



Mangfoldskompetanse i KRLE

En analyse av begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, og hvilke føringer begrepet legger for undervisningen.

Nina Husebø

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i KRLE ved NLA
Høgskolen Bergen

Under veiledning av Clemens Cavallin

Våren 2023

Kontaktinfo:
Nina Husebø
941 59 474
nina_husebo@hotmail.com

Sammendrag

Med fagfornyelsen kom begrepet mangfoldskompetanse inn i læreplanverket. I læreplanen i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 heter det at faget skal bidra til elevene utvikler mangfoldskompetanse. Hensikten med denne avhandlingen er å gi et forslag på hvordan lærere kan forstå og arbeide med dette med utgangspunkt i problemstillingen «Hva betyr mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 og hvilke føringer legger dette for undervisningen?». Studien baseres på en læreplananalyse med henblikk på mangfold og det mangfoldige samfunnet i læreplanverkene M74, M87, L97, K06 og LK20. I tillegg er det brukt metoder fra tradisjoner innen begrepsanalyse for å kunne få en forståelse for begrepet mangfoldskompetanse i tilknytning til KRLE-faget.

Ut fra funnene mine har jeg gitt et forslag på at det at elevene skal utvikle mangfoldskompetanse handler om at de skal tilegne seg de evnene og holdningene som trengs for å kunne delta i, forstå og forholde seg til det mangfoldige samfunnet som de lever i. Dette dreier seg om et samspill mellom kunnskaper og det å kunne ta i bruk ulike perspektiver. I KRLE-faget avgrenses dette til å handle om mangfold knyttet til religiøse og livssynsmessige tradisjoner, samiske perspektiver og temaer knyttet til funksjonsevne og kjønn. Føringer dette legger for faget er at elevene må få kjennskap til og kunnskaper om mangfold innen disse temaene. Elevene må også få mulighet for utvikling av evne til kritisk tenkning. At elevene skal utvikle mangfoldskompetanse legger også føringer for at mangfold må presenteres på en måte som kan bidra til utvikling av de holdningene og evnene som er nødvendig for mangfoldskompetanse, og motvirker stereotype og generaliserende holdninger og forestillinger.

Innhold

1	Innledning	7
2	Teoretisk rammeverk	8
2.1	Tidligere forskning	8
2.2	Bakgrunn	8
2.2.1	Religiøst mangfold i Norge	8
2.2.2	Mangfoldsbegrepet i tidligere læreplanverk	9
2.3	Teori - Begrepene mangfold og kompetanse	16
2.3.1	Mangfold	17
2.3.2	Kompetanse	20
2.3.3	Mangfoldskompetanse	26
3	Metode	27
3.1	Læreplananalyse	27
3.2	Begrepsanalyse	30
3.3	Begrunnelse for valg av metode	31
3.4	Forskningens gyldighet og pålitelighet	32
4	Analyse av mangfoldsbegrepet i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020	34
4.1	Mangfoldskompetanse i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020	34
4.1.1	Mangfold i overordnet del av læreplanverket	34
4.1.2	Mangfold knyttet til fagenes relevans og sentrale verdier	36
4.1.3	Mangfold i kjerneelementene i læreplanene	38
4.1.4	Mangfoldskompetanse i de tverrfaglige temaene i læreplanverket	41
4.1.5	Mangfold i kompetansemålene i læreplanene	42
5	Drøfting av funn i analyse	46
5.1	Hvordan tolke det at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse	46
5.1.1	Definerende karakteristika ved mangfoldskompetanse	46
5.2	Oppsummering av funn i læreplanverkene	46

5.2.1	Oppsummering av mangfoldskompetanse i tidligere læreplanverk.....	46
5.2.2	Oppsummering av mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE.....	48
5.2.3	Oppsummering av mangfoldskompetanse i resten av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020	48
5.2.4	Kontinuiteten i læreplanverkene	49
5.3	Føringer mangfoldskompetanse legger for KRLE-undervisninger.....	49
5.3.1	Kunnskap for mangfoldskompetanse	49
5.3.2	Kritisk tenkning og mangfoldskompetanse	51
5.4	Føringer for perspektiver og presentasjoner av mangfold i undervisningen	52
5.4.1	Antidiskriminerende undervisning	52
5.4.2	Presentasjon av temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne.....	54
5.4.3	Presentasjon av mangfold i læremidler	55
5.4.4	Får man presentert nok mangfold i undervisningen?	56
5.4.5	Mangfoldets plass i skolen.....	57
5.5	Mangfoldskompetanse på de ulike trinnene i skolen	57
6	Avslutning	59
7	Litteratur.....	60

1 Innledning

Det norske samfunn og den verdenen vi lever i er stadig i endring, disse endringene speiles ofte i skolen og læreplanverkens innhold. Det norske samfunn har alltid vært mangfoldig, men hvordan mangfoldet ser ut og hvordan samfunnet tenker rundt det og forholder seg til det har blitt endret (Westerheim & Hagatun, 2015, s. 168). I dette prosjektet skal jeg undersøke hvordan nye tanker rundt mangfold kommer til uttrykk i læreplanen, og hvilke føringer dette legger for arbeidet i skolen. Med det nye læreplanverket, læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, har det kommet nye mål inn i faget kristendom, religion, livssyn og etikk som skal ruste elevene for slik dagens og fremtidens samfunnsbilde er. En av samfunnesendringene som er relevant for faget, og har påvirket læreplanene gjennom tidene, er det økte mangfoldet av religiøse og livssynsmessige tradisjoner. Til tross for at Norge blir sekularisert, har vi på grunn av tilflytning fått et større mangfold både av og innen religion og livssyn (Rasmussen et al., 2009, s. 2).

Med bakgrunn i dette har jeg trukket ut begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen som det jeg vil rette fokuset i masteroppgaven min mot. Begrepet dukket opp for første gang i norsk læreplanverk i læreplanen for KRLE i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Her heter det at «faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse.» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 3). Siden begrepet er nytt i læreplanverket, er det en sannsynlig for at mange ikke vet hva det innebærer at KRLE-faget skal bidra til at elever i norsk skole utvikler mangfoldskompetanse. Det at faget skal bidra til at elevene skal utvikle mangfoldskompetanse indikerer også at faget skal bidra til mer enn at elevene skal lære om religiøse og livssynsmessige tradisjoner. Denne delen av fagets rolle er noe jeg har syntes virker spennende å studere nærmere. Ut fra dette ønsker jeg å forske på følgende problemstilling: *Hva betyr mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 og hvilke føringer legger dette for undervisningen?*

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Tidligere forskning

Siden dette er noe nytt, er det gjort lite forskning tidligere knyttet til begrepet mangfoldskompetanse i læreplanverket for kompetanseløftet 2020. Det nærmeste og mest relevante er Inge Andersland som har gjort en studie hvor tematikken kommer frem, dette kommer jeg mer inn på i neste avsnitt. Utenom dette er det skrevet noen masteravhandlinger knyttet til mangfoldskompetanse i skolen. Åse Røthing har skrevet bøker om mangfoldskompetanse i skolen. Mangfoldsbegrepet eller mangfoldsperspektivet i skolen er det gjort mer forskning på, da også før 2020. Tematikkk rundt mangfold er altså et tema av interesse å forske på i skolen.

Etter fagfornyelsen har formålet med faget KRLE blitt studert, dette er gjort av Inge Andersland. Gjennom ideanalyse av læreplaner sammenlignet han formålene med religionsfagene i Sverige, Danmark og Norge. I innledningen presenteres følgende funn: «Analysen tyder på at hovedvekten i det norske faget KRLE ligger på mangfoldskompetanse, i det svenske faget religionskunnskap er det en kombinasjon av eksistensiell-etisk og analytisk-kritisk utvikling, mens i det danske faget kristendomskundskab står utviklingen av dansk livsfilosofi sentralt.» (Andersland, 2021, s. 93). Funnene som ble gjort knyttet til den norske læreplanen, læreplan i KRLE i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, er sentrale når det kommer til å forstå hva mangfoldskompetanse i KRLE er. Andersland skriver at hans forståelse av begrepet mangfold handler om hvilken evne elevene har til å «forstå, forholde seg til og delta i et samfunn som er mangfoldig.» (Andersland, 2021, s. 112). Utvikling av mangfoldskompetanse blir av Andersland trukket inn under målene om sosial-etisk utvikling. Sosial-etisk utvikling beskriver han som arbeid hvor elevenes utvikling støttes på en slik måte at de kan «bli en del av samfunnsfellesskapet, og til å kunne fungere godt på samfunnsarenaen (Kjeldsen 2016:29–30, 33).» (Andersland, 2021, s. 104). Andersland skriver også ut fra sin analyse om hvordan den norske og svenske læreplanen i religionsfaget, slik de fremstår, begge bidrar til at fagets formål har som det å gjøre elevene rustet for å kunne leve i samfunn som er mangfoldig (2021, s. 105).

2.2 Bakgrunn

2.2.1 Religiøst mangfold i Norge

Det er særlig mangfold av religiøst og livssynsmessig mangfold som er sentralt når det er snakk om at KRLE-faget skal bidra til utvikling av mangfoldskompetanse hos elevene. For å

få et bilde av det religiøse og livssynsmessige mangfoldet som finnes i Norge, vil jeg presentere hvordan dette mangfoldet ser ut rent statistisk. I 2021 var ifølge Statistisk sentralbyrå (2022a) var 3 526 133 personer av befolkningen i Norge medlem av Den norske kirke, det vil si at de er registrert i et evangelisk luthersk trossamfunn. Knyttet til tallene for medlemmer av Den norske kirke, hevder Rasmussen, Groth, Jacobsen og Bangstad at det blant medlemmene her er deltakelsen i kirkelig aktivitet lav (Rasmussen et al., 2009).

Utenom den delen av befolkningen som er medlemmer av Den norske kirke, var det per 1. januar i 2022 registrert at 700 369 personer av Norges befolkning var medlemmer i andre tros- og livssynssamfunn (Statistisk sentralbyrå, 2022b). Dette er tall som viser antall medlemmer som er registrert i tros- og livssynssamfunn som har søkt om offentlig støtte (Statistisk sentralbyrå, 2022b). På grunn av dette kan antallet som har tilknytning eller tilhørighet til noen av de nevnte religiøse og livssynsmessige tradisjonene ifølge Rasmussen et al. være høyere (2009). Over halvparten av disse 700 369 personene var ifølge Statistisk sentralbyrå medlem av andre kristne trossamfunn, i alt 373 652 personer. For islamske trossamfunn ble det i 2022 søkt om støtte for 176 089 medlemmer. Andre tros- og livssynssamfunn som søkte var innen buddhisme med 21 996 medlemmer, hinduisme med 12 640 medlemmer, sikhisme med 4 318 medlemmer, baha'i med 1 062 medlemmer og jødedom med 741 medlemmer (Statistisk sentralbyrå, 2022b). Utenom dette ble det for det Statistisk sentralbyrå kaller *livssyn* søkt om støtte for 106 807 medlemmer mens grupper *andre tros- og livssynssamfunn* hadde søkt om støtte for 3 064 medlemmer.

2.2.2 Mangfoldsbegrepet i tidligere læreplanverk

For å kunne se om det er noen likheter mellom hvordan de tidligere læreplanverkene forholdt seg til mangfold og begrepet mangfoldskompetanse slik det kom inn som begrepet i læreplanverket i 2020, har jeg valgt å se nærmere på læreplanverkene fra 1974 til dags dato. Dette har jeg gjort også for å kunne se om aspekter knyttet til at elevene skal utvikle mangfoldskompetanse har vært til stede i tidligere læreplanverk. Jeg har ikke begrenset meg til å se på mangfold kun knyttet til religion og livssyn eller religionsfagene, men ser på mangfold knyttet til det mangfoldige samfunnet. Dette er for å få et innblikk i hvordan mangfold som allment kommer til uttrykk i læreplanene. Det er til dels også fordi at i noen av de tidligere læreplanverkene tok ikke religionsfaget for seg annet enn kristendom, og læreplanen for faget sa derfor ikke noe om mangfold knyttet til andre tros- og livssynssamfunn.

Mangfold i M74

Jeg velger å starte med å se på mangfold i læreplanverkene fra og med mønsterplanen for grunnskolen fra 1974. Dette er fordi det i denne vises et endringsperspektiv knyttet til mangfold ifølge Torjer Andreas Olsen og Bengt-Ove Andreassen (2018, s. 7). Mønsterplanen gir et bilde av at mangfoldet i både skolen og det norske samfunnet hadde endret seg, ved at den blant annet vektlegger tilrettelegging for elever med ulik kulturell og språklig bakgrunn. Dersom man leser mønsterplanens forord, finner man en beskrivelse av en plan som kalles *norsk som fremmedspråk*. Beskrivelsen sier at «Planen representerer et undervisningstilbud til elever som ikke har norsk som morsmål eller som hovedspråk, og kan gjelde både elever i språkblandingsdistrikter og elever av utenlandsk opprinnelse som i stigende antall søker norsk skole.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). I generell del av læreplanverket tar mønsterplanen for seg tre grupper som skal ha opplæring i norsk som fremmedspråk, dette var elever som har samisk som morsmål, elever med finsk språkbakgrunn og «barn av foreldre som kommer til landet som fremmedarbeidere» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 71-72).

I tillegg til at mønsterplanen presenterer et økende behov for opplæring i norsk som fremmedspråk på grunn av arbeidsinnvandringen som startet i første del av 1970-tallet (Olsen & Andreassen, 2018, s. 7), viser også andre områder i mønsterplanen hvordan det kulturelle mangfoldet i samfunnet endret seg på 70-tallet. Olsen og Andreassen hevder at dette vises i mønsterplanen ved at det uttrykkes at elevene skal få kunnskap om verdenssamfunnet og mennesker fra andre steder på jorden. I tillegg til et endret mangfold innad i landet, tar mønsterplanen også for seg den økende globaliseringen. At det på den tiden var et økende samarbeid på kryss av landegrenser, ble trukket frem i mønsterplanen. Det vektlegges at dette må sees i sammenheng med «[...] den norske kulturarven og viktigheten av å ivareta og videreføre den samtidig som den må ses mer i et globalt perspektiv enn før (1974: 27).» (Olsen & Andreassen, 2018, s. 7).

Mønsterplanen viser en økt bevissthet også rundt mangfold i Norge knyttet til urfolk og nasjonale minoriteter. Olsen og Andreassen skriver at det finnes en gjenspeiling av at den samepolitiske kampen hadde startet på denne tiden, noe dette trolig har sammenheng med. Dette ser man blant annet gjennom at mønsterplanen tar for seg hvordan skolen skal se ut eller være for de samiske elevene som går på skole i det man kaller språkblandingsdistrikter (Olsen & Andreassen, 2018, s. 7). Mønsterplanen trekker frem hvordan skolene i språkblandingsdistriktene ikke skal favorisere et av språkene eller en av kulturene, men sørge for likestilling mellom norsk og samisk. I mønsterplanen anbefales det for eksempel at «Ved

utsmykning av skolene bør samisk kunst få en bred plass. Skolen vil dermed bidra til å skape forståelse og respekt for samisk kunst og kultur.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 18).

Til tross for at tilrettelegging for samiske elever hadde fått større plass i mønsterplanen, sier den generelle delen ingenting om at andre elever skal lære noe om samiske forhold (Olsen & Andreassen, 2018, s. 7). I mønsterplanens læreplaner derimot, blir det i flere fag trukket frem ting knyttet til samisk kultur eller samiske forhold som elevene skal lære. Samfunnsfag skulle gi kunnskap om for eksempel «Samisk turutstyr», «Samisk kringkasting» og «Samisk litteratur» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 185). Musikkfaget tok også for seg å lære elevene om samisk kultur, elevene skulle lære om blant annet samisk joik og samisk folkemusikk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 217-221). Formingsfaget skulle gi kunnskap om samisk kunst og brukskunst (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 236).

Når det kom til presentasjon av og undervisning knyttet til mangfold, falt denne oppgaven hovedsakelig på faget samfunnsfag. I læreplanen for samfunnsfag kunne man finne mål som sier noe om at det skal vises mangfold i undervisningen, «Undervisningen i samfunnsfag skal ta sikte på [...] -å utvikle kjennskap til og forståelse for andre menneskers og gruppers levevis og tradisjoner, [...]» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 176). Dersom man skal se på mangfold i religionsundervisningen i mønsterplanen fra 1974, er det lite å hente. Grunnen til dette er at det daværende religionsfaget var kristendoms kunnskap hvor det som navnet sier, ble undervist i kristendom. For de elevene som hadde fritak fra kristendoms kunnskap var valgfaget livssynsorientering et alternativ. Dette faget skulle ifølge mønsterplanen «orientere elevene om ulike livssyn og religioner, [...]» og «[...] gi forståelse og respekt for ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 354).

Mangfold i M87

På samme måte som mønsterplanen fra 1974, gjenspeiler mønsterplan for grunnskolen fra 1987 den samepolitiske kampen og endringer i samfunnets mangfold. Det gjenspeiles slik det hadde endret seg på de 13 årene mellom utgivelsene av mønsterplanene (Olsen & Andreassen, 2018, s. 8-9). Til endring fra det at mønsterplanen i 1974 ga rom for at noen samiske temaer skulle få plass i skolen, gjorde M87 de samiske temaene enda mer allment i læreplanverket (Olsen & Andreassen, 2018, s. 8). I mønsterplanen sto det nå at «Kunnskap om samisk kultur

hører med i den orientering skolen skal gi alle elever» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 18).

Med den mye mønsterplanen dukket også begrepet mangfold opp i læreplanverket. Begrepet brukes i mønsterplanens omtalelse av skolenes sammensatte elevgrupper. Her står det at «Mange elever i grunnskolen tilhører språklige minoriteter. De representerer et etnisk, religiøst og kulturelt mangfold» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 36). Under samme del presiseres det også hvor store forskjeller det kan være både språklig og kulturelt hos de ulike elevene som tilhører ulike språklige minoriteter. Begrepet mangfold blir altså tatt i bruk for å gi en beskrivelse av hvordan elevsammensetningen i skolen har endret seg, noe som også er en gjenspeiling av det mangfoldige samfunnet.

Begrepet mangfold blir også brukt i flere deler av læreplanverket, det blir blant annet brukt i målene i læreplanene. Man finner begrepet mangfold blant annet i læreplanen for faget orienteringsfag. Under emnet kalt *barns hverdag* og delemnet *i nabolaget* for 4.-6. klasse står det at elevene skal lære følgende: «Likeverd mellom ulike grupper, sosialt kulturelt osv. Toleranse og respekt, motvirke rasistiske holdninger. Innvandrernes situasjon. Kulturelt mangfold.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 217). Mønsterplanen ser også ut til å trekke frem at mangfold skal legges frem som noe positivt i undervisningen. Det står blant annet om hvordan mange elever bor i nærmiljøer hvor det finnes store innslag av mennesker som har innvandret. Videre fastslås det at når man tar for seg temaer knyttet til innvandrernes situasjon skal man «legge vekt på og få frem de positive virkningene flerkulturelle innslag har på miljøet.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 217). Her blir ikke begrepet mangfold brukt, men det er allikevel en omtalelse av det mangfoldige samfunnet. Et annet sted i læreplanverket hvor begrepet mangfold brukes, er i læreplanen for samfunnsfag. I emnet *Verden utenfor Europa* står det at et av formålene med emnet er at «Elevene må få kunnskaper om ulike kulturer og det kulturelle mangfold som preger verdenssamfunnet.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 237).

Til tross for at mangfold både som fenomen og begrep har fått plass i mønsterplanen, mener Olsen og Andreassen at den bruker et perspektiv som skiller mellom *oss* og *dem* (2018, s. 9). Dette kan sees for eksempel i kapittel 2 *Skolen i samfunnet* hvor det står at elever som har flyttet til Norge fra andre land «gir oss mulighet til å lære andre kulturer og folkeslag å kjenne.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 22). I tillegg til at dette skaper et skille mellom majoriteten og minoritetene, problematiserer Olsen og Andreassen dette også fordi det her kommer et slags ressursperspektiv til uttrykk. Dette er fordi mønsterplanen med

dette gjør at elever som tilhører det mønsterplanen kaller språklige minoriteter blir fremstilt som en ressurs som kan være en gode for fellesskapet (2018, s. 9). Forskere har vært kritisk til ordlyden rundt mangfold, urfolk og minoriteter i denne mønsterplanen. Man mener at språkbruken får den til å fremstå som inkonsekvent og mønsterplanens holdninger virker ambivalente. I tillegg til måten elver med tilhørighet til språklige minoriteter, blir særlig samer ut fra mønsterplanens formuleringer, fremstilt som en gruppe som skiller seg ut fra resten av befolkningen. Denne måten å fremstille andre på blir kalt andregjøring, eller det engelske *othering* som begrepet er hentet fra (Olsen & Andreassen, 2018, s. 8). Den andregjøringen av minoriteter som man finner i deler av mønsterplanen blir en kontrovers til de delene som formidler at mangfoldet i samfunnet skal anerkjennes og sees på som noe positivt.

Mangfold i R94/L97

På 90-tallet ble det også gjort en reform av læreplanverket for grunnskolen. Man fikk ny generell del for læreplanverket som ble implementert i skolen i 1994. Dette la grunnlaget for det nye læreplanverket for grunnskolen som ble implementert i 1997 (Olsen & Andreassen, 2018, s. 10). Mangfoldsbegrepet ble brukt på en annen måte i læreplanverket fra 1997 enn i mønsterplanen fra 1987. Det mangfoldsbegrepet som hovedsakelig uttrykte mangfoldet av det mønsterplanen kalte *språklige kulturer* i M87, er i L97 erstattet med et mangfoldsbegrep som rommer mer enn dette. I den generelle delen for læreplanverket fra 1994 heter det at «Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet.» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 15). Dette tyder ifølge Olsen og Andreassen på at i tillegg til kultur, handlet mangfold da også om funksjonsevne og sosial bakgrunn (2018, s. 10). I læreplanverket for grunnskolen fra 1997 blir det spesifisert at elever kommer sammen i skolen og «lærer av og lever med ulikskap – uavhengig av kvar ein bur, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørsle og funksjonsevne.» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 56). Dette kan skrives om til at elevene lærer av og lever med mangfold.

Det fantes også andre formuleringer i dette læreplanverket som ifølge Olsen og Andreassen ga en pekepinn på at samfunnet var blitt mer mangfoldig på 90-tallet, enn hva det var på 70- og 80-tallet. Dette ser man blant annet i læreplanverkets bruk av betegnelsen *flerkulturelt samfunn* (Olsen & Andreassen, 2018, s. 11). Det sto også i læreplanverket at siden skolen har fått flere nye elever som utgjør kulturelle og språklige minoriteter, må utdanningen gi elevene kunnskap om blant annet andre kulturer (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet,

1996, s. 20) . I tillegg til dette vises det at samfunnets økte mangfold, ga behov for at opplæringen tar høyde for utfordringer som mangfold kan føre til. Læreplanverket fra 97 sier at «Opplæringa skal motverke diskriminerande holdningar og leggje vekt på verdien av å høyre saman med andre folk [...]» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 64).

Flere deler av dette læreplanverket tok for seg det faktum at elevene skulle kunne leve i et mangfoldig samfunn. Kapitlet *det meningssøkende mennesket* og emnet *kulturarv og identitet* er blant de delene av læreplanverket hvor man finner eksempler på dette. Et av dem er at det het at «Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige.» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 20). Videre sto det under faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, at alle har behov for å tilegne seg et visst sett med egenskaper. Dette er «Å kunne omgås med åpenhet og samtale med kunnskap og respekt, med tillit og godhet, [...]» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 89).

I læreplanene fra læreplanverket for grunnskolen fra 1997, blir ikke begrepet mangfold brukt like mye som læreplanverket fra 1989, de er allikevel noen eksempler å trekke ut. Temaer knyttet til mangfold kommer blant annet frem i læreplanen for faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Målene i denne læreplanen sa blant annet at elevene skulle bli kjent med, drøfte og reflektere rundt emner som etniske minoriteter, forhold mellom ulike kulturer og temaer knyttet til ulike religioner. Andre læreplaner hvor begrepet mangfold blir brukt, er i faget kunst og håndverk, hvor faget skal gi elevene innblikk i kunstneriske uttrykk fra et kulturelt mangfold (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 194).

Når det kommer til samisk innhold i læreplanverket, blir samisk samfunnsliv og kultur i L97 presisert å være en viktig del av den felles kulturarven Norge har, og at denne kulturarven er noe alle elever i den norske skole skal ha kunnskap om (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 65).

På samme måte som i M87, finnes det også i L97 en ressursorientert tilnærming knyttet til mangfoldet av kultur (Olsen & Andreassen, 2018, s. 11). Denne orienteringen finner man blant annet i læreplanens generelle del, under delen om grunnleggende verdier, kulturarv og identitet. Her heter det at «Opplæringa skal fremje internasjonal forsåting og solidaritet på tvers av grenser og må gjere seg nytte av den kunnskapen og forståinga som

minoritetsgrupper og nordmenn med ein anna kulturell bakgrunn har.» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 64). Olsen og Andreassen legger til at selv om denne orienteringen er tatt med videre fra M87, er andregjøringen som de problematiserte fra M87 mindre tilstede i L97 (2018, s. 11).

Mangfold i K06

Læreplanverket for kunnskapsløftet fra 2006 beholdt den generelle delen fra 1994 (Engelsen, 2020, s. 211-212), og man vil derfor kunne se likheter rundt mangfoldsbegrepet i K06 og L97. I tillegg til å beholde den generelle delen, ble læringsplakaten også innført med K06 (Engelsen, 2020, s. 212). Læringsplakaten nevner ikke mangfold, men sier at elevene skal utvikle sosial, etisk og kulturell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 31).

På samme måte som i læreplanen av 1997 bruker læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 et bredere mangfoldsbegrep enn hva de tidligere læreplanverkene gjorde. Olsen og Andreassen trekker frem eksempler hvor «mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger» blir omtalt (Olsen & Andreassen, 2018, s. 11). I dette læreplanverket finner vi flere betegnelser for samfunnet på 2000-tallet, blant disse er «mangfoldig samfunn» og «multikulturelt samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 32). Disse betegnelse ble brukt i den delen av læreplanverket som heter *sosial og kulturell kompetanse*, denne delen tar for seg hvordan og hvorfor skolen skal sørge for at elevene utvikler både kulturell og sosial kompetanse. Her står det blant annet at dette er viktig for at mangfoldet i et fellesskap, enten det er i klassen eller i samfunnet, skal både respekteres og anerkjennes. Når det kommer til det å leve i et mangfoldig samfunn heter det i læreplanverket for kunnskapsløftet at «Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av [...] respekt og toleranse» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 32).

Selve begrepet mangfold blir brukt flere steder i læreplanene i dette læreplanverket. I det daværende religionsfaget, *kristendoms-, religions-, livssynskunnskap* (KRL), uttrykkes det at barn og unge vokser opp i et samfunn som preges av et stort religiøst og livssynsmessig mangfold. I delen av læreplanen som gjør rede for faget kommer det frem at elevene må få tilegnet seg kunnskap om religion og livssyn for å kunne utvikle «forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 71). Hovedområdene for faget for elevene på 1.-7. trinn er delt i tre, det første er kristendom, det andre er islam, buddhisme, jødedom, hinduisme og livssyn, mens det tredje er filosofi og etikk. Først på 8.-10. trinn kommer det læreplanverket kaller *annet religiøst livssyn* inn i fagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 72). Innen hovedområdet kristendom står det at faget skal

ta for seg ulike kirkesamfunn og tradisjoner innen kristendommen, det er her da altså vektlagt at det skal presenteres et mangfold. I de andre hovedområdene blir det ikke presisert på samme måte at det skal presenteres et mangfold innen de ulike religiøse tradisjonene. Allikevel sier læreplanen at elevene skal lære om «hvordan disse religioner blir forstått og praktisert i verden og i Norge i dag.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 72). Selv om det ikke står eksplisitt at det skal presenteres mangfold innen de ulike religiøse og livssynsmessige tradisjonene, kan det tolkes at det i hvert fall skal presenteres noe mangfold når det handler om disse i både Norge og andre deler av verden. Innen hovedområdet filosofi og etikk skal elevene etter fjerde trinn kunne «samtale om familieskikker i hverdag og høytid på tvers av religioner og livssyn.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 75). Ut fra den setningen er det vanskelig å vite hvor mye mangfold som inngår i det de skriver er på tvers av religioner og livssyn. I målene som elevene skal ha oppnådd etter syvende trinn innen hovedområdet filosofi og etikk, finner vi mål som kan knyttes til mangfold og det å leve i et mangfoldig samfunn. Her er det snakk om mangfold utenom det religiøse og livssynsmessige mangfoldet. Mangfold knyttes til temaer som blant annet ulik kjønnsidentitet, rasisme og etniske minoriteter i Norge. Elevene skal også kunne «reflektere over holdninger knyttet til det flerkulturelle samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77).

At elevene skal lære kunnskaper om mangfold, kommer også til uttrykk i læreplaner for andre fag enn KRL. I musikk skulle det arbeides med et musikalsk mangfold, det poengteres at dette er viktig og en gode for det flerkulturelle samfunnet. Det musikalske mangfoldet blir videre spesifisert til at det dreier seg om norsk og samisk musikk, i tillegg til folkemusikk fra andre kulturer (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 137). I norskfagets læreplan kommer både språklig mangfold og kulturelt mangfold frem i delen som forklarer fagets formål. Når det kommer til kompetansemålene i faget dreier mangfold seg mest om å lese tekster som er oversatt fra andre språk enn norsk, det spesifiseres at samiske språk skal være blant de språkene tekstene er oversatt fra (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 44-47).

2.3 Teori - Begrepene mangfold og kompetanse

For å få en forståelse av begrepet mangfoldskompetanse, har jeg gjort rede for begrepene mangfold og kompetanse hver for seg. Det finnes svært mange ulike definisjoner og tilnærminger til begrepene mangfold og kompetanse. For å forstå hvilken betydning begrepene mangfold og kompetanse har i sammenheng med arbeid rettet mot utvikling av elevenes mangfoldskompetanse i KRLE, har jeg tatt for meg en del ulike tilnærminger til begrepene.

2.3.1 Mangfold

Kort fortalt dreier mangfold seg om variasjon, det kan dermed være mangfold av alt. Røthing som har arbeidet med begrepet mangfoldskompetanse skriver om mangfold i betydningen «forskjellighet, variasjon, kompleksitet og diversitet» (2020, s. 16). Mangfold som kan dreie seg om alt fra biologisk mangfold til mangfold av identiteter eller meninger (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 24), vil i dette prosjektet i hovedsak dreie seg om mangfold knyttet til samfunnet og menneskene som er del av det. I dette kapitlet gjøre jeg rede for noen av de ulike tilnærmingene til begrepet mangfold, i tillegg til noen måter det mangfoldige samfunnet i Norge oppfattes. Jeg gjør også rede for noen av de utfordringene som finnes ved dette komplekse begrepet.

De første tilnærminger til begrepet mangfold som jeg gjøre rede for er noen av dem Røthing presenterer. En tilnærming til mangfold som hun trekker frem, er hvordan noen tenker at Norge først har fått mangfold de siste tiårene, de knyttet det da til det mangfoldet som har oppstått på grunn av innvandring (Røthing, 2020, s. 16). Her vil det da gjerne dreie seg om mangfold knyttet til ting som kulturell, etnisk, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn eller tilhørighet som trekkes frem. Slik jeg forstår Røthing, finnes det bedre måter å forstå mangfold på. Hun skriver at alle mennesker bidrar til å skape mangfold, dette ved at mangfold og særpreg signaliseres gjennom tegn og uttrykk som pynt, kroppsføring og klær. Med disse tegnene og uttrykkene «kan vi signalisere alder, politiske preferanser, religiøs tilhørighet, seksuell orientering, tilhørighet til et visst sosialt lag, kjønnsidentitet, yrke og utdanning og fritidsinteresser.» (Røthing, 2020, s. 16). Til motsetning til mangfold som et nyoppstått fenomen trekker Røthing frem den tilnærmingen til mangfold som vektlegger at Norge har vært mangfoldig i hundrevis av år. Her presiserer hun at man har hatt mangfold av ulike urfolk og historiske minoriteter som har lang historie i Norge. I tillegg har det alltid vært for eksempel kulturelt mangfold på grunn av at mennesker gjennom innvandring og handelsreiser fra andre land i Europa har kommet til Norge (Røthing, 2020, s. 17).

Hypermangfold og super-diversity

Et nyere mangfoldsbegrep som kan beskrive det komplekse norske samfunnet er hypermangfold, eller det engelske *super-diversity* som begrepet har opphav fra (Røthing, 2020, s. 17). Dette begrepet tar ifølge Røthing for seg både det mangfoldet det er av ulike personer i samfunnet, men også den variasjonen man kan finne innad i en gruppe av mennesker.

Dersom man ser nærmere på det engelske begrepet og hvordan det defineres, finner man en litt annen betydning av det. Begrepet super-diversity ble tatt i bruk av Steven Vertovec som i 2007 skrev en artikkel om hvordan mangfoldet i Storbritannia, da særlig i London, med bakgrunn i immigrasjon har utviklet seg gjennom tidene. Det er i beskrivelsen om de siste ti til femten årene før 2007 at han bruker begrepet super-diversity. Forandringen som gjør at han tar i bruk et nytt begrep, er hvor immigrantene kommer fra og hvordan eller hvorfor immigrasjonen skjer. Ved århundrer før dette århundret har det kommet grupper av immigranter fra ett og samme land eller område i samme periode. Dette kan man se ved at det for eksempel kom immigranter særlig fra de vestindiske øyer, India, Pakistan og det som i dag er Bangladesh mellom 1950 og 1970 (Vertovec, 2007, s. 1027). Til forandring fra dette hadde man fra starten av 1990-tallet det man kalte *the new migration*, med *the new immigrants* (Vertovec, 2007, s. 1028). Dette skilte seg fra den tidligere innvandringen ved at det kom immigranter fra en stor variasjon av ulike land, og ikke fra britiske koloniland hvor immigrantene stort sett kom fra tidligere (Vertovec, 2007, s. 1029). Denne immigrasjonen fører til økt mangfold, ikke bare av menneskers opprinnelsesland, men også alt det andre som følger med av språk, livssyn, kultur og mye mer (Vertovec, 2007, s. 1031). Dette nye mangfoldet, som Vertovec omtaler som super-diversity er ganske langt unna Røthing sitt hypermangfold, men også relevant når vi snakker om dagens mangfold-Norge.

Utfordringer knyttet til mangfoldsbegrepet

Til tross for at mangfold høres flott ut når vi snakker om det, finnes det også utfordringer knyttet til begrepet. Assosiasjonene folk har til begrepet er ofte positive (Røthing, 2020, s. 16), og man synes at mangfold høres ut som en bra ting. Røthing trekker også frem at noen har andre syn på bruken av mangfoldsbegrepet. Disse mener at fordi det høres så fint og godt ut, kan det dekke over diskriminering og forskjeller (2020, s. 16). Borchgrevink og Brochmann skriver at begrepet mangfold har et udiskutabelt gode, og det handler om et syn som ser positivt på forskjeller (2008, s. 24).

Hvem definerer mangfoldsbegrepet?

Borchgrevink og Brochmann beskriver begrepet mangfold som «et begrep som er tiltalende og mykt som en pute, og like vanskelig å få tak i som et vått såpestykke.» (2008, s. 24). Akkurat det at begrepets betydning er så vanskelig å få tak i er kanskje en av de store utfordringene når man skal studere mangfoldsbegrepet knyttet til læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Et av spørsmålene man kan stille seg i arbeid med mangfoldsbegrepet knyttet til det mangfoldige samfunnet, er hvem som definerer hva det er. Som et eksempel på

dette skriver Kariane Westerheim og Kari Hagatun at myndigheten kan bruke mangfoldsbegrepet til for å dekke til uenighet og strukturell forskjell i et forsøk på å oppnå å bli en universell enhet (Westerheim & Hagatun, 2015, s. 168). Under kommer det to eksempler på hvordan begrepet har blitt brukt på to ulike måter av majoriteten.

I USA har begrepet blant annet blitt brukt når rasespørsmål har blitt satt på dagsorden, for eksempel under valgkampen i 2008 (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 26). Her har begrepet mangfold blitt brukt om et mangfold som består av «de andre», de som har avvikt fra det normale. Dette omtalte Gordon Milton som «*the middleclass cultural patterns of white protestant anglo-saxon American*» (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 26).

Hvordan begrepet brukes i eksempelet over er en motsetning til det man i Sverige har ønsket å få til ved og ta i bruk begrepet «mangfåld». Begrepet har vært brukt lenge, men det som er den store forandringen er at man har brukt det til å erstatte begrepet *flerkulturelt* (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 27). Målet med å ta i bruk begrepet i denne settingen er å gå bort fra at befolkningen har en oppdeling hvor man skiller mellom «oss» og «dem» (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 27). Tanken var at dette skulle bidra til at de innfødte også ble inkludert i mangfoldsbegrepet, og det vil da på denne måten ikke være noen som er mer eller mindre mangfoldig enn andre (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 27).

Utfordringer knyttet til denne tilsynelatende positive tilnærmingen til mangfoldsbegrepet som de trekker frem, er blant annet at ikke alle forskjeller nødvendigvis er harmløse, dette faktumet mener noen at mangfoldsbegrepet kan dekke over eller skjule (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 27-28). Ikke alle forskjeller er likeverdige, og det er gjerne majoriteten som avgjør hva som er greit og ikke. Som eksempel trekker Borchgrevink og Brochmann frem forskjeller i oppdragelsesmetoder, hvor flertallet i Sverige hvor eksempelet var fra, ikke syntes fysisk avstraffelse av barn var greit, det er også forbudt av svensk lov (2008, s. 29). I eksempelet var det en gutt med utenlandsk bakgrunn som flere ganger meldte at han ble slått hjemme, men det ble ikke gjort noe med det, myndighetens passivitet ble forklart med at «offentlige tjenestemenn og -kvinner er så redde for å bli skyldt for rasisme at de ikke turte å gripe inn ovenfor guttens pårørende.» (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 29). Selv om det å bruke vold i oppdragelsen ikke er forbeholdt minoriteter, kan dette eksempelet være med på å vise hvilke utfordringer som finnes rundt mangfoldsbegrepet. I Norge kan vi se samme utfordring knyttet til forvaltning ved at «Plikten til å respektere mangfoldet, samtidig som det å gjøre jobben i det offentlige, kan bety at man må gripe inn for å redusere det samme mangfoldet.» (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 29).

2.3.2 Kompetanse

Ifølge Le Deist og Winterton (Le Deist & Winterton, 2005, s. 27) har man ulike tradisjoner for tilnærminger til begrepet kompetanse i ulike deler av verden. Siden det finnes så mange ulike tilnærminger til begrepet, mener de det er umulig å gi en enkelt definisjon som inkluderer alle disse (Le Deist & Winterton, 2005, s. 29). For å kunne forstå hvilken betydning begrepet kompetanse har å si knyttet til begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE, har jeg gjort rede for noen av de ulike tradisjonenes tilnærminger til kompetansebegrepet.

I det norske språk bruker vi kun ett begrep om kompetanse, Le deist og Winterton skriver at man på engelsk innen en del tradisjoner skiller mellom begrepene *competence* og *competency*. *Competence* skriver de at hovedsakelig knyttes til kompetanse innen funksjonsområder (Le Deist & Winterton, 2005, s. 27). Mens *competency* blir ifølge dem ofte brukt knyttet kompetanse innen det de kaller atferdsområder. Til tross for at dette er måter de mener begrepene kan brukes, legger de til at disse begrepene også brukes svært forskjellig.

Videre skiller Le Deist og Winterton mellom *core competence* og *generic competence*, eller kjernekompetanse og generell kompetanse, deres definisjoner av disse begrepene er rettet mot yrkesliv. *Core competence* bruker de som et kompetansebegrep som beskriver den kompetansen man trenger eller bruker i en gitt organisasjon (Le Deist & Winterton, 2005, s. 27-28). De skriver at dette blir ment som kompetanse som er spesifikke og særegne for hver enkelt organisasjon. *Generic competence* eller generell kompetanse blir derimot brukt som er kompetansebegrep hvor kompetansen er høyt overførbart mellom for eksempel ulike typer yrker eller arbeidsstillinger (Le Deist & Winterton, 2005, s. 28). De trekker frem andre måter begrepet blir oppdelt på også. Blant annet blir det av Cockerill gjort rede for som at kompetanse er en kombinasjon av *output* og *input*. Med *output* menes de kompetansene som det som vises utad, for eksempel fysiske ferdigheter. *Input* derimot er kompetanse innad, som virker på en selv, for eksempel selvtillit (Le Deist & Winterton, 2005, s. 29).

De ulike tilnærmingene

Skillet mellom *competence* og *competency* har gitt grunnlag for ulike tilnærminger til begrepet kompetanse. Disse tilnærmingene er funksjonell tilnærming som bygger på *competence*, atferdsmessig tilnærming som bygger på *competency*, og holostisk tilnærming som bygger mer helhetlig på både *competence* og *competency*.

Den atferdsmessige tilnærmingen til begrepet blir av Le Deist og Winterton kalt den amerikanske tradisjonen (2005, s. 31). Innen denne tradisjonen skriver de at White mener at begrepet kompetanse definerer de personlige egenskapene som man forbinder med høy motivasjon og svært god eller overleger ytelse (Le Deist & Winterton, 2005, s. 31). Han hevder også at kompetanse er et forhold mellom motiverende handlingstendenser og kognitiv kompetanse. White sin definisjon av begrepet kompetanse dreier seg om at individet kan samhandle effektivt med miljøet (Le Deist & Winterton, 2005, s. 31). Innen denne tradisjonen har man vært opptatt av forskjellen på kompetanse og intelligens. Grunnen til dette er at man kan ha høy intelligens uten å evne høy ytelse (Le Deist & Winterton, 2005, s. 31-32). Med utgangspunkt i dette sier den atferdsmessige tilnærmingen at det er atferdsmessige faktorer som egenskaper, motiv, selvoppfatning, verdier, holdninger og atferdsmessige eller kognitive ferdigheter som avgjør i hvor stor grad man evner å yte (Le Deist & Winterton, 2005, s. 32). Le Deist og Winterton legger til at selv om denne tilnærmingen er atferdsmessig, finnes det også forestillinger innen den som også regner ferdigheter og kunnskaper som en del av kompetansebegrepet også (Le Deist & Winterton, 2005, s. 33).

Innen den funksjonelle tilnærmingen, eller den britiske tradisjonen, dreier kompetanse seg om evnen til å utføre oppgaver. Mange har hatt definisjoner som sier at funksjonell kompetanse er evnen til å demonstrere ytelse som lever opp til de standardene som er forventet, da ofte i yrkessammenheng (Le Deist & Winterton, 2005, s. 34). Denne forestillingen om hva kompetanse er, utelater kompetanse for andre arenaer enn yrkeslivet. På grunn av dette har andre innen tradisjonen presentert andre forestillinger innen den funksjonelle tilnærmingen. Ifølge Le Deist og Winterton hevdet andre at ferdigheter, kunnskap og psykologiske egenskaper også måtte inngå, det kunne ikke kun dreie seg om evnen til å gjennomføre aktiviteter i yrkessammenheng (Le Deist & Winterton, 2005, s. 34). Videre la man til at funksjonell kompetanse også dreide seg om å evne å løse problemer og møte skiftende etterspørsler (Le Deist & Winterton, 2005, s. 35).

Andre innen den funksjonelle tilnærmingen, blant annet Hodkinson og Issit, mener de andre definisjonene av begrepet ikke passer til alle yrker. De mener det må mer til enn evne til å demonstrere ytelse av ønsket standard innen yrket, for eksempel innen omsorgsykker (Le Deist & Winterton, 2005, s. 35). I en mer holistisk tilnærming innen den funksjonelle tilnærmingen til kompetanse, hevder Le Deist og Winterton at man trenger en sammensetning av flere kompetanser for å ha god yrkeskompetanse. Disse kompetansene er kognitiv

kompetanse, funksjonell kompetanse, metakompetanser, etiske kompetanser og personlig kompetanse (Le Deist & Winterton, 2005, s. 35).

Mer holistiske og multidimensjonale tilnærminger til kompetanse finner man i deler av fastlands-Europa, disse har utspring i Frankrike og Tyskland (Le Deist & Winterton, 2005, s. 36). Det Le Deist og Winterton kaller den Franske tilnærmingen tar utgangspunkt i at kunnskap, funksjonelle kompetanser og atferdsmessige egenskaper inngår i kompetansebegrepet (Le Deist & Winterton, 2005, s. 37). Her blir altså forestillinger fra både de atferdsmessige og de funksjonelle tilnærmingene til kompetanse tatt med i forestillingen, i tillegg til at konseptet kunnskap blir tatt med.

Den tyske tilnærmingen som Le Deist og Winterton mener er en mer holistisk tilnærming til begrepet, handler om individets evne til å handle (2005, s. 37). Som i de funksjonelle tilnærmingene er ferdigheter eller evner som ytes i yrkeslivet en del av begrepet, men det de kaller generiske evner og kjerneevner inngår også. Tilnærmingen har utviklet seg, og i utdanningen har de tatt inn begrep som personlig kompetanse, fagkompetanse og sosial kompetanse. Fagkompetanse er ifølge Le Deist og Winterton det som beskriver med grunnlag i fagkunnskap og ferdigheter, hvilken vilje og evne man har til å utføre oppgaver, løse problemer og bedømme resultater på en måte som er metodisk, målrettet og selvstendig (Le Deist & Winterton, 2005, s. 38). Denne tilnærmingen til kompetansebegrepet innebærer at man er avhengig av både funksjonelle kompetanser og kognitive kompetanser. Personlig kompetanse handler om hvordan individet har vilje til og evner å forstå, analysere og bedømme krav, begrensninger og utviklingsmuligheter i det offentlige liv, på jobben og i familien (Le Deist & Winterton, 2005, s. 38). I tillegg handler det om individets evne til å bestemme seg for og å utvikle planer for livet sitt. Her mener man at det finnes flere egenskaper som er viktige, blant annet selvstendighet, pålitelighet, kritiske evner og etiske verdier. Det inngår både kognitive og sosiale kompetanser i det de kaller personlig kompetanse. Den siste delen, sosial kompetanse knyttes til det å ha evne og vilje til å skape relasjoner, å samhandle med andre på en hensynsfull og arasjonell måte (Le Deist & Winterton, 2005, s. 38). Det å utvikle solidaritet og sosialt ansvar knyttet til andre regnes også som en del av den sosiale kompetansen. Ut fra dette skriver Le Deist og Winterton at funksjonell kompetanse også inngår i sosial kompetanse (Le Deist & Winterton, 2005, s. 38). De hevder at man mener at et samspill av faglig kompetanse, sosial kompetanse og personlig kompetanse er det ideelle, særlig knyttet til det å lære, og å utvikle seg.

Kompetansebegrepet i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020

Med fagfornyelsen kom det en ny formulering av kompetanse, denne er sentral når man ser nærmere på begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE. I overordnet del av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 heter det at «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står også i overordnet del at kritisk tenkning og refleksjon som er en del av kompetansebegrepet, har sammenheng med utviklingen av etisk vurderingsevne og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut fra dette kan man se at kunnskapsdepartementets definisjon av begrepet har en holistisk tilnærming med aspekter fra flere andre tilnærminger. Kunnskapsdepartementets kompetansebegrep er også likt det den tyske tilnærmingen kaller fagkompetanse. Røthing sier at når forståelse, evne til kritisk tenkning og evne til refleksjon inngår i kompetansebegrepet i fagfornyelsen, må kunnskap også trekkes inn. Grunnen til dette er at kunnskap er tett forbundet til forståelse (Røthing, 2020, s. 24).

Med bakgrunn i teorien om de ulike tradisjonene for tilnærming til begrepet kompetanse og kunnskapsdepartementet, er det flere begreper jeg har gjort rede for. Jeg har gjort rede for begrepene kunnskap og kritisk tenkning, dette er for å kunne tolke begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen for KRLE.

Kunnskap

På samme måte som de andre begrepene jeg har gjort rede for, finnes det mange definisjoner og tilnærminger til begrepet kunnskap. Jeg har valgt ut noen teorier om kunnskap som jeg gjør rede for, for å kunne tolke hva kunnskap for mangfoldskompetanse kan innebære.

Den første kunnskapsteorien jeg gjør rede for er Bernsteins kunnskapsteori. Denne består av to kunnskapsdiskurser, den horisontale kunnskapsdiskursen og den vertikale kunnskapsdiskursen (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 34). Den vertikale kunnskapsdiskursen dreier seg om vitenskapelig kunnskap eller kontekstuavhengig kunnskap, og er for eksempel teorier og fakta som blir undervist i skolen. Denne diskursen blir videre delt i to kunnskapsstrukturer, en hierarkisk kunnskapsstruktur og en horisontal kunnskapsstruktur. Vi finner de realfagene hvor kunnskapene blir gradvis bygget opp innen den hierarkiske kunnskapsstrukturen (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 34). Dette vil si at man er avhengig av å kunne noe «fra bunnen», for å kunne bygge seg opp på et høyere kunnskapsnivå. Vi finner fag som KRLE innen den horisontale kunnskapsstrukturen. Dette er

områder hvor kunnskapene finnes side om side, og dermed er uavhengige av hverandre (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 34).

Den horisontale kunnskapsdiskursen tar for seg noe annet, den er kontekstbunden og situert, og den relaterer seg til hverdagslivene våre. Innen denne diskursen skiller man kunnskapen mellom lokalsamfunnets reservoar og individets repertoar (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 34). Individets repertoar er i sammenheng med skolen de kunnskapene en elev har, og tar med seg til skolen. I den samme sammenhengen består lokalsamfunnets reservoar av lokale kollektive kunnskapsdimensjoner. For å relatere det enda mer til religions- og livssynsundervisningen skriver Hovdenak og Leganger-Krogstad at her «vil elevens religion på individplan utgjøre repertoaret, mens kunnskaper om de ulike religionene i lokalmiljøet vil bidra til utvikling og forståelse av lokalmiljøets religiøse kunnskapsreservoar.» (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 34).

En annen måte å gjøre rede for begrepet kunnskap på er gjennom de tre kunnskapsformene Aristoteles forholdt seg til. Disse blir kalt episteme, techne og fronesis (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 34). Episteme kan sammalignes med den vertikale kunnskapsdimensjonen som er nevnt over. I forklaringen her dreier det seg også om vitenskapelig og kontekstuavhengig kunnskap. Techne blir brukt om kunnskap for å utføre produktive handlinger, for eksempel å bygge noe. Hovdenak og Leganger Krogstad (2018, s. 35) kaller fronesis for praktisk klokskap. «Fronesis handler om å utvikle god dømmekraft og å fungere som etiske og demokratiske medborgere.» (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 35). Man har trukket frem tre kapasiteter som er nødvendige innen fronesis som gjør at dette er en viktig kunnskapsform knyttet til KRLE-faget. Den første er å kunne analysere egne tradisjoner på en kritisk måte. Det andre er å videre ut fra dette å kunne «se seg selv som en del av et større fellesskap.» (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 35). Den siste kapasiteten handler om at det er viktig og nødvendig å kunne ha annen kunnskap som bakgrunn for refleksjon enn den kunnskap man innehar i form av episteme. Ser vi fronesis ut fra Bernsteins kunnskapsteorier tar den plass innen både den vertikale og den horisontale kunnskapskursen, da kritisk refleksjon foregår både på skolen og i individets hverdagsliv. Hovdenak og Leganger-Krogstad skriver at skolen har «et særlig ansvar for å ivareta og legge til rette for fronesis som kunnskapsform gjennom skolens ulike fag der religionsfaget synes å innta en særdeles viktig posisjon.» (2018, s. 35).

Kritisk tenkning

Kritisk tenkning trekkes frem i læreplanverket som en av evnene som kompetanse innebærer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette er også et begrep som kan være vanskelig å gripe, og det har ulike tilnærminger. Jeg har gjort rede for kritisk tenkning knyttet til arbeid i skolen. Den måten læreplanverket presenterer kritisk tenkning på, gjør det vanskelig å plukke opp hvilken tilnærming til kritisk tenkning de mener det er nyttig å bruke i skolen. Røthing skriver at det burde vært konkretisert hvilke retninger innen kritisk tenkning som var tenkt (2020, s. 26). Da denne spesifiseringen ikke er til stede i læreplanverket, har hun lagt frem noen faktorer som hun ser på som relevante. Det første er at kritisk tenkning handler om det å ha en viss standard for relevans, sannsynlighet og klarhet (Røthing, 2020, s. 26). Det andre er at man har premisser som avgjør hvorvidt argumenter er gyldige og holdbare (Røthing, 2020, s. 26).

Andre trekker frem andre aspekter ved kritisk tenkning som de mener er relevant i skolen.

Leila E. Ferguson og Ingeborg Krange skriver at argumentasjon og elevenes kunnskapssyn er to sentrale ferdigheter innen kritisk tenkning fra et «pedagogisk-psykologisk perspektiv som samsvarer med Utdanningsdirektoratets mål for opplæring i grunnskolen» (Ferguson & Krange, 2020, s. 195). Argumentasjon skriver de at betyr

[...] å kunne kritisk og grundig vurdere gyldigheten av andres og egen tenkning, samt å kunne tenke gjennom mulige motargumenter, og strategisk kildevurdering som innebærer en vurdering av en teksts eller påstands troverdighet i lys av en kritisk evaluering av kildeinformasjon (Ferguson & Krange, 2020, s. 195).

Elevenes kunnskapssyn handler om to ting. Dette er hvilken oppfatning de har av hva som teller som kunnskap, og på hvilken måte man med sikkerhet kan vite noe (Ferguson & Krange, 2020, s. 195). Denne ferdigheten trekkes frem fordi forskning har vist at kunnskapssynet deres er «en sentral faktor i utvikling av deres kritiske tenkning.» (Ferguson & Krange, 2020, s. 195). Grunnen til dette er at elevens syn på kunnskapen om et emne vil påvirke hvor utforskende og kritisk dens argumentasjon og kildevurdering rundt temaet vil være (Ferguson & Krange, 2020, s. 197). Kildevurdering handler om den evnen noen har «til å legge merke til og bruke kildeinformasjon, [...]» (Ferguson & Krange, 2020, s. 196). Dette handler da for eksempel om å kunne vurdere hva for en type publikasjon det er, hvem som uttaler seg og hvilken kvalifikasjon de har til å uttale seg om temaet, når det er publisert eller uttalt (Ferguson & Krange, 2020, s. 196). Dersom en elev mener at kunnskapen rundt et tema allerede er gitt og er bestemt av en autoritet, er det større sannsynlighet for at den er mindre kritisk til innholdet. En motsetning av dette vil være et kunnskapssyn hvor eleven ser på

kunnskapen som noe som er under utvikling, er tentativt, og har blitt konstruert med bakgrunn flere ulike kilder. Med dette mer kritiske kunnskapssynet vil eleven og tenke at man gjennom for eksempel argumentasjon og samtaler kan legitimere kunnskapen (Ferguson & Krangle, 2020, s. 197).

2.3.3 Mangfoldskompetanse

Etter å ha sett nærmere på begrepene mangfold og kompetanse, må man også se hva betydningen blir når man setter de sammen til mangfoldskompetanse. Begrepet mangfoldskompetanse har en bred bruk. Det at man har ulike forståelser av det og dermed bruker det om ulike ting eller fenomener er en av utfordringene ved å finne ut hvordan man skal tolke begrepet i læreplanen for KRLE. Til tross for dette vil det allikevel være fellestrekk ved de ulike definisjonene. I denne delen gjør jeg rede for begrepet mangfoldskompetanse med bakgrunn i de definisjonene som finnes i den fag- og forskningslitteraturen jeg har brukt så langt i oppgaven. I tillegg til den fag- og forskningslitteraturen jeg har valgt ut og brukt i de tidligere delene, vil jeg supplere med faglitteratur fra Åse Røthing.

Slik Røthing gjør rede for begrepet, dreier mangfoldskompetanse seg om perspektiver og kunnskaper. Her inngår ulike perspektiver, men det er snakk om perspektiver som gjør at mangfold blir synliggjort, og perspektiver som kan virke motvirkende og forebyggende mot negative holdninger (Røthing, 2017, s. 18). Det viktige er ifølge Røthing kombinasjonen av disse to, og at disse skal bidra til bevisstgjørelse og det å tenke kritisk rundt ulike maktforhold (2020, s. 32). Sett sammen med Andersland (2021, s. 112) som sier at mangfoldskompetanse dreier seg om å kunne delta i, forstå og forholde seg til et samfunn som er mangfoldig, kan man sette sammen en tolkning av begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE. Mangfoldskompetanse dreier seg som nevnt da å delta i, forstå og forholde seg til det mangfoldige samfunnet, i tillegg til å kunne utøve bevissthet og å se på maktforhold med et kritisk perspektiv. Å ha mangfoldskompetanse vil si at man har både de atferdsmessige og funksjonelle kompetansene som skal til for at man kan delta i, forstå og forholde seg til det mangfoldige samfunnet, og i tillegg kunne være bevisst rundt og stille kritiske spørsmål knyttet til ulike maktforhold.

3 Metode

Det vil være vanskelig å finne en ferdig oppskrift på den perfekte metode i et forskningsprosjekt (Becker Jensen, 2011, s. 21), det har gjeldt for denne oppgaven og. Jeg har gjort slik Becker Jensen (2011, s. 21) skriver, og sett på ulike retninger innen metoder som er aktuell for mitt prosjekt, og satt sammen det som vil være en brukbar metode i mitt prosjekt. I problemstillingen min stiller jeg spørsmål til hvordan begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen for KRLE-faget kan tolkes, og hvilke føringer dette gir for KRLE-undervisningen. For å forsøke å finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført en læreplananalyse. For å få en bedre forståelse av begrepet mangfoldskompetanse, har jeg også hentet metoder fra begrepsanalyse.

3.1 Læreplananalyse

Når det kommer til å drive læreplananalyse, finnes det flere tilnærminger eller metoder å anvende. Den metoden jeg har brukt, er det Inglar kaller en substansiell læreplananalyse. Denne formen for læreplananalyse dreier seg kort fortalt om å analysere «den konkrete foreliggende læreplanen» (Inglar, 2011, s. 65). Metoden tar for seg blant annet det å avklare hvilke faglige intensjoner som finnes i læreplanen (Inglar, 2011, s. 65). I dette tilfellet handler det om å finne ut hvordan man i skolen skal forstå hva det vil si når det står i læreplanen for at faget KRLE skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse.

Innen metoden substansiell læreplananalyse finnes det igjen ulike retninger med forskjellige tilnærminger til metoden (Inglar, 2011, s. 65). Inglar (2011, s. 66) presenterer tre ulike retninger som han hevder den substansielle læreplanforskningen kan deles inn i. Disse retningene kaller han teoretisk-deduktiv, praktisk-induktiv og systemteoretisk-kritisk. Innen den teoretisk-deduktive retningen, også kalt den rasjonalistiske tradisjonen eller Tyler-Taba tradisjonen, skriver Inglar at en var «opptatt av hva skolens innhold *burde være* ut fra visse ideologiske kriterier eller standarder.» (Inglar, 2011, s. 66). Denne type læreplanforskning kan for eksempel vurdere hvor god en læreplan er, med utgangspunkt i det man definerer som krav for at en læreplan skal være god (Inglar, 2011, s. 67). I mitt prosjekt vil dette dreie seg om å se på hvorvidt det som står i læreplanen for KRLE om mangfoldskompetanse, stemmer overens med det som står i overordnet del fra 2017, dette fordi det er det man ideologisk sett ser på det som bør være innholdet i skolen. Inglar skriver at «I en teoretisk-deduktiv er en opptatt av å finne og bruke kunnskap utviklet av andre for å forklare fenomener.» (2011, s.

71), dette er noe av det jeg gjør i mitt forsøk på å finne en forklaring på hva mangfoldskompetanse er i KRLE.

Den praktisk-induktive tilnærmingen skiller seg fra den teoretisk-deduktive, ved at den brukes for å undersøke hva som vektlegges i læreplanen som undersøkes, og hva for noen følger dette gir (Inglar, 2011, s. 67). Denne tilnærmingen har jeg brukt i prosjektet mitt, ved at jeg har forsøkt å finne ut hvilke føringer måten begrepet mangfoldskompetanse brukes i læreplanen for KRLE, legger for undervisningen i faget. Jeg har også brukt denne tilnærmingen når jeg har undersøkt hva læreplanen i KRLE, samt resten av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 vektlegger knyttet til både mangfoldsbegrepet og elevenes utvikling av mangfoldskompetanse.

Det som Inglar betegner som systemteoretisk-kritisk tilnærming dreier seg om kritiske tanker og spørsmål, men denne tilnærmingen er ifølge han vanskelig å anvende. Grunnen til dette er at de som tilhører den kritiske tradisjonen innen læreplanforskning, blant annet Klafki og Hlebowitsch, ikke forklarer hvordan de går frem når de beskriver de kritiske spørsmålene og tankene de tar for seg (Inglar, 2011, s. 69). I Inglar sin beskrivelse av retningen, sier at en forsker som bruker et systemteoretisk-kritisk perspektiv har kritisk perspektiv ovenfor seg selv som forsker. Dette handler også om å være kritisk over at man forsker innen egen kultur, å være kritisk over den eller de metodene man velger å anvende, i tillegg til å ha et kritisk blikk på de dataene man samler eller fremstiller og de konklusjonene man trekker (Inglar, 2011, s. 69). I mitt prosjekt har jeg vært kritisk særlig over at det finnes lite fag- og forskningslitteratur knyttet til mangfoldskompetanse i læreplanen for KRLE i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Annet å rette et kritisk blikk mot er at noe som er felles for ulike tradisjoner innen læreplanforskning, er at det er vanskelig å arbeide både objektivt og deduktivt samtidig. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at læreplaner gjennom læreplananalyser kan tolkes med utgangspunkt i forskjellige perspektiver, men man kan ikke ut fra disse tolkningene gi en beskrivelse som er en fasit på hvordan læreplanen er (Inglar, 2011, s. 72). Det svaret på problemstillingen jeg har kommet frem til, er altså bare en måte å tolke det på, og svaret ville kanskje blitt noe annet med utgangspunkt i et annet perspektiv.

I tillegg til å gjøre læreplananalyse av læreplanen i KRLE har jeg måttet analysere andre deler av læreplanverket for å kunne gi et forslag på hvordan KRLE-lærere skal forstå hvordan faget skal kunne bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Jeg har gjort en læreplananalyse hvor jeg har sett nærmere på hvordan mangfoldsbegrepet blir brukt og kommer til uttrykk i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Jeg har også analysert hvordan

det mangfoldige og globaliserte samfunnet kommer til uttrykk i læreplanverket. I tillegg til å analysere deler av LK20, har jeg undersøkt hvordan mangfold og mangfoldsbegrepet kommer til uttrykk i læreplanverkene fra 1974, 1987, 1997 og 2006. Dette har jeg gjort for å kunne få en forståelse for hvordan dette har forandret seg gjennom tidene og med de ulike læreplanverkene. Å gjøre læreplanforskning hvor man studerer utviklingen av læreplanverk blir av Inglar kalt en historisk analyse. Grunnen til at jeg gjennomfører en historisk analyse i prosjektet mitt er for å kunne se etter kontinuitet eller diskontinuitet mellom mangfoldsbegrepet i læreplanverkene. Å gjøre en historisk analyse av læreplanverk hvor mangfold kommer til uttrykk og den samtidig de hørte til, bidrar til å kunne «belyse samtidens realiteter i skolesamfunnet og bidra til en bedre og bredere forståelse av læreplandokumentene.» (Inglar, 2011, s. 62).

Noe annet å ta i betraktning når man driver læreplanforskning er at et læreplanverk aldri er konstruert uavhengig av tid og rom (Inglar, 2011, s. 61), de er heller aldri objektive eller og selvstendige (Inglar, 2011, s. 62). På grunn av dette må læreplanverkene også sees i sammenheng med de kontekstuelle forholdene rundt dem, som de sosiopolitiske perspektivene og den interne planutviklingen, dette er nødvendig for at det skal kunne være læreplanforskning fremfor kun en dokumentanalyse (Inglar, 2011, s. 61). Grunnen til dette er ifølge Inglar (2011, s. 63) at læreplanverk blir konstruert med innflytelse fra ulike fagmiljøer, personer og brukergrupper. Disse har gjerne ulike kompromisser og læreplanen blir da et resultat av diskusjoner basert på ulike kompromisser ut fra hva de ulike gruppene ønsker å oppnå.

I tillegg er det også relevant å være bevisst over det faktum at politikere ofte har mye påvirkningskraft når nye læreplanverk skal utvikles (Inglar, 2011, s. 63). Læreplanverkene handler om hvilken utdanning og opplæring borgerne i samfunnet skal få, og strategiske valg og politiske ideologier spiller derfor en rolle. Med dette har myndighetene slik Inglar (2011, s. 63) skriver en mulighet og makt til å kunne velge hvilke holdninger, ferdigheter og kunnskaper som bør ha plass i opplæringen. Knyttet til dette har også det Becker Jensen (2011) kaller det samfunnsanalytiske nivået i teksten, vært nyttig å se nærmere på i mitt prosjekt. Ved dette analytiske nivået er målet se interaksjonene mellom ulike diskurser og de institusjonelle forankringene de har i for eksempel religion, politikk, utdanning eller kultur (Becker Jensen, 2011, s. 119). Det er flere ting som kan undersøkes her, det ene er det politiske maktforholdet. Tekster vil alltid relatere seg til de politiske maktforholdene som er på det samfunnsmessige nivå (Becker Jensen, 2011, s. 122). Her vil innhold i læreplanen

gjærne skille seg litt fra andre tekster, da det er et utdanningspolitisk dokument, og beskrives av Aasen, Prøitz og Røye som et «verktøy for politisk styring» (2015). Å undersøke de politiske maktforholdene i delen av læreplanen jeg arbeider med, har jeg kunnet bruke dette nivået for å undersøke for eksempel hvordan det er ønsket at fremtidige samfunnsborgere skal forholde seg til mangfold (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

Det vil også være slik at selv om de i arbeid med utvikling av læreplanverkene har hatt en spesifikk intensjon med innholdet, blir ikke denne nødvendigvis oppfattet og brukt på samme måte av alle lærere. Dette hevder Inglar at er viktig å være bevisst over i arbeid med læreplanforskning, han skriver at man må «skille mellom for eksempel formulering av selve planene og den praktiske bruken av den» (Inglar, 2011, s. 64). Dersom man ser på Goodlads læreplanmodell slik Inglar presenterer den, skiller han mellom den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen og den erfarte læreplanen (2011, s. 64). I mitt prosjekt har dette handlet å se sammenhengen mellom den ideologiske og den formelle læreplanen, for å så se på hvilke føringer dette legger for KRLE-undervisningen

3.2 Begrepsanalyse

Når begreper skal analyseres finnes det flere måter å gjøre dette på, man velger da ofte metode ut fra hvilken type begrep som skal analyseres. Når man arbeider med mer abstrakte begreper som mangfoldskompetanse vil det være nyttig å studere tekst og språkbruk (Opdal, 1983, s. 24). Det er et par retninger innen begrepsanalyse jeg har sett på egnede som del av forskningsmetoden i mitt prosjekt.

Det er etter det Opdal (1983, s. 15-17) skriver vanskelig å gi en nøyaktig definisjon på hva et begrep er, til tross for at det finnes flere måter å forklare det på. Han konkluderer med «[...] at begreper er i bevisstheten, men ikke som forestillinger, og av den grunn heller ikke noe som kan studeres ved hjelp av introspektive metoder.» (Opdal, 1983, s. 17). Opdal bruker videre tre «markører» når han gjør rede for hvordan man kan forstå hva et begrep er, og når man skal arbeide med å analysere begreper. Den første er X, dette er selve begrepet (Opdal, 1983, s. 15), mangfoldskompetanse i dette prosjektet. Videre har vi definerende karakteristika, dette er de kjennetegnene som begrepet omfatter og er også kjent som begrepsinnholdet (1983, s. 17). For meg har det å finne definere begrepets definerende karakteristika handlet om å se etter hvilke ferdigheter, egenskaper eller lignende som må være til stede for at man har mangfoldskompetanse. Videre har vi det han omtaler som x eller x-er, dette er språksymboler

eller begrepsord (Opdal, 1983, s. 27), dette har ikke vært relevant å undersøke nærmere i mitt prosjekt.

Ved analyse av begreper vil det også være nyttig å se på hvilke andre begrep som står i relasjon til det begrepet som analyseres. Dette gjør man fordi ingen begrep er uavhengige, de står i relasjon til andre begreper, disse begrepene danner et begrepssystem (Suonuuti, 2001/2020, s. 17). I arbeidet med å finne svar på hvordan begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen for KRLE kan tolkes, vil begrepets assosiative relasjoner og begrepssystem være sentralt å se nærmere på. Dette har jeg gjort ved å gjøre rede for begrepene mangfold og kompetanse.

En annen måte å få innsikt i begrepets betydning er gjennom å undersøke språkbruk knyttet til begrepet mangfoldskompetanse og andre relevante begreper (Opdal, 1983, s. 24). Gjennom å lese litteratur og annen forskning om, eller knyttet til mangfoldskompetanse har jeg forsøkt å finne begrepets definerende karakteristika (Opdal, 1983, s. 17). Dette er da de egenskapene eller kjennetegnene som må være til stede for at noe skal kunne kalles mangfoldskompetanse, eller for at man skal kunne si at faget bidrar til utvikling av mangfoldskompetanse. Jeg har brukt forskning og litteratur fra Inge Andreslang og Åse Røthing hvor de omtaler mangfoldskompetanse, for å få en innsikt i hvordan man kan forstå begrepet.

3.3 Begrunnelse for valg av metode

Siden det er innholdet i læreplanen for KRLE som er dataen i forskningen min, ser jeg på læreplananalyse som en godt egnet metode. Læreplananalysen jeg har gjennomført er en form for kvalitativ tekstanalyse. Kvalitativ tekstanalyse er en egnet metode når skriftlige dokumenter skal studeres nærmere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Postholm og Jacobsen knytter kvalitativ tekstanalyse til hermeneutikken som handler om å «[...] prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig.» (2018, s. 163). I mitt prosjekt har dette handlet om å finne ut hva de som har skrevet læreplanen mener når de har uttrykt at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Det er slik Opdal skriver at de begrepene man ofte er interessert i å analysere, ofte er ukjente for de fleste aktører, og det vil derfor være lite gunstig å spørre ut folk for å finne begrepets betydning (1983, s. 24). Dette er en av grunnene til at jeg vil bruke metoder innen læreplananalyse og begrepsanalyse for å komme frem til hva som kan være en god måte for lærere å tolke hva det vil si at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse, og hvilke føringer dette har for KRLE-undervisningen.

3.4 Forskningens gyldighet og pålitelighet

Det er flere ting som har kunnet påvirke forskningens kvalitet i forhold til dens gyldighet og pålitelighet i arbeidet med masteroppgaven min. Forskningens kvalitet vil påvirkes av hvordan man arbeider underveis i prosjektet. Det er ifølge Postholm og Jacobsen to ting man kan spørre seg selv underveis i prosessen for å sørge for at man arbeider på en god forskningsetisk måte. Det første er «Hvordan står mine funn i forhold til andre som har forsket på samme eller lignende problemstillinger?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Det andre spørsmålet er «Hvordan kan jeg som forsker ha påvirket mine funn?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

Forskningens gyldighet

En av tingene man må reflektere over i et forskningsprosjekt er forskningens gyldighet. Dette handler om å gjøre en vurdering av hva for noen begrensninger som finnes ved egen forskning. Postholm og Jacobsen skriver at «det vil si hva slags konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data hun eller han har samlet inn.» (2018, s. 222). De skiller mellom to typer gyldighet som man må reflektere over ved forskning, dette er indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Ved refleksjon rundt forskningens indre gyldighet, er det to forhold å som kan være relevant. Det forholdet som er relevant knyttet til mitt masterprosjekt er det som handler om å spørre «i hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer og analyserer, og de begreper og teorier vi benytter for å beskrive denne virkeligheten.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Her er det snakk om begrepsgyldighet. «Hvor godt representerer mine begreper virkeligheten (empirien)?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229) er et spørsmål man kan stille seg selv for å kunne bedømme begrepsgyldigheten i forskningen sin. Det som har vært viktig for meg å reflektere over knyttet til oppgavens begrepsgyldighet, er at jeg som nevnt i forklaring av metode, kun kan gjøre en tolkning av hvordan innholdet i læreplanen kan forstås. Med bakgrunn i dette er det viktig å presisere at mitt funn er et forslag til hvordan man kan forstå at læreplanen i KRLE sier at faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse. Med andre begreper og perspektiver kunne man trolig funnet andre tolkninger av dette.

Ytre gyldighet handler om forskningens overførbarhet, altså hvorvidt funnene fra en spesifikk studie kan overføres til kontekster som ikke har blitt studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I min masteroppgave handler dette om hvorvidt den tolkningen jeg gjør av hva det vil si

at læreplanen i KRLE sier at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse, og hvilke føringer dette legger for KRLE-undervisningen, kan tas i bruk i for eksempel all KRLE-undervisning. En utfordring med dette i mitt prosjekt er at det er gjort lite forskning og skrevet lite faglitteratur rundt mangfoldskompetanse i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. På grunn av dette kan det hende at det er ting som inngår i mangfoldskompetanse i KRLE som ikke har kommet med i min tolkning av hvordan dette kan forstås.

Forskningens pålitelighet

Å konstatere forskningens pålitelighet eller reliabilitet i et prosjekt som dette er utfordrende. Grunnen til dette er at forsknings reliabilitet blir basert på dens evne til å kunne få de samme resultatene dersom forskningen gjentas ved andre anledninger (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvalitativ forskning kan slik som Postholm og Jacobsen skriver, være utfordrende å gjenskape, og dermed vil det være vanskelig å kunne få de samme resultatene ved gjentakelse av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det er flere grunner til at disse utfordringene knyttet til å replisere kvalitativ forskning finnes. Knyttet til denne oppgaven er sannsynlig at det vil bli gjort mer forskning knyttet til temaet mangfoldskompetanse i KRLE. Om jeg selv eller noen andre skulle forsøke å finne svar på den samme problemstillingen om noen år, kunne man hatt nyere og et større utvalg av fag- og forskningslitteratur å basere forskningen på. Dette kunne ført til at man hadde gjort en annen tolkning av læreplanens innhold.

Noe annet knyttet til dette er at i arbeid med analyse av tekst, hevder Postholm og Jacobsen at forskeren alltid har med seg egne individuelle teorier, og at disse er subjektive (2018, s. 224). Disse vil da gjerne være annerledes fra en annen forskers teorier. Her har det vært viktig å være bevisst over egen subjektivitet, jeg har gjort kritiske refleksjoner rundt hvordan jeg selv kan ha hatt påvirkning på de resultatene jeg har endt opp med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Til tross for dette er det andre som trekker frem at det er begrenset hvor store forskjeller det kan være i fortolkning av en tekst (Becker Jensen, 2011, s. 23-24). Dette er fordi teksten har et konkret innhold og en konkret form, noe som gjør at man ikke kan påstå helt tilfeldige ting om den (Becker Jensen, 2011, s. 24). Gleiss og Sæther konstaterer også med at det at en tekst kan fortolkes ulikt, ikke har noe å si for forskningens kvalitet (2021, s. 140).

4 Analyse av mangfoldsbegrepet i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan mangfold kommer til uttrykk i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Dette innebærer både begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE, men også hvordan læreplanverket uttrykker temaer knyttet til mangfold ellers.

4.1 Mangfoldskompetanse i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020

Begrepet mangfoldskompetanse kom inn i læreplanen for kristendom, religion, livssyn og etikk med fagfornyelsen og det nye læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Under fagets kjerneelementer står det at «faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 3). Kjerneelementet dette er en del av kalles *Kunne ta andres perspektiv*, og ser slik ut:

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår. Temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne inngår også. (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 3).

Utfordringen med denne formuleringen er at det ikke utdypes hva det vil si å ha eller å utvikle mangfoldskompetanse, og det kan dermed være vanskelig å fastslå hva som menes med at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Man kan spørre seg om alt det som står nevnt i kjerneelementet regnes som en del av mangfoldskompetanse, eller om mangfoldskompetanse kun er en av de tingene som inngår innen å kunne ta andres perspektiv. Hva som er hensikten med at elever i norsk skole utvikler mangfoldskompetanse blir heller ikke presentert i læreplanverket.

4.1.1 Mangfold i overordnet del av læreplanverket

Overordnet del av læreplanverket er et av stedene man finner innhold som kan knyttes til temaene mangfold og mangfoldskompetanse. Overordnet del av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 har erstattet det som tidligere het generell del av læreplanen. Denne delen gir et bilde av hvordan Norges utdanningsmyndigheter vil at undervisningen, skolen og utdanningen skal se ut i Norge, dette med bakgrunn i de standpunktene man har til

skolepolitiske spørsmål (Engelsen, 2020, s. 207). I denne delen finnes det mål som kan gi et inntrykk av at elevene skal rustes for å leve i det mangfoldige samfunnet.

Første del av overordnet del presenterer formålet med opplæringen. Under delen om formålet ved opplæringen trekkes også det å leve i et mangfoldig samfunn inn. Her heter det blant annet at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Knyttet til tro står det at «Den enkeltes personlige overbevisning og samvittighet skal tas på alvor slik at alle kan tenke, tro og ytre seg fritt.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

Videre i overordnet del finner vi opplæringens verdigrunnlag. I opplæringens verdigrunnlag står det i kapittel 1.1 *Menneskeverdet* at «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5). Denne delen tar for seg at skolen har en viktig oppgave med å formidle verdiene likestilling og likeverd til elevene.

Under kapittel 2.1 *Identitet og kulturelt mangfold* i overordnet del av læreplanen presiseres viktigheten av at man får felles referanserammer. Det hevdes at «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I denne delen blir det også fastsatt den plassen undervisning knyttet til temaer om samer som norsk urfolk, samt andre nasjonale minoriteter skal ha i læreplanene. I overordnet del heter det at «Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I tillegg til dette skal opplæringen gi elevene kunnskap om de fem folkegruppene kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, rom og tatere/romanifolket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Til slutt i denne delen trekkes den sammensatte befolkningen som er et resultat av den påvirkningen landet har hatt av kulturtradisjoner og forskjellige strømninger gjennom tidene frem. Det poengteres her at i det mangfoldige samfunnet og i en verden som blir knyttet tettere og tettere sammen, er det viktig med kulturforståelse og språkkunnskaper. «Skolen skal [...] formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Videre i kapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning* dukker igjen ferdigheter, verdier eller evner knyttet til det å leve i et mangfoldig samfunn opp igjen. For å kunne delta i samfunnet må elevene kunne respektere og slutte seg opp om «grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I dette kapittelet sier læreplanverket også at skolen har i oppgave å «skape respekt for at mennesker er forskjellige, [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Urfolk og minoriteter blir også nevnt i dette kapittelet, da særlig knyttet til det å ha bevissthet rundt majoritetsperspektiv og minoritetsperspektiv ved demokratiopplæringen. Det verdigrunnlaget sier relatert til mangfoldsbegrepet i opplæringen gjenspeiles i andre deler av læreplanverket, blant annet i læreplanene i faget, dette tar jeg for meg under neste overskrift.

I kapittel 3.1 kalt *Et inkluderende læringsmiljø* som er et underkapittel av *prinsipp for skolens praksis*, tar for seg hvordan mangfold skal anerkjennes i oppæringens læringsmiljø. Her står det at man skal anerkjenne mangfold som en ressurs når man jobber med å skape et inspirerende og inkluderende læringsmiljø. Kapittelet tar også opp igjen det at elevene skal lære at forskjeller skal respekteres, og at opplæringen skal gi dem forståelse av at fellesskapet har plass til alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

4.1.2 Mangfold knyttet til fagenes relevans og sentrale verdier

I læreplanene i fagene i LK20 finner man delen *fagrelevans og sentrale verdier*. Det er særlig i det som er det andre avsnittet av denne delen i alle læreplanene at begrepet mangfold og temaer knyttet til det å leve i et mangfoldig samfunn kommer til uttrykk. Dette avsnittet startet med å si at «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringa.» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 2), for å så ta for seg hva og hvordan det aktuelle faget skal bidra til at verdigrunnlaget for opplæringen realiseres.

KRLE

For KRLE-faget presenterer dets relevans og sentrale verdier at faget er nyttig for at elevene skal kunne forstå andre, seg selv og verden som omgir dem (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 2). Denne delen av læreplanen sier også eksplisitt noe om hvordan faget skal ruste elevene for å leve i et mangfoldig samfunn. Der heter det at «Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet.» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 2).

Samfunnsfag

Begrepet mangfold og temaer knyttet til det å leve i et mangfoldig samfunn finnes også i læreplaner for andre fag enn KRLE. I læreplanen for samfunnsfag heter det for fagets relevans og sentrale verdier at eleven skal «utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om [...] og verdien av mangfold.» (Kunnskapsdepartementet, 2020h, s. 2). Det står at både minoritets- og majoritetsperspektiv skal inkluderes i opplæringen i faget.

Naturfag

Urfolksperspektivet som har blitt trukket frem i noen av de andre læreplanverkene, finnes også i læreplanen i naturfag. I denne delen om faget står det at «Naturen er også en viktig del av samisk kultur og identitet. Kunnskap om samenes erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskap om naturen kan derfor bidra til bærekraftig ressursutnyttelse og vern av naturmangfoldet.» (Kunnskapsdepartementet, 2020f, s. 2). Dette kan sammenlignes med det ressursperspektivet som de tidligere læreplanene har hatt i ordlyden knyttet til minoriteter.

Norsk

Læreplanen i norsk har som relevans og sentrale verdier relatert til mangfold, fokus på språklig mangfold og flerspråklighet. Læreplanen sier at faget skal gi elevene tilgang på språklige mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2020g, s. 2). Det heter i læreplanen at «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.» (Kunnskapsdepartementet, 2020g, s. 2). Dette kan knyttes tett til det at elevene er del av et flerspråklig fellesskap utenfor skolen også, og det kan påvirke hvordan de ser på flerspråklighet i samfunnet.

Musikk

Dersom man ser på læreplanen i musikk og delen som tar for seg fagets relevans og sentrale verdier, handler mangfoldsbegrepet om å lære om musikk sin rolle for kultur. Dette innebærer hvordan den springer ut fra kultur, men også hvordan musikk kan skape kultur. Faget skal også bidra til at elevene får «møte et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk som åpner dører til større fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2020e, s. 2). Videre står det at det å møte levende musikk skal være en del av dette. Her spesifiseres det også at samisk musikkultur og annen folkemusikk, skal for elevene oppleves som viktig for vår kultur og kulturarv. Her blir et indre mangfold og kulturen vektlagt fremfor å legge frem at et større mangfold skal presenteres i faget.

Kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving viser også til det mangfoldige samfunnet i delen om fagets relevans og sentrale verdier, både med og uten bruk av begrepet mangfold. For det første sier læreplanen at faget skal fremme samarbeid, respekt og forståelse for hverandre, dette skal skje gjennom naturferdsel og bevegelsesaktivitet. Videre heter det at «I kroppsøving skal elevene løse utfordringer og oppgaver i eit mangfaldig læringsfellesskap.»

(Kunnskapsdepartementet, 2020c). Her skiller læreplanen i kroppsøving seg fra læreplanen i andre fag, ved at den beskriver at læringsfellesskapet som elevene er en del av er mangfoldig. Læreplanen tar også for seg at elevene i det mangfoldige læringsfellesskapet skal kunne reflektere over og praktisere likeverd, likestilling, medvirkning og samspill (Kunnskapsdepartementet, 2020c, s. 2).

Mat og helse

I læreplanen for mat og helse blir enda et aspekt ved mangfold i samfunnet trukket frem, nemlig matkultur. Delen om fagets relevans og sentrale verdier sier blant annet at faget skal bidra til å vekke interesse for mangfoldet av måltidsskikker i samfunnet hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020d, s. 2). Annet som har relevans for det å leve i et mangfoldig samfunn her er det at elevene skal få utforsket andre matkulturer enn sin egen, og at verdier og normer i samisk og norsk matkultur skal vektlegges. På denne måten skal faget «bidra til å styrkje verdsetjinga av kulturelt mangfald» (Kunnskapsdepartementet, 2020d, s. 2).

Engelsk

For engelskfaget dreier mangfoldsbegrepet i delen om fagrelevans og sentrale verdier seg om språk og kultur. Faget skal blant annet bidra til at elevene utvikler «interkulturelle forståelse av ulike levemåter, tenkesett og kommunikasjonsmønstre» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 2). Relatert til det å leve i et mangfoldig samfunn og en globalisert verden, skal faget gi elevene det grunnlaget som trengs for at de skal kunne «kommunisere med andre lokalt og globalt, uavhengig av kulturell og språklig bakgrunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 2). Knyttet til fagets rolle for å realisere opplæringens verdigrunnlag skal det bidra til å gi elevene forståelse av at hvordan en person oppfatter verden avhenger av kultur. Det står i læreplanen at dette skal «bidra til å skape nysgjerrighet og engasjement, og medvirke til å forebygge fordommer» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 2).

4.1.3 Mangfold i kjerneelementene i læreplanene

En av de religionsdidaktiske forskerne som var med å utvikle læreplanen, Geir Skeie, tar i en artikkel for seg deler av hvordan læreplanen ble til. Knyttet til målet om at elevene skal utvikle mangfoldskompetanse, som presenteres i læreplanens kjerneelementer, vil det kunne

være nyttig å være bevisst over at selve fagplanen med kompetansemålene er under skrivingen, styrt av kjerneelementene (Skeie, 2020, s. 421).

KRLE

Det er i kjerneelementene i læreplanen i KRLE at man finner selve begrepet mangfoldskompetanse, men vi finner også annet knyttet til mangfold der. Om *kjennskap til religioner og livssyn* heter det at elevene skal få kjennskap til det mangfoldet som finnes av livssyn og religioner, i tillegg til det indre mangfoldet som finnes innen ulike religiøse og livssynsmessige tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2-3). Faget skal også «gi kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ, gruppe- og tradisjonsnivå.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). I kjerneelementet *Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder* blir kunnskaper som er viktig for forståelse av og håndtering av mangfold presentert. Her heter det at «Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn inngår i kjerneelementet og er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

Samfunnsfag

Temaer knyttet til mangfold og det å leve i et mangfoldig samfunn, finner man også i kjerneelementene i samfunnsfag. I kjerneelementet *Demokratiforståing og deltaking* skal innholdet sees i ulike perspektiver, både lokalt og globalt og med minoritets- og urfolksperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2020h, s. 3). Dette dreier seg altså om at elevene skal kunne se temaer knyttet til demokratiforståelse og deltagelse, med utgangspunkt i ulike perspektiver.

Norsk

I læreplanen i norsk kan et av kjerneelement knyttes til mangfold, dette heter *Språklig mangfold*. Kjerneelementet sier at «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.» (Kunnskapsdepartementet, 2020g, s. 3). Her er det igjen språklig mangfold som vektlegges, og læreplanen peker på at arbeid med ulike perspektiver må til for å for eksempel kunne forstå andre sine språklige situasjoner.

Musikk

For læreplanen i musikk er det i kjerneelementet *Kulturforståelse* at man kan knytte inn temaet mangfold, selv om begrepet ikke brukes eksplisitt. Dette kjerneelementet dreier seg

om «hvordan sangen og musikken elevene utøver, lager og opplever, er forankret og har betydning i kulturen den springer ut av.» (Kunnskapsdepartementet, 2020e, s. 3).

Kjerneelementet sier ikke noe om hvilke kulturer musikken skal ha forankring i eller springer ut av, det kan derfor være vanskelig å si noe om det faktisk dreier seg om et mangfold her. Løsningen for å kunne forstå dette vil være å se kjerneelementet i sammenheng med resten av læreplanen i musikk. Videre står det at når elevene kan forstå både sine egne, men også andre sine musikalske uttrykk, vil dette bidra til kulturell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020e, s. 3). Dette kan knyttes til det å leve i et mangfoldig samfunn med blant annet kulturelt mangfold.

Kroppsøving

I kjerneelementene i læreplanen i kroppsøving kommer igjen det å fungere i et mangfoldig læringsfellesskap frem. Det ene kjerneelementet, *Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter*, handler om mye av det samme som ble nevnt for fagets relevans og sentrale verdier. Kjerneelementet sier også at evne til samspill, likeverd og medvirkning er nødvendig for å fremme egen og andres læring i flere bevegelsesaktiviteter. Som en del av dette sier læreplanen at «Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader.» (Kunnskapsdepartementet, 2020c, s. 3). Skal man ta for seg mangfold her, kan det tenkes at ting som blant annet funksjonsevne inngår i det læreplanen for faget kaller «forutsetninger». Videre i kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel* blir fagets rolle knyttet til kulturelt mangfold gjort rede for. Læreplanen sier her at faget skal bidra til at elevene gjennom faget får opplevd forskjellige kulturer innen friluftsliv, det utdypes at aktiviteter knyttet til samisk kultur inngår i dette (Kunnskapsdepartementet, 2020c, s. 3).

Mat og helse

I læreplanen i mat og helse er det kjerneelementet *Mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk* som tar for seg mangfoldsbegrepet. Dette kjerneelementet sier at måltids- og matkultur alltid er i endring, og at dette påvirkes av religiøse eller sosiale verdier og normer, kunnskap, tradisjoner og råvarebruk (Kunnskapsdepartementet, 2020d, s. 2). Et av formålene med dette kjerneelementet er at «Møte mellom matkulturar og kulturelle aktiviteter fra Noreg og andre land fremjar mangfald og opnar for forståing, bevisstgjerjing og nysgjerrigheit.» (Kunnskapsdepartementet, 2020d, s. 3). Her ser vi at faget skal fremme mangfold, samtidig som det skal skape bevisstgjøring, forståelse og nysgjerrighet over ulike matkulturer og dens sammenheng med andre deler av kulturen.

Engelsk

I læreplanen i engelsk kommer mangfoldsbegrepet til uttrykk i kjerneelementet som heter *Møte med engelskspråklige tekster*. Dette kjerneelementet sier at «Arbeid med engelskspråklige tekster bidrar til å gi elevene kunnskap om og erfaring med språklig og kulturelt mangfold, og også innsikt i urfolks levemåter, tenkesett og tradisjoner.» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 3). I tillegg skal faget som nevnt tidligere bidra til at elevene utvikler det læreplanen kaller interkulturell kompetanse. Dette skal skje ved at elevene gjennom å kritisk vurdere, reflektere over og tolke engelskspråklig tekst skal «tilegne seg språk og kunnskap om kultur og samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 3). Den interkulturelle kompetansen de får gjennom dette arbeidet, skal gjøre det enklere for dem å forholde seg til de ulike tenkesettene, kommunikasjonsmønstrene og levemåtene som finnes, altså et mangfold. Mangfoldsbegrepet kommer også til uttrykk i kjerneelementet hvor det står at «Elevene skal få et grunnlag for å se sin egen og andres identitet i en flerspråklig og flerkulturell sammenheng.» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 3).

4.1.4 Mangfoldskompetanse i de tverrfaglige temaene i læreplanverket

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 har tre tverrfaglige tema som skal inngå i læreplanene for fagene. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Temaer knyttet til mangfold eller det å leve i et mangfoldig samfunn kommer ikke til uttrykk i de tverrfaglige temaene i alle fagenes læreplaner, jeg presenterer kun funn fra læreplanene hvor dette kommer til uttrykk.

I det nye læreplanverket kan mangfoldskompetanse ifølge Røthing knyttes til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Dette kan en også se i læreplanen for KRLE, hvor det blir definert hva de tverrfaglige temaene innebærer i faget. For demokrati og medborgerskap står det at «KRLE bidrar til å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål og være åpne for andres synspunkter i et mangfoldig samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 4). Dette skal man oppnå i faget ved å la elevene ta forskjellige perspektiver og ved å delta i etisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 5).

Utdanningsmyndighetenes fokus på det mangfoldige samfunnet setter preg på de tverrfaglige temaene i andre fag enn KRLE også. Læreplanen i samfunnsfag sier at innen folkehelse og livsmestring skal faget «bidra til å skape forståing, respekt og toleranse for mangfold og andre sine verdier og livsval [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2020h, s. 4).

For folkehelse og livsmestring dukker mangfold opp i læreplanen i norsk også. Begrepet mangfold blir ikke brukt, men det kommer til uttrykk til tross for dette. I norsk handler folkehelse om livsmestring blant annet om at det at elevene får mulighet til å lese sakprosa og skjønnlitteratur hvor de kan få innblikk i hvilke utfordringer og livssituasjoner andre mennesker har. Dette vil ifølge læreplanen kunne bidra til utvikling av toleranse, forståelse og respekt for andre sine perspektiver og synspunkter (Kunnskapsdepartementet, 2020g, s. 3-4).

I læreplanen i engelsk er mangfoldsbegrepet uttrykt i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Denne delen tar opp på samme måte som det ene kjerneelementet i faget, det at elevene skal få forståelse av at den måten noen oppfatter verden på er kulturavhengig (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 3). Læreplanen tar og for seg hvordan det å lære seg engelsk, gir elevene mulighet til å kommunisere med mennesker over hele verden som har annen språklig og kulturell bakgrunn enn dem selv. Dette gjør at elevene også får muligheten til å møte andre kulturer og samfunn gjennom kommunikasjon. Denne muligheten til å møte språklig og kulturelt mangfold mener man i læreplanen at kan «skape nysgjerrighet og engasjement, og medvirke til å forebygge fordommer.» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 3).

4.1.5 Mangfold i kompetansemålene i læreplanene

Læreplanene tar for seg det elevene skal kunne etter gitte trinn i skolen, noen av fagene har mål etter fjerde trinn, syvende trinn og tiende trinn, mens andre har også mål for etter andre trinn. Kompetansemålene bygger på det resten av læreplanen og læreplanverket, og man vil dermed finne temaer knyttet til mangfold og det å leve i et mangfoldig samfunn i disse også.

KRLE

I kompetansemålene for KRLE-faget blir begrepet mangfold ikke nevnt i kompetansemålene etter fjerde trinn. Allikevel er det som står der relatert til mangfold og det å leve i et mangfoldig samfunn. Kompetansemålenes formulering tar for seg at kunnskapene elevene skal ha om temaer knyttet til religiøse og livssynsmessige tradisjoner, for eksempel årstider og høytider, skal gjelde et mangfold av religiøse og livssynsmessige tradisjoner. Det mangfoldige samfunnet speiles i at elevene etter fjerde trinn skal blant annet kunne «samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 6). I kompetansemålene etter syvende trinn dukker begrepet mangfold opp i kompetansemålene, her heter det at elevene skal kunne «utforske og samtale om mangfold både innenfor kristne trossamfunn og andre religionssamfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 7). Det som også er annet fra de kompetansemålene

elevene skal ha etter fjerde trinn, er at også urfolk og andre nasjonale minoriteter inngår i kompetansemålene. Dette dreier seg om at elevene skal ha kunnskaper om religions- og livssynshistorien til nasjonale minoriteter og samer i tillegg til kristendommen sin historie i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 7). Utenom dette vises mangfold kun som inndelingen av kristendom, østlige religioner og livssyn og vestlige religioner og livssyn. Dette viser viktigheten av å se kompetansemålene for faget i sammenheng med resten av læreplanen for faget, så vel som hele læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020.

Samfunnsfag

I læreplanen i samfunnsfag kommer også temaer knyttet til mangfold til uttrykk i fagets kompetansemål. Her skal elevene etter andre trinn kunne gi eksempler på og beskrive mangfold som finnes i Norge, det utdypes at det er med vekt på ulike folkegrupper og familieformer (Kunnskapsdepartementet, 2020h, s. 6). Etter fjerde trinn skal elevene kunne «beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og no» (Kunnskapsdepartementet, 2020h, s. 7). I tillegg til dette skal elevene kunne samtale om mangfold, identitet og fellesskap. En gjenspeiling av det mangfoldige samfunnet kommer særlig til uttrykk i et av kompetansemålene elevene skal ha oppnådd etter syvende trinn. Dette er at elevene skal kunne «utforske ulike sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneska sine behov for å vere seg sjølve og for å høyre til i fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020h, s. 9). Elevene skal også kunne gjøre refleksjoner rundt de variasjoner som finnes av seksuell orientering, identiteter og kjønnsuttrykk.

Naturfag

I naturfag er det stort sett biologisk mangfold som blir vektlagt i kompetansemålene for faget, noe som ikke er spesielt relevant for temaer knyttet til mangfoldskompetanse og det mangfoldige samfunnet. Allikevel finnes det noen kompetansemål som kan knyttes til disse temaene. Etter andre trinn skal elevene kunne reflektere over «hvorfør året deles inn på ulike måter i norsk og samisk tradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2020f, s. 6). Etter fjerde trinn skal elevene kunne snakke om hvilke likheter og ulikheter som finnes mellom kjønnene, de skal også kunne snakke om kjønnsidentitet (Kunnskapsdepartementet, 2020f, s. 7).

Norsk

Som nevnt i de andre delene er det språklig mangfold som blir vektlagt i norskfaget, dette gjelder også i fagets kompetansemål. Etter fjerde trinn skal elevene ha fått lest eller lyttet til eventyr, fortellinger, faktabøker, sangtekster og andre tekster som har blitt oversatt til nynorsk eller bokmål fra samisk og andre språk (Kunnskapsdepartementet, 2020g, s. 6). Dette vil være

med på å presentere et kulturelt mangfold knyttet til tekst. Det blir her også spesifisert at samisk tekst, og dermed kultur, skal bli representert i undervisningen i faget. Elevene skal også kunne utforske og snakke om de språklige mangfoldet og variasjonene som finnes i sitt nærområde (Kunnskapsdepartementet, 2020g, s. 7). Etter syvende trinn blir det igjen trukket frem i kompetansemålene at elevene skal kunne lese tekster som er oversatt fra samisk til norsk. Elevene skal også kunne sammenligne det talespråket som finnes i nærområdet med talespråk andre steder i landet, samt med språk i nabolandene (Kunnskapsdepartementet, 2020g, s. 8).

Musikk

For faget musikk er det også på samme måte som med norskfaget et enkeltområde hvor mangfoldsbegrepet kommer til uttrykk. For kompetansemålene i musikk er det musikk i tilknytning til kultur som trekkes frem, slik som i de andre delene av læreplanen i musikk. Man finner ikke innhold som kan knyttes til dette temaet i kompetansemålene for andre trinn, dette dukker først opp i kompetansemålene for hva elevene skal kunne etter fjerde og syvende trinn. Etter fjerde trinn skal elevene kunne «utøve og utforske et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur» (Kunnskapsdepartementet, 2020e, s. 6). I dette kompetansemålet utdypes det ikke fra hvilke musikkulturer sangene og dansene skal ha rot i, og det er dermed vanskelig å si noe om hvor mye mangfold som skal presenteres her. Etter syvende trinn blir det trukket frem andre temaer knyttet til mangfold enn knyttet til sammenhengen mellom musikk og kultur. Her heter det at elevene skal kunne «undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier» (Kunnskapsdepartementet, 2020e, s. 7). I dette kompetansemålet blir temaer knyttet til kjønn trukket frem, på samme måte som i andre læreplaner, for eksempel læreplanen i KRLE.

Kroppsøving

Mangfold kommer til en viss grad til uttrykk i kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving og, her handler det om kroppslige ulikheter. Etter fjerde trinn skal elevene kunne forstå kroppslige ulikheter mellom andre og seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2020c, s. 6). Kompetansemålene tar også for seg ting som samspill, medvirkning og likeverd, disse må sees i lys av resten av læreplanen for å kunne relateres til mangfoldsbegrepet. I kompetansemålene som elevene skal ha nådd etter syvende trinn blir kun begrepet ulikheter brukt, og ikke kroppslige ulikheter slik det skrives i kompetansemålene for fjerde trinn. I tillegg til å forstå ulikheter mellom andre og seg selv, skal elevene kunne «delta i

bevegelsesaktiviteter som kan være tilpassa ikkje berre egne føresetnader, men òg andre sine» (Kunnskapsdepartementet, 2020c, s. 7). Dette kan også sees i sammenheng med det å leve i et mangfoldig samfunn, hvor man må kunne tilpasse og innrette seg etter andre.

Mat og helse

Matkultur er på samme måte som de andre områdene i læreplanen i mat og helse, fokusområdet knyttet til mangfoldsbegrepet i kompetansemålene for faget. Etter fjerde trinn skal elevene kunne snakke om forskjellige skikker for måltid fra ulike kulturer, det spesifiseres at norsk og samisk kultur skal være blant disse (Kunnskapsdepartementet, 2020d, s. 5). Etter syvende trinn skal elevene kunne lage måltider fra forskjellige kulturer, knyttet til samisk matkultur skal de tilegne seg kunnskap om samiske måter for konservering av mat (Kunnskapsdepartementet, 2020d, s. 6).

Engelsk

I kompetansemålene i læreplanen i engelsk handler mangfoldsbegrepet om kulturelt og språklig mangfold. Etter andre trinn skal elevene kunne tilegne seg kulturell kunnskap gjennom å arbeide med engelskspråklig barnekultur og barnelitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 5). Etter fjerde trinn skal elevene kunne snakke om forskjellige tradisjoner, levemåter og skikker i Norge og det læreplanen kaller den engelskspråklige verden. På samme måte som etter tredje trinn skal de etter fjerde trinn også kunne tilegne seg kulturell kunnskap gjennom engelskspråklig barnekultur og litteratur (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 6). Temaene for kompetansemålet etter syvende trinn som kan relateres til mangfold, dreier seg om kultur på samme måte som kompetansemålene etter de andre trinnene. Kompetansemålet sier at elevene skal kunne «utforske levemåter og tradisjoner i ulike samfunn i den engelskspråklige verden og i Norge og reflektere over identitet og kulturell tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 7).

5 Drøfting av funn i analyse

5.1 Hvordan tolke det at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse

Når det kommer til hvordan man skal forstå begrepet mangfoldskompetanse og operasjonalisere dette i skolen har jeg valgt å se på hvordan begrepet blir brukt av andre, da særlig Røthing (2020) og Andersland (2021). At elevene skal utvikle mangfoldskompetanse handler om at de skal få forståelse for, og utvikle de evner som gjør at de kan delta i og forholde seg til det mangfoldige samfunnet de lever i (Andersland, 2021, s. 112). Utvikling av mangfoldskompetanse handler også om at elevene tilegner seg kunnskaper og perspektiver som i samspill skal bidra til at de blir bevisstgjort og får evner til å tenke kritisk knyttet til ulike maktforhold (Røthing, 2020, s. 18).

5.1.1 Definerende karakteristika ved mangfoldskompetanse

Det som kommer frem som definerende karakteristika for mangfoldskompetanse er kunnskap om mangfold og temaer knyttet til mangfold. Annet som er definerende for begrepet er evne til kritisk tenkning, med særlig vektlegging på maktkritiske perspektiver. Evne til respekt, toleranse og forståelse ser også ut fra funnene til å være definerende karakteristika for begrepet mangfoldskompetanse. Dette vil altså være evner som elevene får mulighet til å utvikle i KRLE-undervisningen.

5.2 Oppsummering av funn i læreplanverkene

5.2.1 Oppsummering av mangfoldskompetanse i tidligere læreplanverk

Hvordan det mangfoldige samfunnet har vært i endring, kommer til uttrykk i læreplanverkene. Til tross for at begrepet mangfoldskompetanse er nytt i skolens læreplanverk ved læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, er det ting i læreplanverkene fra 1974, 1987, 1997 og 2006 som kan sees i sammen med begrepet mangfoldskompetanse. Mangfoldsbegrepet i læreplanverkene har endret seg fra å kun brukes for å omtale variasjon av språklig og kulturell bakgrunn, til å bli mye bredere brukt.

Fra 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) skulle man etter det som sto i læreplanverket sørge for tilrettelegging fordi det var elever med ulik kulturell og språklig bakgrunn i skolen. Det kom også inn i læreplanverket at elevene måtte få kunnskap om menneskene som bodde andre steder på jorden, og verdenssamfunnet som helhet. De skulle også få forståelse for og kunnskap om levevisene og tradisjonene til andre grupper og

mennesker. Med dette læreplanverket fikk også temaer knyttet til samisk samfunnsliv og kultur plass i læreplanverket. For de elevene som hadde faget livssynsorientering var også det å få respekt og forståelse for de ulike oppfatningene av tros- og livssynsspørsmål, noe de skulle lære.

Det mangfoldige samfunnet kom enda tydeligere til uttrykk i M84, hvor man sier at det finnes kulturelt, etnisk og religiøst mangfold i skolen, og at mangfold skal i skolen legges frem som noe som er positivt. Fagene skulle for eksempel da virke mot rasistiske holdninger, og bidra til toleranse og respekt, samt likeverd mellom forskjellige grupper. Her ble det også presisert at elevene måtte få kjennskap til ulik kultur, siden samfunnet var blitt mer flerkulturelt, her ble det også redegjort for at samisk kultur inngikk. Man var fortsatt et stykke unna det som i dag er mangfoldskompetanse i læreplanen, blant annet fordi læreplanverket lagde et skille mellom «oss» og «dem».

Med reformen i 1994 og læreplanverket fra 1997 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) ble funksjonsevne og sosial bakgrunn inkludert i det tidligere, veldig smale mangfoldsbegrepet. Læreplanverket beskrev samfunnet som flerkulturelt, og det ble vektlagt at kunnskap om samfunnets «nye» kulturer var nødvendig hos elevene. Nytt av dette læreplanverket som kan knyttes til dagens læreplanverks mangfoldskompetanse, var at elevene skulle lære evner og egenskaper som gir mulighet til samarbeid med mennesker som er forskjellig fra en selv. Her inngikk også egenskaper som gjorde at elevene kunne omgås andre med åpenhet, samt å samtale med respekt og kunnskap. Kunnskaper om ulikt mangfold fikk også større plass i læreplanverket, elevene skulle kunne samtale om ting som kultur, ulike religioner og etniske minoriteter. En utfordring knyttet til mangfold som fortsatt var til stede i dette læreplanverket, var at læreplanverket hadde et ressursperspektiv på minoriteter.

Den generelle delen fra 1994 ble tatt med videre og var gjeldende for K06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) frem til 2017, da man fikk en ny overordnet del for læreplanverket. På grunn av dette kan man se noen likheter knyttet til mangfold i L97 og K06, allikevel var det og en utvikling med K06. Blant annet ble begrepet mangfold brukt enda bredere, og samfunnet ble beskrevet som mangfoldig og multikulturelt. Kompetansene sosial og kulturell kompetanse ble noe skolen skulle sørge for at elevene utviklet. Dette var for at de skulle kunne respektere og anerkjenne mangfoldet. Opplæringen skulle også fremme kulturforståelse hos elevene som skulle bidra til at de utviklet respekt og toleranse. Når det kom til det flerkulturelle samfunnet, skulle elevene kunne reflektere over holdninger til dette. Undervisningen i de ulike fagene skulle med K06 gi kunnskap om mangfold innen en rekke

temaer. I faget KRL var det allikevel kun de «fem store» religionene som er kristendom, islam, jødedom, buddhisme og hinduisme som kom til uttrykk i kompetansemålene. Andre temaer elevene skulle få kunnskap om og evne til å reflektere rundt knyttet til det mangfoldige samfunnet var kjønnsidentitet, rasisme og etniske minoriteter i Norge.

5.2.2 Oppsummering av mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE

Med bakgrunn i analysen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020b) og Andersland (2021) sin studie, kommer det frem at mangfoldskompetanse er sentralt når det kommer til fagets formål. Sett i lys av definisjonen jeg har gjort, inngår hele kjerneelementet *Kunne ta andres perspektiv* som mangfoldskompetanse. Dette sier at elevene skal få anledning til å utvikle sine holdninger og synspunkter gjennom å møte andre med utgangspunkt i både utenfra- og innenfraperspektiver. Dette skal de også få mulighet til gjennom refleksjon og dialog over forskjeller og likheter. Det spesifiseres at samiske perspektiver, temaer knyttet til funksjonsevne og temaer knyttet til kjønn skal inngå. Dette kjerneelementet sier også at faget skal bidra til at elevene skal få utviklet respekt og interesse for hverandre, selv om de har ulik bakgrunn. I kompetansemålene for faget blir dette bygget videre på ved at faget skal gi elevene evne til å snakke om hva menneskeverdet, respekt og toleranse har å si for hvordan vi lever sammen.

Kjerneelementet *Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder* uttrykker at det er essensielt at elevene får kjennskap til et mangfold av religiøse- og livssynsmessige tradisjoner dersom de skal kunne håndtere og forstå mangfold. Dette ser man igjen i kompetansemålene som sier noe om hvilket mangfold elevene skal få kunnskap om. I tillegg sier de tverrfaglige temaene at elevene må få utviklet de evnene de trenger for å kunne håndtere de utfordrende spørsmålene det å leve i et mangfoldig samfunn kan by på. I det mangfoldige samfunnet skal elevene også kunne vise åpenhet for andre synspunkter enn deres egne.

5.2.3 Oppsummering av mangfoldskompetanse i resten av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020

Selv om begrepet mangfoldskompetanse ikke brukes andre steder i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, er det mye som tilsier at andre fag også skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Blant annet skal skolen formidle de kunnskapene som elevene trenger for å kunne møte og delta i mangfoldet. I flere deler av læreplanverket kommer det frem at elevene skal utvikle toleranse, respekt og forståelse for andre, og at ulikheter skal anerkjennes. Med dette skal elevene også forstå at det er plass til alle til tross for at man er ulike. Skolen skal også gi elevene en forståelse for hvordan vi lever sammen, til tross for at

man har ulike livsførsler, holdninger og perspektiver. Læreplanverket legger frem at skolen skal fremme inkludering og motvirke undertrykkelse og diskriminering. Skolen skal også bidra til at elevene utvikles til aktive medborgere, som blant annet er bevisst over verdien av mangfoldet. I de fleste deler av læreplanverket formidles det at fagene skal gi elevene kjennskap til mangfold knyttet til ulike temaer.

5.2.4 Kontinuiteten i læreplanverkene

Allerede i læreplanverket fra 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) kunne man se at utdanningsmyndighetene begynte å legge føringer for læreplanverkene knyttet til at mangfoldet i samfunnet var i endring. Etter hvert har også begrepet mangfold blitt tatt i bruk, og også blitt brukt bredere for hvert nye læreplanverk. Med læreplanverkene har det stadig blitt større vektlegging av at elevene skal tilegne seg kunnskaper og evner som er nødvendig for å leve i et mangfoldig samfunn. Dette kan tyde på at de aktørene som tar del i utviklingen av læreplanverk ønsker at opplæringen i skolen skal bidra til at de fremtidige samfunnsborgerne har mangfoldskompetanse.

5.3 Føringer mangfoldskompetanse legger for KRLE-undervisninger

Den måten jeg har tolket hva det vil si at læreplanen i KRLE sier at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse, legger flere føringer for KRLE-undervisningen. Mangfoldskompetanse i læreplanen for KRLE kunne slik jeg ser det også lagt en del føringer for andre fag i skolen. Dette er fordi man kan se at av de temaene som inngår knyttet til mangfold, dekker kun KRLE-faget noen av disse, mens andre fag i skolen står for resten av dem. Selv om de andre fagene burde inngå, vil jeg kun ta for meg hvilke føringer det at faget skal bidra til utvikling av mangfoldskompetanse hos elevene, legger for KRLE-undervisningen. Jeg vil vektlegge kunnskap og kritisk tenkning knyttet til mangfoldskompetanse. Jeg vil også gjøre rede for hvilke føringer mangfoldskompetanse i læreplanen legger for hvordan mangfold bør presenteres og hvilke perspektiver man bør bruke i undervisning knyttet til mangfold.

5.3.1 Kunnskap for mangfoldskompetanse

Siden kunnskap trekkes frem som en del av kompetanse både i kunnskapsdepartementets og faglitteraturens definisjoner og forklaringer av mangfold, er det som nevnt en av begrepets definerende karakteristika. Sett i betraktning av kompetansebegrepet i fagfornyelsen hevder Røthing (Røthing, 2020, s. 24) at kunnskap kan være en forutsettende faktor for forståelse.

Kunnskap kan dermed sees på som avgjørende for at elevene skal kunne forstå det mangfoldige samfunnet, som er en del av det å ha mangfoldskompetanse.

I læreplanverket blir kunnskap beskrevet som det å forstå og kjenne til teorier, fakta, ideer, sammenhenger og begreper innen ulike temaer og fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når det kommer til hvilke kunnskaper det er nødvendig at elevene tilegner seg for å kunne utvikle mangfoldskompetanse, sier ikke læreplanen noe spesifikt om hvilke kunnskaper dette er. Allikevel siden kompetansemålene i læreplanen tar utgangspunkt i de andre delene av læreplanen, skal det ut fra denne teorien holde at elevene tilegner seg de kunnskapene som kompetansemålene sier at faget skal bidra til at de får. I de tidligere læreplanverkene har kunnskap om det som omgir elevene av kulturelt, språklig og religiøst mangfold, vært det man har ønsket å gi kunnskap om for at de skal kunne forstå det flerkulturelle samfunnet. Knyttet til temaet mangfold i læreplanen i KRLE for barneskolen, sier kompetansemålene at elevene skal få kunnskap om temaer knyttet til et mangfold av religiøse og livssynsmessige tradisjoner, samlivsformer og måter å leve sammen på i samfunnet. Det at mennesker har ulike tanker, erfaringer og følelser er noe av det som inngår, samt at elevene skal kunne snakke om toleranse, respekt og menneskeverdet sin betydning for hvordan man lever sammen (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 6-7).

Det at elevene tilegner seg kunnskap om ulikt mangfold gjennom undervisningen vil kunne bidra til at elevene utvikler evner til forståelse, respekt, toleranse, nysgjerrighet og åpenhet, som er nødvendig for mangfoldskompetanse. Dette kan man også se i en studie gjennomført av Sylvi Stenersen Hovdenak og Heidi Leganger-Krogstad hvor det kom frem at elevene syntes det daværende religions- og livssynsfaget RLE, bidro «med kunnskap som er viktig for å forstå og respektere den enkeltes religiøse tilhørighet og verdigrunnlag [...]» (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 27).

En måte å arbeide på i KRLE for at kunnskap skal kunne bidra til utvikling av mangfoldskompetanse er gjennom holdningsskapende undervisning. For at elevene skal kunne delta i, forstå og forholde seg til det mangfoldige samfunnet, krever det at elevene utvikler et visst sett med holdninger. Dette er holdninger som toleranse, respekt, forståelse og åpenhet. Dette vil være en motsetning til for eksempel det å ha stereotype holdninger eller holdninger som gjør at man har et negativt perspektiv på de som er «annerledes» eller avviker fra «normalen». Et eksempel som Røthing trekker frem er at lærere har sett nytte av å møte generaliserende og stereotype holdninger hos elevene med konkret kunnskap (2017, s. 88-89). Disse eksemplene har sammenheng med det holdningsskapende undervisning handler om,

nemlig å hjelpe elever med å justere sine holdninger gjennom å gi dem økt kunnskap (Røthing, 2017, s. 90). Dette kan i KRLE-undervisningen for eksempel dreie seg om å legge til rette for at elevene får tilegnet seg kunnskap om stereotype og generaliserende holdninger, slik at undervisningen kan bidra til å motvirke denne typen holdninger. Da med vektlegging på at oppfatninger man får gjennom holdninger av denne typen, ikke nødvendigvis samsvarer med slik ting egentlig er. I tillegg vil dette kunne bidra til å gi dem innsikt i at ting ofte er mye mer komplekst enn hva en stereotyp forestilling presenterer (Røthing, 2017, s. 87). På denne måten kan elevene bli bevisst på at den forståelsen de har av noe, ikke nødvendigvis er det som er virkeligheten for en annen. Dette vil kunne bidra til at de møter det som er fremmed eller «annerledes» med åpenhet, forståelse og respekt.

5.3.2 Kritisk tenkning og mangfoldskompetanse

Som det vide begrepet mangfoldskompetanse er, er det flere kompetanser elevene må inneha for at man skal kunne si at de har mangfoldskompetanse. Blant disse kompetansene finner man evnen til kritisk tenkning. For arbeid av utvikling av mangfoldskompetanse er det særlig en del av overordnet del sin redegjørelse for kritisk tenkning i skolen som er sentral, denne sier at

«Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6)

For å utvikle evne til kritisk tenkning i KLRE-faget må elevene får tatt i bruk ulike perspektiver for å kunne kritisere og granske ideer, meninger, teorier og lignende innen temaer knyttet til mangfold i faget.

Et eksempel på perspektiver man kan arbeide med i KRLE-faget som jeg ønsker å trekke frem er maktkritiske perspektiver. Maktkritiske perspektiver handler om å ha et kritisk syn på og å kunne utfordre ulike maktforhold. Når man evner å ta i bruk disse perspektivene, kaller Røthing det kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, s. 32-33). Det finnes flere tilnærminger som har sprunget ut fra maktkritiske teoretiske tradisjoner (Røthing, 2020, s. 52), jeg avgrensner dette til å gjøre rede for normkritiske perspektiver. Normkritisk pedagogikk kan knyttes tett til arbeid med maktkritiske perspektiver og utvikling av evne til kritisk tenkning som del av mangfoldskompetanse. I KRLE handler dette om at elevene må få

mulighet til å utvikle normbevissthet slik at de kan reflektere over og utfordre den type normer som bidrar til diskriminering, ekskludering og andregjøring av mennesker eller grupper på grunn av faktorer som kjønn, funksjonsevne, kulturell bakgrunn eller religiøse eller livssynsmessige tradisjoner. Det vil også handle om å kunne stille kritiske spørsmål ved problematiske stereotypier eller generaliseringer som kan dukke opp rundt religiøse og livssynsmessige tradisjoner, eller menneskene som har tilhørighet i dem. Dette legger føring for at undervisningen i KRLE ikke må bli generaliserende, da dette vil motvirke det man ønsker å oppnå.

Det som er viktig når man arbeider for at elevene skal utvikle kritisk mangfoldskompetanse ved bruk av maktkritiske perspektiver, er at den kompetansen de tilegner seg skal bli varig og kunne overføres til kontekster utenfor skolen. For at dette skal skje må disse perspektivene inkluderes gjennomgående i undervisningen, i tillegg må man legge opp til at elevene kan bearbeide disse perspektivene. Røthing skriver at denne typen arbeid, for eksempel knyttet til normkritiske perspektiv, bør vare over tid, og ikke kun bli tatt opp i en enkeltime (Røthing, 2017, s. 21).

5.4 Føringer for perspektiver og presentasjoner av mangfold i undervisningen

At læreplanen i KRLE sier at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse legger føringer for hvordan mangfold bør bli presentert og hvilke perspektiver undervisningen bør baseres på. Under presenterer jeg noen av de mulighetene og utfordringene som finnes knyttet til dette.

5.4.1 Antidiskriminerende undervisning

Skolen har tydelige politiske føringer for sitt antidiskriminerende ansvar, arbeid med utvikling av mangfoldskompetanse kan ifølge Røthing (2020) være et bidrag til dette.

Antidiskriminerende undervisning, som annen undervisning, kan være så mangt. Man kan blant annet se antidiskriminerende undervisning sammen med holdningsskapende undervisning, da visse holdninger vil kunne motvirke diskriminering. Som eksempel vil jeg trekke frem Kumashiro sine fire former for antidiskriminerende undervisning. Disse kalles undervisning for «den andre», undervisning om «de andre», «utdanning som er kritisk overfor privilegiering og andregjøring» og «utdanning som endrer studenter og samfunn» (Røthing, 2020, s. 42-45).

Undervisning for «den andre» er en tilnærming som handler om å legge til rette for undervisning av de elevene som kan ha opplevd å bli ekskludert, eller opplevd andre former

for uheldig behandling (Røthing, 2020, s. 42). Det Røthing trekker frem som positivt med denne tilnærmingen er at den er at den vektlegger at skolen er for alle, og dermed på tilpasse undervisningen også til de elevene nevnt over (Røthing, 2020, s. 42).

Tilnærmingen undervisning om «den andre» beskriver Røthing som undervisning som skal gi kunnskap om grupper som gjennom tiden har blitt oppfattet som annerledes av majoriteten (Røthing, 2020, s. 43). Denne tilnærmingen har sterke og svake sider som er viktig at læreren er oppmerksom på. En av metodens styrker er at den kan bidra til at annerledeshet og forskjeller kan bli normalisert gjennom at elevene oppmuntres til å tenke at det er like akseptabelt og vanlig å være på andre måter enn det de selv er (Røthing, 2020, s. 43). Tanken bak dette er at man gjennom å få kunnskap om det som er annerledes, enklere skal kunne tolerere, akseptere og vise empati for det Røthing kaller «de andre».

Selv om de to formene for antidiskriminerende undervisning egner seg godt for å gi kunnskaper som er viktig for mangfoldskompetanse og tilrettelegging for «den andre», har de flere svakheter man er nødt til å være bevisst over. En av svakhetene med disse tilnærmingene til undervisninger er at de kan bidra til å skape et antatt skille mellom «oss» og «de andre». Røthing hevder at undervisning for eller om «de andre» kan befeste forskjellen eller avstanden mellom «oss» og «den andre», dersom «den andre» blir posisjonert som representant eller ekspert på en uheldig måte (2020, s. 43). Når det kommer til å utvikle evne til varig maktbevissthet og kritisk tenkning, som er en del av mangfoldskompetanse, er disse tilnærmingene heller ikke gunstige. Dette er fordi de ikke evner «å tematisere maktforhold og *relasjonene* mellom minoriteter og majoriteter» (Røthing, 2020, s. 43). For å sørge for et bedre utbytte i retning mot å utvikle mangfoldskompetanse hos elevene, er det ifølge Røthing (2020) noen tiltak man kan gjøre. For det første må man unngå at undervisningen tar for seg å formidle kunnskap kun om overfladiske ting. Undervisningen må legge til rette for at elevene kan reflektere kritisk over urettferdigheter og maktforhold knyttet til temaene i undervisningen. I KRLE vil dette kunne dreie seg om å for eksempel reflektere rundt hvordan noen for eksempel har en negativ oppfatning av mennesker knyttet til en religiøs tradisjon, med bakgrunn i at de har hørt noen uheldige, stereotype forestillinger om dem.

En av formene for undervisning som er bedre egnet for å skape sosial rettferdighet og inkludering, samt motvirke undertrykking, er det Kumashiro ifølge Røthing omtaler som «utdanning som er kritisk overfor privilegiering og andregjøring» (2020, s. 44). Denne tilnærmingen til undervisning handler om at dynamikker og strukturer av samfunnsmessig art som marginaliserer noen grupper mens de privilegerer andre skal utfordres (Røthing, 2020, s.

44). I KRLE vil dette kunne dreie seg om å utfordre samfunnsstrukturer som bidrar til at stereotypiske forestillinger knyttet til ulike religiøse eller livssynsmessige tradisjoner opprettholdes. Den siste formen for antidiskriminerende undervisning er «utdanning som endrer studenter og samfunn», denne bygger videre undervisningsformen over. Den er dermed også bedre egnet for arbeid med utvikling av evne til kritisk tenkning og bevissthet rundt maktforhold. I tillegg til å bygge på tilnærmingen over, dreier den seg også om at undervisningen skal vektlegge forandring av både samfunn og elever (Røthing, 2020, s. 44).

Knyttet til de to siste formene for tilnærming til antidiskriminerende undervisning er det mange nyttige perspektiver som er relevant for KRLE-undervisning. Et eksempel på disse er postkoloniale perspektiver, dette er perspektiver som retter fokus mot de påvirkningene eller effektene som europeisk industrialisme og kolonialisme har hatt på samfunnsstruktur og maktforhold (Røthing, 2020, s. 48). Her er det blant annet relevant for KRLE-faget å ta opp hvordan dette har bidratt til at man skiller mellom «vesten» og «de andre», og hvordan disse fremstilles i forhold til hverandre. Dette kan for eksempel dreie seg om hvordan «vestlige blikk» kan ha stereotype oppfatninger knyttet til «de andres» religiøse og livssynsmessige tradisjoner.

5.4.2 Presentasjon av temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne

Det er andre temaer enn religiøse og livssynsmessige tradisjoner som er relevant å arbeide med knyttet til både maktkritiske perspektiver og antidiskriminerende undervisning. Temaer knyttet til kjønn inngår også under kjerneelementet *Kunne ta andres perspektiv* som kommer innunder mangfoldskompetanse. Perspektivene som tradisjonelt har blitt brukt i undervisning knyttet til kjønn, er problematiske knyttet til utvikling av elevenes mangfoldskompetanse. Grunnen til dette er at undervisning rundt temaer knyttet til kjønn ofte har en heteronormativ tilnærming. Dette vil si at man har forestillinger om at heteroseksuell orientering gjelder for alle, med unntak av om det uttales noe annet (Røthing, 2020, s. 46). Røthing trekker særlig frem at dette har vært realiteten i mye naturfagundervisning, hvor det i hovedsak blir undervist om den fysiologiske kroppen som heteroseksuell (Røthing, 2020, s. 48). For å motvirke at dette perspektivet opprettholdes, vil arbeid med tematikken i KRLE kunne være et godt bidrag. Dette vil innebære at elevene får arbeide med å utfordre og problematisere, arbeide normkritisk, knyttet til for eksempel hvordan majoritetsperspektiver bidrar til at man har en heteronormativ tilnærming i undervisning knyttet til kjønn og kropp i skolen.

I tillegg til temaene knyttet til kjønn og religiøse og livssynsmessige tradisjoner skal temaer knyttet til funksjonsevne også inngå i KRLE-fagets bidrag til utvikling av elevenes

mangfoldskompetanse. På samme måte som med temaer knyttet til kjønn er det rundt funksjonsevne også ofte forestillinger om det som er «normalt» og det som er «annerledes» eller «avvikende». Funksjonsnedsettelse blir i mange situasjoner fremstilt som «annerledes» og sett på med det Marte Herrebrøden, Magne Skibstad Jensen og Runse Andreassen (2021) kaller *vanskeperspektiv*. Motvirkning av dette perspektivet vil være en viktig del av arbeidet med utvikling av elevenes mangfoldskompetanse i KRLE-undervisningen. Knyttet til dette temaet vil også arbeid med maktkritiske perspektiver være nyttig. Feile tilnærminger i undervisningen vil derimot være uheldig, og kunne forsterke vanskeperspektivet. Røthing trekker frem et eksempel knyttet til skolene i USA hvor en del skoler har det man kaller «disability awareness day», som har som hensikt å bidra til større aksept for personer som har funksjonsnedsettelse (Røthing, 2020, s. 44-45). Selv om dette kan høres ut som et godt tiltak for å gi kunnskap om temaer knyttet til funksjonsevne, fungerer det nødvendigvis ikke som tenkt. Utfordringen med tilnærmingen som gjerne brukes på disse dagene, er at de ifølge Røthing kan bidra til at reproduksjon av stereotyper som er negative (Røthing, 2020, s. 44)

For å bidra til at arbeid med mangfold knyttet til funksjonsevne skal kunne bidra til utvikling av mangfoldskompetanse, må undervisning om og fremstillinger av ulike funksjonsevne være kompetanseorientert. Dette vil si at «alle mennesker betraktes som hele og komplekse, og sterke sider vektlegges framfor diagnoser og vansker.» (Røthing, 2020, s. 314).

Kompetanseorientert fremstilling av for eksempel personer med funksjonsnedsettelse, vil ut fra det Herrebrøden et al. (2021, s. 314) skriver være egnet i arbeid med utvikling av elevers mangfoldskompetanse. Den vil kunne bidra til at elever utvikler forståelse for at vi alle er ulike, og har ulike utgangspunkt. Denne typen fremstilling vil også kunne bidra til å gi forståelse for livssituasjoner til mennesker som lever med en form for funksjonsnedsettelse (Herrebrøden et al., 2021, s. 314). Her vil også ting som skole- og samfunnssituasjon også inngå, og dermed kunne være en inngang til å forstå og forholde seg til det mangfoldige samfunnet.

5.4.3 Presentasjon av mangfold i læremidler

Hvordan mangfold presenteres i lærebøker eller andre læremiddel som brukes, er noe man må være oppmerksom på. Dette fordi det vil kunne ha stor påvirkning på hvordan elevene oppfatter mangfold, og hvorvidt bruken av de i undervisning kan bidra til utvikling av mangfoldskompetanse. For at et læremiddel skal fungere som bidrag til utvikling av elevenes mangfoldskompetanse, krever det at man i skolen er kritisk til hvilke læremidler som brukes. Grunnen til dette er at hvordan mangfold og det som er «annerledes» fremstilles, vil kunne

påvirke elevenes oppfatninger og holdninger ovenfor det. Mangfoldskompetanse i læreplanen for KRLE legger føringer for at man må bruke læremidler som fremstiller «annerledeshet» på en positiv måte. Lærebøker og læreverk som har en positiv fremstilling av det som er «annerledes» vil ifølge Herrebrøden et al. kunne bidra til inkluderende holdninger (Herrebrøden et al., 2021, s. 314). Med bakgrunn i dette kan de rette læremidlene bidra til å skape aksept og forståelse for menneskers ulikheter, og dermed også det å kunne forstå og forholde seg til det mangfoldige samfunnet elevene lever i.

Stereotype og negative fremstillinger derimot, hevder de vil bidra til å forsterke eller skape ekskluderende holdninger (Herrebrøden et al., 2021, s. 314). Læremidler med negative fremstillinger av annerledeshet, bør derfor brukes med forsiktighet med tanke på arbeid med utvikling av elevenes mangfoldskompetanse. Selv om man kan argumentere for at disse læremidlene ikke bør brukes med tanke på at det kan gi elevene en forståelse av annerledeshet som noe negativt, kan disse læremidlene være nyttig å bruke av andre årsaker. På de høyere alderstrinnene i skolen vil disse læremidlene kunne brukes i arbeid med utvikling av kritisk mangfoldskompetanse. Man kan for eksempel gjøre kritiske analyser av hvordan en lærebok presenterer en religiøs tradisjon på en stereotypisk eller generaliserende måte. Røthing skriver at en egnet måte å gjøre kritisk lesing eller analyse av lærebøker på, er ved bruk av postkoloniale perspektiver (2020, s. 48).

5.4.4 Får man presentert nok mangfold i undervisningen?

Med de timene man har til rådighet når man skal undervise mangfold innen ulike tema, vil man ikke kunne få presentert alt det mangfoldet elevene vil møte på i samfunnet.

Dybdelæring som fagfornyelsen legger til rette for vil kunne være en mulig løsning på denne utfordringen. Dybdelæring defineres av utdanningsdepartementet

«som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dybdelæring handler dermed om noe mer enn faglig fordypning, det handler også om å lære noe på en slik måte at man kan bruke i andre situasjoner. Knyttet til mangfoldskompetanse i KRLE vil det dreie seg om å lære om mangfold på en slik måte at elevene kan delta i, forstå og forholde seg til det mangfoldige samfunnet. Dette er i tråd med den normkritiske pedagogikken som Røthing skriver at vektlegger læring som en investering som vil kunne gi

en fremtid med ansvarlige samfunnsborgere (Røthing, 2020, s. 25). Slik læreplanverket ser ut, er mangfoldskompetanse noe av det de ansvarlige samfunnsborgerne skal ha.

5.4.5 Mangfoldets plass i skolen

Hvordan mangfold kommer til uttrykk i skolen vil kunne påvirke hvorvidt KRLE-undervisning hvor man arbeider for utvikling av mangfoldskompetanse har effekt eller ikke. En utfordring her er ifølge det Westerheim og Hagatun skriver, at skolen blir bærer av en gitt kultur. Denne kulturen baseres på majoritetens normer og verdier, og kan dermed bidra til stillegjøring og ekskludering av minoriteter (Westerheim & Hagatun, 2015, s. 169-170). Knyttet til kultur i skolen kan man også se på norsk kulturarv som har en sentral plass i læreplanverket. Man kan stille spørsmål om hvordan dette fungerer sammen med vektleggingen av at elevene skal utvikle mangfoldskompetanse. Dette kan gjøre at norsk kulturarv kan oppfattes som «viktigere» enn annen kultur.

Noe annet som kan knyttes til mangfoldets plass i skolen, er hvordan mangfoldet innen elevsammensettingen i skolen ser ut, her kan det finnes stor variasjon. Man har skoler hvor det finnes et stort mangfold av blant annet kulturell og språklig bakgrunn, mangfold av tilknytning til religiøse- og livssynsmessige tradisjoner og variasjon i funksjonsevne. I disse skolene får elevene møter med et større mangfold i skolelivet, noe som vil kunne påvirke hvordan de oppfatter mangfold. Dette vil være en stor kontrast til de skolene hvor det finnes lite mangfold. Dersom det er lite mangfold å møte i klasserommet, vil de ha mindre møter med mennesker som er «annerledes» enn dem. Det er vanskelig å kunne si om dette har noe innvirkning på hvilke muligheter elevene har for å utvikle mangfoldskompetanse. Men dersom disse elevene skal få møtt den samme representasjonen av mangfold som elever i mer mangfoldige områder gjør, må de få møte mangfold på andre arenaer. Da kan KRLE-undervisningen tilrettelegge for møter med mangfold gjennom for eksempel litteratur.

5.5 Mangfoldskompetanse på de ulike trinnene i skolen

Hvordan man arbeider for at faget skal bidra til utvikling av mangfoldskompetanse vil som med andre ting i skolen, se forskjellig ut på de ulike trinnene. Seksåringen vil ikke på samme måte som en eldre elev kunne stille kritiske spørsmål til og reflektere rundt maktkritiske forhold. I førsteklasse vil arbeid med utvikling av mangfoldskompetanse kunne handle om å bli presentert og få kunnskap om mangfold. Hvordan mangfold blir presentert i de første klassetrinnene vil trolig kunne påvirke hvilket syn på mangfold elevene utvikler. Hvordan de opplever og forstår ulikheter avhenger av hvordan de møter det, både når de møter andre

mennesker, i litteraturen de leser og det de ser på tv (Herrebrøden et al., 2021, s. 313). I skolen vil man dermed kunne bidra til at elevene får en forståelse av at det som kanskje ofte blir sett på som «normalt» og som «avvik» eller «annerledeshet», begge deler er like normalt og akseptabelt. Dette vil igjen kunne påvirke deres evne til å stille seg kritisk ovenfor problematiske sider ved for eksempel majoritetsperspektiver på temaer knyttet til religion, livssyn, minoriteter, kjønn eller funksjonsevne. For det er nettopp dette arbeidet som blir en viktig del av arbeidet med utvikling av mangfoldskompetanse etter hvert som elevene kommer opp på de høyere klassetrinnene. I tillegg til at elevene hele veien skal få kunnskap om ulikheter innen temaer knyttet til religion, livssyn, kjønn og funksjonsevne, må de også få arbeide på en slik måte at det er rom for å arbeide makt- og normkritisk.

6 Avslutning

Etter å ha gjort en tolkning av hvordan man kan forstå hva det vil si at KRLE-faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse, har det blitt reist flere spørsmål knyttet til temaet mangfoldskompetanse i KRLE. Det kunne blant annet vært interessant å undersøke hvordan KRLE-lærere i skolen forstår og arbeider for at elevene skal utvikle mangfoldskompetanse. Bare knyttet til delen om hvordan mangfold presenteres og hvilken plass det har i skolen kan ha innvirkning på muligheten til utvikling av elevenes mangfoldskompetanse, kan være utgangspunkt for flere forskningsspørsmål. Da har særlig spørsmålet om hvordan læreplanverkets vektlegging av norsk kulturarv virker inn på muligheten til at elevene utvikler mangfoldskompetanse komt meg til tanke. Å gjøre en dokumentanalyse av læreverk i KRLE for å vurdere hvor egnet de er som bidrag for at elevene skal utvikle mangfoldskompetanse, vil også kunne være et nyttig bidrag til arbeid med mangfoldskompetanse i KRLE.

7 Litteratur

- Andersland, I. (2021). Mangfoldskompetanse eller livsfilosofi? Ulike formål med religionsfag i Skandinavia. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur*, (1-2), 93-120. <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1909>
- Becker Jensen, L. (2011). *Indføring i tekstanalyse* (2. utg. utg.). Samfundslitteratur.
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 117(3), 22-31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2008-03-04>
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206-217. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 194-205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Herrebrøden, M., Jensen, M. S. & Andreassen, R. (2021). Framstillinger av personer med funksjonsnedsettelse i norske lærebøker: Bidrag til en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 312-324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-05>
- Hovdenak, S. S. & Leganger-Krogstad, H. (2018). Religion som fag - sett fra elevperspektiv: "RLE er egentlig et av de viktigste fagene". *Prismet*, 69(1), 27-50.
- Inglar, T. (2011). Læreplanforskning og dokumentanalyse. I (s. 59-84). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/ENG01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)(RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2020d). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/MHE01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2020e). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2020f). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet for 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2020g). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2020h). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- 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/https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Opdal, P. M. (1983). *Begrepsanalyse og pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, T., Bangstad, S., Jacobsen, K. A. & Groth, B. (2009, 31. august 2021). *Religion i Norge*. Store norske leksikon. https://snl.no/religion_i_Norge
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse : perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2022a, 15.06.2022). *Den norske kirke*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/den-norske-kirke>
- Statistisk sentralbyrå. (2022b, 01.09.2022). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Suonuuti, H. (2020). *Termlosen: Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid* (Språkrådet, Overs.; Bd. 5). (Opprinnelig utgitt 2001)

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.03.2019). *Dybdeløring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Westerheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdannings-systemet?: Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 168-180. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>