold), og det å tro, mene og leve på ulikt vis. Det norske samfunnet må ha rom for at mennesker er forskjellige. Regjeringen ønsker å fremme respekt for likeverd og toleranse for (mangfold). Samtidig må vi sørge for en **trygg ramme og et stødig fundament** av verdier som gjelder for alle. Samfunnet må bygge på noen felles *grunnleggende verdier*. Demokrati, rettsstat og menneskerettigheter er *grunnleggende verdier* i Norge. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 45)

I (12) er det mye som peker seg ut. Hvis vi starter med modalene er det bruk av «skal», «må» og «ønsker». De to første bli brukt epistemisk, og har høy grad av sikkerhet og tillater ikke rom for andre tolkninger eller tvil. Dette er sånn samfunnet skal være. «Ønsker» er brukt som modal, og i en interessant sammenheng. «Ønsker» er en modal

som har lav grad av sikkerhet, dette er en oppfordring. Det som oppfordres til er «respekt for likeverd» og «toleranse for mangfold». I dette uttrekket har hverken likeverd eller mangfold en egenverdi. Denne formuleringen, sammen med definisjonen av at samfunnet skal ha rom for mangfold, gjør at man får inntrykk av at mangfold er en nødvendighet, og noe som oppfordres til å aksepteres, men ikke noe man ønsker. Mangfold er også kun akseptert så lenge det er innenfor verdigrunnlaget som defineres.

I utdrag (12) er det også en klar antagelse om at det eksisterer ett sett med «grunnleggende verdier» i Norge og at dette er viktige og de «riktige» verdiene. Det er ikke rom for å sette spørsmål ved dette, hverken verdiene som defineres, i hvilken grad det stemmer at dette er verdiger som alle har i Norge, eller i hvilken grad dette er særegent norsk. Antagelsen blir også støttet oppunder med metaforen om at disse verdiene gir en «trygg ramme og et stødig fundament». Denne metaforen gir inntrykk av at disse verdiene er urokkelige, og at uten dem kan man ikke ha et stabilt samfunn.

Det siste utdraget (13) fra regjeringens integreringsstrategi handler om det som beskrives som nyankomne elever, og om viktigheten av at de blir inkludert i skole og nærmiljøet.

(13) Manglende (inkludering) og (mestring) i skolemiljøet og nærmiljøet er en *risikofaktor som kan føre til (utenforskap)*. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 21)

Inkludering, mestring og utenforskap er alle nominaliseringer og er passivisert. Det som er spesielt interessant med dette utdraget er definisjonen av at manglende inkludering fører til «utenforskap». Her ligger det en antagelse om at de som ikke blir inkludert, ikke deltar i samfunnet. Dette er noe man frykter. Formålet med å inkludere mangfoldet i samfunnet kan dermed knyttes indirekte til frykten for at de ikke skal bidra i samfunnet. På andre siden, hvis de bidrar, så er ikke mangfold en risiko.

Formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet

Denne diskursen dreier seg om hva som skal være formålet med utdanning og hvilke kompetanse som regnes som viktig for fremtiden og i kunnskapssamfunnet. Innenfor diskursen er det aksept om at både kvalifisering og danning er viktig. Likevel er formålet med utdanning ikke avklart, og det eksisterer ulike perspektiv på om målet med utdanning er å bli kvalifisert til å arbeide, og bidra i samfunnet økonomisk, eller om målet med utdanning er å bli et kritisk menneske som kan bidra til demokratisk utvikling, og selvrealisering. De to dokumentene vektlegger delvis ulike former for kunnskap og formålet med utdanning fremstår også ulikt.

(14) Skolen har både et (danningsoppdrag) og et (utdanningsoppdrag). De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

I dette utdraget (14) fra læreplanen brukes modalene «har», «er» og «skal» som epistemisk modaler. De definerer oppdraget til skolen, nemlig at skolen både skal danne og utdanne. Det er ingen rom for diskusjon, dette er presentert som fakta. Det blir også definert at man ikke kan skille disse fra hverandre. Det er altså implisitt at man ikke kan dannes uten å være utdannet og motsatt.

Både «danningsoppdrag» og «utdanningsoppdrag» er nominaliseringer, men det er skolen som har ansvaret. Det er ikke definert hva disse prosessene egentlig innebærer. I utdraget blir det nevnt at arbeid med «læring, utvikling og danning» skal hjelpe skolene å løse disse oppdragene, men det er ikke spesifisert hvordan.

(15) Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft. Praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid krever *også* evne til å reflektere og gjøre vurderinger. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6)

Utdraget (15) fra læreplanen starter med å fastsette at «kritisk tenkning» og «etisk bevissthet» er viktige ferdigheter, og nødvendig for å lære og utvikle god dømmekraft. For å gjøre dette brukes de epistemiske modalene «er» og «bidrar». Den første delen av utdraget har individfokus, i den forstand at uttrekket snakker om ferdigheter som er viktige for individer, i deres personlige utvikling.

I den siste setningen endres fokus. Her brukes «krever» som epistemisk modal, som også definerer hvilke kunnskaper som er viktig. Her defineres derimot kunnskapene som viktig for yrkesutøvelse. Ved å fremheve at «også» praktisk og kunstnerisk arbeid trenger disse kompetansene, ligger det en implisitt antagelse om at dette er ferdigheter som er viktig i all yrkesutøvelse. Fokuset blir dermed flyttet over på at dette er kunnskaper som er viktig for samfunnet. Utdrag (16) sier altså noe om hvordan man ønsker at forholdet mellom danning og arbeid skal forstås, nemlig at det ene er viktig for det andre. Danning blir presentert som en sentral del av utdanning, og en forutsetning for yrkesutøvelse (i alle fag). Danning blir ikke fremstilt som selve formålet med utdanning.

(16) (Grunnopplæringen) er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. (Opplæringen) skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre *gode valg i livet*. (Opplæringen) skal gi et godt utgangspunkt for (deltakelse) på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Tekstuttrekk (16) definerer grunnopplæring som en del av dannelsingsprosessen, og handler om hva som er formålet med opplæring. Dette gjøres ved å bruke de epistemiske modalene «er» og «skal». Danning er her presentert som en «livslang» prosess. Det er altså ikke en nominalisering. Grunnopplæringen regnes også som en del av danning, og ikke motsatt. Den epistemiske modalen «har» brukes for å definere «dannelsingsprosessen». Denne prosessen skal gi frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet. Opplæringen sin rolle i dannelsingsprosessen er her definert til å gi elevene grunnlag for å forstå seg selv og andre, og gjøre gode valg. Hva «gode valg» er eller skal være er ikke definert, og det er en implisitt forståelse om at alle vet hva dette er.

I tillegg brukes den epistemiske modalen «skal» for å definere at opplæringen også skal gi et «godt utgangspunkt» for deltagelse. Det er ikke rom for å tvile eller være uenig med denne påstanden. De som er ansvarlig for opplæring, altså skolen, er også forpliktet til å handle ut ifra disse modalene. Deltagelse er en nominalisering, og skjuler at man kan delta på mange ulike måter, og mer eller mindre på ulike områder. Det er definert at man skal delta innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. I denne delen er det altså implisitt at danning er nødvendig for å delta i ulike arenaer i samfunnet.

(17) (Kompetanse) er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. (Kompetanse) innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

I utdrag (17) er det kompetanse som defineres. Også her har de epistemiske modalene «er», og «innebærer» ingen rom for tvil eller uenighet. Kompetanse defineres som å kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og å bruke disse for å løse oppgaver og utfordringer i ulike situasjoner. Ferdighetene «refleksjon» og «kritisk tenkning» defineres som en del av det å være kompetent. Dette er ferdigheter tett knyttet til danning. Her er altså danning en del av det å ha kompetanse. Kompetanse er en nominalisering, og gjør at det fremstår som om man er enten kompetent eller ikke.

(18) Læreplanverket definerer fem grunnleggende (ferdigheter): lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse (ferdighetene) er del av den faglige (kompetansen) og nødvendige (redskaper) for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

I utdrag (18) er det tatt i bruk epistemiske modaler, og det er høy grad av sikkerhet. Utdraget leses dermed som en forstått sannhet. De grunnleggende ferdighetene

presenteres som nødvendige å ha for å utvikle egen identitet, sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Uten å kunne «lese, skrive, regne» og uten å ha «muntlige og digitale ferdigheter» kan man altså ikke delta eller bidra i samfunnet. Ferdigheter, kompetanse og redskaper er nominaliseringer og fører til at prosesser fremstår som faktum og noe man har eller ikke har, heller enn at elevene mestrer ferdighetene mer eller mindre. Disse nominaliseringene er også passiviserte siden det ikke sies direkte at det er elevene som skal utvikle ferdigheter.

(19) Elevenes (læring) og (utvikling) skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever *likeverdige muligheter* til (læring) og (utvikling), uavhengig av deres forutsetninger. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15)

I tekstuttrekk (19) er kanskje det mest sentrale momentet for diskursen at skolen pålegges å møte elever likt, uavhengig av bakgrunn, og de blir pålagt å gi «likeverdige» muligheter til læring og utvikling. For å gjøre dette brukes de deontiske modalene «møter» og «må» som i denne sammenhengen handler om hvordan elevene opplever skolen, og at man pålegger skolen å handle på en viss måte. «Læring» og «utvikling» er nominaliseringer som skuler at dette er langvarige og kompliserte prosesser. «Likeverdige muligheter» er en antagelse og en ideologisk formulering, som sier noe om hvordan man forstår likhet i skolen og samfunnet. Ved bruk av «likeverdige» trekker man på tanker om tilpasset opplæring, og at man skal tilpasse så alle får like muligheter, selv om de ikke har det i utgangspunktet.

(20) Norskferdigheter, utdanning og kunnskap er de viktigste **redskapene for at hver enkelt kan skape det livet** hun eller han ønsker seg. (Kunnskap) gir innsikt og forståelse for samfunnet. (Kunnskap) gir *mulighet* for selvstendighet, arbeid og selvforsørgelse. Befolkningens (*kompetanse*) er *samfunnets viktigste ressurs og grunnlag for velferd, vekst og verdiskaping*. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 13)

Utdrag (20) fra integreringsstrategien er interessant fordi det her defineres hvilke ferdigheter og kunnskaper individer trenger i samfunnet. De epistemiske modalene «er» og «gir» går igjen, og brukes på en definerende måte. Det er spesielt «kunnskap» som blir definert i utdraget, og hva den «gir» individer. Kunnskap er en nominalisering, og det er skjult at kunnskap er ekstremt mye forskjellig. I første del er det fokus på hva kunnskap skal gjøre for individer, nemlig «innsikt og forståelse for samfunnet» og «mulighet for selvstendighet, arbeid og selvforsørgelse». Formuleringen «mulighet for» gjør også at det her er opp til individene selv å ta ansvar for at de skal oppnå dette.

Den andre delen er det snakk om hva «kompetanse» er for samfunnet. Her igjen er «kompetanse» en nominalisering som skjuler at kompetanse er et mangfoldig begrep. Dette defineres og som samfunnets «viktigste» ressurs. I denne formuleringen og at dette er grunnlaget for «velferd, vekst, og verdiskapning» er det en implisitt antagelse om at hvis ikke kompetansen brukes er dette en stor byrde for samfunnet. Det ligger også en antagelse her om at kompetanse først og fremst er et økonomisk gode, ikke et personlig gode. Dette gjelder også når man vektlegger at kunnskap er viktig for individet fordi de kan oppnå «selvstendighet, arbeid og selvforsørgelse», da alle disse målene er økonomiske. Det er for eksempel ikke snakk om «selvrealisering», «lykke», eller «gode relasjoner», som kunne vært eksempler på ikke økonomiske mål.

I utdraget blir det brukt en metafor som forsterker budskapet. Her blir norskerdigheter, utdanning og kunnskap omtalt som «redskapene for at hver enkelt kan skape det livet». Dette er en metafor som gir inntrykk av at dette er gjenstander som man kan bruke fysisk til å skape og forme livet. I utdraget fører dette til at man kanskje heller knytter utdanning og kunnskap til «fysiske verktøy», og kanskje dermed tenker på kompetanse heller enn danning, og heller materielle goder framfor immaterielle goder.

(21) *Formell (kompetanse) er i økende grad en forutsetning for å komme inn i, og bli værende i arbeid. Det er viktig at (opplærings) og (kvalifiseringstiltakene) som tilbys i større grad **fyller gapet mellom den enkeltes (kompetanse) og behovene i arbeidsmarkedet** (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 29).*

I utdrag (21) fra integreringsstrategien blir «er» brukt som epistemisk modal. Det er altså formulert på en måte som definerer sannheten, og det er ikke rom for å stille spørsmål med utsagnet i utdraget. Det som blir fastslått, er at «formell kompetanse» er en forutsetning for å komme og bli værende i arbeid.

Det blir tatt i bruk flere nominaliseringer: kompetanse, opplærings[tiltakene] og kvalifiseringstiltakene. Nominaliseringen kompetanse fremstår også som en ting, som man enten har eller ikke. Dette er også problematisk fordi kompetanse her også defineres til å være «formell» kompetanse, altså kompetanse man kan dokumentere. De to siste er tiltak, som tilbys av staten, men ansvaret for å oppnå kompetansen flyttes delvis over på innvandrerene, ved at det eneste sporet av aktør er «enkeltets kompetanse», altså innvandrene kompetanse. Det er heller ingen spor av at innholdet i disse tiltakene er politisk diskutert, og praktiseres ulikt. Det fremstår som en ting.

«Fyller gapet» er en metaforisk representasjon som gjør at man får inntrykket av at det er ett stort hull i innvandrene kunnskap og kompetanse, og den kompetansen arbeidslivet har behov for. Dette gjør at det fremstår som at mangel på kompetanse er et stort problem, og en stor risiko for samfunnet.

Det er to antagelser som utpeker seg i dette tekstuttrekket, den første er at man ikke kan få jobb uten utdanning i Norge. Denne er ganske eksplisitt fremstilt, ved at de sier at det er vanskelig å få arbeid uten å ha «formell» kompetanse. Kompetanse som ikke er dokumentert er ikke ansett som relevant. Den andre antagelsen ligger i at uten kompetanse får man ikke arbeid, og da er man en risiko og byrde for samfunnet. Ved at det vektlegges at det er «viktig» å «fylle gapet» av manglende kunnskap, slik at man kommer i arbeid. Det er en implisitt fare til stede hvis dette ikke oppnås. Da antar man at mange ikke kommer i arbeid, noe som er en risiko.

(22) Personer som trenger det, skal få tilbud om (fagopplæring) og annen *formell (kompetanse)* innenfor rammen av introduksjonsprogrammet, enten i ordinære løp eller gjennom ordningen med modulisert fag- og yrkesopplæring. Norskopplæringen skal integreres med (fagopplæringen) slik at deltakere i

introduksjonsprogrammet settes i stand til å *oppnå et fagbrev*. Dette vil bidra til at deltakerne får den (kompetansen) de selv og samfunnet trenger, slik at de kan bidra til å dekke behovet for (arbeidskraft) og løse viktige (samfunnsoppgaver). (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 28)

I utdrag (22) fra integreringsstrategien er det fokus på at samfunnet skal tilby opplæring slik at innvandrere kan delta i samfunnet. Dette gjøres ved at man først bruker den epistemiske modalen «skal» for å si at alle har rett på fagopplæring, hvis de ikke har formell kompetanse fra før. «Skal» brukes også for å understreke at norskopplæring er en del av denne fagopplæringen. Her er det noen antagelser som ligger til grunne, nemlig at formell kompetanse er nødvendig for å få arbeid, og at norskkunnskaper er nødvendig for å oppnå formell kompetanse. Det er også interessant at det er trukket frem at norskopplæring skal gjøre innvandrere i stand til å «oppnå et fagbrev». Altså yrkesfaglig utdanning, og istedenfor de skal fullføre studiespesialiserende og da være i stand til å ta høyere utdanning. Dette gjør at man får et inntrykk av at arbeid er målet for innvandrere.

Formålet med å oppnå formell kompetanse, og fullføre «modulisert- fag og yrkesopplæring» og «oppnå et fagbrev» er at dette gir deltagerne «den kompetansen de selv og samfunnet trenger». Kompetanse er en nominalisering, og det er ikke definert hva dette innebærer å være kompetent. I denne settingen er kompetanse knyttet direkte til arbeid, fordi kompetansen skal brukes til å dekke samfunnets behov for arbeidskraft. Arbeid er både en personlig og samfunnsmessig gode. Samtidig er det tydelig at innvandrere i dette utdraget er nyttige fordi de bidrar med arbeidskraft, og kan ta de jobbene som samfunnet sliter med å fylle. Implisitt er ikke innvandrere like velkomne hvis de skal være med å konkurrere om jobber som er fylt fra før.

Fordi kompetanse som nominalisering er knyttet konkret til økonomiske former for samfunnsdeltagelse, og det er igjennom dette innvandrere er nyttige i det norske samfunnet. Dette gjør også at man får inntrykk at kompetanse ikke er knyttet til danning, og ferdigheter som det å være reflektert eller kritisk tanke.

«Vil» og «kan» er framlagt som påstander om konsekvens, og er epistemiske modaler. «Vil» er en modal med høy sikkerhet, dette er altså noe som skjer. «Kan» har derimot lav sikkerhet, dette er en mulighet. Innvandrere «kan» bidra til å dekke behovet for arbeidskraft og løse samfunnsoppgaver, men dette potensialet må utløses av innvandrere selv. Her er det altså en implisitt risiko til stede om at innvandrere ikke nødvendigvis kommer til å bidra økonomisk.

(23) Dersom **vi** lykkes med å gi flere innvandrere den *kompetansen som det norske arbeidslivet etterspør*, vil de både *kunne bidra* til å løse viktige samfunnsoppgaver og bli (selvforsørgende). (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8)

I tekstuttrekk (23) defineres behovet for å gi innvandrere utdanning til at de skal bli selvforsørgende. Utdraget tar i bruk inkluderende «vi», dette gjør at man får inntrykk av at det er hele samfunnet som skal jobbe mot dette målet. Det gjør det også uklart hvem som skal ha det endelige ansvaret for å «gi» innvandrere kompetanse. «Vil» brukes som epistemisk modal, og definerer konsekvensene av å gi innvandrere kompetanse. Dette presenteres med høy grad av sikkerhet. I samme setning er det også brukt modalen «kunne». Dette er en deontisk modal, med stor usikkerhet. Det er en mulighet for handling, som fører til at det ligger en implisitt risiko i setningen, om at innvandrere kan velge å la være å bidra, på tross av «alt vi gir dem».

I tekstuttrekket ligger det også en antagelse om at det er mangel på kompetanse som gjør at innvandrere sliter med å få arbeid, og at det ikke er mulig å bidra uten kompetanse. Denne antagelsen er knyttet til forståelsen av Norge som et kunnskapssamfunn, og at det er få jobber til dem som ikke har formell kompetanse. Det som ikke nevnes her, er at det både er norskfødte og innvandrere som jobber og er selvforsørgende uten å ha fullført grunnutdanningen. At det er andre grunner til at innvandrere ikke får jobb knyttet til diskriminering er heller ikke problematisert.

6. Diskusjon

Forståelsen av forholdet mellom utdanning og integrering har samfunnsmessige konsekvenser rundt hva det vil innebære å regnes som integrert i Norge, og dermed hvilke implisitte og eksplisitte krav som settes til innvandrere. For å kunne diskutere «forståelse» i problemstillingen «Hvordan forstås forholdet mellom utdanning og integrering i utdannings- og integreringspolitiske dokumenter?» er det derfor nødvendig å forstå forutsetningene for diskursene, altså hva som er de underliggende samfunnsforholdene som har formet dokumentene og hvordan dokumentene trekker på historisk kontekst og politisk praksis. Identifisering av diskursene er kun en del av dette, fordi analysen som er gjennomført ikke gir et fullstendig bilde av hvordan diskursene har oppstått eller endres over tid, eller hvordan diskursene produserer eller reproducerer større samfunnsmessige maktforhold (Fairclough, 2003, s. 23). Dette kapitlet binder derfor sammen diskursene identifisert i forrige kapittel med en drøfting av historisk kontekst og i lys av sosial inkluderingsteori for å svare på hvilke forutsetninger diskursene hviler på, og hvilken betydning dette har for forholdet mellom utdanning og integrering.

Sosial inkluderingsteori er relevant for å se på forholdet mellom utdanning og integrering fordi det gir et rammeverk for å se på graden av tilpasning man gir til innvandrere for å integrere dem i samfunnet gjennom utdanning. Oppgaven tar til dette formålet i bruk modellen til Gidley, Hampson og Wheeler (2010). Modellen er som nevnt en progressiv, nivådelte modell, som gir et teoretisk utgangspunkt for å skille former for tilpasning i samfunnet. Ved å bruke denne modellen, er det enklere å identifisere og undersøke barrierene som hindrer fullstendig deltakelse i samfunnet. Gevinsten ved sosial inkluderingsteori i et kritisk diskursanalytisk perspektiv er at det gir et felles rammeverk for å tolke hvilken forståelse dokumentene har av integrering, og samtidig drøfte tolkningene normativt og kritisk ved å peke på hvordan samfunnet ideelt bør forstå tematikken.

Analysene som er gjort av overordnet del av læreplanen og regjeringens integreringsstrategi har definert tre felles diskurser som man finner igjen i begge dokumentene: Diskursen om «En av «oss»» som omhandler hva som skal til for å bli

regnet som integrert i det norske felleskapet, diskursen om «Mangfold» som handler om risikoen og ressursene som dokumentene hevder mangfold innebærer, og diskursen om formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet. Diskursene er forankret noe ulikt i dokumentene. Jeg skal derfor drøfte diskursene i lys av historisk kontekst og tidligere forskning, først hver for seg, så opp mot hverandre.

En av «oss»

Diskursen som har fått navnet «En av «oss»» handler om hva som kreves for å aksepteres som del av felleskapet i de to dokumentene. I både Overordnet del av læreplanen og i Regjeringens integreringsstrategi er det en forståelse om at for å bli integrert krever det at man deler og aksepterer noen regler og verdier som er definert som sentrale i Norge. Det er et ønske og en forståelse om at grunnskolen har en viktig rolle for å sikre disse verdiene. Forståelsen om at det er viktig at samfunnet bygger på noen «felles» verdier, referanserammer og grunnleggende kunnskap kom inn i skolen som prinsipp på 1990-tallet, fordi man fryktet at hvis man ikke sikret et felles grunnlag kunne det oppstå marginalisering av enkelte grupper og normoppløsning i samfunnet (Seland, 2013, s. 209).

Begrunnelsen for at alle skal ha like referanserammer, dele en del felles verdier, og ha noen grunnleggende kunnskaper, er i Overordnet del knyttet til at man anser disse som viktige for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv i Norge. Også i Integreringsstrategien er det snakk om at for å bli en del av det norske samfunnet trenger man noen grunnleggende verdier, normer og norskspråklige ferdigheter. Her trekker altså dokumentene på den historiske utviklingen som startet på 1980-tallet, hvor man definerte et felles verdigrunnlag alle måtte forholde seg til (Hilt L. T., 2020, ss. 64-66; Seland, 2013, s. 209). Uten disse kunnskapene og verdiene står man i fare for å bli ekskludert, og havne utenfor samfunnet. Både Overordnet del av læreplanen og Regjeringens integreringsstrategi konstituerer dermed forståelsen om at det er viktig at innvandrene tilpasser seg til det norske samfunnet, og blir likere «oss».

I dokumentene eksisterer det altså en antagelse om at det i det norske samfunnet eksisterer et «felles» sett med verdier, normer og kunnskaper som innbyggerne i Norge deler i kraft

av at de er norske, eller bor i Norge. Dette kan knyttes til Gullestads forskning i Breidlid (2012, s. 5) som argumenterer for at dette er en *forestilt likhet*. Problemet med forestilt likhet er ifølge Breidlid at det gir inntrykk av at det er en stor forskjell mellom «Norske» og «Innvandrere», selv om mange av de grunnleggende verdiene som defineres, som respekt for menneskerettigheter, er verdier som i realiteten ikke er særnorske (Breidlid, 2012). Når kulturer og tradisjoner essensialiseres som leverandører av bestemte verdier, og kan dette føre til føre en kunstig forståelse av at noen verdier og kulturer er bedre enn andres, og at enkelte grupper dermed har de «riktige» verdiene og normene og derfor er moralsk overlegne (Breidlid, 2012, ss. 5,17). Konsekvensen av dette kan være en rangering av innvandrere basert på om de kommer fra kulturer som er likere eller mer forskjellige fra det norske samfunnet. En slik rangering er problematisk fordi det kan føre til stigmatisering og stereotyper hvor man tilskriver negative egenskaper til minoriteten, og positive egenskaper til majoriteten (Bøyum, 2016, s. 123). Det er altså ikke uproblematisk å ha et ønske og mål om at innvandrere skal tilpasse seg den norske majoritetsbefolkningen.

Sett i lys av Gidley, Hampson og Wheeler (2010) sin teori om sosial inkludering kan man knytte diskursen om «En av «oss»» til dimensjonen om «deltagelse», og sosial rettferdighets-ideologi. Her ønsker man å sørge for at alle stiller på lik linje ved å sørge for at innvandrerene som kommer til Norge lærer om den norske kulturen, verdiene og normene. Man tilpasser altså skolen til å undervise om normer og verdier som anerkjennes som viktige i samfunnet slik at alle skal ha kjennskap til disse. På denne måten vil ikke innvandrende skille seg ut, og ha likere muligheter for å lykkes i samfunnet. I dimensjonen om «deltakelse» og i denne diskursen forstås ulike utfall mellom majoritets- og minoritetsgrupper som resultat av barrierene som forhindrer deltagelse (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, ss. 10-11). Dette kompenseres man for ved å utjevne disse. Fordi ulik kultur og mangel på felles kunnskap og felles referanserammer ses på som en barriere gjør dette at kulturen, verdiene og normene innvandrerne har med seg ikke er noe som anerkjennes å ha en egenverdi i utdanningssammenheng (Seland, 2013, s. 209).

Innenfor diskursen om «En av «oss»» eksisterer det i Regjeringens integreringsstrategi en implisitt forståelse, som ikke er synlig på samme måte i Overordnet del av læreplanen, om at for å bli en del av den norske befolkningen er det sentralt å delta i arbeidslivet. Dette formidles gjennom formuleringene som legger vekt på at man skal være uavhengig, at det den norske velferdsstaten med små forskjeller skal opprettholdes, og at innvandrere må ta del i velferdsstaten på de eksisterende premissene. Det er implisitt i tekstene at man her snakker om økonomiske former for uavhengighet til staten. Dette forsterkes også ved at det er eksplisitt formulert at hovedutfordringen med integrering er at innvandrere er utenfor arbeidslivet. Her er det også en kobling mellom behovet for å ta del i de norske normene, verdiene og kunnskapene, fordi det er slik man får arbeid og kan ta del i samfunnet. Arbeid blir sett på som sentralt for å bli «En av «oss»», og et fullverdig medlem av den norske befolkningen. Denne måten å måle om innvandrere er integrert eller ikke basert på deres deltagelse i arbeidslivet kan knyttes til en nyliberal ideologi som måler om man har «lykkes» eller deltar i samfunnet igjennom en økonomisk målestokk. Gidley, Hampson og Wheeler plasserer denne ideologien innenfor tilgangsdimensjonen i sosial inkluderingsteori (2010, s. 9).

Et annet moment i diskursen som peker på tilgangsdimensjonen i regjeringens integreringsstrategi er at hvis de felles verdiene aksepteres skal det norske samfunnet gi muligheter for alle til å lykkes, også innvandrere, men med det premisset at det er opp til individene selv om de vil utnytte seg av denne muligheten. Når det er snakk om at alle skal ha mulighet til å delta i samfunnet og i arbeid sier dette også noe om hvilke verdigrunnlag som eksisterer i dokumentet. Verdigrunnlaget kan knyttes til formell sjanselighet, som baserer seg på at alle skal ha formelt like muligheter til å delta, men det er opp til individene utnytte seg av denne. Innenfor denne forståelsen er det få former for å tilpasse slik at man sikrer at, i dette tilfellet, innvandrerne faktisk griper muligheten (Bøyum, 2016, s. 63). Denne forståelsen om at det er opp til innvandreren å selv gripe muligheten skiller seg fra hvordan deltagelse i samfunnet forstås i Overordnet del, og i deltagelsesdimensjonen i sosial inkluderingsteori. I Overordnet del er ansvaret for at innvandrerne skal delta lagt på skolen, og det er skolen som skal sikre at de mangfoldige elevene deltar på lik linje med alle de andre elevene. Elevene må altså ikke selv sørge for at de utnytter seg av muligheten.

Mangfold: Risiko eller ressurs?

I denne diskursen er de diskursive fremstillingene i begge dokumentene mer tvetydige innad, og det er større skiller i den diskursive fremstillingen mellom dokumentene. I de to dokumentene forstås mangfold ulikt, og som en ressurs med mer eller mindre grad av implisitt risiko. I begge dokumentene omtales likevel mangfold som en del av det norske samfunnet og noe man skal ha rom for. I Overordnet del er denne risikoen ved mangfoldet mest en bakenforliggende antagelse, om hva som kan skje hvis skolen eller utdanningsinstitusjonene ikke følger opp det de er forpliktet til å gjøre. I Regjeringens integreringsstrategi er derimot fokuset rettet mot at ressursen mangfold potensielt kan utgjøre må aktiveres for å utnyttes. En forklaring på forskjellene mellom dokumentene i denne diskursen er at måten Overordnet del forholder seg til mangfold på er ulik regjeringens integreringsstrategi. I regjeringens integreringsstrategi er mangfold konkret knyttet til at innvandrere kommer fra andre land, og derfor at de har annen kultur, religion, og normer. I Overordnet del er forståelsen av mangfold mye videre, og dekker også elever som skiller seg fra majoriteten på grunn av fysiske begrensninger og lignende.

I Overordnet del av læreplanen defineres mangfold eksplisitt som en ressurs, og dokumentet legger vekt på at skolen skal støtte utviklingen av elevenes identitet og at elever skal ha de verdiene som trengs både for å møte og delta i mangfoldet. Overordnet del beskriver det «gode samfunnet», som impliserer at man tenker på det norske samfunnet som godt. Det «gode samfunnet» blir definert som mangfoldig, og på denne måten innlemmes mangfoldet som en del av det norske samfunnet og som grunnlaget for at Norge er et godt sted å bo, sammen med at Norge har et inkluderende felleskap. Dokumentet trekker dermed på en mer «moderne» forståelse av nasjon. Økt globalisering har ført til at synet på nasjonen har endret seg til, å i større grad enn tidligere, romme multikulturelle uttrykk, og man har begynt å bevege seg vekk fra synet om at en nasjon er etnisk homogen (Hilt L. T., 2020, ss. 69-70; Breidlid, 2012). Forståelsen av mangfoldet i denne diskursen er det nærmeste noen av dokumentene kommer dimensjonen «myndiggjøring» og ideologien om menneskelig potensial i Gidley, Hampson og Wheeler (2010) sin modell. Innenfor denne dimensjonen ønsker man å maksimere potensialet til alle enkeltindivider. I myndiggjøringsdimensjonen er mangfold og ulikhet sett på som en ressurs og et gode som beriker samfunnet og er en styrke for individene (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, ss. 12-13). I denne diskursen forstås altså mangfold,

og altså innvandrere, som en berikelse for samfunnet og for utdanning. Når det gjelder forholdet mellom utdanning og integrering er det her integrering som bidrar for å gjøre utdanningen bedre og mer inkluderende. I tillegg defineres det som viktig at alle elever skal kunne møte og delta i mangfoldet. De «ikke mangfoldige» skal også lære av og tilpasse seg mangfoldet, ikke bare motsatt.

Bak fokuset i Overordnet del på inkluderende felleskap og mangfold er det altså en moralsk verdi som ligger til grunn. Mangfold har verdi i seg selv, for samfunnet, men også for individene som bor i det. Dette stemmer også overens med myndiggjøringsdimensjonen i Gidley, Hampson og Wheelers modell, hvor man har en moralsk forpliktelse til å sørge for at alle individer kan nå sitt potensial (2010, ss. 12-13). Når det gjelder aksept for mangfold i Overordnet del kan man knytte dette til prinsippet om fellesskolen, som har eksistert i ulike former siden starten av 1900-tallet. Det er et felles politisk mål at alle elever skal gå på samme skole uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn eller økonomiske, mentale og fysiske evner (Nilsen, 2010, s. 480). I lys av dette prinsippet er det ikke overraskende at ulikhet og mangfold skal aksepteres og fremmes i skolen. heller ikke at skolen har en forståelse om at alle kan utvikle seg positivt, som er sentralt for ideologien om menneskelig potensial (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, ss. 12-13)

I måten dokumentet fastslår og definerer at mangfold er en ressurs, eksisterer det også en antagelse om at det ikke er gitt at alle forstår mangfold som en ressurs. I tillegg skal skolen «ta hensyn til» og «legge til rette for» mangfold, og ikke minst passe på at de som er mangfoldige ikke blir diskriminert. Her er det altså en implisitt forståelse om at mangfoldige elever trenger mer tilpasning og kan kreve mer ressurser enn «ikke mangfoldige». Innenfor diskursen bærer Overordnet del av læreplanen dermed også preg av deltagelsesdimensjonen innenfor sosial inkluderingsteori. Basert på sosial rettferdighets-ideologi ønsker man innenfor denne dimensjonen å tilrettelegge for at mangfold ikke er en byrde i samfunnet, og at alle skal ha like rettigheter og muligheter uavhengig av utgangspunkt. Fordi man har sett at selv om elever som går på samme skole, og har lik utdanning, ikke nødvendigvis gjør at de er sikret like muligheter videre i livet, fokuserer man på å tilpasse undervisning og øke ressursbruken for å sikre at de

mangfoldige elevene løftes opp til det samme nivået som majoriteten i utdanningssammenheng (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, ss. 10-11; Seland, 2013, s. 189). Denne dimensjonen baserer seg altså på politikk for refordeling, hvor man tilrettelegger for at man ikke skal ha noen ulemper ved å være mangfoldig (Seland, 2013, s. 211). Dette har lang historiske røtter i utdanningspolitikken, og bygger på prinsippet om fellesskolen.

I regjeringens integreringsstrategi er det implisitt at det er en bakenforliggende risiko ved mangfold og dermed innvandrere. Denne antagelsen blir tydelig ved at potensialet i mangfoldet er noe som må utløses igjennom at man handler riktig, og begrepsbruken som gjør at man får inntrykk av at mangfold kan være en byrde. Mangfoldet i denne strategien er noe man må akseptere i samfunnet, og som *kan* bidra positivt. Potensialet i mangfold er i dokumentet tett knyttet til arbeidslivet. Det er igjennom deltagelse i arbeid at potensialet blir utløst. Implisitt blir det også viktig at innvandrere tar utdanning fordi det reduserer sjansene for at de står utenfor arbeidslivet.

Også forståelsen i dokumentet av at mangfold kan være positivt fordi det kan gi økonomisk verdiskapning og innovasjon, faller innenfor tilgangsdimensjonen i sosial inkluderingsteori (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010, s. 5). I dokumentet trekkes god «mangfoldsledelse» frem som en forutsetning for å utløse potensialet i mangfoldet i arbeidslivet. Her er det altså en antagelse som ligger til grunn om at bæreren av mangfold ikke kan utløse potensialet selv. De er avhengige av styring. Ideen om ledelse og styring på denne måten kan knyttes til den hierarkiske samfunnsforståelsen i nyliberal tekning, hvor mennesker er en del av et hierarki der menneskelig verdi er knyttet til deres rolle som arbeidskraft. Dem som er høyere opp i hierarkiet tar beslutningene som bestemmer situasjonen til dem som er plassert under³. Selv om det er bra at man jobber for at mangfold skal ha positiv påvirkning på arbeidsplasser, og kan bidra positivt til den nasjonale økonomien, er denne forståelsen snever i forhold til sosial inkluderingsteori. Om man ønsker at et politisk dokument som regjeringens integreringsstrategi skal nå de mer omfattende dimensjonene i Gidley, Hampson og Wheeler sin modell, må politikken

³Et eksempel på dette er «trickle-down economy», det nyliberale økonomiske prinsippet hvor man antar at de med mest ressurser skaper arbeidsplasser, og at ressursene dermed «drypper» på de ansatte lavere i hierarkiet.

i større grad fremme mangfold som en positiv ressurs for alle deler av samfunnet (2010). Bøyum (2016, s. 131) argumenterer også for at det å være mangfoldig er en verdi og en viktig kompetanse, og at hele samfunnet, også majoriteten, vil styrkes av at minoriteter blir anerkjent som en ressurs.

Den nyliberale ideologien som ligger til grunn i denne diskursen har utviklet seg siden 1990-tallet, og ble ytterligere forankret som følge av Brochmann 1 og 2 i 2011 og 2017, hvor velferdsstatens bærekraft ble knyttet til innvandreres sysselsetting (Hilt L. T., 2020, ss. 75-76). Hvis innvandreres rolle i samfunnet hovedsakelig blir knyttet til rollen som arbeider, og ikke til annen samfunnsdeltagelse kan dette føre til splittelser i samfunnet. Hvis samfunnet ikke forholder seg til barrierene som innvandrere og minoriteter opplever, kan man stå i fare for at innvandrere blir segregert, fordi manglende aksept for kultur-, religion- eller verdimangfoldet hindrer minoriteten i å bli fullverdige medlemmer i samfunnet (Bøyum, 2016; Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010).

Formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet

Denne diskursen er til stede i begge dokumentene, men er ulikt formulert i de to dokumentene.

I Overordnet del er diskursen om hva som er formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet knyttet til utdanning generelt. Formålet med utdanning forstås dermed som lik for alle elever i den norske grunnskolen i dette dokumentet. Diskursen er her rettet mot hva elevene skal lære, altså hvilke kunnskaper og ferdigheter som er ansett som viktig at elevene sitter igjen med etter utdanningen. Deler av diskursen handler også om skolens rolle i å overføre etablert kunnskap til elevene. Dette har vært viktig historisk som prinsipp i den norske skolen, med unntak av perioden på 1970- og 1980-tallet hvor man avviste en tradisjonsformidlende kunnskapsskole (Telhaug, 2006, s. 132; Sæverot & Kvam, 2019).

I overordnet del gis skolen et ansvar for å danne og utdanne elevene. Det er altså ikke kun overføring av etablert kunnskap som er målet, men også at elevene skal bli dannet.

Grunnoppfølringen beskrives blant annet som kun en del av en «livslang danningprosess» som gir mennesker frihet, selvstendighet, og sørger for at elevene forstår seg selv og andre og gjør gode valg. Skolen som institusjon skal altså danne kritiske demokratiske individer. Danning som prinsipp har lange tradisjoner i den norske skolen, og har vært ansett som kanskje det viktigste formålet med skolen (Ulvik & Sæverot, 2013; Hilt & Riese, 2022). Danning skal sikre at elever blir selvstendige, kritiske og autonome mennesker. Økt press internasjonalt gjennom sammenligninger av skolen har ført til ferdigheter som danning i større grad har blitt tilsidesatt, og er under press av markedsorientering og målstyring i skolen fordi de ferdighetene som danning utvikler ikke kan måles (Hovdenak & Stray, 2015, s. 11; Ulvik & Sæverot, 2013). I Overordnet del av den nye læreplanen ser man at danning fremdeles trekkes frem som viktig, og har en sentral rolle i dokumentet.

Diskursen har i dokumentet et individfokus på hva utdanning kan gjøre for menneskene i kunnskapssamfunnet. Utdanning skal gi elevene redskapene de trenger for å lykkes med relasjoner og bli selvstendige aktører på alle arenaer i eget liv. Her er altså fokuset på hva utdanning kan gjøre for enkeltpersoner, ikke hva utdanning gjør for samfunnet. Individfokus er interessant når det gjelder utdanning, fordi det knytter sammen menneskers frihet og mulighet for selvrealisering gjennom utdanning. Likevel er individfokus også noe som kan knyttes til en liberalistisk tanke hvor individet er i sentrum. Samtidig er det i overordnet del også fokus på at utdanning er en del av å være arbeidsdyktig og at kritisk tenkning og danning også er viktige ferdigheter fordi de er viktige i arbeidslivet. I følge Klafki (2001) blir dannelsesbegrepet i større grad nå enn tidligere, kun knyttet til de kognitive ferdighetene fremfor de moralske og estetiske ferdighetene som også er en viktig del av danning. Hilt og Reise (2022) har også identifisert denne endringen i form av at danning i større grad enn tidligere fremmes som en ferdighet og knyttes til læring nettopp innenfor denne nyliberale konteksten.

I denne diskursen i Overordnet del er det altså tendenser til at også skolen er påvirket av en forestilling om at arbeidsdyktighet er en av formålene med utdanning, og dermed tilgangsdimensjonen innenfor sosial inkluderingsteori (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010). Thuen (2017) mener at dette er en forestilling som ble tydeligere i skolen etter

2001. Ved endringen av enhetsskolen til fellesskolen ble innholdet i undervisningen i større grad rettet mot enkeltelevers ferdigheter og kompetanser, i tillegg til at skolen skulle forberede elever på arbeidslivet i større grad enn tidligere (Thuen, 2017, s. 242).

For å sikre elevenes muligheter i fremtiden har skolen i Overordnet del et ansvar for at alle elevene skal ha «likeverdige» muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetningene til elevene. Dette baserer seg på prinsippet om fellesskolen som fremdeles viktig i Norge. Hvis man er elev ved den norske grunnskolen, så skal man lære det samme som alle andre. Dette innebærer at kun ved å være elev er man likestilt og integrert i den norske skolen når det gjelder rettigheter og forventninger. Forventningene kan være vanskeligere for minoritetsbarn å nå fordi det kan være større avstand mellom deres kultur, normer, og hvilke forventninger skolen stiller enn det er for majoritetsbarna. Her kompenserer skolen for dette med tilrettelegging. En del av utdanningens formål for kunnskapssamfunnet er altså å utligne ulikheter i som eksisterer i samfunnet og dermed i elevgruppen fra før. Når det er snakk om likeverdige muligheter, hviler denne forståelsen på at skolen skal tilrettelegge for at alle elevene har utbytte av undervisningen. Dette baserer sosial rettferdighets-ideologi seg på at man må gi ressurser til de med dårligere utgangspunkt slik at alle har like muligheter for å lære og utvikles innenfor skolen (Bøyum, 2016). Dette kan også knyttes til politikk om refordeling, og deltagelsesdimensjonen innenfor Gidley, Hampson og Wheeler sin modell (2010, ss. 10-11).

I Regjeringens integreringsstrategi er fokuset i denne diskursen i enda større grad rettet mot hvordan individer kan være en ressurs for samfunnet og seg selv igjennom arbeid. I regjeringens integreringsstrategi forstås utdanning som en forutsetning for arbeidsdeltagelse i kunnskapssamfunnet. I motsetning til i Overordnet del er det mindre fokus på de konkrete ferdigheter og kompetanse utdanning skal føre til hos innvandrerene. Kompetanse og utdanning omtales mer generelt og som redskaper som enkeltindividene kan bruke for å skape det livet de ønsker. I tillegg er det et klart fokus på «formell kunnskap». «Formell kunnskap» innebærer at kunnskapen skal kunne måles, dokumenteres og bevises. Det er altså lite rom for den kompetansen og de ferdighetene som retter seg mot kritisk tanke og dannelse, som ikke lett kan måles. Her ser man igjen

tendensen som Hovdenak og Stray peker ved at dette er en forståelse som har blitt styrket de siste tjue årene igjennom internasjonale tester og sammenligning av skoler og utdanning (2015, s. 11). Problemet med denne forståelsen, spesielt sett i lys av at den gjelder konkret innvandrere mer enn andre grupper i samfunnet, er at ferdigheter som dannelse er viktig for å delta i demokratiet og være en kritisk samfunnsborger. Innenfor rimelig sjanselighet er evne til politisk deltagelse viktig, og Rawls mener at samfunnet bryter med prinsippet om politisk frihet hvis ikke alle borgere får utdanningen som trengs for å delta i demokratiet (Bøyum, 2016, s. 59). Det er derfor et demokratisk problem hvis ikke innvandrere får de samme ferdighetene til å delta politisk som resten av samfunnet.

Selv om Regjeringens integreringsstrategi ikke fokuserer på konkrete ferdigheter innvandrere skal sitte igjen med etter endt utdanning, er det to unntak som er interessant å trekke frem. Det første unntaket er at norskkunnskaper blir definert som helt sentralt for deltagelse i det norske arbeids- og samfunnsliv. Kravet om gode norskferdigheter kom inn i innvandringsdebatten på 1990-tallet, men ble forsterket etter år 2000 (Hilt L. T., 2020, ss. 70-71) Når norsk trekkes frem på denne måten viser dette at denne kunnskapen regnes som noe av den viktigste kunnskapen innvandreren må lære i integreringsstrategien. Her tydeliggjøres dermed en ideologisk forståelse om at norskspråklig kunnskap er viktigere for innvandrere enn for eksempel demokratisk dannelse, eller kritisk tenking. Det andre unntaket er at kompetansen som innvandreren skal utvikle i skolen omtales som noe som skal dekke behovene i arbeidsmarkedet. Dette funnet stemmer overens med Abamosa, Hilt og Westrheim som finner at innvandrere kun ledes inn høyere utdanning innenfor yrker hvor samfunnet mangler kompetanse (2020, s. 640). Også her er det et nyliberalistisk perspektiv som ligger til grunn, hvor borgernes verdi ligger i potensialet for produktive arbeidere (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010).

Når arbeidsdyktighet blir det viktigste formålet med utdanning har dette konsekvenser for både individ og samfunn, spesielt når innvandrere også skal føres inn i yrker hvor det allerede er mangel på kompetanse. Også her er det ifølge Rawls problematisk innenfor prinsippet om sjanselighet. Alle skal ha rett til å velge yrke slik de selv ønsker (Bøyum, 2016, s. 59). Staten sin rolle burde være å tilrettelegge for at dette er mulig, ikke føre

individer fra en «gruppe» inn i enkelte yrker. Dette begrenser, ikke øker, friheten og selvstendigheten til individene.

Forholdet mellom utdanning og integrering

Så langt har dette kapittelet drøftet de ulike diskursene og sett på hvordan de i stor grad trekker på den historiske utviklingen i både utdanning og integreringspolitikken. Det er også diskutert hvilke dimensjoner for sosial inkludering som finnes i de ulike diskursene, og hvor dimensjonene som kan identifiseres er ulike mellom de to dokumentene som er analysert. Denne delen av drøftingen skal se på sammenhenger mellom de ulike diskursene og tendensene som er identifisert. På den måten er det mulig å tydeliggjøre forståelsen mellom utdanning og integrering som eksisterer i dokumentene, og dermed svare på oppgavens problemstilling.

Når man ser helhetlig på de tre diskursene samlet er det tydelig at de er tett bundet sammen i begge dokumentene. Analysen tyder også på at hvis innvandrere skal regnes som integrert i Norge, må de oppfylle alle kriteriene som er til stede i diskursene, for å bli akseptert som fullverdig medlem. Utdanning har en sentral rolle når det gjelder å forberede og innlemme innvandrere i det norske felleskap, men hva denne rollen faktisk innebærer, og hvilke kriterier innvandrere må oppfylle for å regnes som integrert forstås ulikt i Overordnet del av læreplanen og i Regjeringens integreringsstrategi.

Deltagelse og myndiggjøring

I Overordnet del av læreplanen setter diskursen om «En av «oss»» klare rammer for kunnskap som skal overføres til elevene. «Felles verdier», «normer» og «referanserammer» essensialiseres som viktige for å kunne bli en fullverdig del av det Norske samfunnet. Grunnskolen får ansvaret for at alle elever skal kjenne til og akseptere disse «grunnleggende» ferdighetene og verdiene. Samtidig eksisterer det også et klart premiss i mangfoldsdiskursen om at mangfold er en viktig del av det norske, og skal verdsettes også på egne premisser. Grunnskolen har dermed et ansvar for å støtte den mangfoldige delen av befolkningen, og hjelpe elevene med selvstendig utvikling. Både i

diskursen om «En av «oss»» og diskursen om «mangfold» er deltagelsesdimensjonen den mest dominerende. Denne baserer seg på sosial rettferdighets-ideologi. Formålet med utdanning i dokumentet er å gjøre det lettere for alle, inkludert innvandrere, å delta i alle arenaer i samfunnet. For å sikre deltagelse skal skolen ifølge Overordnet del bruke tid og ressurser på å sikre at alle skal få tilgang til, og ha mulighet til å oppnå, de ferdighetene som samfunnet definerer som sentrale. De felles verdiene og normene er sett på som nødvendige for denne deltakelsen. Deltakelse i de mangfoldige delene i samfunnet blir også sett på som en universell verdi som alle, inkludert majoriteten, skal lære.

Myndiggjøringsdimensjonen baserer seg på ideologien om menneskelig potensial, og er synlig i Overordnet del innenfor diskursen om «mangfold». I denne diskursen er mangfoldet i samfunnet definert som en viktig del av ett godt samfunn, og en positiv ressurs for samfunnet. Det å ha mangfold er noe som sees på som positivt for individet og for samfunnet. I Overordnet del ser man også tegn av at skolen skal hjelpe elevene til positiv utvikling, og støtte elevene til å bli selvstendige mennesker. Dette trekker også på myndiggjøringsdimensjonen, hvor man skal støtte utviklingen for alle mennesker om å nå sitt høyeste potensial.

Diskursene om «En av «oss»» og «mangfold» inngår delvis også i diskursen om «formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet» i Overordnet del. Både formålet om å overføre etablert kunnskap og å ivareta og fremme mangfold i skolen er i dette dokumentet en del av rollen utdanning har i kunnskapssamfunnet. Diskursen om «Formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet» belyser likevel en side som ikke er del av de to andre diskursene, nemlig hva det overordnede målet med utdanning er, og hva utdanning skal gjøre for individer og samfunnet. I overordnet del handler denne diskursen om at de kunnskapene og ferdighetene som elevene skal lære vil bidra til at elevene kan lykkes på ulike måter i samfunnet. Det er lagt vekt på at utdanning skal være frigjørende og skape selvstendige individer. Også denne diskursen preges hovedsakelig av sosial rettferdighets-ideologi og deltagelsesdimensjonen innenfor sosial inkluderingsteori. Samtidig ser man at også utdanning har fått et mer individualistisk fokus og trekker på nyliberal ideologi. Dette knyttes til tilgangsdimensjonen i Gidley, Hampson og Wheeler sin modell (2010). Det er altså i overordnet del av læreplanen elementer fra alle de tre dimensjonene innenfor sosial

inkludering, men denne oppgaven identifiserer hovedvekten av disse til deltagelsesdimensjonen.

Oppsummert forståes utdanning totalt sett i Overordnet del som sentralt for å innlemme innvandrere inn i det norske samfunnet. Gjennom utdanning skal de utvikle ferdigheter og verdier som blir anerkjent som viktige, og ta del i det norske samfunnet. Utdanningen ses på som sentralt for at innvandrere kan finne sin identitet innenfor de norske normene, men utdanningen skal også gjøre at de har like muligheter som alle andre som fullfører den norske grunnskolen. Dette skal sikres igjennom at man tilpasser utdanning, og løfter minoritetene opp på det samme nivået som majoriteten og på denne måten sikrer sjanselighet.

Tilgang

Også i Regjeringens integreringsstrategi er diskursene som er identifisert tett knyttet sammen. Sann som i diskursen om «En av «oss»» i overordnet del bygger denne diskursen i også regjeringens integreringsstrategi på at innvandrere må akseptere og innlemmes i det norske verdifelleskapet. Utdanning har en viktig rolle i denne prosessen. I dette dokumentet er diskursen «En av «oss»» og diskursen om «mangfold» tett knyttet sammen fordi hvis innvandrere aksepterer de grunnleggende verdiene og normene som er definert blir «risikoen» som det er forstått at mangfoldet kan ha i mangfoldsdiskursen redusert. Det eksisterer også en implisitt forståelse om at hvis Innvandrere ikke deler «våre» verdier er man en risiko for det norske samfunnet fordi mangelen på disse verdiene kan føre til marginalisering og normoppløsning (Seland, 2013. Innenfor diskursen om «Formålet med utdanning i Kunnskapssamfunnet» er det også en helt klart arbeidsretting, hvor målet med utdanning er knyttet til at innvandrere skal bli arbeidsdyktige.

Sosial rettferdighets-ideologi igjennom deltagelsesdimensjonen i regjeringens integreringsstrategi er til stede, ved at man ønsker at ved å overføre kultur og verdier til innvandrere kan de delta på alle arenaer i samfunnet. Denne dimensjonen er likevel marginalisert i forhold til nyliberal ideologi og tilgangsdimensjonen som er den dominerende i alle tre diskursene i dette dokumentet. Formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet forståes hovedsakelig som en måte å sikre at innvandrere blir

arbeidsdyktige. Utdanning skal sikre at elevene lærer det norske språket, og deler de «felles verdiene», «normene» og «referanserammene» slik at arbeidstakere ønsker å ansette dem. Det er også arbeid som frigjør potensialet, og dermed de positive effektene, av å ha et mangfoldig samfunn slik det er forstått i regjeringens integreringsstrategi.

Innvandrerens egne ønsker er ikke en del av integreringsstrategien. Det er lite eller ingen fokus på hvordan man kan motivere disse til å ta utdanning, eller hvordan man skal tilrettelegge for at de kan få utdanningen de selv ønsker. Denne betraktningen stemmer også overens med Abamosa (2021) som skriver at i programmer for å øke tilgang til høyere utdanning er flytninger beskrevet mer som begunstiget istedenfor verdifulle ressurser.

I de tilfellene hvor deltagelsesdimensjonen er mer tydelig i integreringsstrategien som ved diskursen om «En av «oss»» som på mange måter ligner på den samme diskursen innenfor Overordnet del. Innenfor regjeringens integreringsstrategi er denne diskursen knyttet tett til den nyliberale ideologien. Selv om man trekker på ideologien om sosial rettferdighet og ønsker å bruke ressurser for å sikre at innvandrere lærer om disse «felles verdiene», «grunnleggende kunnskaper» og «normer» slik at de når samme nivå som majoriteten, er dette begrunnet i den nyliberale sfæren vet at formålet for tiltakene er at dette vil styrke arbeidsstyrken. (Gale & Molla, 2015, ss. 19-20)

Oppsummert ser man i regjeringens integreringsstrategi forventes det i alle de tre diskursene at innvandrere som kommer til Norge skal bli økonomisk selvstendig igjennom arbeid. Denne tendensen stemmer overens med funnene ved andre analyser av integreringspolitikk (Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten, 2017; Abamosa, Hilt, & Westrheim, 2020; Abamosa, 2021). Formålet med utdanning blir i denne sammenheng å sørge for at innvandrere har den nødvendige kompetansen for å komme i arbeid. Både at innvandrere respekterer og kjenner til norske verdier, normer og språk, og at de har de konkrete formelle ferdighetene som gjør at de blir ansatt i det norske arbeidsmarkedet. På denne måten skal innvandrere være med å betjene kunnskapssamfunnet, helst skal innvandrere også arbeide i yrker hvor samfunnet mangler arbeidskraft fra før.

Forholdet mellom dokumentene

Overordnet del av læreplanen og Regjeringens integreringsstrategi trekker hovedsakelig på to ulike dimensjoner av sosial inkluderingsteori. Overordnet del trekker på deltagelsesdimensjonen og dermed sosial rettferdighets-ideologi, mens integreringsstrategien trekker på tilgangsdimensjonen og nyliberal ideologi. Dette påvirker hvordan dokumentene forstår rollen til utdanning for integrering. Det som blir tydelig etter sammenligningen av disse dokumentene er at når de legger fokuset på to forskjellige dimensjoner og ideologier av sosial inkluderingsteori, synliggjør dette diskursive kamper i samfunnet for hegemonisk forståelse av hva utdanning skal være og hvordan man skal bruke utdanning i integreringssammenheng.

I forhold til Faircloughs tre-dimensjonale modell for diskursanalyse er det tydelig at dokumentene som er analysert i stor grad trekker på tidligere diskurser og den historiske utviklingen innenfor både utdannings- og integreringspolitikken. Dette er ikke overraskende når dokumentene som er analyserte er politiske og også er definerende for hvert sitt tema. Diskursene bærer lite preg av interdiskursivitet, noe som indikerer stabilitet ifølge Skrede (2018, s. 53). Samtidig argumenterer Skrede (2018) også for at hvis dokumenter trekker inn markedsdiskurser er dette tegn på en dreining mot markedsliberalisme. Dette er tydelig i begge dokumentet, men tydeligst i Regjeringens integreringsstrategi. Denne dreiningen er synlig også i annen forskning som er gjort på temaet tidligere, og er dermed ikke et eksempel på stor interdiskursiv endring, men heller at diskursene trekker og forankrer denne dreiningen ytterligere (Abamosa, 2021; Abamosa, Hilt, & Westrheim, 2020; Hilt & Riese, 2022; Hovdenak & Stray, 2015).

Dette er dokumenter som er produsert med formål om å definere hvordan utdanning og integrering skal forstås, og det er dermed lite rom for diskusjon. Dette vises også grammatikalsk igjennom at språkbruken har stor grad av sikkerhet. Tekstene definerer og beordrer. Selv om dokumentene hovedsakelig trekker på hver sin ideologi, ser man at det i de felles diskursene som er identifisert er ulike ideologiske strømninger som er synlige i begge dokumentene. Hverken diskursene i Regjeringens integreringsstrategi eller overordnet del trekker kun på én ideologisk forståelse. Dette påvirker diskursene, og påvirker hvordan dokumentene leses og forstås. Ikke minst påvirker ideologiene som er til

stede i diskursene det påvirker hvordan dokumentene påvirker den utdanningspolitiske og integreringspolitiske praksisen i samfunnet.

Problemet med forskjeller i ideologier, og dermed ulike forventninger og forståelse av hva formålet med utdanning skal være, er at de kan føre til en oppfatning om at utdanning skal gjøre ulike ting for innvandrere og resten av befolkningen. Ifølge Bøyum (2016) henger utdanningsnivå ofte sammen med økonomisk og kulturell kapital. Hvis man ønsker reell sjanselikhhet i samfunnet er det derfor negativt hvis innvandrere forventes å få arbeid etter endt grunnskole, mens de andre delene av befolkningen i større grad føres mot høyere utdanning. En konsekvens av dette kan være økt segregering, og et samfunn med et klasseskille som også følger kulturelle skillelinjer i samfunnet.

Synet på at utdanningens rolle for integrering er igjennom å gjøre elevene arbeidsdyktige, reduserer potensialet både til utdanning og til innvandrere. Grunnskolen har potensialet til å innlemme og myndiggjøre elever i større grad enn det spesielt regjeringens integreringsstrategi legger opp til. Denne strategien frykter at innvandrere skal være en byrde og en utfordring for samfunnet. Hvis politikken i større grad hadde fulgt prinsippene for sosial inkludering er det min mening at disse utfordringene ville blitt redusert fordi innvandrere ville hatt større mulighet til, og flere arenaer hvor de kan bruke sitt fulle potensial. Et interessant perspektiv til Gidley, Hampson og Wheeler (2010, s. 13) er at myndiggjøringsdimensjonen i mindre grad enn tilgangs-, og deltagelsesdimensjonen krever økonomisk investeringer for å oppfylles. Det dreier seg i stedet om å anerkjenne og fremme psykologiske og menneskelige verdier.

Ikke overraskende har Overordnet del av læreplanen et videre syn på rollen til utdanning i forhold til integrering enn tilgangsdimensjonen som er dominerende i Regjeringens integreringsstrategi. Overordnet del tar utgangspunkt i hva utdanning kan gjøre for menneskene, ikke bare for samfunnet. Utdanning er et verktøy for selvstendighet, og danner grunnlaget for «livslang læring». Det er altså en videre forståelse av formålet for utdanning enn kun arbeidsdyktighet. Det er likevel klare spor av nyliberal ideologi i skolen.

7. Oppsummering og konklusjon

Denne oppgaven har gjennomført en analyse av «Integrering gjennom kunnskap - Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022» og «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» for å undersøke hvordan forholdet mellom utdanning og integrering forstås innen utdannings- og integreringspolitiske dokumenter. Analysen baserer seg på Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Ved hjelp av grammatikalske analyseverktøy og innholdsanalyse, har jeg identifisert tre felles diskurser i dokumentene: Diskursen om «En av «oss»», diskursen om «Mangfold» og diskursen om «Formålet med utdanning i kunnskapssamfunnet». Disse har blitt drøftet i lys av historisk kontekst, tidligere empirisk forskning, og sosial inkluderingsteori gjennom bruken av Gidley, Hampson og Wheeler (2010) sin modell. Jeg har identifisert at diskursene i Overordnet del av læreplanen hovedsakelig trekker på deltakelsesdimensjonen i denne modellen, mens diskursene i regjeringens integreringsstrategi kan plasseres innen tilgangsdimensjonen i modellen. Det at dokumentene er plassert innenfor ulike dimensjoner og trekker på ulike ideologier viser hvordan forholdet mellom utdanning og integrering forstås ulikt i de to dokumentene.

Selv om dokumentene trekker på ulike ideologi, fremstår det generelt i begge dokumentene som at utdanning er helt sentralt for at innvandrere skal bli integrert, og det fremstår som at uten utdanning er det få muligheter for å bli akseptert som en likeverdig samfunnsborger.

Denne oppgaven er klart avgrenset til å gjelde kun de to dokumentene som er analysert. Resultatene fra analysen kan derfor ikke generaliseres, og må ses i sammenheng med annen forskning på emnet. Fordi oppgaven har brukt det generelle begrepet «innvandrere» for analyse, har oppgaven ikke undersøkt om forventninger skiller ut ifra hvilke type innvandrere det er snakk om, og om det eventuelt stilles ulike forventninger til innvandrere avhengig av hvor de kommer fra, eller hvilken type innvandring det gjelder. Dette hadde vært interessant å undersøke. I skrivende stund er det en pågående krig i Ukraina, noe som aktualiserer integreringsdebatten. Det har allerede vært media oppslag om flyktninger fra Europa har en forrang før flyktninger fra resten av verden. Det kunne vært

interessant om disse tendensene blir synlige i fremtidige politiske dokumenter, eller andre endringer over tid i de diskursive fremstillingene av utdanning og integrering. Det hadde også vært interessant å undersøke er hvordan alder påvirker hvordan man utdanning brukes for å integrere innvandrere. Dette kan gjøres ved å utvide analysen til å også se på dokumenter som omhandler voksenopplæringen.

Som vi har sett, har ingen av diskursene i dokumentene som har blitt analysert myndiggjøringsdimensjonen som hovedperspektiv, og jeg mener utdannings- og integreringspolitikk kunne vært beriket ved å i større grad trekke mer på denne dimensjonen. Det er potensielt rom for at skolen og samfunnet i større grad tar i bruk prinsipper om myndiggjøring i integreringen av innvandrere i samfunnet, men dette innebærer at man ikke krever at individer må passe inn eller tilpasse seg pre-eksisterende samfunnsnormer. De individuelle ulikhetene forstås heller som goder som beriker samfunnet (Gidley, Hampson, & Wheeler, 2010). Myndiggjøringsdimensjonen innebærer dermed en aksept og feiring av annen kultur, religion og verdier har en egenverdi. Disse prinsippene kan bidra til at det norske samfunnet blir bedre og mer aksepterende ovenfor ulikheter.

Referanser

- Abamosa, J. Y. (2021). The Peripherality of Social Inclusion of Refugees into Higher Education: Insights from Practices of Different Institutions in Norway. *Higher Education Policy*.
- Abamosa, J. Y., Hilt, L. T., & Westrheim, K. (2020). Social inclusion of refugees into higher education in Norway: A critical analysis of Norwegian higher education and integration policies. *Policy Futures in Education*, 18(5), ss. 628-647.
- Askeland, N. (2010). Metaforer i mange fag. I I. D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (ss. 201-216). Oslo: Novus.
- Bernt, J. F., & Boe, E. M. (2021, 09 22). *Forskrift*. Hentet fra snl: <https://snl.no/forskrift>
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge*, 1, ss. 1-18.
doi:<https://doi.org/10.5617/adno.1084>
- Brochmann, G., & Hagelund, A. (2012). Norway: The land of the golden mean. I G. Brochmann, & A. Hagelund, *Immigration Policy and the Scandinavian Welfare State 1945-2010* (ss. 149 - 224). Palgrave Macmillan UK.
- Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2006). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bøyum, S. (2016). *Utdanning, ulikskap og urettferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Harlow: Pearson.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B., & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring: Hva virker – for hvem?* Oslo: Fafo.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Sosial Research*. London: Routledge.

- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis* (2. utg.). New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power*. Abingdon: Routledge.
- Gale, T., & Molla, T. (2015). Social justice intents in policy: an analysis of capability for and through education. *Journal of Education Policy*, 30(6), ss. 810-830. doi:10.1080/02680939.2014.987828
- Gidley, J. M., Hampson, G. P., & Wheeler, L. (2010). From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Higher Education informed by Social Inclusion Theory and Practice. *Higher Education Policy*, 23(1), ss. 123-147. doi:https://doi.org/10.1057/hep.2009.24
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og Utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hilt, L., & Riese, H. (2022). Hybrid forms of education in Norway: a systems theoretical approach to understanding curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), ss. 223-242. doi:10.1080/00220272.2021.1956596
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer i skolen?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE publications.
- Karlsen, G. (2009). *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk. Nye studier*. Århus: Klim.
- Kleven, T. A. (2007, Juni). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*, ss. 219-223.
- Koehler, G., Cimadamore, A. D., Kiwan, F., & Gonzalez, P. M. (2020). Chapter 1: The Politics of Social inclusion: Introduction. I G. Koehler, A. D. Cimadamore, F. Kiwan, & P. M. Gonzalez (Red.), *The Politics of Social Inclusion : Bridging Knowledge and Policies Towards Social Change* (ss. 13-40). Ibidem Verlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordna del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap, Regjeringens integreringsstrategi 2019–2022*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), ss. 479-497.
doi:10.1080/13603110802632217
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14:5, ss. 479-497.
doi:10.1080/13603110802632217
- OECD/European Union. (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Setting In*. Paris: OECD Publishing.
- PROBA Samfunnsanalyse. (2019). *Hvordan måle integrering? Forslag til et helhetlig indikatorsett for måling av integrering i Norge*. Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet.
- Rapley, T., & Jenkins, K. N. (2010). Dokument Analysis. I T. Rapley, & K. N. Jenkins, *International Encyclopedia of Education* (ss. 380-385). Newcastle: Elsevier.
- Regjeringen. (2020, 09 15). *Oversikt over dokumenttyper*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokument/oversikt-over-dokumenttyper/id2341785/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2012). Michael Foucaults forfatterskap og ideer. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault* (ss. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning: Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmassee etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(2), ss. 187-214.
- Skapago. (2021). «Alt» om modalverb. Hentet fra Skapago: <https://www.skapago.eu/nils/grammatikk/alt-om-modalverb>

- Skovholt, K., & Veum, A. (2020). *Tekstanalyse Ei Innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skrede, J. (2018). *Kritisk Diskusanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 5). *Slik definerer SSB innvandrere*. Hentet fra ssb:
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Svartdal, F. (2019, 12 17). *Bekreftelsestendens*. Hentet fra Store Norske Leksikon:
<https://snl.no/bekreftelsestendens>
- Sæther, J. (2011). *Norsk pedagogisk faghistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæverot, H., & Kvam, V. (2019). Pedagogikkvitenskap på sitt beste . *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 3-15.
- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in ‘new times’: using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19(2), ss. 433-451.
- Telhaug, A. O. (2006). Barne- og elevsentrert tenkning i historisk perspektiv. *Barn*, ss. 123-142.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), ss. 273-287.
- Thuen, H. (2017). *Den Norske Skolen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ulvik, M., & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk dannning. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk- Pedagogisk Utdanning En antologi* (ss. 31-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2016). Critical discourse studies: history, agenda, theory and methodology. I R. Wodak, & M. Meyer (Red.), *Methods of Critical Discourse Studies* (3. utg., ss. 1-22). London: Sage.
- Østerberg, D. (1977). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse* (2. utg.). Oslo: Cappelen.
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte Virkeligheter, Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.