



Fra arbeidsfellesskap til et mangfoldig læringsfellesskap

En analyse av begrepet *fellesskap* i Generell del av læreplanen fra 1997 (L97) og Overordnet del i gjeldende læreplanverk (LK20)

Margarita Olnova og Torild Marie Olsen

Universitetet i Agder

Sammendrag

Artikkelen presenterer en analyse av *fellesskap* i Generell del av læreplanen fra 1997 (L97) og i Overordnet del i gjeldende læreplanverk (LK20). I ulike offentlige dokumenter anmodes det stadig om å bygge og ivareta et inkluderende mangfoldig fellesskap i skolen. Derfor oppleves det særlig relevant å undersøke hvilket grunnlag fellesskap i skolen skal bygge på ifølge den utgåtte Generell del og den gjeldende Overordnet del av læreplanverket. Undersøkelsen av dokumentene er inspirert av kritisk diskursanalyse og bygger i tillegg på Tjoras (2018) teoretiske rammeverk for fellesskap. Ved å analysere og kategorisere formuleringer med ordet *fellesskap* i materialet, kom det frem to nøkkelord *arbeid* og *felles*. Ytterligere søk og analyse av ordenes bruk viser en utvikling fra *arbeidsfellesskap* i Generell del til et *mangfoldig læringsfellesskap* i Overordnet del. Mens det i Generell del først og fremst er elevene som tildeles ansvar for å underordne seg fellesskap basert på etablerte kulturelle rammer, er det lærernes ansvar å ta hensyn til den enkelte elev i møte med fellesskap i Overordnet del. Lærere får dermed et dobbelt oppdrag – bygge et fellesskap i skolen og anerkjenne hver enkel elev.

Nøkkelord: *fellesskap, mangfold, læreplananalyse*

Innledning

Skolen har blitt stadig mer mangfoldig, og lærere vi har møtt, er opptatt av å skape fellesskap for elevene, men opplever samtidig at dette er krevende når mangfoldet blant elevene er stort. I 2020 ble det innført et nytt læreplanverk i norsk skole, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den innledende delen, Overordnet del (OD) (Kunnskapsdepartementet, 2017), ble publisert allerede i 2017 slik at lærere skulle gjøre seg kjent med den før den ble innført. I denne artikkelen vil vi se nærmere på hva som kjennetegner begrepet *fellesskap* i OD og i forløperen, Generell del (GD) (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996), som var gjeldende fra 1993 til 2017. Vi undersøker på hvilken måte fellesskap i disse planene rommer ideer om inkludering og språklig og kulturelt mangfold med særlig vekt på minoritetsspråklige elever, dvs. elever med et annet morsmål enn norsk og samisk.

Fellesskap er et grunnleggende begrep som opplæringen i Norge hviler på. Skolen har siden begynnelsen av 1900-tallet bygget på en idé om å være samlende, den såkalte enhetsskolen, med mål om å utjevne geografiske og sosiale forskjeller (Telhaug, 1994, s. 128–131). Enhetsskolen er nå erstattet med *fellesskolen*, der ambisjonen om å utjevne sosiale forskjeller er videreført (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 9–10; NOU 2014: 7, s. 24). Samtidig fremheves det at fellesskolen har et mål om å synliggjøre mangfold og å skape inkluderende læringsmiljøer som blant annet innebærer likeverdig deltakelse for minoritetsspråklige elever (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 10; NOU 2014: 7, s. 24). Ifølge OD skal elevene utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap, i tillegg til at mangfold skal sees på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6, s. 15).

En av utfordringene med begrepet *fellesskap* er at det anvendes i svært mange sammenhenger. Det brukes blant annet i stortingsmeldinger, se Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, i avisoppslag og debatter: *Et fellesskap som overgår alle identitetsmarkører* (Yousuf, 2022) og i kunst: *Teaterstykke om fellesskap* (NRK, 2022). Ifølge Tjora (2018) rommer begrepet *fellesskap* nærmest alt og ingenting, men siden opplæringen i Norge nettopp er tuftet på en idé om fellesskap, er det et begrep vi må forholde oss til.

Analysene i denne artikkelen er inspirert av Faircloughs kritiske diskursanalyse. Ifølge Fairclough (2010, s. 31) kan begreper som ofte brukes, lett bli tatt for gitt, og vi får det som kalles en naturalisering, som igjen kan skjule ideologiske føringer. En analyse av begrepet *fellesskap* i GD og OD vil derfor kunne få fram ideologiske føringer som kan være mer eller mindre naturaliserte. I fellesskapet i skolen inngår aktører med ulike roller. Elever, lærere, ledere og til dels foreldre tildeles ansvar og plikter for skolens fellesskap. Vi vil derfor også se nærmere på hvordan ansvar og plikter fordeles. Artikkelen vil besvare følgende forsknings spørsmål:

1. Hva kjennetegner *fellesskap* i Generell del og Overordnet del, og på hvilken måte kommer ideer om språklig og kulturelt mangfold og inkludering til uttrykk i begrepet fellesskap i disse planene?
2. Hvordan tildeles elever og lærere ansvar og plikter for fellesskap i skolen i Generell del og i Overordnet del?

Tidligere forskning

Både GD og OD er, i likhet med de øvrige delene av læreplanene, et resultat av samarbeid mellom myndigheter og faglige miljøer, og kan forstås som et bindeledd mellom politikk og skole (Dale, 2009; Engelsen, 2003; Karseth & Sivesind, 2009). Myndighetenes føringer for opplæringens mål, innhold og verdigrunnlag har alltid vært et aktuelt analyseobjekt for utdanningsforskere. Telhaug (1994, 2006) analyserer målsettingen om enhetsskolen i norske læreplaner, mens Bjørnsrud et al. (2021) og Faldet et al. (2022) viser hvordan konseptet «en skole for alle» videreutvikles i LK20. De konkluderer blant annet med at læreplanen inneholder en spenning mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet som påvirker læreres daglige arbeid.

En rekke studier av mangfold i læreplaner har pekt på en form for skjult assimilering (Engen, 2010; Harlap & Riese, 2014; Morken, 2009; Seland, 2013). Morken (2009, s. 158) påpeker at skolen hviler på en forestilling om felles opphav og nasjonalt fellesskap, mens mangfoldsbegrepet viser til variasjon og ulikhet knyttet til kultur og etnisitet. Morken stiller spørsmål ved myndighetenes håndtering av likheter og forskjeller innenfor et fellesskap som han beskriver som et «forestilt fellesskap»

(s. 157–161) ved å vise til Anderson (1996). Med «forestilt fellesskap» mener Anderson blant annet nasjonale fellesskap som består av individer som ikke kjenner hverandre, men som likevel kan føle tilhørighet til hverandre gjennom felles språk, kultur og høytider. En slik fellesskapskonstruksjon kan ifølge Engen (2010) komme til å tilsløre forskjeller. Mens det i noen læreplaner argumenteres eksplisitt for en visjon om én kultur og ett språk, kan en slik visjon også komme til uttrykk implisitt, for eksempel ved at opplæringens innhold formuleres som lik for alle, mens det gis lite rom for tilpasninger til elevenes ulike språklige forutsetninger i felles undervisning. Det gis begrensede muligheter for bruk og utvikling av elevenes flerspråklige kompetanse (Engen, 2010, s. 132–134).

Seland (2013) viser hvordan innlemmelse av minoritetsspråklige elever i en felles kultur kommer til uttrykk i læreplaner. Hun hevder at frem til ca. 1990 ble innvandrernes kontakt med eget kulturelt og religiøst opphav sett på som en verdi i seg selv, og i læreplanverket M87 er blant annet funksjonell tospråklighet et mål for opplæringen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 38). Ut over 1990-tallet settes det spørsmålsteget ved dette målet, og myndighetene blir da opptatt av utfordringer med marginalisering og normoppløsning, som de hevder skyldes innvandrernes manglende kjennskap til en felles kultur. Med felles kultur menes majoritetskulturen som grunnlag for felles verdier i skolen (Seland, 2013, s. 409).

Ved å undersøke innledninger til læreplanverk i perioden fra 1974 til 2017, finner Olsen og Andreassen (2018, s. 12–14) en dreining mot et fellesskapsperspektiv. Dette vises blant annet i begrepsbruken som har gått fra «fremmedarbeidere» i M74 (Kyrkje- og undervisningsdepartement, 1974, s. 72), «innvandrere» i M87 (Kyrkje- og undervisningsdepartement, 1987, s. 22), «nordmenn med en annen kulturell bakgrunn» i L97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 20) til «alle deltakere i skolefellesskapet» i OD i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Samtidig understreker Olsen og Andreassen at håndtering av det mangfoldige skolefellesskapet forblir en utfordring for lærerne. For å kunne ivareta alle i et mangfoldig skolefellesskap bør man, ifølge forskerne, finne en balanse mellom anerkjennelse av gruppebaserte særtrekk og rettigheter på den ene siden og integrasjon i et fellesskap på den andre siden (s. 15). Men hva er det som kjennetegner begrepet fellesskap i GD og OD, og hvilke mekanismer hviler det på? Så vidt vi vet, er dette ikke undersøkt tidligere selv

om begrepet fellesskap er mye brukt i både utdanningsforskning og styringsdokumenter.

Teoretisk utgangspunkt

Fellesskap impliserer en form for tilhørighet (Bauman, 2000; Delanty, 2003; Tjora, 2018). Ifølge Delanty (2003) er tilhørighet selve kjernen i et fellesskap. Et spørsmål som man imidlertid kan stille, er om og hvordan individer kan føle tilhørighet i det moderne samfunnet. Ifølge Bauman (2000, s. s.45) er fellesskap et annet navn på «det tapte paradiset». Med denne metaforen vil han fremheve at tette sosiale bånd mellom menneskene har gått i oppløsning på grunn av globalisering og digitalisering. I tillegg hevder Bauman (2000, s. 37) at det er en uløselig spenning mellom fellesskap og individualitet, for individet må gi avkall på frihet for å være med i et fellesskap og oppleve trygghet.

Delanty (2003) mener imidlertid at man også i dag kan føle tilhørighet til noen eller noe selv om globalisering har ført til en svekkelse av en tradisjonell form for stedstilhørighet. I dag er det mange former for tilhørighet på ulike nivåer, og fellesskap kan følgelig være både lokale og transnasjonale, situasjonsavhengige og konstante, samt fysiske og internettbaserte (Delanty, 2003, s. 152). Grensene for de nye formene for fellesskap kan være flytende og overlappende hverandre siden et individ kan være medlem av en rekke ulike fellesskap samtidig. Fellesskap kan imidlertid være skjøre fordi de er mer dynamiske og ustabile enn tidligere. Fellesskapenes dynamiske og ustabile natur gjør fenomenet særlig aktuelt å studere, ifølge Delanty.

Hvordan nye og situasjonsbaserte fellesskap oppstår og fungerer, står i fokus hos den norske sosiologen Tjora (2018; 2022). Tjora (2022, s. 43) mener at moderne fellesskap i mindre grad er knyttet til et fysisk hjemsted og beskriver ulike kilder til eller aspekter ved fellesskap. Han hevder at følgende kilder til fellesskap er betydningsfulle: fysisk nærvær, identifikasjon, interaksjon, solidaritet, kommunikasjon, integrasjon og arbeid (Tjora, 2018). *Fysisk nærvær* er et aspekt som er karakteristisk for fellesskap der mennesker tilbringer mye tid sammen. Klasserommene, skolebygget og skolegården danner et rom for nærvær mellom elever, og alle skolefellesskap kan dermed betraktes som «levende miljøer» (Tjora, 2018, s. 114). *Identifikasjon* kan relateres til en følelse av

at noen spesifikke andre ligner mer på en selv enn andre (Tjora, 2018, s. 74). Identifikasjon er karakteristisk for nasjonale fellesskap, såkalte forestilte fellesskap, som allerede nevnt, og kjennetegnes av at medlemmer er bundet sammen på grunn av felles høytider, verdier og normer. Identifikasjon er også karakteristisk for andre former for fellesskap der man har felles interesser, smak, estetisk sans, yrke eller liknende.

Et annet aspekt ved fellesskap, er *interaksjon* som peker på handling og samhandling. Tjora (2018, s. 48) presiserer at fellesskap kontinuerlig skapes av dets medlemmer ved deres (for)handling. Det forutsetter at et individ er aktivt og refleksivt handlende. *Solidaritet*, henviser i sin tur til individenes avhengighet av hverandre og hverandres tjenester, samt ansvar og deltakelse. Tjora knytter dette aspektet ved fellesskap til Durkheims begreper mekanisk og organisk solidaritet (Durkheim et al., 2014). Mens *mekanisk solidaritet* viser til en sterk sosial integrering på grunn av felles religion, tradisjoner og etablerte autoriteter innenfor tradisjonelle samfunn, er *organisk solidaritet* karakteristisk for samfunn preget av en mer høyspesialisert arbeidsdeling (Durkheim et al., 2014). Samtidig kan begge former for solidaritet eksistere parallelt i ulike felles aktiviteter i samfunnet. Et neste aspekt ved fellesskapsbegrepet, *integrasjon*, referer til en følelse av å være en del av et større sosialt system, som Tjora (2018, s. 44) kaller innenforskap. Innenforskap forutsetter at man respekterer forskjeller og anerkjenner andres bidrag. Ved å bruke begrepene anerkjennelse og sosial verdsetting hos Honneth (2008), forklarer Tjora (2018, s. 44–47) at innvandrere og deres barn må ha en mulighet til å kunne bidra til samfunnet og delta i politiske, kulturelle og offentlige sfærer for å føle seg innenfor. *Kommunikasjon* er, ifølge Tjora (2018, s. 87), et sentralt aspekt i fellesskap som dannes på sosiale medier eller ved hjelp av digitale ressurser. Vi vil i denne artikkelen se nærmere på hvordan kommunikasjon er relatert til skolefellesskap i GD og OD.

Det siste aspektet ved fellesskap som er aktuelt for vår analyse av GD og OD, er *arbeid*. Arbeid er en form for fellesskap som oppstår mellom kollegaer på en arbeidsplass, men også mellom frivillige i organisasjoner eller når det utføres for eksempel dugnad (Tjora, 2018, s. 98, 110).

Metodisk fremgangsmåte

For å kunne denaturalisere begrepet *felleskap* tar vi i bruk Faircloughs teoretiske rammeverk (2003, s. 3; 2010, s. 94). Fairclough er opptatt av å undersøke koblinger mellom språkbruk og sosiale forhold og å avdekke mulige ideologiske føringer i tekster. Han har utarbeidet en tredelt analysemodell der det første steget er en lingvistisk analyse av ord og setninger. Deretter analyseres relasjoner over setningsnivå. Tekstens struktur og formål trekkes inn for å indentifisere ulike diskurser, det vil si ulike måter å fremstille aspekter ved verden på (Fairclough, 2003, s. 215). Disse to stegene regnes som primært tekstorienterte, mens det tredje steget omfatter bredere sosiokulturelle forhold, som for eksempel ideologier, maktrelasjoner og økonomiske strukturer (Fairclough, 2010, s. 94–95). I denne artikkelen foretar vi en lingvistisk analyse av utdrag som inneholder ordet *felleskap* for å indentifisere ulike språklige uttrykk der ordet fellesskap inngår i. Deretter trekkes Tjoras (2018, 2022) rammeverk inn for å finne kjennetegn ved innholdet i fellesskapsbegrepet i GD og OD samt hvilke ideologiske føringer som uttrykkes.

Den lingvistiske analysen av GD og OD er todelt, og består av en innholdsanalyse og en formanalyse. I innholdsanalysen gjorde vi søk på ordet *felleskap* for å avdekke hvor ofte, hvor i tekstene og i hvilke språklige strukturer ordet inngår i. Disse enhetene ble så analysert ved hjelp av Tjoras teoretiske rammeverk. Et fellesskap vil nødvendigvis bygge på noe som er felles. Søk på ordet *felles* i dokumentene førte til videre søk på ord som *arbeid*, *plikt* og *ansvar*. Vi søkte også på ordene *kommunikasjon*, *kommunisere* og *språk* for å finne ut hva GD og OD formidler om kommunikasjon mellom medlemmer i et fellesskap. Søket førte oss til ordet *dialog*.

Innholdsanalysen blir underbygd av en formanalyse, der vi undersøker språkhandlinger, modalitetsmarkører, passiveringer, pronomenbruk og aktører. Språkhandlinger viser til ytringenes kommunikative funksjon (Searle, 1969; Svennevig et al., 1995). I denne studien har vi sett nærmere på bruken av språkhandlingene konstativer, direktiver, kommissiver og kvalifiseringer (Svennevig 2020, s. 84–89). *Konstativ* vil si at et saksforhold presenteres som fakta. De som adresseres, kan anmodes om å gjøre eller ikke gjøre noe, og det kan skje ved bruk av *direktiver* som for eksempel at «elevene skal», «lærerne må» osv. Ved bruk av *kommissiver* uttrykker aktørene forpliktelser til å gjøre noe. For-

muleringen «opplæringen skal» kan dermed tolkes både som direktiv og kommissiv siden dokumentene forplikter til å forme en opplæring med bestemte trekk og egenskaper. *Kvalifiseringer* er språkhandlinger som skaper en ny virkelighet ved å erklære eller definere noe, ofte ved hjelp av språklige markører som «erklære, herved og med dette». De forutsetter oftest institusjonelle rammer og avsenderens legitimitet. Definisjoner som for eksempel «kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) forstås også som kvalifiseringer.

Ifølge Fairclough (2010, s. 94–95) har den tekstlige konteksten, dvs. tekstens struktur, genre/teksttype og hvordan den ble produsert, en betydning. Siden både GD og OD er dokumenter med forskriftstatus, kan vi forvente å møte forpliktelser og anmodninger i form av kommissiver og direktiver i teksten. På den ene siden tar myndighetene på seg en forpliktelse til å utvikle et inkluderende fellesskap i skolen. På den andre siden stiller myndighetene krav til aktører i skolen: lærere, skoleledere, elever og foresatte. Hvilke aktører det appelleres til, og hvilket ansvar disse aktørene får, er derfor aktuelt å studere. Dette kan man gjøre ved å se på modalitet i tekstene, som vil avdekke hva man forplikter seg til når man kommer med uttalelser, stiller spørsmål, setter krav eller tilbyr noe (Fairclough, 2003, s. 165). I hvor stor grad aktørene blir tildelt plikter, avdekkes blant annet ved å analysere bruken av modale verb i dokumentene. Graden av forpliktelser knyttes til styrken i modale verb som kan spenne over en skala fra lav til høy, der *skal* signaliserer tvang og plikt, *må* signaliserer påbud og råd, *vil* uttrykker forventning og *kan* uttrykker tillatelse eller ønske (Svennevig et al., 1995, s. 179). I tillegg er analyse av pronomenbruk nødvendig for å få bedre innblikk i og forståelse for relasjoner mellom fellesskapets medlemmer. Vi ser på bruken av pronomenene *vi*, *vår*, *oss* og *de* i begge dokumentene.

Materialet

Materialet består altså av to dokumenter, «Generell del av læreplanen» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996) og «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dokumentene er utformet og strukturert forskjellig. Generell del (GD) er på 22 sider (uten bilder) og innledes med

de overordnede målene for opplæringen. Videre presenteres sju sentrale dimensjoner ved mennesket: det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende, det miljøbevisste og til slutt det integrerte mennesket. Generell del ble første gang publisert i 1993 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1993), og ble senere også et forpliktende grunnlag for Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen og videregående opplæring (L97) (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Denne utgaven av GD ble videreført uten endringer også ved innføringen av Kunnskapsløftet i skoleåret 2006–2007 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og ved fastsetting av ny formålsparagraf i 2008 (Innst. O. nr. 22 (2008–2009)).

Da GD skulle fornyes i forbindelse med arbeidet med revideringen av læreplanen, var målet å få tydeligere frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsesoppgaver (Meld. St. 20 (2015–2016), s. 7). Som et resultat av arbeidet fikk GD både nytt innhold, ny form og nytt navn, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). OD er på 19 sider og består av en innledning, en gjengivelse av formålsparagrafen og tre kapitler. De tre kapitlene er: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis.

Analyse og diskusjon

Resultater av analysen presenteres som fire temaer. Først gir vi svar på hva som kjennetegner fellesskap i GD og OD i temaet kalt «Fra arbeidsfellesskap i GD til et læringsfellesskap i OD». Deretter følger analysen av hvordan fellesskap i begge planene formidler ideer om språklig og kulturelt mangfold og inkludering. Videre går vi inn på hvordan OD omtaler forskjeller i et fellesskap i temaet «Mangfold, forskjeller og fellesskap i OD». Til slutt ser vi på hvordan ansvar for fellesskap fordeles i GD og OD, jamfør det andre forskningsspørsmålet.

Fra arbeidsfellesskap i Generell del (GD) til et læringsfellesskap i Overordnet del (OD)

Søk på ordet *fellesskap* viser at fellesskap omtales i varierende grad og vektlegges forskjellig i GD og OD. I OD brukes substantivet *fellesskap* og sammensetninger med fellesskap (som for eksempel «læringsfellesskap») 27 ganger, mens i GD forekommer fellesskap og sammensetninger med fellesskap 11 ganger. Søket viser at fellesskap i skolen omtales på ulike nivåer: mellom alle («skolefellesskap» i begge dokumentene), mellom elever («arbeidsfellesskap» i GD og «læringsfellesskap» i OD), mellom lærere («fellesskap av kolleger» i GD og «profesjonsfellesskap» i OD), mellom elever og lærere («arbeidsfellesskap» i GD og «læringsfellesskap» i OD) samt fellesskap mellom innbyggere i Norge og i verden. Ved å analysere disse formene for fellesskap med hjelp av Tjoras rammeverk, kom vi fram til at selv om GD og OD omtaler fellesskap innenfor de samme områdene, karakteriseres de med forskjellige egenskaper. I det følgende går vi inn på sentrale egenskaper ved fellesskap i GD og OD.

GD innledes med et mål om at barn, unge og voksne skal rustes til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Opp-læringen skal kvalifisere til produktiv innsats i dagens arbeidsliv og i fremtidige yrker (s. 15), og sluttmålet er å egge den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode (s. 50). Den første formen for fellesskap som omtales, er *arbeidsfellesskap*. Arbeidsfellesskap forekommer i alt tre ganger og under tre forskjellige avsnitt, «Læring som lagarbeid» (s. 33), «En sammensatt ungdomskultur» (s. 40) og «Plikter og ansvar» (s. 41), og omfatter først og fremst fellesskap mellom elever, men også mellom elever og lærere. Betegnelsene skolefellesskap og sosialt fellesskap benyttes kun én gang hver, og det er i delkapitlet om elevenes plikter og ansvar. Elevene har ikke bare plikter og ansvar for egen utvikling og læring, men også for skolefellesskapet ellers, og de skal være med å utvikle det sosiale fellesskapet (s. 41).

Videre søk på ordet *arbeid* forsterker arbeidsfellesskap som den dominerende dimensjonen ved fellesskap i GD. Utsagn som at arbeid er et særtrekk ved mennesket (s. 26), at mennesket både utprøver, uttrykker og utvikler sine evner i arbeid (s. 26), og kapitlene «Det arbeidende mennesket» og «Det samarbeidende mennesket» understreker hvor viktig arbeidsfellesskapet er for elevenes personlige, faglige og sosiale utvikling. Arbeid knyttes videre til en lang rekke elementer i skolen. Under-

visning og læring kalles for *lagarbeid* (s. 33), miljøet i klassen for *arbeidsmiljø* (s. 33), og elevenes plass i klasserommet omtales som seriøse *arbeidsplasser* (s. 33). Fellesskap i GD kan med andre ord beskrives som et *godt arbeidslag* der deltakerne hever kvaliteten på hverandres arbeid (s. 33).

Men hvilket grunnlag er det arbeidsfellesskapet bygger på? Hva er det man skal samles om? Et søk på adjektivet *felles* i GD ga 27 treff. I tillegg er det fire sammensetninger der *felles* danner forleddet: den norske *fellesarven* (s. 30), kulturelt *fellesgods* (s. 36), *felleselementene* i vår norske kulturarv (s. 39) og moralsk *fellesgods* (s. 49). En nærmere undersøkelse av adjektivet *felles* forsterker inntrykket av at elevene er forpliktet til et arbeidsfellesskap som bygger på det bestående, en tradisjon og en kultur som allerede er definert. Det utdypes ved utsagn som at opplæring skal bygge på kristen tro og tradisjon, som riktignok både fordrer og fremmer toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker (s. 17), men opplæringen skal samtidig bygge på felles referanserammer (s. 36), felles bakgrunnsinformasjon (s. 38) og felles forståelsesformer (s. 36). Hva som er felles referanserammer og felles forståelsesformer, forklares i et eget avsnitt «Felles forståelse i et spesialisert samfunn» (s. 36). Her beskrives en felles plattform som består av blant annet historiske hendelser, klassikere i norsk litteratur og kulturelt fellesgods (s. 36). Et slikt felles grunnlag fremstilles som nødvendig for en *smidig* kommunikasjon mellom medlemmer i et fellesskap. «Besitter man ikke de felles forståelsesformene som gjør det lett å tolke og formidle», kan man ifølge GD, «bli fremmedgjort i eget land» (s. 36).

OD siterer opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, § 1-1) som formidler blant annet at «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, åpne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). OD avsluttes med at alle elever er ulike. Hva som er elevens beste, er et kjernespørsmål i all opplæring, og må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen (s. 19). Det kan tyde på at det har skjedd en dreining fra elevens plass og innordning i et arbeidsfellesskap i GD til et spørsmål om hva som er det beste for eleven i OD. Fellesskapet som omhandler elevenes læringssituasjon, omtales ikke lenger som arbeidsfellesskap, men som læringsfellesskap der elevene skal medvirke og ta medansvar (s. 15), men der også lærere er deltakere.

Læringsfelleskap defineres i avsnittet «Et inkluderende læringsmiljø» (OD, s. 15). Det kjennetegnes av høy grad av interaksjon fordi det skal skapes av elever og lærere hver dag (s. 15). Det skal også være inkluderende, raust og støttende. Læringsfelleskapet er preget av samarbeid og kommunikasjon som karakteriseres som «en lyttende dialog» (s. 10), dvs. elevene skal lære å lytte til andre og argumentere for sine meninger. Et videre søk på *dialog* ga seks treff i OD, og omfatter kommunikasjon mellom elever (s. 9), mellom lærere og elever og hjemmet (s. 9, 17), samt mellom kolleger i et profesjonsfelleskap (s. 18). I GD brukes *dialog* én gang, og omtales som en av måtene å danne nye modeller for samkvem mellom mennesker på (s. 17). Mens GD omtaler både samarbeid mellom mennesker og grupper som er forskjellige, og konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer og moralsyn (s. 17), fremmer OD en lyttende dialog innenfor det mangfoldige fellesskapet (s. 10, s. 16). En lyttende dialog fremstilles som et grunnlag for elevenes sosiale læring og utvikling.

For å kunne kommunisere og knytte bånd til andre, skal opplæringen ifølge OD sikre at elevene blir «trygge språkbrukere» (s. 6). I avsnittet «Identitet og språklig mangfold» (s. 6) uttrykkes det at «språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet» (s. 6). Samtidig omtales Norges språklige mangfold i samme avsnitt. Det påpekes at «alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (s. 6). Ved å bruke verbet *erfare* åpner OD i større grad enn GD for bruk av andre språk enn norsk i skolen. Mens det i GD heter at opplæringen skal formidle kunnskap om andre kulturer og språk (s. 20), presenteres det språklige mangfoldet som en integrert del av skolen i OD.

En annen tydelig endring fra GD til OD er den økte forekomsten av preposisjonsfraser med fellesskap som utfylling. Ordet *felleskap* inngår elleve ganger i preposisjonsfraser i OD, men kun tre ganger i GD. I OD skal samhold og forankring av den enkeltes identitet skapes, og den enkelte elev skal ivaretas best mulig *i møte med* fellesskapet (s. 5). Elevenes identitet skal utvikles *i et inkluderende og mangfoldig fellesskap* (s. 6). Videre må utfordringer løses (s. 8), løsninger søkes (s. 10), tilpasninger til mangfold gjøres (s. 17), lærere skal reflektere *i eller innenfor* fellesskapet (s. 18), i tillegg til at alle har sin plass *i fellesskapet* (s. 15). Fellesskapet fungerer dermed som bakgrunn eller ramme for omfattende og sentrale prosesser i skolen som også er avgjørende for elevenes utvikling. Når det skal *skapes, utvikles, løses, søkes, gjøres, reflekteres,*

åpner det for både forhandling og samhandling innenfor fellesskapet. Interaksjon som er et av aspektene ved fellesskap, jamfør Tjora (2018), kjennetegnes både av forhandling og samhandling og må sies å være et dominerende trekk ved OD.

I hvilken grad fellesskap i begge dokumentene kan bli beskrevet som integrasjon/innenforskap (Tjora, 2018), og hvilken form for solidaritet (Durkheim et al., 2014; Tjora, 2022) som preger dem, tas opp i neste tema.

Fra «vi» og «de» i Generell del (GD) til innenforskap i Overordnet del (OD)

I både GD og OD anses felles referanserammer som viktig for tilhørighet til samfunnet. Det er imidlertid betydelige forskjeller i hvordan felles rammer er omtalt i begge dokumentene, og hvordan integrering av elever med en annen språklig og kulturell bakgrunn i et fellesskap omtales.

Når GD trekker frem 9. april (s. 36), datoen for tyskernes invasjon av Norge under 2. verdenskrig, som eksempel på felles referanser, understreker det et fellesskap basert på referanserammer definert av et *vi*, som *de* som er nye i landet, må lære. De som er nykommere, må innvies i disse referanserammene og forståelsesformene (s. 36). Det at nykommere skal innlemmes i vårt samfunn, uttrykkes eksplisitt i GD når det formidles at «Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydeligere for dem» (s. 39). Pronomenbruken i formuleringen lager et skille mellom vårt samfunn, vår kultur og dem, mens passivform «innlemmes» gjør nykommere til ikke-handlende subjekter. Dermed forsterkes skillet mellom oss og dem. Det konstrueres et fellesskap som er definert av *oss*, og som *de andre* skal innlemmes i. Et slikt fellesskap kan gi elever med en annen kulturell bakgrunn begrensede muligheter til å delta og interagere i skolens fellesskap. Interaksjon som er en dimensjon ved fellesskap i Tjoras (2018) rammeverk, innebærer nettopp at deltakerne samhandler og forhandler innenfor fellesskapet.

Ifølge Tjora (2018) er *solidaritet* et av aspektene ved fellesskap som dreier seg om sosial interagering mellom mennesker formet av felles tradisjoner, religion, livssyn eller moralske holdninger. Solidaritet mellom mennesker kan også oppstå gjennom en pågående arbeidsdeling og gjensidig avhengighet. Siden opplæringen bygger på et verdigrunnlag som er definert og gitt på forhånd, synes GD å være fundert på en form

for mekanisk solidaritet der felles referanserammer er skapt av tidligere generasjoner og skal læres av nye generasjoner.

I tillegg til *arbeid* må solidaritet sies å være en sentral mekanisme i GD. Det vil si solidaritet med en norsk kulturarv. I en skole som blir stadig mer mangfoldig, vil en slik vekting av norsk arv og kultur kunne begrense muligheten for interaksjon innenfor arbeidsfellesskapet. For elever med minoritetsbakgrunn vil da identifikasjon med fellesskapet kunne reduseres til det Tjora (2018) kaller for et forestilt fellesskap. Til tross for en positiv omtale av andre kulturer er det i GD nykommeres ensidige tilpasning til de kulturelle rammene som allerede er etablert i samfunnet, som fremmes, som også (Morken, 2009) påpeker. Vår analyse viser at fellesskap i GD er basert på likhet og innlemming i en norsk kulturtradisjon, dvs. en assimilerende prosess der minoritetsgruppene tilpasser seg fellesskap i skolen på majoritetssamfunnets premisser.

I OD ser vi en dreining fra norsk tradisjon og kulturarv til vår felles internasjonale kulturtradisjon og til felles verdier innenfor en kristen og humanistisk kulturarv forankret i menneskerettighetene (s. 5). I OD skal en felles ramme gi rom for mangfold (s. 6) samtidig som skolen skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet (s. 7). Disse verdiene skal fellesskapet, som her refererer til ansatte i skolen og det profesjonelle fellesskapet, søke etter i forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger, som igjen skal danne grunnlag for tiltak (s. 19). Når verdigrunnlaget baseres på et bredere grunnlag, vil det kunne føre til en mer dynamisk og organisk form for solidaritet med fellesskapet enn slik det fremstilles i GD. Det forsterkes av at elevene ifølge OD i større grad enn tidligere skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet (s. 10, s. 15). Det åpner for flere muligheter til å være i interaksjon med fellesskapet. Et verdigrunnlag som er tuftet på mangfold, vil da kunne fremme muligheten for identifikasjon for mangfoldet av elever. Elever med ulike livssyn og kulturell bakgrunn vil i større grad kunne erfare å være en del av fellesskapet i skolen og oppleve det som Tjora (2018) kaller innenforskap. Medvirkning og medbestemmelse bidrar til innenforskap fordi man gjør et individ til et handlende og verdifullt medlem i motsetning til utenforskap som fører til asymmetri og hierarkier og stigmatisering av minoritetsgrupper (Tjora, 2018, s. 45–47).

Innenforskap forutsetter at man anerkjenner mangfold som verdifullt for fellesskapet, og at man verdsetter eleven med hans/hennes ferdigheter og kompetanse. Dreiningen mot medvirkning og medbestemmelse i

OD har som mål at elever utvikler seg til ansvarlige samfunnsborgere, ikke utelukkende fordi de har plikter og ansvar, men fordi deres stemmer blir hørt (s. 8–9, s. 15). Det åpner for at flere grupper av elever kan delta i viktige prosesser i skolen. OD åpner med andre ord for større grad av deltakelse og medvirkning innenfor læringsfellesskapet enn det som var gjeldende for arbeidsfellesskapet i GD. En slik forståelse av fellesskap peker klart i retning av inkludering, det vil si en mangfoldstilnærming som omfatter og anerkjenner alle elever, noe også Morken (2009, s. 161) og Faldet et al. (2022, s. 175) viser til. Læringsfellesskapet skal samtidig bygge på en felles ramme som gir rom for mangfold, og skolens felles verdier skal hjelpe elevene i å møte og delta i mangfoldet. Siden mangfold viser til variasjon og rommer forskjeller, kan det nærmest synes som det er en diskrepans mellom et mangfoldig fellesskap og felles verdier, siden felles verdier peker på likhet. I neste avsnitt vil vi derfor se nærmere på sammenhengen mellom fellesskap, mangfold og forskjeller i OD.

Mangfold, forskjeller og fellesskap i Overordnet del (OD)

Et søk på ordet *mangfold* ga ett treff i GD og 14 treff i OD. GD omtaler sosialt mangfold (s. 15). I OD omtales kulturelt mangfold (s. 6), språklig mangfold (s. 6) og mangfold innenfor samisk kultur og samfunnsliv (s. 6). OD formidler at mangfold skal anerkjennes som en ressurs i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø (s. 15). I tillegg skal tilpasset opplæring, som gjelder alle elever, skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppa innenfor fellesskapet (s. 17). Mangfold utgjør en sentral dimensjon ved opplæringen i OD. Mens GD beskriver forskjellige former for mangfold som kan være berikende for skolen og samfunnet (s. 19–20, 30), danner mangfold i OD et tydeligere grunnlag for opplæringen i og med at mangfold omtales som en ressurs.

Fellesskapet skal i tillegg være inkluderende ifølge OD (s. 6). Mangfold brukes som regel for å beskrive ulike former for variasjon og ulikhet i befolkningen (Morken, 2009, s. 156–157), og inkludering peker på en tilnærming som i prinsippet omfatter alle elever (Faldet et al., 2022; Morken, 2009, s. 161). Når det skal arbeides med å anerkjenne mangfoldet, innebærer det en anerkjennelse av variasjoner og ulikheter blant elevene. På den andre siden forutsetter inkludering at elevene er en del av kollektivet, både i det fysiske miljøet og i det faglige arbeidet (læ-

ringsfellesskap), jf. avsnittet «Inkluderende læringsmiljø» (s. 15). Det innebærer at lærere både skal anerkjenne at elevene er forskjellige og samtidig hjelpe den enkelte elev til å oppleve tilhørighet til skolen. Hver elev skal få mulighet til å bidra og føle seg verdifull.

Mens *vi* står i opposisjon til *de* (nykommere, andre kulturer) i GD, opptrer *vi* som et inkluderende *vi* i OD. Mangfoldet er ikke lenger en merkelapp på de andre, men noe som kjennetegner alle (Nyléhn & Biseth, 2015, s. 315). Samtidig oppstår det et paradoks i teksten: felles verdier og felles referanserammer er skapt av mangfold og skal gi rom for mangfold. Det som er felles, bygger med andre ord på noe som er forskjellig. Det kan gjøre den enkelte lærers oppgave kompleks når hun/han skal ta hensyn til den enkelte og til fellesskapet.

Når begrepet *mangfold* slik det blir brukt i OD, viser til alle, kan det også bli oppfattet som noe abstrakt uten referanse til faktisk ulikhet. Mens OD omtaler mangfold som en ressurs uten videre konkretisering ut over at elevene skal lære å respektere forskjellighet (s. 16), møter lærere de faktiske ulikhetene og forskjellene i sitt daglige arbeid. Siden opplevelsen av egne og andres forskjeller ofte er knyttet til tidligere personlige erfaringer, samt meninger i samfunnet, kan det skape usikkerhet i forhold til hvilke forskjeller man bør snakke om, og hvilke ikke. Ifølge Gullestad (2002) er det norske samfunnet preget av en likhetstankegang. Det vil si en implisitt forestilling om at mennesker ofte må føle seg like for å mene at de passer sammen (s. 82). Gullestad kaller denne tendensen «forestilt likhet». Man kan da stå i fare for å forveksle likeverd med likhet ved at man unngår å snakke om forskjeller for å ikke støte på uenigheter, og at man vektlegger det som virker åpenbart og felles for alle. Læreres forståelse av fellesskap vil kunne påvirkes av en slik tankegang. Et ønske om å forene alle i et fellesskap kan være så stort at man unngår å snakke om eller overser de forskjellene som også er til stede i dette fellesskapet. Det er derfor relevant å se nærmere på hvordan både lærerne og elevene tildeles ansvar og plikter for fellesskapet i GD og OD.

Fordeling og tildeling av ansvar og plikter for fellesskapet i Generell del (GD) og Overordnet del (OD)

Alle former for arbeid forutsetter en fordeling av ansvar og plikter. Søk på ordet *plikt* ga syv treff i GD, og det er først og fremst elevene som tildeles plikter ved at de skal ta del i et bredt spekter av aktiviteter innenfor arbeidsfellesskapet (s. 41). Plikter og ansvar beskrives flere steder

i dokumentet både implisitt ved formuleringer som «elevene må», og eksplisitt i avsnittet «Plikter og ansvar» samt i flere andre avsnitt i dokumentet. Elevene utvikler blant annet ansvar for gjennomføring av egen læring (s. 29), for dagliglivets plikter (s. 29) og skal ta kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i (s. 50).

Søk på ordet *plikt* i OD ga kun ett treff, og det er når elevene skal forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter (s. 13). Selv om fordelingen av plikter ikke er like eksplisitt uttrykt i OD som i GD, kommer fordeling av plikter og ansvar likevel til uttrykk på andre måter i teksten. En foranalyse er gjennomført for å utforske hvem som tildeles ansvar og plikter for fellesskapet, og hvordan ansvar og plikter er fordelt. Utsagnet «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (s. 15) kan synes å inneholde et direktiv og en forpliktelse gjennom bruk av modalverbet *skal*, men siden det er uklart hvem som har dette ansvaret og på hvilken måte ansvaret fordeles, kan det betraktes som et kommissiv, dvs. skolens forpliktelse. Det er en konstatering av at ansvar bare *er* slik det er. Dette er en karakteristisk formulering i offentlige dokumenter. Ved bruk av «skolen» som subjekt kan det pekes på ansatte, men også på ulike prosesser i opplæringen, tiltak og læremidler osv. Slik kan formuleringen føre til at ansvaret viskes ut. Ansvaret tones ytterligere ned ved bruk av passivkonstruksjoner og nominaliseringer, som for eksempel: «De [verdiene] må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (s. 5). Passivkonstruksjonen «må gjøres» og nominaliseringene «formidling» og «utvikling» tilslører hvem som er ansvarlig(e) for at verdiene blir levende for elevene i skolefellesskapet, eller hvem som skal formidle kunnskap og utvikle holdninger og kompetanse. Det blir abstrakte prosesser som bare skal skje innenfor skolefellesskapet.

Søk på ordene *ansvar* og *medansvar* i OD ga 15 treff. Selv om det fremdeles er skolen og lærebedriftene som hovedsakelig har ansvar, tildeles også elevene, og i noen grad hjemmet, ansvar og medansvar for fellesskapet.

Elevene og hjemmet har også et ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø. Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring (OD, s. 10).

Elevene og hjemmets ansvar uttrykkes ved bruk av konstativer uten modalitetsmarkører. Det brukes ikke modale verb, men formidles at «elevene og hjemmet *har* et ansvar». Ifølge Fairclough (2003, s. 168–169) viser både setninger med og uten modalitetsmarkører til de modale valgene som avsenderen må foreta. I dette eksemplet fører bruk av konstativer til at elevenes og hjemmets ansvar for fellesskapet fremstilles som en sann og gyldig realitet. Det brukes ikke-modal form av verbet i den første setningen, men likevel uttrykkes en ganske sterk påbudsmodalitet ved hjelp av substantivet *ansvar*. Det utdypes i den andre setningen med «Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet (...)». Det framstilles som et faktum at elevene og fellesskapet er avhengige av hverandre, et faktum som samtidig fungerer som en begrunnelse for tildelingen av ansvar for fellesskapet. Det gis ikke noen valg: elevene og hjemmet har et ansvar og skal bidra. Påbudet forsterkes dermed, og fremstår som en kategorisk sannhet (Svennevig et al., 1995, s. 179).

Elevenes ansvar forsterkes ytterligere gjennom bruk av direktiver flere steder i dokumentet. Mens elevens plikter og ansvar ble uttrykt eksplisitt i eget avsnitt i GD, formidles elevenes ansvar i OD ved hjelp av modal verbet *skal* som er en markør for plikt (Svennevig et al., 1995, s. 179). For eksempel, i setningen «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (OD, s. 15), uttrykkes det ved hjelp av *skal* at elevene er forpliktet til å lære å respektere forskjellighet. Fellesskapet skal romme alle, men dette er et ansvar som også omfatter andre aktører i skolen. Selv om lærerne ikke er nevnt eksplisitt i dette eksemplet, er de, sammen med elevene, ansvarlige for elevenes læring i skolen fordi verbet «lære» omfatter både det å lære seg og det å lære bort. Dette kommer enda tydeligere til uttrykk i det følgende eksemplet: «Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (OD, s. 15). Elevenes forpliktelser utvides til også å omfatte læringsfellesskapet. Elevene *skal* medvirke og ta medansvar, men de er ikke alene om denne forpliktelsen. Lærerne nevnes som aktører i læringsfellesskapet. Det uttrykkes også ved hjelp av konstativ at elevene og lærerne skaper læringsfellesskap sammen hver dag. Det fremstilles som et faktum. Likevel er det lærerne som tildeles hovedansvaret for et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Lærernes ansvar og plikter uttrykkes både ved utsagn som «Profesjonen og den enkelte lærer *forvalter et ansvar* for å

utøve skjønn i komplekse spørsmål» (s. 18), og ved hjelp av konstruksjonen «lærere må» (s. 5, s. 18). Modalverbet *må* signaliserer påbud (Svennevig et al., 1995, s. 179), og påbudet gjelder blant annet hensynet til den enkelte elev i et mangfoldig fellesskap: «Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskap» (OD, s. 5). Formuleringen viser, ved hjelp av «må», at lærere har en plikt og er pålagt å sørge for at hver elev finner sin plass i fellesskapet.

Innholdsanalysen av fellesskap i OD viser at sammenhengen mellom et mangfoldig fellesskap og den enkeltes plass i fellesskapet er dynamisk og komplekst. Det gis ingen svar på hvordan mangfold, eller snarere forskjeller mellom elever, skal ivaretas i fellesskapet ut over at «lærere må bruke sitt profesjonelle skjønn». Selv om formuleringer som «skolen skal» tilslører hvem som er ansvarlig for deler av fellesskapet, viser direktivet som er formulert i eksempelet over, at det er lærere som tildeles hovedansvaret for at et mangfoldig fellesskap skal ivaretas og fungere i skolen.

Oppsummering

Formålet med denne artikkelen har vært å finne ut hva som kjennetegner fellesskap i Generell del av læreplanen fra 1997 (L97) og Overordnet del fra det gjeldende læreplanverket (LK20), og hvordan ideer om språklig og kulturelt mangfold og inkludering kommer til uttrykk i begrepet fellesskap. Vi har også sett nærmere på hvordan dokumentene tildeler elever og lærere ansvar og plikter for fellesskap i skolen. Analyse av begrepet *fellesskap* i GD viser at arbeidsfellesskap er den dominerende formen for fellesskap i dokumentet, et fellesskap der elever tildeles betydelig ansvar og en rekke plikter. En nærmere undersøkelse av grunnlaget som fellesskapet bygger på, dvs. det som er felles, viser at felles referanserammer, bakgrunnsinformasjon og forståelsesformer i hovedsak er forankret i en norsk kulturarv og tradisjon som er definert på forhånd, og som alle elever skal innlemmes i. Minoritetsspråklige elever må innvies i dette grunnlaget for ikke å falle utenfor. Det spiller et fellesskap basert på et forestilt fellesskap og en mekanisk form for solidaritet der deltakerne i liten grad er med å forme grunnlaget for fellesska-

pet. En formanalyse viser at det etableres et skille mellom et *vi/oss* og *de/dem* som er nykommere i landet. I GD er det med andre ord en assimilerende tilnærming som preger fellesskap, og som gir et begrenset rom for inkludering og et språklig og kulturelt mangfold som minoritetsspråklige elever gjerne bidrar med.

Fra GD til OD skjer det betydelige endringer i begrepet fellesskap og i minoritetsspråklige elevers posisjon i skolens fellesskap. I den nåværende læreplanen er det et inkluderende og mangfoldig fellesskap som er gjeldende. Det er et fellesskap der interaksjon er den dominerende mekanismen, og der det er rom for både forhandling og samhandling innenfor fellesskapet. En nærmere undersøkelse viser at det er en mer dynamisk form for solidaritet som fremheves i OD. Elevene skal medvirke og ta medansvar for læringsfellesskapet, og opplæringen skal bygge på en kristen og humanistisk tradisjon forankret i menneskerettighetene og en internasjonal kulturtradisjon. Formanalysen viser at det er et felles *vi* som skal forme og utvikle fellesskapet.

Den nåværende læreplanen er i langt større grad preget av interaksjon og innenforskap enn den utgåtte læreplanen. Analysen viser også en endring i ansvar og plikter for fellesskapet. Mens elevene tildeles et betydelig ansvar for å innordne seg fellesskapet i GD, er det elever og lærere som sammen skal skape et inkluderende og mangfoldig fellesskap i OD, men hovedansvaret hviler likevel på lærerne. Lærerne må håndtere alle former for forskjeller blant elevene samtidig som de skal sørge for at enhver elev er inkludert i skolens fellesskap. Overgangen fra GD til OD innebærer med andre ord en betydelig omstilling for lærere.

Abstract

The article presents an analysis of *community* in “Core curriculum” from 1997 (L97) and “Core curriculum – values and principles for primary and secondary education” from current curriculum (LK20). Requests to build an inclusive and diverse community in school are constantly encountered in various public documents. Therefore, we find it relevant to examine what is the basis of the community according to the expired Core Curriculum and current Core Curriculum. The examination of the documents is inspired by critical discourse analysis as a method and is based on Tjora’s (2018) theoretical framework. By analysing and cate-

gorizing formulations with the word *community* in the material, we find two keywords *work* and *common*. Further analysis shows a development from *working community* in “Core Curriculum” from 1997 to *diverse learning community* in “Core Curriculum” in LK20. While in the expired Core Curriculum it was primarily the pupils who were assigned responsibility for submitting to communities based on established cultural frameworks, the teachers’ responsibility to take account of the individual pupil in the meeting with the community is pointed out in current “Core curriculum” (LK20). Teachers are thus given a double task – to build a community in the school and acknowledge every pupil.

Keywords: *Community, critical discourse analysis, curriculum analysis*

Litteraturliste

- Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap: Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Spartacus.
- Bauman, Z. (2000). *Savnet fellesskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20): Om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. L. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 11–22). Universitetsforlaget.
- Delanty, G. (2003). *Community*. Routledge.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. [1993]. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del*.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Durkheim, E., Lukes, S. & Halls, W. D. (2014). *The division of labor in society*. Free Press.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

- Engen, T. O. (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I A. C. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 121–139). Tapir akademisk forlag.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Longman.
- Faldet, A.-K., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 171–188. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190–216). Fagbokforlaget.
- Honneth, (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23–54). Universitetsforlaget.
- Innst. O. nr. 22 (2008-2009). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i opplæringslova (om formålet med opplæringen)*. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Odelstinget/2008-2009/inno-200809-022/?lvl=0>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kyrkje- og undervisningsdepartement. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*.

- Kyrkje- og undervisningsdepartement. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag - Fordyping – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderte fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 154–186). Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NRK. (2022, 23. august). *Teaterstykket om fellesskap*. [Nyhetmelding om teaterstykket «Samhold søkes» ved Kilden teater- og konserthus.] <https://www.nrk.no/sorlandet/teaterstykket-om-fellesskap—1.16078137>
- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(3–4), 307–318. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-13>
- Olsen, T. A. & Andreassen, B.-O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning: Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(2), 188–214.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm.
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1995). *Tilnæringer til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse*. Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O. (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen: Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Didakta.
- Telhaug, A. O. (2006). *Skolen mellom stat og marked: Norsk skoletenkning fra år til år 1990–2005* (2. utg.). Didakta Norsk Forlag.
- Tjora, A. H. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2022). Fellesskapets etikk og estetikk. I M. Fieldseth, H. H. Stien & J. Veiteberg (Red.). *Kunstskapte fellesskap* (s. 29–53). Fagbokforlaget. <https://oa.fagbokforlaget.no/index.php/vboa/catalog/book/25>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Yousuf, N. (2022, 20. februar). Et fellesskap som overgår alle identitetsmarkører. *Avisa Oslo*. <https://www.oslodebatten.no/et-fellesskap-som-overgar-alle-identitetsmarkorer/o/5-131-4839>