

Kariane Westrheim og Astrid Tolo (red.)

KOMPETANSE FOR MANGFOLD

Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge

FAGBOKFORLAGET

Kompetanse for mangfold

Kariane Westrheim og Astrid Tolo (red.)

Kompetanse for mangfold

Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2014 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2726-6
ISBN(trykt): 978-82-450-1285-9

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget
Forsidefoto: Gettyimages.no / © Emily Keegin, RF

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
E-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

RETTEN TIL EN SKOLE: UTDANNING FOR ET SAMMENSATT SAMFUNN

Knut Kjeldstadli

Tidligere hadde vi i Norge én altdominerende statskirke, ett universitet, ett NRK, én barnetime, én Hakkebakkeskog. På godt, og iblant på vondt, ble det skapt et forholdsvis sammenholdt samfunn i Egners og Gerhardsens Norge. I dag er skolen en av de få felles institusjonene som fortsatt gir muligheter til å skape samfunn mellom mennesker og til å skape felles referanser. Skolen er således blitt den samfunnsarenaen der de mest krevende oppgavene skal løses. Samtidig møter skolen motsetningsfylte krav der det synes å være fire innebygde motsetninger – spenninger som ikke uten videre lar seg løse eller verbalt forsones.

Et politisk parti benyttet slagordet: «Ulike mennesker – like muligheter». Dette uttrykker en tidstypisk idé om at vi hver og en har våre særegenheter, at vi skal bli sett, møtt og anerkjent som den vi er. Alle skal ha en plass i skolen, uavhengig av interesser utenfor, sosial bakgrunn, kjønn, religion eller etnisitet. Slagordet uttrykker således respekt for individene. Pedagogisk svarer dette til en skole med tilpasset opplæring, der hver skal lære på sin måte og i sitt tempo, en skole som skal romme elever med forskjellige evner og forutsetninger.

Men hvor blir forholdet til fellesskapene av i denne tenkningen? Individet med stor I, ideen om det sterke, selvstyrende, fristilte enkeltindividet er ikke et universelt menneskebilde. I andre kulturer, i eldre tider og i miljøer i Norge ser en det slik at mennesket eksisterer i kraft av sine relasjoner til andre mennesker, ikke utenfor.

Pedagogisk kan konsentrasjonen om individene paradoksalt nok bety at integrering av alle blir en integrering på noen sine premisser. Det er neppe dristig å si at det skjer på premissene til de sterke. Men den siviliserte testen vil alltid være: Hvordan vil en ordning slå ut for dem, for eksempel for minoritetselever, som står nederst på den etablerte rangstigen? Ved å legge til grunn en abstrakt likhet mellom individene, mellom elevene, ser en bort fra de reelle forskjellene og de reelle ulikhetene i deres muligheter til å sette sine krav og interesser igjennom.

Så dette er skolens første motsigelse, som Inge Eidsvåg ved Nansenskolen har oppsummert: «Vår utfordring blir å finne en balanse mellom den selvtilstrekkelige individualismen og det knugende fellesskapet.»

Den andre motsetningen som skapes er skillet mellom utdanning som danning og utdanning som inngang til arbeidslivet for den enkelte og som produksjonsfaktor for økonomien. På den ene sida skal skolen fremme tanken, refleksjonen, den kritiske evnen, empatien med andre, sansen for det vakre. På den andre sida skal skolen ha en sosial nytte, inkludert nytte for arbeidslivet, for økonomien. Det er dem som kritisk ser dette som valget mellom det varme og det kalde, mellom kunnskap som et mål i seg selv og kunnskap som instrumentell – som et middel til å nå mål utenfor utdanningens eget felt. Personlig synes jeg ikke at sosial nytte er et mindreverdig mål som skal være skolen fremmed. Men jeg er ikke *så* barsk at jeg vil si med Bertolt Brecht: «Erst kommt das Essen, dann die Moral.» Den andre motsigelsen kan således oppsummeres slik: Metafysikken er ikke av en høyere og finere natur enn fysikken; skolen må leve i spenningen mellom disse kravene.

Den tredje motsigelsen går mellom skolen som en formidler av teoretiske kunnskaper og av praktiske ferdigheter. Fra Gerhardsens industrikapitalistiske Norge er samfunnet omdannet til Stoltenbergs, og nå Solbergs, informasjons- og tjenestekapitalistiske Norge. Betydningen av kunnskap har økt, og bekymringen over skoleelevenes testresultater har økt med den. Likevel, betegnelsen «kunnskapssamfunn», som er så populær i utdanningsretorikken, neglisjerer all den praktiske, faktiske kunnskapen som har vært i jordbruket og i industrien. Kunnskap blir teoretisk kunnskap. Og betegnelsen sender et signal til halvparten av befolkningen, til dem som ikke først og fremst arbeider med teori, symbol, språk, data – et signal om at det dere driver med, ikke er en viktig del av dette samfunnet.

Når kyndighet og ferdigheter således forsvinner ut av horisonten, oppstår følgende utfordring: Hvordan ryddes et rom for dem som synes at dagens skole er noe træl? De settes i dag ikke i stand til å gå inn i et arbeidsliv eller

til annet enn marginale jobber, de trer, faller eller skyves ut av skolen. Historisk har det funnes (minst) to ulike læremåter, som ikke først og fremst knytter seg til typen evner, men til arten av sosialisering. Det finnes en middelklassens læremåte, bokfolkets læremåte. Den går fra å lære de generelle prinsippene til de konkrete utslagene eller eksemplene. Den er en lese- og høre-læremåte, en stillesittende læremåte. Så har det funnes en arbeiderklassens læremåte; fra å tilegne seg det konkrete har en beveget seg mot det allmenne, teoretiske, når en ser at dette er nyttig og nødvendig. Da kan en også ville lære språk til å lese manualene, kjemi til å forstå prosessene. Dette er en se- og høre-læremåte, en bevegelsens læremåte. Dette er det klassiske håndverkets og fagarbeidets form, der en sammen med ferdighetene også lærer holdninger til arbeidet.

Problemet i dag er at den ene læremåten har forrang og presser ut den andre. Yrkesfagene teoretiseres. Hvis du er gutt fra arbeiderklasse, og kanskje også har en etnisk minoritetsbakgrunn, er sjansen stor for at skolen ikke når deg. Pedagogikkprofessor Peder Haug anslår at skolen i dag ikke når ut til 30 prosent av ungdommene. Men her er det også skiller etter kjønn. Jentenes sosialisering, også blant minoritetene, synes bedre å treffe informasjonssamfunnets krav om presisjon og punktlighet, og tjenestesamfunnets krav om å håndtere relasjoner til andre. Mange suser fram på skoler, høgskoler og universitet. Bildet av minoritetsungdommer og utdanning er altså først og fremst sammensatt.

Og så langt, når myndighetene har søkt å gjøre noe med dette, har det vært ved kompensasjonstiltak for dem som ikke har nådd opp i den dominerende modellen. En har ikke sett dette som ulike, men likeverdige læremåter. Og når resultatene kommer fra den skeive test i PISA, bøyer en nakken og sier at minst to fremmedspråk må alle ha i ungdomsskolen, i tillegg til norsk. For minoritetselever kommer dette i tillegg til et morsmål mange bare lærer halvgodt fordi skolen kun underviser i dette så lenge det ses som instrumentelt nyttig for å lære norsk.

Så her er utfordringen: på den ene sida enhetsskolens eller fellesskolens verdier, vakkert uttrykt av den store tsjekkiske pedagogen Johann Amos Comenius i hans store undervisningslære fra 1657:

> «Fordi elevene er født som mennesker, skal de oppdras i fellesskap til alt menneskelig. De må altså uføres så langt som mulig sammen med hverandre. For det andre skal alle oppdras til alle dyder, også til beskjedenhet, samdrektighet og hjelpsomhet. Derfor skal man ikke skille elevene for tidlig fra hverandre

> og gi noen anledning til å anse seg for bedre enn andre og eventuelt se ned på dem.»

Men på den andre sida: Hvordan hindrer skolen at noen må bøye nakken for andre mens de går sammen, at middelklassens hegemoni bare fortsetter? Dette reiser spørsmålet om det som på skolenorsk kalles differensiering: Når, hvor lenge, hvordan, og på hvilke felt skal elever holdes sammen? Når, og på hvilke måter, bør det være ulike løp? Ideologien om enhetsskolen har hatt som målsetting å bygge ned ulikheter, men skolen er faktisk dårligere i så måte enn skoler i flere andre europeiske land.

Med den fjerde motsigelsen, mellom *mangfold* og *enhet*, beveger vi oss for alvor inn på utfordringer som er tema for denne boka. Også denne motsetningen angår skolens mulighet for å være en samfunnsskapende institusjon. Mangfoldet omfatter individuelle evner, klassemessig bakgrunn, men også et kulturelt mangfold, skapt av historien og av den siste generasjonens moderne innvandring. Global migrasjon vil fortsette. Transnasjonale forbindelser vil bestå. Samfunnet vil i all overskuelig framtid være sammensatt og mangfoldig. Dette må være et grunnpremiss, også for dem som helst så at det ikke var slik.

Det er grunner for å feire mangfoldet. Det dreier seg først om rettferd. «Det syng kvar Fugli med sinom Nebb», heter et ordspråk hos Ivar Aasen. Alle skal få synge med sitt nebb. For det er høyst ubekvemt, ja umulig, å måtte synge med naboens nebb eller med et fellesnebb. Da blir en heller taus. Det dreier seg videre om potensialet som ligger i mangfold. Enhver kultur er på en måte en begrensning i måten vi ser verden på, derfor trengs flere. Potensialet kan bestå i blandinger, nye synteser. Og potensialet består i å bevare mange muligheter for framtida, til de en dag måtte trenges.

Men *er* skolen mangfoldig? Nja – skolen er i det minste dominert, ikke bare av en middelklassekultur, men av en norsk flertallskultur – i personale, læreplaner, i hvilke ritualer en feirer, i felles gymtimer, i skidager, i pensa og læreplaner som i historie fortsatt sier at en skal «framstille oppdagingsreiser som europeerne gjorde». Blikkpunktet, hvem som ser på hvem, er her klart. Og for den som dominerer, synes ikke dominansen – den er sjølsagt, uanstrengt. Særinteressen framstår som allmenninteressen.

La oss gå noe tilbake i historien. Scenen er et klasserom i samebygda Lakselv i Porsanger i 1903. To kilder. To bilder. Først fra en embetsberetning:

> «Skoledirektøren viste hvordan undervisningen kunne skje ved anskuelsesmetoden, uten bruk av samisk eller kvensk. Det som skulle innlæres var ordet 'ude'. Et barn ble for anledningen satt ut, og de andre ble spurt hvor han er. Svaret skulle være: 'Johan er *ude*.' Etter at dette var terpet flere ganger, blev Johan bedt inn. Han hadde imidlertid misforstått situasjonen. Derfor ble det hele gjentatt med en annen gutt, og Johan skjønte sin misforståelse.»

Læreren var imponert over skoledirektørens enkle undervisningsmåte, heter det. Det omtales også en stokk som «skoledirektøren måtte knakke i bordet ved et par anledninger for å få barnas oppmerksomhet». Så, samme scene, fra en annen synsvinkel, gjengitt i en samisk avis:

> «Skoledirektøren ropte til et av barna: '*Gaa ud! Gaa du!*' Og da barnet ikke forstod det fremmede språket, så tok skoledirektøren ham i nakken og heiv ham ut på gangen med ordene: '*Gaa ud!*' Barnet ble skremt og skar i å gråte. Så skulle et av de andre barna hente ham inn igjen etter skoledirektørens bud – også denne gang: '*Gaa ud! Gaa ud!*' Det gikk med det barnet som det første. Deretter hentet skoledirektøren seg en stokk og pekte rundt i rommet på forskjellige ting med den. Og når barna ikke forstod hans fremmede tale, slo han i bordet så det sang. Og *da* forstod barna slett ingenting av undervisningen, da de var blitt aldeles forskremte.»

Så, der vi tror det er mangfold, kan det være autoritær enhet.

Det er samtidig en tendens til å snakke om mangfold når det gjelder hyggelige felt som mat og musikk. Det er lett å leve ved sida av forskjeller en setter pris på. Men utfordringen er å godta og leve side om side med forskjeller en misliker. Så en skole for et sammensatt samfunn må ha rom for kulturell forskjellighet, større og vanskeligere enn den har vært vant til. Forskjell vil med nødvendighet være der, og mangfold kan være til det gode. Men dette er ikke tilstrekkelig. Det er behov for å ha noe felles, noen delte kategorier i et samfunn. Vi trenger enheten i mangfoldet.

Så her er den siste utfordringen: Samhold uten mangfold er kvelende enhet. Mangfold uten samhold er fragmentering. Og skolen er kanskje den ene institusjonen alle må forholde seg til, også med sine forskjeller. Og derfor er den så viktig. Og derfor er den stilt overfor så krevende og motsetningsfylte oppgaver.

Kan skolen makte dette? Eller blir det en overbelastning? I alle fall må institusjonen få muligheten til å løse oppgavene. Ved at skolen ikke står

aleine i denne oppgaven, men ved at politikken føres på brei front: ved et løft i finansieringen av utdanning. Ved at fellesskolen gir rom for ulike pedagogiske opplegg. Ved å sikre at skolen er offentlig, slik at elitene ikke stikker av gårde til privatskoler og overlater allmennskolen finansielt til seg sjøl. Ved en gjeninnsetting av læreren som den sentrale skikkelsen: fem års utdanning også av allmennlærere, med en lønn som også gir prestisje, med et intenst rekrutteringsprogram som kan sikre et mangfoldig lærerkorps, med en lærerutdanning der kulturelt mangfold inngår som en sjølsagt del, ikke via et særkurs i migrasjonspedagogikk.

Da vil alle kunne ha retten til en skole. Da vil vi ha en utdanning i et flerkulturelt Norge. Denne boka – *Kompetanse for mangfold* – kan føre oss flere skritt på den riktige veien.

INNHOLD

Kompetanse for mangfold 17
Om boken 17
Bidragsyternes tema og spørsmål 19
Bokens målgruppe 25
Litteratur 25

KAPITTEL 1
Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv 27
Kariane Westrheim
Kort om globalisering 27
Ulike retninger innen multikulturalisme 35
Den kritiske retningen og relevans for skole 38
Hva med Norge? 41
Utfordringer fremover 44
Etterord 50
Litteratur 50

KAPITTEL 2
Tilpasset opplæring i superdiversiteten? 56
Thor Ola Engen
Innledning 56
Mønsterplanen av 1987 i et historisk perspektiv 59
Den internasjonale konteksten 61

M-87 og de språklige minoritetene 62
Utviklinga etter M-87 64
Tre grunner til at M-87-tiltakene møtte så sterk motstand 66
Globalisering og individualisering 68
Individualisering og superdiversitet 71
Individualisering, etnisitet og sosial bakgrunn 74
Sosial bakgrunn, skoleprestasjoner og instrumentell støtte 78
Sosial bakgrunn og kollektive behov 79
Interseksjonalitet og differensiering 80
«Mainstreaming», pedagogisk og kvalitativ differensiering 82
Litteratur 84

KAPITTEL 3
Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området . . 96
Astrid Tolo

Begrepet «kultur» i skolen 98
Styringssystemet i utdanningssektoren 102
Det kritiske perspektivet 104
Litt om bakgrunnen til Meld. St. 20 (2012–2013) 106
Analyse av de innledende formuleringene
i Meld. St. 20 (2012–2013) 108
Problematisering av begrepene «evne til» og «kunnskap om» 110
Hvilke tiltak settes ifølge Meld. St. 20 (2012–2013)
i verk for å fremme det kulturelle mangfoldet? 112
Svake politiske føringer på det flerkulturelle området 114
Litteratur 116

KAPITTEL 4
Elevenes faglige utdanning og menneskelige utvikling i skolen – rettslige utfordringer og praktiske dilemmaer 119
Trond Welstad

Innledning 119
Skolen som sentral arena for møter mellom mennesker 121
Om skolen og styring av den 123
Skole, juss og samfunn 125
Hva sier lovgivningen? 127
Skolen som dannelsesinstitusjon 128

Anerkjennelse som et rettferdighetskrav 130
Tre former for anerkjennelse. 131
Kompensasjon, utjevning, bidrag, balanse.
Skolen som sentral forvalter av anerkjennelse 136
Underkjennelse – uteblitt anerkjennelse 138
Flerspråklige elever – en gruppe rettsfjerne personer? 140
Retten til et indre rom 142
Ringeakt og sosial motstand 144
Avslutning. 146
Litteratur. 148

KAPITTEL 5
«Det store vi» – medier, inkludering og ekskludering 150
Elisabeth Eide

Utenforskapets lange røtter. 151
Feldmannsaken 1947: en delt presse 152
Hvem er terrorist, hvem syk? 153
Liten og negativ mediedekning. 154
Rom-folk – truende? 155
Bidronninger 156
Alminneliggjøring: inn i «vi-et» 156
Hvem er *vi* og *de*?. 157
Minoritetsstemmer om medieerfaringer 159
Alltid «innvandrerpolitiker»? 161
Jeg, individet! 162
Forskjellstenking – likhetstenking 163
Litteratur. 165

KAPITTEL 6
Seksualundervising og livssynspluralisme 168
Steinar Bøyum

Politikk og livssyn 168
Seksualundervising og seksualmoral 171
Problemet og strategiar 175
Livssynsnøytral seksualundervising 177
Livssynsnøytralitet og verdifridom. 182
Læring, opplæring og oppfordring. 184

Avslutning 186
Litteratur 187

KAPITTEL 7
Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge 190
Yael Harlap og Hanne Riese

Fargeblindhet som ideologi 192
Rasetenking og rasebegrepet i Norge 194
Hvordan reflekteres rase som diskurs i den norske skoledebatten? 197
Rase som konseptuell kategori i USA 201
Hvordan rase har blitt håndtert i den amerikanske skolen 202
Hva kan disse tilnærmingene bidra med i norsk flerkulturell utdanning? 209
Litteratur 214

KAPITTEL 8
Jeg er annerledes! – en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen 217
Carla Chinga-Ramirez og Trond Solhaug

Bakgrunn 217
Tidligere forskning 218
Analysens kontekst 219
Teori 220
Metode: Fortellinger om skoleerfaringer 226
Empirisk analyse 228
Drøfting: Erfaringer på skolen under ett 236
Konklusjon 237
Litteratur 239

KAPITTEL 9
«Vi klarer oss uansett – det har vi gjort i fem hundre år»: Perspektiver på utdanningssituasjonen til norske rombarn 243
Kari Hagatun og Kariane Westrheim

Innledning 243

Den norske romgruppen
og storsamfunnets tilnærming til den 246
Hvilken forskning finnes på feltet? 249
Metodisk tilnærming 250
Informantenes fortellinger 251
Drøfting av informantenes beskrivelser 260
Romsamfunnet som felt 260
Om døtre, kompetanse og fremtid 261
Uklare drømmer for sønnene 264
Systemforståelse og handlingskompetanse 264
Nåtid og fremtid sett i lys av utdanningens funksjoner 266
Endringsmuligheter 270
Avslutning 272
Litteratur 273

Stikkord 277

KOMPETANSE FOR MANGFOLD

OM SKOLENS UTFORDRINGER I DET FLERKULTURELLE NORGE

Kariane Westrheim & Astrid Tolo

OM BOKEN

Skolen er kanskje den ene store felles og fellesskapsdannende institusjonen vi har i Norge. Alle barn har rett til skolegang, og alle foreldre har plikt til å sende barna sine på skolen. Likevel er det ikke sikkert at skolen faktisk oppleves som noe som er felles for alle elever. Det mangler fortsatt kompetanse hos skoleledere og lærere for å kunne ivareta og tilpasse undervisningen til alle elever og elevgrupper, og til å skape fellesskap basert på den kompleksiteten og det mangfoldet som er i samfunnet.

En lærer alene kan ikke endre en skole eller ha kompetanse på alle områder. I dag regnes skolebasert kompetanseutvikling som den mest effektive veien å gå for å endre og tilpasse skolen til samfunnets krav om hva skolen skal være og hva den skal bidra med for barn og unge. Skoler er forskjellige, det er også kommuner og fylker. De har ulike størrelser og ulike styrings- og støttestrukturer. Noen kommuner har stort innslag av flyktninger, andre har stort innslag av innvandrere, som ifølge SSBs begrepsbruk av 2008 er personer som faktisk har «vandret inn» i Norge, mens barna deres vil være norskfødte med innvandrerforeldre (Dzamarija 2008, s. 61). Noen skoler har liten variasjon i elevpopulasjonen med hensyn til elevenes bakgrunn, mens andre steder er elevpopulasjonen sammensatt av mange ulike grupper av elever. Den samme variasjonen, eller mangel på den, finner vi i sammenset-

ningen av skolens ansatte, både med hensyn til bakgrunn og kompetanse. I skolebasert kompetanseutvikling er skolens egenart utgangspunktet. En må kartlegge hvor en står, hvilken kompetanse og hvilke ressurser, behov, utfordringer og problemer en har, og en må ha klare mål for hvilken skole en ønsker å skape. Det er en tendens til at skolens mål, også skoleeiers mål for kommunens eller fylkets skoler, er identiske med de nasjonale mål som er formulert gjennom lover, planverk, rundskriv og stortingsmeldinger (Rambøll 2013). Denne typen overordnede mål gir retning, men er ikke tilstrekkelige for å skape utvikling på den enkelte skole. Imidlertid kan det være vanskelig å konkretisere skolens mål og vite hva en skal forbedre og hvordan en skal gjøre det. Et slikt arbeid krever at en stadig tilegner seg ny kunnskap. Ny kunnskap bidrar til at en kan reflektere over det en gjør og den sammenhengen en jobber i, samt samfunnets utfordringer og mål, og gjennom dette se situasjoner og muligheter klarere (Tolo 2011). Da legger en også grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling. Når barn og unge i dag står overfor utfordringer som har sammenheng med at vi lever i en verden der global mobilitet bidrar til en stadig mer kompleks og flerkulturell virkelighet, må skolens kompetanse på mangfoldsområdet styrkes. I det daglige arbeidet i skolen kan en lett oppleve at alt henger sammen med alt, at alt skal gjøres samtidig, og at det er vanskelig å ta konstruktive grep og jobbe systematisk for stadig å gjøre en kvalitativt bedre jobb. Det å se virksomheten fra ulike faglige vinkler kan bidra til å skjerpe det analytiske blikket, og dermed bidra til å sortere og finne ut hva som er hensiktsmessig å gripe fatt i til enhver tid. Det savnes i denne sammenheng en kritisk debatt som reflekterer over og søker å avdekke mer underliggende problemer og utfordringer som det norske samfunnet, og ikke minst utdanningsinstitusjonene, står overfor på det flerkulturelle området. Det er behov for faglitteratur som problematiserer dette fra ulike faglige ståsteder, for å kunne peke på andre måter å definere disse problemene og utfordringene på. Hensikten med denne antologien er derfor å peke på ulike behov som samfunnet, elevene og ulike skoler har, og å presentere et kunnskapsmessig analyse- og diskusjonsgrunnlag som kan bidra i arbeidet med å heve kompetansen på det flerkulturelle området.

Nettopp fordi de fleste utdanningsinstitusjoner i Norge er flerkulturelle, er det et behov for ikke bare å kunne møte minoritetsspråklige barn og unge på en god og kompetent måte, men også å reflektere over hvilken kompetanse utdanningsinstitusjonene trenger for å gi et godt og tilpasset læringstilbud til en sammensatt elevpopulasjon. En sentral problemstilling blir da hvordan kunnskapen som den enkelte elev bringer med seg til skolen, kan

bidra til generell kunnskapsvekst for alle elever uansett bakgrunn. Når det gjelder kunnskap og kunnskapsproduksjon, blir elevenes kunnskap, historier, bidrag og selvforståelse, som på mange måter kunne vært kjernen i elevenes undervisning og læringsprosesser, kun i liten grad brakt inn i elevenes læringsstoff. I denne antologien argumenteres det imidlertid for at flerkulturell utdanning må få betydning for hele skolens praksis, policy og organisasjon. Gjennom å gi større rom for *alle* elevenes kunnskap, bakgrunn, forutsetninger og muligheter er det større sjanse for at den enkelte elev og ulike grupper av elever blir hørt og tatt på alvor i utdanningssystemet (Westrheim 2011, 2012, 2013).

BIDRAGSYTERNES TEMA OG SPØRSMÅL

Bidragsyterne i denne antologien er forskere med forankring i fagdisipliner som pedagogikk, historie, juss, medievitenskap, filosofi, sosiologi og sosialantropologi. Sentrale tema dreier seg om ulike gruppers makt og posisjon i samfunnet og i skolen spesielt, og det diskuteres hvordan disse spørsmålene forholder seg til hverandre, også uavhengig av minoritets- og majoritetsforholdet. Knut Kjeldstadli (2002, 2003) hevder at Norges historie er også en historie om innvandring, kulturmøter og samhandling på tvers av etniske grupper og folk, kulturelle barrierer og relasjoner. Hvordan har slike erfaringer preget oss som nasjon og folk? Hvordan utfordrer det det norske demokratiet i en ny tid?

I vår forståelse representerer kritiske perspektiv på det flerkulturelle mange og varierende sosiale uttrykk, ideer og praksiser, og er et tankesett som gir uttrykk for at samfunnet bør utvikles i en spesifikk retning. Endringsperspektivet står altså sentralt. Anerkjennelse, demokrati, likeverd og rettigheter er sentrale verdier i den forstand at en søker å avdekke maktforhold som opprettholder urettferdighet og ulikhet, og som hindrer reell deltakelse i ulike deler av samfunnet. I en kritisk forståelse av det flerkulturelle rettes fokus mot samfunnets institusjoner innen politikk, utdanning, media og lovverk, og man prøver å analysere hvordan disse bidrar til å påvirke og forme samfunnet. I Norge har ulike betegnelser blir brukt på det flerkulturelle feltet. «Multikulturell» har i Norge langt på vei blitt erstattet med «flerkulturell». «Diversitet» og «mangfold» er begreper som er brakt inn i senere tid. I sitt kapittel «Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv» gir Kariane Westrheim en oversikt over ulike teoretiske retninger innen det multikulturelle utdanningsfeltet, men som vi i Norge gjerne omtaler som flerkulturelt. Som Knut