Halldis Breidlid

*Førstelektor ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier,
Høgskolen i Oslo og Akershus*

Et ekskluderende «vi»?

Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet

Sammendrag

Artikkelens tema er hegemoniske diskurser i Generell del av læreplanen (GD) og i ny formålsparagraf. Kulturarv, kulturer og verdier er viktige innganger til analyse av norskhets- og mangfolds-diskurser i disse styringsdokumentene. Jeg undersøker spesifikt hvilken hierarkisk ordning av verdier og kulturer som kommer til uttrykk i GD og i ny formålsparagraf, og hvilken tilnærming til nasjonal identitet og mangfold som følger av dette. Artikkelen undersøker også dokumentenes bruk av begrepene «kristne» og «humanistiske» verdier og utforsker hvordan disse forstås i forhold til hverandre og til andre tradisjoners verdier, og videre hvordan de knyttes til forståelsen av nasjonal identitet.

Innledningsvis kommenterer jeg identitetsdanning i postmoderne kulturkomplekse samfunn ved å knytte sammen Skeies analyse av tre ulike typer pluralitet med mangfolds-diskursene «multikulturalisme» og «kulturell kompleksitet». Norskhets- og mangfolds-diskursene som kommer til uttrykk i læreplanen tolkes i lys av to samfunnsanalyser: Gullestads analyse av norsk samfunnsdebatt («det nasjonale fellesskapet» og «likhetens skillelinjer») og Slagstads analyse av religion og nasjonsbygging.

Siden vekten ligger på diskurser i de skriftlige dokumentene, sett ut fra ideologiske strømninger i samfunnet, er det den ideologiske og den formelle læreplan (Goodlad) som er i fokus. Min undersøkelse viser at GD, liksom formålsparagrafen, gjenspeiler den nasjonale diskursen om forestilt likhet og forestilt fellesskap, der likhetens skillelinjer går mellom majoritetens norske «vi» på den ene siden, for hvem «kristne og humanistiske verdier» tenkes å utgjøre en symbiose, og språklige og kulturelle minoriteter på den andre. Denne forståelsen utfordres av den hegemoniske samfunnsforskningen, som forstår mangfold ut fra kulturell kompleksitet.

Innledning

Norge i dag ønsker å framstå som et moderne pluralistisk samfunn med fokus på hvordan individer med bakgrunn i ikke-norske kulturer skal inkluderes i stor-

samfunnet. Samfunnsdebatten har også dreid seg om skole, livssynsfag og formålsparagrafer. KRL/RLE- fagets relasjon til menneskerettigheter og pluralisme har vært drøftet gjennom artikler og debattinnlegg, mens Generell del av læreplanen (GD) (KUD, 1993) i stor grad har levd i en slags kokongtilværelse, selv om det har vært reist kritikk av den nasjonale diskursen man har ment å finne her (se bl.a. Fajersson, 2004; Koritzinsky, 2000; Skeie, 1998). Ikke minst har Fajersson (2004) fulgt opp sin undersøkelse om norsk nasjonal ideologi ved å vise hvordan denne også kommer til uttrykk i L97 (KUF, 1996) og i GD.

At GD, som ble innført 1993 som *visjon* (Koritzinsky, 2000, s. 91) for grunnskole, videregående- og voksenopplæring, har overlevd uendret i L97 og i K06 (KUD, 2006), kan delvis forklares med at heftige meningsutvekslinger om KRL/RLE og om ny formålsparagraf har fungert som «lynavedere». Selv i forbindelse med innføringen av ny formålsparagraf i 2009 (Stortinget, 2008) kom det ikke opp noen dyptgående debatt om GD, til tross for at flere fagfolk hadde påvist en dominant nasjonal ideologi i dette dokumentet, med uttrykt kobling mellom kristendom, etnisitet og norskhet, noe som har fått følger for hvordan nasjonal identitet omtales der. Dette kommer ifølge Fajersson (2004) særlig til uttrykk i kapitlene *Det meningssøkende menneske* og *Det allmenn-dannede menneske*.

Med dette utgangspunktet vil jeg her hovedsakelig undersøke to anliggender: for det første vil jeg undersøke hvilken hierarkisk ordning av verdier og kulturer/kulturarv som kommer til uttrykk i GD og i den nye formålsparagrafen og hvilken tilnærming til nasjonal identitet og mangfold som følger av dette i de to angitte styringsdokumentene. Jeg ser dokumentene i sammenheng, slik også departementet gjorde under arbeidet med GD på begynnelsen av 1990-tallet. Det ble da understreket at: «grunnlaget for departementets arbeid med innholdet i en felles generell del av læreplanen er lagt gjennom de formålsparagrafer Stortinget har gitt de aktuelle skoleslag» (KUF, 1992-93, s. 75 i Koritzinsky, 2000, s. 90). I 2009 fikk skolen en ny formålsparagraf. I lys av tidligere føringer er det naturlig å se også denne i sammenheng med GD.

Kulturer, kulturarv og verdier er viktige sentreringspunkt i artikkelen, og mitt andre anliggende er de to dokumentenes bruk av begrepene «kristne» og «humanistiske» verdier. Gjennom analyse av formålsparagrafens bruk av «kristne og humanistiske verdier» og analyse av formuleringer i GD der disse begrepene er fremtredende, vil jeg undersøke hvordan de i dokumentene forstås i forhold til hverandre og til andre tradisjoners verdier og hvordan de knyttes til forståelsen av nasjonal identitet.

Jeg har valgt en diskursanalytisk tilnærming til verdier, kulturer, norskhet og mangfold, slik disse kommer til uttrykk i GD. Ut fra erkjennelsen av at læreplaner ikke vokser fram i et vakuum, men er resultat av blant annet ideologiske strømninger i samfunnet, vil jeg tolke de diskursene som framkommer i lys av to samfunnsanalyser jeg har valgt som ståsted for tolkningen: 1) Gullestads (2002) analyse av norsk samfunnsdebatt ut fra begrepene *det nasjonale fellesskapet* og

likhetens skillelinjer og 2) Slagstads (1998) analyse av *religion og nasjonsbygging*, der han drøfter kristendommens plass i læreplanene i lys av norsk Arbeiderparti-politisk ideologisk historikk. Slagstads analyse gjenspeiles hos Laird Eriksen (Eriksen, 2010), som analyserer forholdet mellom læreplan, religion og nasjonsbygging og påpeker en klar forbindelse mellom religionsfaget og overordnede mål for skolen, som ifølge Eriksen i stor grad handler om ‘å lære å bli norsk’:

Religion is mobilized in the construction of national identity, at least in the case of religious education in Norway. The connection is not made through faith or nurture, but through rhetoric of values and cultural heritage. Connecting nationalism and religion in this way is in line with a long tradition on the political left in Norway. It should be seen as Governmental identity management, rather than religious missionary zeal. (Eriksen, 2010, s. 336)

I dette sitatet dukker begrepene «kulturarv» og «verdier» opp, sammen med «nasjonal identitet». Hvis målet for skolen er ‘å lære å bli norsk’, er det viktig å undersøke hvordan norskhet forstås i relasjon til kulturarv, kulturer og verdier, som da blir viktige innganger til analysen av norskhets- og mangfolds-diskurser i GD. Slik jeg ser det, henger norskhets- og mangfolds-diskurser organisk sammen og må forstås i relasjon til hverandre. Siden vekten her ligger på diskurser i den skriftlige læreplanen sett i lys av ideologiske, hegemoniske strømninger i samfunnet, er det med Goodlads begrepsapparat (Goodlad, 1979) den ideologiske og den formelle læreplan som er fokus for undersøkelsen.

Før jeg analyserer GD og formålsparagrafen med dette siktemålet, vil jeg 1): gi en kort kommentar til identitetsdanning i postmoderne kulturkomplekse samfunn idet jeg anvender Skeies analyse av tre typer pluralitet (Skeie, 1998) og ser disse i sammenheng med de to ulike mangfolds-diskursene *multikulturalisme* og *kulturell kompleksitet*, og 2): kort drøfte nasjonal hegemonisk norskhets-diskurs og mangfolds-diskurs i lys av Gullestadts forskning (Gullestad, 2002).

Fra tradisjonell pluralitet til kulturell kompleksitet

Skeie (1998) tilskriver samfunn med *tradisjonell pluralitet* tilstedeværelse av ulike grupper som lever side om side og utgjør relativt stabile, avgrensede enheter med et internt verdisystem, ofte knyttet til religion. Dette samsvarer med hva Parekh (2006) betegner som «a multicultural society» eller «multiculturalism», karakterisert ved mer eller mindre velorganiserte grupper med egne trossystemer og/eller praksiser. Parekh eksemplifiserer multikulturalisme ved å henvise til etablerte grupper som jøder, roma og amish, ulike religiøse samfunn, territoriale kulturelle grupper og stammesamfunn. Han kaller dette «communal diversity» (ibid, s. 3-4). Når flerkultur forstås ut fra en slik

tradisjonell gruppebasert pluralitet, er det gjerne forbundet med et tradisjonelt kultursyn, der kulturer oppfattes som tilnærmet lukkede rom.

Det hegemoniske synet blant vestlig orienterte samfunnsforskere i dag karakteriseres ved et prosessuelt kultursyn. Liksom identitetsdanning forstås også kultur som prosess: mennesker konstruerer og rekonstruerer kontinuerlig kulturelle uttrykk, på tvers av tradisjonelle skillelinjer og ut fra nye kontekstuelle erfaringer.

Denne dreiningen mot et prosessuelt kultursyn henger sammen med endring i mangfolds-mønsteret. Skeie (1998) skiller mellom tradisjonell pluralitet, moderne pluralitet og postmoderne pluralitet. *Moderne pluralitet* knyttes til verdimangfold og til sammenbrudd i en felles referanseramme, både for individer og for institusjoner som individene forholder seg til (ibid, s. 24). Etter opplysningstiden er det ifølge Skeie ikke absolutt sammenheng mellom verdier og religiøs tilknytning. Men innebygd i moderne pluralitet finner vi elementer av tradisjonell pluralitet, og vekten ligger på gruppemangfold. Til forskjell fra dette er det i vår tid skjedd et skifte i pluralitetsmønster til en *postmoderne pluralitet* med økt fokus på individet: individets valgfrihet, subjektive preferanser og individuelle livssynskonstruksjoner. Flytting av fokus fra distinkte kulturer og gruppeidentiteter til individer og individuelle identitetskonstruksjoner er bare mulig innenfor en konstruktivistisk og prosessuell forståelsesramme.

Utredningen *Identitet og dialog* (NOU, 1995/9) lanserte ideen om et felles kristendoms- og livssynsfag med vekt på «kulturarven», slik denne var framhevet i GD. Et av siktemålene var å gi motverdier til det som ble oppfattet som «normforvirring» i samfunnet (1995, s. 33) og demme opp for postmodernismens tilsynelatende oppløsning av identiteten. Andre har understreket at mangfoldig påvirkning er nødvendig og berikende. F.eks. hevder Amin Maalouf (1999) at vår identitet hele tiden påvirkes av erfaringer vi gjør, noe som fører til at vi som individer får et mangfold av tilhørigheter. Det fører ikke til en oppløsning, men derimot en forsterkning av den enkeltes identitet. Det som karakteriserer enhvers identitet er nettopp at den er kompleks, unik og uerstattelig og ikke kan forveksles med noen annen (ibid, s. 21). Tilsvarende prosessorientert kultur- og identitetsforståelse kommer til uttrykk i forskningsprogrammet CULCOM: «Kulturell kompleksitet i det nye Norge» (2004-2010), som utforsket sosial og kulturell dynamikk i et ekskluderings- og inkluderingsperspektiv, med fokus på minoritet/majoritet-relasjoner. Forskerne fant at sosial integrasjon og kulturell homogenisering er noe som foregår samtidig med fragmentering og kulturell differensiering. Men prosessene skjer på ulike nivåer og arenaer, som resultat av det moderne samfunnets kulturelle kompleksitet. Hvert individ berøres av komplekse sosiale relasjoner, som går i mange retninger og skaper bånd til ulike personer. Slik får en og samme person relasjon til mer enn én sosial kategori. Vektforskyvningen fra en tradisjonell gruppebasert identitetsforståelse (multikulturalitet) til fokus på kulturell kompleksitet er

et karakteristisk trekk ved dagens hegemoniske samfunnsforskning. På CULCOM's hjemmeside kan vi lese:

Cross-cutting ties and multiple loyalties are typical characteristics of any complex society. An ethnic or religious label does not provide a satisfactory description of the relevant characteristics of a person or group. Although there are implicit rules and norms regulating group membership, diverse combinations of identities are empirically possible. (CULCOM, 2008)

I en kulturell kompleksitetsdiskurs knyttes pluraliteten både til enkeltindivider og grupper, mens en tradisjonell multikulturalisme-diskurs knytter pluraliteten først og fremst til etniske, religiøse eller språklige grupper. Multikulturalismemodellen samsvarer med «tradisjonell pluralitet», mens kulturell kompleksitet står for «postmoderne pluralitet». Men selv om den hegemoniske samfunnsforskningen har kulturell kompleksitet som fortolkningsnøkkel, er ikke det nødvendigvis tilfelle for hegemoniske strømninger i samfunnet, der en tradisjonell diskurs gjerne anvendes, noe som igjen får følger for den hegemoniske oppfatningen av hvem som er norsk og inkluderes i det nasjonale fellesskapet. Problematikken utdypes i det følgende som ledd i drøftingen av de ideologiske strømningene og holdningene som er en del av grunnlaget for utformingen av GD som dokument.

Hvem er norsk og hvem inkluderes i det nasjonale fellesskapet?

De siste tiårene er Norge blitt et flerkulturelt samfunn i moderne og postmoderne forstand. Samtidig er det misvisende å beskrive landet som tidligere homogent, siden det alltid har eksistert grupper som har skilt seg fra majoriteten. Økt tilflytting fra andre land har likevel ført til endringer i samfunnets syn på hvem som er norsk og hvem som tilhører det nasjonale fellesskapet.

Hva innebærer «norskhet» og hvem inkluderes i det nasjonale fellesskapet? Gullestad har undersøkt hvordan likhetstenkning preger hvordan mennesker i Norge forestiller seg det nasjonale fellesskapet og hvilke grenser som settes overfor dem som oppfattes ikke 'å høre til' (2002, s. 80). Hun hevder her at den hegemoniske forestillingen om Norge som en *etnisk nasjon* innebærer tett forbindelse mellom territorium og slektenskap og impliserer at «innvandrere» oppfattes som 'ikke-tilhørende'. Likhetstenkningen kjennetegnes av *forestilt likhet*, altså at noe oppfattes som likt. Hun hevder at mennesker i Norge anvender slike likhetsstrategier overfor «innvandrere», noe som bidrar til å konstituere majoriteten og vedlikeholde dens forestilte fellesskap. Skillelinjene mellom samfunnsklasser er blitt mer utydelige, men de begrepsmessige skillelinjene mellom majoritetens «oss» og «innvandrerne» er blitt mer bastante. Likhetens grenser følger skillelinjer og maktforhold som likhetskravet forutsetter, der noen må defineres som ikke-tilhørende for at likhet og tilhørighet i den egne

gruppen skal styrkes. «Vi» bruker derfor «dem» i offentlige debatter til å vedlikeholde forestillingen om *vårt nasjonale fellesskap*. I dag (anno 2002) er det de *etniske* dimensjonene ved nasjonal tilhørighet som er i fokus og skaper den økte interessen for kultur, avstamning og opprinnelse. Sentralt står forestillingen om nasjonen som *moralsk fellesskap* basert på generalisert slektskap (2002, s. 84-85). Idéen om «moralsk fellesskap» kaster lys over den plassen «kristne» og «humanistiske» verdier har fått i GD og formålsparagrafen.

I analysen nedenfor av sentrale formuleringer i GD anvender jeg Gullestads forståelse av hvordan norskhet konstrueres. Hun påpeker at selv om ordboka bruker «innvandrere» om alle som kommer fra andre land, brukes gjerne termen i praksis om dem som oppfattes som synlig forskjellige. Hun gir eksempler på at jo mer synlig forskjellig, jo større er sjansen for å bli værende «innvandrere» og på utsiden av det nasjonale fellesskapet (2002, s. 63; 90). Diskusjoner om «innvandrere» konstituerer altså «norskhet» som et udefinert normativt sentrum. Nordmenn oppfattes ofte som *like* i kontrast til «innvandrerne». Siden likhetens grenser går mellom innvandrere og nordmenn, er det vanskelig å oppfatte «innvandrere» som samtidig norske. I den hegemoniske, nasjonale diskursen kan det synes som familiebakgrunn er primærkriteriet for likhet og forskjellighet. Vekten som ifølge Gullestad legges på avstamning bekreftes av at Statistisk Sentralbyrå bruker landbakgrunn for å kategorisere «innvandrere». 1.1.2003 ble definisjonen endret til også å trekke inn besteforeldrenes fødeland:

For personer født i utlandet, er dette (med noen få unntak) eget fødeland. For personer født i Norge er det foreldrenes fødeland. I de tilfeller der foreldrene har ulikt fødeland, er det morens fødeland som blir valgt. Hvis ikke personen selv eller noen av foreldrene er utenlandskfødt, hentes landbakgrunn fra de første utenlandskfødte en treffer på i rekkefølgen mormor, morfar, farmor eller farfar. (Statistisk Sentralbyrå 2012)

Diskursanalytisk tilnærming til hegemoniske diskurser og konstruerte fellesskap i GD

Før jeg går over på analysen av utvalgte avsnitt i GD, skal jeg kort gjøre rede for den diskursanalytiske tilnærmingen jeg anvender og hvilke analytiske tilganger jeg finner fruktbare.

Jeg tar utgangspunkt i erkjennelsen av at språklige representasjoner av verden er tolkninger som opptrer i diskursive formasjoner som endrer seg i pakt med den historiske, politiske og sosiale konteksten. I et gitt samfunn fremtrer noen formasjoner som selvfølgelig og *hegemoniske*. De utelukker andre måter å se verden på, men er samtidig bare effektive innenfor sine avgrensede sosiale rom. Analysen av sentrale formuleringer i GD har som mål å undersøke forekomsten av selvfølgeliggjorte forståelser av norskhet og nasjonalt fellesskap og av kulturelt, etnisk og religiøst mangfold for å avdekke om og på hvilken måte

vi finner hegemoniske og hierarkiske ordninger og koblinger av verdier og kulturer i GD. Anvendte analytiske tilganger er «kultur», «kulturarv», «kristen og humanistisk», og «verdier», koblet til signalord som «vi» og «de». Med Gullestadts forskning som bakteppe utforsker jeg likhetens skillelinjer i dette dokumentet for å kunne svare på artikkelens grunnleggende spørsmål om GD målbærer et ekskluderende «vi».

Valg av tilganger gjøres i lys av begrepet power/knowledge (Foucault, 1972), der makten oppfattes å ligge i de språklige diskursene, som ses som praksiser som systematisk former objektene de omtaler. Ingen omtale er i seg selv nøytral, men påvirker leseren gjennom de diskursive formasjonene. Slike formasjoner i GD er resultat av en årsakskjede inkludert den hegemoniske, nasjonale diskursen som har ført til politiske beslutninger. Inklusiviteten og eksklusiviteten som framtrer gjennom diskursive formasjoner i GD har både årsak i og innvirkning på den hegemoniske folkelige oppfatningen av norskhet og hvem som inkluderes i og ekskluderes fra det nasjonale fellesskap. Det er likevel særlig de to første læreplannivåene i Goodlads modell som er i fokus her: *Den ideologiske læreplan* og *den formelle læreplan*. De som har besluttet planens formuleringer, representerer majoritetens «vi» og har makt til å bestemme hvem som inkluderes i eller ekskluderes fra dette «vi». En slik makt legitimerer analyse av ideologier bak og formuleringer i GD.

GD skulle gjelde som forpliktende grunnlag for grunnskolen og videregående opplæring og ble utarbeidet av daværende KUF og statsråd Gudmund Hernes. GD er bygget opp rundt sju kapitler som beskriver sju visjoner for utvikling av eleven: *det meningssøkende menneske*, *det skapende menneske*, *det arbeidende menneske*, *det allmendannede menneske*, *det samarbeidende menneske*, *det miljøbevisste menneske*, *det integrerte menneske*.

De fleste av disse er relevante for analysens målsetting. I *Det allmendannede menneske* finner vi f.eks. følgende: «Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelig for dem» (29). Dette kapitlet analyserer Fajersson (2004) med fokus på den nasjonale ideologi og påpeker: «Det er 'vår' kultur – ikke 'deres'. ... Det fellesskapet som er viktig og prioritert i forhold til nasjonal ideologi er det nasjonale» (ibid, s. 142). Jeg har valgt å fokusere på *Det meningssøkende menneske*, som har fortettede forekomster av formuleringer med etnosentriske trekk samt henvisninger til «kristne» og «humanistiske» verdier. Kapitlet består av to deler: «Kulturarv og identitet» og «Kristne og humanistiske verdier», som følger etter en innledende kunngjøring om at «Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden» (7). Selv om GD er bygget opp i samsvar med daværende formålsparagraf, gikk GD utover denne gjennom fokuset på «humanistiske» i tillegg til «kristne» verdier. Siden det innbyrdes forholdet mellom verdier og kulturer, og forholdet mellom «kristen» og «humanistisk» i relasjon til norskhet og mangfold er fokus for min analyse, har jeg valgt å

utforske hovedavsnittet «Kristne og humanistiske verdier», men jeg vil også undersøke diskursen i to sitater fra «Kulturarv og identitet».

Hva sier GD om nasjonalt fellesskap, kulturarv og identitet?

En grunnleggende idé i GD er at individuell identitet dannes i møte med «kulturarven». «Kulturarv og identitet» starter slik:

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er *vårt* bidrag til den kulturelle variasjonen i verden. (9) [*uthevingen er min her og i sitatene nedenfor*]

Som Skeie (1998) og Fajersson (2004) har pekt på, er den tette koblingen mellom individuell identitet og nasjonal identitet som GD gir uttrykk for, en problematisk visjon for en skole for alle. Koblingen er da også bare mulig innenfor en tradisjonell kultur- og identitetsforståelse og indikerer at GD målbærer et tradisjonelt kulturperspektiv, og der det først og fremst er *kulturarven* som må vernes.

Ved å knytte *vårt* til «den hjemlige historie» viser utsagnet at læreplanen henvender seg til dem som tilhører det nasjonale fellesskapet av norsk avstamning. Illustrasjonene forsterker diskursen. Her dominerer nasjonalromantikk og lite «regnbuenasjon», med unntak av samene. Foreldre og elever som ikke identifiserer seg med den «hjemlige» historien, utgjør et fremmedelement: *de andre*. Bruken av «hjem» er en sterk metafor i nasjonal ideologi (Gullestad, 2002; Fajersson, 2004), og signaliserer dermed sterke nasjonale, ideologiske føringer i GD.

GD nevner videre samisk språk og kultur og samiske elever (9) og går så over til omtalen av nye språklige og kulturelle minoriteter (10), men uten å si noe om *de nasjonale minoritetene* som Norge anerkjente da de i 1999 ratifiserte Europarådets rammekonvensjon av 1994. Dette ga status som nasjonal minoritet til grupper som har levd i Norge mer enn 100 år: jøder, kvener, skogfinner, rom og romani. I motsetning til samene, som har status som urfolk, er de nasjonale minoritetene relativt små grupper, men med garanterte rettigheter. Selv om de nasjonale minoritetene har hatt historisk betydning gjennom å motbevise illusjonen om Norge som homogent samfunn, er de ikke nevnt i GD. Norges ratifisering av rammekonvensjonen skjedde riktignok etter at GD først kom i 1993, men det skjedde ingen endring i dokumentet ved innføringen av K06 (KUD, 2006). Opplæringen er heller ikke tilpasset reisende folkegrupper (rom og romani), som ser på skolen som majoritetens assimileringssredskap (Lidén, 2005). At GD ikke omtaler nasjonale minoriteter, kan ses som uttrykk for diskursiv makt og undertrykking (Foucault, 1972). Ut fra tolkningsnøkkelen

«likhetens skillelinjer» kan en forklaring på utelatelsen være at nasjonale minoriteter som samfunnsfenomen griper forstyrrende inn i den hegemoniske diskursen som konstitueres gjennom den organiserende begrepskontrasten norsk/innvandrere, siden det er utfordrende å plassere nasjonale minoriteter i tråd med likhetens skillelinjer: utenfor eller innenfor den nasjonale fellesskapsdiskursen.

Hvordan ser GD på de nye «språklige og kulturelle minoritetene»? I «Kultur-arv og identitet» sies det:

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

Ut fra «likhetens skillelinjer» inkluderes ikke dansker og svensker i denne diskursen siden de ikke oppfattes som innvandrere med *annen kulturell bakgrunn* (jfr. Gullestad, 2002). De har *annen landbakgrunn*, men ikke *annen kulturell landbakgrunn*. Sitatet omtaler *egne verdier* som tenkes å møte *andres verdier* og *annen kulturell bakgrunn* i den flerkulturelle skolen. GD henvender seg til den etnisk norske majoriteten, det nasjonale fellesskapet, med informasjon om *dem, de andre, de med annen kultur*: «Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves». Det kan tolkes som at læreplanen oppfatter at *andre folk* (= *de med annen kulturell bakgrunn*) ikke bare har *annen kultur*, men også *andre verdier enn våre*. Dette kjennetegner en orientalistisk diskurs (Said, 1978), og *kultur* forstås her tradisjonelt (noen vil si «essensielt»), som noe uløselig og eksklusivt knyttet til ulike «folk».

«Våre verdier» i GD vil ut fra den vide læreplandiskursen si *kristen-humanistiske verdier*, som er viet et eget hovedavsnitt i *Det meningssøkende menneske*.

En eksklusiv kulturarv? «Kristne og humanistiske verdier» i GD

Jeg har valgt ut formuleringer i delkapitlet «Kristne og humanistiske verdier» som tydelig viser hvilken betydning disse verdiene tillegges i opplæringen i relasjon til nasjonal identitet og til mangfold.

- Oppfostringen skal baseres på *grunnleggende kristne og humanistiske verdier*, og bære videre og bygge ut *kulturarven*, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.
- *De kristne og humanistiske verdier* både fordrer og beforder toleranse og gir rom for *andre kulturer* og skikker.

- Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – *en arv som forener oss* som folk på tvers av trosretninger. Den preger *folkets* livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst.
- *Vår kristne og humanistiske tradisjon* legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn.
- Samlet gir *denne sammenflettede tradisjon* uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter (7).

Kristendommen og den nasjonale orden

Kristendommen presenteres over som *en arv som forener oss som folk*. I det følgende diskuterer jeg noen politiske og ideologiske grunner til at den formelle læreplanen (GD og L97) så sterkt understreket kristendom og kulturarv som forenende faktorer. B. O. Andreassen (2008) hevder at kristendommens plass i L97 og KRLs vekt på kristendom hovedsakelig skyldtes KrF og kristne pressgrupper og at MF i realiteten styrte det meste av KRL-prosessen. Andre legger vekt på Ap's politiske bruk av den kristne kultur som forenende faktor. Blant annet hevder Eriksen (2010) ut fra en historisk-sosiologisk analyse at KRL og GD må forstås diskursivt ut fra Ap's instrumentelle og funksjonalistiske tilnærming til nasjonal og sosial samhörighet. Han mener å ha funnet belegg for at både GD og KRL var resultat av Ap's den gang mangeårige tilnærming til kristendom og norskhet og framhever daværende statsråd Gudmund Hernes' engasjement. Selv om Eriksen medgir at kristne pressgrupper hadde innflytelse, ser han kjernen i KRL og dets rolle i det vide dannelses- og identitetsarbeidet i lys av den Ap-politiske tradisjonen i Norge og hevder at dette må forstås politisk og ideologisk (ibid, s. 170).

Tilsvarende påpeker Slagstad i *De nasjonale strateger* (1998), at Ap i 1973 initierte en utredning om forholdet kristendom - sosialisme. Helge Sivertsen, som på landsmøtet 1955 kalte Ap's brorskapstanke for den praktiske realiseringen av den kristne nestekjærlighetstanke (ibid, s. 403), ledet utredningen. Den ideologiske kursendringen ble vedtatt av landsmøtet 1975: «Etter kristen moraloppfatning må et samfunn være basert på budet om nestekjærlighet. Arbeiderpartiet ser en klar sammenheng mellom det kristne budskap og en samfunnspolitikk bygd på solidaritet» (Midttun, 1995, s.85 i Slagstad, 1998, s. 404). Slagstad sier at Ap med dette løftet religion ut av den private sfære og gjorde kristendom til del av sin offisielle ideologi. Da Hernes på 1990-tallet ble kirke- og undervisningsminister, videreførte han retningen Landsmøtet 1975 hadde pekt ut: «kristendommen skulle være en nasjonal integrasjonsideologi også for et flerkulturelt samfunn» (1998, s. 403-404). Vektleggingen av ideologi- og kulturfaktoren samsvarer med hva Gullestad (2002) kaller *den nasjonale orden*, en diskurs som er med på å forme den ideologiske så vel som den formelle læreplanen.

Sitatet over inneholder også andre viktige utsagn om verdier knyttet til kristen og humanistisk tradisjon:

«Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn»

Påstanden er vanskelig å begrunne ut fra historien og empirien, siden ikke alt som inngår i disse tradisjonene er i tråd med moderne menneskerettighets-tenkning. F.eks. er kirkens offisielle kvinnesyn opp gjennom historien del av kristen tradisjon, men å si at det er basert på *likeverd, menneskeretter og rasjonalitet*, er problematisk. Hvilke konkrete verdier som inngår i *kristen og humanistisk tradisjon* er ikke opplagt.

I boka *Identitet som dreper* påpeker Maalouf (1999, s. 48) at ingen tradisjon kan påberope seg honnørord som likeverd og menneskeretter uten forbehold, fordi enhver tradisjon inkluderer ulik praksis gjennom historien. Med dette mål kommer ingen tradisjoner frikjent ut. Men at Maalouf i samme kontekst bruker termen «humanisme» som et entydig positivt tankesett, er problematisk, siden heller ikke «humanisme» alltid har hatt klare referanser til likeverd, menneskeretter og rasjonalitet. F.eks. var europeisk 1800-talls-humanisme en avgrenset form for humanisme, der universelt menneskeverd først og fremst relaterte seg til borgerskapets menn og ikke uten videre omfattet barn, kvinner og arbeidere. Utsagnet i GD kan best forstås innenfor en etnosentrisk ideologisk diskurs.

«Kristne og humanistiske verdier» og likhetens skillelinjer

Formuleringen *De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker* setter kristne og humanistiske verdier opp mot andre kulturers tenkesett og handlingsmønstre. Kombinert med *Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn* peker det mot en etnosentrisk og orientalistisk diskurs der andre livssynstradisjoner og kulturer ses som noe som står for helt andre verdier. Det er problematisk siden vi finner mange av de samme leveregler, f.eks. «den gylne regel», i de fleste kulturer og tradisjoner. Oddbjørn Leirvik (1997) påpekte følgende i forbindelse med innføringen av L97:

Dersom ein likevel prøver å halde fast bestemte kristne og humanistiske *verdiar* - som menneskeverd, toleranse og fredsarbeid - vil det vise seg at dei verdiane ein ønskjer å hegne om, kan finne si grunngeving også i andre religionar og livssyn. Eller meiner ein å gi andre meldingar til ein islamsk toleransefyrste som Saladdin, ein jødisk dialog-tenkjar som Martin Buber, hinduiske eller buddhistiske ikkje-valdsforkjemparar som Mahatma Gandhi og Dalai Lama?

Også allmenn erfaring tilsier at likhetens verdimessige skillelinjer ikke går langs aksene nordmann/innvandrere, men går på tvers av kultur og religion. Tverr-religiøse dokumenter som *Declaration Towards a Global Ethic* fra 1993 og Nansenskolens *Fellesskapsetikk i et flerkulturelt Norge* fra 1992-93 viser at tradisjoner og kulturer ikke er essenser som står for eksklusive verdier og etiske holdninger. Dette er ikke mindre tydelig på individnivå. Muslimere og kristne har ofte felles verdi- og moralstandpunkter i møte med det moderne og postmoderne

samfunn. Det gjelder også andre religiøse grupper, som f.eks. sikher og buddhister. De verdimeslige likhetsgrensene går ikke mellom «det etnisk norske kristen-humanistiske nasjonale vi» og «de andre», siden enkeltindivider transcenderer de verdimeslige skillelinjene som settes opp ut fra forestilt likhet og forestilt fellesskap. Denne erkjennelsen og empirien danner motsats til diskursen knyttet til likhetens skillelinjer som vi finner i store deler av GD, der et etnosentrisk perspektiv er relativt tydelig.

Når GD gir noen tradisjoner monopol på disse verdiene, orientaliseres samtidig «de andre», dvs. de tradisjonene som ikke innlemmes i «vår kristne og humanistiske tradisjon». Orientaliseringen blir desto tydeligere fordi det indikeres at verdier automatisk følger av tradisjoner. I den nye formålsparagrafen er det kommet inn en passus om at noen grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon også *kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn*. Dette utfordrer den tilsynelatende rigide «kultur og verdi»-diskursen i GD.

Jeg skal nå se nærmere på implikasjoner som følger av en diskurs som binder kristendom og humanisme så tett sammen som GD gjør.

Kristendom og humanisme som en «sammenflettet tradisjon»

I offentlige dokumenter presenteres «kulturarven» gjerne med henvisning til kristne og humanistiske verdier. I sitatet over omtales disse som en sammenflettet tradisjon. Hva betyr dette? Hvilken humanisme-diskurs kommer til uttrykk her? *Denne sammenflettede tradisjon* indikerer at «kristen» og «humanistisk» tradisjon ses som to sider av samme sak og som relativt entydige i sine verdianvisninger. Oppfatningen av en slik «symbiose» er problematisk da «kristen» og «humanistisk» tradisjon kan være på kollisjonskurs i mange verdispørsmål, ettersom det legges forskjellig innhold i så vel «humanistisk» som «kristen». «Humanistisk» kan forstås som klassisk orientert kulturbevegelse, som ikke-religiøst livssyn (lik «livssynshumanisme» eller «human-etikk»), og som et filosofisk fundament for menneskeverd. Ulike humanismediskurser gir ulike føringer. Aas (2011) argumenterer for at slagordet: «mennesket i sentrum» kan forstås og problematiseres ut fra humanisme som *perspektiv*, mer enn tankeretning. Slik forstått innebærer humanisme å se mennesket som et relativt autonomt subjekt. Aas spør videre om humanisme forstått antroposentrisk som «mennesket i sentrum» alltid er det beste vern om menneskeverdet, siden ideen kan føre til motsatte standpunkt. Er det f.eks. *livets hellighet* eller *livskvaliteten* som gir mennesket dets verdi? Svaret gir ulike føringer for bl.a. abort og eutanasi.

Problematisering av humanismebegrepet viser at liksom «kristen» er heller ikke «humanistisk» et entydig begrep, dersom man ikke konkretiserer hva som skal ligge i termen, slik Hareide gjør i *Hva er humanisme* (2011). Hareide svarer på hva humanismen kan bety som verdigrunnlag for Norge, en respons på at Stortinget 2008 vedtok to uttrykk for Norges verdigrunnlag: Paragraf 2 i

Grunnloven og ny formålsparagraf. Begge inkluderte for første gang termen «humanisme» som verdigrunnlag ved siden av «kristne». Hareide fokuserer på seks begreper som danner mønster for hvordan humanisme kan forstås: *menneskeverd, den gylne regel, dannelses, demokrati, den frie tanke og dialog*. Motsatt Aas velger Hareide en normativ tilnærming til humanisme for å gjøre termen operasjonell i dannelsesøyemed. Men en normativ annektering av termen gjør at andre kan gjøre det samme ut fra andre normative valg, slik f.eks. to Civita-økonomer gjorde i sin kronikk i Aftenposten 23. 11. 2011: «Kapitalisme er humanisme». Humanisme som idé kan altså trekkes i ulike retninger etter hva som ønskes legitimert. Liksom «kristen» refererer «humanisme» til mange ulike praksiser og ideer. Etter å ha analysert kompleksiteten som er innebygget i humanisme-diskursen vil jeg nå undersøke hvordan «kristne verdier» forstås i den nasjonale hegemoniske diskursen og i GD.

Hva betyr «kulturarven» og hva er «kristne verdier»?

«Kulturarven» er et begrep som gjennomsyrrer GD. Hvilken forståelse av «kulturarven» kommer så til uttrykk her? I den nasjonale hegemoniske diskursen forstås «kulturarven» vekselvis som «den kristne kulturarven» og som «den kristen-humanistiske kulturarven». Som for «humanisme» er det heller ikke allmenn enighet om hva «kristen» innebærer. Det ble godt illustrert i Vårt Land 05.05.08, der FrP - representant Tybring-Gjedde ble intervjuet om sin uttalelse om at KrF hadde bidratt til avkristningen av Norge gjennom støtte til liberal innvandringspolitikk og ønske om å vise barmhjertighet i forhold til familiegjenforening. Dette hevdet han hadde forplantet seg til KRL og hadde mye av skylden for at det der ikke ble lagt nok vekt på «vår kristne kulturarv». Intervjueren spør: «Hva ville du selv velge: Skal kristen kulturarv gå foran barmhjertighet?» Tydeligere kan det vel ikke illustreres at «kristen» og «kristen kulturarv» ikke har opplagte tolkninger.

Norsk valgkampretorikk viser stadig at «kristen kulturarv» er et tøyelig begrep. Politikere på alle fløyer ønsker til tider å bruke «kulturarv» og «kristne verdier» som alliansepartner for sin politikk. Men forsøket på å legitimere politiske hjertesaker ut fra «kulturarv» og «kristne verdier» er problematisk dersom ikke verdiene konkretiseres. Ulike partier hevder å bygge på kulturarven og de kristne verdiene, men kommer i praksis ut med svært ulike verdiprioriteringer. Denne upresise bruken av «kulturarv», «kristen kulturarv» og «kristen-humanistisk kulturarv», gjenspeiler seg i læreplanens diskurs.

Verdier eller kulturer? Kristen-humanistisk symbiose og striden om ny formålsparagraf

Hvordan kan uttrykket *kristne verdier* og uttrykket *humanistiske verdier* i GD forstås og hvordan kan formuleringen *grunnleggende verdier i kristen og*

humanistisk arv og tradisjon i ny formålsparagraf fortolkes? Den upresise bruken av disse termene gjør det ikke klart hvilke konkrete verdier elevene skal opplæres i.

Til sammenlikning tok læreplanen for den offentlige post-apartheid skolen i Sør-Afrika utgangspunkt i konkrete konstitusjonelle verdier som «democracy, social justice, equality, non-racism and non-sexism, human dignity, an open society, accountability, rule of law, respect and reconciliation» (*Curriculum* 2005, 2001). En slik verdibasert forankring skulle skape en sørafrikansk identitet der elevene tilegnet seg en forpliktelse på medborgerskap og verdier som alle i samfunnet satte høyt (Msila, 2007).

Det er usikkert om det er målet om felles *nasjonal identitet* basert på *felles verdier* som har styrt diskusjonen om ny formålsparagraf i Norge, eller om det har vært andre sterkere føringer. Da Bostad-utvalgets innstilling (Bostad-utvalgets utredning, 2007) fikk gjennomslag i Regjeringens forslag til ny formålsparagraf, utløste det reaksjoner. Forslaget fra regjeringen (KUD, 2008) inneholdt bl.a. dette:

[...] gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt. Ho skal byggje på respekt for menneskeverdet og på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon og i ulike religionar og livssyn og slik dei er forankra i menneskerettane. [...]

Bostad-utvalgets henvisning til *historisk og kulturell innsikt* og verdier som *kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon*, skulle sikre kristendommen en sentral plass i opplæringen, selv om menneskerettighetsverdiene og fellesverdiene var de primære premissleverandørene. Kritikken gikk på at referansen til kristen tradisjon var for svak. Kristen kulturarv ble borte, og paragrafen var uklar om verdiforankring, ble det hevdet. Forankring i religion og kultur framstod for mange kritikere som viktigere enn forankring i *verdier*, noe som tydeliggjorde en uforløst spenning mellom kulturer og verdier. Fire professorer fra MF og UiO viste til Stortingets tidligere vedtak (ved innføring av M87) om at «humanisme» skulle forstås med utgangspunkt i en bred kulturtradisjon, samt at verdier forankret i humanismen var i samsvar med verdier forankret i kristendommen. De hevdet at selv om humanisme og kristendom kan stå i et spenningsforhold, er det rimelig å samordne dem når de plasseres sammen:

Det tilsier at humanistisk tradisjon her refererer til den klassiske dannelseshumanismen, og at det er tale om en kristen tradisjon som gir rom for verdier fra den brede humanismetradisjonen. (Gravem m.fl. 2007)

Dette kan ses som uttrykk for en monopolisering av disse begrepene diskursive mening i formålsparagrafen. P.d.a.s. er denne litt runde forståelsen i harmoni med den nasjonale diskursen knyttet til «kristen-humanistiske verdier». Troen på at normativ politisk samrøre av kristendom og humanisme fører til at også

skolen tolker disse tradisjonene «rundt», kan likevel problematiseres. Analyser av lærebøker i KRL/RLE viser at «humanisme» gjerne presenteres som sekulær-humanisme/HEF og som markert alternativ til religiøs livstolkning. Den brede humanismeforståelsen er vanskelig å se.

Med tanke på verdier er Bostad-utvalgets formulering atskillig klarere enn tidligere formålsparagrafers henvisning til «kristelig og moralsk oppseding» (1959) eller «kristen og moralsk oppseding» (1969; 1998). Kritikken mot Bostad-utvalgets formulering, som bl.a. gikk på den innbyrdes rangeringen av verdier og kulturer, førte til endringer i det opprinnelige forslaget under Stortingsbehandlingen. Endelig paragraf (Stortinget, 2008) sier:

[...] gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, neste-kjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som óg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.[...]

Formålsparagrafen forankrer opplæringen i kristen og humanistisk arv og tradisjon og utreder spesifikke verdier fra denne. Stortinget våget ikke det spranget som Bostad-utvalget tok: sette fellesverdiene først, som noe alt annet skal måles mot. Selv om det lyder likt, ble i realiteten utvalgets innstilling snudd på hodet. Den generelle kristen-humanistiske diskursen har vakt bekymring, bl.a. hos HEF, som har påpekt at når kristen og humanistisk arv er utgangspunkt, kan lærere velge verdier fra kristen tradisjon som innebærer spredning av den kristne lære (Humanetisk Forbund, 2011). Sjansen er nok like stor for at lærere og lærebøker tolker «humanistisk arv og tradisjon» snevert, nemlig som human-etikk (se over). Dette er langt fra professorenes forståelse av «kristen og humanistisk» og synliggjør problemet med en formålsparagraf som tar utgangspunkt i et forestilt moralsk fellesskap og en felles oppfatning av en gitt «kristen og humanistisk kulturarv» og gitte «kulturer» og «tradisjoner» framfor å ta utgangspunkt i konkrete verdier.

Formålsparagrafens hierarkiske orden av kulturer og verdier reflekterer også rangeringsdiskursen i GD: et utgangspunkt i religion og kultur hvorfra bestemte verdier uproblematisk kan avledes.

Diskusjonen over viser at sammenstillingen «kristen-humanistisk» er en problematisk diskurs i en læreplankontekst, både ut fra det innbyrdes forholdet tradisjonene imellom og ut fra forholdet til tradisjoner som ikke faller innenfor diskursen.

Om nasjonalt fellesskap og mangfold som diskursive formasjoner i GD

Analysen og diskusjonen over viser at mangfolds-diskursen i GD og i ny formålsparagraf korresponderer med Skeies definisjon av *tradisjonell pluralitet*. En slik pluralitet finner vi rett nok i dagens samfunn, og mange med minoritetsbakgrunn har en klar gruppetilhørighet basert på religion, språk eller etnisitet. Men en slik pluralitetsforståelse er begrensende sett i lys av mer komplekse mangfolds-diskurser. Når GD sier at skolen «har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter» (10) og at skolen må «utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir» (10), så uttrykker det positiv anerkjennelse av «de andre», men signaliserer samtidig en stereotyp oppfatning av elever som ikke inngår i majoriteten. Dette kan sementere kategorier som er fiktive, siden internt mangfold fins i alle tradisjoner, og siden alle har sosiale og verdimeslige identitetsmarkører som er like viktige for dem som kultur, religion og etnisitet. Hvert individ er unikt og beveger seg mellom ulike tilhørigheter og diskurser. En slik mobilitet, som transcenderer tilskreven gruppeidentitet og definerer seg gjennom selvvalgte diskurser og verdipreferanser, er bl.a. påvist av Østberg (2003). Alle minoriteter i Norge har også integrert noe av den norske majoritetskulturen.

Kulturell kompleksitet ble godt illustrert i forbindelse med hijab-debatten 2009. Det dialektiske samspillet mellom individualisme og kommunitarisme ble registrert av filosofen Kjell Madsen, som brukte debatten til å problematisere grupperettigheter vs. individuelle og universelle rettigheter (2009). Han hevdet at mange muslimer i Norge i dag ikke bare definerer seg gjennom gruppeidentitet, men påberoper seg universelle og individuelle rettigheter, en diskurs de bruker som argument for å opprettholde grupperettighetene. Kompleksiteten knyttet til grupperettigheter og individuelle rettigheter viser at «det flerkulturelle» ikke kan fortolkes snevert innenfor en avindividualisert multikulturalisme-diskurs.

Det forekommer utsagn i GD som peker i andre retninger når det gjelder norskhetdiskursen enn det som her er fokusert. For eksempel finner vi uttrykket «*nordmenn* med annen kulturell bakgrunn» (10). I konteksten og ut fra de diskursive formasjonene i dokumentet er det likevel tydelig at det dreier seg om to distinkte kategorier av «nordmenn»: De som har norsk landbakgrunn og er av «ren» norsk avstamning i flere generasjoner bakover, og de nordmenn med «annen kulturell bakgrunn» som ikke kan framvise den samme slektstavlen.

Det er vanskelig å komme forbi at de diskursive formasjonene i GD er preget av en «vi» og «de» dikotomi. I drøftingen av likhetens skillelinjer har jeg prøvd å vise at vi finner denne retoriske og dikotomiske virkeligheten både i hegemoniske strømninger i samfunnet og i sentrale formuleringer i GD, der den etnisk norske majoritets eleven utgjør den «hjemlige» referansen. GD gjenspeiler

slik sett den nasjonale diskursen om forestilt likhet og forestilt fellesskap, der likhetens skillelinjer går mellom majoritetens eksklusive norske *vi* på den ene siden og språklige og kulturelle minoriteter på den andre. De diskursive formasjonene som jeg mener å ha avdekket i GD, er samtidig på kollisjonskurs med dagens hegemoniske samfunnsforskning, som har økt fokus på kulturell kompleksitet og nedtonet fokus på gruppeidentiteter. Anerkjennelse av så vel indre spenninger som av et verdifellesskap på tvers av kultur og religion bidrar til problematisering av den hegemoniske rangeringen av kulturer og verdier som kommer til uttrykk ikke bare i den nasjonale diskursen og i GD, men også i den nye formålsparagrafen, der kulturer og tradisjoner til en viss grad «essensialiseres» som leverandører av bestemte verdier. Dette blir særskilt tydelig når «*våre* kristne og humanistiske verdier» flettes sammen og settes opp mot «andre kulturers verdier». Formålsparagrafen har likevel tatt et stort steg i inkluderende retning. Det blir spennende å se hva en revidert GD kommer opp med.

Litteratur

- Andreassen, B. O. 2008. *Et ordinært fag i særklasse. En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. Tromsø: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, UiT
- Bostadutvalgets utredning: *Formål for framtida*. NOU 2007/6
- CULCOM 2008. Programbeskrivelse. Hentet fra [https://www.uio.no/forskning/tverrfak/culcom/forskning/programbeskrivelse/Curriculum 2005, Revised version](https://www.uio.no/forskning/tverrfak/culcom/forskning/programbeskrivelse/Curriculum%202005,%20Revised%20version). 2001. Pretoria: Department of Education
- Eriksen, L.L. 2010. *Learning to be Norwegian*. Warwick: Department of Sociology, Univ. of Warwick
- Fajersson, K.E. 2004. *Norsk – selvfølgelig. En utforskning av den nasjonale ideologi – og hvordan den kommer til uttrykk*. HiO rapport 2004/13, Oslo
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. New York: Vintage books
- Goodlad, John I. m.fl. 1979. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Gravem m.fl. 2007. Brev til Bostadutvalget 05.03.07. Hentet fra www.krlnett.no
- Gullestad, M. 2002. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hareide, D. 2011. *Hva er humanisme?* Oslo: Universitetsforlaget
- Humanetisk Forbund, 2011. “Formålsparagrafer” (11.04.11) Hentet fra <http://www.human.no/Livssynspolitik/Formalsparagrafene-i-skole-og-barnehage/>
- Koritzinsky, T. 2000. *Pedagogikk og politikk i L97*. Oslo: Universitetsforlaget
- KUD 2008. Ot.prp. nr. 46, 2007-2008: *Om lov om endringer i opplæringslova*
- KUD 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06)*
- KUD 1993. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*
- KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*
- KUF 1992-93. St meld nr. 40 (1992-93): *... vi smaa en Alen lange*
- Leirvik, O. 1997. “Kristne og humanistiske verdier”? Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kronikker/970409-kro-1.html>
- Lidén, H. 2005. *Mangfoldig barndom*. Oslo: Unipax
- Maalouf, A. 1999. *Identitet som dreper*. Oslo: Pax A/S
- Madsen, K. 2009. “Farvel til det flerkulturelle”. Aftenposten 26.04.09
- Midttun, Jørn 1995. *Sosialdemokrati og folkekirke*. KULTs skriftserie nr. 41, Oslo: NFR

- Msila, V. 2007. "From Apartheid Education to the Revised National Curriculum Statement: Pedagogy for Identity Formation and Nation Building in South Africa", *Nordic Journal of African Studies* 16(2): 146–160
- NOU 1995. *Identitet og dialog*. NOU 1995/9
- Parekh, Bhikhu 2006. *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. London: Palgrave Macmillan
- Said, E. 1978. *Orientalism*. London: Routledge and Kegan Paul
- Skeie, G. 1998. *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Trondheim: NTNU
- Slagstad, R. 1998. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax A/S
- Statistisk Sentralbyrå 2012. Landbakgrunn. Hentet fra <http://www.ssb.no/metadata/definisjoner/variabler/likittell/landbakgrunn.shtml>
- Stortinget 2008. Besl. O. nr. 42 (2008–2009). *Vedtak til lov om endringer i opplæringslova: Formålet med opplæringa*
- Østberg, S. 2003. *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aas, P. A. 2011. *Humanisme. "Først og fremst et menneske"*. Oslo: Pax A/S.