

Fokus på pedagogiske tekster 7

Seks artikler om det flerkulturelle  
perspektivet i læremidler

Redigert av Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken

Fokus på pedagogiske tekster

Seks artikler om det flerkulturelle  
perspektivet i læremidler

Redigert av Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2004

**Notat 1 / 04**

Notat 1 / 04 Høgskolen i Vestfold

Copyright: HVE / Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken

ISSN 0808-131x

## **Innhold:**

<b>FORORD</b>	<b>5</b>
<b>RITA HVISTENDAHL: OVERSIKT OVER FORSKNING PÅ FLERE KULTURELLE PERSPEKTIVER I LÆREBØKER I NORSK OG NORSK SOM ANDRESPRÅK</b>	<b>7</b>
<b>RITA HVISTENDAHL: LÆREMIDLER I NORSK I DEN KULTURELT KOMPLEKSE SKOLEN – UTFORDRINGER OG MULIGHETER</b>	<b>25</b>
<b>RAGNHILD LUND: LÆREBØKER I ENGELSK: HVORDAN IVARETAS DET FLERKULTURELLE PERSPEKTIVET?</b>	<b>59</b>
<b>THOMAS MOSER: MELLOM FRILUFTSLIV OG SLAVETRINN. DET FLERKULTURELLE PERSPEKTIVET I LÆREMIDLER FOR KROPPSØVINGSFAGET</b>	<b>83</b>
<b>EVA MAAGERØ: MINORITETSBARN OG INNHOLDET I SKOLEN OG I NORSKFAGET</b>	<b>117</b>
<b>GEIR WINJE: DET FLERKULTURELLE PERSPEKTIVET I KRL-LÆREBØKENE</b>	<b>147</b>

# FORORD

Innenfor prosjektet "Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler" initiert av UFD/Læringscenteret og Høgskolen i Vestfold har fire forskere blitt oppfordret til å skrive totalt fem artikler om ulike fagfelt.

For fagene norsk og norsk som andrespråk har Rita Hvistendahl og Eva Maagerø skrevet henholdsvis to og en artikkel. Hvistendahls artikkel gir en oversikt over hva som finnes av forskningslitteratur innenfor de to norskfagene. I tillegg har hun skrevet en artikkel med fokus på planverket for norskfagene sett i relasjon til konkretiseringen av flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk. Eva Maagerø har skrevet en artikkel om L97s formuleringer om det flerkulturelle perspektivet og den faktiske realiseringen av dennes målformuleringer i skolens lærebøker og skolens kontekst mer generelt. I tillegg har Maagerø fletter inn et søramerikansk eksempel på utvikling av alternative læremidler til bruk i en undervisningskontekst forskjellig fra den kjente norske.

For engelskfaget har Ragnhild Lund skrevet en artikkel basert på sitt nyskrevne, foreløpig upubliserte doktorgradsarbeid. Ett av hennes poeng er at møtet med et fremmedspråk gir en unik mulighet til å reflektere over kulturforskjeller. Hun har undersøkt hvordan kulturelle forskjeller fremstilles i læreverk i engelsk for ungdomstrinnet og framhever at det er viktig med nyanserte framstillinger av ulike kulturer, slik at tekstene ikke kan plasseres i en hvilken som helst uspesifiserte kulturelle kontekst. Slike kulturnøytrale kontekster avspeiler i virkeligheten ofte egen kultur, og kan føre til at det vestlige framstår som "det normale".

Thomas Moser gjør i sin artikkel greie for den spesielle situasjonen kroppsøvningsfaget som et "kroppslig" fag har i forhold til det flerkulturelle. Han analyserer de læremidlene som er utviklet for kroppsøvningsfaget etter reformene på 1990-tallet for grunnskolen og den videregående opplæringen. En av hans konklusjoner er at personer med minoritetsbakgrunn nok er til stede i lærebøkene, men at kropps- og bevegelsesuttrykk som kan relateres til en ikke-norsk sports- og fritidskultur får liten plass, og at minoritetskulturene ikke synliggjøres på egne premisser.

Endelig har Geir Winje skrevet en artikkel innenfor faget KRL med utgangspunkt i et nylig avsluttet forskningsarbeid knyttet til fortellingsstoff og

kunstbilder i fagets lærebøker. Han fokuserer særlig på hvordan de ulike religionene framstår gjennom de bilder og fortellinger de er presentert med. En av hans konklusjoner er at stoffet i liten grad ser ut til å ta hensyn innvandrerbefolkningens sammensetning. En annen konklusjon er at mange av religionene presenteres som "umoderne" gjennom de bilder som benyttes. Her framstår kristendommen som langt mer moderne. Noe av grunnen til dette er den store vekten som ligger på kristendommen framfor de andre religionene i KRL-faget, noe som gjør at bildet av denne religionen framstår som langt mer nyansert enn de andre religionene. Slik må det selvsagt være om læreplanen skal følges. Men dermed blir kvantitetsproblemet også et kvalitetsproblem mener Winje.

Utvikling av læremidler i en flerkulturell skole er en stor utfordring. Det blir spennende å se hvilke føringer styresmaktene gir i de nye planene som kommer. Vi håper denne artikkelsamlingen og de andre rapportene fra prosjektet "Det flerkulturelle perspektivet på lærebøker og andre læremidler" kan bidra til at flerkulturelle perspektiver blir mer synlige og mer nyanserte i lærebøker og andre læremidler.

Dagrun Skjelbred

Bente Aamotsbakken

**Rita Hvistendahl:**

# **OVERSIKT OVER FORSKNING PÅ FLERE KULTURELLE PERSPEKTIVER I LÆREBØKER I NORSK OG NORSK SOM ANDRESPRÅK**

## **Bakgrunn og definisjoner**

I Kommunal- og Regionaldepartementets *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (1998-2001)* omtales tiltak rettet mot grunnskolen og skoler for videregående opplæring på denne måten:

”Ved godkjenning av lærebøker skal det være et krav at tekst, illustrasjoner og eksempler gjenspeiler det flerkulturelle Norge, og at bøkene ikke inneholder krenkende beskrivelser eller misvisende eksempler som bidrar til fremmedfiendtlighet.”

Nå er godkjenningsordningen for lærebøker bortfalt, men det som i KRDs handlingsplan er formulert som et krav, kan betraktes som retningslinjer for utvikling av læremidler til bruk i skolen.

I prosjektet ”Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler” betegnes dette kravet eller disse retningslinjene i entall som ”Det flerkulturelle perspektivet”. Her velger jeg i stedet betegnelsen ”flerkulturelle perspektiver” av to grunner. For det første stilles det to krav til lærebøkene: 1 De skal beskrive et kulturelt mangfold i det norske samfunnet, her betegnet som ”det flerkulturelle Norge”. 2 Det skal ikke forekomme etnisk diskriminering i lærebøkene. For det andre kan flerkulturelle perspektiver romme flere aspekter enn de som er nevnt her.

Lærebøker i norsk og norsk som andrespråk definerer jeg her innenfor opplæringen i grunnskole og videregående skole eller opplæring på tilsvarende nivå innenfor voksenopplæringen. Det dreier seg altså om lærebøker i disse to skolefagene. Forskning på flerkulturelle perspektiver i lærebøker for høyere utdanning ligger i utgangspunktet ikke innenfor rammene for denne oversikten.

## **Fagene norsk og norsk som andrespråk**

Fagene norsk og norsk som andrespråk har ulik stilling i norsk skole. Norsk er et obligatorisk fag for alle elever både i grunnskolen og i videregående opplæring. Fagets historie strekker seg langt tilbake i tid. Norskfaget i moderne betydning, med norsk kultur, litteratur og språk i sentrum, vokste fram i folkeskolen som et morsmålsfag i andre halvdel av 1800-tallet. I middelskolen og gymnaset fikk faget sitt gjennombrudd gjennom innføringen av Lov om høyere allmennskoler i 1896. Selv om faget har gjennomgått en rekke revisjoner gjennom sin lange historie, er det preget av kontinuitet da norsk kultur, litteratur og språk fortsatt utgjør fagets kjerne. Det knytter seg en solid forskningstradisjon både til studiefaget og til skolefaget norsk.

Norsk som andrespråk er ikke et obligatorisk fag i norsk skole, men et fag som elever fra språklige minoriteter på visse vilkår kan velge som alternativ til norsk for elever fra språklige minoriteter. Faget går inn under "særskilt tilrettelagt undervisning i norsk" som elever fra språklige minoriteter har rett til i grunnskolen ifølge Opplæringslovens forskrift § 24-1 "Tospråklig opplæring". Norsk som andrespråk er et nytt fag i skolen. Det ble først etablert i grunnskolen med Mønsterplanen 1987 og i videregående skole med Reform 1994. Fagets stilling i skolen er langt svakere enn norskfagets, både fordi det har en kort historie, og fordi det er et fag som må velges. I grunnskolen er det også et faglig mål at elevene skal utvikle sin norskspråklige kompetanse for å kunne gå over fra faget norsk som andrespråk til faget norsk. Skolefaget norsk som andrespråk har blitt etablert delvis som følge av forsknings- og utviklingsarbeid innenfor studiefaget norsk som andrespråk. Forskningstradisjonen innenfor faget knytter seg til internasjonal forskning i tospråklighet og andrespråklæring.

Skolefagene norsk og norsk som andrespråk bygger på ulike forskningstradisjoner, og de formidler norsk i ulike perspektiver, det ene et morsmåls- eller førstespråkperspektiv, det andre et andrespråkperspektiv.

## **Litteratursøking**

I innsamlingen av forskningslitteratur er det søkt i databasene BIBSYS, NFI (Nasjonal forskningsinformasjon), NORART, Nasjonalbibliotekets database over hovedfagsoppgaver 1906-1989, Norsk forskningsråds publikasjonsdatabase, i oversikt over hovedfagsoppgaver 1997-2002 ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for



journalistikk-, bibliotek- og informasjonsfag og i oversikt over hovedfagsoppgaver 1993-2002 ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo. Det er søkt på følgende emneord: Etniske minoriteter, flerkulturell, flerkulturelle samfunn, lærebøker, kulturer, kulturformidling, minoriteter, norskfaget, opplæring, språklige minoriteter, språkopplæring, verdier. I tillegg er sentrale fagfolk kontaktet for innhenting av informasjon om forskning på emnet.

## Forskningsoversikt

Det er funnet følgende studier i temaet flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk:

Kulbrandstad, Lars, 2001. "Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene", *Notat 8/2001: Fokus på pedagogiske tekster 3*, Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning.

Nettadresse:

<<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-04.html>>

Kulbrandstad, Lars, 2000. "På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk I – framstillingen av språklig variasjon i norskbøker for ungdomstrinnet". I: Golden, Anne og Hele Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Oslo: Unipub forlag, s 92-104.

Kulbrandstad, Lise Iversen, 2001. "Grunnskolefaget norsk og målet om 'innblikk i andre kulturer'". *Notat 8/2001: Fokus på pedagogiske tekster 3*. Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning. Nettadresse: <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html>>

Kulbrandstad, Lise, 2000. "'Innblikk i andre kulturar' – ny målformulering for grunnskolens norskfag". I: Golden, Anne og Helene Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Oslo: Unipub forlag, s 105-115.

Larsen, Vibeke, 2003. "Kanon i den flerkulturelle skolen. En sammenlikning av tekstutvalget i læreverkene *Bruer* og *Stemmer* for VK1 og VK2." Upublisert manus til

prøveforelesning i litteraturdidaktikk hovedfag, 26.5.03, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.

Wessel, Anne Margrethe, 1998. "Verdier og oppdragerfunksjon i lærebøker i norsk som andrespråk." I: *Norsklæreren 2/ 1998*, s 30-33.

Wessel, Anne Margrethe, 1995. Lær å bo i Norge. Gerd Mannes Bo i Norge. Kulturformidling, metode og språksyn i andrespråksundervisningen. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen.

Lars Kulbrandstads to artikler betraktes som én studie da artikkelen fra 2001 er en noe omarbeidet versjon av artikkelen fra 2000. Tilsvarende gjelder Lise Iversen Kulbrandstads to artikler fra 2000 og 2001. Anne Margrethe Wessels hovedfagsoppgave fra 1995 og artikkel fra 1998 er også nært forbundet med hverandre tematisk.

I tillegg er det funnet følgende studier som grenser tett opp til emnet:

Christensen, Camilla, 1998. *Fremmede kulturer i spenningsserier for gutter: om holdninger og helteroller*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag.

Fredriksen, Eileen og Ingrid Marie Undheim, 1992. *Innvandrere i barne- og ungdomslitteratur på norsk*. Hovedoppgave ved Statens bibliotek- og informasjonshøgskole, Oslo.

Kulbrandstad, Lise Iversen, 1997. "Hvilket bilde gir norsk barne- og ungdomslitteratur av innvandrere som språkbrukere?" I: *Norsklæreren 2/ 1997*, s 38-49.

Myklebust, Randi, 1990. "O-fag i flerkulturelle klasser – en analyse av læreboka *Vi og vår verden*". I: *NOA norsk som andrespråk nr. 10*, Oslo: Institutt for lingvistikk og filosofi. Avdeling norsk som fremmedspråk, Universitetet i Oslo, s 11-28.

Andenæs, Ellen, 1990. "Nye mål – tvilsomt grunnlag. En kritisk analyse av Imenes og Torvik: Nye mål. Norsk som andrespråk. Språk- og kulturbakgrunn." I: *NOA norsk som andrespråk nr. 12*, Oslo: Institutt for lingvistik og filosofi. Avdeling norsk som fremmedspråk, Universitetet i Oslo, s 34-50.

Fredriksen (1998), Fredriksen og Undheim (1992) og Kulbrandstad (1997) omhandler alle ulike aspekter ved framstillingen av innvandrere og fremmede kulturer i barne- og ungdomslitteratur på norsk. Dette er litteratur som vil kunne være i bruk som lesestoff i norskfaget, men som ikke kan kategoriseres som lærebøker. Myklebust (1990) er en analyse av en lærebok i orienteringsfag for flerkulturelle klasser på 2. og 3. klassetrinn med vekt på virkelighetsframstilling, kultur- og kunnskapsformidling. Studien nevnes her da orienteringsfag, et tidligere fag som omfattet samfunnsfag og naturfag i grunnskolen, grenser tett opp til norskundervisningen på småskoletrinnet. Andenæs (1990) er en studie av en lærebok for norsklærere som underviser elever fra Øst-Asia. Den fokuserer blant annet på kulturbegrepet og kulturbeskrivelsen i læreverket, men omtales ikke nærmere da det er en studie av en lærebok for lærere i norsk, ikke for elever i faget.

Da ingen av disse studiene direkte omhandler flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk i bruk i grunnskolen, videregående opplæring eller voksenopplæringen, blir de ikke nærmere presentert her.

## **Presentasjon av forskningslitteraturen om emnet**

Kulbrandstad, Lars, 2001. "Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene", *Notat 8/2001: Fokus på pedagogiske tekster 3*, Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning.

Nettadresse:

<<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-04.html>>

Kulbrandstad, Lars, 2000. "På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk I – framstillingen av språklig variasjon i norskbøker for ungdomstrinnet". I: Golden, Anne og Hele Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Oslo: Unipub forlag, s 92-104.

De to artiklene omhandler samme tema. Artikkelen fra 2001 er en noe omarbeidet versjon av artikkelen fra året før. Spørsmålene som danner utgangspunkt for artiklene er følgende: På hvilke måter og i hvilken grad gir lærebøker i norsk på ungdomstrinnet elevene hjelp til å orientere seg om de nye formene for språklig variasjon som nyere innvandring til Norge har ført med seg?

Lars Kulbrandstad viser til at det er en oppgave for norskfaget å gi elevene en orientering om Norge som språksamfunn. Det er en lang tradisjon i faget for emner som språkhistorie og dialektlære, og det undervises i dag også om språklig variasjon på grunnlag av kjønn, alder, yrke og sosial tilhørighet. Gjennom nyere innvandring har Norge i dag mellom 250 000 og 300 000 personer som antas å være tospråklige, i den betydningen at de har norsk som sitt andrespråk og et annet språk som førstespråk. Dette innebærer at man stadig vil høre norsk snakket på nye måter og komme i kontakt med miljøer der det brukes både norsk og et annet språk i daglig kommunikasjon. Kulbrandstad stiller spørsmålet om disse endringene i den språklige virkeligheten gjenspeiles i norskfaget, gjennom en undersøkelse av hvilke kategorier for språklig variasjon som omtales i følgende seks læreverker utgitt i 1997:

Jensen og Lien: *Fra saga til CD*, Fag og kultur

Bech, Heggem og Kverndokken: *Språk og sjanger*, Gyldendal

Sætre og Ådlandsvik: *Gjennom språket*, Det norske Samlaget

Askeland, Falck-Ytter, Hildrum og Solheim: *Norsk i åttende/niende/tiende*,  
Aschehoug

Allern og Skjelten: *Ordet er ditt*, Cappelen

Bonde, Ellingsen og Justdal: *Pegasus*, Universitetsforlaget

Kulbrandstad finner at det er emner fra norsk dialektologi som har størst plass i læreverkene. Særlig er det lagt stor vekt på presentasjon av språklige trekk som brukes for å beskrive og inndele norske dialekter. Sosialt betinget språkvariasjon er omtalt i alle de seks læreverkene, men i ulikt omfang. Samtlige læreverker inneholder stoff om språkholdninger, for det meste holdninger til østkant- og vestkantvarietetene av språket i Oslo. I alle verkene blir også temaer som på en eller annen måte knytter seg til Norge som et flerspråklig samfunn, nevnt eller indirekte berørt. Samisk er hyppigst omtalt. Av andre minoritetsspråk i Norge er kun kvensk direkte omtalt. Det finnes tekster på andre språk i flere av bøkene, men det gis ingen informasjon om språkene.

Emnet tospråklighet berøres i læreverkene, men termen tospråklighet brukes ikke, og tospråklighet i de nye minoritetsgruppene streifes så vidt. Termen kodeveksling blir brukt og forklart, men da som veksling mellom ulike varieteter av norsk, ikke som veksling mellom norsk og et av minoritetsspråkene i Norge. Ingen av læreverkene introduserer termen og begrepet andrespråk, men et av verkene forklarer begrepet mellomspråk relativt utførlig. Et annet av verkene omtaler den påvirkningen på norsk fra innvandrerspråk som har vært registrert blant ungdommer i Oslo.

Kulbrandstad konkluderer med at nye trekk ved språkforholdene i Norge som følge av nyere innvandring samlet sett er lite framtrædende i læreverkene. Slike temaer har gjennomgående en helt perifer plass sammenliknet med andre og mer tradisjonelle emner knyttet til språklig variasjon i det norske samfunnet. Det varierer mye hva de forskjellige læreverkene trekker fram fra emneområdet, og utvalget virker tilfeldig. Det finnes ingen didaktisk kanon på dette feltet. Framstillingen i bøkene har også tydelige faglige svakheter som uheldig begrepsbruk, påstander uten forskningsmessig dekning og til dels grove forenklinger. Et av verkene er faglig stødigere enn de andre og tar opp flere emner, men dette verket er lite brukt i skolen.

På grunnlag av undersøkelsen trekker Kulbrandstad den slutningen at ungdomstrinns elever flest sannsynligvis får liten hjelp gjennom norskfaget til å skaffe seg kunnskaper om og forståelse for den økende språklige heterogeniteten i det norske samfunnet. Den mest nærliggende forklaringen finner han i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* der norskfaget er tydelig profilert som et morsmålsfag. Formuleringer som gjelder nye varieteter av norsk språk og nye språkbruksmønstre som følge av nyere innvandring til Norge, finnes ikke i norskplanen. For språkemenes del har norskfaget i L97 en sterk nasjonal og majoritetskulturell innretning, skriver Kulbrandstad. Det er derfor ikke annet å forvente enn at dette reflekteres i lærebøkene. I faget norsk som andrespråk for språklige minoriteter finnes derimot emner som har å gjøre med språk og språkbruk i de nye minoritetsgruppene. Kulbrandstad mener at fenomenet som andrespråk, tospråklig utvikling og kodeveksling ikke bare er relevante for minoritets elever, men er en del av den felles norske språkvirkeligheten, og derfor bør være emner som alle grunnskoleelever møter i norskundervisningen.

Kulbrandstad, Lise Iversen, 2001. "Grunnskolefaget norsk og målet om 'innblikk i andre kulturer'". *Notat 8/2001: Fokus på pedagogiske tekster 3*. Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning. Nettsadresse:  
<<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html>>

Kulbrandstad, Lise, 2000. "'Innblikk i andre kulturar' – ny målformulering for grunnskolenes norskfag". I: Golden, Anne og Helene Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Oslo: Unipub forlag, s 105-115.

De to artiklene omhandler samme tema. Artikkelen fra 2001 er en noe omarbeidet versjon av artikkelen fra året før. Lise Iversen Kulbrandstad tar utgangspunkt i den gjeldende læreplanen for grunnskolefaget norsk der det heter at opplæringen i faget har som mål å gi elevene "innblikk i andre kulturar og forståing for kva andre kulturar har å seie for utviklinga av vår eigen". Den første delen av artiklene inneholder en gjennomgang av bakgrunnen for denne målformuleringen i læreplanarbeidet fram mot L97. I den andre delen av artiklene viser Kulbrandstad hvordan arbeid for å nå dette opplæringsmålet er konkretisert i læreplanen og i noen lærebøker. Hun konsentrerer gjennomgangen om litteraturdelen av norskfaget i 1.-7. - klasse.

Kulbrandstad viser at av de forfatterne som er nevnt i læreplanen, er bare fire utenlandske. Språket til de utenlandske personene som nevnes i læreplanen i norsk, er svensk, dansk, finsk, tysk og engelsk. Kulbrandstad påpeker at lærebøkene har fulgt læreplanens forslag til forfattere som elevene bør lese tekster av. Hun har valgt å konsentrere sin undersøkelse om lærebøker fra 6. klasse da det er på dette trinnet emnet "innblikk i andre kulturar" har bredest forankring i læreplanen. Sjetteklassingene skal ifølge læreplanen "høyre eventyr, segner og ordtak frå andre land og kulturar, mellom anna den samiske, og fortelje til yngre elevar". Kulbrandstad har undersøkt fire læreverker for 6. klasse. Alle har med tekster fra samisk tradisjon, til sammen seks. For øvrig inneholder lærebøkene flest oversatte tekster fra Europa, mens de øvrige verdensdelene er tynt representert. Totalt er 20 tekster fra andre land og kulturer representert i læreverkene. Det er de to læreverkene som er utarbeidet etter L97, som har med flest tekster fra andre land. De to andre læreverkene er reviderte utgaver av tidligere verk, og her er det foretatt relativt små endringer i tekstutvalget. Blant tekstene i de fire læreverkene er det få fra land der de

fleste av dagens norske grunnskoleelever med minoritetsbakgrunn har sine familierøtter. Bare ett av de femten vanligste minoritetsmorsmålene i norsk skole, tyrkisk, dekkes av utvalget i lærebøkene. Det samme forholdet finner Kulbrandstad i tekstutvalget i de seks læreverkene i norsk for 2. og 4. klasse som hun har undersøkt. Her fant hun tekster kun fra arabisk, tysk og engelsk tradisjon. Heller ikke på disse klassetrinnene er det med i læreverkene eventyr og sagn som representerer land og kulturer som de største gruppene minoritetselever i norsk skole har familierøtter i. Det gjelder fortellinger fra pakistansk, vietnamesisk, albansk, spansk, bosnisk/ kroatisk, somalisk, kurdisk, tamilsk, persisk, polsk og filippinsk tradisjon.

Kulbrandstad undrer seg over at man i lærebøkens tekstutvalg ikke har utnyttet de mulighetene til fordyping i flerkulturelle fortellingstradisjoner som allerede finnes i skolehverdagen. En mulig årsak kunne være at tekster fra de vanligste minoritetsspråkene i Norge er vanskelig tilgjengelige på norsk. Til en viss grad er dette riktig, men man har heller ikke brukt de kildene som finnes, påpeker Kulbrandstad. Blant annet er hun forundret over at ingen av de undersøkte læreverkene i norsk har inkludert eventyr fra *Tusen og en natt*, en eventyrsamling bygd på indisk, persisk og arabisk fortellertradisjon kjent i Europa fra 1700-tallet.

Kulbrandstad beskriver det nye overordnede målet om at grunnskolens norskopplæring skal gi elevene innblikk i andre kulturer, som en nyorientering i faget. På grunnlag av sin lærebokundersøkelse konkluderer hun med at det ennå gjenstår mye tenkning om hvordan en slik faglig nyorientering skal utvikles i praksis.

Studien er oppsummert i Kulbrandstad, Lise (2002).

Larsen, Vibeke, 2003. "Kanon i den flerkulturelle skolen. En sammenlikning av tekstutvalget i læreverkene *Bruer* og *Stemmer* for VK1 og VK2." Upublisert manus til prøveforelesning i litteraturredidaktikk hovedfag, 26.5.03, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.

I teksten sammenliknes tekstutvalget i læreverket *Bruer* for norskfaget med tekstutvalget i læreverket *Stemmer* for faget norsk som andrespråk, begge for VK1 og VK2 i videregående opplæring. Læreverkene bygger på læreplaner for to ulike fag. Læreplanen i norsk beskriver en nasjonal kanon med lister over hvilke forfattere elevene bør lese tekster av, mens læreplanen i norsk som andrespråk har færre føringer for tekstutvalget, utover at det legges vekt på tekster fra 1800- og 1900-

tallet. I forordet til *Bruer* begrunnes et tradisjonelt tekstutvalg bestående av klassikere og kanonisert litteratur med overføring av kulturarv og felles nasjonale referanserammer samtidig som tekstene er tenkt å ha appell til ungdom i dag og å være språklig forståelige. I forordet til *Stemmer* begrunnes tekstutvalget i målet om at elevene skal kunne lese norsk og oversatt litteratur i begge målformer med forståelse og innlevelse, og tekstene skal være lett tilgjengelige for elever med et annet morsmål enn norsk. *Bruer* inneholder vel 200 tekster kronologisk organisert etter litteraturhistoriske epoker fra norrøn litteratur til samtidslitteratur. I tillegg kommer mindre bolker kalt "verdenslitteratur" og "annen nordisk litteratur". Litteraturhistorien og fortellingen om norsk litteratur gjennom tidene styrer oppbyggingen. *Stemmer* inneholder omtrent samme antall tekster kronologisk organisert, men her er tekstene grovere inndelt i færre perioder. Kronologien brytes av sammenstilte tekster fra ulike tidsperioder for å utdype teksten, dens tematikk, historiske forhold knyttet til teksten eller framstillingen av forfatteren. Noen av tekstene etter 1945 tematiserer erfaringer med migrasjon og kulturmøter, uten at dette er et markant trekk ved utvalget.

Vibeke Larsen studerer nærmere hvordan forfattere og tekster er representert i de to læreverkene. *Bruer* har med både tekster og forfattere som inngår i det utvalget som Bente Aamotsbakken (2003) har funnet er vanlig i skolens litteraturantologier, mens tekstutvalget i *Stemmer* i større grad avviker fra dette. Det er stor grad av overensstemmelse mellom *Bruer* og *Stemmer* når det gjelder utvalget av norske forfattere, men derimot store forskjeller i utvalget av tekster av disse forfatterne. De sentrale 1800-talls- forfatterne er som oftest representert med flere tekster i *Bruer* enn i *Stemmer*, mens det i *Stemmer* i stedet er lagt vekt på sammenstillinger med utdypende tekster fra nåtiden eller oversatt litteratur om samme emne. Det er lite oversatt litteratur i *Bruer*, bare ni tekster med unntak av nordisk litteratur. Disse ni tekstene er alle fra den vestlige kulturkrets. To samiske forfattere er med i tillegg til teksten "Innvandernes 10 bud" av en anonym forfatter oppført som "en innvandrer" i registeret. I *Stemmer* er det lite nordisk litteratur, men mange tekster av forfattere fra land utenfor Norden, både innenfor og utenfor den vestlige kulturkrets. Nobelprisvinnere i litteratur er representert samt eksilforfattere og migrantforfattere i Norge og Sverige. Den oversatte litteraturen dekker alle litterære perioder, men nyere oversatt litteratur er bredere representert enn eldre. Tekstutvalget i *Stemmer* representerer et alternativ til den nasjonale kanon og er utvidet med tanke på å komme elever fra språklige minoriteter i møte med



komparativ lesing av norsk og oversatt litteratur og med tekster valgt ut fra blant annet hensynet til språklig tilgjengelighet.

Larsen kan vanskelig se hvordan et tekstutvalg der et stort flertall norske og noen få europeiske forfattere er representert, kan virke inkluderende for alle elever i en flerkulturell skole. Et tekstutvalg som i større grad stiller sammen tekster fra ulike kulturer, kan derimot gi utgangspunkt for diskusjoner omkring for eksempel kulturforskjeller i klasserommet og slik bidra til å øke evnen til kulturell refleksjon hos elevene. En nasjonal kanon har først og fremst betydning fordi den kan bidra til at viktige felles nasjonale verdier som likestilling og demokrati kan bli gjenstand for diskusjon i klasserommet. Larsen anfører dette som argumenter for et felles litteraturutvalg for alle elever.

Wessel, Anne Margrethe, 1998. "Verdier og oppdragerfunksjon i lærebøker i norsk som andrespråk." I: *Norsklæreren 2/ 1998*, s 30-33.

I sin artikkel omtaler Anne Margrethe Wessel en del lærebøker i norsk som andrespråk som hovedsakelig brukes i voksenopplæringen på begynner- og mellomnivå. Hun kritiserer disse bøkene for å mangle en klar holdning til den kulturformidlende rollen de innehar. Hun stiller spørsmål om tekstinholdet i lærebøkene er formet ut fra en bevisst holdning til verdier, og hvilket dannelsesideal de formidler.

Wessel påpeker at kulturformidlingen skjer gjennom en presentasjon av lærebokpersonene og deres liv. Hovedsakelig består stoffet av elementær geografi, vær og klima, samværsformer, hva nordmenn kjøper av mat, klær, møbler, togbilletter osv. Norsk kulturell egenart blir definert gjennom livsstil, skikker og tradisjoner presentert løsrevet fra sin sammenheng. I lærebøkene kommer det norske samfunnets kristne forankring så vidt til uttrykk gjennom presentasjon av religiøse ritualer som dåp, konfirmasjon, vielse og begravelse. Få lærebøker formidler juleforberedelser eller julefeiring. Personene i lærebøkene blir framstilt så nøytralt som mulig uten personlighetsdybde. Det stereotype bildet av nordmenn gir utlendinger få modeller å forholde seg til og forsterker inntrykket av at norske borgere ikke bør skille seg ut. Personene i de fleste læreverkene viser hvordan "den skikkelige borger" bør oppføre seg. De lever i tradisjonelle samlivsformer, og det finnes ingen eksempler på brudd på den seksuelle normen. Moralen blir holdt

innenfor det private området der den styrer handlinger og holdninger. Atferd blir vurdert ut ifra middelklasseverdier. Personer med innvandrerbakgrunn skiller seg som regel ikke ut i lærebøkene, de blir framstilt som assimilert inn i det norske fellesskapet. Forskjeller, kontraster og annerledeshet kommer til syne i noen få kapitler som direkte berører innvandrers situasjon

Wessel konkluderer med at det er stor avstand mellom den verden lærebøkene formidler, og verden utenfor. Hennes kritikk av lærebøker i norsk som andrespråk på begynner- og mellomnivå i voksenopplæringen inneholder enkelte læreboksitater, og litteraturlisten inneholder referanser til lærebøker for disse nivåene.

Wessel, Anne Margrethe, 1995. Lær å bo i Norge. Gerd Mannes Bo i Norge. Kulturformidling, metode og språksyn i andrespråksundervisningen. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen.

I hovedfagsoppgaven retter Anne Margrethe Wessel søkelyset mot Gerd Mannes lærebok *Bo i Norge*, som er en lærebok i norsk med samfunnskunnskap for minoritetsspråklige voksne, utgitt første gang på Tiden Norsk Forlag i 1987 og siden solgt i store opplag. Boka er en frittstående fortsettelse av begynnerboka *Ny i Norge* av samme forfatter. Wessel tar utgangspunkt i lærebokas funksjonsbaserte språksyn. Hovedfagsoppgaven er inndelt i fem kapitler. De tre første kapitlene inneholder en presentasjon av læreboka og av ulike språkteorier og –metoder samt en gjennomgang av funksjonsbasert språkundervisning. I det fjerde kapitlet analyserer hun kulturformidlingen i læreboka, og i det siste kapitlet oppsummerer hun de tidligere kapitlene og skisserer behov for videre forskning. Det er oppgavens fjerde kapittel som har størst interesse her. Wessel påpeker at samfunnsorientering er lite prioritert i *Bo i Norge*, og at den informasjonen som gis, virker tilfeldig og lite gjennomarbeidet. Hun finner heller ingen tegn på at samfunnet i læreboka er flerkulturelt. Den vietnamesiske familien som er gjennomgangsfamilie i boka, er langt på vei assimilert inn i det norske samfunnet. Boka viser en vilje til å presentere kulturelle forskjeller, men det er snarere ytre livsstil enn et typisk norsk kulturmønster som framstilles. Den norske, kulturelle egenarten defineres gjennom skikker og tradisjoner løsrevet fra sin sammenheng. I læreboka er det lite som setter kulturavstand i sentrum, selv et tema som matretter blir tilstrebet nøytralt framstilt.

Personene i boka er forsiktig framstilt, tillagt forskjellige karaktertrekk, men uten tydelig individualitet, og Wessel mener de framstår som stereotype. Stereotypiene på flere plan i boka skaper et ensidig bilde av Norge og skjuler det kulturelle mangfoldet. Læreboka framstiller en gjennomsnittsverden som gir lite rom for alternative levevis og holdninger. Den viser et samfunn der kvinnene har overtatt tidligere mannsdominerte yrker, trolig ut fra et ønske om å oppdra brukeren av boka. Et tema som rasediskriminering tas ikke opp. Framstillingen av ekteskapsinngåelse i Norge synes farget av et ønske om å skape gjenkjennelse hos den minoritetsspråklige leseren ved å formidle foreldres delaktighet i unges valg av ektemake. Religion er et ømtålelig emne i boka. Både institusjonalisert religion og individuell religiøsitet er nærmest fraværende. Moralen blir holdt innenfor det private området, og intimt samliv er tabuemne.

Wessel konkluderer med at *Bo i Norge* representerer middelklasseverdier og verdier knyttet til hjem og nærmiljø, og at det er harmoniske mennesker og et uproblematisk samfunn brukerne av boka møter. Læreboka mangler utfordrende og samfunnsnyttig stoff som ifølge Wessel kunne inspirere til kommunikasjon. Det er også et misforhold mellom den integreringsideologien som læringsinstitusjonene pålegges å formidle, og den tilpasningsideologien som faktisk framkommer gjennom læreboka. Wessel påpeker behovet for forskning omkring bruk av autentiske tekster, tegninger og fotografier i undervisning i norsk som andrespråk.

Hovedoppgaven inneholder et appendiks med oversikt over tekster og leksjoner i læreboka samt en oversikt over kulturbegrepet i forskjellige nasjonale tradisjoner, en fylldig litteraturliste og et sammendrag.

## **Vurdering av forskningslitteraturen om emnet**

Forskningen på emnet flerkulturelle perspektiver i lærebøker i skolefagene norsk og norsk som andrespråk kan karakteriseres som relativt sparsom sett i betraktning av at dette dreier seg om både skolens kjernefag norsk og dets alternativ, norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Studiene fordeler seg på fire artikler, som er å betrakte som til sammen to studier, da samme artikkel foreligger i to versjoner. I tillegg kommer en hovedoppgave og en artikkel om nesten sammenfallende emne og et hittil upublisert manus til prøveforelesning i nordisk hovedfag. Best dekket i studiene er lærebøker i grunnskolens norskfag, da både

emnet språkkunnskap og utvalget av litteratur fra andre land oversatt til norsk er tema for studiene. Flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk for videregående opplæring tas opp i det upubliserte manuset gjennom en sammenlikning av tekstutvalget i to leseantologier, den ene i norsk, den andre i norsk som andrespråk. Mulige årsaker til at flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk i videregående opplæring ikke i større grad har vært gjenstand for forskning, kan være at norskfaget her er enda tydeligere nasjonalt orientert enn norskfaget i grunnskolen. I dette skoleslaget har det kommet inn en formulering om at elevene skal ha "innblikk i andre kulturar", og denne formuleringen er utgangspunkt for den ene studien som er omtalt her (Kulbrandstad, Lise, 2000 og 2001).

Én større og én mindre studie av samme forfatter (Wessel 1995 og 1998) omhandler flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk som andrespråk i voksenopplæringen. Det foreligger også en studie der læreverk i norsk som andrespråk sammenliknes med læreverk i norsk i videregående opplæring, mens lærebøker i norsk som andrespråk i grunnskolen ikke har vært gjenstand for forskning ut ifra tilsvarende problemstillinger. Dette kan ha sammenheng med to beslektede forhold. For det første er utvalget av lærebøker i norsk som andrespråk større i voksenopplæringen enn både i grunnskolen og i videregående opplæring. For det andre har norsk som andrespråk en kort historie som fag i norsk skole, og det har lenge vært usikkerhet omkring dets plass i skolen. I dag er faget å betegne som et overgangsfag til norsk i grunnskolen.

De aspektene ved lærebøkene som forskningslitteraturen omtaler, befinner seg dels innenfor Handlingsplanens definisjon av flerkulturelle perspektiver i lærebøker, dels i en forlengelse av denne. I forskningslitteraturen pekes det på at lærebøkene i norsk ikke gjenspeiler "det flerkulturelle Norge" på det språklige området da språklige forhold som gjelder anslagsvis 200-300 000 personer fra språklige minoriteter i Norge, i liten grad omtales i lærebøkene. Når det skjer, er omtalen upresis og som oftest uten faglig forankring. I lærebøkene i norsk er det også få tekster fra land som familiene til de største gruppene av elevene fra språklige minoriteter i grunnskolen har familiær tilknytning til. Dessuten utnytter lærebøkene i liten grad fortellingstradisjoner fra kulturområder som elever fra språklige minoriteter i skolen har kjennskap til. Selv ikke fra utenomeuropeiske eventyrsamlinger som gjennom flere hundreår har vært betraktet som store kulturskatter, henter lærebøkene i norsk noen tekster. Disse påpekte manglene ved lærebøkene er å

betrakte som en forlengelse av kravet om at lærebøkene skal gjenspeile "det flerkulturelle Norge".

Studien av kulturformidling i lærebøker i norsk som andrespråk trekker opp til dels andre perspektiver. Her påpekes det hvordan både sosialt, kulturelt, språklig, religiøst og seksuelt mangfold, som ikke er å betrakte som en følge av nyere innvandring til Norge alene, blir fordekt i læreboktekster for språklige minoriteter. Forskning på flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk viser altså at lærebøker i begge fag har en tendens til å framstille det norske samfunnet som mer homogent enn det er grunnlag for, både når det gjelder språk, kultur og øvrige samfunnsforhold. Dette samsvarer med annen forskning som påpeker hvordan likhet underforstås i skolen, og hvordan skolen skaper grenser for likhet ved å gjøre forskjeller irrelevante (Lidén 2000, 2001, Seeberg 2002).

Sammenlikningen av tekstutvalget i lesebøker i norsk og norsk som andrespråk i videregående opplæring viser at tekster fra den nasjonale kanon er dominerende og oversatt litteratur smalt representert i læreverk i norsk, mens det analyserte læreverket i norsk som andrespråk både inneholder et nasjonalt tekstutvalg og et relativt bredt utvalg oversatte tekster både fra den vestlige og den østlige kulturkrets. Det pekes på de pedagogiske mulighetene til kulturell refleksjon som et slikt sammensatt tekstutvalg gir.

Flertallet av de studiene som er presentert her, har sitt faglige utgangspunkt i andrespråksforskning. Derfor er det gledelig at det også er funnet ferske emnerelevante studier med utgangspunkt i studiefaget nordisk. Forskningsoversikten synliggjør behovet for ytterligere forskning på temaet flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk, og det er å ønske at slik forskning vil skje med utgangspunkt både i norskfaget og i faget norsk som andrespråk da det er et behov for å se disse to fagene i sammenheng i skolen.

## Litteratur

### Primærlitteratur

Presenterte studier:

Kulbrandstad, Lars, 2001. "Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene", *Notat 8/2001: Fokus på pedagogiske tekster 3*, Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning.

Elektronisk publisering:

<<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-04.html>>

Kulbrandstad, Lars, 2000. "På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk I – framstillingen av språklig variasjon i norsk bøker for ungdomstrinnet". I Golden, Anne og Hele Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Oslo: Unipub forlag, s 92-104.

Kulbrandstad, Lise Iversen, 2001. "Grunnskolefaget norsk og målet om 'innblikk i andre kulturer'". *Notat 8/2001: Fokus på pedagogiske tekster 3*. Høgskole i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning. Elektronisk publisering: <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html>>

Kulbrandstad, Lise, 2000. "'Innblikk i andre kulturar' – ny målformulering for grunnskolenes norskfag". I: Golden, Anne og Helene Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Oslo: Unipub forlag, s 105-115.

Larsen, Vibeke, 2003. "Kanon i den flerkulturelle skolen. En sammenlikning av tekstutvalget i læreverkene *Bruer* og *Stemmer* for VK1 og VK2." Upublisert manus til prøveforelesning i litteraturredidaktikk hovedfag, 26.5.03, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.

Wessel, Anne Margrethe, 1998. "Verdier og oppdragerfunksjon i lærebøker i norsk som andrespråk." I: *Norsklæreren 2/ 1998*, s 30-33.

Wessel, Anne Margrethe, 1995. *Lær å bo i Norge. Gerd Mannes Bo i Norge*. Kulturformidling, metode og språksyn i andrespråksundervisningen. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen.

Andre studier som er nevnt:

Andenæs, Ellen, 1990. "Nye mål – tvilsomt grunnlag." I: *NOA norsk som andrespråk nr. 12 1990*. Oslo: Institutt for lingvistik og filosofi. Avdeling for norsk som fremmedspråk, Universitetet i Oslo, s 34-50.

Christensen, Camilla, 1998. *Fremmede kulturer i spenningsserier for gutter: om holdninger og helteroller*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag.

Fredriksen, Eileen og Ingrid Marie Undheim, 1992. *Innvandrere i barne- og ungdomslitteratur på norsk*. Hovedoppgave ved Statens bibliotek- og informasjonshøgskole, Oslo.

Kulbrandstad, Lise Iversen, 1997. "Hvilket bilde gir norsk barne- og ungdomslitteratur av innvandrere som språkbrukere?" I: *Norsklæreren 2/ 1997*, s 38-49.

Myklebust, Randi, 1990. "O-fag i flerkulturelle klasser – en analyse av læreboka *Vi og vår verden*". I: *NOA norsk som andrespråk nr. 10*, Oslo: Institutt for lingvistik og filosofi. Avdeling norsk som fremmedspråk, Universitetet i Oslo, s 11-28.

## **Sekundærlitteratur**

Engen, Thor Ola, m.fl., 1994. Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hauge, An-Magritt, 1994. "Antirasisme – aktuelt i den videregående skolen?" I: Engen 1994.

Hvistendahl, Rita, 2001. "Språk er makt – også i skolen". *Norsklæreren* 5/2001.

Hvistendahl, Rita, 2001. "Fagdidaktikk og kulturell refleksjon." *Acta Didactica* 5/2001.

Hvistendahl, Rita, 2002. "Refleksjon og refleksivitet i den flerkulturelle skolen." *Profil* 3/ 2002.

Kulbrandstad, Lise Iversen, 2002. "Norsk som andrespråk og norsk – grunnskoleopplæring i et flerkulturelt samfunn". I: Retvet og Tollan (red.), 2002.

Lidén, Hilde, 2000. Barn – tid – rom: skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge. Doktorgradsavhandling. Sosialantropologisk institutt. Trondheim: NTNU.

Lidén, Hilde, 2001. "Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn". I: Lien m.fl. (red.), 2001.

- Lien, Marianne, Hilde Lidén og Halvard Vike (red.), 2001. Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge. Oslo: Universitetsforlaget.
- Retvet, Ole og Klaus Jøran Tollan (red.), 2002. Kollokvium. Artikler om utdanning. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning 2002.
- Seeberg, Marie Louise, 2002. "Han tynne med det runde hodet": forskjellblindhet på pensum. I: Bedre skole nr. 3, 2002.
- Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen. Rapport fra konferanse, Høgskolen i Oslo, 15. – 16. september 2001. Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen.
- Aamotsbakken, Bente, 2003. Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning. Rapport 9/ 2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



**Rita Hvistendahl:**

# **LÆREMIDLER I NORSK I DEN KULTURELT KOMPLEKSE SKOLEN – UTFORDRINGER OG MULIGHETER**

## **”Det flerkulturelle”**

Pluralitet (av det engelske “plurality”), eller flerkulturalitet, betegner forskjellige former for fellesskap der ulike virkelighetsoppfatninger lever side om side, slik de kan gjøre innenfor et klasserom, et lokalsamfunn, en region, en nasjon og i verden. Pluralitet opptrer altså både som et globalt og et lokalt fenomen (Leganger-Krogstad 2001: 125). Globaliseringen har blant annet medført økt mobilitet i samfunnet, rask spredning av informasjon fra hele verden og muligheter for hurtige forflytninger fysisk eller virtuelt. Dermed konfronteres de fleste i dag med ulike virkelighetsoppfatninger, samtidig som mulighetene for å kombinere ulike roller og sette sammen ulike identitetslementer er større enn noen gang tidligere. Kravet om å skape seg selv og forme ’sin egen identitet’ har økt. Dette er noen trekk ved pluraliteten i dagens samfunn. Et annet trekk er en økt innvandring til Norge fra slutten av 1960-tallet og framover. Det som for de fleste i dag begrunner bruken av betegnelsen ”et flerkulturelt Norge”, er tilstedeværelsen av personer i Norge som selv har innvandret, eller som er nære etterkommere av personer med innvandringsbakgrunn, og som dels tilhører nye språklige eller religiøse minoriteter i landet.

Det er også det økte innslaget av elever fra språklige minoriteter i skolen som er opphav til uttrykket ”den flerkulturelle skolen”. Det er norskfagene i skolen og disse fagenes konfrontasjon med pluraliteten som er emne for denne artikkelen. Artikkelen har et dobbelt sikte. For det første har den som formål å beskrive kulturelt komplekse forhold knyttet til skolen. For det andre sikter den mot å belyse hvordan norskfaget generelt kan åpne for mulige ulike kulturperspektiv, og hvordan slike perspektiv kan manifestere seg i lærebøkene.

## Norge som flerkulturelt samfunn – et historisk tilbakeblikk

Slår vi i dag opp på SIL (Summer Institute of Languages) Internationals nettsted "Ethnologue Languages" står Norge oppført med 11 språk: norsk bokmål, norsk nynorsk, sørsamisk, nordsamisk, lulesamisk, pitesamisk, finsk/ kvensk, romani (vlax), romani (tavringer), reisende norsk (rodi) og tegnspråk.<sup>1</sup> I tillegg nevnes førstespråkene til de største innvandrergruppene. Denne oversikten alene minner oss om at Norge har vært et flerspråklig samfunn langt tilbake i tiden. Heller ikke i skolen er flerspråkighet noe nytt fenomen. Det har vært drevet både norskundervisning og morsmålsundervisning for elever med andre morsmål enn norsk siden 1700-tallet, og den første katekismen på samisk kan dateres tilbake til 1670-tallet (Hvenekilde 1996: 6 f).

Utstillingen "Mulighetenes land?" ved Norsk folkemuseum i Oslo 2002 synliggjorde innvandringen til Norge fra tidlig moderne tid fram til i dag. Den bygde på verket "Norsk innvandrings historie" som i skrivende stund er under publisering, og som omhandler tusen års innvandring til Norge. I en kronikk i Aftenposten 27.5.2002 oppsummerte professorene Knut Kjeldstadli og Grete Brochmann ved Universitetet i Oslo tanken bak utstillingen og historieverket, som har vært å undersøke hvilke perspektiver som åpner seg for vår samtid ved å følge innvandringssporene bakover i tid. Jeg vil her gjengi et omriss av det bildet de tegner.

Kjeldstadli og Brochmann (2002) fastslår at fra det tidspunkt man kan snakke om staten Norge, mer enn tusen år tilbake, har folk innvandret fra andre strøk og fra fremmede sammenhenger. Selv om det tidligere har eksistert både etnisk definerte klassemotsetninger, kulturkonflikter og angst for fremmede, har disse spenningene blitt tonet ned etter hvert, og de er på lengre sikt forsvunnet. Over lengre tid har det altså funnet sted en tilpasning, integrasjon og hjemliggjøring av nye samfunnsmedlemmer. Sammenlikner man innvandringen til Norge i dag med innvandringen for hundre år siden, er det en viss, men ingen dramatisk økning i antallet innvandrere. Det er heller ikke grunn for å hevde at den kulturelle avstanden mellom den innvandrede og den ikke-innvandrede delen av befolkningen er større enn tidligere, da det mest er et spørsmål om hvordan forholdet oppfattes. Grupper vi i dag oppfatter som meget like nordmenn, kunne bli sett på som fjerne før. På det religiøse området er islam forskjellig fra kristendom, men til sammenlikning har også

---

<sup>1</sup> Jf <<http://www.ethnologue.com>>

katolikker tidligere blitt oppfattet med betydelig skepsis, og de mosaiske trossamfunnene har gitt erfaring med annen religion. Når det gjelder utseende, er det avgjørende først og fremst hvilken betydning det tilskrives.

Kjeldstadli og Brochmann (2002) hevder altså at det er andre forhold enn innvandreres antall, kultur og utseende som kan få betydning for dagens utvikling. Det første gjelder arbeid. I tidligere tider innvandret hovedsakelig grupper som fylte en funksjon i det norske samfunnet. Framover blir det trolig avgjørende i hvilken grad utdanning og arbeidsliv kan gi plass for nykommere, som ofte har bakgrunn som flyktninger eller asylsøkere. Det andre forholdet som kan få betydning for dagens utvikling, er kommunikasjonsteknologien. Én mulig virkning av den kan være at innvandrere i mindre grad orienterer seg definitivt mot ett samfunn. Pendling mellom kulturer og sosiale kontekster kan forårsake at integrasjonen får et lengre og mindre entydig forløp. I et historisk tilbakeblikk konstaterer Kjeldstadli og Brochmann (2002) at alle innvandrergrupper fram til den siste generasjonen er klassemessig og sosialt sett integrert. De fleste vil i dag ikke oppfatte seg å tilhøre eller stamme fra noen spesiell historisk innvandringsgruppe. Fem historiske grupper har opprettholdt seg og har fått status som nasjonale minoriteter: kvener, skogfinner, romani/ tatere, rom/ sigøynere og jøder. Den siste generasjonens innvandring er en prosess under fortsatt utvikling.

Historie kan karakteriseres som et identitetsskapende fag ut ifra en tankegang om at man ved å kjenne fortiden, kan kjenne seg selv.<sup>2</sup> Historien formidles som en serie utvalgte fortellinger om fortiden, i den betydningen at noen av disse historiefortellingene kunne ha vært erstattet av andre eller komplettert. Mens fortellingen om den norske utvandringen til Amerika er allment kjent, har historien om innvandringen til Norge gjennom tidene ikke vært gitt som en samlet fortelling tidligere. Når landets lange innvandringshistorie blir formidlet, vil den kunne påvirke vårt syn på dagens innvandring til Norge, og den vil kunne gi oss nye perspektiver på hva det vil si å være norsk og delvis endre og løse opp det vi til nå har forstått som norsk, blant annet fordi den vil gjøre kulturpåvirkning utenfra synligere.

---

<sup>2</sup> Thomas Hylland Eriksen (1999: 212 ff) karakteriserer historiefaget som det viktigste identitetsskapende faget i norsk skole begrunnet i det syn at enhver revurdering av fortidige hendelser ikke forandrer fortiden, men nåtiden. Han overser imidlertid at også norskfaget har en sterk identitetsskapende funksjon, og at også dette faget har betydelige historiske innslag.

## Avgrensninger av begrepet "flerkulturell"

Pluralitet kan altså beskrive noe faktisk, eksempelvis at det lever personer med bakgrunn fra ulike kulturer i Norge, enten som følge av innvandring, eller som nasjonal minoritet med status som urbefolkning, som samene.<sup>3</sup> Pluralitet kan også betegne det forholdet at klasserom og skoler har elever med tilknytning til ulike kulturer. Begrepet sier derimot ikke noe om hvilket forhold de ulike kulturene står i til hverandre, om de er hierarkisk ordnet, eller om det eksisterer noe kulturelt hegemoni. Dette gjør utstrakt bruk av begrepet problematisk. Sosiologen Zygmunt Baumann skriver i sin bok *Savnet fellesskap* (2000) om hvordan kulturelt mangfold kan fortrenge erkjennelsen av andre former for ulikhet slik at forskjeller i materielle livsvilkår kommer i skyggen av en aksept for subkulturer. Aksept av kulturelt mangfold i skolen er heller ikke tilstrekkelig til å skape likhet mellom ulike grupper elever. Slik likhet kan først og fremst skapes gjennom strukturelle endringer.

Når skoler og klasserom beskrives som flerkulturelle, er det gjerne tilstedeværelsen av elever fra språklige minoriteter som alene legitimerer betegnelsen. Betegnelsen kan være til dels misvisende fordi den ikke forteller noe om forholdet mellom minoritet og majoritet i skolen. Retter man blikket bort fra elevene, er det få forhold i skolen som legitimerer betegnelsen flerkulturell. Læreplanene er nasjonale, undervisningsspråket er norsk med unntak av undervisningen i fremmedspråk og noe morsmålsopplæring på andre språk enn norsk, tospråklig undervisning har et beskjedent omfang, og lærerne er i hovedsak representanter for majoritetssamfunnet alene, med unntak av at det ved noen få skoler er tilsatt flere tospråklige lærere. De tydeligste rettighetene for minoriteter er tilkjent den samiske minoriteten som etter mange år med undertrykking i skolen har fått sin egen læreplan, og samisk historie, religion, språk og litteratur inngår nå i noen grad som emner i ulike fag for alle elever i skolen.

Begrepet flerkulturalitet har flere begrensninger. Det forteller altså noe om hvordan ulike samfunn kan være kulturelt sammensatte eller komplekse. Derimot forteller det ikke noe om identiteten til de ulike medlemmene i slike samfunn. Likevel

---

<sup>3</sup> Skeie, Geir (1998: 13 ff) betegner dette som en triviell definisjon av begrepet pluralitet, og utdypet det ved å sondere mellom tradisjonell, moderne og postmoderne pluralitet. En slik utdyping og differensiering av begrepet ligger utenfor rammene for denne artikkelen.

kan vi i dag støte på betegnelsen "flerkulturell" brukt om enkeltpersoner som har tilknytning til flere kulturer fordi de selv har migrert til Norge, eller fordi de har foreldre som har gjort det. Denne ordbruken er problematisk nettopp fordi det dreier seg om individuelle identiteter, og fordi variasjonene dem imellom vil være store når det gjelder kulturell tilknytning. En slik bruk av betegnelsen "flerkulturell" om enkeltpersoner eller en viss gruppe av befolkningen vil også kunne tilsløre det forhold at heller ikke den øvrige norske befolkningen kan betraktes som en kulturelt homogen gruppe, og at Norge har vært et kulturelt sammensatt samfunn, blant annet som følge av innvandring, også i tidligere historiske perioder.

## Holdninger til det flerkulturelle samfunnet

Et begrep beslektet med pluralitet, er pluralisme. Dette begrepet handler ikke om hva som faktisk forefinnes av ulike former for fellesskap preget av ulike virkelighetsoppfatninger, men om holdninger til pluraliteten og de praktiske konsekvensene av den. Mens pluralitet som begrep kan brukes for å konstatere at det finnes et kulturelt mangfold, handler pluralisme om hvordan man normativt forholder seg til dette mangfoldet, framholder teologen og religionspedagogen Geir Skeie (1998: 18ff).<sup>4</sup>

Debatten om det flerkulturelle samfunn reiser politiske problemstillinger på både globalt, nasjonalt og lokalt nivå samt på individplanet. Innenfor nasjonalstatens rammer preger kulturelle grupper samfunnet i større eller mindre grad som majoritet og minoriteter. Disse gruppene kan være ujevnt geografisk fordelt, og politiske ordninger kan derfor ta hensyn til forskjeller mellom regioner eller lokalsamfunn (Skeie 1998: 91). Dette er tilfelle når samisk er offisielt språk i Nord-Norge. Elever med andre morsmål enn norsk og samisk er representert i Oslo-skolen i betydelig større grad enn på landsbasis. Likevel er det ikke innført ordninger som gjelder Oslo-

---

<sup>4</sup> Otto Krogseth (i Henriksen og Krogseth (red.) 2001: 29 ff) påpeker at det i faktisk språkbruk ikke skilles mellom begrepene pluralitet og pluralisme, men at pluralismebegrepet anvendes både deskriptivt og normativt. Han anvender derfor pluralisme som et fleksibelt begrep med et betydningsspenn fra det deskriptive mot det programmatisk-normative, og ser en nøytral og en mer normativ bruk som to poler innenfor pluralismebegrepet. Jeg velger å opprettholde skillet mellom pluralitet og pluralisme da jeg mener det er vanskelig å operere med en slik polarisering innenfor ett og samme begrep uten at begrepet sprenges eller blir utflytende.

skolene spesielt. På dette området er det altså ikke tatt hensyn til regionale forskjeller.

Skeie (1998: 106) påpeker at det særlig er i utdanningssystemet samfunnets evne til å mestre pluraliteten blir satt på prøve. Her dreier det seg på den ene siden om å finne organisatoriske løsninger og sikre lik behandling for alle elever. På den andre siden har skolen som hovedoppgave å legitimere kulturelle ytringer og felles verdisystemer. Pluralisme i skolen vil derfor kunne innebære fleksibilitet når det gjelder lokal læreplanutvikling og didaktisk tilrettelegging av undervisningen.

I Norge har debatten særlig dreid seg om KRL-faget som ble innført i grunnskolen med L-97, og om forholdet mellom opplæring i norsk og i morsmål for elever fra språklige minoriteter. Til det sistnevnte temaet framholder psykologen Sunil Loona (1985) at utgangspunktet for undervisningen av elever fra språklige minoriteter bør være elevenes eget språk og egen kultur, mens målet bør være full kompetanse i majoritetssamfunnets språk og kultur. Dette er i tråd med Baumanns (2000: 116 ff) argumentasjon for å kople sammen en politikk for anerkjennelse av kulturforskjeller med en politikk med sosial likhet for alle som mål. "Når krav om ny fordeling av godene framsettes i likhetens navn, er de et redskap for integrasjon, mens krav om anerkjennelse som utelukkende dreier seg om kulturforskjeller, medfører splittelse, separasjon og i siste instans til at dialogen bryter sammen," påpeker han (sst.).

I *NOU 1995: 12 Opplæring i et flerkulturelt Norge* trekkes det et skille mellom funksjonsnødvendige normer, som må godtas av alle dersom et pluralistisk samfunn skal kunne eksistere, og kulturelle normer, som sier noe om hvordan livet bør leves, og hvilke verdier man bør streve etter (*NOU: 1995: 12: 30*). Likestilling mellom kjønnene er et eksempel på en funksjonsnødvendig norm i Norge. Menn og kvinner har lik rett til utdanning, og kjønnsdiskriminering er uforenlig med grunnleggende demokratiske verdier. Denne normen møtes av ulike gruppers kulturelle normer for hva som er rett og sømmelig for en mann og en kvinne å gjøre. I skolen kan det for eksempel dreie seg om et ønske om atskilt kroppsøving for jenter og gutter eller om påkledning i kroppsøvingstimene.

Eksempler på normer som kan medføre spenninger i norske skolesamfunn, er blant andre spørsmål knyttet til kjønnsroller og til ulike syn på foreldreautoritet og barns og unges rett til selv å bestemme over egen framtid (*NOU 1995: 12: 30*). Når slike forhold likevel ikke nødvendigvis skaper verdikonflikter mellom hjem og skole,

skyldes dette at det ofte finnes et interessefelleskap mellom de to instansene som er så sterkt at verdikonflikter ikke trenger rokke ved det (jf Hvistendahl 2001 b).

Det er ikke noe nytt at det skjer brytninger mellom ulike kulturer i samfunnet, eller at klasserommene i norsk skole er kulturelt sammensatte. Den samiske minoriteten har etter mange år med undertrykking i skolen fått sin egen læreplan, og samisk historie, religion, språk og litteratur inngår som emner i ulike fag i skolen. Fra sosiologiske framstillinger som ikke dreier seg spesielt om etniske og språklige minoriteter, er det kjent at ikke alle elever i skolen mestrer de dominante språklige og kulturelle kodene (jf Bernstein 1971, Bourdieu 1977). Verdikonflikter mellom hjem og skole er også et vanlig fenomen og like gammelt som skolen som institusjon. Det nye i den norske skolen de siste ca 30 årene, er det økende innslaget av elever som har vokst opp i land utenfor Norge, og som kommer inn i norsk skole i løpet av skolealderen uten å være sosialisert inn i skolens erfaringsfelleskap, og elever som har vokst opp i Norge med to utenlandsfødte foreldre. Felles for disse to kategoriene er at elevene har norsk som sitt andrespråk. Nytt er det også at norsk skole nå har klasser med en minoritetsspråklig elevdominans, og den kulturelle konteksten vil være ulik alt ettersom elevdominansen i klasserommet er minoritetsspråklig eller majoritetsspråklig.

## **Individet og kulturen**

Røtter brukes ofte som et bilde på kulturell tilknytning. Røtter kan oppfattes som noe fast og uforanderlig, noe som knytter den enkelte til grunnlaget, og som både gir næring og skaper sammenheng. Treet som strekker greinene sine mot himmelen og graver røttene sine dypt ned i jorda, blir et bilde på at menneskets utvikling skjer i kontakt og kontinuitet med fortida. Dette er én dimensjon ved kulturforståelse. Den peker fra nåtida tilbake til fortida og framhever sammenhengene innenfor kulturen.

I kontrast til rotmetaforen brukes ofte båten, som driver omkring på det åpne havet uten å finne noen havn, som et bilde på det hjemløse mennesket uten forankring. Marianne Gullestad (1996: 225) påpeker at de tankene og ideene som både rot- og båtmetaforene gir uttrykk for, har sammenheng med det sekulariserte samfunnets økende press på det enkelte mennesket. Samfunnet tildeler enkeltmennesket stor betydning og gir det ansvar for å utvikle seg selv. Samtidig

fristilles det fra sosiale fellesskap som gir selvet retning og mening, og den enkeltes behov for å definere tilhørighet øker.

En annen dimensjon ved kulturforståelse fokuserer på kultur som dynamisk, skapende, framtidrettet og stadig i endring. Forstått på denne måten skapes kultur på grunnlag av de valgene vi foretar, og det utvikles kulturell variasjon innenfor rammene av en global modernitet. Thomas Hylland Eriksen (2000: 16) kaller det kulturell kreolisering når mennesker som lever i skjæringsfeltet mellom ulike kulturelle tradisjoner, mottar impulser og stilles overfor forventninger og krav fra flere kanter, og når de setter sammen et mangfoldig kulturelt stoff på sin egen måte. Mot denne oppfatningen kan det innvendes at mulighetene for kulturskaping i form av valg og kombinasjoner av ulike kulturelementer ikke er ubegrensede. Både maktstrukturer i samfunnet, normer, felles rammer og stereotype oppfatninger vil være med på å begrense den kulturelle kreoliseringen som Eriksen beskriver.

Forholdet mellom disse ulike måtene å forstå kultur på, er spenningsfylt. Det dreier seg om spenninger mellom kultur forstått diakront versus kultur forstått synkront, mellom kultur som overlevert kunnskap versus kultur som handlingsstrategier som peker mot endring, og mellom kulturoverføring versus kulturskaping, og slike spenninger kan sees på som en innebygd del av det vi kan karakterisere som kulturelt komplekse samfunn (Hvistendahl 2000: 25 f).

I skolen får måten å forstå kultur på, også betydning for hvordan elever fra ulike minoriteter oppfattes. "Elever fra språklige minoriteter" er en relativt ny elevkategori.<sup>5</sup> Den omfatter elever som har andre morsmål enn norsk, og som har norsk som sitt andrespråk. Elever som defineres som tilhørende språklige minoriteter i skolen, har rett til tospråklig opplæring. Denne opplæringen omfatter undervisning i norsk som andrespråk, første lese- og skriveopplæring på morsmålet og fagundervisning på to språk (jf *Opplæringsloven* kap. 24, forskrift § 24-1). Slik gir det å tilhøre kategorien elever fra språklige minoriteter spesielle rettigheter. Betegnelsen "elever fra språklige minoriteter" brukes først og fremst i offentlige dokumenter som *Opplæringsloven*, i forskrifter og i læreplaner. I skolehverdagen, i mediene og i tekster av ulike slag brukes en rekke andre betegnelser på elever som faller inn under denne gruppa. Disse tar ikke nødvendigvis utgangspunkt i språklige forhold,

---

<sup>5</sup> Betegnelsen "fremmedspråklige elever" kom inn i grunnskolen med *Mønsterplanen 1974* og i videregående skole med *Læreplanen 1976*. Denne ble erstattet av betegnelsen "elever fra språklige minoriteter" i grunnskolen med *Mønsterplanen 1987* og i videregående skole med Reform 1994.



men kategoriserer elevene på et nasjonalt, etnisk eller kulturelt grunnlag. Slik kategorisering er ofte grovt generaliserende og kan fungere stigmatiserende. En rekke av de termene som er i bruk, er egnet til å skape et inntrykk av at all innvandrerdøms er determinert av sin nasjonale eller etniske bakgrunn. Det står i sterk kontrast til det behovet elever kan ha for å bekrefte at de kan forme sin tilværelse selv ut ifra ønsket om sosial mobilitet oppover i samfunnet (Hvistendahl 2000 og 2001a).

Når elever tilskrives en kategorisk identitet på bakgrunn av en bestemt status, kan det overskygge deres identitet som elever, en sosial identitet som er knyttet til en konkret samhandlingsarena: skolen og klasserommet. I en studie av identitetsarbeid blant etnisk minoritetsungdom i Oslo (Andersson 2000) beskriver enslige mindreårige flyktninger tilskrivningen av annerledeshet som noe av det verste ved å være i Norge. Det representerer en dyptgripende sosial og kulturell makt å kunne sette språklige merkelapper på et fenomen. Derfor er det viktig med oppmerksomhet omkring definisjonsmakten i skolen dersom den skal fungere både sosialt og kulturelt inkluderende.

Norsk kultur kan beskrives som fundamentert på en individualisme som eksisterer side om side med en sterk likhetstankegang. Denne likhetstankegangen fører til en samhandlingsstil der det som partene har felles, framheves, og der det som skiller dem ad, taktfullt holdes utenfor samhandlingen (Gullestad 1989: 117). I skolen kan dette føre til at kulturbrytninger og verdikonflikter forties eller blir oversett, og at det norske samfunnet framstilles som mer homogent enn det har vært og er. Slik kan også den kulturelle kompleksiteten i dagens samfunn framstilles som mer enestående enn det historisk sett er grunnlag for.

Likeverd blir vanligvis oppfattet som synonymt med likhet (Gullestad 1989: 116). Denne gjengse oppfatningen kan stå i veien for inklusjon av elever fra språklige minoriteter i norsk skole dersom den hindrer at de synliggjøres. Hilde Lidén (2001: 68 ff) har påpekt hvordan skolen skaper grenser for likhet ved å gjøre forskjeller irrelevante, og hvordan forskjeller kan bli gjort til et problem i klasserommet. Som følge av sine observasjoner i skolen etterlyser hun refleksjon over hvilket innhold som legges i et "oss" som nasjon.

## Kulturkompetanse

Globaliseringen og nyere innvandring til Norge har stilt skolen overfor nye utfordringer som fordrer at det utvikles en bred kulturell kompetanse hos alle elever i skolen. Elever som har vokst opp i Norge, og som har utviklet et erfaringsfellesskap med andre elever i norsk skole, trenger å utvikle sin kompetanse for en tilværelse i et kulturelt mer sammensatt samfunn. Elever som har bodd få år i Norge, og som ikke har fått ta del i det samme erfaringsfellesskapet, trenger å utvikle sin kulturelle kompetanse i det norske samfunnet og etablere nye fellesskap, mens elever som har vokst opp i Norge med flerspråklige og flerkulturelle erfaringer, trenger å oppleve at disse erfaringene verdsettes i skolen og i samfunnet, selv om de er knyttet til deres status som språklige minoriteter i Norge. Dersom behovene hos disse ulike elevgruppene skal imøtekommes, kreves det økt kulturell refleksjon i skolen.

Salim Abu-Rabia (1996) viser i en artikkel med tittelen "Are we tolerant enough to read each other's culture?" hvordan den sosiale konteksten elever lever i, innvirker på deres leseforståelse. Studien handler om lesing på et andrespråk i tre ulike sosiale kontekster. Abu-Rabia (1996) har studert både arabiske ungdommer som har bodd minst tre år i Canada, og som har deltatt i et såkalt "heritage"-program, og arabiske og israelske ungdommer i Israel, alle 15 år gamle. Abu-Rabia (1996) konkluderer med at den kanadiske kulturmosaikken med innbygd forståelse og aksept av flere kulturer letter lesing av kulturelt lite kjente tekster på et andrespråk. Israels såkalte "smeltedigel"-kultur med innebygd konflikt bidrar derimot til å hemme andrespråkslesing av kulturelt lite kjente tekster.

Humanistisk danning kan sies å bygge på fem typer kompetanse: historisk, kommunikativ, kreativ og kritisk kompetanse, og en femte som forbinder og forener disse ulike kompetansetyper til en helhetlig kompetanse (Jensen 1987: 55 ff). Med utgangspunkt i migrasjon kan kulturell kompetanse deles i fire komponenter: den kognitive, som innebærer kunnskap om språk, historie og tradisjoner, den affektive, som omfatter kulturell identifikasjon og aksept av kulturelle normer og verdier, atferdskomponenten, som innebærer evnen til kulturelt passende oppførsel, og til sist metakulturell bevissthet, som omfatter både evnen til kulturell identifikasjon og refleksjon og til en viss kulturell distanse slik at man kan betrakte kultur man har tilhørighet til, utenfra som et objekt (Skutnabb-Kangas 1987: 21 ff). Fjord Jensens og Skutnabb-Kangas' kategorier har flere innholdskomponenter til felles, men den

metakulturelle oppmerksomheten i Skutnabb-Kangas' kulturkompetansebegrep tilsvarer ikke helt Fjord Jensens kritiske kompetanse da denne ikke på samme eksplisitte måte forutsetter et utenifra-perspektiv på kultur.

I norsk skole skjer mye av kulturlæringen implisitt fordi de fleste fag nærmest har som forutsetning at undervisningen kan bygge videre på allerede inkorporert kulturforståelse og kulturkunnskap. Læreplanen (1994) skisserer ulike evner eller kompetansetyper som til sammen karakteriserer og former "det integrerte mennesket". I kapitlet "Det allmenndannede menneske" berøres kulturell refleksjon når det står følgende: "Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelige for dem" (Læreplanen, generell del 1994: 29). Det å gjøre underforståtte kulturelle trekk tydelige forutsetter evne til kulturell refleksjon, og sitatet kan forstås slik at lærere forventes å ha utviklet denne evnen. Det er likevel lite i planen som kan tolkes som et ønske om utvikling av metakulturell oppmerksomhet hos elevene. Elever som har migrert til Norge fra flerspråklige og kulturelt komplekse samfunn, har ofte i utgangspunktet utviklet en viss evne til kulturell distansering og refleksjon. Når utviklingen i det norske samfunnet peker mot større grad av kulturell kompleksitet, vil metakulturell oppmerksomhet og eksplisitt kunnskap om kulturelle trekk i samfunnet være en viktig del av den kulturelle kompetansen alle elever forutsettes å utvikle.

*NOU 2003: 16 I første rekke* (også omtalt som Kvalitetsutvalgets rapport) inneholder et lengre kapittel om kompetansebegrepet. Her refereres kompetansebegrepet i EU, blant annet henvises det til en rapport fra ASEM (Asia-Europe Meeting), en uformell dialog og samarbeidsprosess mellom ti asiatiske land og 15 EU-land om politiske, økonomiske og kulturelle temaer. *NOU 2003: 16* holder det som sannsynlig at det videre arbeidet i EU om kompetanse bygger på de konklusjonene som er trukket i ASEM-prosjektet. I *NOU 2003: 16* deles basiskompetansen opp i åtte nøkkelkompetanser hvorav den åttende er kulturell kompetanse. Det anbefales at opplæringen skal gi helhetlig kompetanse, bygd på basiskompetanse og fagkompetanse. Dette kompetansebegrepet inkluderer sosial kompetanse, mens kulturell kompetanse ikke nevnes.

I artikkelen "Interkulturell kompetanse: Hvordan skal det forstås? Er det en målsetting spesielt for fremmedspråkfagene?" (2003) presenterer Aud Marit Simensen den utviklingen av begrepet interkulturell kompetanse som Michael Byram har foretatt (1997). Ifølge Byram (1997) dreier interkulturell kompetanse seg om en

generell evne hos mennesket til å forstå annerledeshet og til å være bevisst sine egne verdier. Begrepet forutsetter fem kunnskapsområder: 1 Interkulturelle holdninger, forstått som nysgjerrighet og åpenhet samt evne til relativisering og distansering. 2 Kunnskaper om sosiale grupper, deres produkter og praksis, og om generelle interaksjonsprosesser. 3 Evne til å fortolke og relatere dokumenter og begivenheter. 4 Evne til selvstendig undersøkelse og interaksjon som å skaffe seg ny kulturkunnskap samt bidra med egen viten. 5 Evne til kritisk kulturell bevissthet/politisk dannelse. Begrepet har utgangspunkt i fremmedspråksfagene og handler derfor om interkulturell kompetanse over landegrensene. Det handler altså ikke først og fremst om den kulturelle kompetansen som kreves i flerspråklige og flerkulturelle samfunn. Flere av komponentene i Byrams (1997) utvikling av begrepet interkulturell kompetanse er likevel av en slik art at de har overføringsverdi til kulturelt komplekse samfunn.

## Norsk i skolen

### Norskfagene

Norsk er et fag med lang kontinuitet i skolen. Det har ikke noe entydig definert tilblivelsestidspunkt, men kan blant annet føres tilbake henholdsvis til det språk- og litteraturfaget som utviklet seg i den lærde skole på begynnelsen av 1800-tallet, og til norskfaget for alle samfunnslag med *Folkeskoleloven av 1889*. Torill Steinfeld (1986: 218 ff) framholder at de to tradisjonene, den ene som bygde på kultur og dannelse, den andre på norskhet og folkelighet, ble forsøkt samordnet i 1896 gjennom *Lov om høyere allmennskoler*. For denne skolen ble norsk et kjernefag som skulle gi elevene en språklig-historisk undervisning om nasjonens litterære og kulturelle liv i fortid og nåtid, slik at de kunne integreres i det norske fellesskapet (Steinfeld 1986: 13 ff, 218 ff). Denne samlingen om det norske ga faget en viss kontinuitet. I vår tid er det preget av tekstfag som først og fremst gjør det mulig å oppfatte norskfaget som ett fag på tvers av skoleslagene, skriver Steinfeld (1986).

På det tidspunktet Steinfeld (1986) ga disse betraktningene om norskfaglig praksis, hadde en oppdeling av norsk i flere fag alt startet, og i løpet av 1970- og 1980-tallet kom norsk som andrespråk for elever med samisk som førstespråk (M74 og M 87) og norsk som fremmedspråk (M 74), avløst av norsk som andrespråk for

språklige minoriteter (M 87). Denne oppdelingen fortsatte på 1990-tallet, dels som en følge av at det ble opprettet flere forskjellige førstespråksfag (morsmålsfag). I grunnskolen finnes ifølge *Læreplanen 1997* (L 97) og *Samisk læreplan 1997* disse norskfagene: Norsk, norsk for døve, norsk for elever med samisk som førstespråk og norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter. I videregående opplæring finner man etter Reform 94 følgende norskfag: Norsk, norsk for elever med finsk som førstespråk, norsk for elever med samisk som førstespråk, norsk for elever med tegnspråk som førstespråk og norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter (Læringscenteret: [www.ls.no](http://www.ls.no)).

Norsk er altså ikke lenger ett fag i skolen. Det korrekte vil derfor være å bruke samlebetegnelsen *norskfagene*. Av de ulike betegnelsene ser vi at norskfagene i hovedsak er inndelt og benevnt etter hvilke språkgrupper elevene i de respektive norskfagene tilhører. Likevel har ikke selve faget norsk noe karakteriserende eller definerende tillegg, for eksempel kunne betegnelsen norsk som morsmål eller norsk som førstespråk ha vært valgt. Når dette ikke er gjort, kan det blant annet ha bakgrunn i at norsk fortsatt er tenkt som et obligatorisk allmennt fag for alle elever, uansett språkbakgrunn.

Om det er tale om ett eller flere norskfag eller om varianter av ett fag, handler selvfølgelig ikke først og fremst om fagnavn og elevgrupper, men om innholdet i fagene. Det vil også være et spørsmål om i hvilken grad det tradisjonsbærende norskfaget vil påvirke nye norskfag for spesielle elevgrupper, og i hvilken grad disse kan etablere seg som selvstendige fag. Sannsynligvis vil det være dekning for å si at norskfagene i skolen til sammen dekker et relativt bredt spekter av faglige aspekter. Skal norskfaget derimot alene kunne fortsette å være et fag for alle elever, fordrer det at det tar opp i seg flere av disse nye fagaspektene som følge av et språklig og kulturelt mer differensiert elevgrunnlag.

Hvordan fagene får sin utforming i praksis, er et spørsmål som først og fremst skole- og klasseromsstudier vil kunne gi svar på. Her vil jeg nøye meg med å studere fagintensjonene slik de kommer til uttrykk i læreplanene, og la de ulike norskplanene belyse hverandre gjennom målformuleringene. Interessen er rettet mot i hvilken grad flerkulturelle perspektiver kommer til uttrykk i planene, og mot utviklingen av elevenes kulturelle kompetanse slik jeg har definert den i avsnittet over.

## Norsk

Faget norsk defineres i planverket som et fellesfag bygd på nasjonens språk, litteratur og historie. "Språket, litteraturen og historia til ein nasjon skaper ein fellesskap som spenner over grupper og generasjonar," heter det i innledningen til planen for faget, og det understrekes at slik kunnskap danner et grunnlag "for å motverke sosiale skilnader og for å bygge bruer mellom grupper i eit samfunn som har vorte meir internasjonalt og etnisk variert" (L 97: 111). I de felles målene for faget beskrives norsk derimot som et fag for morsmålsbrukere (L 97: 116). Denne målformuleringen svekker faget som et fellesfag da den blant annet ikke inkluderer elever fra ulike språklige minoriteter. Det er også et felles mål for faget å gi elevene innsikt i egen språkutvikling (sst). Skulle faget inkludere alle elever, ville dette innebære at faget også måtte omfatte flerspråklighet hos elever med andre førstespråk (morsmål) enn norsk. Det er ikke noe i de ulike målene og hovedmomentene i planen for norskfaget som peker i denne retningen. Dette er problematisk da faget norsk som andrespråk for språklige minoriteter kun gis status som et fag elevene skal ha inntil de kan følge undervisningen i norsk, altså som et overgangsfag (§ 24-1 Tospråklig opplæring i *Forskrift til Opplæringslova*). Det er altså skapt en forventning om at elever fra språklige minoriteter før eller siden skal følge undervisningen i faget norsk, og mange klasserom har i norsktimene elever både fra den språklige majoriteten og fra språklige minoriteter. Dette gjør likevel ikke den sistnevnte elevgruppen til "morsmålsbrukere" av norsk. Hvilke grupper elever faget norsk er ment å omfatte, synes derfor uavklart.

Det er også et felles mål for faget norsk "å styrkje den kulturelle tilhøyrsla hjå elevane gjennom å gi dei opplevingar med og kunnskap om norsk språk og litteratur, innblikk i andre kulturar og forståing for kva andre kulturar har å seie for vår eigen" (L 97: 116). Særlig det siste leddet i denne målformuleringen viser en åpning mot det kulturelt sammensatte i dagens samfunn og mot kulturkontakt. Derimot gripes ikke muligheten for å vise hvordan kulturer har påvirket hverandre også i tidligere tider, eller at Norge lenge har vært et kulturelt sammensatt samfunn. Under hovedmomentene i planen ser vi at samisk er godt representert på de fleste årstrinn gjennom muntlig samisk tradisjon, rim, regler, sagn og eventyr, samisk barnelitteratur, nyere samisk litteratur og samisk skriftkultur generelt. Når det gjelder

andre kulturer, er disse hovedsakelig representert gjennom muntlig fortellertradisjon, og de utenlandske forfatterne som nevnes, er vesteuropeiske eller amerikanske.

Lise Iversen Kulbrandstad (2000, 2001) har undersøkt hvordan målet om "innblikk i andre kulturar" er konkretisert i lærebøker på 2., 4. og 6. årstrinn. Hun påpeker at lærebøkene har fulgt læreplanens forfatterforslag. Tekster fra samisk tradisjon er representert i lærebøkene. For øvrig inneholder lærebøkene flest oversatte tekster fra Europa, mens de øvrige verdensdelene er tynt representert. Det er også få tekster fra land som de fleste av dagens norske grunnskoleelever med minoritetsbakgrunn har familiær tilknytning til. Kulbrandstad (2000, 2001) er forundret over at lærebøkene i liten grad har brukt de mulighetene som finnes for fordyping i ulike kulturers fortellingstradisjoner, blant annet at ingen læreverk har med tekster fra eventyrsamlingen *Tusen og én natt*, som har vært kjent i Europa fra 1700-tallet. Hennes funn kan tolkes som at læreplanmålet om "innblikk i andre kulturar" ikke oppfattes som et prioritert mål når lærebøkene utformes. Dette kan henge sammen med at læreplanen er lite spesifikk når det gjelder dette målet, samtidig som det på andre områder gis mange konkrete tekst- og forfatterforslag i planen. Målet om "innblikk i andre kulturar" kan også oppfattes som et tilleggsmål som i liten grad henger sammen med andre målformuleringer så lenge faget norsk defineres som et morsmålsfag alene.

Tilsvarende forhold gjelder planens målformuleringer knyttet til språkkunnskap. Elevene skal undersøke språklig variasjon i Norge, men planen nevner kun dialekter og sosiolekter som eksempler, ikke minoritetsspråk eller to- og flerspråklighet i befolkningen. Lars Anders Kulbrandstad (2000, 2001) påpeker at Norge som språksamfunn har blitt mer sammensatt og variert som følge av nyere innvandring, og at en gruppe på 200-300 000 av befolkningen i dag antas å ha norsk som sitt andrespråk og et annet språk som førstespråk. Derfor vil det bli vanligere å høre norsk snakket på nye måter, og mange vil komme i kontakt med miljøer der det brukes både norsk og et annet språk til daglig. Kulbrandstad (2000, 2001) har undersøkt i hvilken grad læreverk for ungdomstrinnet gjenspeiler disse endringene i den språklige virkeligheten. Han konkluderer med at nye trekk ved språkforholdene i Norge som følge av nyere innvandring samlet sett er lite framtrødende i læreverkene. Slike temaer har en perifer plass sammenliknet med andre og mer tradisjonelle emner knyttet til språklig variasjon i det norske samfunnet. Størst plass i læreverkene får presentasjon av språklige trekk som brukes for å beskrive og inndele dialekter.

Det finnes heller ingen didaktisk kanon som omfatter annen språklig variasjon enn den geografiske og sosiale, og den framstillingen som finnes i lærebøkene, har tydelige faglige svakheter som uheldig begrepsbruk, framsetting av påstander det ikke er forskningsmessig dekning for, og grove forenklinger. Kulbrandstad (2000, 2001) slutter av dette at ungdomsskoleelever sannsynligvis får liten hjelp gjennom norskfaget til å tilegne seg kunnskaper om den økende språklige heterogeniteten i det norske samfunnet og til å utvikle forståelse for den. Han mener dette henger sammen med læreplanen, som profilerer norskfaget som et morsmålsfag, og som for språkemnenes del har en sterk nasjonal og majoritetskulturell innretning. I faget norsk som andrespråk derimot finnes emner som har å gjøre med språk og språkbruk i de nye minoritetsgruppene. Kulbrandstad (2000, 2001) framholder at fenomenet som andrespråk, tospråklig utvikling og kodeveksling er en del av den felles norske virkeligheten. Derfor bør de være emner som alle grunnskoleelever møter i norskundervisningen.

I læreplanen er det et mål at elevene skal "Studere korleis språk endrar seg, sjå på lånord og nyord, internasjonalisering og påverknad frå andre språk og finne døme på utanlandske ord og uttrykksmåtar" (L 97: 129). Her rettes oppmerksomheten mot språklig påvirkning over landegrensene. Dette er en måte å vende blikket ut på og vise språk i kontakt internasjonalt. Like viktig ville det være å vise språk i kontakt innenlands gjennom språklige endringer, nyord og språklig påvirkning som følge av nyere innvandring til Norge og som uttrykk for en faktisk språklig pluralitet innenfor det norske samfunnet. Særlig i en del ungdomsmiljøer finner slik språkutveksling sted, og ungdommer tar opp i sitt norske språk ord og uttrykk fra språk som internasjonalt representerer store språkgrupper, men som er minoritetsspråk i Norge. Det er nødvendig å utvikle kunnskap i skolen slik at elevene kan beskrive de nye språklige variasjonene i samfunnet og både forstå og håndtere de mulighetene og utfordringene de skaper. Samtidig vil dette kunne representere en tiltrengt anerkjennelse av tospråkligheten hos språklige minoriteter i skolen.

Også i videregående opplæring blir norsk definert som et morsmålsfag. I introduksjonen av faget i historisk perspektiv knyttes faget særlig til det moderne nasjonale gjennombruddet i litteraturen og innføringen av Nordahl Rolfsens lesebok (1897) i folkeskolen. Det understrekes at norsk i løpet av 1900-tallet ble løftet fram som et sentralfag og et kulturfag "som skal skape medvit om røtene våre", og at det nå er et grunnleggende fag i allmenndanningen. Det å mestre morsmålet beskrives



som grunnlaget for all læring og for å kunne utvikle personlig og kulturell identitet. Elevene skal gjennom faget få kunnskap om norsk litteratur, kultur, språk og samfunn, men også ”syn for korleis norsk kultur inngår i ein større kulturfellesskap”. ”Eit rikt utval av norsk skjønnlitteratur og sakprosa” defineres som kjernen i litteraturlesingen, men det føyes til at også tekster fra nordisk og internasjonal litteratur har sin plass og kan trekkes inn ”i nokon grad”. Norskfaget beskrives som en viktig formidler av den nasjonale kulturarven, som defineres som norsk språk og litteratur fra norrøn tid og opp til vår tid. Gjennom litteraturen skal elevene få overført kunnskap fra fortiden og utvikle ”eit kollektivt medvit”. Et av målene med formidlingen av kulturarven er å skape *en* felles referanseramme som grunnlag for kommunikasjon, noe som kan forstås som et slags felles nasjonalt vokabular, og å skape en felles forståelse og opplevelse av kultur og samfunn (Hvistendahl 2000: 351 ff). Det er en sterk understreking i planen av hvilken betydning kulturarven har for å skape fellesskap i dag. Dette fellesskapet favner ikke vidt, men er enhetlig beskrevet. Det er et mål for opplæringen å ”skape innsikt i vårt eige, om verdiar, idear og forestillingar som er viktige for den norske veremåten”. Med tanke på at norskfaget i videregående opplæring også har elever med andre førstespråk (morsmål) enn norsk og elever som enten selv har migrert til Norge, eller som kommer fra familier som har gjort det i løpet av de siste generasjonene, er dette ekskluderende formuleringer. En viss kulturell heterogenitet i det norske samfunnet er likevel underforstått i planen, da det står at kulturkonflikter før og nå bør synliggjøres og drøftes. Også kulturpåvirkning nevnes, men da mellom ”det heimlege og det framande”, altså tydelig polarisert. Det er kultur forstått diakront, som overlevert kunnskap og som noe som overføres, vi møter i planen. Det virker derfor som et brudd når det tilføyes at kultur også blir skapt i skolen, ”i samspelet mellom den sosiale og kulturelle samanhengen elevane står i og skolekulturen elevane møter”, for her kommer et helt annet kultursyn til uttrykk, nemlig kultur forstått synkront, som handlingsstrategier som peker mot endring og som noe som skapes her og nå. To så ulike kultursyn som de vi møter her, lar seg vanskelig forene, men det er også det første som har prioritet i planen.

Når det gjelder språkkunnskap, skal elevene ha kjennskap til språklige endringer og forstå hvorfor de skjer. Her nevnes ”framand påverknad” som må ”støypast i vår eigen tradisjon”. Blant felles mål skal elevene kjenne ulike varianter av talemålet i sitt eget miljø. Herunder nevnes fag- og gruppespråk, dialekter,

sosiolekter og slang som eksempler, tospråklighet utelates på samme måte som i grunnskolefaget norsk. Skal man i dag beskrive Oslo-språk, hører det faktisk at mer enn 20 % av byens befolkning har et annet førstespråk enn norsk med, sammen med fenomen som tospråklighet, kodeveksling og ulike former for språkblanding, særlig hos ungdom. Når slike forhold ikke nevnes i planen, blir det vanskelig å gi et adekvat bilde av språksituasjonen i Norge i dag.

## **Norsk for elever med samisk som førstespråk**

Planen i norsk for elever med samisk som førstespråk finnes i *Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1997).<sup>6</sup> Planen åpner med å presisere at de fleste barn og unge i samiske miljøer lever i to- eller flerspråklige omgivelser, og at målet for opplæringen er funksjonell tospråklighet. Dette forklares med at elevene skal beherske norsk i tillegg til morsmålet så godt at de kan være aktive deltakere i så vel de samiske samfunn som i det norske. Elevene beskrives som en differensiert gruppe der noen av barna mestrer to språk godt alt ved skolestart, mens andre barn er enspråklige, og atter andre har både samisk og norsk som hjemmespråk. Ett av de felles målene for faget er at elevene skal kunne fungere som aktive samfunnsdeltakere med respekt for likheter og forskjeller i norsk og samisk språk og kultur. Et annet mål er at elevene skal oppleve at kunnskaper og erfaringer fra to kulturer og to språk er verdifulle og nyttige for personlig, faglig og kulturell utvikling. Disse målene spesifiseres i 5. og 6. klasse da elevene skal utforske og sammenligne likheter og forskjeller mellom norsk og samisk, og i 9. klasse da de skal sammenligne samisk og norsk folkediktning. I 10. klasse skal elevene arbeide med et utvalg av samisk litteratur i norsk oversettelse, sammenligne med originaltekstene og diskutere om oversettelsen fanger opp alle sider ved originalteksten. Ellers skal elevene hovedsakelig arbeide med norsk språk og litteratur, men også med muntlig tradisjon fra ulike kulturer, de skal lese et utvalg romaner, både norske og europeiske (sic!), samt ulike tekster fra andre kulturer enn den europeiske.

Planen i norsk for elever med samisk som førstespråk skiller seg fra planen i norsk fordi den tydeliggjør Norge som et flerspråklig samfunn. Planen gir flere eksempler på hvordan undervisningen konkret kan ta utgangspunkt i og bruke

elevenes to- eller flerspråklighet selv om det ut ifra beskrivelsen av de felles målene kunne vært ventet enda større vekt på nettopp dette. Særlig interessant er tematiseringen av oversettelse, som eksemplifiserer temaet språk i kontakt.

Planen for norsk for elever med samisk som førstespråk i videregående opplæring innledes med en historisk oversikt over morsmålsfagene norsk og samisk som sidestiller fagene uten at det sies noe om det hegemoniet norsk språk hadde i skolen i samiske områder inntil det første gang kom en fagplan for samisk som morsmål i grunnskolen i 1974 (Hvenekilde 1996: 8 f). Det er særlig i avsnittet om kulturarven dette blir problematisk. Her omtales samisk og norsk kulturarv som "den fleirkulturelle, nasjonale kulturarven", og det heter videre at "Historisk har samisk og norsk kultur levd side om side og tatt og fått frå kvarandre i ein sameksistens". Majoritetssamfunnets undertrykking av samisk språk og kultur forties. Når det står i planen at "Det er også viktig å få fram at samisk og norsk er likeverdige språk," kan behovet for å understreke denne likeverdigheten i dag i beste fall tolkes som en forklaring på fortielsen av tidligere undertrykking.

Det er ellers et mål at elevene skal bli reelt tospråklige gjennom opplæringen i norsk og samisk, uten at det blir nærmere presisert hva det legges i dette begrepet. Bare noen få steder i planen møtes samisk og norsk språk og kultur. Elevene skal lære å tolke og omsette tekster fra det ene språket til det andre og lære om tospråklighet i samiske miljø. De skal få kjennskap til omsatt urfolkslitteratur fra andre land og lese norskspråklig litteratur av samiske forfattere og noen tekster som tar opp forholdet mellom nordmenn og samer, av litteratur fra 1600- og 1700-tallet konkretisert som tekster av Petter Dass og utdrag fra Lappecodicillen. Sammenliknet med norsk for elever med samisk som førstespråk i grunnskolen er samisk språk og litteratur i liten grad trukket inn i planen for faget i videregående opplæring. Det kan synes som om bruken av betegnelsen "fleirkulturell" bidrar til å tilsløre forholdet mellom norsk og samisk språk og kultur, særlig i fortid.

Planen i norsk for elever med samisk som førstespråk gjelder også for elever med finsk som førstespråk. I planen står det imidlertid ingenting om det finske språkets historie i Norge eller om det finske språkets plass innenfor samiske samfunn, og finskspråklig litteratur og kultur er heller ikke nevnt.

---

<sup>6</sup> Hvenekilde (1996: 6 ff) inneholder en faghistorisk oversikt over undervisning for samiske elever fra slutten av 1600-tallet og fram til 1996.

## **Norsk for døve**

L97 inneholder egne læreplaner for elever med tegnspråk som førstespråk, deriblant norsk for døve. Dette faget skal sammen med faget tegnspråk som førstespråk, som er det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for døve elever, gi god språklig kompetanse og bidra til funksjonell tospråklighet. Det nasjonale fellesstoffet er fordelt på begge fag, som skal koordineres. I planen i norsk for døve understrekes det at døvesamfunnet har sin egen kultur der tegnspråk spiller en sentral rolle sammen med døves individuelle livshistorie og tradisjoner, samtidig som de døve tar del i den norske kulturen. Gjennom arbeid med norskfaget og opplæringen for øvrig skal elevene tilegne seg verdier, tradisjoner, opplevelser, holdninger, normer, ferdigheter og kunnskaper som kulturen i det norske samfunnet representerer. Samtidig heter det i innledningen til planen at fagene tegnspråkfaget og norskfaget for døve sammen har som mål at elevene skal bli tospråklige og tokulturelle. Det er ett av de felles målene for faget at elevene skal bli trygge på sin identitet og aktive i så vel døvesamfunnet som resten av det norske samfunnet gjennom tospråklige og tokulturelle aktiviteter.

I en faghistorisk artikkel om norsk og morsmål for språklige minoriteter tegner Anne Hvenekilde (1996: 9 ff) et riss av utviklingen av opplæringen for døve fra den første norske skolen for døve ble grunnlagt i Trondheim i 1825 og fram til i dag. Hun beskriver jakten på en døv kultur som en følge av den offentlige anerkjennelsen av tegnspråket og den nye stoltheten over dette språket i de døve miljøene. Hun peker på at de døve nå definerer seg som en språklig minoritet, og at dette begrepet bærer med seg ideen om en egen kultur.<sup>7</sup>

## **Norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter**

Det å gripe den kulturelle kompleksiteten som faget norsk som andrespråk er omgitt av, representerer en læreplanutfordring. Mens samisk læreplan er basert på samenes status som urbefolkning, og læreplanen for døve bygger på deres status som nasjonal minoritet, har planen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter kun støtte i forskriften om tospråklig opplæring for denne elevgruppa. Planen er

preget av det problematiske i å sette ord på kulturelle forhold. Det kan antakeligvis forklares med at det er lettere å beskrive elevenes språkbakgrunn, kort og godt fordi vi vet mer om den, mens elevenes kulturelle bakgrunn kan være svært sammensatt og atskillig vanskeligere å få innsikt i, samtidig som deres kulturelle tilknytning kan være i endring.

Grunnskoleplanen i norsk som andrespråk velger å beskrive elevenes kulturbakgrunn med utgangspunkt i deres språkbakgrunn, og omtaler elevene meget omstendelig som "elever som møter skolen med en annen språklig og kulturell bakgrunn enn elever som har språklig og kulturell morsmålskompetanse i norsk". I tråd med denne definisjonen heter det flere steder i planen at elevene skal få forståelse for "egen og andres kultur", særlig gjelder dette for arbeidet med litteratur. Distinksjonen mellom "egen og andres kultur" er problematisk når den trekkes så skarpt. Denne distinksjonen tilskriver elever fra språklige minoriteter en kulturell identitet markert forskjellig fra majoritetens, uten at man vet om de ønsker en slik kulturell identifikasjon. Slik blir elevene på et vis fratatt muligheten for å definere seg selv kulturelt, og man kan spørre hvilke muligheter det da gis for at de kan være kulturelt medskapende gjennom undervisningen.

Tross problemene med å beskrive elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, uttrykker læreplanen en intensjon om å ivareta et dobbelt siktemål med faget norsk som andrespråk. På den ene siden skal faget bidra til å gi elevene innsikt i samfunnets kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. På den andre siden skal elevene kunne bearbeide egne erfaringer som språklig minoritet i det norske samfunnet, som en del av identitetsutviklingen og for å kunne bringe sine erfaringer inn i fellesskapet. Dette ivaretas i planen ved at elevene for eksempel skal sammenlikne skrift på morsmålet og på norsk, bli kjent med betydningen av og opprinnelsen til eget navn og til noen norske, lære noen norske ordtak og ordtak fra andre land og arbeide med lånord i norsk og med innlån av norske ord i morsmålet. Det legges også vekt på å utvikle elevenes evne til kulturell refleksjon knyttet til deres språklige situasjon, og tospråklighet er et tema på alle tre hovedtrinn. Blant annet skal elevene samtale om det å tilhøre en språklig minoritet og å være tospråklig, og de skal vite noe om

---

<sup>7</sup> Planen i norsk for elever med tegnspråk som førstespråk i videregående opplæring skal finnes på Læringscenterets nettsider [www.ls.no](http://www.ls.no). I skrivende stund er den ikke elektronisk tilgjengelig og blir derfor ikke omtalt her.

forholdet mellom språk og identitet og om tospråklighet i samfunnet og hos enkeltindivid.

Når det gjelder litteratur, skal elevene arbeide både med ulike typer tekster fra Norge og med oversatte tekster fra andre land eller fra ulike kulturer, samt med tekster av migrantforfattere i Norge. Vi ser altså at det på det litterære området gjøres forsøk på å sidestille norsk litteratur og litteratur fra verden utenfor Norge og å vise hvordan forfattere som er bosatt i Norge, men ikke født og oppvokst her, har brakt sine erfaringer inn i fellesskapet. Ser vi på planen for 10. klasse, skal elevene på dette trinnet "lese og samtale om oversatte tekster fra andre kulturer som grunnlag for innblikk i et bredere spekter av livserfaringer, normer og verdier". Når det gjelder norsk litteratur derimot, skal de "bli kjent med et utvalg sentrale tekster på bokmål og nynorsk og med et utvalg sentrale forfattere fra norsk litteratur på 1800- og 1900-tallet". Det er nærliggende å spørre om ikke tekster av norske forfattere også kan gi innblikk i forskjelligartede erfaringer, normer og verdier. Det kan se ut som om "det norske" oppfattes som noe enhetlig og gitt, og at litteraturen formaliseres til "hovedlinjer i norsk litteraturhistorie" og "et bilde av forfatterne og samtida". Å utvikle kulturell kompetanse for deltakelse både i majoritets- og i minoritetssamfunn hos elever fra språklige minoriteter innebærer ikke bare at tospråklighet og andre lands litteratur sidestilles med norsk språk og litteratur som temaer i faget. Det innebærer også at underforståtte trekk i norsk kultur gjøres tydelige, og forutsetter dermed et sideblikk eller et visst perspektiv utenfra på norsk kultur.

Faget norsk som andrespråk har det samme doble siktemålet i videregående opplæring som i grunnskolen, men det kommer til uttrykk på andre måter. Her heter det at norskopplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og behov og både være allmenndannende og holdningsskapende. Allmenndanning defineres som det å ha innsikt i hvordan språk brukes til å strukturere en forståelse av verden, og innsikt i den rollen språket spiller i kulturelle gruppefellesskap. Det understrekes at elevene som tospråklige har spesielle forutsetninger for å få innsikt i språkopbygning og språkbruk, og elevene skal få kunnskap om språklig variasjon i Norge som omfatter både flerspråklighet og språklige minoriteters situasjon og rettigheter.

"Den norske kulturen" og "den kulturelle bakgrunnen til elevene" beskrives som ulike i planen og framstår delvis som atskilte motsetninger. Riktignok heter det at "opplæringen bør gi elevene et grunnlag for å kunne identifisere seg med og være

aktive bidragsytere til både majoritetskulturen og til minoritetskulturer som finner sitt uttrykk gjennom norsk språk,” og elevene skal lese både norsk litteratur og litteratur oversatt til norsk og ha kjennskap til muntlig tradisjon i Norge og i andre land. Likevel ser det ut som om man i større grad enn i grunnskolen tenker seg en utvikling hos elevene som fører inn i norsk kultur. Det er et mål at elevene ”må kunne ta del i den norske kulturarven”, og at de ”må få kjennskap til og bli fortrolige med den felles referanserammen”. Her refereres det til kun en bestemt referanseramme som felles i Norge. Språkbruken er verken egnet til å inkludere kulturpåvirkning og kulturbrytning eller et visst kulturelt mangfold selv om det tilføyes at det er viktig å drøfte kulturbegrepet og tospråklige og tokulturelle erfaringer.

I arbeidet med norsk litteratur er det et mål å legge til rette for ”kultur møter der elevene både kan vinne ny innsikt i norsk kultur og bidra med nye perspektiver på den norske kulturarven”. Dette er en ambisiøs målsetting. Å skape kultur møter knyttet til arbeidet med norsk litteratur, særlig den eldre, forutsetter en undervisning der elevene selv får være medskapende.

Målsettingene om at elevene skal utvikle ”en trygg kulturell identitet bygd på likestilling og likeverd og kunne snakke om etiske problemstillinger” samt utvikle ”en positiv holdning til språklig og kulturelt mangfold” kan betraktes som selvsagte for alle elever. Det er de likevel ikke. Det er i planen i norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter de formuleres. Tilsvarende mål finnes ikke i planen for norskfaget. Elever som tilhører ulike språklige minoriteter i samfunnet representerer selv det mangfoldet som beskrives i læreplanen. Nettopp derfor kunne man forvente at det å utvikle en positiv holdning til det, ikke var et mål for disse elevene alene, men for alle elever.

Uttrykket ”en trygg kulturell identitet” tolkes ofte som å ”bli trygg på sitt eget”. For elever fra språklige minoriteter vil det handle om en trygghet som hviler på det faktum at de vokser opp med flerspråklighet og i en situasjon preget av større eller mindre grad av kulturell kompleksitet. I denne situasjonen er det ikke nok å kjenne ”sitt eget” godt, men det fordres god kjennskap til flest mulige aspekter ved mangfoldet. Læreplanen i norsk som andrespråk er ingen verdinøytral plan. Målet om ”en trygg kulturell identitet bygd på likestilling og likeverd” plasserer sentralt i faget en politisk vedtatt norm, som det offisielt er konsensus om, men som knyttet til kjønnsroller, for eksempel, kan medføre spenninger i skolen. Når denne målsettingen trekkes inn i læreplanen i norsk som andrespråk, kan det tolkes som en

understreking av at det finnes et kjerneinnhold i det mangfoldet som blir positivt beskrevet.

## **Læremidler i norsk – utfordringer og muligheter**

Vi kan se noen linjer i de ulike norskplanene. Det mest slående er at kunnskapen om norsk litteratur og språk skiller seg lite fra den ene planen til den andre. Kontinuiteten i norskfaget viser seg altså som sterk i et historisk perspektiv. Læreplanreformene på 1990-tallet er også beskrevet som rehistoriserende og reideologiserende på et nasjonalt grunnlag (Madssen 1999). Etableringen av flere norskfag for ulike grupper elever ut ifra deres ulike språkbakgrunn ser heller ikke ut til å rokke betydelig ved innholdet i faget. Norskhet defineres relativt likt i de fleste planene og blir hovedsakelig beskrevet som noe enhetlig og gitt. Når det gjelder språkkunnskap, er det planene i norsk som andrespråk i grunnskolen og i videregående opplæring som tydeligst bidrar til å utvide emnet ved å tematisere tospråklighet. Det er også her det formuleres som et mål at elevene skal utvikle en positiv holdning til språklig og kulturelt mangfold, og i planen for samisk som førstespråk i grunnskolen er det et mål å utvikle respekt for likheter og forskjeller mellom norsk og samisk. Det er i de samme planene at det historiske innholdet i norskfaget tones mest ned. Både i norsk og i norsk for elever med samisk som førstespråk er det klare forskjeller mellom planene i grunnskolen og i videregående skole. I norsk for samiske elever legger planen i videregående opplæring seg tett opp til norskplanen, så tett at forholdet mellom samisk og norsk kultur nærmest blir beskrevet som uproblematisk, også i historisk tid. I planen for norsk i grunnskolen har det kommet inn et mål om "innblikk i andre kulturar" som ikke gjenfinnes i norskplanen i videregående opplæring.

Har så de nye norskfagene for elever med andre førstespråk enn norsk noe å tilføre det opprinnelige norskfaget? Det er vel nærmest for et tidsspørsmål å regne når flerspråklighet i samfunnet og tospråklighet som fenomen også får innpass i faget norsk. Med en stor og økende andel elever fra språklige minoriteter, særlig i Oslo-skolen, vil det bli et økende behov for å utvikle kunnskap om flere aspekter ved språksituasjonen i Norge. Det vil være nødvendig å ta i bruk fagterminologi på området for å utvide og utvikle den didaktiske kanon. I dette arbeidet vil lærebokforfattere og forlag kunne støtte seg på et bredt fag- og forskningsmiljø ved



universitetene og høyskolene.<sup>8</sup> Samtidig representerer Internettet store faglige ressurser. Eksempelvis kan lærere og elever med noen få tastetrykk finne faglig oppdaterte opplysninger om all verdens språk og om slektskapsforholdene mellom dem oversiktlig framstilt på nettstedet <www.ethnologue.com>. Da duger ikke lenger det indoeuropeiske språktreet som i utallige lærebøker fortsatt framstilles med indiske og iranske språk som små greiner nederst på stammen, en tykk germansk hovedgrein og nordiske språk som kroner toppen. For en rekke elever fra språklige minoriteter i Norge vil det representere en anerkjennelse å gjenfinne sine førstespråk og andre språk de behersker, i en elektronisk oversikt som inneholder opplysninger om hvilke land språkene brukes i, hvor mange språkbrukere de har på verdensbasis, og hvilke andre språk de er i familie med. For elever med norsk som førstespråk vil enhver utvidet kunnskap om språk, språkslektskap og språktypologi representere en økt språklig bevisstgjøring.

I planene i norsk for elever med samisk og tegnspråk er oversettelse og tolking emner som viser norsk i kontakt med elevenes førstespråk. Oversettelse og tolking kan også tematiseres i norsk og i norsk som andrespråk for språklige minoriteter, ikke som ferdigheter, men som emner elevene får noe kjennskap til fordi de eksemplifiserer språk og kultur i kontakt. Oversettelse er også et emne som forener språk og litteratur. Norsk litteratur er kjent utenfor landets grenser fordi den har blitt oversatt til en rekke andre språk og fortsatt blir det, og norsk dramatik blir oppført i en rekke land verden over med Ibsens dramaer som det fremste eksempelet. På samme måte blir utenlandsk litteratur oversatt, lest og framført i Norge. En rekke norske forfattere har valgt å bosette seg i utlandet for å skrive, blant annet for å få en viss avstand til Norge og for å få nye litterære impulser. Det finnes også eksempler på at forfattere fra andre land, bosatt i Norge, gir ut samlinger med dikt gjengitt både på forfatterens førstespråk og på norsk.<sup>9</sup> Dette er en del av den kulturutvekslingen som foregår hele tiden, og som elevene bør kjenne til.

---

<sup>8</sup> Norsk forskningsråds paraplyprosjekt "KUSK: Språk og kultur i kontakt" inneholder en rekke interessante studier som vil representere gode kunnskapskilder for lærebokforfattere og lærere. Disse blir samlet presentert i en synteseartikkel av Saphinaz Amal-Naguib i Hodne, Bjarne og Randi Sæbøe (red.), *Kulturforskning*, Oslo: Universitetsforlaget, som kommer i august 2003.

<sup>9</sup> Jf He Dong, 1994. *Himmel innsjø*, gjendiktet av He Dong og Erling Kittelsen. Oslo: Gyldendal. Utgivelsen har parallell kinesisk og norsk tekst. Jf også Masroor, Jamshed, 1994. *Oseaner av øyeblikk*: urdu-norsk = Lamhō ke samundar, gjendiktet av Erling Kittelsen i samarbeid med forfatteren. Oslo: Gyldendal. Utgivelsen har parallell tittel og tekst på urdu og norsk.

Det er ikke nødvendig å bringe inn nye emner i norskfagene for å synliggjøre kulturutveksling og kulturpåvirkning. Dette handler også om hvordan tradisjonelle norskfaglige emner framstilles. Folkediktning presenteres i norske lærebøker ofte sammen med 1800-tallslitteraturen og Asbjørnsen og Moes innsamlingsarbeid. Det er i hovedsak norske sagn, eventyr og folkeviser som presenteres i tillegg til noe samisk folkediktning selv om folkediktning eller muntlig tradisjon er kjennetegnet av at det er diktning på vandring. Eventyret om Askepott er ett av flere eksempler på det. Vi kjenner Askepott i Brødrene Grimms versjon og i Disneys tegnefilmvariant, som Kari Trestakk her til lands, Vasilisa den skjønne i Russland og Tam og Kam i Vietnam. En sammenlikning av ulike varianter av eventyret kan fortelle noe om både kulturelle likheter og forskjeller. Når det i grunnskoleplanen i norsk er innført et mål om "innblikk i andre kulturar", har vi sett at planen for det meste nevner muntlig tradisjon fra andre land som eksempler. Det er ikke nødvendig å gå denne omveien for å komme inn i dette stoffet. Folkediktning, slik vi kjenner den her til lands, kan også være et utgangspunkt for å bli kjent med muntlig tradisjon i andre land og i andre deler av verden, og slik sammenlikning kan bidra til at andre lands folkediktning framstår som mindre fremmed.

Det finnes ulike måter å konkretisere målet om "innblikk i andre kulturar" på gjennom tekstutvalget i lærebøkene. Jeg har sett litt nærmere på ett eksempel. Det er hentet fra Kåre Kverndokken: *Leseboka for grunnskolen*, bind 6, som er beregnet på 5. klassinger. På dette trinnet inneholder ikke læreplanen noen konkretiseringer av målet om "innblikk i andre kulturar", men leseboka inneholder likevel et knippe tekster som relaterer seg til det. Etter hverandre følger: et dikt fra boka *Flyktning i snøen* av Unni og Ola Jonsmoen, et utdrag kalt "Nyttår i Vietnam" fra boka *Min barndom i Vietnam* av Dang Van Thy, ledsaget av bildet "Offergaven", malt av forfatteren, et vietnamesisk eventyr, en novelle om den søramerikanske gutten Pepe og diktet "Memets barn går på skolen" av Murat Alpar, om faren Memet som undrer seg over sine barns skolegang i Oslo. Disse tekstene følges av diktet "å vere norsk" av Einar Økland og "Nordmannen" av Ivar Aasen. I alt må dette karakteriseres som et spennende sammensatt tekstutvalg som passer for aldersgruppa, som gir et visst innblikk i "andre kulturar", og som åpner muligheter for sammenlikninger og kontrasteringer. Så kan vi spørre oss: Ville dette utvalget ha vært annerledes hvis læreplanmålet istedenfor hadde vært å vise språk og kultur i kontakt? Da ville kanskje Ivar Aasens tekst ikke ha vært med, kanskje ville det ha vært med en tekst

om barn med ulik bakgrunn i Norge istedenfor en tekst der synsvinkelen er lagt til foreldrene deres, og kanskje ville det ha vært opplyst at forfatteren og bildekunstneren Dang Van Thy bor og arbeider i Norge. Kanskje det også ville ha vært valgt ut en annen tekst av ham som fortalte noe om hvordan møtet med Norge var da han kom krigsskadd tenåring til Sunnaas sykehus utenfor Oslo omkring 1970? En slik tekst er med i *Stemmer. Lesebok 1* for grunnkurs i norsk som andrespråk for språklige minoriteter i videregående opplæring. Teksten er hentet fra Dang Van Thys bok *Hjemreisen*. Den forteller om hans møte med norsk språk, kultur og natur og om hvordan han formidler dette til sin familie når han etter mange år reiser tilbake til Vietnam. Teksten handler altså om kulturmøter på flere plan. Slik kan tekster velges ut når et av målene for faget ikke er å gi ”innblikk i andre kulturar”, men å utvikle ”en positiv holdning til språklig og kulturelt mangfold”.

Skolen har i dag lesebøker for de ulike norskfagene. Vibeke Larsen (2003) har sammenliknet tekstutvalget i læreboka *Bruer* for norskfaget og læreboka *Stemmer* for faget norsk som andrespråk for videregående, begge for VK1 og VK2 i videregående opplæring. Mens *Bruer* har med både tekster og forfattere som inngår i det utvalget som Bente Aamotsbakken (2003) har funnet er vanlig i skolens litteraturantologier, avviker tekstutvalget i *Stemmer* i større grad fra dette. Det er stor grad av overensstemmelse mellom *Bruer* og *Stemmer* når det gjelder utvalget av norske forfattere, men derimot store forskjeller i utvalget av tekster av disse forfatterne. De sentrale 1800-talls- forfatterne er som oftest representert med flere tekster i *Bruer* enn i *Stemmer*, mens det i *Stemmer* i stedet er lagt vekt på sammenstillinger med utdypende tekster fra nåtiden eller oversatt litteratur om samme emne.

Det er lite oversatt litteratur i *Bruer*, bare ni tekster med unntak av nordisk litteratur. Disse ni tekstene er alle fra den vestlige kulturkrets. To samiske forfattere er med i tillegg til teksten ”Innvandrerens 10 bud” av en anonym forfatter oppført som ”en innvandrer” i registeret. I *Stemmer* er det lite nordisk litteratur, men mange tekster av forfattere fra land utenfor Norden, både innenfor og utenfor den vestlige kulturkrets. Nobelprisvinnere i litteratur er representert samt eksilforfattere og migrantforfattere i Norge og Sverige. Den oversatte litteraturen dekker alle litterære perioder, men nyere oversatt litteratur er bredere representert enn eldre.

Tekstutvalget i *Stemmer* representerer et alternativ til den nasjonale kanon og er utvidet med tanke på å komme elever fra språklige minoriteter i møte med komparativ lesing av norsk og oversatt litteratur og med tekster valgt ut fra blant

annet hensynet til språklig tilgjengelighet. Dette er likevel ikke prinsipper for tekstutvalg som preger alle lesebøker i norsk som andrespråk. I en rask gjennomgang av leseboka *Spor* for norsk som andrespråk, VK 1 og 2, finner Larsen (2003) et tekstutvalg som i langt større grad harmonerer med det som Aamotsbakken (2003) karakteriserer som vanlig i skolens litteraturantologier.

Larsens (2003) synspunkt er at en nasjonal kanon først og fremst har betydning fordi den kan bidra til at viktige felles nasjonale verdier som likestilling og demokrati kan bli gjenstand for diskusjon i klasserommet, mens et tekstutvalg som i større grad stiller sammen tekster fra ulike kulturer, kan bidra til å øke evnen til kulturell refleksjon hos elevene.

Når tekstutvalget i skolens lesebøker for de ulike norskfagene sammenliknes og diskuteres, er det like viktig å problematisere utvalget av norsk litteratur og perspektivering av den som omfang og bruk av oversatt litteratur fra andre land. Norsk 1800-talls litteratur kan eksempelvis gi økt innsikt i den norske nasjonsbyggingen og de historiske forutsetningene den bygger på, og den kan tematisere litteraturens funksjon i nasjonsbyggingsprosessen. Slik kan eldre norsk litteratur danne en innfallsvinkel for å studere hvordan litteratur kan fungere nasjonsbyggende i andre land også i dag. Norsk emigrantlitteratur rommer fortellinger som kan være analogier til historiene til innvandrere i det norske samfunnet i dag, og litteratur med tilknytning til samiske og finskspråklige områder forteller om et kulturelt sammensatt Norge som strekker seg langt tilbake i tiden. Mulighetene er mange. Det handler i stor grad om hvilke fortellinger man vil formidle gjennom litteraturundervisningen i skolen, og her er læreplaner og eksamen retningsgivende. Det handler selvfølgelig også om hvordan arbeidet med litteraturen foregår i klasserommet, men dette store feltet blir ikke berørt her.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Jf Hvistendahl (2000, 2001) for forståelse av hvordan elever fra språklige minoriteter arbeider med eldre norsk litteratur innenfor skolens rammer.

## Sluttord

1990-årenes danningsdiskurs var preget av at forestillingen om en enhetlig norskhet ble søkt reetablert og lagt til grunn som ideologisk fundament for morsmålsfaget spesielt og for staten og befolkningen i Norge generelt (Hansen 1996: 93 ff). Denne forestillingen om det nasjonale og om nasjonal-kulturell enhet kommer sterkt til uttrykk i norskfaget. Skal dette faget kunne utvikle en kulturkompetanse hos elevene som forebereder dem for en tilværelse i et globalt og kulturelt kompleks samfunn, må forestillingene om nasjonal-kulturell enhet overskrides og norskhet redefineres. Planene for flere av de ulike norskfagene, særlig i grunnskolen, har påbegynt arbeidet med å introdusere bredere kulturperspektiver i norsk. Når nye planer for norskfagene utarbeides, er det å håpe at dette arbeidet videreføres.

## Referanser:

- Abu-Rabia, Salim, 1996. "Are we tolerant enough to read each other's culture? Evidence from three different social contexts. *Educational Psychology, Dec 96, vol 16:4.*
- Andersson, Mette, 2000. "All five fingers are not the same." Identity work among ethnic minority youth in an urban Norwegian context. Dr. Polit. Thesis. Bergen: Faculty of Social Sciences, University of Bergen.
- Bernstein, Basil, 1971. Class, codes and control. I: Primary socialization, language and education 4. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brochmann, Grethe og Knut Kjeldstadli, 2001. "1000 års innvandring til Norge". Kronikk i *Aftenposten 27.05.02.*
- Blakar, Rolv Mikkel, 1973. *Språk er makt.* Oslo: Det norske samlaget.
- Blichfeldt, Jon Frode m.fl., 1996. *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, Michael, 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dang Van Thy, 1982. *Min barndom i Vietnam.* Oslo: Dreyer.
- Dang Van Thy, 1986. *Hjemreisen.* Oslo: Metope.

- Engelstad, Engelstad og Waagaard, 1996. *Bruer. Litteratursamling. VK1, VK 2*. Oslo: Aschehoug.
- Engen, Thor Ola, 1995. "Integrering og pluralisme. Integreringsbegrepet i relasjon til innlemmelse av minoritetselever i enhetsskolen". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5/95.
- Engh, Roar (red.), 1999. *Skolen i mulighetenes årtusen*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Eriksen, Thomas Hylland, 1994. *Kulturelle veikryss. Essays om kreolisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland, 1999. "Pluralistisk universalisme". I: Engh, Roar (red.) 1999. *Skolen i mulighetenes årtusen*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Eriksen, Thomas Hylland, 2000. "Om vi og de andre". I: *Utenfra, men hjemme – innvandrerungdom i storbyen. Konferanserapport*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gjernes, Erna og Rita Hvistendahl, 1997. *Stemmer. Lesebok 1. Norsk som andrespråk*. Oslo: Gyldendal.
- Gjernes, Erna og Lise Kulbrandstad, 1999. *Stemmer. Lesebok 2. Norsk som andrespråk*. Oslo: Gyldendal.
- Gullestad, Marianne, 1989. *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne, 1996. *Hverdagsfilosofier. Verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, Johan Fjord, 1987. *Det tredje: den postmoderne utfordring*. Valby: Amadeus.
- Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.), 1999. *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, Guro, 1996. *1990-årenes danningsdiskurs - eller humanismens vilkår i vår tid*. KULTs skriftserie nr. 55. Oslo: Norges forskningsråd.
- He Dong, 1994. *Himmel innsjø*, gjendiktet av He Dong og Erling Kittelsen. Oslo: Gyldendal.
- Henriksen, Jan-Olav og Otto Krogseth (red.), 2001. *Pluralisme og identitet*. Oslo: Gyldendal.
- Hertzberg, Frøydis, 1999. "Å didaktisere et fag – hva er det?" I: Nyström, Catharina och Maria Ohlsson, 1999. *Svenska i utveckling. Nr. 13. Svenska på prov. En vänskrift till Birgitta Garme*. Uppsala: Uppsala universitet.

- Hodne, Bjarne, og Randi Sæbøe (red.). Kulturforskning. Oslo: Unviersitetsforlaget.
- Hvenekilde, Anne 1996. "Norsk og morsmål for språklige minoriteter: Litt faghistorie." *Norsklæreren* 2/ 1996.
- Hvistendahl, Rita, 2000. "Så langt vår diktning tenner sinn i brann ..." En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900. Dr.art. avhandling. Oslo: HF-fak., Universitetet i Oslo.
- Hvistendahl, Rita, 2001 a. *Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, Rita, 2001 b. "Interessefellesskap og verdikonflikt mellom elev, hjem og skole. Et eksempel." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2-3, 2001.
- Hvistendahl, Rita, 2001 c. "Fagdidaktikk og kulturell refleksjon". *Acta Didactica* 5/2001.
- Hvistendahl, Rita, 2003. "En trygg kulturell identitet. Kulturkompetanse i norsk som andrespråk." *Språk og språkundervisningen* 2/ 2003.
- I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. NOU 2003: 16. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kulbrandstad, Lars, 2000. "På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk I – framstillingen av språklig variasjon i norskbøker for ungdomstrinnet". I: Golden, Anne og Hele Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Oslo: Unipub forlag, s 92-104.
- Kulbrandstad, Lars, 2001. "Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene", *Notat 8/2001: Fokus på pedagogiske tekster* 3, Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning.  
Nettadresse:  
<<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-04.html>>
- Kulbrandstad, Lise, 1999. "Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen", i Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.), 1999.
- Kulbrandstad, Lise, 2000. "'Innblikk i andre kulturar' – ny målformulering for grunnskolenes norskfag". I: Golden, Anne og Helene Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Oslo: Unipub forlag, s 105-115.

- Kulbrandstad, Lise Iversen, 2001. "Grunnskolefaget norsk og målet om 'innblikk i andre kulturer'". *Notat 8/2001: Fokus på pedagogiske tekster 3*. Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning. Nettadresse:  
<<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html>>
- Kverndokken, Kåre. *Leseboka for grunnskolen, bind 6*. Oslo: Gyldendal.
- Larsen, Vibeke, 2003. "Kanon i den flerkulturelle skolen. En sammenlikning av tekstutvalget i læreverkene *Bruer* og *Stemmer* for VK1 og VK2." Upublisert manus til prøveforelesning i litteraturredidaktikk hovedfag, 26.5.03, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Leganger-Krogstad, Heid, 2001. "Kontekstens betydning for fagdidaktikk". I: *Acta Didactica 5/2001*.
- Liberg, Caroline, 2001. "Läromedeltexter i ett andraspråkperspektiv – möjligheter och begränsningar", i *Rapport från konferansen Ett andraspråkperspektiv på lärande, september 2000*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Lidén, Hilde, 2001. "Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn". I: Lien m.fl. 2001.
- Lien, Marianne m.fl. (red.), 2001. *Likhetens paradokser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del, 1994. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring. Elektronisk publisering:  
<<http://www.ls.no>>.
- Madssen, Kjell-Arild, 1999. "Oppbrudd eller kontinuitet? Norskfaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)", i Telhaug, Alfred Oltedal & Aasen, Petter (red.), 1999.
- Masroor, Jamshed, 1994. *Oseaner av øyeblikk: urdu-norsk = Lamhō ke samundar*, gjendiktet av Erling Kittelsen i samarbeid med forfatteren. Oslo: Gyldendal.
- Norges forskningsråd, 2000. Utenfra, men hjemme – innvandrerungdom i storbyen. Konferanserapport. Oslo: Norges forskningsråd.
- Opplæring i et flerkulturelt Norge. NOU 1995: 12*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningdepartementet.
- Opplæringsloven*, kap. 24, forskrift § 24-1.  
<http://www.odin.dep.no/kuf/norsk/regelverk/>>



- Pihl, Joron, 1998. *Minoriteter og den videregående skolen*. Dr.polit.avhandling. Oslo: UV-fak, Universitetet i Oslo.
- Simensen, Aud-Marit, 2003. "Interkulturell kompetanse: Hvordan skal det forstås? Er det en målsetting spesielt for fremmedspråkfagene?" *Språk og språkundervisning* 2/2003.
- Skeie, Geir, 1998. *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Dr.art.avhandling. Trondheim: NTNU.
- Skutnabb-Kangas, Tove, 1987. *Are the Finns in Sweden an Ethnic Minority - Finnish Parents talk about Finland and Sweden*. Research Project "The Education of the Finnish Minority in Sweden", Working Paper Nr. 1. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute VI.
- Steinfeld, Torill, 1986. *På skriftens vilkår*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, Alfred Oltedal & Aasen, Petter (red.). *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Aamotsbakken, Bente, 2003. Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? Rapport 9/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



**Ragnhild Lund:**

## **LÆREBØKER I ENGELSK: HVORDAN IVARETAS DET FLERKULTURELLE PERSPEKTIVET?**

### **Innledning**

Denne artikkelen er en del av prosjektet 'Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler' som ble initiert av Læringscenteret, i samarbeid med Høgskolen i Vestfold, høsten 2002. Med utgangspunkt i prosjektets mandat, ønsker jeg å belyse hvordan engelskfaget kan bidra til flerkulturell forståelse.

Artikkelen er basert på mitt doktorgradsarbeid, *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks*, som fokuserer på lærebøker i engelsk for ungdomsskolen (Lund 2003). Jeg vil presentere noen av de teoretiske perspektivene som dette arbeidet bygger på, og de resultatene fra doktorgradsarbeidet som har særlig relevans for prosjektets mandat. På bakgrunn av en beskrivelse av ulike trekk ved eksisterende lærebøker formulerer jeg så konkrete råd for utviklingen av det flerkulturelle perspektivet i framtidige læreverk. I artikkelen konsentrerer jeg meg om følgende læreverk for 8.-10. klasse, som alle er skrevet etter L-97:

*Flight* (J.W.Cappelens forlag)

New People, New Places (NKS-forlaget)

*Search* (Gyldendal)

*Catch* (Aschehoug)

### **Føringer i L-97**

Det er verdt å merke seg at L-97, som den første norske læreplan noensinne, påpeker at engelskfaget skal bidra til kulturell kompetanse og forståelse. I beskrivelsen av faget heter det at elevene ikke bare skal utvikle språklige ferdigheter, men også 'evne til å kommunisere på tvers av kulturforskjeller' (L-97: 225). Engelskfaget skal formidle møter med andre kulturer og slik legge 'grunnlag for respekt og økt toleranse', 'bidra til andre tenkemåter' og dessuten utvide elevenes forståelse av egen kulturtilhørighet (L-97: 223).

Planen legger opp til at elevene skal få anledning til å 'møte', 'oppleve' og 'danne seg et bilde av' engelsk språk og kultur gjennom et stort antall autentiske

tekster.<sup>1</sup> Dessuten skal elevene lære om levemåter og samfunnsforhold i engelsktalende land, og spesifikke emner nevnes for hvert klassetrinn. På denne måten legger *L-97* opp til at engelskfaget skal gjøre elevene kjent med mange aspekter ved fremmede kulturer, og det later til å være underforstått at elevenes ulike møter med nye kulturuttrykk vil føre til økt kulturell bevissthet, respekt og toleranse. Planen gir ingen konkrete retningslinjer for hvordan arbeidet med å utvikle elevenes holdninger kan foregå, og det er også uklart hvordan elevene skal forholde seg til og lære seg å takle de kulturelle utfordringene som bruk av et fremmed språk medfører.

## Hva ser jeg etter?

*L-97* legger opp til, og engelskfagets tradisjon tilsier, at faget primært skal presentere 'de andre' for 'oss'. I læreverker for engelsk er derfor 'vi' representert bare i begrenset grad, og det gir liten mening å analysere engelskbøker ut i fra spørsmålet om hvilke bilder som gis av det kulturelle mangfoldet i Norge. Likevel er det selvsagt mulig å si noe om hvem læreverkene later til å se for seg at disse 'vi', som skal møte 'de andre', er.

Hovedfokus i denne artikkelen vil være på de bilder som lærebøkene gir av andre land og folk, og hvordan elevene forventes å forholde seg til det stoffet som presenteres. Jeg tar utgangspunkt i en del teoretikers synspunkter på hva det er som skal til for å fremme kulturell bevissthet og respekt og forståelse for andre kulturer.

Først tar jeg for meg den plass presentasjonen av andre kulturer har fått i læreverkene, og undersøker i hvilken grad spørsmål og oppgaver bidrar til å sette fokus på den kulturelle informasjonen som gis og de kulturmøtene som tekster og illustrasjoner åpner for. Siden kartlegger jeg hvilke land og hvilke aspekter av disse landenes kultur lærebøkene tar for seg og hva slags type tekster og illustrasjoner som blir brukt. Utvalget diskuteres så i forhold til elevenes mulige utbytte, og hvilke andre valg som kunne vært gjort. Sist, men ikke minst, diskuterer jeg læreverkenes bilder av 'oss' og 'de andre', og peker både på framstillingsmåter og oppgavetyper

---

<sup>1</sup> Med 'autentisk tekst' menes her tekster som ikke er laget med tanke på læreboka, f.eks. skjønnlitterære tekster, avisartikler, brosjyremateriell og lignende. I *L-97* legges det stor vekt på at elevene skal møte skjønnlitterære tekster av kjente forfattere fra Storbritannia og USA.

som kunne vært unngått og tekster og oppgaver som later til å være godt egnet for å fremme kulturell forståelse.

## Teorigrunnlag

Teorigrunnlaget for denne artikkelen (og for mitt doktorgradsarbeid) er hentet hovedsakelig fra fremmedspråkdidaktikkens område, spesielt fra den delen av dette fagfeltet som fokuserer på det kulturelle aspektet av fremmedspråkopplæringen. Sentrale navn her er Claire Kramsch fra Universitetet i California / Berkeley (USA), Michael Byram fra Universitetet i Durham (England) og Robert Phillipson og Karen Risager fra Roskilde Universitetscenter (Danmark). I Norge er det særlig Anne-Brit Fenner ved Universitetet i Bergen som har interessert seg for de muligheter som opplæringen i fremmede språk gir for utvikling av kulturell forståelse. Jeg har også trukket på perspektiver fra interkulturelle studier (Fennes & Hapgood), lærebokforskning (Selander) og kritisk pedagogikk (McLaren).

## Hvilken plass har presentasjonen av andre kulturer?

Forskning på lærebøker i fremmedspråk har vist at mange tekster refererer til tilsynelatende 'kultur-nøytrale' situasjoner (Andersen & Risager 1981; Kramsch 1988; Henriksen 1995). I *This Way* og *People & Places*, for eksempel (to norske læreverk for engelsk fra 1970- og 1980-åra), kan hovedtyngden av tekster ikke plasseres i noen spesifikk kulturell kontekst. Det må imidlertid tilføyes at disse tekstene åpenbart er skrevet med tanke på at elevene selv skal kunne kjenne seg igjen i dem, og at det derfor er et slags generelt vestlig kulturelt univers som presenteres (Lund 2003).

Kramsch (1993) har påpekt det problematiske ved at elever konfronteres med tekster som framstår som kultur-nøytrale, men som faktisk gjenspeiler deres egen kultur. For det første kan elevene ledes til å tro at deres egen måte å forstå og forholde seg til verden på er universelt gyldig, den mest 'normale', og kanskje til og med den eneste mulige. Dette kan sees på som en potensielt 'imperialistisk' effekt av fremmedspråkundervisningen (Phillipson 1992).

For det andre, sier Kramsch, dersom elevene skal bli forberedt på de kulturelle utfordringene som bruk av et fremmed språk medfører, så må undervisningen fokusere på fremmede kulturer og på det mangfold av mening som kan oppstå i ulike

kulturelle kontekster. For det tredje, ved å synliggjøre kulturelle forskjeller og legge opp til elevenes læring og refleksjon i forhold til disse, kan fremmedspråkopplæringen sies å ha et unikt potensial når det gjelder å hjelpe elevene til økt innsikt i og forståelse for andre kulturer. Undervisningen kan ta for seg og belyse det faktum at folk fra andre kulturer ikke bare bruker andre ord og uttrykk når de snakker, skriver og tenker, men at de ofte også har andre måter å forstå, tolke og forholde seg til virkeligheten på.

I tråd med dette resonnementet har jeg undersøkt om tekstene i de fire læreverkene kan plasseres i en spesifikk kulturell kontekst, eller om de gjenspeiler tilsynelatende kultur-nøytrale situasjoner.<sup>2</sup> I sistnevnte kategori har jeg plassert tekster som ikke gir leseren klare holdepunkter for å kunne plassere dem i en spesifikk geografisk, historisk eller sosial kontekst.

Tabell 1: Antall prosatekster i de fire læreverkene som kan / ikke kan plasseres i en spesifikk kulturell kontekst (i prosent)

	FLIGHT	NPNP	SEARCH	CATCH
Tekster som kan plasseres i en spesifikk kulturell kontekst	.59	.80	.77	.82
Tekster som ikke kan plasseres i en spesifikk kulturell kontekst	.41	.20	.23	.18
Totalt	100	100	100	100

Tabell 1 viser at de fleste tekstene i alle fire læreverker kan plasseres i spesifikke kulturelle kontekster. Mens bare 43 prosent av tekstene i *This Way* (1970-tallet) og 38 prosent av tekstene i *People & Places* (1980-tallet) refererte til spesifikke kulturer, er det tilsvarende tallet for læreverkene som er skrevet etter *L-97* (i gjennomsnitt) 75 prosent.

Selv om læreverkene etter *L-97* slik må sies å befatte seg i mye større grad med de kulturelle sidene av fremmedspråkundervisningen enn tilfellet har vært tidligere, er det likevel verdt å merke seg at hele 41 prosent av tekstene i *Flight*, som er markedsledende, refererer til tilsynelatende kultur-nøytrale situasjoner. Som i *This Way* og *People & Places* handler de fleste av disse tekstene om emner som tydelig

---

<sup>2</sup> Med 'tekster' refererer jeg her bare til prosatekster. Poesi, sangtekster og oppgavetekster er ikke tatt med i denne opptellingen. For å beregne prosentatsen har jeg telt opp antall linjer i de respektive tekstene. Hver tekst er kodet som en helhet, dvs enten refererer den eller så refererer den ikke til en kultur-spesifikk kontekst.

er ment å appellere til aldersgruppen, som for eksempel forelesning, fritidsaktiviteter og underholdning. Ved å gjenspeile generelle, vestlige atferdsmønstre og forståelsesrammer, kan disse tekstene sies å begrense heller enn å utvide elevenes kulturelle innsikt og forståelse. Tekstene kan også kritiseres for å henvende seg til elevene som en ensartet gruppe vestlig ungdom, og dekke over det faktum at elevgruppa selv trolig representerer høyst ulike måter å forholde seg til disse temaene på.

Det overveldende flertall av spørsmål og oppgaver i læreverkene fokuserer på språklig trening, og elevene blir sjelden oppfordret til å arbeide med, diskutere eller reflektere over det kulturelle innholdet i tekstene. Introduksjoner og kommentarer til tekstene fokuserer også i liten grad på den kulturelle siden av tekstene.<sup>3</sup> Det kan altså slås fast at læreverkene inneholder mye informasjon om og mange møter med andre kulturer, men at øvingsmaterialet utnytter dette stoffets potensial i forhold til elevenes læring og utvikling av holdninger overfor andre kulturer i svært begrenset grad.

## Hvilke kulturer presenteres i engelskverkene?

For at elevene skal gjøres oppmerksomme på og forberedes på å møte de kulturelle utfordringene som er knyttet til bruk av et fremmed språk, argumenterer Byram (1997) for at opplæringen må presentere klare bilder av 'den andre'. Kramsch (1997), på sin side, argumenterer for at elevene ikke bare bør få møte 'den andre', men snarere *mange* 'andre'. Ved å vise elevene at det faktisk er svært mange ulike måter å forstå og forholde seg til verden på, sier hun, kan fremmedspråkundervisningen bidra til økt forståelse for kulturelt mangfold og likeverd. Dessuten, ettersom engelsk er et språk som kan brukes i uendelig mange sammenhenger i ulike deler av verden, synes det naturlig å forberede elevene på den store variasjonen i kulturell bakgrunn som brukere av engelsk har.

I hvilken grad reflekteres så disse synspunktene i læreverkene? I tråd med tidligere tradisjon er det i alle fire læreverkene en overvekt av tekster som handler om Storbritannia og USA. Men, i motsetning til læreverkene fra 1970- og 1980-åra, er det

---

<sup>3</sup> I *Search* er det flere oppgaver enn i de andre læreverkene som oppfordrer elevene til å ta stilling til og snakke om de temaene som tekstene handler om, men også her fokuseres det relativt sjelden på de ulike kulturuttrykkene som tekstene representerer.

også gitt plass til mange tekster som berører forhold i andre engelskspråklige land. Alle læreverkene gir en grundig presentasjon av Australia og Irland, og tre av verkene har tekster fra Canada og Sør-Afrika. Både *New People, New Places* og *Search* vier et helt kapittel til presentasjonen av India. Ellers er Malta dekket i et kapittel i *Search*, mens *Flight* informerer om 'the last British colonies – fascinating islands'. I det læreverkene tar sine lesere med til en rekke land i den engelsktalende verden, må en kunne si at de etterkommer Kramsch' oppfordring til å vise et kulturelt mangfold. Det kan likevel diskuteres om læreverkene egentlig konfronterer elevene med bilder av 'virkelige andre'. Dette spørsmålet vil bli diskutert nærmere nedenfor.

Land utenfor den engelskspråklige verden er berørt i svært begrenset grad, og det er ikke lagt vekt på å vise at engelsk kan brukes som lingua franca i møtet mellom folk med ulik språkbakgrunn. Sercu (1998) argumenterer for at en i opplæringen bør vise eksempler på situasjoner der elevene kan få bruk for det fremmede språket, og også vise hvordan elevene vil trenge både innsikt, kunnskaper og velvilje for å hankses med de kulturelle motsetningene de kan komme til å komme ut for. Denne muligheten er utnyttet i svært begrenset grad i eksisterende læreverker for engelsk.

## Hva slags materiale presenteres?

### Tekster på mikro-nivå og makro-nivå

Risager (1991) argumenterer for at læreverker må beflitte seg på å presentere bilder av mennesker i andre land som elevene vil oppleve som troverdige og interessante. For at elevene skal kunne få et personlig forhold til de(n) fremmede kulturen(e), sier hun, må læreverkene inneholde en god porsjon tekster på *mikro-nivå*, det vil si tekster som presenterer 'levende' mennesker som gir uttrykk for sine tanker, følelser, holdninger og problemer på en slik måte at elevene vil føle behov for å bli bedre kjent med dem. Tekster som informerer om generelle kulturelle trekk ved det fremmede landet, for eksempel sosiale, politiske og historiske forhold, opererer i følge Risager på et *makro-nivå*.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Det må understrekes at Risagers begreper refererer til tekstenes innhold, og ikke til ulike nivåer i teksten (slik begrepene brukes innen tekstlingvistikk).



Det er særlig de litterære tekstene i læreverkene som åpner for elevenes møter med mennesker, deres hverdag og deres skjebner. De aller fleste ikke-litterære tekstene formidler fakta-orientert informasjon og må sies å gi kunnskap om de fremmede landene på et makro-nivå. Det er selvsagt unntak, og noen tekster later til å antyde et format som kunne vært benyttet i mye større grad for å appellere til elevenes personlige og følelsesmessige engasjement.

Disse tekstene er monologer der tenåringer i de ulike landene presenterer seg selv, hvordan hverdagen deres er, og hva de er opptatt av. Eksempler på slike tekster er 'Young Londoners', der fire ungdommer forteller om livene sine i storbyen (*New People, New Places 1*: 10-11) og 'No mon' no fun?' som fokuserer på fire unge amerikaneres forhold til penger (*Flight 9*: 12-14). Ved siden av tekstene er det et bilde av hver av tenåringene, som bidrar til å gi teksten et personlig preg. Tekstene er svært korte, og leseren møter fortelleren av teksten bare en gang. I framtidige læreverker for engelsk kunne en derfor tenke seg at denne typen tekster ble gjort mer omfattende og ble gitt større plass, slik at elevene kunne få utvidet sine muligheter for personlige møter med folk i andre land.

I tråd med kravene i L-97 inneholder alle læreverkene mange litterære tekster, men mens læreplanen legger størst vekt på forfattere fra Storbritannia og USA, har læreverkene tatt med tekster av forfattere fra mange andre land også.<sup>5</sup> Fenner (2001) argumenterer for at i litterære tekster høres den fremmede kulturens 'personlige stemme', og at litterære tekster derfor åpner for personlige møter mellom leseren og den fremmede kulturen. Det må kunne tilføyes at en slik effekt må, i alle fall i noen grad, knyttes til nærværet av personer i teksten som elevene finner det interessant å gå inn i et møte med.

Mange av tekstene som er skrevet av britiske forfattere later til å være tatt med i læreverkene primært for å gi elevene innsikt i landets litterære kanon. Dette gjelder for eksempel tekster av William Shakespeare, som er inkludert i alle læreverkene, og tekster av Jane Austen, Charlotte og Emily Brontë og Geoffrey Chaucer.<sup>6</sup> Det er også et stort innslag av britiske legender og eventyr i bøkene. Alle lærebøkene for åttende klasse har med et utdrag fra Jonathan Swift sin bok *Gulliver's Travels*. Disse tekstene kan knapt sies å være egnet til å anspore elevene

---

<sup>5</sup> Dette skjer særlig i *New People, New Places*.

til kontakt med dagens britiske og irske samfunn, men representerer i stedet en mulighet for elevene til å bli kjent med deler av kulturarven i disse landene, og til å få språklig input i form av tekster av høy litterær kvalitet.

Andre skjønnlitterære tekster later til å være valgt ut primært med tanke på å appellere til elevene og det de er opptatt av. Særlig gjelder dette tekster som er skrevet av amerikanske forfattere. Mange av de 'store' navnene i amerikansk litteratur er representert, men så godt som alle tekstene handler om hverdagsliv og hverdagsproblemer og gir gode innblikk i hvordan ungdom lever sine liv i dagens USA. En tekst av Langston Hughes, for eksempel, handler om problemene til en fattig, svart gutt (*New People, New Places 2: 92-95*), mens Carson McCullers skriver om ei jente som synes hun er for høy (*Catch 9: 106-107*). Ernest Hemingway, John Steinbeck, Mark Twain og Alice Walker er også representert, og alle skriver de om emner som har relevans for dagens ungdom, - selv om noen av tekstene har tydelige referanser til tidligere tider.

Alle læreverkene har med et utdrag fra *Adrian Mole's Diary*, og en god del annen typisk ungdomslitteratur er også inkludert. Konflikten i Nord-Irland illustreres i et utdrag fra *Across the Barricades (New People, New Places 2: 18-20)*, og ulike aspekter av ungdoms liv og levnet i USA belyses i tekster av Paula Danziger og Susan Hinton.<sup>7</sup> Situasjonen under apartheid-tiden i Sør-Afrika beskrives slik to unge jenter opplever den i et utdrag fra boka *Go Well, Stay Well (Catch 10: 47-53)*.

I læreverkene er det altså først og fremst skjønnlitterære tekster som tilbyr innsikt i de fremmede kulturene gjennom personlige møter med 'levende' mennesker, og som dermed oppfyller Risager's krav til tekster som opererer på et mikro-nivå. Etersom disse tekstene både er kvalitativt gode og trolig appellerer til elevenes personlige og emosjonelle engasjement, skulle det være god grunn til å anbefale at framtidige læreverk i engelsk også beflitter seg på å inkludere litterære tekster som kan gi elevene relevante møter med andre kulturer. Samtidig bør kommentarer og oppgaver gjøre elevene oppmerksomme på den kulturelle verdien som disse tekstene representerer, og ikke redusere dem til utgangspunkt bare for språklig trening.

---

<sup>6</sup> Disse tekstene finnes i læreverkene *Catch 10: 195-196; Flight 10: 166-168; New People, New Places 3: 112-115; Search 8: 73-75*.

<sup>7</sup> Disse tekstene er i læreverkene *New People, New Places 2: 116-120; Flight 10 Workbook: 19-20; New People, New Places 2: 198-201*.

Læreverkene etter *L-97* illustrerer også hvordan historiske hendelser kan presenteres i form av enkeltindividers opplevelser av dem. Det er for eksempel flere skjønnlitterære tekster som beskriver – og gir svært gode innblikk i - immigrasjonen til USA og møtet mellom indianer og hvit. Det kan hevdes at slike tekster også gir elevene anledning til å møte 'den andre' og sette seg inn i andres situasjon og referanserammer både i forhold til tid og sted. Det kan også argumenteres for at slike tekster gir god læringseffekt i forhold til de emnene som taes opp, og at det derfor i framtidens læreverk kan være grunn til å prioritere slike tekster framfor fakta-orienterte sakprosa-tekster.

## **Ostensive, narrative og diskursive tekster**

Selander (1995) beskriver tre ulike teksttyper som tradisjonelt er blitt brukt i læreverk. Den vanligste typen tekst er den *ostensive*, som presenterer tilsynelatende objektiv, faktisk informasjon og gir inntrykk av at det bare er én måte å forklare og forstå angjeldende sak på. *Narrative* tekster, som forteller en historie med en handling, sier Selander, åpner i mye større grad for leserens tolkning og egen forståelse både av teksten og av de fenomenene som den beskriver. De fleste sakprosa-tekstene i læreverkene kan klassifiseres som ostensive, og jeg har allerede argumentert for at de i framtidige læreverk, med fordel, kan byttes ut med flere narrative ( gjerne litterære) tekster.<sup>8</sup>

Men læreverkene gir også noen få eksempler på det Selander refererer til som *diskursive* tekster. Slike tekster belyser en sak eller et problemområde fra flere sider og inviterer leseren til å gjøre seg opp sin egen mening. Diskursive tekster må derfor anses å være spesielt godt egnet i arbeidet med å utfordre elevenes synspunkter og utvikle deres holdninger til andre kulturer. I *Search* presenteres for eksempel tradisjonen med skoleuniformer i England i form av fem engelske skoleelevers opplevelse av den. Til sammen gir tekstene et godt innblikk i det faktum at skoleuniformer kan bety svært ulike ting for ulike mennesker, og oppgaven som følger tekstene, utfordrer elevene til å diskutere fordeler og ulemper ved bruk av skoleuniform (*Search 8: 32-33*).

---

<sup>8</sup> Selanders artikkel er skrevet på engelsk, og han bruker termene 'ostensive', 'narrative' og 'discursive texts'. Oversettelsen av disse termene er min.

En annen diskursiv tekst tar for seg ordningen med dødsstraff i USA. Problematikken belyses ved at ulike mennesker argumenterer for sitt syn på saken: en ung morder som er dømt til døden, hans mor, hans forsvarer, offerets kone og en engasjert medborger (*Search 10*: 22-26). Disse tekstene gir også elevene et utmerket utgangspunkt for å reflektere selvstendig og til å formulere sine egne meninger. Dessuten, ved å presentere mennesker i andre kulturer som har ulikt syn på en sak, kan diskursive tekster trolig bidra til å nyansere bildet av 'den andre', og til å motvirke forenklinger og stereotype oppfatninger.

## **Andre tekster, illustrasjoner**

I tillegg til prosatekstene inneholder alle læreverkene også en stor mengde poesi, sanger og illustrasjoner. Dette materialet representerer mye ekstra informasjon om og mange varierte møter med andre kulturer, men kommentarer og oppgaver gjør lite for å trekke elevenes oppmerksomhet mot den kulturelle betydningen som dette stoffet har.

Bredden i utvalget av sanger er spesielt slående. Læreverkene gir elevene mange eksempler på tradisjonelle sanger og evergreens, julesanger og negro spirituals. Det er protestsanger fra 60- og 70-åra, moderne rockelåter og utdrag fra musicaler. I forbindelse med presentasjonen av Australia tar tre av læreverkene med sangen 'Waltzing Matilda', og både 'Cockles and Mussels' og 'Skye Boat Song' presenteres i kapitlene om Irland.

De fleste diktene som er tatt med, er tøysevers, og en hel del dikt er skrevet av barn og ungdom. Selv om noen kjente poeter er representert, legger læreverkene liten vekt på å gjøre elevene kjent med denne delen av den litterære kanon i de ulike landene. Det er svært få oppgaver knyttet til diktene, og versene fungerer primært som et avbrekk fra de andre tekstene - og som 'fyllstoff' på en side.

Både sanger og dikt kunne vært utnyttet i mye større grad med hensyn til elevenes kulturelle læring. *Search* gir grundig informasjon både om vanskelige ord og uttrykk i sangene og om deres betydning i landets kultur, men i de andre læreverkene inkluderes slik informasjon bare sporadisk. I *New People, New Places* og *Catch*, for eksempel, får elevene svært lite hjelp til å forstå hva de to irske folkesangene som er nevnt ovenfor, egentlig handler om.

I den grad det er oppgaver knyttet til sanger og dikt, fokuserer disse oftest på leseforståelse eller lytteforståelse, og ikke på sangens budskap eller kulturelle betydning. Dette virker spesielt bakvendt når sangteksten er en samfunnssatire signert Tom Lehrer eller en protestsang av Bob Dylan (*Catch 10*: 160-161), eller når diktet handler om en ung jente som mistet kjæresten sin i Vietnamkrigen (*Catch 10*: 168).

Lærebøkene inneholder en stor mengde fargefotografier, og særlig i *New People*, *New Places* er det lagt vekt på å utstyre bildene med forklarende tekster. I *Flight* og *Catch*, derimot, er det en hel del bilder som ikke kommenteres. Det er relativt få oppgaver knyttet til bildematerialet, og framtidige læreverker kunne med fordel utnytte det potensialet som ligger her, både for språklig og kulturell læring. Læreverkene etter *L-97* gir enkelte eksempler på oppgaver som kan benyttes. I noen oppgaver bes elevene om å sette sammen passende bilde og tekst, mens andre oppgaver oppfordrer elevene til å studere bildet nøye og diskutere og tolke det de ser.

Kress & Leeuwen (1996) hevder at nærbilder av mennesker som ser rett på leseren oppfordrer til kontakt i mye større grad enn bilder som viser folk på lang avstand, og bilder som viser folk som ser bort fra leseren. De sier at en lærebok som inneholder få nærbilder av mennesker som 'krever oppmerksomhet', kan gi elevene inntrykk av at det miljøet som vises på bildet, er langt unna, temmelig irrelevant for dem og sannsynligvis vanskelig å komme i kontakt med. I følge dette resonnementet må læreverkene etter *L-97* også kunne sies å ha et stort utviklingspotensial. De aller fleste illustrasjonene i disse læreverkene viser landskap og gatebilder, og de menneskene som avbildes, sees hovedsakelig på svært lang avstand.

*Search* og *Catch* inneholder en stor mengde reproduksjoner, og lærerveiledningene til *Search* gir store mengder bakgrunnsinformasjon om disse maleriene. De fleste bildene er laget av britiske og amerikanske kunstnere, men malere fra andre land er også tatt med – også en del norske. I en del tilfeller virker det uklart hvorfor bildene er tatt med i en engelskbok, ettersom hovedintensjonen later til å være å eksponere elevene for billedkunst av høy kvalitet.

## Hvilke oppgaver gis for å lære om / reflektere over andre kulturer?

Som allerede nevnt, så fokuserer de aller fleste oppgavene i læreverkene på utvikling av språklige ferdigheter. De oppgavene som følger opp det ikke-språklige innholdet i tekstene, oppfordrer elevene først og fremst til å gjengi detaljer i fortellingen eller hovedpunktene i den informasjonen som formidles. Fenner (2001) påpeker at slike oppgaver bare har én hensikt, nemlig å kontrollere elevenes innsats, og hun argumenterer for at læreverkene i større grad bør stille spørsmål til elevene der svaret ikke allerede er gitt. Åpne spørsmål, sier hun, vil gi elevene anledning til å tolke teksten aktivt og selvstendig, og ny forståelse kan utvikles i klasserommet gjennom meningsbrytning og dialog.

*Search* vektlegger det ikke-språklige innholdet i tekstene i mye større grad enn de andre læreverkene. Her er det et stort antall oppgaver som etterspør elevenes egne tanker og meninger, som utfordrer elevene til å ta standpunkt i en rekke saker og til å gi uttrykk for sine egne holdninger. På slutten av en serie kontrollspørsmål er det også i de andre læreverkene ofte noen spørsmål som henvender seg til elevene og oppfordrer dem til å formidle sine egne reaksjoner på det de har lest, eller deres egne erfaringer med det temaet som blir berørt. En hel del diskusjonsspørsmål legger opp til at elevene skal snakke om de problemstillingene som tekstene tar opp.

Disse oppgavene knytter stoffet i lærebøkene til elevenes egen virkelighet og gjør deres egne erfaringer og reaksjoner relevante. Dersom slike oppgaver relateres til det kulturelle innholdet i tekstene (noe både *Search* og de andre læreverkene gjør i begrenset grad), kan de trolig bidra til å aktivisere og bevisstgjøre elevene i forhold til kulturelle utfordringer og problemstillinger. Det er derfor grunn til å anbefale at framtidige læreverker tar opp kulturelle spørsmål i oppgaver som ikke kontrollerer elevene, men heller oppfordrer til selvstendig tenking og engasjement.

En del oppgaver oppfordrer elevene til å se en sak fra flere sider, og kan på denne måten gi god øvelse i å ta 'den andres' perspektiv. Dette gjelder for eksempel en tekst som handler om et møte mellom amerikanske settlere og indianere. Hendelsen beskrives av de hvite, men oppgaven som følger teksten ber elevene fortelle historien fra indianernes synspunkt (*New People, New Places 2: 151*). Lignende oppgaver, for eksempel en som ber elevene fortelle om en konflikt mellom

tenåringer og foreldre, slik foreldrene ser den, kan også sies å bygge opp under elevenes forståelse av 'den andre' (*Search 10: 40*).

I noen tilfeller blir ikke elevene gitt nok bakgrunnsinformasjon til å kunne sette seg inn i den andres situasjon. Dette gjelder for eksempel en oppgave knyttet til en tekst om Mohammed Halif, som bor på gata i Bombay (*New People, New Places 3: 92*). Elevene blir bedt om å intervju Mohammed om hvordan han tilbringer dagene sine, men de må trolig ty til sine egne forestillinger om hvordan gatebarn lever, for å kunne utføre oppgaven. Det kan derfor være en fare for at slike oppgaver befester i stedet for å utfordre elevenes forforståelse.

## **Hvilke aspekter av de fremmede kulturene fokuseres det på?**

Byram & Morgan (1994) presenterer en liste over emneområder som, slik de ser det, beskriver et 'minimumsinnhold' i presentasjonen av fremmede land i språkopplæringen. De argumenterer for at følgende emneområder må være dekket, dersom undervisningen skal kunne sies å gi det de kaller et representativt bilde av det fremmede landet:

- Sosiale grupper, sosial identitet
- Sosial interaksjon
- Tro, verdier og oppførsel
- Sosio-politiske institusjoner
- Sosialisering og livssyklusen
- Nasjonens historie
- Nasjonens geografi
- Nasjonens kulturarv
- Stereotyper og nasjonal identitet (1994: 51-52)<sup>9</sup>

Det kan selvsagt diskuteres om engelskbøker i Norge kan ta mål av seg til å dekke alle disse emneområdene. Jeg har likevel funnet Byram & Morgans liste hensiktsmessig som utgangspunkt for en analyse av hva tekstene i læreverkene

faktisk handler om, og hvilke emneområder som er gitt prioritet. For enkelhets skyld har jeg slått sammen en del av Byram & Morgans kategorier i den listen jeg har brukt som utgangspunkt for min analyse.

Tabell 2 viser at hovedtyngden av de prosatekstene som refererer til spesifikke kulturer, tar for seg emner knyttet til landets historie og kulturarv (46 %, kategori E).<sup>10</sup> De aller fleste av disse tekstene er 'ostensive' sakprosatekster, som formidler informasjon om en periode eller en hendelse i et lands historie, om en enkeltperson eller et spesielt fenomen, eller om en spesifikk folkegruppe (eg amerikanske indianere). En del litterære tekster, som primært later til å formidle informasjon om kulturarven, er også kodet her (eg tekstene av Shakespeare).

Tabell 2: Fordelingen av prosatekster som refererer til spesifikke kulturer på ulike emneområder (i prosent)

	FLIGHT	NPNP	SEARCH	CATCH	AVERAGE
A: Sosiale grupper, sosial identitet	.34	.22	.11	.40	.27
B: Måter å oppføre seg på	.13	.16	.15	.10	.135
C: Verdier og holdninger, livssyn, skikker og tradisjoner	.06	.05	.08	.05	.06
D: Institusjoner	.02	.02	.04	0	.02
E: Nasjonens historie, kulturarven	.39	.47	.58	.41	.46
F: Geografiske forhold	.06	.08	.04	.04	.055
Totalt	100	100	100	100	100

I alle læreverkene er det en tendens til å fortelle om historien bak ulike fenomener, i stedet for å fokusere på den betydningen de har i dagens samfunn. Dette gjelder først og fremst turistattraksjoner (eg utviklingen av Loch Ness som et turistmål, *Search 10*: 219; *Flight 8*: 162-163), men elevene får også lære om historien bak Levi's olabukser (*Flight 8*: 114-115) og julenissen (*Search 8*: 95). Det må kunne hevdes at elevene ville hatt mer nytte av – og trolig mer interesse for – å lære om utenlandske ungdommers forhold til forskjellige typer mat, enn å lære om historien bak popcorn, potetgull og tyggegummi (*New People, New Places 2*: 188-189), hamburgere og ketchup (*Flight 8*: 67-68) og britiske julekaker (*Catch 8*: 89).

De fleste tekstene som presenterer ulike sosiale grupper og sosiale identiteter i de fremmede landene, er litterære tekster (kategori A). Byram & Morgan (1994)

<sup>9</sup> Min oversettelse

<sup>10</sup> Som nevnt i note 2, refererer prosentene ikke til antall tekster, men til antall linjer. Tekstene er kodet som en helhet i forhold til hvilket hovedfokus de har.



argumenterer for at lærebøkene bør vise mangfoldet i befolkningen, både når det gjelder aldersgrupper og sosial, geografisk og etnisk tilhørighet. Som allerede nevnt, så har mange av de litterære tekstene tenåringer som hovedpersoner. Ettersom leserne er tenåringer selv, synes dette å være et fornuftig valg. I utvalget av amerikanske tekster er det lagt stor vekt på å få fram det etniske mangfoldet i USA. Tekstene fra Storbritannia gir et mye mer begrenset og tilfeldig bilde av innbyggerne i landet, og framtidige læreverk kan helt klart beflitte seg på å gi et mer variert og representativt bilde av befolkningen i dette landet.<sup>11</sup>

Jeg har allerede vist at en del tekster tar for seg tilsynelatende kultur-nøytrale situasjoner, men likevel later til å gjenspeile elevenes eget (vestlige) univers. En del av de tekstene som handler om ungdommer i ulike engelsktalende land, kan sies å ha noe av den samme effekten. Mange av tekstene handler om ting som elevene forventes å være opptatt av, som utseende, fritidsaktiviteter og det andre kjønn, og elevene oppfordres ofte til å diskutere de problemer og bekymringer som de og personene i teksten angivelig har til felles. På denne måten danner læreverkene et bilde av den vestlige fritids- og konsumorienterte tenåringen, som de tydeligvis regner med at alle elever skal kjenne seg igjen i.

Mange av tekstene som viser ulike måter å oppføre seg på, refererer til skolehverdagen, og det fokuseres særlig på forskjeller mellom norske og engelske elevers hverdag (kategori B). Noen tekster informerer om de forskjellige tingene folk gjør i forbindelse med feiring av høytider, eller hva de spiser til frokost. En tekst i *Search* er spesielt interessant, ettersom den viser hvordan ulike kulturer legger ulik forståelse til grunn for hva som er 'normal' livsførelse. Teksten handler om forskjeller mellom hverdagslivet i India og Norge, slik en indisk kvinne oppfatter dem. Hun undrer seg blant annet over de folketomme gatene i Bergen, siden hun er vant til det yrende og pulserende folkelivet i gatene i Bangalore. Teksten gir mye interessant informasjon om 'den andre', men den gir også elevene en anledning til å se på en del aspekter av norsk kultur med en utlendings øyne (*Search 10*: 210-211).

For øvrig legger læreverkene liten vekt på å gjøre elevene oppmerksomme på de utfordringer som ligger i det faktum at ulike kulturer har forskjellige syn på hva som anses som vanlig, eller passende, oppførelse. Noen tekster gir riktignok

---

<sup>11</sup> I *Flight* er framstillingen spesielt skjev, ettersom det store flertall briter som er beskrevet i tekstene er kriminelle.

eksempler på den svært positive tonen som mange engelsktalende anser som nødvendig i enkelte situasjoner:

Judy has come to her friend Elaine's house for dinner. [...]

Mrs C: Help yourself to spaghetti sauce, Judy!

Judy: Thank you, Mrs Carpenter - *this looks lovely!*

Elaine: Would you like the tomato sauce or the cream sauce?

Judy: *I'd love to try the tomato sauce, please!*

[...] This is really delicious, Mrs Carpenter! I'd love to have the recipe.

[...]

Mrs C: How about you, Elaine? Some more spaghetti?

Elaine: No, thanks, mum. I'm full. *It was terrific, as always!*

Judy: Yes, Mrs Carpenter, you really are a wonderful cook! (Flight 8

Workbook: 87)

Alle de positive uttrykkene og komplimentene (som jeg har kursivert) er verken kommentert eller fulgt opp i de oppgavene som følger teksten. Den siden av fremmedspråkundervisningen som handler om å tilpasse språk og oppførsel til en gitt situasjon, kokes ned til sporadiske påminnelser om at elevene må huske å 'være høflige', og en får inntrykk av at en kommer svært langt dersom en husker å bruke ordet 'please'. Det synes åpenbart at framtidige læreverk kan synliggjøre ulike konvensjoner knyttet både til språkbruk og oppførsel bedre enn dagens læreverk gjør, og dessuten forberede elevene på å ha et våkent øye for hvordan deres egen atferd og væremåte blir oppfattet i nye kulturelle sammenhenger.

Totalt sett handler bare seks prosent av de prosatekstene som refererer til spesifikke kulturer, om verdier, holdninger, livssyn, skikker og tradisjoner (kategori C). De fleste av disse tekstene handler om tradisjoner som Halloween, Thanksgiving og jul, og hvordan disse blir holdt i hevd i ulike engelsktalende land. Livssyn, verdier og holdninger, og hvordan folks overbevisning innvirker på den måten de lever sine liv på, er berørt i noen få tekster. De fleste av disse fokuserer på konflikter mellom ulike kulturer, og vil bli diskutert mer inngående nedenfor.

Svært få tekster i læreverkene tar for seg institusjoner i andre land (kategori D) og geografiske forhold (kategori F). De aller fleste av disse tekstene er, i likhet med de som er kodet i kategori E, fakta-orienterte sakprosaer. Til sammen utgjør disse tekstene hovedtyngden i det kultur-spesifikke materialet, og læreplanens krav

om å informere elevene om forhold i engelsktalende land skulle slik sett være godt ivaretatt.

Når det er snakk om å utvikle elevenes forståelse, respekt og toleranse for andre kulturer, er det imidlertid grunn til å tro at fakta-basert kunnskap, primært knyttet til historiske forhold, ikke er tilstrekkelig. For å kunne ta tak i elevenes holdninger til andre kulturer må de konfronteres med andre måter å forstå og forholde seg til verden på, og deres egne oppfatninger av hva som er 'normalt', må utfordres.

Fennes & Hapgood (1997) omtaler kulturell forståelse som utviklingen av 'a state of mind', der elevene lærer å vise åpenhet og nysgjerrighet for 'den andre'. I bunn og grunn handler ikke kulturell forståelse om å 'forstå' andre folk og kulturer, men om å forstå at møter mellom kulturer nødvendigvis medfører brytninger og konflikter, og at disse må håndteres i hver enkelt situasjon. Gjensidig forståelse er trolig verken et realistisk eller et ønskelig mål: 'It is a large step to learn that you do not understand each other' (1997: 37).

For at lærebøker skal kunne fremme denne forståelsen, bør de vise bilder av 'annerledeshet' som utfordrer elevenes forforståelser og oppfatninger både av seg selv og andre. Dette kan trolig gjøres ved å øke andelen av tekster som åpner for personlige møter med mennesker i læreverkene (tekster på mikro-nivå), og som viser eksempler på holdninger, verdier og oppførsel som er annerledes enn elevenes egne (tekster som faller innenfor kategoriene B og C).

## **Presentasjonen av 'oss' og 'de andre'**

### **Hvem er 'vi'?**

Et nærliggende spørsmål å stille når en skal utforske læreverkenes bilde av 'den andre' er dette: Hvem er 'vi'? Hvordan beskrives elevenes egen kulturelle bakgrunn i læreverkene?

Bakerst i hver bok i serien *New People, New Places* er det to til fire sider som kalles 'Norwegian Pages'. Her er det bilder med korte tekster som viser ulike aspekter av norsk kultur og dagligliv. Det er verdt å merke seg at ingen av de 23 bildene viser mennesker som har et 'unorsk' utseende, og det er bare tradisjonelle norske verdier og skikker som gjenspeiles. Elleve av bildene viser for eksempel

situasjoner der nordmenn er ute i naturen. De andre læreverkene har ingen slike sider, og referanser til en norsk kontekst dukker opp bare sporadisk, for eksempel i en tekst som beskriver en spark (*Flight 8*) og en tekst om de olympiske leker på Lillehammer (*Catch 10*).

Noen tekster viser nordmenn som har vært på reise, eller som har emigrert til USA. Felles for de fleste av disse tekstene er at de rapporterer om reiseruter, steder og hendelser, mens svært få av dem beskriver møter mellom mennesker. Kulturelle utfordringer som angår nordmenn, tas opp bare i tekster som handler om norske immigranternes problemer med å tilpasse seg det amerikanske samfunnet.

I lærerveiledningen til *Search* sies det at verket legger vekt på å 'forstyrre' elevenes stereotype oppfatninger av andre land og folk.<sup>12</sup> Dette gjør verket særlig ved å presentere elevene for utlendingers inntrykk av nordmenn. I en kort tekst sier unge immigranter til Norge blant annet dette:

Norwegians:

- drink too much
- smoke too much
- especially the women
- drink milk and eat potatoes.... (*Search 8: 7*)

*Search* har også flere andre tekster og oppgaver som åpner for at elevene kan se seg selv fra en annens perspektiv, og som utfordrer deres mulige forenklete bilder av andre folk og land.<sup>13</sup> I *Flight* er det en tekst som sammenligner skolehverdagen i England og i Norge, og det kommer klart fram at det er fra en engelsk skoleelevs synspunkt nordmenn som er 'rare' (*Flight 8: 10-13*). Tekster som viser utlendingers syn på nordmenn, er trolig spesielt godt egnet til å vise hvor meningsløst det kan være å knytte kulturelle kjennetegn, kollektivt, til hele nasjoner. Samtidig later det til å være en god idé å vise kontrastene mellom det kjente, norske, og det ukjente når kulturelle forskjeller og ulike kulturelle ståsteder skal belyses.

Det kulturelle mangfoldet som mange norske klasserom består av, er ikke synliggjort – eller utnyttet – verken i tekster eller i oppgaver i lærebøkene. En del oppgaver oppfordrer elevene til å gi uttrykk for egne meninger og reaksjoner, men

---

<sup>12</sup> *Search 8 Teacher's Book: 9: 39.*

<sup>13</sup> Se særlig kapittelet 'What are they like?' i *Search 8*.

det legges ikke opp til at de ulike reaksjonene som sikkert oppstår i klassen kan danne grunnlag for diskusjoner og meningsbrytninger. Her later det til å ligge et stort potensiale for å anspore elevene ikke bare til meningsfull kommunikasjon og mye verdifull språklig trening, men også til å bli bedre kjent med hverandre og med hverandres kulturbakgrunn. Framtidas læreverk kan helt klart spille på de mulighetene som elevenes eget klasserom gir for å møte 'den andre', og bidra til at elevene utvikler verdifull innsikt i og forståelse for sitt eget nærmiljø.

## **Den eksotiske eller svært fremmedartete 'andre'**

Fennes and Hapgood (1997) argumenterer for at usikkerhet overfor fremmede kulturer kan gi seg to svært ulike utslag, nemlig fremmedfrykt på den ene siden og forherligelse av det fremmede på den andre. De kaller en slik dyrking av og overdrevet beundring for det fremmede for eksotisme, og sier at den helst slår ut i forhold til fjerne kulturer som ikke kan anses som en trussel i ens eget nærmiljø. McLaren (1995) knytter an til begrepet eksotisme i sin beskrivelse av en konsumentholdning i den vestlige verden til andre kulturer. En bør vokte seg, sier McLaren, for å forholde seg til fremmede kulturer som en arrogant vestlig turist som vil 'se alt', men som likevel ikke rokkes i sin overbevisning om at den vestlige kulturen er overlegen i forhold til alle andre.

Det må nok sies at læreverkene etter *L-97* i noen grad presenterer andre folkeslag som eksotiske, og legger opp til en turistorientert konsumentholdning til andre land. Det er et relativt stort innslag i læreverkene av fargerike aspekter av den amerikanske indianerkulturen for eksempel, og de mest eksotiske sidene ved kulturen i Australia – som urbefolkningen og dyrelivet – vies også mye oppmerksomhet. Samtidig må det understrekes at læreverkene i noen grad balanserer inntrykket ved også å vise andre sider av disse landenes kultur.

*Catch* legger særlig vekt på å presentere den engelsktalende verden som attraktive turistmål, men de andre læreverkene inneholder også reisebeskrivelser og brosjyre-liknende tekster. De fleste reisebeskrivelsene kan sies å reflektere Byrams (1989) beskrivelse av 'et kongelig besøk', der alt er lagt til rette, ingen problemer oppstår, og ingen negative sider ved landet blir vist fram.

En del tekster som viser sider av det indiske samfunnet presenterer 'den andre' som svært fremmedartet (eg *New People, New Places* 3: 84-87; *New People,*

*New Places 3: 96-100; Flight 10 Workbook: 21-23*). Slike tekster kan sies å gi elevene nyttige og verdifulle innblikk i kulturer som skiller seg sterkt fra det de fleste norske elever vil ha erfaring med. Samtidig må det understrekes at slike tekster krever mye bakgrunnsinformasjon og oppfølging, slik at elevene kan bli hjulpet til å forstå situasjonen ut i fra de kulturelle rammene den inngår i. De tekstene som er nevnt ovenfor, mangler slik bakgrunnsinformasjon, og det kan derfor være fare for at de forsterker i stedet for 'forstyrrer' elevenes mulige fordommer. Ikke minst med tanke på det store antall elever i norske klasserom med asiatisk bakgrunn, er nok dette en situasjon som bør unngås i framtidige læreverker.

### **Kulturmøter og kulturkonflikter**

Jeg har allerede nevnt at de fleste tekstene som viser nordmenns møte med en annen kultur, handler om immigrasjonen til USA, og det er også en del andre tekster som tar for seg utfordringene forbundet med det å flytte til et annet land. Det er påfallende at nesten ingen tekster i læreverkene etter *L-97* tar for seg de språklige og kulturelle utfordringene som kan oppstå når man foretar en kortere reise til et annet land, eller når man møter en utlending i sitt eget hjemland.

Et par tekster viser ungdommer fra ulike nasjoner som snakker sammen, men disse tekstene avdekker ikke problemer av noe slag, og de nordmennene som er involvert, snakker alle perfekt (britisk) engelsk. En skjønnlitterær tekst handler om en amerikansk turist og en gammel indisk bonde, og viser hvor ille det kan gå når aktørene mangler både språkferdigheter og kulturell kompetanse (*New People, New Places 3: 84-87*). Selv om denne teksten parodierer både turisten og den innfødte, peker den på et problemområde som det synes naturlig at lærebøker i fremmedspråk befatter seg med.

En del tekster i lærebøkene handler om kulturkonflikter, for eksempel mellom urbefolkningen i USA og i Australia og storsamfunnet. Konflikten i Nord-Irland dekkes i alle læreverkene, og det er også en tekst om en afrikansk jente som går på skole i England og en tekst om konflikten mellom ulike folkegrupper i India. Det er grunn til å merke seg at ingen av disse konfliktene involverer 'oss', men snarere 'dem' og 'dem'.

Noen av tekstene benyttes imidlertid som utgangspunkt for diskusjon, og elevene gis mulighet til å reflektere over konflikten i forhold til sin egen situasjon. På denne måten brukes et utdrag fra E.K. Braithwaites roman *To Sir, with Love* som utgangspunkt for en diskusjon om rasistiske holdninger i elevenes nærmiljø (*New*

*People, New Places 3: 168-172*). En annen tekst tar for seg en del av utfordringene forbundet med å være, og å motta, en utvekslingselev. 'The French Student' handler om engelske Toms forventninger til sin franske besøkende og gir en underholdende og treffende beskrivelse av de stereotype bilder som ulike nasjonaliteter kan ha av hverandre. Oppgavene i forbindelse med denne teksten knytter også an til elevenes egne oppfatninger og erfaringer (*New People, New Places 3: 168-171*).

### **Robinson Crusoe-effekten**

Phillipson (1992) har vist hvordan opplæringen i engelsk som fremmedspråk har bidratt til å definere 'oss' og 'de andre'. 'Vi', sier han, er de som kan engelsk og som mestrer den kulturen som assosieres med engelsk, og opplæringen i engelsk har ofte hatt en 'Robinson Crusoe-effekt' i det at elevene er blitt forventet å adoptere og lære seg målspråklandenes kultur, slik Fredag ble lært opp av sin læremester.

L-97 og læreverkene må kunne sies å følge i Robinson Crusoe sine fotspor når de legger stor vekt på å formidle kunnskaper om britisk og amerikansk historie og kulturarv og dermed signaliserer at de primært søker å innlemme elevene i det velutdannede, vestlige 'vi'. Det store antallet tekster som handler om vestlige tenårings situasjon, kan også sies å fremme forståelsen av vestlig kultur som den mest 'normale' og den mest ønskedige. Dessuten kan det argumenteres for at Robinson Crusoe-effekten i alle fall ikke motvirkes av det faktum at lærebøkene legger relativt liten vekt på presentasjonen av 'virkelige andre', og på å synliggjøre de utfordringer som møter med 'den andre' innebærer.

### **Konklusjon**

Denne artikkelen har vurdert eksisterende læreverker i engelsk for ungdomsskolen ut i fra en del teoretikers synspunkter på hvordan det flerkulturelle perspektivet kan ivaretaes i fremmedspråkundervisningen. Jeg har sett på hvilke land som er presentert, hvilke aspekter av disse landenes kultur det fokuseres på, hva slags tekster som blir benyttet og sist, men ikke minst, hvordan elevene oppfordres til å arbeide med og forholde seg til det kulturelle materialet.

Kort oppsummert kan det konkluderes med at framtidige læreverker ser ut til å kunne satse på to fronter når det gjelder å synliggjøre 'den andre' og legge til rette for utvikling av elevenes kulturelle forståelse. På den ene siden kan læreverkene

presentere flere og tydeligere bilder av 'den andre', og informere om og bearbeide disse bildene i kommentarer og øvingsstoff. Framtidige læreverk kan også i større grad enn eksisterende læreverk benytte kommentarer og oppgaver til å gjøre elevene oppmerksomme på de uttrykk for 'annerledeshet' som tekstene gir, og ved å utfordre elevene til å diskutere og reflektere over kulturelle forskjeller.

Samtidig kan blikket rettes innover mot elevenes eget fellesskap. Både tekster og ikke minst oppgaver kan brukes til å synliggjøre det kulturelle mangfoldet som klasserommet, skolen og nærmiljøet representerer. Muligheten for å konfronteres med og bearbeide holdninger til 'den andre' ligger selvfølgelig ikke bare i de strøk av landet som har stor innvandring. 'Den andre' kan være en person med forfedre som kommer fra et annet land, men 'den andre' kan også være en person som representerer kulturell annerledeshet av et mye mindre iøynefallende slag. Uansett, dersom engelskfaget skal fremme kommunikasjon, samhandling og ny forståelse, bør nettopp denne annerledesheten utnyttes i språkopplæringen.

Sist, men ikke minst, synes det nødvendig å øke den andelen spørsmål og oppgaver som henvender seg til elevene som selvstendig tenkende mennesker. *Search* inneholder mange ulike eksempler på oppgaver som ikke er kontrollspørsmål, men som snarere aktiviserer elevene i forhold til stoffet, utfordrer deres forforståelser og holdninger og oppmuntrer dem til å uttrykke sine egne meninger. Denne typen oppgaver synes spesielt godt egnet når det gjelder å ta tak i elevenes forståelse for og holdninger til andre kulturer. Dersom lærebøkene møter elevene med lydhørhet og respekt for deres rett til å formulere egne tanker, reaksjoner og behov, vil en trolig ha et bedre utgangspunkt for å kunne forvente at elevene skal utvikle åpenhet og forståelse for andre.

## Litteratur

### Primærlitteratur

Amland, Clara. 1997-1999. *New People, New Places 1 - 3*. Oslo: NKS-forlaget.

Amland, Clara, Ole Liseth, Lena Odeldahl, Anders Odeldahl & Berndt Hodell. 1985-1987. *People and Places 1-3*. Oslo: NKS-forlaget.

Bromseth, Berit Haugnes & Lisbeth Wigdahl. 1997-1999. *Flight 8 - 10*. Oslo: Cappelen.



- Fenner, Anne-Brit & Geir Nordal-Pedersen. 1997-1999. *Search 8-10*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jansby, Berit, Anne-Karin Korsvold & Wendy A. Scott. 1997-1999. *Catch 8-10*. Oslo: Aschehoug.
- Mellgren, Lars, Michael Walker, Joy Backe-Hansen & Thomas Nilsen. 1972-1974. *This Way 7-9*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. 1996. Oslo: Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, Nasjonalt læremiddelsenter.

#### Sekundærlitteratur

- Andersen, Helga & Karen Risager. 1981. What did you learn in French today? I *lfl. Tijdschrift voor toegepaste Linguistiek*, 23-36.
- Byram, Michael. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, Michael & Carol Morgan. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fenner, Anne-Brit. 2001. Dialogic Interaction with Literary Texts in the Lower Secondary Classroom. I Fenner, Anne-Brit (red). *Cultural Awareness and Language Awareness based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13-42.
- Fennes, Helmut & Karen Hapgood. 1997. Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders. London: Cassell.
- Henriksen, Turid. 1995. Den gang Norge eksporterte sine lærebøker i fremmedspråk. I Egil Børre Johnsen (ed). *Virkelighetens forvaltere. Norsk Sakprosa, første bok*. Oslo: Universitetsforlaget, 109-130.
- Kramsch, Claire. 1988. The cultural discourse of foreign language textbooks. I Singerman, Alan J. (red). *Toward a New Integration of Language and Culture. Northeast Conference Reports*. Middlebury, Vermont: Northeast Conference, 63-88.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire. 1997. The cultural component of language teaching. I *British Studies Now*, Issue 8: 4-7.

- Kress, Günther & Theo van Leeuwen. 1996. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lund, Ragnhild. 2003. *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks*. Upublisert manuskript for dr.art-graden, Universitetet i Bergen.
- McLaren, Peter. 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London & New York; Routledge.
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Risager, Karen. 1991. Cultural References in European Textbooks: an Evaluation of Recent Tendencies. I Buttjes, Dieter & Michael Byram (red). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 181-192.
- Selander, Staffan. 1995. Research on Pedagogic Texts: An Approach to the Institutionally and Individually Constructed Landscapes of Meaning. I Peder Skyum-Nielsen (red). *Text and Quality. Studies of Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press, 152-169.
- Sercu, Lies. 1998. *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German*. Katholieke Universiteit Leuven: Proefschrift.

**Thomas Moser:**

## **Mellom friluftsliv og slavetrinn. Det flerkulturelle perspektivet i læremidler for kroppsøvfingsfaget**

### **Innledning**

Som en oppfølging av "Handlingsplanen mot rasisme og diskriminering" fra Kommunal- og regionaldepartementet (2002) har Læringsssentret på vegne av KUF gitt Høgskolen i Vestfold (ved Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser) i oppdrag å evaluere ivaretagelsen av et flerkulturelt perspektiv i læremidlene for grunnutdanning og videregående utdanning. Som de andre bidragene i denne rapporten har den foreliggende artikkelen sin bakgrunn i prosjektet "Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler". Analysen av læremidler ble i første omgang gjennomført av prosjektmedarbeider Torunn Bodin, og det foreligger en upublisert arbeidsrapport (Bodin, 2003) som inneholder en første framstilling av resultater fra en tidligere fase i evalueringsprosessen. Den foreliggende artikkelen bygger på et noe endret datamateriale som ble underlagt en ny analyse med et grovere raster av analysekategorier (se også metodeavsnittet). Noen deler av artikkelen bygger imidlertid direkte på den nevnte arbeidsrapporten (Bodin, 2003).

At kroppsøving blir tatt med som et av fagene i denne undersøkelsen begrunnes i prosjektskissen som følge:

"Dette er et fag som har liten tradisjon for å bruke lærebøker, men hvor andre læremidler står sentralt. Videre er dette et fag hvor det flerkulturelle blir svært tydelig i den praktiske skolehverdagen. Det har vært gjentatte medieoppslag med beretninger om innvandrerbarn og - ungdommer som nektes deltakelse i kroppsøvfingsfaget fra foreldrehold. Samtidig kan religiøs tro og konvensjoner virke til at mange barn og unge opplever dette faget som spesielt vanskelig. Her kan det for eksempel være aktuelt også å studere hvordan læreveiledninger behandler dette spørsmålet. Et annet aspekt kan være om spill og leker fra andre kulturer er integrert i eksisterende læremidler". (Aamotsbakken & Skjelbred, 2002, s. 3)

For øvrig foretas ingen nærmere begrepsavklaringer fordi artikkelen hovedsakelig holder seg til prosjektskissens terminologiske føringer (Aamotsbakken & Skjelbred, 2002) samt terminologien i de politiske dokumentene som ligger til

grunn for dette prosjektet. Forståelsen av begrepet "flerkulturell" er således i tråd med Rita Hvistendahls betraktninger i det andre bidraget i denne artikkelsamlingen. Kommunal- og Regionaldepartementet strenge definisjon av rasisme som "en ideologi som har ideen om at det finnes ulike raser eller etniske grupper som har ulike egenskaper og at disse ulikhetene legitimerer negativ forskjellsbehandling" (2002, s. 7) medfører at bruken av rasismebegrepet anses som heller uhensiktsmessig. Det synes rimelig å anta at forfatterne av læremidlene ikke vil presentere stoffet på en måte som er uttrykk for en rasistisk ideologi.

For øvrig trengs det liten legitimasjon for å se nærmere på ivaretagelsen av det flerkulturelle perspektivet i læremidlene når man tar utgangspunkt i Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementets framstilling i forbindelse med avsnittet "læreplanar for fag - innhald og oppbygging" i L97:

Har elevane sjølv ein trygg identitet knytt til sin eigen kultur, møter dei òg lettare andre kulturar ut frå målet til skulen om toleranse og demokrati. Å vere fortruleg med sin eigen kulturbakgrunn og ha kunnskap om andre kulturar er ein føresetnad for kritisk refleksjon og for å kunne løyse konflikhtar saman. Opplæringa skal fremje internasjonal forståing og solidaritet på tvers av grenser og må gjere seg nytte av den kunnskapen og forståinga som minoritetsgrupper og nordmenn med ein annan kulturell bakgrunn gir. Opplæringa skal motverke diskriminerande holdningar og leggje vekt på verdien av å høyre saman med andre folk og arbeidet for fred. (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1996)

Med dette som føring hadde prosjektet til hensikt å undersøke det flerkulturelle perspektivet i lærebøkene og eventuell andre relevante læremidler for kroppsøvingfaget. Etter en presentasjon av undersøkelsens problemstillinger i neste avsnitt foretas en teoretisk belysning av kroppsøvingsspesifikke aspekter i forhold til flerkulturalitet, hovedsakelig i et sosialt læringsperspektiv. Deretter presenteres materialet og metoden for analysen, fulgt av en framstilling av de vesentligste resultatene. En oppsummering samt noen anbefalinger for lærebokforfattere avslutter bidraget.

## **Problemstilling**

Den foreliggende undersøkelsen av læremidler i kroppsøving i et flerkulturelt perspektiv tar utgangspunkt i et sosialt læringsperspektiv og i

hovedproblemstillingene som er formulert for hele prosjektet (Aamotsbakken & Skjelbred, 2002, s. 2).

1. Hvordan framstilles det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler for kroppsøving?
2. I hvilken grad bidrar dagens lærebøker i kroppsøving til positiv identitetsdannelse for elever fra minoritetskulturer?

## **Flerkulturalitet og kroppsøvningsfaget**

Nasjonalstaten med en etnisk homogen befolkning kan ikke lengre sies å være den vanlige formen for å organisere samfunnet (Habermas, 1998). Tilstedeværelsen av "andre" kulturer, og dermed et flerkulturell samfunn, har også i (deler av) Norge blitt en realitet. Som ytterlige kjennetegn ved det moderne samfunnet med relevans for det foreliggende prosjektet kan det nevnes en redusert betydning av tradisjoner, en økt individualisering og et mer oppstykket individuelt liv (Giddens, 1997). Slike tendenser i samfunnsutviklingen må nødvendigvis ha konsekvenser for individets sosiale og kulturelle forankring, blant annet i form av økt behov for orientering og tilhørighet, kontinuitet og koherens.

Den "kulturelle kapitalen" som et samfunn eller en etnisk gruppe kan "tilby" sine medlemmer, blir således mer framtrødende og betydningsfull i en globalisert verden. Dermed stilles det også økte krav til menneskenes sosiale kompetanse og det synes i den forbindelse fristende å snakke om interkulturell kompetanse (Bryam, 1997). Ogden (2001, s. 196) definerer sosial kompetanse som

"... relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap."

Interkulturell kompetanse kan således betraktes som et delområde av et menneskes generelle sosiale kompetanse, som styrker muligheten for å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner med andre mennesker som oppfattes som sosialt eller kulturelt "fremmede". Fremmedhet synes å være et sentralt konsept i et inter- eller flerkulturellt perspektiv, både innenfor og utenfor kroppsøvnings- og idrettsarenaen (Bröskamp, 1994; Waldenfels, 1997). Det er kanskje ikke den andre

kulturen per se, men egne manglende forutsetninger til å møte denne kulturen, som skaper usikkerhet og frykt.

Også innenfor det pedagogiske handlingsfelt rettes oppmerksomheten mot de spesifikke utfordringer et flerkulturelt samfunn står ovenfor (se for eksempel Alred et al., 2003; Auernheimer, 2003; Elliot & Gresham, 2002; Hvistendahl, 2001; KUF, 1995,2000). Også kroppsøving og idrett har i lengre tid blitt diskutert som sosiale kontekster som kan bidra til å forbedre enkeltmenneskes forutsetninger til å mestre flerkulturelle utfordringer i forbindelse med aktuelle samfunnsmessige endringer (Bröskamp, 1994; Clements & Katz-Kinzler, 2002; ENGSO, 1998; Erdmann, 1999; Frogner, 1984) og med tanke på utvikling av etnisk identitet (Harrison, 2001; Harrison, Harrison & Moore, 2002).

I forbindelse med kroppsøving og idrett synes det på sin plass å minne om at kultur ikke er en abstrakt eller teoretisk størrelse. Kulturell og dermed også flerkulturell tilhørighet kommer først og fremst til uttrykk i ulike former for sosial praksis (se for eksempel Nassehi, 1995). Ved siden av morfologiske forhold som hud- og hårfarge, frisyre, bekledning og kroppslige "ekstensjoner" som smykker, piercing eller tatovering, er det handlinger samt oppfattelsen og fortolkning av handlinger og hendelser som kan være spesifikk for en bestemt kultur.

Disse morfologiske, handlingsorienterte og opplevelsesorienterte forholdene kan til sammen få spesiell stor betydning i kroppsøvingfaget. Mye av kulturelle særegenheter er, for å si det med et ganske treffende engelsk uttrykk, embodied, de er altså kroppsliggjort. I kroppsøvingstimene møter elevene hverandre i større grad på en kroppslig, umiddelbar måte, noe som kan gjøre kulturelle forskjeller tydeligere enn hva som er vanlig i andre fag (se for eksempel Erdmann, 1999a). Hvis denne antagelsen er riktig, så innebærer dette både en *fare* (diskriminering; rasistiske handlinger) og en *mulighet* for sosial og interkulturell læring (bli bedre kjent; få bedre forståelse for hverandres kulturelle bakgrunn).

Norske kroppsøvingslærere er meget klar over og bevisst på fagets sosiale potensial (Jacobsen, et al. 2001; 2002). Likevel antyder totalresultatene i disse studiene at det oppfattede sosiale potensialet ikke blir utnyttet i tilstrekkelig grad i pedagogisk praksis. Spør man for eksempel norske grunnskolelærere om elever med en annen etnisk bakgrunn krever spesielle hensyn i undervisningen, er resultatene noe overraskende: Hele 42 % responderer med "vet ikke". Dette tyder på at det er mange lærere som ikke har noen erfaring med elever som (også) tilhører andre

kulturer. 37% av lærerne sier seg "litt" eller "helt enig" i påstanden, mens 21% er "litt" eller "helt uenig" (Jacobsen et al., 2001). Disse resultatene kan tolkes dit hen at det ikke finnes noe utpreget problembevissthet når det gjelder kroppsøving og flerkulturalitet blant norske grunnskolelærere.

Man bør også være oppmerksom på at kropps- og bevegelsesorienterte kontekster som idrett og kroppsøving ikke per se fremme interkulturell læring eller generell sosial kompetanse (Giess-Stüber, 1999; Thiele, 1999). Det må stilles spesifikke krav til organisering av aktiviteten om vi skal kunne forvente en styrking av interkulturell forståelse og/eller sosial kompetanse. Siden fysisk aktivitet i idretts- eller kroppsøvingssammenheng så å si alltid foregår i sosial kontekst, og fordi denne sosiale konteksten er konsoliderende for den enkeltes handlinger og opplevelser, kan aspektet flerkulturalitet med fordel belyses i et sosialt læringsperspektiv.

## **Flerkulturalitet i et sosialt læringsperspektiv**

Siden begrepet sosial læring har blitt lansert i 1950-årene har det på mangfoldig vis bidratt til en bedre psykologisk forståelse av prosesser som foregår mellom mennesker. Sosial læring betegner varige forandringer av følelser, kognisjon og atferd som har sitt grunnlag i erfaringer med eller påvirkning av andre mennesker. Sosial læringsteori oppstod innen (behavioristisk orientert) læringsteori med fokus på forsterkningsprosesser. I sin aktuelle form tilbakeføres den gjerne til Bandura (1971,2002) som senere valgte betegnelsen Social Cognitive Theory. Innenfor sosial læringsteori står modellering og de sosiale konsekvensene på (sosial) atferd, altså belønning og straff, sentralt: Barn lærer gjennom foreldrenes modellatferd holdninger til sine medmennesker og sine omgivelser, i vårt perspektiv også til mennesker som tilhører andre kulturer. Foreldrene forsterker barnas "flerkulturelle kompetanse" i positiv eller negativ retning gjennom deres respons på barnas uttrykte holdninger og realisert atferd til det "fremmede".

Sentrale begrep som rasisme, fordommer, stereotyper og diskriminering kan forstås i et sosialt læringsperspektiv, slik det allerede har blitt gjort i en av de første grunnleggende psykologiske publikasjoner på området (Allport, 1954). Årsaker til rasisme og diskriminering kan blant annet søkes i måten mennesker tar opp på informasjon, både i og gjennom det sosiale miljøet. Dette foregår først og fremst på en intuitiv, ikke-reflekterende måte der en del av prosessen går ut på å oppdage

sammenhenger mellom ulike momenter i observasjonene (Atkinson et al., 1993). I denne prosessen oppstår konklusjoner som etter hvert kan utvikle seg til, og påvirke holdninger.

Med holdning mener man i psykologien et bestemt og relativt stabilt mønster hvordan en person responderer evaluerende på et objekt, et tema eller en person (eller en gruppe av personer). Holdningen omfatter en følelsesmessig, en kognitiv og en handlingsorientert komponent uten at det må bestå en logisk sammenheng mellom disse komponentene. Det vil si at en negativ følelsesmessig respons på et medlem av en "fremmed kultur" ikke nødvendigvis fører til destruktiv eller negativ atferd (diskriminerende eller rasistiske handlinger). Man kan anta at opplevelser og erfaringer tidlig i livet påvirker holdninger i større grad enn senere erfaringer, i og med at det synes vanskeligere å endre allerede etablerte oppfatninger. Grunnskolens og barnehagens betydning for arbeidet mot rasisme og diskriminering kan dermed ikke overvurderes.

Atkinson et al. (1993) skiller i et sosialpsykologisk perspektiv mellom tre grunnleggende dimensjoner relatert til negative holdninger til minoritetsgrupper: *Fordommer* som sikter til den affektive komponenten (negative følelser mot en gruppe), *negative stereotypier* som sikter mer til den kognitive komponenten (negative overbevisninger eller persepsjoner av en gruppe) og *diskriminering* som sikter til handlingskomponenten (negative handlinger mot medlemmer av en gruppe).

*Fordommer* defineres av Allport (1954, s. 7) som "a feeling, favourable or unfavourable, towards a person or a thing, prior to, or not based on, actual experience". En årsak til fordommer i forhold til andre kulturer kan altså ligge i mangel på informasjon, for eksempel på grunn av at kunnskapen man har opparbeidet seg, utelukkende eller i overveiende grad er basert på ens egen kultur. Skjer dette i en kontekst der det – i videste forstand - foreligger en form for konkurranse om tilgangen på goder mellom kulturelle grupperinger, så vil det sannsynligvis oppstå kulturelle fordommer (Sabini, 1995). Ensidig, etnosentrisk informasjon kan skape en situasjon der medlemmer av egen gruppe (inngruppen) oppleves som forskjellige, mens medlemmer av en annen gruppe (utgruppen) oppfattes som like ("alle muslimer er like"). Skepsis eller frykt for det fremmede sammen med en mangel på erfaring og kompetanse til å omgås fremmedhet kan altså betraktes som vesentlige årsaksfaktorer for utvikling av fordommer.



Læremidler som framstiller kun mennesker av kaukasisk opprinnelse eller kun typisk norske eller "vestlige" idretter eller aktivitetsformer, vil således formidle etnosentrisk informasjon. Sammen med en utelatelse av andre flerkulturelle aspekter kan utelukkende etnosentriske framstillinger i læremidler bidra til å skape kulturellerelaterede fordommer. Dette kan, men må ikke nødvendigvis, senere bidra til rasistiske holdninger eller diskriminerende handlinger.

*Stereotypier* kan skilles fra fordommer gjennom en større andel av kognitive vurderinger. Det konstrueres en sammenheng mellom det å være medlem av en etnisk gruppe og det å ha eller mangle visse egenskaper eller trekk (Sabini, 1995). Derfor er det ikke uvanlig at mennesker som (også) tilhører en fremmed kultur tilskrives mindre fordelaktige egenskaper og trekk. Slike tilskrivninger foretas begge veier, fra en majoritetsgruppe til en minoritetsgruppe og omvendt, men også mellom minoritetsgrupper i et samfunn. Stereotypier framstår som en utilbørlig forenkling (fragmentering) eller generalisering av virkelighetens kompleksitet. Disse forenklingene er et resultat av individets kognitive vurderinger, sosiale påvirkninger (verdier og normer) og interaksjonen mellom disse to forholdene. Allport henviser i sitt grunnleggende bidrag fra 1954 til at det først og fremst dreier seg om en form for sosial kategorisering som forenkler menneskelig informasjonsbehandling, og som er svært resistent mot informasjon som ikke er i tråd med stereotypiene.

Læremidler bidrar til stereotypdannelse hvis medlemmer av andre kulturer utelukkende framstilles i kontekst av meget spesifikke ("egenkulturelle") former for fysisk aktivitet, eller når de vekker inntrykket at mennesker med et fremmed kulturell bakgrunn har svakere prestasjoner eller dårligere evner og ferdigheter. Generaliseringer fra enkelte karakteristika av en kultur til alle medlemmer i kulturen kan også være et viktig moment i en kroppsvingssammenheng (alle afrikanere danser godt og nesten hele dagen). Også en ureflektert framstilling av "norske" normer og verdier som det vanlige eller normale sammen med en fornektelse eller nedvurdering av andre kulturers verdisystem kan virke stereotypifremmende.

*Diskriminering* sikter i større grad til handlingskomponenten og står for en urettferdig forskjellsbehandling som imidlertid ikke nødvendigvis må ha sin årsak i rasisme (rasistiske holdninger eller rasistisk ideologi). Uavhengig av begrunnelsessammenheng betegner diskriminering urettferdig adferd eller urettferdige betingelser (strukturell diskriminering) i forhold til medlemmer av en bestemt gruppe (Sabini, 1995). I denne forbindelse er det uvesentlig om denne

forskjellsbehandlingen er intendert eller ikke intendert. Diskriminering kan på den ene siden være en konsekvens av stereotypier og fordommer, men kan på den andre siden også bidra til å styrke allerede eksisterende stereotypier og fordommer.

Hvis det i læremidler ignoreres aktivitets- og bevegelsesformer fra kulturer som sammen med den norske kulturen utgjør det flerkulturelle norske samfunn, så vil det i seg selv være uttrykk for en strukturell diskriminering. Elever med minoritetsbakgrunn vil på denne måten i mindre grad ha anledning til å identifisere seg med fagets mål, innhold og arbeidsmåte. Hvis framstillingen i læremidlene imidlertid gir et positivt bilde av flerkulturalitet, kan det utvikle eller styrke positive holdninger og på denne måten bidra til å forebygge fordommer, stereotypier og diskriminering. En integrasjon av "flerkulturelle" leker, spill og idretter bør derfor ikke bare foregå i enkelte tema- og prosjektuker i den praktiske undervisningen, men den bør også få sitt nedslag i kroppsøvningsfagets læremidler.

I en institusjon som skolen foregår det sosial læring blant annet gjennom medelevers og lærernes modell og ikke minst også gjennom institusjonelle forhold som kan oppfattes som "strukturelle modeller". Tilrettelegging av kroppsøvningsfaget for medlemmer av flere kulturer kan betraktes som en slik strukturell faktor. Læremidler, særlig elevenes lærebøker og annet bildemateriell brukt i undervisningssammenheng kan, som allerede nevnt, tolkes som del av de strukturelle betingelsene for å møte andre kulturer i skolen. Læremidler konfronterer elevene med en eksplisitt eller implisitt forståelse av det "fremmede" og gir således en modell som er konform med eller i motsetning til elevenes kunnskap og holdninger. Det samme kan sies om lærerveiledninger i forhold til lærerne.

## **Spesifikke kroppsøvningsrelaterte utfordringer i et flerkulturelt perspektiv**

I dag hersker det liten tvil om at kulturelle og etniske forutsetninger har betydning for en fysisk aktiv eller passiv livsstil både når det gjelder voksne (Eyler et al., 2003) og barn (Gordon-Larsen et al., 1999; Woodfield et al., 2002). En viss sammenheng i retning av mindre aktivitet og mindre deltakelse av minoritetsgrupper kan sies å være tilstrekkelig dokumentert. Likevel er det ikke slik at alle ikke-kaukasiske grupper (i den vestlige verden) viser identiske mønstre som systematisk skiller seg fra den kaukasiske (majoritets-)gruppen: Når det gjelder graden av fysisk

aktivitet og betingelsene for aktivitetsnivået skiller grupper med tilhørighet til forskjellige kulturer seg fra hverandre (Lowry et al., 2002). Når det gjelder elevenes glede i forhold til kroppsøvningsfaget har den etniske bakgrunnen tilsynelatende liten forklaringsverdi (Prochaska et al., 2003) verken for forskjeller mellom minoritetsgrupper eller mellom majoritets- og minoritetsgrupper. Videre viste relasjonen mellom mengden av TV-konsum og overvekt samt fysisk trening og overvekt seg å være uavhengig av den kulturelle bakgrunnen (kaukasisk, latinamerikansk eller afroamerikansk) blant de over 12.000 ungdommer som deltok i en US-amerikansk studie (Gordon-Larsen et al., 2002). Kulturell bakgrunn synes således ikke å ha en helt entydig og generell betydning i forhold til det fysiske aktivitet. Det finnes andre relevante psykososiale forhold (for eksempel familiestatus, utdanningsnivå, økonomiske ressurser) som har betydning for i hvilken grad et menneske er og vil være fysisk aktiv (Lindquist et al., 1999) men heller ikke disse forholdene er fullstendig uavhengig av kulturelle betingelser.

Den følgende drøftingen dreier seg hovedsakelig om forholdet mellom kroppsøving og elever med bakgrunn i islamsk kultur. Årsaken til dette ligger først og fremst i mangelen på både erfaring og forskningsbasert kunnskap i forhold til andre kulturer eller religioner når det gjelder den norske situasjonen. Å snakke om (én) islamsk kultur er i seg selv allerede et problematisk utgangspunkt. Det kan tolkes som uttrykk for en (stereotyp) oppfatning der mennesker med muslimsk bakgrunn blir betraktet som svært like og dermed som medlemmer av en homogen gruppe. Dette ville selvfølgelig være en dramatisk feilforståelse fordi akkurat som det finnes mange måter å være kristen på, finnes det mange måter å være muslim på. Som eksempel kan det henvises til Benn's (2002, s. 62) inndeling av muslimer i tre grupper, tradisjonalistene, modernistene og fornyerne.

Ut over det må det tas hensyn til et annet viktig aspekt, nemlig at det kan være vanskelig å skille mellom restriksjoner med grunnlag i Koranen, altså faktisk religiøse påbud, og hva som kan tilbakeføres til spesifikke kulturelle betingelser. Disse kan ha sin bakgrunn i regionale særegenheter, men blir tilskrevet Koranen uten at det finnes et faktisk religiøst grunnlag for det (Zaman, 1997). Også dette er på ingen måte et aspekt som kun gjelder for Islam; man finner lignende tendenser i kristne (sub-)kulturer. Kompetansen til å foreta en distinksjon mellom det egentlig religiøse og det ikke-religiøse, tradisjonelle kan utvikles slik som Benn (2002) kunne vise i en undersøkelse av muslimske kvinner som tok lærerutdanning i Storbritannia. Kvinnene

lærte seg å differensiere mellom religiøse og tradisjonelle pålegg, noe som medførte bl.a. nye og bedre muligheter til å forhandle om kroppsøvningsrelaterte problemer i forhold til muslimske jenters bekledning.

Dessuten bør det i forhold til Islam nevnes at Koranen omtaler fysisk aktivitet som positiv for begge kjønn (Benn, 2002; Walseth, 1998,2003). Problemene som kan oppstå i forhold til kroppsøving, er således i mindre grad knyttet til prinsipielle aspekter ved deltakelse i fysisk aktivitet, men heller til konkrete momenter som er en forutsetning for eller en konsekvens av undervisningens praktiske gjennomføring. I det følgende blir det med utgangspunkt i Walseth (1998) listet opp noen hovedproblemer som kan oppstå i forhold til deltakelse av elever med muslimsk bakgrunn i kroppsøving:

## **Problemstillinger tilknyttet til kroppens ”privathet”**

- Negativ følelser i forhold til kroppsøvingstimene forekommer ofte i forbindelse med skifting før og etter kroppsøvingstimen. Ved enkelte skoler er det ikke lagt til rette for å imøtekomme ønsket om å skifte privat.
- Videre kan obligatorisk dusjing etter kroppsøvingstimen være problematisk i forhold til det religiøse påbud om at huden skal være tildekket, og at man ikke skal vise seg naken for andre.
- Likeledes kan svømmeundervisningen vanskeliggjøre deltakelsen for elever som ønsker eller er nødt til å holde kroppen tildekket.
- Det kan være vanskelig å ikke avsløre den kvinnelige kroppsformen for menn når aktiviteten inneholder bevegelser som løping og hopping, der kroppsformen kan vises uansett valg av bekledning. Ønsket om kvinnelig lærer og kjønnsdelte klasser kan derfor være tilstede.

Det er utvilsomt slik at disse problemer i første linje berører jentene særlig på grunn av påbudet om kjønnsegregering. Situasjoner som kan medføre at kjønnene blir tiltrukket av hverandre bør, i følge en tradisjonell islamsk oppfatning, unngås. En noe sammenlignbar holdning og tilhørende negative reaksjoner på kroppsøvningsfaget finnes imidlertid også i enkelte kristne miljøer i Norge. Dette ble tydelig i forbindelse med styrking av emnet dans i læreplanen L97.

## **Problemstillinger tilknyttet gjennomføring av kroppsøving**

- Hijab (skaut) kreves av og til fjernet av sikkerhetsmessige grunner, som i turning og andre aktiviteter der den kan utgjøre en sikkerhetsrisiko.
- Dans som innhold i kroppsøvingsfaget kan skape problemer, fordi det kan oppfattes som provoserende og relatert til seksuell attraksjon mellom kjønnene. I noen tilfeller kan dansen også oppfattes som et uttrykk for en dyrkelse av andre guder enn det for eksempel Koranen (eller Bibelen) står for.
- Kroppsøvingstimene kan også oppfattes som et hinder for å gjennomføre det påkrevde antall bønner (Flemming, 1991). Her kan det imidlertid i enkelte tilfeller observeres en viss forskjellsbehandling mellom fag der timene er "mer verdt" enn kroppsøvingstimer, der bønn kan utsettes til ordinære undervisningstimer er over.
- Det rapporteres også om at kroppsøvingstimene kan være en arena for å uttrykke rasistiske holdninger og legitimere diskriminering. For eksempel kan guttene i fotball oppleve fysisk vold, men på grunn av at aktivitetens egenart er det ofte vanskelig å hevde at det ligger rasisme bak brutaliteten (Flemming, 1991). Dette indikerer viktigheten av lærernes håndtering av rasisme.

## **Problemstillinger knyttet til læremidler i kroppsøving**

Mens de problemstillingene som hittil er nevnt, først og fremst sikter til strukturell diskriminering i forhold til tilrettelegging av kroppsøvingsundervisningen, finnes det kun noen få henvisninger som retter seg direkte mot læremidler.

Som eksempel kan det henvises til Flemming (1991, s. 41) som siterer en elev som reflekterer over sin egen kultur som følge: "I had a football book and there was no Indian playing for any team. They're probably no good." Dette er et tydelig eksempel hvordan læreboken kan oppfattes slik at den kan styrke fordommer og stereotypier.

Selv om dette ikke har direkte med læremidler for skolen å gjøre kan det henvises til et interessant eksempel fra Lovell (1991): Stereotypier og fordommer kan få en viss legitimering gjennom publikasjoner som gir inntrykk av en "forskningsbasert beskrivelse" av raseforskjeller: På slutten av 70-tallet, ble jenter av afrikanske opprinnelse beskrevet som de mest talentfulle i fysisk aktivitet og idrett, jenter med kaukasisk opprinnelse ble tilskrevet en middels posisjon mens jenter med

asiatisk opprinnelse ble ansett som svakest fordi de er små og sarte (se for eksempel Lewis, 1979).

For øvrig kan man bare konstatere at det finnes lite empirisk kunnskap om den flerkulturelle tematikken i forhold til læremidler i kroppsøving. Noe mer dokumentasjon foreligger imidlertid for kroppsøvingfaget generelt både i Norge (Eriksen, 2002; Kiønig, 1990; Urdal, 1994; Walseth, 1998) og utenfor Norge (Bröskamp, 1994; Clements & Katz-Kinzler, 2002; Erdmann, 1999; Frogner, 1984; Gordon-Larsen et al., 2002). Kunnskapen som disse undersøkelsene har frambrakt, kan være til hjelp for utarbeidelse av analyseverktøyet for å undersøke om norske læremidler for kroppsøvingfaget tar hensyn til det flerkulturelle perspektivet, om de skaper eller befester fordommer og stereotyper og om de inneholder diskriminerende framstillinger.

## **Metode**

Etter en kort beskrivelse av utvalget av læremidler (bøker; videoer og lærerveiledninger) som inngår i undersøkelsen, gjøres det rede for utvikling og bruk av "analyseredskapet" og gjennomføring av selve undersøkelsen.

## **Material**

I tråd med prosjektskissens anmodning (Aamotsbakken & Skjelbred, 2002, s.1) inngår i den foreliggende undersøkelsen både læremidler for grunnskolen og for den videregående skolen. Det ble derfor forsøkt å inkludere alle læremidler (bøker, video og evt. andre medier) for kroppsøvingfaget i Norge, men noen begrensninger oppstod underveis eller måtte foretas aktivt.

I samsvar med prosjektbeskrivelsen blir det kun tatt hensyn til læremidler som er utgitt 1997 eller senere for ungdomstrinnet og 1994 eller senere for den videregående skolen. Det samme gjelder for de respektive lærerveiledningene. Noen læremidler har i løpet av 2003 kommet i ny utgave men, med unntak av "Trening, Helse, Trivsel" kom disse nyutgivelsene for sent til å kunne inngå i undersøkelsen.

Det finnes i dag ingen lærebøker eller lærerveiledninger i kroppsøving for verken småskoletrinn (1.- 4. klasse) eller mellomtrinn (5.- 7. klasse), og derfor tas det her kun hensyn til ungdomstrinnet (8.-10. klasse). For videregående skole foreligger

det både lærebøker og lærerveiledninger, og i den grad de gjelder for obligatorisk kroppsøving, blir samtlige inkludert i analysen.

To videoer som hører til læreboken "Puls" for den videregående skolen blir utelatt fordi de er identiske med videoene som brukes for "Blink" og som inngår i analysen. Dansevideoen for "Blink" er noe mer omfattende fordi det også inneholder afrikansk dans som ikke er tatt med i videoen som hører til "Puls". To videoer som hører til læreboken "Gymnos", ble oppdaget for sent og kom derfor ikke med i analysen.

I læreboken "Blink" henvises det også til en lærerveiledning, som imidlertid ikke kunne skaffes gjennom søk i det norske bibliotekssystemet. Antakeligvis har denne lærerveiledningen ikke kommet ut enda.

Det blir heller ikke tatt hensyn til et antakelig stort antall læremidler for valgfag idrett/idrettslinje. Her brukes det svært mange og forskjellig læremidler (bøker, hefter, kompendier) i forhold til de ulike emner i faget, og forskjellene mellom skolene kan være store. Materialet er oftest skrevet eller laget ut fra "idrettens perspektiv" og ikke med det primære formål å være en lærebok for den videregående skolen. Dette betyr imidlertid på ingen måte at det er uinteressant å analysere disse læremidlene i et flerkulturelt perspektiv. Hovedgrunnene til at dette materialet ikke blir tatt med, er at arbeidsmengden for å finne fram til et representativt utvalg av tekster og den forventete tekstmengden vurderes å være for stor i forhold til prosjektets muligheter.

Imidlertid ble det gjort fire unntak: Det ene gjelder en lærebok om idrett, kultur og samfunn, det andre en bok om ledelse og instruksjon, det tredje en bok om treningslære og det fjerde en bok om aktivitetslære. Disse bøkene er inkludert fordi de blir brukt i svært mange av valgfagtilbudene i idrett uavhengig av den spesifikke idrettslige profilering.

En meget interessant lærerveiledning som fokuserer på muslimske elever i norsk skole (Opsal & Skauge, 1996) blir ikke inkludert selv om den også tar eksplisitt hensyn til kroppsøvingfaget. Dette var hovedsakelig på grunn av at den ikke oppfattes som en "tradisjonell lærerveiledning" og at den sannsynligvis (og beklageligvis) ikke er særlig mye brukt i kroppsøvingstilbudene.

En samlet oversikt over læremidlene som er inkludert i undersøkelsen fordelt på de fire kategoriene grunnskole (ungdomstrinnet), videregående skole, idrett valgfag/idrettslinje og lærerveiledninger gis i første delen av referanselisten (primærlitteratur).

## **Utvikling og bruk av analyseredskapet**

Med utgangspunkt i de innledende refleksjonene i denne artikkelen ble materialet gjennomgått med bakgrunn i begrepene fordommer, stereotyper og diskriminering. Gjennomgangen av læremidlene ved hjelp av disse grove kategoriene frambrakte et mer nyansert bilde som ble brukt for å videreutvikle analyseredskapet til flere og mer differensierte kategorier. I forbindelse med den andre gjennomgangen av materialet blir det så foretatt tilpasninger og differensieringer som førte fram til 10 kategorier (Bodin, 2003). I en kritisk tredje gjennomgang ble kategoriene igjen satt på prøve av artikkelforfatteren som ikke var direkte delaktig i de første to gjennomgangene. Det ble foretatt en sammenfatning og reformulering av kategoriene, og det er resultatene av denne siste gjennomgang som presenteres i den foreliggende artikkelen. De fem kategoriene som blir brukt kan beskrives som følge:

### **Kategori 0 = Utelatelse av det flerkulturelle aspektet.**

Denne kategorien brukes på de læremidlene som ikke tar opp det flerkulturelle aspektet i det hele tatt, verken i tekst eller bilde.

### **Kategori 1 = Framstillinger av mennesker som tilsynelatende ikke er "etnisk norske" og tekstpassasjer som fokuserer på flerkulturelle aspekter.**

Denne kategorien tar ikke hensyn til intensjonene med eller konteksten for framstillingen og brukes for

- det totale antallet bilder eller tegninger av mennesker som tilsynelatende har bakgrunn i en annen kultur enn den norske, altså mennesker med et ikke-kaukasisk utseende. Observasjonen bygger først og fremst hudfarge, eventuell også på hårfarge i forbindelse med ansiktstrekk og på beklledning.
- Antallet mennesker som opptrer i videoene og gjennom utseende eller språket avslører at de kommer fra et annet, ikke nordisk, land.
- Sammenhengende tekstpassasjer som eksplisitt fokuserer på det flerkulturelle



**Kategori 2 = Bilder, tegninger eller tekster som kan bidra til å utvikle eller styrke fordommer eller stereotyper i forhold til andre kulturer.**

Kategorien brukes for

- etnosentriske framstillinger hvor det nasjonale norske settes (ureflektert) som standard
- en presentasjon av andre kulturer utelukkende ut i fra norske verdier og uten hensyn til kulturens egne verdier og andre (ikke-norske) verdier
- framstillinger som kan appellere til følelser av medlidenhet/nedlatenhet i forhold til personer med minoritetsbakgrunn
- framstillinger av andre kulturer som bygger på et selektivt, fragmentert eller for enkelt bilde av kulturen
- framstillinger der historiske fenomener blir presentert slik at det oppstår inntrykk av at de har samme betydning i dag som tidligere
- tekst eller bilder der medlemmer av minoritetskulturer i Norge framstilles i en yrkesmessige sammenheng som kan oppfattes som en bekreftelse av utbredte stereotyper (for eksempel en asiatisk kvinne som servitør)

**Kategori 3 = Bilder, tegninger eller tekster som kan motvirke fordommer eller stereotyper i forhold til andre kulturer**

Kategorien brukes for

- bilder eller tegninger av mennesker med et annet etnisk bakgrunn framstilt i ikke-stereotypiske situasjoner: For eksempel bilder av muslimske jenter som følger en tradisjonell kleskode (hijab) eller gutter med indisk bakgrunn med turban som begge deltar i dataundervisning eller i danseundervisning.
- framstillinger der det ikke utelukkende tas utgangspunkt i et "norsk verdisystem" og der relativiteten i kulturelle normer og verdier blir lagt til grunn eller påpekt;
- framstillinger der norsk kultur og andre kulturer blir omtalt uten implisitte eller eksplisitte antakelser eller føringer om hvilken kultur som har "høyere" verdi, teller mer, er viktigere eller er riktigere
- framstillinger der momenter i andre ("fremmede") kulturer omtales som en modell for den norske kulturen ("læringspotensial" for egen kultur)

#### **Kategori 4 = Bilder, tegninger eller tekster som kan virke diskriminerende**

Kategorien brukes for

- framstillinger der bestemte karakteristika, forutsetninger eller prestasjoner av medlemmer av minoritetskulturer blir presentert på en måte som kan oppfattes som urettferdig.

En tilordning av læremidlenes bilder og tekster til de fem kategoriene vil alltid være resultat av en subjektiv fortolkning. Denne fortolkningsprosessen bygger på resipientens bevisste og ubevisste holdninger samt intensjonaliteten med analysen. Dette kommer til uttrykk gjennom valg av formulering "kan" i forbindelse med kategoriene 2, 3 og 4. I fortolkning av bildene og tekstene må det altså tas høyde for at mennesker som i utgangspunkt har nøytrale, positive eller negative holdninger til det flerkulturelle eller fremmede, vil bruke læremidlene. Dette vil påvirke deres intensjonalitet i forhold til det flerkulturelle, den kan således være fraværende, eller søkende i den forstand at leseren er interessert i å bekrefte eller avkrefte sine holdninger. Derfor må det også i den foreliggende kategoriseringsprosessen åpnes for heterogeniteten og kompleksiteten i arbeid med læremidlene. Det finnes altså en relativ stor grad av ubestemthet i hvordan bildene og tekstene kan virke på en resipient.

## **Resultater**

Den følgende resultatframstilling bygger på en analyse av læremidlene ved hjelp av de fem kategoriene (0-4) som ble presentert i forrige avsnittet. Først gis det en deskriptiv oversikt over forekomsten av flerkulturelle aspekter (bilder og tekster) med utgangspunkt i disse kategoriene (tabell 1) deretter foretas en drøfting av noen sentrale momenter i resultatene.

### **Deskriptiv framstilling**

Som det framgår av tabell 1 blir det flerkulturelle aspektet berørt på en eller annen måte i de fleste læremidlene som er rettet direkte mot elevene (kategori 0). Det er kun en video for ungdomstrinnet som ikke inneholder noe som helst

flerkulturelt innslag. Imidlertid synes det noe overraskende at det flerkulturelle perspektivet ikke blir tatt opp i det hele tatt i en av de to lærerveiledningene. Totalt er det altså kun to av de nitten inkluderte læremidler som på ingen måte forholde seg til det faktumet at Norge har blitt et flerkulturelt samfunn. En av dem er en lærerveiledning som hører til to lærebøker som begge har et større innslag av bilder som viser personer med ikke norsk etnisk bakgrunn. Hvis man velger å tro at dette ikke er tilfeldig, så synes forfatterne eller forlaget likevel å ha en prinsipiell problembevissthet i forhold til emnet.

I forhold til kategori 4 "Bilder eller tekster som kan virke diskriminerende" inneholder ingen av de 19 læremidler tekstpassasjer, fotografier eller grafiske framstillinger som kan oppfattes som diskriminerende. Ingen av læremidlene inneholder altså utsagn eller framstillinger som kan tolkes som urettferdig i forhold til andre enn den norske kulturen, ut over det som blir omfattet av kategori 0 og 2.

Tabell 1: Oversikt over hovedtendensene i det analyserte materialet.

Totalt 19 læremidler (15 lærebøker, 2 video, 2 læerveiledninger) fordelt på ungdomstrinnet, allmennfag; valg-/linjefag, læerveiledninger)

KATEGORI	UNGDOMSTRINNET (7)	VIDEREGÅENDE SK. (6)	IDRETT VALGFAG (4)	LÆRERVEILEDNING (2)	TOTALT(19)
(0) Antall læremidler som utelater det flerkulturelle aspektet	1	0	0	1	2
(1) Antall bilder eller tegninger av mennesker som tilsynelatende ikke er "etnisk norsk" og antall tekstpassasjer som fokuserer på flerkulturelle aspekter. 1)	56	162	54	8	280
fordeling på de enkelte læremidlene	0/4/6/7/7/ 7/25	2/26/28/29/32/45	3/3/15/33	0/8	
(2) Antall bilder eller tekster som kan bidra til å utvikle eller styrke fordommer eller stereotypier i forhold til andre kulturer	8 2)	133)	0	14)	22
fordeling på de enkelte læremidlene	0/0/0/0/1/ 3/4	1/1/1/1/4/5	0/0/0/0	0/1	
(3) Antall bilder eller tekster som kan motvirke fordommer eller stereotypier i forhold til andre kulturer	9 2)	12	13	6	40
fordeling på de enkelte læremidlene	0/0/0/0/ 2/3/4	0/0/1/3/3/5	0/1/2/ 10	0/6	
(4) Bilder eller tekster som kan virke diskriminerende	0	0	0	0	0

<sup>1)</sup> Kategori 1 omfatter alle registreringer også de som inngår i kategori 2, 3 og 4.

Kategori 1 inneholder dermed nøytrale framstillinger, framstillinger som både kan fremme og virke imot fordommer/stereotypier og eventuell framstillinger som kan virke diskriminerende.

<sup>2)</sup> 5 bilder, tegninger eller tekster blir kategorisert som både (2) og (3)

<sup>3)</sup> 2 bilder, tegninger eller tekster blir kategorisert som både (2) og (3)

<sup>4)</sup> Framstillingen blir kategorisert som både (2) og (3)

Kategori 1 skal for det første gi uttrykk for det totale antallet billedmessige framstillinger av mennesker som tilsynelatende ikke er "etnisk norske" og, for det andre, tekstpassasjer der flerkulturelle aspekter blir tatt opp. Tabell 1 avslører at læremidlene for den videregående skole har 162 flerkulturelle framstillinger, som varierer for de enkelte læremidlene mellom 2 og 45. Læremidlene for ungdomsskolen har 56 og for idrett valgfag/idrettslinje 54 framstillinger med en variasjon mellom de enkelte læremidlene av henholdsvis 0 til 25 (ungdomstrinnet) og 3 til 33 (idrett valgfag). Kun en av de to lærerveiledninger tar i det hele tatt opp det flerkulturelle aspektet, og i denne blir det registret 8 framstillinger. 7 av disse er konsentrert om den delen av veiledningen som omhandler dans. Den 8. er en gjengivelse av en tekst fra L97 helt på slutten av veiledningen.

Frekvensene i kategori 1 mangler imidlertid en hensiktsmessig "referanse", fordi de ikke blir relatert til totalantallet av "menneskebilder" eller "tekstpassasjer" i de respektive læremidlene. Innenfor rammene som var avsatt for den foreliggende undersøkelsen var det ikke mulig å bestemme slike "referanseverdier". Et forsøk i denne retning, som kun gjaldt de billedmessige framstillingene, viste snart at dette ville bli for arbeidskrevende og for vanskelig å håndtere. Et annet moment er at en person med synlig ikke norsk opprinnelse i videoene bare blir registrert en gang, selv om vedkommende kan være med i nesten alle sekvenser.

Et annet begrensende moment i forhold til kategori 1 ligger i den store omfangsmessige variasjon av læremidlene. Et bestemt antall flerkulturelle framstillingene i et læremiddel med liten omfang kan derfor, relativ sett, likevel være uttrykk for en større representasjon av det flerkulturelle sammenlignet med et tydelig større læremiddel som, absolutt sett, har et høyere antall flerkulturelle framstillinger.

I denne sammenhengen kan det imidlertid påpekes at formålet med dette prosjektet er å gi et bilde av totalsituasjon for grunnskolen og den videregående skole når det gjelder læremidler, og ikke å sammenligne og evaluere de enkelte læremidlene. Derfor synes den nevnte referanseproblematikken for de registrerte hyppighetene under kategori 1 å være av underordnet betydning.

Til tross for de fremførte innvendningene synes en registrering av antallet flerkulturelle framstillinger likevel hensiktsmessig, fordi det i seg selv kan være en referanse for kategoriene 2, 3 og 4. Man kan således få et visst inntrykk av forholdet mellom antall "nøytrale" flerkulturelle framstillinger (kategori 1) og antall framstillinger

som kan tolkes i en positiv (kategori 3) eller i en negativ retning (kategori 2 og 4) med tanke på fordommer, stereotypier og diskriminering.

Når det gjelder kategoriene 2 og 3, altså forhold som enten kan bidra til å fremme eller motvirke fordommer og stereotypier, er det 22 registreringer i kategori 2 mot 40 registreringer i kategori 3. Av de i alt 280 flerkulturelle framstillinger blir således kun 7,5% tolket dit hen at de kan bidra til å utvikle eller styrke fordommer eller stereotypier, mens 14,3 % blir tolket i motsatt retning, det vil si at de kan bidra til å forbygge fordommer og stereotypier. Fotnotene i tabell 1 viser til at 8 framstillinger blir tilordnet både kategori 2 og 3, slik at det endelig bare er 14 framstillinger som ble tolket utelukkende negativt. Det er viktig å merke seg at det verken dreier seg om diskriminerende eller rasistisk orienterte framstillinger. Det er heller ureflekterte gjengivelser av herskende oppfatninger i vår majoritetskultur som i denne konteksten allikevel kan oppfattes i retning kulturelle fordommer eller stereotypier.

## **Drøfting**

Resultatene i forhold til kategori 1 tyder på at det flerkulturelle perspektivet i læremidler i kroppsøving som regel ikke blir uteglemt. I 17 av de 19 læremidlene blir det vist bilder eller tegninger av mennesker med ikke kaukasisk bakgrunn, og i enkelte bøker finner man relativt mange visuelle framstillinger av denne typen, det høyeste antall er 45 i en lærebok for de videregående skolen.

I noen tilfeller blir en elev med en synlig ikke norsk bakgrunn presentert flere ganger i et læremiddel, gjerne som en av flere elever som går igjen. I forbindelse med presentasjon og forklaring av bevegelsessekvenser brukes det også tegninger av mennesker eller kroppsdelar med en annen enn hvit hudfarge. Man kan altså fastslå at grupper som (også) tilhører en annen enn den norske kulturen, gjennom bilder og tegninger er representert i de fleste læremidlene for kroppsøvingfaget. Dette gjelder i tydelig mindre grad for den verbale teksten i læremidlene. Det tidligere nevnte drastiske eksempel til (Flemming 1991, s. 41), der en gutt med indisk bakgrunn ikke kunne finne seg og sin kultur igjen i en fotballbok, synes kun i mindre grad være relevant for norske læremidler.

Imidlertid er det i overveiende grad slik at det tas utgangspunkt i en norsk kropps-, bevegelses- og idrettskultur, og at medlemmer av andre enn den norske kulturen plasseres inn i dette bildet. Så å si alle aktiviteter hvor elever med

minoritetsbakgrunn er representert, er typisk norske eller "vestlige" bevegelsesformer. Ved en kritisk betraktning kan dette tolkes som uttrykk for en assimileringstenking, og dette kan igjen oppfattes dit hen at disse læremidlene faktisk ikke ivaretar et flerkulturelt perspektiv tilstrekkelig. På en noe kynisk måte kan man stille spørsmål om bilder av elever som synlig ikke er etnisk norske hovedsakelig skal bidra til å få noe mer "farge" i de grafiske framstillingene. Dette er ikke så negativt ment som det kanskje høres ut, en forlagsredaktør bekreftet i en samtale at billedmaterialet oppfattes som den mest naturlige måte å framstille det flerkulturelle Norge. Under henvisning til Phinneys (1990) oversikt over utvikling av etnisk identitet blant ungdom kan man tenke seg at en tydeligere forekomst av fysiske aktivitetsformer fra de ulike kulturene som er representert i et skolesystem, kunne hjelpe elevene med minoritetsbakgrunn til å utvikle sin etniske identitet.

Nokså entydig blir altså norsk kultur og et norsk verdisystem implisitt lagt til grunn som det "vanlige" eller "mest normale". Dette synes på den ene siden selvfølgelig ikke overraskende for et læremiddel for den norske grunnskolen. På den andre siden medfører det fare for en indirekte henvisning til hva som er "det riktige" eller "det mest riktige".

Som eksempel på en etnosentrisk framstilling kan det henvises til et klassebilde i begynnelsen av en av lærebøkene som i bildeteksten omtales som en "helt normal klasse". Bildet viser 25-30 elever, og med ett unntak virker alle etnisk norske. Den ene eleven av tydelig ikke-kaukasisk opprinnelse er kledd som et "typisk" norsk ungdom. Bilde og tekst er i seg selv selvfølgelig helt uproblematisk og kan sikkert være en korrekt gjengivelse av de faktiske forholdene i den konkrete klassen. I et flerkulturelt perspektiv kunne det likevel være ønskelig og ha med elever som "skiller seg ut", for eksempel gjennom en annen en den typisk norske bekledning. Implisitt kan klassebildets budskap nemlig også tolkes slik at det normale er at alle er kledd likt, og at ingen skiller seg ut. En slik fortolkning av bildet kan falle inn under betegnelsen strukturell diskriminering.

Det synes rimelig å påpeke en mangel på framstillinger av ulike "bevegelseskulturer" i læremidlene. En relativ ensidig og fragmentarisk framstilling av fremmedkulturelle bevegelsesformer (dans) kunne også anses som en form for strukturell diskriminering. Dette er sannsynligvis ikke intendert av verken forfatter eller forlag. Det synes vanskelig å avgjøre i hvilken grad en slik kritisk interpretasjon er en fair evaluering av de reelle forholdene. Uansett vil slike tendenser ikke i særlig

grad bidra til å forebygge eller redusere fordommer og stereotypier i forhold til andre kulturer blant elevene i majoritetskulturen. Mangelen på kunnskap blir også i norsk litteratur identifisert som et av hovedproblemene i innvandringsdebatten (Brox, 1991). Med all forsiktighet og respekt for de gode intensjonene av lærebokforfatterne kan det sies at det finnes få tegn til at lærebøkene åpner for klare muligheter for identitetsdannelse blant elever med minoritetsbakgrunn. Det finnes ingen eksempler på bevegelsesformer som har en sterk affinitet til norske minoritetskulturer. Selv om det går inn på idretter som absolutt ville åpne for det (bandy; badminton, squash). Heller ikke i de få avsnittene der det snakkes om bevegelseslek, blir det åpnet for et flerkulturelt perspektiv. Det eneste område som representerer et unntak, er dans. Etnisk dans med afrikanske røtter omtales delvis meget positivt. Betydning, funksjon og utbredhet av dans framstilles til en viss grad som "verd å etterstrebe" for den norske kulturen. Men også her må man påpeke visse begrensinger: Mange elever av minoritetskulturer er ikke av afrikansk opprinnelse, og ikke alle blant dem som er det, har dans som en primær identifikasjonsarena. I flere framstillinger der etnisk dans omtales på en svært positiv måte, kan man også observere fragmentariske presentasjoner av kulturen, uhensiktsmessige generaliseringer og historiske forenklinger som alt i alt kan bidra til en styrking av stereotypier. To eksempler skal anskueliggjøre dette:

Det kan henvises til en ellers fin og positiv presentasjon av afrikansk dans der begrepet "slavetrinn" anvendes. Begrepet slave fokuserer på et svært problematisk aspekt i historien av mange afrikanske grupper og i et læremiddel bør det kanskje unngås å bruke begrepet uten at hele problemområdet blir tatt opp. Så blir dette grunnleggende dansetrinnet for øvrig også i dette læremidlet selv betegnet som "etnisk trinn".

Et annet eksempel som faller uheldig ut, gjelder en framstilling der Afrika i beste mening blir presentert som en modell med tanke på dans: "I Norge oppdras vi til å sitte stille på skolen. Motsetningen finner vi i Afrika". Fortolker man dette på en "negativ" måte, så kan denne beskrivelsen bidra til fordommer eller stereotypier som for eksempel at det er naturlig at afrikanske barn ikke klarer å sitte stille eller å følge med på skolen. At slike framstillinger ikke er uproblematisk i et flerkulturelt samfunn antyder undersøkelsen til Sonuga-Barke og medarbeidere (1992) som viser at det finnes en systematisk, etnisk begrunnet "feilvurdering" av elvenes fysiske uro blant lærere, selv om det i dette tilfellet gjelder barn med asiatisk opprinnelse. Det vekkes



også det generaliserende inntrykket at dette gjelder alle mennesker på et helt kontinent. Afrika består imidlertid av mange land og kulturer, og det er lite trolig at samtlige barn i Afrika stort sett danser på skolen. På dette kontinentet finnes det også et utall opplæringsystemer, fra en total mangel på formalisert skoletilbud til et meget strengt og formalisert (britisk orientert) skolesystem.

I forbindelse med dans blir altså vanskelighetene med en fair og fordomsfri presentasjon av ulike kulturer særlig tydelig, blant annet også fordi det dreier seg om det eneste området innen kroppsøvingfaget der det blir gjort et redelig forsøk. Det virker på ingen måte slik at en stereotypiske framstilling er intendert av forfatterne. Spørsmålet kan reises om slike uheldige utfall bare "skjer" på en ikke intendert og ikke bevisst måte, når representanter av majoritetskulturen prøver seg på en rettferdig og positiv framstilling av visse trekk i minoritetskulturer som forfatterne selv anser som verdifulle.

Andre eksempler for positive framstillinger, det vil si eksplisitte bilder eller tekster som kan motvirke fordommer og stereotyper og som kan bidra til identifikasjon for medlemmer av andre enn den norske kulturen, er heller sjelden. Det er få eksplisitte tekstpassasjer der andre kulturer presenteres fordomsfritt, på en ikke-stereotypisk måte eller der det blir presentert momenter i andre kulturer som ikke finnes i den norske, og som kunne være verdt å etterstreve. I noen få tilfeller blir ulike kulturer beskrevet i et perspektiv som verken er forankret i majoritets- eller minoritetskulturen og ingen kulturs verdier er satt som standard. Det er særlig én lærebok fra valgfag idrett/idrettslinje som utmerker seg positivt.

En mulig forklaring på den konstaterte mangelen på et flerkulturelt perspektiv i læremidlene for kroppsøvingfaget som går ut over billedmessige framstillinger, kan være at det også i læreplanene finnes kun få eksempler der det flerkulturelle tas opp i direkte relasjon til faget. Som referert innledningsvis finnes det i den generelle delen av L97 noen eksplisitte henvisninger i forbindelse med "Prinsipp og retningslinjer" (KUF, 1996). Imidlertid finnes det få steder i forbindelse med planen for kroppsøvingfaget der det flerkulturelle bli tatt opp. Et flerkulturell perspektiv forekommer ikke i det hele tatt når det gjelder små- og mellomtrinnet. I målframstillingen for ungdomstrinnet heter det at "elevane skal bli kjende med lokale, nasjonale og internasjonale idrettstradisjonar". Ser man imidlertid nærmere på hovedmomentene for dette trinnet så blir det internasjonale ikke tatt opp i behandlingen av området "idrett" for de enkelte klassetrinn. Det er kun for området

dans at begrepene "kultur" og "internasjonal" finnes i forbindelse med framstilling av hovedmomentene.

Problemene som lærebokforfatterne sannsynligvis møter, gjenspeiles til en viss grad også i L97 når en ser på en passasje der det omtales "Grunnleggjande verdier, kulturarv og identitet". Her etableres kristendommen og kristne verdier sentral i den norske og europeiske kulturarven. Og så sies det videre: "Samtidig som grunnskulen har ei klar verdiplattform, skal han vere inkluderande og vise respekt for ulike kultur-, trus- og verdioppfatningar. Religiøse og kulturelle verdier er viktige som ledd i utviklinga av identiteten til barn og unge" (KUF, 1996). Det er denne "både og" situasjon som stiller store utfordringer til lærere og lærebokforfattere.

Det virker derfor nokså overraskende at en av de to lærerveiledningene som er inkludert i denne undersøkelsen fullstendig utelater det flerkulturelle perspektivet. Den andre veiledningen har en tilsynelatende positiv flerkulturell vinkling, men utelukkende i sammenheng med dans. Kun gjennom et lengre sitat fra en hovedfagsavhandling blir sosial kompetanse under henvisning til interkulturell forståelse til en viss grad utdypet.

Legger man godviljen til, så kan lærerveiledningenes fokus på individuell opplæring og utarbeidelse av individuelle treningsplaner også forstås som en implisitt hensynstagen til minoritetskulturer. Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp og gjelder for alle elever i norsk skole – uansett kulturbakgrunn. Til tross for en slik velvillig tolkning må konklusjonen være at mye mer kan og bør gjøres for i praksis å inkludere det flerkulturelle perspektivet. Utelatelse må betraktes som et viktig aspekt i forbindelse med strukturell diskriminering og kan, som allerede nevnt, i seg selv bidra til fordommer i majoritetskulturen. Det eksisterer imidlertid en lærerveiledning som også fokuserer på kroppsøving og Islam (Opsal & Skauge, 1996). Så lenge det ikke finnes veiledningsmaterialet som er lagte spesielt for kroppsøvingfaget, bør en slik generell veiledning få status som "offisiell" og den bør også brukes aktiv av læremiddelforfattere. Det ønskelige er imidlertid at det flerkulturelle perspektivet blir integrerer i de spesifikke lærerveiledningene som følger lærebøkene.

For kroppsøvingfaget eksisterer det ikke lærerveiledninger på småskoletrinn og mellomtrinn. Dette synes spesielt uheldig med tanke på forebygging av fordommer og stereotyper. Ut fra de presenterte sosialpsykologiske vurderingene kan en forvente at positive holdninger lettere oppstår (eller negative holdninger korrigeres) når man ikke allerede har utviklet en annen holdning. Schaffer (1996, s.

349) henviser til studier som viser at fordommer i forhold til mennesker med et annet etnisk utseende finnes allerede i barnehagealderen (3-4 år), og at noen forskningsresultater tyder på at de øker fram til 7-årsalderen, der de til en viss grad igjen blir mindre. Bevisste lærere kunne her bidra vesentlig med kunnskap og erfaringer som styrker elevenes utvikling bort fra tidlige foredommer og stereotypier.

En skotsk undersøkelse (Ogilvy et. al., 1992) viste at man allerede på førskoleområde kan observere systematiske og betydningsfulle forskjeller i pedagogenes respons på, og forhold til barn som tilhører majoritetskulturen og asiatiske barn. I England dokumenterte Sonuga-Barke (1992) graverende forskjell i hvordan lærere vurderte atferden til asiatiske og "etnisk engelske" elever i de første klassene av grunnskolen. Asiatiske barn ble i mye større grad vurdert som hyperaktive enn sine ikke-asiatiske klassekamerater, selv om objektive målinger i form av bevegelsesregistreringer viste det motsatte resultatet. I en sosial modellæringsperspektiv synes slike resultater ytterst betenkelige fordi man må anta at pedagogatferden i disse to eksemplene også vil påvirke elevenes oppfatning av medlemmene av den egne og den andre kulturen. Disse resultatene understreker nødvendigheten av et bevisst arbeid med det flerkulturelle perspektiv ikke bare i forhold til lærerveiledninger, men også i forhold til lærerutdanning og etterutdanning.

Kroppsøving som et praktisk fag har en viss særstilling fordi individets handlinger kommer tydeligere fram her enn i andre fag. Selv om handling og holdning på ingen måte samsvarer i alle situasjoner, kan holdninger rettet mot andre kulturer lettere kommer til uttrykk i lek-, konkurranse- og prestasjonssituasjoner. Læreren bør således ha ferdigheter å ta opp og bearbeide etnisk eller kulturell orienterte ytringer i en undervisningskontekst. Positive erfaringer med flerkulturelle relasjoner i kroppsøvingstimen samt erfaringer med aktiviteter fra andre kulturer kan bidra til en utvikling eller styrkning av positive holdninger. En satsning på læremidler som for eksempel boken "A Multicultural Approach for Physical Education" til Clements og Katz-Kinzler (2002) skulle derfor prioriteres ikke minst med tanke på småskoletrinnet.

## **Konklusjon og anbefalinger**

Før det gis noen generelle anbefalinger for lærebokforfattere, skal det på grunnlag av undersøkelsesresultatene foretas en kort og sammenfattende konklusjon

av resultatene i forhold til prosjektets delproblemstillinger (Aamotsbakken & Skjelbred, 2002, s. 2):

## Konklusjoner i forhold til hoved- og underproblemstillinger

1. Hvordan framstilles det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler?
  - a) Hvor stor plass gis det flerkulturelle som eget tema i læremidlene?

Det flerkulturelle tas hensyn til i de fleste læremidlene i kroppsøving med unntak av én av de to lærerveiledningene og en video. Hoveddelen av flerkulturelle framstillinger begrenser seg til bilder og tegninger av elever som ikke er etnisk norske.
  - b) Hvilket bilde gis av minoritetskulturer i læremiddelets tekster, bilder og eksempler?

Bildet som gis virker delvis som uttrykk for en assimileringstenkning. Temaet etnisk minoritetskulturer og kroppsøving blir ikke eksplisitt tatt opp i læremidlene.
  - c) I hvilken grad utnytter læremiddelet det flerkulturelle mangfoldet?

Det flerkulturelle mangfoldet blir, med noen få og nokså svake unntak når de gjelder etnisk dans, ikke utnyttet i læremidlene for kroppsøvingsfaget.
  
2. I hvilken grad bidrar dagens lærebøker til positiv identitetsdannelse for elever fra minoritetskulturer?
  - a) I hvilken grad skaper læremiddelet gjenkjennelse blant elever fra andre kulturer?

I den grad at elevene ser at det finnes elever med ikke-kaukasisk (ikke-nordisk) utseende i norsk skole. Spesifikke kropps- og bevegelseskulturelle uttrykk for minoritetskulturer i Norge blir imidlertid -med få unntak- ikke tatt opp.
  - b) Hvordan framstilles elever fra minoritetskulturer i læremiddelets tekster, bilder og eksempler?

Ofte på en "assimilert" måte. Stort sett med utgangspunkt i norske verdier og norsk (bevegelses-)kultur. Sjelden på grunnlag av egne kulturelle premisser.

c) I hvilken grad synliggjøres minoritetskulturens egne premisser i læremiddelet?

Ikke i det hele tatt eller i svært liten grad.

## Noen anbefalinger

Med utgangspunkt i resultatene undersøkelsen har frambrakt skal det til slutt forsøkes å gi noen generelle anbefalinger for forfattere og forlag som arbeider med læremidler i kroppsøving. Disse anbefalingene sikter på å ivareta det flerkulturelle perspektivet på best mulig måte.

Tematiser det flerkulturelle perspektivet, også ut over billedmessige framstillinger som viser elever med synlig ikke-norsk bakgrunn. Utelatelse av det flerkulturelle kan i seg selv oppfattes som strukturell diskriminering og kan bidra til at fordommer og stereotyper dannes og opprettholdes.

I forhold til lærerveiledninger er det ønskelig og nødvendig at et flerkulturelt perspektiv i det hele tatt blir tematisert. Spesielt i forbindelse med lærerveiledninger anbefales forfatterne direkte å beskrive situasjoner som kan oppstå i kroppsøvingundervisningen, samt å gi råd til hvordan slike situasjoner kan håndteres. Det kreves sensibilitet og kunnskap for å kunne observere problemer i forhold til elevers kulturelle bakgrunn.

Det anbefales å utarbeide lærerveiledninger for kroppsøvingslærere i barneskolen selv om det ikke finnes lærebøker. Hovedbegrunnelsen er at barn i denne aldersgruppen ikke ennå har dannet seg endelige, låste holdninger og stereotyper, og de har vanligvis en stor grad av åpenhet for erfaringer med mennesker og aktiviteter fra andre kulturer. Fordi handlinger og erfaringer påvirker holdninger, og kroppsøving på barne- og mellomtrinnet stort sett er et praktisk (handlings-) fag, gir faget god anledning til å forebygge rasisme og diskriminering.

Forfatterne bør forsøke å inkludere flere personer av ulike etniske minoriteter i framstillingen av flere aktiviteter. Dette vil åpne for elever som (også) tilhører etniske minoriteter til å finne identifikasjonsmuligheter i lærebøkens presentasjoner og samtidig eventuelt også redusere sannsynligheten for utvikling av fordommer og stereotyper. Kvinnelige elever med islamsk bakgrunn kan for eksempel bli

presentert både med og uten hijab eller annen religiøs eller kulturell betinget bekledding.

Der det er mulig og naturlig bør det ulike stereotypier som eksisterer tas opp eksplisitt. Presenter etniske minoriteter i flere kontekster enn det som er stereotypisk for denne minoriteten. Innta et "tredjeperspektiv" ved å vise andre kulturers stereotypier når det gjelder det norske (alle Nordmenn er stort sett beruset når de er på sydenferie; alle Nordmenn går lange skiturer hver helg). Tematisere, reflektere og relativere norske stereotypier om den norske (kropps- og bevegelses-) kulturen. Slike framstillinger kan bidra til at "etnisk norske nordmenn" blir bevisst at stereotypier ikke nødvendigvis må være riktige.

Forfatterne bør allerede tidlig i arbeidsprosessen få tilbud om hjelp og veiledning fra personer med inngående flerkulturell kompetanse. I dag er dette i mange tilfeller en selvfølgelig del av rutinen i arbeidet med produksjon av læremidler. Forlagene kan utvikle retningslinjer med bakgrunn i et mer overordnet samarbeid med ressurspersoner eller ressursgrupper. Både voksne og elever som tilhører minoritetsgrupper i Norge, kan i så fall bidra med nyttig kunnskap og erfaring. Lærere i skoler med en stor flerkulturell elevgruppe sitter med verdifulle erfaringer i forhold til bruk av lærebøker. Eventuell kan også ulike kommunale, fylkeskommunale og statlige organer eller frivillige institusjoner være til hjelp.

## Referanser

### Primærlitteratur

Grunnskole (ungdomstrinnet)

Bergsjø, C.-H. og Kvikstad, I. (2001). Blik 8 – 10. Idretter. Kroppsøving for ungdomstrinnet. Oslo: Aschehoug.

Bergsjø, C.-H. og Kvikstad, I. (2001). Blik 8. Kroppsøving for ungdomstrinnet. Oslo: Aschehoug.

Bergsjø, C.-H. og Kvikstad, I. (2001). Blik 9. Kroppsøving for ungdomstrinnet. Oslo: Aschehoug.

Bergsjø, C.-H. og Kvikstad, I. (2001). Blik 10. Kroppsøving for ungdomstrinnet. Oslo: Aschehoug.

Bergsjø, C.-H. og Kvikstad, I. (2001). Blik. Koordinasjon. (Video)

Bergsjø, C.-H. og Kvikstad, I. (2001). Blink. Dans. (Video)

Jagtøien, G. L., Dieserud, E. J., Elvestad, J., Nygaard, R. D. og Aamold, J. K. (1999).  
Sprek. Kroppsøving for ungdomstrinnet 8. – 10. klasse. Oslo:  
Universitetsforlaget.

#### Videregående skole

Bergsjø, C.-H. og Kvikstad, I. (2000). Puls. Kroppsøving for den videregående skolen. Oslo: Aschehoug.

Bø, K., Dieserud, E. J., Elvestad, J., og Strømme, S. B. (1997). Ta sats! Kroppsøving for videregående skole. Oslo: Universitetsforlaget.

Dieserud, E. J., Elvestad, J., og Brunnes A. O. (2003). Trening, helse, trivsel. Kroppsøving for videregående skole. Oslo: Universitetsforlaget.

Gjerseth, A., Haugen, K., Holmstad, P. og Lied, R. (1999). Gymnos. Oslo: Cappelen.

Gjerseth, A., Haugen, K., Holmstad, P., Lied, R., Andresen, A. og Gjulem, A. (2002). Gym. Oslo : Cappelen.

Sletten, S.-H. (1994). Kroppsøving. Teori og praksis. Videregående skole. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

#### Idrett valgfag/idrettslinje

Brunnes, A. (1999). Aktivitetslære. Oslo: Universitetsforlaget.

Gjerseth, A., Haugen, K., og Holmstad, P., Giske, R. (2001). Treningslære. Oslo: Gyldendal Undervisning.

Kårhus, S. (1995). Ledelse og instruksjon. Oslo: Universitetsforlaget.

Loland, S. (2002). Idrett, kultur og samfunn. Oslo: Gyldendal Undervisning.

#### Lærerveiledninger

Gjerseth, A., Haugen, K., Holmstad, P. & Lied, R. (1999) Gymnos ressursbok for læreren. Oslo: Cappelen.

Langlo, G., Jagtøien, E. J., Dieserud, J. E., Nygaard, R. D. & Aamold, J. K. (2000) Lærerens ressursbok til Sprek. Kroppsøving for ungdomstrinnet 8. – 10.klasse. Oslo: Gyldendal Undervisning.

## Sekundærlitteratur

- Aamotsbakken, B. & Skjelbred, D. (2002). Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler. Prosjektskisse. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (eds.) (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Bem, D. J. (1993). *Introduction to psychology*. Orlando: Hartcourt Brace & Company.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Journal of Applied Psychology. An International Review*, 51, 269-290.
- Benn, T. (2002). Muslim women in teacher training: issues of gender, 'race' and religion. In D. Penney, *Gender and Physical Education. Contemporary issues and future directions*. New York: Routledge.
- Blackburn, S. (1996). *Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford, GB: Oxford University Press.
- Bodin, T.S. (2003). Det flerkulturelle perspektivet i læremidler - Kroppsøving. Upublisert arbeidsrapport, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual matters.
- Bröskamp, B. (1994). *Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport*. Sankt Augustin: Academia.
- Brox, O. (1991). "Jeg er ikke rasist, men ...". *Hvordan får vi våre meninger om innvandrere og innvandring?* Oslo: Gyldendal.
- Clements, R. & Katz-Kinzler, S. (2002). *A Multicultural Approach for Physical Education*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Elliot, S.N. & Gresham, F.M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter – En Håndbok*. Oslo: Kommuneforlag.
- ENGSO (European Non-Governmental Sports Organisations) (1998). *Guidelines for Children and Youth Sport. Recommendation 6*.  
[http://www.engso.com/downloads/CYSGuidelines\\_English.pdf](http://www.engso.com/downloads/CYSGuidelines_English.pdf)



- Erdmann, R. (Hrsg.) (1999). Interkulturelle Bewegungserziehung. Sankt Augustin: Academia.
- Erdmann, R. (1999). Ich bin ich und Du bist Du. Zur Bedeutung der Identität für die interkulturelle Bewegungserziehung. I R. Erdmann (ed.), Interkulturelle Bewegungserziehung (S. 61-80). Sankt Augustin: Academia.
- Eriksen, S.M. (2002). Minoritets- og Majoritetsspråklige eleveres prestasjoner i kroppsøving: Personlige og miljømessige faktorer sett i forhold til kroppsøvningsprestasjoner på en videregående skole. Upublisert hovedfagsoppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Eyler AA, Matson-Koffman D, Young DR, Wilcox S, Wilbur J, Thompson JL, Sanderson BK, Evenson KR. (2003). Quantitative study of correlates of physical activity in women from diverse racial/ethnic groups - Women's Cardiovascular Health Network Project – Summary and conclusions. American Journal of Preventive Medicine, 25(3, Suppl. 1), 93-103.
- Flemming, S. (1991). Sport, Schooling and Asian Male Youth Culture. In G. Jarvie, Sport, Racism and Ethnicity. London: Falmer Press.
- Giddens, A. (1997). Modernitetens konsekvenser. Oslo: Pax.
- Giess-Stüber, P. (1999). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. I R. Erdmann (ed.), Interkulturelle Bewegungserziehung (S. 42-60). Sankt Augustin: Academia.
- Gordon-Larsen, P., McMurray, R.G. & Popkin, B.M. (1999). Adolescent physical activity and inactivity vary by ethnicity: The National Longitudinal Study of Adolescent Health. J Pediatr, 135(3), 301-306.
- Gordon-Larsen, P., Adair, L.S. & Popkin, P.M. (2002). Ethnic differences in physical activity and inactivity patterns and overweight status. Obesity Research, 10(3), 141-149.
- Habermas, J. (1998). The inclusion of the other. Studies in political theory. Cambridge: Polity Press.
- Harrison, L. (2001). Understanding the influence of stereotypes: Implications for the African American in sport and physical activity. Quest, 53(1), 97-114.
- Harrison L, Harrison CK, Moore LN (2002). African American racial identity and sport. Sport, Education and Society, 7(2), 121-133.
- Hvistendahl, R. (2001). Fagdidaktikk og kulturell refleksjon. Acta Didactica, 5.

- Jacobsen, E., Berggraf, Moser, T., By, I.-Å., Fjeld, J.B., Gundersen, K.T. & Stokke, R. (2001). L97 og kroppsøvingfag – Fra blå praktbok til grå hverdag? - Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving. Hovedrapport 1. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, rapport 3/2001. (Fulltekst: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2001-03/index.html> )
- Jacobsen, E. Berggraf, Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. & Stokke,R. (2002). L97 og kroppsøvingfaget - fra blå praktbok til grå hverdag? - Elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving. Hovedrapport 2. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, rapport 5/2002. (<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-05/index.html>)
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (2000). Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosiale kompetanse. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet. Oslo: uten forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (KUF) (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: uten forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1995). Opplæring i et flerkulturelt Norge. NOU 1995:12. Oslo: uten forlag.
- Kjønig, E. (1990). Fremmedspråklige elever i innføringsklassen i Oslo kommune og deres forhold til kroppsøving og idrett. Upublisert hovedfagsoppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Kommunal- og Regionaldepartementet (2002). Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002 – 2006). Kommunal- og Regionaldepartementet, Oslo.
- LeVine, R.A. & Campbell, D.T. (1972). Ethnocentrism. New York: Wiley
- Lewis, T. (1979). Ethnic Influences on Girls' Physical Education. *The British Journal of Physical Education*, 10(5), s.113.
- Lindquist, C.H., Reynolds, K.D.& Goran, M.I. (1999). Sociocultural determinants of physical activity among children. *Preventive Medicine*, 29, 305-312.
- Lovell, T. (1991). Sport, Racism and Young Women. In G. Jarvie, Sport, Racism and Ethnicity. London: Falmer.
- Lowry, R., Wechsler, H., Galuska, D.A., Fulton, J.E. & Kann, L. (2002), Television viewing and its associations with overweight, sedentary lifestyle, and insufficient consumption of fruits and vegetables among US high school

- students: Differences by race, ethnicity, and gender. *Journal of School Health*, 72(10), 413-421.
- Ogden, T. (2001). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogilvy, C.M., Boath, E.H. Cheyne, W.M., Jahoda, G. & Schaffer H.R. (1992). Staff-child interaction styles in multi-ethnic nursery schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 85-97.
- Opsal, J. og Skauge, I. L. (1996). *Muslimske elever i norsk skole. En ressursbok for lærere*. Oslo: Kulturbro forlag.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults. Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Prochaska JJ, Sallis JF, Slymen DJ, McKenzie TL (2003). A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science*, 15(2), 170-178.
- Rudolph-Schaffer, H. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Sabini, J. (1995). *Social Psychology*. New York: Norton.
- Sonuga-Barke, E.J.S., Minocha, K., Taylor, E.A. & Sandberg, S. (1993). Inter-ethnic bias in teachers' rating of childhood hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 187-200.
- Thiele, J. (1999). *Bewegungskulturen im Widerstreit – ein Betrag zur Begrenzung des Verstehens*. I R. Erdmann (ed.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 22-41). Sankt Augustin: Academia.
- Urdal, G.S. (1994). *Kroppsøvingsfaget og språklige minoritetselever: Belyst gjennom en intervju-undersøkelse av kroppsøvingslærere som underviste i innføringsklassene i den videregående skole i Oslo*. Upublisert hovedfagsoppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Walseth, K. (1998). *Idrett og islam: en undersøkelse blant egyptiske kvinner i Alexandria*. Upublisert hovedfagsoppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Walseth, K. (2003, Januar). *Flerkulturell kroppsøving – med fokus på de muslimske jentenes situasjon*. Foredrag, Norges idrettshøgskole, Oslo, 29.01.2003.

- Woodfield, L., Duncan, M., Al-Nakeeb, Y., Nevill, A. & Jenkins, C. (2002). Sex, ethnic and socio-economic differences in children's physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 14(3), 277-285.
- Zaman, H. (1997). Islam, Well-being and Physical Activity: Perceptions of Muslim Young Women. In G. Clarke, *Researching Women and Sport*. Ipswich: Macmillan.

**Eva Maagerø:**

## **MINORITETSBARN OG INNHOLDET I SKOLEN OG I NORSKFAGET**

I denne artikkelen skal det fokuseres på skolens, og særlig norskfagets innhold, og barn fra språklige minoriteter. Det skal reflekteres over om innholdet i skolen generelt og innholdet i norskfaget spesielt lar perspektiver fra andre kulturer slippe til. I tillegg skal det diskuteres hvilke utfordringer lærebøker i norskfaget har når det gjelder det flerkulturelle innholdet. Til slutt blir et eksempel fra Brasil presentert der en moderne statlig mediebedrift forsøker å realisere et flerkulturelt innhold gjennom læremidler i ulike medier.

Det er viktig å presisere at det er grunnskolen og grunnskolens norskfag som særlig tas opp i denne artikkelen selv om en del av kommentarene gjelder skolen og norskfaget generelt. I Norge har vi en tradisjonell minoritet, samene, og mange historisk sett nye minoriteter. I denne artikkelen fokuseres det på de såkalt nye minoritetene. En del av synspunktene som kommer fram, vil imidlertid også kunne være relevante fra et samisk perspektiv.

### **Om skolens innhold**

I alle samfunn vil de fagene og emnene som til enhver tid er representert i skolen, være et bilde på hva samfunnet anser som verdifull kunnskap, så verdifull at det skal arbeides planmessig med dem over tid i skolen. Skolen har ikke og skal ikke ha plass til alt, og det må derfor alltid gjøres et utvalg. Dette utvalget baseres på en form for kulturell enighet om hva som er så vesentlig at alle barn og unge bør lære noe om det. Her er tradisjoner i en kultur av betydning, men også hva de mener som til enhver tid definerer hva som er viktig og mindre viktig kunnskap i et samfunn. Det er ikke alltid like lett å si helt konkret hvem disse personene er, men det er klart at noen av medlemmene i et samfunn har formelle eller uformelle posisjoner som gjør at de har større innflytelse i slike spørsmål enn andre. Altså ligger det en maktfaktor i dette. Vi er i Norge ikke vant til å betrakte samfunnet vårt som særlig hierarkisk fundert, og likhetsprinsippet har i sterk grad preget ideologien vår. Også læreplanen

understreker denne likhetsideologien i mange sammenhenger. For eksempel sies det i innledningen til L97 (L97:15): "Samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene, slik at lik rett til utdanning kan bli reell." Selv om det norske samfunnet fremdeles kanskje er mer egalitært enn mange andre samfunn, er det klart at det i ethvert samfunn, også i det norske, vil være noen som i sterkere grad enn andre definerer agendaen i skolen som på andre arenaer. Deres synspunkter lyttes til av beslutningstakere, og de er kanskje også selv beslutningstakere.

Ut fra dette perspektivet vil det alltid være slik at noen grupper i samfunnet kjenner seg mer igjen i skolens innhold enn andre grupper. Skolen representerer for dem en forlengelse av deres egne holdninger til hva som er verdt å lære for barn og ungdom. Dessuten vil de oppleve at skolen er en forlengelse av det som familien legger vekt på i sitt liv og i sine interesser utenom skolen. For barn fra disse hjemmene vil skole og fritid gå over i hverandre. Det barna driver med i fritiden, vil ikke bare kunne gjenkjennes i skolens innhold, men også være vel ansett der og ha høy prestisje. For eksempel kan skolens innhold i musikktime stemme overens med familiens musikksmak. Barna gjenkjenner de samme musikksjangrene, komponistene og verkene som det lyttes til i skolen ut fra den musikken de har med seg som bagasje fra hjemmet. Når det i kunst og håndverkstimer tas opp ulike kunstnere, er dette billedkunstnere som kanskje tilsvarer familiens syn på verdig kunst. Men dette behøver slett ikke bare omfatte de mest typiske kulturfagene. Det kan like gjerne være et samsvar mellom familiens syn og skolens syn på hvilke fag det er viktig å arbeide mye med og investere tid i. Disse barna opplever at skolen verdsetter det de selv står for, og det familien deres står for. Mor og far og lærerne snakker på en måte samme språket. Vi kan si at de barna som vi til nå har snakket om, har et "innenfor"-forhold til skolens innhold. Skole og hjem henger sammen og danner en helhet. Skoleverdenen, fritidsverdenen og familieverdenen utgjør et hele.

Andre familier vil oppleve at det de anser som viktig å bruke tiden sin på, ikke har særlig plass i skolen. Den kunnskapen som mor og far og andre i familien representerer, er ikke det som barna møter i timene på skolen. Kanskje vil verdier og holdninger også være ulike i skolen og i hjemmet, og det samme kan i høyeste grad gjelde kulturelle uttrykk. Da er ikke lenger skolen en forlengelse av det som skjer i hjemmet, men det er en *distinksjon* mellom skolekulturen og hjemmekulturen. Livet i skolen og livet i hjemmet og i fritida kan for enkelte barn oppleves som to adskilte verdener, to arenaer for utvikling og læring som har liten eller ingen forbindelse med

hverandre. Vi kan kanskje si at disse barna har et "utenfor"-forhold til skolen. Skolens innhold "tilhører" ikke dem på samme måte som de barna som er nevnt ovenfor. Mange forskere har vært opptatt av dette forholdet, ikke minst språkforskeren William Labov. I sine sosiolingvistiske undersøkelser brukte han fortellinger som material, og særlig var han opptatt av fortellingene og språket til fargede amerikanske ungdommer (Labov 1972, 1978, Maagerø og Tønnessen 2001). Labov kunne konstatere at deres fortellinger, deres uttryksmåte og deres interesser ikke hadde noen plass i skolen. De var fremmede i klasserommet fordi skolen bygde på et innhold som ikke gjaldt dem. Det ble til og med utviklet programmer som skulle lette overgangen til skolen for dem. Det er ikke sikkert at barna selv og familiene deres ser på skolens innhold som mer prestisjefylt enn det som familien anser som viktig. Noen vil sikkert finne skolens innhold attraktivt og forsøke å erobre det, mens andre avviser skolens innhold som uinteressant og et nødvendig onde man må gjennom. Her vil sikkert signaler fra foreldrene i oppdragelsen være av avgjørende betydning.

Ovenfor ble begrepet *distinksjon* brukt. Dette er tittelen på ei kjent bok av den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1995)<sup>1</sup>. I boka presenteres Bourdieus store empiriske undersøkelse av smak og makt i det franske samfunnet. Hans hovedanliggende er å vise at det ved siden av økonomisk makt i samfunnet også finnes en symbolsk makt, en kulturell kapital, som ikke nødvendigvis er knyttet til den økonomiske makten. Den kulturelle kapitalen er derimot knyttet til den gode smak, den som gir prestisje i samfunnet. Det er en distinksjon mellom kulturelle uttrykk som gir prestisje og kulturelle uttrykk som ikke gir prestisje. Dette er ifølge Bourdieu ikke statisk, men i bevegelse hele tiden. Hvis for mange blir opptatt av enkeltuttrykk innenfor den gode smak, vil disse uttrykkene miste sin status som symbolsk kapital. Bourdieu advarer mot å trekke konklusjoner i andre samfunn ut fra hans undersøkelse av det franske samfunnet. Allikevel vil det innenfor ethvert samfunn finnes distinksjoner som klassifiserer og rangerer hva som til enhver tid gir kulturell kapital, og hva som ikke gjør det. Men dette er komplekst, og det som gir verdi i et miljø, gir ikke nødvendigvis samme verdi i et annet. Dessuten kan et individ som er trygt forankret i den gode smak, godt leke med "lavere" kulturelle uttrykk fordi det

---

<sup>1</sup> Det referes her til den norske utgaven. Boka kom for første gang på fransk i 1979 med tittelen *La Distinction. Critique sociale du jugement*.

allikevel ikke utsetter hans eller hennes posisjon for fare. En som etterstreber den gode smak, kan antakelig tillate seg mindre.

Det er ikke slik at skolens innhold bare gjenspeiler den gode smak, men det som harsymbolsk verdi og gir kulturell kapital i et samfunn, vil nok prege mye av innholdet i skolen. Man oppdrar ikke barn til det man anser som dårlig smak. At noen barn har med seg den gode smak hjemmefra, hjelper dem også i skolen. Det å skulle erobre den underveis, gir ifølge Bourdieu ikke samme prestisje. Han sier det slik:

Den rådende definisjonen av den legitime måten å tilegne seg kultur og kunstverk på, tilgodeser – til og med på skolens område – de som svært tidlig har fått adgang til den legitime kulturen, i en kultivert familie og uavhengig av skolens fag. Kunnskap og lærde fortolkninger stemples som ”skoleaktige” eller ”pedantiske” holdninger, som mindre verdt enn å ha direkte erfaring med kulturen eller å ha ren fornøyelse av den.  
(Bourdieu 1995:45)

Allikevel må vi si at dagens norske skole har åpnet for mange kulturelle uttrykk. Ved siden av å arbeide med Ibsen i norskfaget leses tegneserier og rockepoesi. Ved siden av klassisk musikk arbeider elevene med moderne musikksgangrer osv. Men uansett vil det være distinksjoner. Bagasjen til elevene er ulik i møtet med skolen, og noen elever opplever nok den bagasjen de har med som langt mer relevant enn andre.

## **Om skolens innhold og barn fra språklige og kulturelle minoriteter**

Perspektivet som er tegnet opp ovenfor, er interessant i forbindelse med barn fra språklige og kulturelle minoriteter. De vesteuropeiske samfunnene har i flere tiår vært flerkulturelle samfunn i den forstand at det ved siden av en språklig og kulturell majoritet lever en rekke språklige og kulturelle minoriteter. De fleste vesteuropeiske samfunnene er tradisjonelt sett vant til at det lever språklige minoriteter innenfor grensene. I Norge har vi som kjent to såkalt tradisjonelle språklige og kulturelle minoriteter, samisk og kvensk. Med stor innvandring etter siste verdenskrig har mangfoldet økt sterkt i de fleste vesteuropeiske land når det gjelder innslag av etniske minoriteter. Minoritetene er svært forskjellige, og de enkelte individene innenfor de ulike minoritetsgruppene kan ha svært ulike motiver for å være i det nye



samfunnet, ulik livssituasjon og ulike tanker om og planer for framtida. Ut fra dette er det også klart at ønsket om integrering varierer fra person til person, fra familie til familie. Det er forskjell i innstilling til det nye samfunnet hos personer som skal bygge opp en varig tilværelse i det nye landet, og hos dem som ønsker å reise tilbake til hjemlandet så raskt som mulig.

I et moderne demokratisk flerkulturelt samfunn, slik vi i Vest-Europa ofte betegner samfunnene våre, ville det være naturlig at den kulturen og det innholdet som skolen representerer, gjenspeiler viktige sider både ved majoritetskulturen og ved minoritetskulturene. Skolen er den aller viktigste møteplassen for barn uansett sosial, språklig og kulturell bakgrunn. Her møtes barn fra ulike sosiale sjikt og med ulik språklig og kulturell bakgrunn hver dag gjennom året og arbeider sammen i de ulike fagene på en planmessig og organisert måte. Det gjør skolen til antakelig den viktigste aktøren når det gjelder utviklingen av det flerkulturelle samfunnet. Riktignok er det et maktforhold mellom majoritet på den ene siden og minoritetene på den andre siden i samfunnet vårt. Det er representantene for majoriteten som stort sett har innflytelse og tar bestemmelser, også når det gjelder skolen. Det er åpenbart at skolen som institusjon preges av og også bør preges av det samfunnet den befinner seg i, og at den har en stor oppgave i å forholde seg til dette samfunnets kultur og tradisjoner.

Allikevel må begrepet *den flerkulturelle skolen* bety noe annet enn at barn fra den etniske majoriteten og de etniske minoritetene går der på samme tid og i samme klasse. Den flerkulturelle skolen må også ha noe med skolens innhold å gjøre gjennom en positiv holdning til verdien av kulturelt mangfold og kulturmøter i skolen og gjennom skolens fag. Alle kulturer i samfunnet vårt bør dermed ha noe å bidra med til skolens innhold. På den måten vil skolen gjenspeile verdifull kunnskap i det samfunnet vi lever i nå. Hvis ikke skolens innhold preges av det flerkulturelle samfunnet, vil skolen for det første være en historisk skole, en skole som forholder seg til en virkelighet vi ikke lenger har, der samfunnet var mye mer homogent. Det betyr at barn og unge ikke vil være så godt rustet som de kunne ha vært til å forholde seg til det potensialet som ulike språk og kulturer bringer med seg. En annen følge vil være at barn fra språklige og kulturelle minoriteter ikke kjenner seg igjen i skolen. Skolen de går på, er ikke for dem.

Når det gjelder den norske læreplanen, er den på mange måter forbilledlig i å understreke mulighetene den enkelte elev skal ha. Særlig er dette tydelig i

læreplanens generelle del. I kapitlet "Det meningssøkende mennesket" (L97:18) sies det blant annet følgende: "Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Den skal vise kunnskap som en skapende og omformende kraft, både til personlig utvikling og humane samkvemsformer". Videre sies følgende: "Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig" (L97:17). Det sies også at "oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett" (L97:20). Aller mest tydelig er L97 antakelig på s. 20: "Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves". Mange andre sitat kunne også vært nevnt. Selve verdigrunnlaget i læreplanene våre burde med andre ord gi de beste muligheter til å utvikle en reell flerkulturell skole der innholdet avspeiler det flerkulturelle samfunnet vi lever i. Tar man det siste sitatet ovenfor på alvor, er dette heller ikke noe vi kan velge bort. Vi kan legge merke til modalverbet *må* ("Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte...") som er en sterk måte å realisere en nødvendighet eller et krav på.

I vår vesteuropeiske verden er virkeligheten i skolen imidlertid ikke alltid slik. Det hjelper ikke om skolen på et verdimelessig grunnlag åpner for et flerkulturelt innhold hvis ikke det konkretiseres gjennom kulturelle uttrykk og perspektiver i det daglige arbeidet. Minoritetsgrupper er som sagt stort sett ikke med på å definere innholdet i skolen. De representerer ganske enkelt ikke de maktgruppene i samfunnet som har innflytelse på skolens innhold og verdier i praksis. I et samfunn med en klar majoritet slik som vårt eget samfunn vil det være majoriteten som setter dagsordenen, og som i høy grad preger innholdet i skolen til tross for at det flerkulturelle perspektivet rett som det er understrekes i gjeldende læreplaner (se ovenfor). I læreplanverket er kulturarven et viktig, og mange av oss vil si, nødvendig begrep. Som nevnt tidligere vil det å formidle den norske kulturarven videre til nye generasjoner være en svært sentral oppgave for den norske skolen. I kapitlet "Det

meningssøkende menneske” i den generelle delen av læreplanen heter det i avsnittet ”Kulturarv og identitet” (L97:19):

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden.

Samtidig understrekes det imidlertid at møtet mellom ulike kulturer og ulike tradisjoner er vesentlig. Det gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon. Allikevel er kulturarven i praksis i det daglige arbeidet i skolen helt åpenbart den norske kulturarven. Det flerkulturelle innholdet blir som regel marginalt i skolens hverdag. Det kommer fram av og til for eksempel ved at elever i prosjekt bruker stoff fra foreldrenes hjemland, at det er internasjonale dager på skolen hvor man lager matretter fra ulike land, at læreren en eller annen gang spør elever fra språklige minoriteter om språklige eller andre forhold i hjemlandet deres osv. Med et perspektiv rettet mot de etniske minoritetene som lever i Norge i dag, vil det være positivt med et større innslag fra andre kulturarver også i den praktiske skolehverdagen. Gjenkjennelsen og tilhørigheten til skolen ville bli større for minoritetsbarn i sitt møte med norsk skole. Barn med norsk bakgrunn ville dessuten få en større innsikt i de mange kulturene som er til stede i dagens norske samfunn, og det flerkulturelle innholdet vil kunne åpne for en større interesse for verdenssamfunnet hos norske barn. For alle barn uansett bakgrunn vil det å møte andre kulturelle uttrykk som en selvfølgelig del av skolens liv kunne bidra til respekt og toleranse og kanskje bryte ned rasisme og myter om andre. Det er kunnskap som er viktig for å nå slike mål.

Vi har sett at den generelle delen av læreplanen åpner for et flerkulturelt innhold i skolen og nærmest pålegger oss å ha det. Allikevel er det, som nevnt ovenfor, sannsynlig at mange barn fra minoritetskulturer nettopp opplever en distinksjon i bourdieusk forstand mellom hjemmekulturen og skolekulturen, og at det som skjer hjemme, og det som skjer på skolen på mange måter tilhører to verdener. De kulturelle uttrykkene som er viktige i hjemmet, tas ikke opp i skolen, og aktivitetene i skolen kan lett oppleves som tilhørende den norske verden. Det er også sannsynligvis slik at disse to verdenene lett kan komme i et maktforhold til hverandre hos det enkelte barnet der den norske skoleverdenen har større makt og verdsettes

høyere enn det som anses som nyttig og viktig kunnskap i hjemmemiljøet. Det som er fremmed, har høy status i samfunnet, men det som familien står for, og det som skjer i fritida, har lav status. Det man behersker godt, som førstespråket og minoritetsgruppas kulturelle uttrykk, er mindre verdt enn det som samfunnet gjennom skolen verdsetter. Det som er med på å gi deg din kulturelle identitet, gir deg ikke kulturell kapital (jf. Bourdieu) i det samfunnet du lever i. I læreplanen sies følgende: "Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte" (L97:15). Allikevel kan ikke en tilpassing skje hvis elevenes bakgrunnskunnskaper er fraværende i skolen.

Det er imidlertid viktig å understreke her som i så mange andre tilfeller at barn fra språklige minoriteter er en svært heterogen gruppe. Ikke bare er de ulike minoritetsgruppene i samfunnet vårt svært forskjellige når det gjelder språk, religion, tradisjoner, kulturelle uttrykk som musikk, kunst, litteratur osv. De er også svært forskjellige når det gjelder bakgrunn, utdanning og holdninger, like forskjellige som den norske majoritetsbefolkningen. Dette betyr at for noen minoritetsbarn føles innholdet i skolen allikevel i større grad som en forlengelse av hjemmekulturen enn for andre. Aktivitetene i deres hjem samsvarer mer med skolens aktiviteter, og holdninger kjennes igjen til tross for at skolen er basert på norske verdier. Selv om de kulturelle uttrykkene i hjemmet er annerledes enn det skolen formidler, er det forbindelseslinjer. De likner på hverandre, og det går an å finne broer mellom det som er viktig hjemme og det som er viktig i skolen. For eksempel kan det å lese være høyt ansett i familien, og barna vokser opp med et mangfold av tekster rundt seg som leses av foreldre, søsken og andre slektninger. På skolen opplever de det samme positive synet på lesing. Andre barn opplever det helt motsatte. Ikke bare er skolen basert på en norsk kultur og på norske tradisjoner som føles fremmed, men det som foregår i hjemmet, og det som foregår i skolen har heller ingen forbindelse til hverandre. Det siste kan være tilfelle for mange barn som kommer fra majoritetskulturen også, men de barna det her er snakk om, kan oppleve dette i dobbelt forstand. Avstanden til skolen og skolens innhold kan da føles svært stor, så stor at det å fortsette med utdanning utover den obligatoriske delen ikke er attraktivt. Hvis man ser på innslaget av innvandrerungdom i høyere utdanning, ser det dessverre ut som det kan være slik.

## Hvorfor er det ofte vanskelig å realisere det flerkulturelle innholdet i skolen?

Aller først må det understrekes at det ikke er lærerne som er uvillige til å realisere den flerkulturelle skolen. I hvert fall er ikke det denne artikkelforfatterens inntrykk. Lærerne er de som kommer i kontakt med barna, og som oftest ser behov og mangler først. De er også de som stort sett forsøker å gjøre det beste ut av det selv om ikke rammefaktorene alltid er optimale. Det har dessuten i de seinere årene vært en sterk interesse blant lærere særlig i grunnskolen til å søke kunnskap på det flerkulturelle feltet og ta etter- og videreutdanning i fagområder som migrasjonspedagogikk, norsk som andrespråk og kulturkunnskap. Dette er felt som lærerutdanningen til nå ikke har klart å dekke innenfor den obligatoriske delen, men som delvis har vært tilbudt i den valgfrie delen, eller som frittstående videreutdanningskurs også åpne for lærere som er ferdige med utdanningen<sup>2</sup>. Vi har ovenfor sett at den generelle delen av læreplanen temmelig sterkt og tydelig støtter det flerkulturelle innholdet i skolen. Allikevel er det andre deler av læreplanen som kanskje ikke hjelper lærerne nok i det daglige arbeidet på dette feltet. Nedenfor skal vi først komme inn på tekst og språk generelt. Deretter skal vi se spesielt på norskplanen i L97.

### Språk og tekst

I alle fag formidles fagets innhold gjennom språk og tekst, muntlig og skriftlig. Tekst kan vi her definere som språk som gjør en jobb for oss i en eller annen sammenheng, og den kan derfor være både muntlig og skriftlig. I et utvidet tekstbegrep vil tekst også omfatte bilde og film og kombinasjoner av visuelle og verbale uttrykk, såkalte multimodale tekster. Her skal vi særlig konsentrere oss om det verbale språket. Ikke i noe fag kan man la være å forholde seg til språket. Riktignok kan språket ha ulike funksjoner i ulike aktiviteter i fagene, men alle fag i skolen er avhengig av språk, og i alle fag trenger man tekster. Ifølge Halliday (1985) har språket rent generelt to grunnleggende roller i kommunikasjonen vår. Språket kan enten støtte opp under kommunikasjonen eller bære kommunikasjonen. Når språket

---

<sup>2</sup> Det er klart at det også er et arbeid å gjøre for å få til et klarere flerkulturelt innhold i lærerutdanningen, men det tas ikke opp i denne artikkelen.

støtter opp under kommunikasjonen, vil det være andre samhandlingsaktiviteter som er det primære. I en time i kunst og håndverk hvor elevene former gjenstander i keramikk, vil språket være hjelpende. Det primære vil være arbeidet med keramikken. Men språket ledsager aktiviteten og hjelper til å utføre aktiviteten. Den sosiale aktiviteten stopper imidlertid ikke nødvendigvis opp selv om læreren ikke gir veiledning gjennom språk, eller om eleven ikke ber om veiledning fra lærer eller medelever gjennom språk. Det samme vil være tilfellet i en heimkunnskapstime der den primære aktiviteten for eksempel er å bake en kake sammen, og hvor språket ledsager selve bakingen. I andre sammenhenger vil språket som sagt bære aktiviteten. Slik er det hvis lærer formidler et faglig stoff til elevene, hvis elevene holder elevforedrag eller skriver en tekst, hvis læreren gjennomgår norskleksa osv. At språket bærer aktiviteten, vil si at aktiviteten opphører når vi ikke lenger bruker språket. En skoletime der læreren går gjennom leksa, og elevene sitter ved pultene sine, vil for eksempel raskt bli absurd hvis læreren og elevene slutter å snakke.

I alle fag vil man ha aktiviteter hvor språket er bærende og hvor språket er ledsagende, og hva som dominerer, vil ganske sikkert variere fra fag til fag og fra aktivitet til aktivitet innen faget. Poenget er at alle fag forholder seg til språk og tekst hele tiden. Skolens innhold formidles gjennom språk uavhengig om innholdet er knyttet til norsktimer, matematikktimer eller gymnastikktimer. Derfor blir tekstene som elevene møter i skolen hver dag så vesentlige. De utgjør på mange måter en konkretisering av skolens innhold. Gjennom tekstene møter elevene den kunnskapen som skolen anser som vesentlig.

I ethvert fag møter elevene skriftlige og muntlige tekster som hører hjemme i faget eller emnet, og de skal også selv å produsere tekster innenfor de samme fagene og emnene. Gjennom å lese og lytte, altså reseptive ferdigheter, og skrive og snakke, produktive ferdigheter, skal barn utvikle sin tekstkompetanse, og denne utviklingen foregår i alle fag. Den er kanskje mest vektlagt og mest synlig i norskfaget, men matematikk, naturfag, samfunnsfag osv. har sine krav til tekstkompetanse hos elevene. Tekstene som elevene møter i de ulike fagene, gjenspeiler viktige sider ved disse fagene samtidig som de representerer sjangrer som er så privilegerte at de skal være en del av skolens innhold. Fagene har, som representanter for innholdet i skolen, sine tradisjoner og konvensjoner som er kulturelt bestemt. Å lære et fag er på mange måter å lære å beherske et fags tekster, både reseptivt og produktivt. Michael Halliday understreker viktigheten av å mestre

skolens og fagenes språk, og sier blant annet: "Educational failure is linguistic failure" (Maagerø 1995).

På samme måte som skolens innhold konkretiseres gjennom tekster, konkretiseres også kulturer gjennom tekster. Tekstene er på samme tid produkter av kulturen samtidig som de viderefører og utfordrer kulturen. Tekstene samhandler alltid med en situasjonskontekst, dvs. en her- og nå-kontekst, og en større og mer abstrakt kulturkontekst<sup>3</sup>. Det er også slik at det forventes visse tekster av oss i visse situasjoner. Her kommer begrepet sjanger inn. En sjanger kan defineres som en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur (Maagerø 2002). I situasjoner som likner på hverandre, har vi visse handlingsmønstre som gjentar seg. Derfor har sjangerer noe med konvensjoner i en kultur å gjøre. Sjangrene er kulturelle konstruksjoner som letter kommunikasjonen i en kultur.

Noen sjangrer finnes i alle kulturer. Eksempler kan være uformelle samtaler mellom folk som kjenner hverandre godt, kjøp og salg av varer og fortellingen. Men det er også slik at noen sjangrer bare forekommer i noen kulturer og ikke i andre. De gjenspeiler sosiale aktiviteter som finnes i en kultur, men ikke i en annen. Dette kan for eksempel være sjangrer knyttet til religiøs praksis, hilseritualer, særskilte aktiviteter i administrasjonen av et samfunn osv. Men det kan også være sjangrer som vi vil betegne som skjønnlitterære slik som særskilte sanger, dikttyper osv. Mange sjangrer eksisterer imidlertid på tvers av kulturer, men allikevel realiseres de ulikt. Fagartikler kan realiseres på ulik måte i ulike kulturer, og det samme kan forelesninger. Skolesjangrer kan også være svært ulike i ulike kulturer. Ikke minst kan læreplaner være et eksempel på det. I grunnskolen i Norge er dessuten mange ulike sosiale aktiviteter basert på dialog, også når nytt stoff skal gjennomgås. I andre kulturer står lærerforedraget langt sterkere, også for små barn. Til eksamen setter man i Norge i mange fag pris på diskusjon og drøfting av ulike synspunkt. Det å kunne se en sak fra ulike sider, verdsettes høyt ikke minst i norskoppgaver der man skal ta for seg et emne fra samfunnet. I andre land kan tilsvarende eksamensoppgaver heller legge vekt på å presentere så detaljert fagkunnskap som mulig på det aktuelle feltet.

---

<sup>3</sup> De to begrepene *situasjonskontekst* og *kulturkontekst* er begge tatt fra Michael Halliday (for eksempel 1985, 1994). Halliday har utviklet begrepene fra arbeidene til sosialantropologen Bronislaw Malinowski (se Halliday 1985).

Med dette som bakgrunn ser vi at skolens tekster og skolens sjangrer ikke automatisk er minoritetsbarnas opplagte tekster og sjangrer. I forhold til barn fra språklige minoriteter tenker man tradisjonelt mye på språkopplæring der man ser språket som et redskap for å forstå og gjøre seg forstått. Vi er antakelig alle enige om at det er nødvendig at barna lærer norsk for å kunne delta på en aktiv måte i og utenfor skolen. Men det å lære et språk er faktisk også å lære de tekstene og sjangrene å kjenne som realiseres gjennom språket. Dette lærer man gjennom sosialiseringen og gjennom det å være medlem i en kultur. Hvis derimot den primære sosialiseringen i familien ikke bare foregår på et annet språk, men konkretiseres gjennom tekster og sjangrer som barna seinere ikke møter på skolen, oppstår det en distinksjon mellom hjem og skole slik vi har vært inne på før. Det er vanskelig for oss som lever i vår egen kultur, å frigjøre oss så mye fra våre kulturelle omgivelser og alt det som er selvfølgelig, slik at vi ser utfordringen barna fra kulturelle minoriteter ofte har i forhold til skolens tekster og skolens sjangrer. La oss se på tekstutvalget i norskfaget slik det presenteres i L97 ut fra et slikt perspektiv.

## **Tekstene i norsk i L97**

Vi skal se nærmere på faget norsk i L97 og hvilke tekster det legges opp til at barn skal møte ifølge læreplanen. Utgangspunktet er altså ikke planen for norsk som andrespråk. Denne planen kan barn med et annet morsmål enn norsk velge, men svært mange foretrekker av ulike grunner allikevel å følge planen for norsk som morsmål. Vi skal først se på innledningen før vi går videre til norsk på de ulike alderstrinnene. Her må det gjøres et utvalg, og særlig forfatter- og tekstforslag, kunnskaper om språk og språkutvikling og sjangerutvalg vil bli tatt opp.

## **Innledningen**

I innledningen slås det fast at norskfaget både er et identitetsfag, et opplevelsesfag, et dannelsesfag, et kulturfag og et kommunikasjonsfag. Samtidig er det et redskapsfag som gir viktig grunnlag for alle de andre fagene på skolen. Dette gjør faget krevende på samme tid som det gir det et enormt potensial. Barn fra språklige minoriteter har et annet morsmål enn norsk. Små barn får ofte noe undervisning i morsmålet på skolen, men etter hvert reduseres



morsmålsundervisningen betraktelig og blir mer tilfeldig. Større barn og ungdommer som har vært lenge i Norge, får vanligvis ikke morsmålsundervisning i det hele tatt. Dette feltet overlates til foreldrene og deres private initiativ. Norskfaget blir derfor i praksis "morsmålsfaget" for disse elevene også. Det skal for eksempel gi identitet, opplevelse og dannelse også til disse barna. Det er en kompleks oppgave fordi norskfaget så til de grader bygger på det som oppfattes som norsk kultur. Allikevel gir innledningen i norskplanen i L97 noen åpninger for dette doble perspektivet om å ha en dialog mellom den norske kulturen og andre kulturer. Det står blant annet:

Skulen må ha eit (...) fundament både for å trekke linjer bakover, for å motverke sosiale skilnader og for å byggje bruer mellom grupper i eit samfunn som har vorte meir internasjonalt og etnisk variert. Å utvikle ein trygg nasjonal identitet og ei kulturell opning mot andre gir oss djupare innsikt i vår eigen kultur og hjelper oss til å forstå kva verdi kulturen har for andre folk og land (L97:11).

Men når dette utdypes, står det følgende:

Skulen skal gjere elevane kjende med grunntema som det stadig blir spelt på i kulturen vår, både den nasjonale og den internasjonale. Spennvidda kan bli stor, frå Nirvana til Åsgård og frå Waterloo til Kardemomme by. Utvalet må nødvendigvis bli noko tilfeldig, men poenget er at det er felles, og at det kan utfyllast både med tillegg frå lærarane og elevane og med lokale innslag. Samtidig må stoffutvalet gjere det tydelig at språket og dei førestellingane det ber, stadig blir nye, ikkje berre gjennom tilsig frå andre kulturar og frå nye tekniske vendingar, men også gjennom uttrykk og slang frå ungdommen sjølv (L97:111-112).

Som tidligere nevnt står den norske kulturen sterkt i norskfaget. Allikevel er dette svært komplekst i et flerkulturelt perspektiv. Ser vi et øyeblikk på sitatet ovenfor gjennom brillene til minoritetsbarna, snakkes det om *vi* og *oss* og *vår* på en måte som ikke inkluderer dem. Det snakkes om *vår egen kultur*, *kulturen vår* og om noe som er *felles*. Det nevnes fenomen som *Nirvana*, *Åsgård*, *Waterloo* og *Kardemomme by* for å vise den tidsmessige og internasjonale spennvidden i faget. Nirvana vil sikkert være hjemlig og godt kjent for noen innvandrerbarn, men de andre tre fenomenene tilhører til de grader den vestlige verden. Her vil de etnisk norske barna ha et innenfor-forhold i norskfaget ved at de er inkludert i gruppen *vi* og *oss*, mens minoritetsbarna mest sannsynlig vil ha et utenfor-forhold. De skal lære *om* vår kultur og vår identitet. Dette er naturligvis svært viktig for å utvikle et forhold til og en

forståelse for det samfunnet de lever i nå. Samtidig mangler de som sagt et morsmålsfag tilsvarende norsk slik at muligheten til å arbeide planmessig over mange år med sitt eget morsmål som blant annet identitetsfag, dannelsesfag og kulturfag ikke foreligger. Uansett hvor stor interessen for skolen er hos minoritetsbarna, vil tilhørigheten til innholdet i norskfaget vanskelig kunne bli slik som hos de etnisk norske barna. De blir mer tilskuere til innholdet i faget enn en del av grunnlaget i faget.

Ut fra disse betraktningene ser det ut som norskfaget kommer i et motsetningsforhold nærmest per definisjon for minoritetsbarna ved at det blant annet skal gi identitet og kulturell tilhørighet også for dem ved at det tjener som en form for morsmålsfag. Denne identiteten og tilhørigheten er imidlertid knyttet til det norske og vestlige perspektivet slik at minoritetsbarna vanskelig kan utvikle et innenfor-forhold til fagstoffet.

## Forfatter- og tekstutvalg

Vi skal se på noen sider av innholdet i norskplanen på de enkelte klassetrinn når det gjelder foreslåtte forfattere og tekster. Ovenfor har vi vært inne på at norskfaget er et tekstfag. L97 har vært mye diskutert på bakgrunn av selve forfatter- og tekstutvalget siden denne læreplanen framhever enkelte tekster og forfatternavn framfor andre. Planen *krever* ikke at de tekstene og de forfatterne som nevnes, skal leses. Planen oppgir dem helt konsekvent som eksempler, og lærerne står fritt til å velge inn et mangfold av andre tekster og forfattere. Siden noen er nevnt, får disse allikevel en annen status enn de som ikke er nevnt. De blir med andre ord skolens kanon. La oss se på hvilke tekster og forfattere som konkret nevnes i planen samtidig som vi forsøker å se utvalget fra minoritetsbarnas perspektiv<sup>4</sup>. Vi begynner med småskoletrinnet. I 1. klasse skal barna møte norrøne myter, for eksempel historien om Balders død og Idunns epler og høre tekster av forfattere som for eksempel Alf Prøysen, André Bjerke og Inger Hagerup (L97:117). Neste år, i 2. klasse, skal elevene blant annet møte eventyr, for eksempel fra Asbjørnsen og Moe og brødrene Grimm, fortellinger fra Nordahl Rolfsen, samiske eventyrsamlinger og eventyr fra

---

<sup>4</sup> Forfatter- og tekstutvalget i norskfaget i L97 er tatt opp i mange sammenhenger. Jeg velger allikevel å gå så detaljert inn på dette utvalget her. Det er, slik jeg ser det, bevisstgjørende å se "listen" over forfatternavn og tekster som velges som eksempler i det perspektivet som er anlagt her.

minoritetskulturer. De skal høre flere norrøne myter, for eksempel om Tor med hammeren og Odin og Valhall, og de skal møte mer barnelitteratur av for eksempel Thorbjørn Egner, Astrid Lindgren og Anne Cath. Vestly (L97:118). I 3. klasse er historien om Ask og Embla valgt blant de norrøne mytene. Det står også at det skal leses mye nyere litteratur av norske, samiske og nordiske barnebokforfattere og av barnebokforfattere fra andre land, men her nevnes det ikke titler og tekster (L97:119). I 4. klasse skal elevene høre og fortelle myter, eventyr, fabler og sagn, også fra fjerne himmelstrøk, og de skal lese nyere litteratur, norsk og oversatt, blant annet av samiske forfattere, og for eksempel av Tove Janson og Roald Dahl. De skal også møte eldre litteratur, og her nevnes litteratur av Henrik Wergeland, Bjørnstjerne Bjørnson, Barbra Ring, H.C. Andersen og Regine Normann som eksempel (L97:119 – 120).

På mellomtrinnet (5. – 7. klasse) utvides antall forfatternavn betraktelig. I 5. klasse skal elevene møte korttekster og barne- og ungdomsbøker av nyere forfattere og en utenlandsk bok, og som eksempel nevnes *Robinson Crusoe*, *Huckleberry Finn* og *Heidi*. Elevene skal dessuten bli kjent med flere norrøne myter som for eksempel historien om Loke, Hel, Fenresulven og Midgardormen og Ragnarok (L97:121). Den eldre barne- og ungdomslitteraturen videreføres i 6. klasse, og forfattereksemplene er Rasmus Løland, Hans Aanrud og Dikken Zwiilmeyer. Elevene skal høre eventyr, sagn og ordtak fra andre land og kulturer, blant annet den samiske kulturen. De skal også lese tekster av nyere forfattere på bokmål og nynorsk, noe på dansk og noe på svensk (L97:122). I 7. klasse skal elevene lese norske og oversatte ungdomsromaner for å oppdage og oppleve, og de skal lese eldre tekster av for eksempel Bjørnstjerne Bjørnson, Ivar Aasen, Aasmund Olavsson Vinje og Margrethe Munthe og samtale om tekster av forfattere som Per Sivle, Oskar Braaten og Sigrid Undset (L97:123).

På ungdomstrinnet (8. – 10. klasse) utvides forfattermengden ytterligere. I 8. klasse skal elevene lese tekster av for eksempel Petter Dass, Ludvig Holberg, Johan Herman Wessel og arbeide med eventyr innsamlet av Asbjørnsen og Moe. De skal også arbeide med sagn og eventuelt eventyr og sagn med lokal tilknytning, blant annet samiske sagn av for eksempel Just Quigstad. I tillegg skal elevene lese noveller av forfattere som Johan Borgen, Torborg Nedreaas og Tarjei Vesaas og et utvalg tekster med vekt på spenning og fantasi der svenske, danske og oversatte tekster, blant annet samiske, skal være representert (L97:125). Elever i 9. klasse skal

lese en roman fra et europeisk land, men her er ingen spesielle forfattere foreslått. I tillegg kommer klassikerne for fullt. De skal lese tekster av for eksempel Camilla Collett, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Alexander Kielland og Amalie Skram. De skal dessuten lese lyrikk, og her nevnes Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven, Arne Garborg, Sigbjørn Obstfelder, Arnulf Øverland, Nordahl Grieg, Tor Jonsson, Jacob Sande, Inger Hagerup, Olav H. Hauge, Rolf Jacobsen og Halldis Moren Vesaas som eksempel (L97:127). I 9.klasse skal elevene også arbeide med taler, og de skal lese noen taler av for eksempel Håkon 7., Fridtjof Nansen, Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King (L97:128). Elevene i 10. klasse skal lese tekster av for eksempel Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Cora Sandel, og de skal arbeide med dramatiske tekster, og her er Henrik Ibsen foreslått (L97:128).

Vi ser at listen over foreslåtte forfattere er svært omfattende i L97. Som nevnt ovenfor kan listen betegnes som skolens kanon. Om det er fornuftig å lage en slik liste i læreplanen, om listen er for liten eller for omfattende, om den har med for mange eldre forfattere på bekostning av nyere osv, har vært diskutert i mange sammenhenger, og skal ikke tas opp her. Ser vi imidlertid på listen ut fra perspektivet til barn fra språklige og kulturelle minoriteter, er listen et klart uttrykk for den norske litterære kulturarven. Den inneholder med noen få unntak bare norske forfattere. Unntakene er nordiske forfattere som Astrid Lindgren, Tove Janson og H.C. Andersen. Vi finner også navn som brødrene Grimm, og hvis vi tar med forslagene til taler i 10. klasse, nevnes Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King, altså navn fra vestlig kultur. Sammenliknet med forfatternavn er det ikke så mange konkrete tekster som nevnes, men vi møter konkrete tekster i forbindelse med norrøne myter, og i 5. klasse hvor elevene skal lese en utenlandsk bok, er det forslag om *Robinson Crusoe*, *Huckleberry Finn* og *Heidi*, igjen tekster som er skapt i den vestlige kulturkretsen. Ingen forfattere og ingen konkrete tekster utenfor den vestlige kulturen er nevnt blant forfatter- og tekstforslagene.

Dette betyr ikke at læreplanen ikke til en viss grad åpner for tekster fra hele verden. I 2. klasse skal elevene lese eventyr, også fra minoritetskulturer, og i 4. klasse sies det i planen at elevene skal høre og fortelle eventyr, fabler, myter og sagn "også frå fjerne himmelstrok" (L97:119). Også i 6. klasse skal elevene møte eventyr, sagn og ordtak fra andre land og kulturer. I 5. klasse skal elevene lese en utenlandsk bok, og det kan gjerne være fra andre kulturer enn den vestlige selv om

eksemplene i læreplanen er vestlige. I 9. klasse skal elevene lese en europeisk roman, og det står ikke noe om at den må være fra Vest-Europa. Særlig i 7. og 8. klasse er oversatte tekster nevnt, og her kan læreren selvsagt velge inn litteratur fra hele verden. Med andre ord – mulighetene er der. Men planen gir ikke noe hjelp til norsklæreren. Den viser ikke til noen tekster eller noen forfattere som kunne være aktuelle hvis læreren ønsker å ta hensyn til minoritetsbarn i klassen. Læreren må selv vektlegge det flerkulturelle perspektivet og anse tekster fra Afrika, Asia, Latin-Amerika etc. som vesentlige, og selv finne fram til disse tekstene. En del lærere vil sikkert være glad for denne friheten, men det krever en stor bevissthet og mye arbeid av den enkelte lærer for å utnytte det potensialet som planen gir på dette feltet. Dessuten kan man faktisk som lærer også velge å la være å ta hensyn til de flerkulturelle mulighetene som ligger i planen, og da er det kanskje bare eventyr og myter fra andre kulturer barna møter i skolen. Akkurat når det gjelder slike tekster, er planen temmelig klar som vi har sett ovenfor. Det ville være synd for minoritetsbarna, men også for de etnisk norske barna fordi tekstutvalget blir magrere, og fordi tekstene de møter i skolen, ikke tar hensyn til den moderne virkeligheten med flere kulturer i interaksjon med hverandre. Et punkt til er viktig å nevne her, og det er den kontrastive muligheten som tekster fra ulike kulturer gir. Å se egne tekster i kontrast med tekster fra andre kulturer, gir også viktige perspektiv på det egne. Dette gjelder selvsagt både for etnisk norske elever og minoritets elever.

## **Kunnskaper om språk og språkutvikling**

I faget norsk som morsmål står naturligvis utviklingen av morsmålet sterkt. Som morsmålsbrukere har de etnisk norske elevene høy kompetanse i norsk, men de trenger å videreutvikle sine språklige ferdigheter og sin kompetanse innenfor ulike sjangrer både skriftlig og muntlig og både reseptivt og produktivt. For å få til dette må de av og til dukke ned i språket og beskrive det og prøve å få til et metaperspektiv på språk og tekst. Metaperspektivet gjør blant annet vurdering av egne og andres tekster mulig. For barn med et annet morsmål enn norsk, er og blir norsk et fremmedspråk, og veien til å mestre skolens tekster og sjangrer er, som nevnt tidligere, tyngre å gå. Men disse barna har med seg en språklig kompetanse i morsmålet sitt, et språk som for dem er vesentlig ikke minst som en del av identiteten, og som ofte millioner av mennesker snakker i andre deler av verden.

Denne kompetansen kan utnyttes i norsktimene. Selv om norsk er det språket som beskrives og utvikles i norskfaget, kan et kontrastivt perspektiv på grammatiske fenomen og på tekstskaping være med på å bidra til høyere språklig bevissthet, til en større metaspråklig kompetanse hos både majoritets- og minoritetsbarn.

Norsklæreren kan ikke lære seg morsmålene til minoritets elevene i klassen, men hun eller han kan se på elevene med en annen språkbakgrunn som en språklig ressurs, og ved hjelp av deres kompetanse sammenlikne trekk ved deres språk og norsk i klassen. Dette gir status til morsmålene til elevene, og det bidrar til å utvide det språklige universet for alle barna i klasserommet. Dessuten gir det bevissthet om hva et morsmål er. Enkelte barn fra språklige minoriteter behersker flere språk enn morsmålet og norsk. De kan ha lært flere språk i hjemlandet, kanskje på grunn av religion. Dette er ikke bare et potensial for dem selv, men også for norskspråklige barn som sjelden i tidlig barnealder utfordres med noe annet enn norsk. Det viser at det å lære flere språk er mulig, noe som er en viktig erkjennelse og motivasjonsfaktor for språklæring generelt og for læring av andre fremmedspråk. Spørsmålet vi skal stille nå, er om læreplanen for norskfaget i L97 legger vekt på et slikt perspektiv som vi har skissert her.

Det er noen punkt i L97 som gjør det mulig å ha et slikt perspektiv som er presentert i avsnittet over. En læreplan vil aldri fortelle konkret hvordan arbeidet i klasserommet skal foregå, men planen gir noen åpninger for å integrere språkkompetansen til minoritets elevene i norskfaget. I 1. klasse står følgende (L97:117):

I opplæringa skal elevane snakke om språk, kva det brukast til, kor ulikt det kan vere, og korleis deira eige språk har utvikla seg frå dei var små.

Norsk språk varierer i tale og skrift, geografisk og sosialt og innenfor ulike sjangrer, men når klassekamerater kan vise gjennom sine morsmål hvor ulikt språk kan være, vil dette sannsynligvis være temmelig bevisstgjørende for alle elevene i klassen. I 2. klasse skal elevene bli vant til å høre ulike dialekter og talemål (L97:118). Også her kan lett minoritetsbarnas talemål integreres i målet om å vise språklig variasjon. I innledningen til mellomtrinnet står det eksplisitt at elevene skal møte muntlige tekster fra ulike kulturer og erfare at det er mangfold og variasjon i språk (L97:120). Dette kan selvsagt forstås i en norsk kontekst, men det åpner også

for en tolkning der minoritetselevenenes talemål kan utnyttes. I 6. klasse er imidlertid læreplanen tydeligere. I det første strekpunktet under overskriften "Kunnskap om språk og kultur" sies det at elevene skal arbeide med muntlige kulturtradisjoner i noen minoritetsspråk, blant annet samisk (L97:23). Dette punktet videreutvikles i innledningen til ungdomstrinnet der det heter at elevene skal videreutvikle kjennskapen til og forståelsen for muntlige tradisjoner i sin egen og andre kulturer (L97:125). De kanskje mest eksplisitt uttalte punktene i norskplanen på det språklige feltet, møter vi i 10. klasse. Her sier planen (L97:128):

(...) lese og samtale om omsette tekstar frå andre kulturar, vere med i og lytte til framføringar og få innblikk i livsrøynslar og forståing for normer og verdiar i kulturen til andre land. Møte skriftkultur i innvandrarspråk eller i minoritetsspråk, mellom anna det samiske.<sup>5</sup>

Også under avsnittet om "kunnskap om språk og kultur" sier planen at elevene skal granske skrifta i tidligere tider og i andre kulturer, blant annet runer, latinsk skrift og gotisk skrift, og arbeide med skriftprøver (L97:129). Tolker en dette vidt, vil det være mulig å se på eksempler på arabisk skrift, kinesiske tegn, det kyrilliske alfabet osv. som en del minoritetsbarn benytter i morsmålet sitt. Det sies dessuten samme sted at elevene skal granske rollen til den muntlige fortellingen i vår kultur og i andre kulturer og granske noen språklige stilarter.

Hvis vi skal oppsummere, er altså ikke minoritetsbarnas morsmål fullstendig fraværende innenfor språkopplæringen i norskplanen i L97. Det åpnes for muligheter til å utnytte språkkompetansen deres i språkarbeidet. Men igjen må vi kunne si at planen ikke gir stor hjelp på dette området. Det kontrastive perspektivet, muligheten til refleksjon over språk generelt og til utvikling den metaspråklige bevisstheten som språkmangfoldet i mange klasser byr på, er ikke særlig tydelig slik planen er utformet. Det kreves at den som tolker det som står i planen, på en temmelig bevisst måte og virkelig har det flerkulturelle perspektivet i fokus. Vi kan på ingen måte si at norskplanen utnytter det språklige potensialet som eventuelt flere språk blant elevene byr på.

---

<sup>5</sup> Det er vanskelig å forstå læreplanens skille mellom innvandrerspråk og minoritetsspråk i dette punktet. Akkurat her kan det se ut som minoritetsspråk er forbeholdt tradisjonelle minoriteter, altså samiske språk og finsk.

## Sjangerutvalg

Sjangermangfoldet i L97 er svært omfattende. I boka *Hva gjør vi med sjangrene – og de med oss? Om plansjangerer og sjangerplaner* (1996) har Sigmund Ongstad laget en liste over alle de sjangrene som forekommer i norskplanen. Lista går over flere sider, og mangfoldet viser at sjangerbegrepet er sentralt i L97. Utvikling av sjangerkompetanse er knyttet både til produktive og reseptive ferdigheter. I forbindelse med de produktive ferdighetene knyttes sjangerbegrepet til skriveopplæring og til muntlig framføring. Det står for eksempel i læreplanen i kapitlet om arbeidsmåter at elevene må prøve ut ulike sjangerer og ulike tekster gjennom skrivning, og få oppleve at de blir flinkere gjennom skriveprosessen. Elevene skal også prøve ut ulike sjangerer når de framfører og presenterer stoff muntlig, gjerne i forbindelse med dramaaktiviteter. Norskplanen legger dessuten vekt på de reseptive ferdighetene ved at elevene skal møte et rikt utvalg tekster som representerer mange ulike skjønnlitterære sjangerer og sakprosasjangerer.

Ovenfor er sjangerbegrepet blitt knyttet til kulturen, og ulike kulturer har delvis ulike sjangerer, og de samme sjangrene kan realiseres ulikt i ulike kulturer. Dermed er det ikke sikkert at oppfatningen av hva som er en god fortelling, et godt personlig eller formelt brev eller en god artikkel nødvendigvis må være det samme i ulike kulturer. Utfordringen til barn med et annet morsmål enn norsk er, slik vi har vært inne på tidligere, ikke bare å lære seg norsk slik at de kan kommunisere i klasserommet, men også å erobre det nye samfunnets mange sjangerer slik det kommer til uttrykk i skolen. Igjen er det en krevende oppgave fordi de høye kravene i et morsmålsfag også stilles til barn som ikke har norsk som morsmål. Ingen vil bestride at det er nødvendig for minoritetsbarna å erobre viktige sjangerer i den norske kulturen hvis de skal bli aktive medlemmer i samfunnet. Men samtidig representerer minoritetsbarna en ressurs på dette feltet ved sitt kjennskap til andre typer sjangerer eller andre måter å realisere sjangerer på. Akkurat som de har en språkkompetanse med seg fra sin kultur, har de også med seg en sjangerkompetanse. Hvis vi er oppmerksomme på og utnytter denne sjangerkompetansen, vil både de etnisk norske barna og minoritetsbarna kunne tjene på dette i norskfaget. Sjangerbegrepet er lite definert og forklart i planen til tross for at det brukes mye. Det faktum at sjangerer realiseres delvis ulikt i ulike kulturer, gir en mulighet til å konkretisere hva sjanger egentlig er, vise variasjon og mangfold og til å



knytte sjanger til den kulturelle konteksten den opptrer i. Det kontrastive blikket på den norske måten å gjøre noe på og andre måter å gjøre noe på, vil antakelig være et godt utgangspunkt for læring.

Blir det tatt hensyn til minoritetsbarns sjangerkompetanse og kontrastivt arbeid med sjangrer i norskplanen? Det er svært få steder i norskplanen at det flerkulturelle perspektivet kommer inn i forbindelse med sjanger. På småskoletrinnet skal barna samtale om sjangrer både i 3. og 4. klasse (L97:119-120), men det nevnes ikke noe om å utvide samtalen med et flerkulturelt perspektiv. I 7. klasse skal elevene ifølge planen samle inn leker og barnetradisjoner, et emne som kunne tjene mye på å behandles kontrastivt og flerkulturelt, men heller ikke her sier planen noe om at barnekulturelle sjangrer fra andre kulturer kunne være viktig (L97:123).

Skjønnlitterære sjangrer har en stor plass på alle alderstrinn i norskplanen, men det flerkulturelle trekkes heller ikke inn her som ressurs. Det samme er tilfellet når det gjelder ulike mediesjangrer som blant annet tas opp i 5. klasse hvor elever skal vurdere innhold og form i fjernsynsprogram (L97:122), og i 8. klasse hvor elevene skal diskutere innholdet og virkemiddel i ungdomsprogram og underholdningsprogram i radio og fjernsyn (L97:125). Vi møter dessuten sjangrer som tegneserier, bildebøker, ulike sakprosasjangrer osv. i norskplanen, men det flerkulturelle potensialet utnyttes ikke. De stedene i planen hvor det flerkulturelle perspektivet trekkes inn er i forbindelse med arbeid med sjangrene eventyr og myter. Eventyr fra minoritetskulturer nevnes for eksempel eksplisitt på 2. klassetrinn (L97:118). I tillegg tas det flerkulturelle perspektivet opp i forbindelse med muntlige kulturtradisjoner. Klarest kommer dette fram i 6. klasse der det eksplisitt sies at elevene skal arbeide med muntlige kulturtradisjoner i noen minoritetsspråk (L97:123). Ut fra dette kan vi ikke si at sjanger i særlig grad blir tatt opp som et kulturelt fenomen i norskplanen, og kulturelt mangfold i sjangerproblematikken blir i liten grad utnyttet som ressurs for å øke bevisstheten om hva sjanger egentlig er.

Ovenfor har vi sett på skolens innhold og skolens tekster og sjangrer ut fra et flerkulturelt perspektiv, og vi har også sett at L97 på et overordnet nivå tar konsekvensen av kultur mangfoldet i samfunnet vårt og ikke bare åpner for dette mangfoldet i skolen, men også sier noe om potensialet dette mangfoldet har. Allikevel ser vi at planen på et lavere og mer konkret nivå, nemlig på fagnivået, og i vårt tilfelle i norskfaget, ikke helt klarer å utnytte det flerkulturelle og flerspråklige

potensialet. Som nevnt tidligere vil en læreplan aldri fortelle eksakt hvordan ting skal gjøres i klasserommet. Den lager et rammeverk og framhever en faglig tenkning og nedtoner noe annet. Det er imidlertid viktig at den gir klare signaler om perspektiver vi bør ha med når vi arbeider i faget, og viser oss ressurser og potensial som kan utnyttes i det daglige arbeidet i skolen. Konklusjonen her må bli at det flerkulturelle perspektivet er til stede til en viss grad, men det er ikke like lett å få øye på det verken i tekst- og forfatterutvalg, i det språklige arbeidet eller i arbeidet med sjanger i norskplanen. Med andre ord kunne det vært ønskelig med tydeligere signal om den ressursen som ulike kulturer og språk i interaksjon med hverandre kan by på.

## Lærebøkene

Når lærebøker utvikles i de ulike fagene, er den gjeldende læreplanen det viktigste grunnlagsdokumentet for innholdet og holdningene i boka. Ei lærebok kan aldri ta opp i seg alle deler av et fag slik det er beskrevet i planen fordi det ville gjøre den altfor omfattende, men læreboka vil allikevel alltid være et forsøk på å konkretisere de viktigste områdene og tenkemåtene i fagets plan. Det som framtrer som vesentlig i planen, blir automatisk viktig for lærebokforfatterne. I norskfaget er den norske kulturarven vesentlig, og lærebøker i norskfaget vil selvsagt forholde seg til dette. Ovenfor snakket vi om skolens kanon, om de forfatterne og de tekstene som nevnes eksplisitt i læreplanen. Selv om disse konkrete forfatter- og tekstforslagene er nevnt som eksempler, står de i planen og framheves i forhold til de som ikke står der. Selv om lærebokforfatterne også velger inn tekster av forfattere som ikke står i læreplanen, er det ikke urimelig at det særlig legges vekt på de som står. Slik kunne vi tatt for oss emne etter emne. Selv om norskplanen er en ramme, og man har mange muligheter for å gjøre egne valg som lærebokforfatter, vil de områdene, emnene og tekstene som er nevnt på en tydelig måte og vektlagt i fagplanen, naturlig nok bli sett på som så vesentlige at læreboka må ta hensyn til dem på en eller annen måte.

Ovenfor har vi sett at det flerkulturelle perspektivet er til stede i L97, men at det nok er mer til stede på et overordnet plan og mindre til stede når vi kommer til den enkelte fagplanen, i dette tilfellet norskplanen. Leser en norskplanen uten å ha spesiell oppmerksomhet rettet mot det flerkulturelle perspektivet, vil trolig ikke dette perspektivet oppleves som framtrødende i det hele tatt. En må på en måte lese

planen med det flerkulturelle perspektivet i fokus for å se at selv norskplanen åpner noe for et flerkulturelt innhold. Når en skriver lærebøker, er det svært mange faktorer å ta hensyn til både når det gjelder utvalg, omfang, arbeidsmåter, nivå, oppgaver osv. Læreplanen i norsk gir, som vi har vært inne på tidligere, lite hjelp til å fokusere på det flerkulturelle og til å betrakte minoritetselevne som språklige og kulturelle ressurspersoner i norskklassen. Men den hindrer oss heller ikke å gjøre det. Hvis vi som lærebokforfatter anser dette perspektivet som viktig, gir læreplanens generelle del oss den fagplanstøtten som trengs. En kunne ønske at framtidens læreverk tok dette på alvor. Selv om vi i informasjonssamfunnet har mange kilder til kunnskap, er læreboka fremdeles en av de viktigste kildene i mange fag og vil antakelig fortsette å være det. I det store tekstmangfoldet i skolehverdagen oppleves ofte læreboka som noe stabilt over tid for elevene. Den er der hele tida selv om den sikkert legges til side i perioder. På denne måten blir den svært viktig for elevenes oppfatning av faget. Hvis læreverket i norskfaget klarer å integrere det flerkulturelle perspektivet i sitt innhold, kan dette være en viktig faktor og en stor hjelp for læreren til å oppheve distinksjonen mellom de som er innenfor og de som er utenfor i den kulturen det snakkes om i norskplanen.

Hvordan kan så læreverket gjøre dette? Det er selvsagt ikke noen lett oppgave, og ingen har vel en klar oppskrift på dette. Allikevel skal det antydes noen mulige veier. Men først må det slås fast at det ikke er nok å kalle en elev Ali og en annen elev Fatima i noen oppgaver, og så tro at minoritetsbarna er tilstrekkelig til stede i læreverket. Det første en må erkjenne, er at minoritetsbarna i Norge i dag, er, som tidligere nevnt, en svært heterogen gruppe. De representerer svært ulike språk og svært ulike kulturer og sosiale sjikt. Det er for eksempel umulig å integrere tekster fra alle disse gruppene i læreverket. Noen tekster fra Afrika, Asia, Latin-Amerika etc. er tilgjengelig i oversettelse, og det går an å finne gode eksempeltekster fra andre kulturer. Noen tekster er også skrevet av innvandrere i Norge, og her kan det også være relevante eksempler å hente. De siste er jo faktisk også en del av det norske tekstmangfoldet. Å møte tekster fra sin egen kultur i læreboka, er utvilsomt en positiv opplevelse for de elevene som gjør det. Allikevel kan ikke dette bli annet enn viktige og gode eksempler. Det aller viktigste er antakelig å la de ulike minoritetselevne i klassen være ressursen slik at de får anledning til å komme med muntlige og skriftlige tekster fra sin kultur i norskfaget, og dette kan læreboka hjelpe fram. Blant annet kan dette gjøres gjennom spørsmål, arbeidsoppgaver og forslag til diskusjoner

i tilknytning til tekster også hentet fra norsk kultur og tradisjon. Hvis man arbeider med ei fortelling for barn fra norsk eller nordisk tradisjon hentet fra læreverket, kan oppgavene i tilknytning til fortellingen oppfordre minoritetsbarna til å presentere ei fortelling for barn fra deres litteratur. Læreboka kan også komme med forslag til kontrastive aktiviteter i tilknytning til tekstene. På denne måten blir minoritets eleven synlig i klasserommet, og norske fortellinger sammenliknes med fortellinger fra andre områder. Dette kan gjøres i forhold til skjønnlitterære tekster, sakprosattekster og daglivets tekster. Poenget er at dette er noe som gjentas i læreverket slik at elevene blir vant til å trekke inn kulturmangfoldet, og ikke noe som bare blir en engangsforeteelse for å få god samvittighet.

Vi ser også at sjangerproblematikk lett kan komme inn her. Ovenfor ble fortelling nevnt, og fortelling kjennes fra alle kulturer og er ofte gjenkjennelig fra kultur til kultur. Andre sjangrer varierer i mer eller mindre grad fra kultur til kultur, noe vi har vært inne på før. Kanskje kan dette potensialet særlig utnyttes i arbeidet med sakprosasjangrer og hverdagslivets sjangrer. Hvordan hilser vi på hverandre når vi kjenner hverandre, og når vi ikke kjenner hverandre i Norge og i andre kulturer? Hvordan skriver vi personlige brev og formelle brev i Norge og i andre kulturer? Hvordan intervjuer vi? Hvordan er en nyhetsreportasje, et leserinnlegg, en tegneserie osv.? Igjen vil forslag til oppgaver og arbeidsmåter i læreverket kunne trekke inn den kulturelle komponenten i arbeidet med sjanger, og få fram et kontrastivt perspektiv som kan virke stimulerende for utviklingen av tekstkompetansen til elevene helt generelt uansett om elevene er majoritets- eller minoritets elever.

Det samme gjelder språklige aktiviteter. I arbeidet med grammatikk og tekstutvikling vil det være umulig for lærebokforfattere å trekke inn de 120 – 130 forskjellige språkene vi til enhver tid har representert innenfor landets grenser. Det er mulig i behandlingen av språklige fenomen å bruke noen kontrastive eksempler, for eksempel ved å vise morfologisk kompleksitet i for eksempel slaviske språk, funksjonsords betydning i for eksempel analytiske språk som de østasiatiske, andre genusforhold i for eksempel engelsk og spansk osv. Kanskje er det mulig med skriftprøver på arabisk, på det kyrilliske alfabetet og ha med eksempler på kinesiske og japanske tegn osv. Eksempler på ulike grammatiske fenomen i forskjellige språk og ulike skrifttyper vil kunne være positivt pedagogisk sett også for å beskrive norsk og for å øke den metaspråklige bevisstheten som vi har snakket om tidligere. De viser at ulike språk har ulike ressurser for å realisere mening. Men like viktig er det at

læreverket legger til rette for det kontrastive perspektivet gjennom et mangfold av oppgaver og forslag til arbeidsmåter hvor minoritetselvene i klasserommet er ressurspersonene. Ved at de kan vise hva noe heter, eller hvordan ord bøyes på deres eget språk, blir deres språklige kompetanse synlig i klasserommet. Læreboka kan bidra til at dette ikke blir tilfeldig, men noe som gjentar seg i språkopplæringen til nytte både for minoritetselvene og de etnisk norske elevene.

På mange måter er et tydelig flerkulturelt innhold en uutnyttet ressurs også i norskfaget. Dette gir nye måter å arbeide med språk og tekst på, måter som ikke bare vil kunne gi minoritetselvene større tilhørighet til faget, men som kan styrke språk- og tekstkompetansen i norskfaget ikke minst gjennom det kontrastive perspektivet uansett hvilken kulturbakgrunn en som elev har. Her ligger det en utfordring til alle som skriver lærebøker både i norskfaget. Det må understrekes, som det kommer fram tidligere, at dette ikke er noe som kommer i stedet for den norske kulturarven i norskfaget, men heller noe som setter den norske kulturarven i perspektiv og i sammenheng med andre kulturer. En slik kulturell "utfordring" vil sikkert den norske kulturarven tåle. På denne måten kan norskfaget blant annet bli et identitets- og dannelsesfag for elever med andre kulturbakgrunner enn den norsk også.

## Et brasiliansk eksempel<sup>6</sup>

Brasil er et samfunn med tydelige klasseforskjeller og med mange kulturelle innslag særlig representert gjennom indianerkultur, afrikansk kultur og europeisk innvandrerkultur. Disse tre områdene er innbyrdes svært mangfoldige, og samtidig snakkes det i Brasil om en kulturell *mix* siden folk fra alle disse tre områdene er blandet med hverandre. Det er i tillegg svært store forskjeller på fattig og rik. I storbyer som Rio de Janeiro lever mennesker med enorme materielle goder og formuer i palassliknende bygninger side om side med mennesker i største nød i favelaene. Samtidig hevdes det at status i samfunnet følger med hudfarge: jo lysere hud, jo høyere status, jo mørkere hud, jo lavere status. Det sier seg selv at et slikt samfunn har enorme utfordringer i å skape et skoletilbud til alle, og å utvikle en skole hvor ikke bare barn fra den rike overklassen og godt situerte øvre middelklassen

---

<sup>6</sup> Presentasjonen er basert på besøk hos MultiRio i Rio de Janeiro i november 2002.

føler seg hjemme. Lenge har skoletilbudet til både barn fra den indianske kulturen og barn med afrikanske røtter vært dårlig, og mange barn har ikke fått et ordentlig skoletilbud i det hele tatt. Analfabetismen er fremdeles stor. I dag er det imidlertid mange tiltak i det brasilianske samfunnet for å bedre alle barns rettigheter til utdanning, og for å skape en skole med et innhold som også gir status til fattige barn og til barn som har en kulturell bakgrunn som til nå ikke har vært vel ansett i samfunnet.

Et slikt tiltak representerer multimediaselskapet MultiRio i Rio de Janeiro. Selskapet er en moderne mediabedrift som blir finansiert av utdanningssekretariatet i staten Rio de Janeiro. Selskapet ble etablert i 1993 opprinnelig for å produsere internettmaterial i forbindelse med etterdanning og oppdatering av lærere. Bare i Rio er det ca. 30 000 lærere og 1035 skoler, og det er både teknisk og økonomisk vanskelig å etterutdanne så store mengder lærere uten å bruke internett. I 1995 forandret imidlertid MultiRio karakter. I tillegg til å videreutvikle internett-tjenestene, begynte selskapet også med egne fjernsynsproduksjoner. Det ble etter hvert etablert faste fjernsynssendinger på en egen regional kanal rettet mot elever og lærere, og disse programmene sendes flere ganger i uka på faste tidspunkter. I tillegg til programmene på fjernsyn blir det utviklet teksthefter til enkeltprogrammene som blir distribuert til skolene. Det ligger en klar sosial filosofi bak fjernsynsproduksjonene og temaheftene. Når folketallet er stort og den offentlige skolen fattig, er det umulig å nå alle gjennom vanlige kanaler. Derfor er det nødvendig å ta i bruk andre medier. Lærebøker er dyrt, og ikke alle har et positivt forhold til bøker. Fjernsynet er et medium som lettere kan nå barn og ungdom i både skole og fritid, og som kanskje flere kan akseptere og føle seg hjemme i. Det samme gjelder til dels internett. Men her mangler ofte familier og fattige skoler tilstrekkelig utstyr. På denne bakgrunnen har fjernsynet blitt så vesentlig.

Men det ligger også en klar kulturell filosofi bak den mediesatsningen utdanningssekretariatet gjør gjennom MultiRio. Selskapets produksjoner har også som mål å gi et flerkulturelt innhold til skolen. Tradisjonelt sett har den europeiske innvandrerulturen preget innholdet i brasilianske skoler. Det er innvandrerne fra Europa som tradisjonelt sett har tatt beslutninger om hva som er vesentlig og mindre vesentlig i skolen som på andre arenaer i samfunnet. Båndene til Europa har vært vesentlige å vise gjennom skolens tekster. Men den store delen av befolkningen som mer identifiserer seg med indianske og afrikanske kulturer, eller som i hvert fall ikke

knytter sin identitet mot Europa, har naturlig nok ikke følt seg hjemme i dette innholdet. Gjennom produksjonene sine trekker MultiRio barn og unge med alle typer bakgrunn inn i programmene og gir dem dermed en status i skolesammenheng. Dette gjør de på mange måter, men noe som har gått igjen i produksjonene er bruk av fokusgrupper i arbeid med spesielle temaer. For eksempel inviterer de en gruppe ungdommer med ulik kulturell bakgrunn til dialog i studio eller et annet sted for å diskutere et tema som er viktig i samfunnet, som har vært viktig i media den siste tiden, eller som er en viktig del av et fag. Noen ganger er det også mellommenneskelige temaer eller personlige temaer som tas opp, slik som sex, kjærlighet, samliv, hygiene, sjalusi, parforhold, skjønnhetsidealer osv. En voksen fagperson sørger for at de faglige mål nås, og at diskusjonen tilpasses brukergruppen. Fagpersonen kan være lærer, men også psykolog, antropolog, lege, sosialarbeider osv. avhengig av temaet og faglige mål. Medlemmene i fokusgruppa er selv med på å bestemme temaet. Ved at ungdommene representerer ulike bakgrunner er det MultiRio's mål at flere skal kjenne seg igjen i det de ser, og at programmene skal være utgangspunkt for liknende diskusjoner og videre arbeid i klasserommet. Samtidig med et mål om godt faglig innhold er det et mål at barn og unge skal snakke sammen, få vekk stereotypier og myter om hverandre, og dessuten å ta opp emner som det gis lite rom for i mange familier.

Her kommer også tekstheftene inn. De er av høy kvalitet med glanset papir og gjennomtenkt design. Bilder og grafiske elementer ser ut til å være like viktige som den verbale teksten, og på denne måten framstår de som moderne multimodale tekster av høy kvalitet. Heftene skal støtte opp om det som vises på fjernsyn, og hjelpe til å ta opp diskusjonen og det videre arbeidet i klasserommet. Det er en stor kløft mellom de sofistikerte tekstheftene som MultiRio produserer, og den fattigdommen som mange av barna i Rio lever i til daglig. Dette er medarbeiderne i MultiRio klar over, og de har en helt bevisst filosofi på dette. Heftene skal ha høy kvalitet for å gi elevene lyst til å arbeide videre med viktige temaer, og de skal i sin design være gjenkjennelig ut fra den multimodale fritidskulturen som mange barn og unge lever i. Man skal ifølge MultiRio lære barna å ønske det vakre og ha håp, og det estetiske i materialet er viktig her.

Andre typer produksjoner er tegnefilmer og skrevne tegneserier utviklet av barn og unge gjerne knyttet til et tema som er nevnt ovenfor. Tegnefilmene blir vist på fjernsyn. Tanken her er at selve sjangeren skaper en bro mellom det kjente og

skolen og dermed gjør det mulig å ta opp temaer som er vesentlige i skolesammenheng. Igjen støtter tegneseriehefter opp om det videre arbeidet i skolen. Sjangervalg er ifølge MultiRio viktig for å nå barn og unge og kan ikke overlates til tilfeldighetene. Derfor er også musikkvalg, stemmer, lydbildet etc. viktig i produksjonene.

Fjernsynsproduksjonene og tekstheftene følges opp av internett. På hjemmesiden kan lærerne finne oversikter over tilgjengelig materiale fra MultiRio, presentasjoner av nye produksjoner, aktuelle tekster og forslag til aktiviteter som de kan bruke i forbindelse med temaene i fjernsynsproduksjonene, erfaringer fra arbeid og prosjekter knyttet til produksjonene osv. I tillegg lages videoer av fjernsynsprogrammene og CD'er som introduksjoner, eller aperitiffer som MultiRio selv kaller dem, til programmene.

Som vi ser, benytter MultiRio seg av flere medier, og det er en bevisst filosofi bak produksjonene deres. Dessuten er produktene deres ikke kommersielle. Det er ingen form for reklame fordi driften er statlig. Medarbeiderne har høy utdanning, og produksjonsutstyr og studio er moderne. Dette avspeiles i kvaliteten på produktene. MultiRio's produkter har også blitt godt mottatt. Selskapet fikk Unescos pris for undervisningsarbeid i 2001 og pris fra Universitetet i Sao Paulo for gode utdanningsprogrammer og god kommunikasjon i 2002. Men aller viktigst har det vært at det selskapet produserer, har blitt svært godt mottatt av elever og lærere i skolen, og evalueringene som er gjennomført både av fjernsynsproduksjonene, tekstheftene og internettoppfølgingen har vært svært positive. Dette viser at måten MultiRio arbeider på, kanskje har vært en vei å gå for å få til et flerkulturelt innhold i skolen.

Ovenfor har vi vært inne på læreboka representert ved norskverket, og antydnet noen måter å integrere et flerkulturelt innhold på. Arbeidet til MultiRio gir også inspirasjon til å tenke flerkulturelt i forhold til norsk skole. Selv om de to samfunnene er svært ulike når det gjelder størrelse, sosiale og økonomiske forhold, historiske og kulturelle tradisjoner osv., har vi allikevel noen av de samme utfordringene når det gjelder å skape den flerkulturelle skolen. Her kan læremiddelproduksjonen til MultiRio gi gode ideer og invitasjoner til å tenke nytt.



## Avslutning

I denne artikkelen har begrepet den flerkulturelle skolen blitt problematisert. Et viktig utgangspunkt i diskusjonen har vært at vi ikke kan snakke om en flerkulturell skole uten at innholdet i skolen er flerkulturelt. Det er ikke nok at barna i skolen kommer fra ulike kulturer individuelt sett, og at de alle har rett til å gå på skolen. Vi har sett at L97 på et overordnet plan gir rom for et flerkulturelt innhold, men at det flerkulturelle perspektivet blir mer diffust på fagnivå (her norskfaget) i planen. Et annet viktig punkt har vært at det flerkulturelle innholdet i skolen er noe som kommer *alle* elever til gode. Det er like viktig for de etnisk norske barna som for minoritetsbarna. Den verden barn uansett kulturell bakgrunn lever i i dag, er mangfoldig, og ulike kulturelle uttrykk utfordrer hverandre hele tiden. Dette må skolen forholde seg til. I artikkelen har norskfaget stått i fokus, og i norskfaget har en viktige oppgaver som å utvikle språk- og tekstkompetanse hos elevene og skape innsikt og forståelse for den norske kulturarven. Et mål i denne artikkelen har også vært å vise at det flerkulturelle innholdet også er et potensial og en ressurs i norskfaget ved å skape viktige perspektiv både på språk og tekst og på kulturelle uttrykk som vi forbinder med norsk kultur og tenkemåte. Vi setter ikke den norske kulturarven i fare ved å trekke inn et flerkulturelt perspektiv. Læreboka og andre læremidler er viktige konkretiseringer av det enkelte fags innhold, og derfor også av det flerkulturelle innholdet. Her ligger viktige oppgaver for lærebokforfattere og forlag, og her kan kanskje også eksempler som mediebedriften MultiRio i Rio de Janeiro gi inspirasjon til videre tenkning.

## Litteratur

- Bourdieu, P. 1995: Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo: Pax forlag
- Halliday, M.A.K. og R. Hasan 1985: Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. London: Cambridge University Press
- L97. 1996: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement
- Labov, W. 1972: Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Oxford: Basil Blackwell
- Labov, W. 1978: Sociolinguistic Patterns. Oxford: Basil Blackwell
- Maagerø, E. 1995. Verden kan forstås gjennom grammatikken. Et møte med Michael A.K.Halliday. I Norsk læreren 1/95
- Maagerø, E. og E.S. Tønnessen (2001): Samtaler om tekst, språk og kultur. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag
- Maagerø, E. 2002: Utvikling av sjangerkompetanse. I Bjorvand, A.M. og E.S.Tønnessen (red.): Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge. Oslo: Universitetsforlaget
- Ongstad, S. (red.) 1996: Hva gjør vi med sjangrene – og de med oss? Om plansjangerer og sjangerplaner. Norsk i skolen II. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag

**Geir Winje:**

## **DET FLERKULTURELLE PERSPEKTIVET I KRL-LÆREBØKENE**

### **Innledning**

Denne artikkelen tar for seg det flerkulturelle perspektivet i læreverkene i KRL for den tiårige grunnskolen.<sup>1</sup> Bøkene inneholder i hovedsak lærestoff om religioner, livssyn, etikk og filosofi. Med unntak av sikhismen og enkelte andre religioner, tilsvarer de aktuelle religionene i stor grad de religioner og livssyn norske skoleelever formelt tilhører. De fleste norske muslimer, buddhister og hinduer har sin bakgrunn i andre kulturer enn den norske eller vest-europeiske. Lærestoffet om disse religionene er derfor svært relevant for hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i KRL-bøkene.<sup>2</sup>

I det følgende belyses ikke det flerkulturelle perspektivet i vid forstand, men det fokuseres på hvordan ulike religioner og livssyn presenteres og behandles i lærebøkene. Selv om vi i Norge er vant med et mer eller mindre skarpt skille mellom religion og kultur, er et slikt skille lite relevant i mange andre sammenhenger. Religion og livssyn er avgjørende faktorer i enhver kultur, og derfor av stor betydning for det flerkulturelle perspektivet.

Artikkelen handler heller ikke om hvordan lærebøkene presenterer trossystemer, riter, etc i brødtekster, men om lærebøkernes fortellinger og kunstbilder.<sup>3</sup> Dette er to av mange mulige innfallsvinkler eller stikkprøver når lærebøkernes lærestoff om religionene skal vurderes. Fortellinger, bilder, skulpturer og bygninger er dessuten sentralt lærestoff i KRL, og representerer religionenes

---

<sup>1</sup> Bøkene ble utgitt i perioden 1997-99. Universitetsforlagets bøker er skrevet for småskole- og mellomtrinnet, Gyldendals og Aschehougs bøker er skrevet for alle trinn, og Cappelen's bøker for ungdomstrinnet. Se litteraturlista for nærmere detaljer.

<sup>2</sup> Et overordnet mål for KRL er "å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling" (*KRL-boka*: 16), noe som må ses i lys av elevens egen tros- og livssynstilørighet.

<sup>3</sup> Grunnlaget for artikkelen er å finne i to rapporter om nettopp KRL-bøkernes fortellinger og kunstbilder: Breidlid/Nicolaisen 2003 og Winje 2003. De inngår i prosjektet "Valg, vurdering og kvalitetssikring av lærebøker og andre læremidler" som ble avsluttet i 2002. Dette prosjektet ble initiert av UFD/Læringscenteret, Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening, Den norske Forleggerforening og Høgskolen i Vestfold. Artikkelen er i det følgende disponert i tråd med sentrale funn i rapportene.

narrative og estetiske dimensjon.<sup>4</sup> Slike uttrykk egner seg etter mitt syn godt når en skal undersøke lærebøkernes flerkulturelle perspektiv. Fortellinger og kunst reflekterer på mange måter religionenes folkelige side – i motsetning til deres normative side, som i større grad representeres av for eksempel dogmer.

Del 1 dreier seg om fortellinger og kunst som av ulike årsaker er vanskelig å forstå eller formidle, og hvordan de håndteres i KRL-lærebøkene. I forlengelsen av dette fokuseres det i del 2 på motiver som er felles, men ikke identiske, for jødedommen, kristendommen og islam. Ved å se nærmere på disse forholdene får vi en indikasjon på hvilke kulturer eller religioner som får status som "gitt" i lærebøkene.

Del 3 tar for seg tilfanget av moderne bilder og fortellinger relatert til de religiøse tradisjoner som i utgangspunktet kan karakteriseres som før-moderne. Dette kan kaste lys over lærebøkernes forsøk på å aktualisere de religiøse tradisjonene, og knytte dem opp mot elevenes samtidskultur. Slik kan visse religioner og livssyn gjøres lettere tilgjengelige enn andre religioner og livssyn, i det det bygges bro mellom de to kulturrene elevene tilhører i større eller mindre grad: På den ene side skolens moderne kultur, og på den annen side eventuelt den kulturen som representeres av en religion.

Del 4 fokuserer på den kulturhistoriske bakgrunn som favoriseres i valget av religiøs kunst i KRL-lærebøkene. Tas det hensyn til den kulturbakgrunnen elevene i norsk skole faktisk har? I forlengelsen av dette følger del 5 om kunstutvalget i lys av folkelig versus normativ religiøsitet. Dette er av vesentlig betydning for elevenes mulighet til å identifisere den religiøse kunsten som "sin egen". Et lignende tema tas opp i del 6, som omhandler lærebøkernes kunsteksempler relatert til noen av de trostradisjonene som har fått svært liten plass i KRL-faget.

Del 7 tar for seg kunst relatert til humanismen i KRL-bøkene. Dette livssynet er på den ene side lærestoff i KRL, på linje med andre religioner og livssyn. På den

---

<sup>4</sup> Se *KRL-boka*: 14f. Jf den britiske religionsforskeren Ninian Smart's teori om ulike dimensjoner i religionene, der hver dimensjon representerer et "språk" religionen uttrykker seg igjennom. Tanken er at de ulike dimensjonene representerer ulike tilnærminger til religionene, selv om de korresponderer med hverandre og utfyller hverandre når et helhetlig bilde skal gis av en religion. En måte å regne opp de ulike dimensjonene på, er som følger (jf Sødal 2003: 14f): 1) Den dogmatiske dimensjon (trosdimensjonen; filosofi, læresetninger, etc), 2) den mytiske eller narrative dimensjon (fortellinger om guder, mennesker, etc), 3) den etiske eller juridiske dimensjon (moral, etikk, etc), 4) erfaringsdimensjonen (opplevelser, psykologi, etc), 5) den rituelle dimensjon (religionsutøvelse, kult, etc), 6) den sosiale dimensjon (det religiøse fellesskapet), 7) den estetiske eller materiale dimensjon (arkitektur, kunst, etc).

annen side står det i en særstilling fordi både skolen og skolefagene bygger på humanistiske ideer og verdier. Det er derfor viktig hvordan dette livssynet – som på mange måter dominerer i norsk kultur – ivaretas i KRL, sett i lys av hvordan andre religioner og livssyn ivaretas. Med unntak av kristendommen kan religionene oppleves som "innvandrernes livssyn", mens humanismen i utgangspunktet er "skolens livssyn" eller "vårt livssyn". Det bør i humanismens navn ryddes plass for flere livssyn enn det humanistiske i KRL-faget – ikke bare i utvalget av lærestoff, men gjennom tilrettelegging og valg av fortellinger og bilder.

Avslutningsvis gjøres det i del 8 rede for i hvilken grad læreverkene tilbyr nødvendig didaktisk og religionsfaglig stoff i forbindelse med de religiøse fortellingene og den kunsten som tas opp i denne artikkelen. Skal fortellinger og kunst i KRL-faget bidra til å tydeliggjøre og skape respekt for det kulturelle mangfoldet som etter hvert preger norsk skole, må kunnskaper om dem gjøres tilgjengelig for både lærere og elever.

## Vanskelige og problematiske fortellinger og bilder

Felles for læreverkernes valg av fortellinger og kunstbilder synes å være en vegring for de mest kompliserte kunstuttrykkene. Når det gjelder fortellinger, viser dette seg for eksempel i at hinduismens fortellinger langt oftere gjengis i en forkortet (og dermed forvansket) form enn fortellinger fra de andre religionene. Dette gjelder særlig i Gyldendals lærebøker for småskoletrinnet.<sup>5</sup> Forkortede fortellinger og resymeer preger riktignok mye av fortellingsstoffet i disse bøkene, men det er uheldig hvis elever med hinduisk bakgrunn får møte "sine egne" fortellinger sjeldnere eller på en annen måte enn elever med bakgrunn i andre religioner.

Noe lignende gjelder vanskelig tilgjengelig religiøs kunst. Eksempler på slik komplisert kunst, kan være skulpturer av ulike buddhaer og bodhisattvaer (opplyste vesener), som er sentrale i mange buddhistiske templer, men som ikke nødvendigvis korresponderer med lærestoffet som er poengtert i læreplanen i KRL.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> *Under treet, Langs elven og Over fjellet*. Se Breidlid/Nicolaisen 2003: 22 og 33.

<sup>6</sup> Det finnes ifølge mahayana-buddhismen, som blant annet dominerer i Vietnam, mange buddhaer og bodhisattvaer. En bodhisattva er en person som – i likhet med en buddha – har utviklet fullkommen innsikt, og dermed fullkommen medfølelse. Bodhisattvaene er til stede i den materielle verden for å hjelpe alle levende vesener på veien mot den samme tilstanden. De er sentrale i mye buddhistisk kunst, ikke minst i vietnamesiske templer.

Et annet eksempel er islamsk ornamentikk og kalligrafi. Dette er fremmedartede kunstformer for de fleste lærere og elever, men viktig i arbeidet med islamsk estetikk.<sup>7</sup> Her kan en ikke gjennomføre en tradisjonell vestlig tilnærming til bildene. Det henger sammen med bildeforbudet, som er relativt entydig gjennomført i islam. Vi finner også et uttalt bildeforbud i jødedommen, men siden læreverkene i denne sammenhengen fokuserer på moderne, jødisk figurativ kunst, blir forholdet noe annerledes.

Tross bildeforbudet har mange lærebøker trykt figurative bilder til lærestoffet om islam. Det gjelder særlig *Reiser i tid og tro 5* og *Broene 5*.<sup>8</sup> De aktuelle bildene er hentet fra shia-muslimsk tradisjon, selv om de aller fleste norske muslimer tilhører sunni. Det er usikkert i hvilken grad de figurative kunsteksemplene fungerer fremmedgjørende eller blasfemisk for muslimske elever.

Når kompliserte fortellinger eller vanskelig tilgjengelig kunst trekkes inn i undervisningen, kreves det god tid. Lærebøkernes stoffmengde er begrenset av rammer som tilsvarer de tidsrammene ulike temaer i faget er tildelt. Lærestoffet om ikke-kristne religioner har relativt trange rammer, i motsetning til lærestoffet om kristendommen, som har fått over halvparten av tiden og plassen i henholdsvis skoleåret og læreboka. Når en ikke har tid til å håndtere vanskelige fortellinger eller kunstuttrykk, er det fristende – og kanskje også nødvendig – å erstatte dem med enklere eksempler, eventuelt forenkle dem eller ta dem i bruk i undervisningen på forenklende måter.

Vegringen for det kompliserte kan altså henge sammen med den begrensede plassen de ikke-kristne religionene har i faget. Kristendommens fortellinger og kunst omfatter i lærebøkene langt flere eksempler – både kompliserte og mindre kompliserte – enn de andre religionenes fortellinger og kunsteksempler. Et eksempel er Jesus' korsfestelse. Hva denne hendelsen innebærer for kristen tro, er vanskelig og tidkrevende å forklare. Det finnes en stor mengde fortellinger og kunsteksempler som tematiserer den på ulike måter og åpner for ulike tolkninger. Fordi kristendommen dominerer kvantitativt i KRL, er det også mulig for lærebøkene å belyse denne hendelsen på ulike måter – blant annet ved hjelp av fortellinger og

---

<sup>7</sup> Bildeforbudet i islam fører så vidt jeg kan se med seg en fokus på ikke-figurativ kunst når islams estetiske dimensjon skal ivaretas i undervisningen.

<sup>8</sup> Det dreier seg om illuminasjoner fra manuskripter. De mest problematiske motivene er engelen Gabriel og profeten Muhammad.

kunsteksempler. Noe lignende skjer ikke i samme grad på vegne av andre religioner og livssyn. Slik blir kvantitetsproblemet i KRL et kvalitetsproblem.

En spesiell type problematiske fortellinger er de som inneholder negative karakteristikk eller fiendebilder av andre religioner eller kulturer.<sup>9</sup> Et eksempel er Exodusfortellingen (jf 2. Mosebok), som ifølge fagplanen et viktig tema på flere klassetrinn. Denne fortellingen er relativt kjent, og inneholder fiendebilder med paralleller i fortellinger med bakgrunn i andre religioner og kulturer. Både Exodusfortellingens gudsbilde og dens fiendebilde av egypterne er problematiske i lys av de moderne forestillingene om menneskeverdet, som skolen for øvrig ønsker å formidle.

En innlysende utfordring når slike fortellinger skal formidles i småskolen, er i hvilken grad de skal formidles "usensurert". Dersom problematiske elementer fjernes for å gjøre fortellingene mer egnet til bruk i et klasserom med relativt unge elever, kan det innebære en form for "humanisering" som på mange måter forfalsker fortellingen slik den er nedfelt i en religions hellige skrifter.<sup>10</sup>

Mange religiøse fortellinger fremstiller én kultur eller religion som overlegen andre religioner eller kulturer. I mange religiøse og politiske konflikter brukes dessuten slike fortellinger retorisk. Mens Exodus-fortellingen kan tas til inntekt for sionisme, er for eksempel det hinduiske eposet Ramayana tatt til inntekt for hindunasjonalisme. Slik retorikk, samt parallellene til dagens konflikter, gjør at denne typen fortellinger bør håndteres med klokskap og varsomhet. På den ene side bør det anerkjennes og aksepteres at religionenes historiske tekstgrunnlag ikke alltid kan tolkes som uttrykk for respekt og toleranse kulturene imellom. På den annen side skal KRL-faget i god humanistisk ånd "fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål".<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Breidlid/Nicolaisen 2003: 4.4: „Etnisitet / synet på „de andre“ i religionenes fortellinger – en utfordring for læreverkene“.

<sup>10</sup> Breidlid og Nicolaisen gjør rede for hvordan Gyldendals lærebok for 3. klasse formidler relativt mange detaljer når det gjelder landeplagene som rammet egypterne ifølge 2. Mosebok. På samme klassetrinn har Aschehoug valgt en mellomløsning, mens det hos Universitetsforlaget koker ned til "(s 23): 'Egypterne ble rammet av store ulykker, og til slutt måtte farao la israelittene reise.'" (Breidlid/Nicolaisen 2003: 74 – sitatet er hentet fra *Broene 3*.)

<sup>11</sup> *KRL-boka*: 16.

Uansett hvilket valg en tar, kan en gå glipp av en vesentlig dimensjon ved fortellingen.<sup>12</sup> En kan selvsagt forsøke seg på ”ja takk, begge deler”, men dilemmaet fortjener uansett en prinsipiell drøfting – gjerne i lærerveiledningene.

Universitetsforlaget er alene om å nevne problematikken, men ingen av læreverkene drøfter den.

For i det hele tatt å kunne gjennomføre en slik drøfting på faglig grunnlag, trengs det gode og nyanserte kunnskaper om de fortellingstradisjonene og kulturene som møtes når et slikt tema presenteres i en lærebok: På den ene side religionene og deres fortellingens kultur, som ofte har før-moderne og ikke humanistiske røtter. På den annen side skolen og elevenes kultur, som ideelt sett er preget av humanistiske idealer og verdier.

## Parallelle og rivaliserende motiver

Et særegent problemområde i KRL gjelder parallelle og rivaliserende fortellinger og bilder - i både store og små tros- og livssynssamfunn.<sup>13</sup> Jehovas vitner leser for eksempel de samme bibeltekster som katolikker, selv om de tolkes forskjellig. Og muslimer forteller om den samme Abraham som kristne og jøder. Parallelle og til dels rivaliserende bilder og fortellinger skal selvsagt ikke harmoniseres for en hver pris. De bør heller ikke unngås, men tas i bruk som en ressurs i faget. Ved å tydeliggjøre at flere religioner eller kulturer ”eier” et slikt religiøst fellesmateriale, kan en gi aksept til de ulike kulturene som er representert i en elevgruppe.

Problematikken rundt parallelle og rivaliserende motiver har sin årsak i læreplanen, og ikke i KRL-bøkene som sådan. I L97, men enda tydeligere i den reviderte KRL-planen, plasseres nemlig de bibelske fortellingene i en kristen

---

<sup>12</sup> Breidlid/Nicolaisen innfører i *I begynnelsen var fortellingen* (2000: kap 3) begrepene *allmennmenneskelig dimensjon*, *(allmenn)religiøs dimensjon* og *religionsspesifikk dimensjon* når de drøfter fortellingenes budskap og tematikk i forbindelse med KRL. Tanken er at en i mange av religionenes fortellinger kan identifisere flere av disse dimensjonene, og bruke dem bevisst og kreativt i undervisningen. Velger en hele tiden å bare vektlegge den ene dimensjonen – enten den er religionsspesifikk eller allmennmenneskelig – står en i fare for å en ensidig humanisering, eksotisering, eller i verste fall demonisering av religionene i KRL.

<sup>13</sup> Breidlid/Nicolaisen 2003: 4.3. Her drøftes problematikken med fokus på lærebøkene i 1.-7. klasse.



kontekst.<sup>14</sup> Slik legges det opp til at de først og fremst presenteres i lys av en kristen tolknings- og fortellingstradisjon.

Lærebøkene håndterer forholdet mellom jødiske, kristne og muslimske versjoner av de til dels sammenfallende fortellingene om personer som Abraham, Jakob, Josef, Moses, David, Maria og Jesus på ulike måter. I Aschehougs *Fortell meg mer 1-7* synes de kristne versjonene å fungere som utgangspunkt og ståsted.<sup>15</sup> Samtidig gir lærerveiledningen mye verdifull faglig informasjon om fortellingene på en slik måte at et det flerkulturelle perspektivet ivaretas.

Gyldendals lærebøker kan karakteriseres noe annerledes. Selv om elevbøkene ofte kommenterer at for eksempel Jakob og Moses er sentrale innenfor flere religioner, følges ikke dette opp faglig i lærerveiledningene, som for øvrig anbefaler å ikke trekke for mange linjer mellom de ulike religionene på småskoletrinnet. Et eksempel på hvordan kristendommen også her fungerer som utgangspunkt og ståsted, er at begrepet "Det gamle testamente" brukes om den jødiske skriftsamlingen *Tanak* – også i forbindelse med fagstoff om jødedommen.<sup>16</sup> En annen indikasjon på det samme ligger – som i Aschehougs bøker – i at det i elevbøkene trekkes linjer fra kristendommens fortellinger (jf GT) til jødedommen, men ikke omvendt.

Når det gjelder Universitetsforlagets *Broene 1-7*, finner vi – i motsetning til Aschehougs og Gyldendals KRL-bøker – at en del gammeltestamentlig / jødisk fortellingsstoff på småskoletrinnet er plassert i forbindelse med jødedommen, og ikke i forbindelse med kristendommen/Bibelen. Et lignende grep er gjort når fortellinger om Yusuf (Josef) og Musa (Moses) er hentet fra muslimsk tradisjon, og ikke fra Bibelen. I 5. klasse, der islam er et sentralt tema, er derimot lignende fortellinger gjengitt i tråd med bibelsk tradisjon. I lærerveiledningen eller ressursboka gjenfortelles imidlertid en islamsk versjon av fortellingen om da Allah (Gud) bad

---

<sup>14</sup> *KRL-boka*: 17-20. Dette forholdet gjelder først og fremst på småskole- og mellomtrinnet. På ungdomstrinnet er Bibelen sammen med andre religioners skrifter plassert under overskriften "Hellige skrifter" (21f).

<sup>15</sup> Breidlid/Nicolaisen 2003: 57: "I kapitlene om bibelfortellinger finner vi kommentarer som går på islam og jødedom. Men det kommer aldri noen link til kristendommen i avsnittene om islam."

<sup>16</sup> *Tanak* eller *Tanakh* er betegnelsen på den jødiske skriftsamlingen som i kristen sammenheng kalles "Det gamle testamente". Bøkenes historiske og religiøse primærkontekst, deres innbyrdes rekkefølge, tolkningstradisjon o.a. innebærer imidlertid at en vanskelig kan bruke de to betegnelsene synonymt.

Ibrahim (Abraham) om å ofre sin sønn. Et hovedinntrykk er likevel at Universitetsforlagets læreverker i liten grad gjør oppmerksom på, drøfter eller problematiserer at det finnes parallelle og rivaliserende fortellinger i de semittiske religionene – selv om det gis eksempler på dette.<sup>17</sup>

Læreverkene fra de tre forlagene håndterer altså parallelle og rivaliserende fortellinger på svært ulike måter. Mens Gyldendals lærebøker trekker visse linjer mellom dem, har Universitetsforlaget på småskoletrinnet synliggjort enkelte sammenhenger ved å trykke en "jødisk-kristen fortelling" i islamsk versjon og plassere enkelte "kristne fortellinger" under overskriften jødedom. Men bare Aschehougs lærebøker behandler denne utfordringen på en faglig og omfattende måte.

## **Moderne og aktualiserende fortellinger og bilder**

I KRL-lærebøkene er moderne fortellinger og bilder ofte fraværende i forbindelse med de ikke-kristne religionene. De blir gjerne stående med sine fortellinger og mer eller mindre velvalgte kunsteksempler, uten at det bygges bro til elevenes samtid eller kultur ved hjelp av moderne, kommenterende kunst eller aktualiserende fortellinger.<sup>18</sup>

En forsterkende faktor er tendensen til at kunst relatert til "kjente" religioner og livssyn som humanismen, kristendommen og til dels jødedommen velges fra det moderne. Dette åpner for tolkninger i en mer allmenn retning, fordi modernitetens tematikk her kobles på religioner og livssyn – det være seg på harmoniserende eller problematiserende måter. Et eksempel på det jeg her kaller modernitetens tematikk, er en fokus på individet og individets rettigheter. Religioner som ikke tematiseres på denne måten gjennom aktualiserende fortellinger og kunst, vil i større grad kunne fremstå som "umoderne", og derfor lite relevante for dagens mennesker.

---

<sup>17</sup> Breidlid/Nicolaisen 2003: 65: "Her [i bøkene for 6. klasse] sies det for øvrig i klartekst at det er det kristne perspektivet som gjennomsyrrer fellesstoffet. Hvordan læreverket forener intensjonen om å presentere bibelfortellingene 'nakent' (= nøytralt?) med utsagnet om at 'totalrammen for bibelfortellingene (blir) ikke religiøst nøytral, men klart kristen', er et åpent spørsmål."

<sup>18</sup> Med aktualiserende fortellinger menes for eksempel fortellinger fra sekulærlitteraturen (gjernes gjengitt i lærerveiledningen), som kan kaste lys over og bidra til forståelse og nærhet til blant annet religiøse handlinger og forestillinger som omhandles i elevbøkene.

I Gyldendals KRL-lærebøker for barnetrinnet tolkes mange fortellinger for elevene på småskoletrinnet – enten i lærerveiledninger eller i elevbøker.<sup>19</sup> Når fortellinger tolkes, betyr det for eksempel at fortellingsstoffet suppleres med oppfølgingsspørsmål, der elevene ledes til å tenke i en spesiell retning. Denne retningen karakteriseres som allmennmenneskelig og kan forstås som et forsøk på å unngå religionsspesifikke tolkninger. På mellomtrinnet tolkes fortellingene derimot i begge retninger: både religionsspesifikt og allmennmenneskelig. I *Reiser i tid og tro 5* er for eksempel alle religioner og livssyn som presenteres i boka med unntak av islam, supplert med aktualiserende fortellinger i lærerveiledningen.<sup>20</sup>

Mine spørsmål til en slik praksis er: Når elevene ledes til allmennmenneskelige tolkninger av religionenes fortellinger, bygges det da opp en humanistisk forståelse av religionene? Er en slik forståelse i så fall i tråd med tilhengers selvforståelse? Hvilke fordeler og ulemper innebærer en slik vinkling i lys av idealet om å gi plass til og likestille *flere* kulturer i lærebøkene? Og er det ønskelig å tilby aktualiserende fortellinger til kristendommen og humanismen, når en ikke gjør det samme for islam?

Et annet eksempel på aktualisering er de pedagogiske fortellingene om Lene og Lars som dominerer i Aschehougs KRL-lærebøker for småskoletrinnet – muligens på bekostning av religionenes fortellinger. Om dette er et godt grep eller ikke, avhenger blant annet av om norske elever med ulik kulturell bakgrunn kan identifisere seg med Lene og Lars. Kan de ikke det, må grepet karakteriseres som fremmedgjørende for disse elevgruppene. Lene og Lars er fingerte, og de er tegnet som etnisk norske barn. De går imidlertid i en flerkulturell klasse, og andre elever i klassen "får ordet" etter hvert som ulike livssyn presenteres gjennom *Fortell meg mer 2-4*.

Alle lærebøkene på markedet kan gjennom utvalget av kunstbilder gi inntrykk av at hinduismen, buddhismen og islam først og fremst er "gamle" og til dels eksotiske religioner. Det henger blant annet sammen med at representativ moderne kunst får liten eller ingen oppmerksomhet.<sup>21</sup> På mange måter er dette forståelig, all

---

<sup>19</sup> Breidlid/Nicolaisen 2003: 33.

<sup>20</sup> Breidlid/Nicolaisen 2003: 26 og 34.

<sup>21</sup> Unntaket er en del moderne, indiske plakater, samt kunst fra "Hare Krishna-bevegelsen" (ISKCON). Denne kunsten viderefører i stor grad tradisjonell ikonografi, og fungerer derfor – tross et moderne formspråk og moderne produksjonsteknikker – på mange måter i forlengelsen av den tradisjonelle kunsten .

den tid de ikke har gjennomgått noen "modernisering" på linje med en vestlig religion som kristendommen. Det hadde likevel vært ønskelig med flere bilder som kombinerer religiøs tematikk med moderne, humanistiske temaer. Fordi KRL blant annet er tiltenkt rollen som en slags "brobygger" mellom før-moderne religioner og moderne livssyn (les: humanisme), har vi behov for bilder og annet lærestoff som kombinerer og/eller problematiserer dette. Kunstbilder kan egne seg godt som utgangspunkt for samtaler på dette området.

Det jødiske utvalget av kunstbilder i KRL-bøkene er svært annerledes enn for de andre ikke-kristne religionene. Her dominerer ikke gamle eksempler fra museer og historiske steder, men relativt moderne kunstverk signert Chagall og andre kunstnere – ofte med jødisk bakgrunn. Cappelens og Aschehougs lærebøker fokuserer riktignok også på jødisk kunst fra middelalderen, mens antikk jødisk kunst har fått liten plass i læreverkene – i motsetning til tidlig kunst fra andre religioner.

Når forlagene publiserer moderne jødisk kunst, men ikke moderne hinduisk, buddhistisk eller islamsk kunst, åpner de for en helt annen tilnærming til jødedommen enn til de andre religionene. En innlysende årsak til denne skjevheten ligger i det faktum at de aktuelle kunstnerne med jødisk bakgrunn har vært bosatt i Vesten, og bidratt sterkt til fremveksten av et moderne kunstuttrykk. De har på ulike måter kombinert humanistiske, jødiske og til dels kristne ideer og verdier, og har derfor produsert kunst som på mange måter egner seg i KRL-faget.

Det finnes imidlertid mange eksempler på tradisjonell, jødisk kunst som først og fremst hører hjemme i en tradisjonell, rituell kontekst. Slik kunst er sterkt underrepresentert i KRL-bøkene, om vi sammenligner med kunstutvalget for de andre ikke-kristne religionene. Skal religionene presenteres på en måte som muliggjør likeverdig behandling av religioner og kulturer, bør den samme balansen mellom moderne, aktualiserende kunst og historisk, dokumenterende kunst prege alle religionene i KRL-bøkene.

Det er selvsagt langt flere kristendomsrelaterte kunstbilder i lærebøkene enn det er bilder relatert til andre religioner og livssyn. Slik må det være så lenge faget er definert som det er, med over 50% kristendomsrelatert lærestoff. Det omfattende bildeutvalget til kristendommen reflekterer derfor flere historiske epoker enn hva tilfellet er for de andre religionene. I enkelte lærebøker er inntil en tredel av den kristne kunsten hentet fra 1900-tallet. Dette åpner for en stor grad av aktualisering og en allmennmenneskelig tilnærming til kristendommen. Slik legges det til rette for en

undervisning der tradisjon og modernitet kan møtes og brytes – i tråd med skolens overordnede mål, så vel som fagets grunnleggende ideer.

Norske elever er alle som én preget av ulike religioner med røtter i det før-moderne. Både kristendommen og "innvandrerreligionene" har jo slike røtter. Samtidig er de alle preget av samtidens moderne eller postmoderne kultur. Skal KRL-faget virkelig hjelpe elevene til å se både de brudd og den kontinuitet som preger forholdet mellom religionene og dagens mediesamfunn, kan både kunst og fortellinger bidra. Dette har lærebøkene altså tatt høyde for når det gjelder jødedommen og kristendommen, men ikke for de andre religionene.

## Kulturhistoriske bakgrunn

Religionene som har hovedfokus i KRL, er alle i en viss forstand verdensreligioner. I dette ligger at de omfatter mange mennesker, og at de har stor geografisk spredning. Jødedommen er riktignok ingen "stor" religion på verdensbasis, og hinduismen er geografisk begrenset til India og landene omkring. De to religionene omfatter likevel svært mange mennesker i diaspora.<sup>22</sup>

Kristendommen, islam og andre religioner omfatter et mangfold av ideer, tanker, fortellinger, kunstuttrykk og lokale varianter: Ett eksempel er variasjonene innenfor katolsk kristendom, som i Norge er dominert av medlemmer med slektninger både i Norge og i land som Polen, Filippinene, Chile, Vietnam, Tyskland, Frankrike og Sri Lanka. På samme måte finner vi store variasjoner innenfor islam: Alt fra shia-muslimske nordmenn med iransk bakgrunn til sunni-muslimske nordmenn med afrikansk, tyrkisk eller norsk bakgrunn.

Lærebøkernes kunstutvalg til både jødedom, kristendom og humanisme innebærer at disse tre fremstår som europeiske størrelser.<sup>23</sup> Kristne elever med bakgrunn i andre kulturer enn de europeiske møter derfor sjelden "sin" kunst. På motsatt side finner vi hinduismen, buddhismen og islam, som i lærebøkene hovedsakelig representeres av ikke-europeisk kunst.

Den hinduiske kunsten håndteres svært ulikt i lærebøker og veiledninger. Antallet hinduiske kunstbilder varierer sterkt, men Aschehougs *Fortell meg mer-*

---

<sup>22</sup> Diaspora (fra gresk) betyr egentlig spredning, og betegner de grupper av en religions tilhengere som bor utenfor religionens kjerneområde, i områder der andre religioner dominerer.

bøker for småskoletrinnet og Cappelens *Under samme himmel*-bøker for ungdomstrinnet skiller seg positivt ut. Universitetsforlagets *Broene 7* skiller seg ut negativt, i det mange bilder virker tilfeldig valgt og malplasserte i lys av brødteksten. Dette kan bidra til at elever og foresatte med hinduisk bakgrunn ikke opplever respekt for egen kultur.

Det buddhistiske bildeutvalget i samtlige læreverker kan også virke noe tilfeldig, og motivene korresponderer i liten grad med temaene i læreplanen. I Gyldendals lærebøker finner vi relativt mange eksempler på tidlig buddhistisk kunst med bakgrunn i India, noe som indikerer en historisk tilnærming til denne kunsten. I Cappelens læreverker er det forholdsvis mange kunstbilder med bakgrunn i Tibet og områdene omkring Tibet. Sett under ett har forlagene valgt relativt mange kunsteksempler fra syd-øst-asiatiske områder (Burma, Thailand, etc), men relativt få fra Øst-Asia (Kina, Japan, etc). Dette er uheldig, siden de fleste norske buddhister har sin bakgrunn fra Vietnam. Vietnamesisk buddhisme er preget av kinesisk buddhisme, både læremessig og estetisk.

Den islamske kunsten i lærebøkene omfatter som nevnt figurative eksempler, men også ornamenter, kalligrafi og arkitektur. Dette er sentrale kunstformer i islam, og godt egnet når islams estetiske dimensjon skal tematiseres i skolen. Både den figurative og den ikke-figurative kunsten er i hovedsak hentet fra shia-muslimske områder. Persisk kunst (jf dagens Iran og Irak) er derfor overrepresentert – kanskje fordi kunst fra dette området er verdenskjent. Afrikansk og indisk/pakistansk kunst er klart underrepresentert, mens for eksempel tyrkiske kunsteksempler finnes i de fleste lærebøker som omhandler islam. Når vi vet at rundt 90% av norske, muslimske elever tilhører sunni, kan det selvsagt vurderes som uheldig at shia-kunst i så stor grad dominerer i KRL-bøkene. På den annen side vurderes ofte ikke kunst som enten shia eller sunni.<sup>24</sup>

Lærebøkernes kunstutvalg formidler altså hinduismen som i hovedsak indisk, buddhismen som ikke-vietnamesisk og islam som først og fremst persisk. Mange elever med bakgrunn i andre kulturområder finner derfor ikke så mange eksempler på sin "egen" kunst i læreverkene. Dette kan vurderes som lite ideelt i lys av det

---

<sup>23</sup> Fortellingenes kulturhistoriske bakgrunn er ikke tematisert på samme måte i Breidlid/Nicolaisen 2003 som i Winje 2003, der det er et hovedanliggende i del 2.

flerkulturelle perspektivet vi kan forvente å finne i lærebøkene til et fag som KRL. På den annen side er ikke læreplanen entydig på dette området, selv om det i hovedmålet ”å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling” synes å ligge en oppfordring til lokal tilpasning og korrespondanse mellom lærestoffet og elevenes kulturtilhørighet.<sup>25</sup>

## Folkelig versus normert religion

Korrespondansen (eller mangelen på korrespondanse) mellom elevenes kulturelle bakgrunn og lærebøkene valg av bilder kan også henge sammen med forholdet mellom folkelig og normativ religiøsitet. Lærebøkene i KRL skal selvsagt gjøre rede for religionene forstått som normative størrelser. Derfor ble de såkalte granskerne, som bidro da lærebøkene ble skrevet, hentet fra det normative sjiktet i norske trossamfunn. I tillegg hadde mange av dem akademisk utdanning relatert til egen religion.

I tillegg til å presentere religionene som normative størrelser, skal KRL som nevnt ”stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling”.<sup>26</sup> Dette ivaretas i stor grad gjennom lokal tilpasning, i det det særlig på småskoletrinnet legges opp til å arbeide med religioner og livssyn som er representert i den enkelte elevgruppe. Tilvalgsstoff kan selvsagt tas i bruk; en kan hente inn bilder og fortellinger fra elevenes hjemmemiljø eller lokale forsamlinger. Det kan for eksempel være folkelige ”søndagsskolebilder” i tillegg til kunst som tilhører den etablerte europeiske kanon. Samtidig bør lærebøker og veiledninger ideelt sett tilby et mangfold av fortellinger og kunsteksempler – eksempler som representerer både normativ og folkelig religiøsitet.

De fleste religionene – også kristendommen – mangler dessverre folkelige kunsteksempler i lærebøkene. Unntaket er hinduismen, som ofte illustreres med plakater og postkort, i tillegg til tempelskulpturer og annen kunst med bakgrunn i tidligere tider. I mange lavkirkelige miljøer forholder man seg ikke til den kunsten som har fått status som ”kanon” i kunsthistorien. I stedet dominerer reproduksjoner av

---

<sup>24</sup> En av imamene i moskeen til World Islamic Mission (Åkebergveien i Oslo), som er en sunni-moské dekorert med keramikkfliser fra Isfahan (shia-område), kommenterte dette forholdet med at ”fliser er da ikke shia eller sunni”.

<sup>25</sup> *KRL-boka*: 16.

<sup>26</sup> *Ibid.*

Jesus-portretter og lignende motiver av kunstnere som Warner Sallmann.<sup>27</sup> Det er et tankekors at hinduiske elever, som faktisk møter lite av "sin egen" kunst i KRL-bøkene, møter mer folkelig kunst gjennom plakater og lignende enn kristne elever.

## Livssynsminoritetenes kunst og fortellinger

Jehovas vitner, mormonene (Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige, JKK) og bahá'í er nevnt i den første KRL-planen i 8. klasse, sammen med moderne okkultisme og satanisme.<sup>28</sup> I den reviderte planen er de tre førstnevnte beholdt, men bahá'í er flyttet til 9. klasse og plassert sammen med sikhismen.<sup>29</sup> I tillegg er "nye religiøse bevegelser og åndelig søking i vår tid" plassert i 10. klasse.<sup>30</sup> Her er det nærliggende å ta opp "New Age" og beslektede bevegelser, som antas å ha praktisk betydning for minst 20% av Norges befolkning.

I KRL-faget er det disse trosretningene og miljøene, og ikke for eksempel hinduismen, som er de virkelige livssynsminoritetene. Noen av dem, som sikhismen, representerer kulturer eller subkulturer med både etniske og religiøse bånd. Andre, som Jehovas vitner, representerer kulturer eller subkulturer som bindes sammen av særegne religiøse forestillinger og verdier. De skiller seg kraftig ut fra andre kulturer i Norge – ikke minst i KRL-faglig sammenheng.

Elever med tilknytning til Jehovas vitner, JKK, bahá'í eller sikhismen vil altså møte sine respektive trosretninger i lærebøkene, men bare på ungdomstrinnet. De kan selvsagt trekkes inn på andre trinn gjennom lokal tilpasning, men det vanskeligjøres på grunn av manglende lærestoff, fortellinger og kunsteksempler i lærebøker og veiledninger. Det kan delvis løses gjennom et variert utvalg av fortellinger og bilder til overordnede temaer som for eksempel Bibelen, India eller religiøst liv i Norge.

Den viktigste av disse minoritetskulturene er kanskje Jehovas vitner.<sup>31</sup> Trossamfunnet har en særegen forståelse av kristendommens lære, selv om det

---

<sup>27</sup> Se Winje 2002.

<sup>28</sup> L97: 104f.

<sup>29</sup> KRL-boka: 21f.

<sup>30</sup> KRL-boka: 22.

<sup>31</sup> Jehovas vitner er det største av disse "små" trossamfunnene, og omfatter oppunder 15 000 registrerte medlemmer (tall for 2002 fra Statistisk sentralbyrå). Til sammenligning var det samtidig registrert over 2 100 organiserte sikher, over 2 700 organiserte hinduer, over 1 000 organiserte jøder, og over 68 000 organiserte muslimer i Norge.



bygger på den samme Bibelen som andre kristne trossamfunn.<sup>32</sup> Mens elever med bakgrunn i Jehovas vitner tidligere ikke deltok i kristendomsundervisningen i grunnskolen, skal de i dag delta i all ordinær undervisning, selv om de kan søke fritak fra "de deler av undervisningen [...] som de ut fra egen religion eller eget livssyn opplever som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn".<sup>33</sup> En norsk subkultur, som tidligere kunne isolere seg fra den religiøse dialogen i skolens regi, må altså nå delta i den.

Når det gjelder dagens KRL-lærebøker for 8. klasse, er bare Cappelens *Under samme himmel 8* som har valgt representative kunstbilder til lærestoffet om Jehovas vitner, JKKog bahá'í.<sup>34</sup> Ingen av lærebøkene legger imidlertid til rette for å ta denne kunsten i bruk som pedagogisk tekst, og ingen læreveiledning på noe klassetrinn tar opp hvordan kunstbilder relatert til lærestoffet om Bibelen kan tas i bruk med tanke på elever med bakgrunn i Jehovas vitner eller JKK.

## Humanismen versus religionene

I denne artikkelen har jeg hittil fokusert på religionenes kunst og fortellinger. Når det i KRL-planen står at "de samme *pedagogiske prinsippene* skal legges til grunn for arbeidet med ulike religioner og livssyn", innebærer det altså at både kunst og fortellinger skal tas i bruk som læremidler.<sup>35</sup> Samtidig betyr ikke dette "at de *arbeidsmåtene* som brukes må være identiske fra den ene tros- og livssynstradisjonen til den andre".<sup>36</sup>

Humanismen har ingen religiøs kunst knyttet til seg, men det finnes likevel kunst og fortellinger i KRL-bøkene med åpenbar relevans for dette livssynet.<sup>37</sup> Et kriterium for å definere kunst som humanistisk kan være at humanismen kan gjenkjennes som kunstverkets eller kunstnerens ideologiske ståsted. I tillegg forutsettes det blant annet at de aktuelle kunsteksemplene er koblet til lærestoff om humanismen.

---

<sup>32</sup> Det diskuteres om Jehovas vitner kan defineres som et kristent trossamfunn eller om det snarere bør karakteriseres som "et trossamfunn som bygger på Bibelen". Jeg anser debatten for lite viktig i denne sammenhengen, men velger å kalle Jehovas vitner kristne.

<sup>33</sup> Rundskriv om KRL-faget og begrenset fritak, punkt 5.1 Sitert fra *KRL-boka*: 47.

<sup>34</sup> Winje 2003: 1.8, 2.8 og 3.7.

<sup>35</sup> *KRL-boka*: 13.

<sup>36</sup> Ibid.

<sup>37</sup> Se Winje 2003: 1.7, 2.7 og 3.6.

Det er særlig i lærebøkene for ungdomstrinnet vi finner "humanistisk kunst" i denne betydningen av ordet. Men også på mellomtrinnet har alle forlagene publisert relevante bilder fra europisk tradisjon – både eldre kunst (f eks Rafael: *Skolen i Athen*) og mer moderne kunst (f eks Per Kroghs utsmykning i FN-bygningen i New York).

På småskoletrinnet finner vi ikke den samme profilerte bruken av "humanistisk kunst". Selv om mye av bildestoffet i de aktuelle bøkene tematiserer ideer og verdier med relevans for livssynshumanismen, er sammenhengen mellom kunst og humanisme mer uklar enn i bøkene for de eldre elevene. Unntaket er nok en gang Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker, der bildeomtalene tydeliggjør slike sammenhenger.

For elever med bakgrunn i ikke-vestlige kulturer kan livssynshumanismen selvsagt oppleves som like fremmed som kristendommen. Humanismen og kristendommen er som kjent hovedleverandører til verdigrunnlaget for både skolen og det norske samfunnet for øvrig. Det er ikke uvanlig å fokusere på humanistiske innslag i ulike religioner når en argumenterer for at dette verdigrunnlaget kan aksepteres av alle som bruker skolen. Noe lignende skjer jo når partiprogrammer, læreplaner og andre dokumenter tolker et kristent verdigrunnlag som nærmest identisk med et humanistisk.

Går vi til ikke-vestlige religioner for å finne humanistisk tankegods, vil vi – som i kristendommen – finne elementer som kan harmoniseres med humanismen. Samtidig er forskjellen stor mellom kristendommen og de andre religionene på dette området, siden den moderne humanismen så å si har vokst frem i en kristen, europeisk kultur. Det kan derfor være svært historieløst å "lese" vestlige humanistiske ideer og verdier inn i ikke-vestlige religioner, selv om det selvsagt gjøres som en del av den nødvendige orientering som finner sted når religioner og livssyn møtes i en vestlig kontekst.

Dette kan være en årsak til at "humanistisk kunst" i lærebøkene nærmest er identisk med kunst skapt av vestlige kunstnere med bakgrunn i moderne jødedom, kristendom eller humanisme. Slik forsterkes den avstanden mellom moderniteten og de ikke-kristne religionene (med unntak av jødedommen) som kommuniseres i lærebøkene. Fortellinger om og bilder av for eksempel Buddha, kan tolkes humanistisk – og det gjøres både av mange moderne buddhister og i enkelte lærebøker. Det kan selvsagt diskuteres i hvilken grad en slik tilnærming er historisk

eller faglig korrekt. Noen fasit har vi ikke, men læreverkene bør uansett gjøre elever og lærere oppmerksomme på problematikken.

## Faglig bakgrunn for fortellinger og kunstbilder

Helt til sist noen ord om den faglige tilretteleggingen når det gjelder kunst og fortellinger i KRL-læreverkene. Skal kunst og fortellinger fungere klargjørende og styrke en flerkulturell bevissthet, forutsetter det at de kan tas i bruk på en faglig forsvarlig måte. Skal de skape nærhet til og forståelse for de trostradisjonene de representerer, er det behov for både didaktiske og religionsfaglige kunnskaper. Det er med andre ord viktig at lærebøker og veiledninger tilbyr fagstoff om de bilder og fortellinger som gjengis. Hvis så ikke skjer, er faren stor for at de tolkes på måter som ikke gir rom for den kulturelle bakgrunnen de faktisk representerer.

Det er bare Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker som kan vurderes positivt på dette området.<sup>38</sup> Enkelte lærebøker og veiledninger har for eksempel faglige kommentarer og oppgaver til hinduiske fortellinger og kunstbilder, men bare *Fortell meg mer*-bøkene gjennomfører dette grepet fullt ut. Når arbeidsoppgaver og kommentarer antyder hvordan en kan arbeide med kunsten, er det imidlertid bare snakk om å identifisere guder og lignende, altså en rent ikonografisk tilnærming.<sup>39</sup> Det samme gjelder i stor grad for kunst fra andre ikke-kristne religioner. På ungdomstrinnet er forholdet omvendt, i det Aschehougs *Møte med livet 8-10* skiller seg ut negativt.

## Avslutning

I denne artikkelen har jeg tatt for meg åtte temaer med relevans for det flerkulturelle perspektivet i lærebøkene i KRL. Jeg har begrenset meg til hvordan enkelte religioners og livssyns fortellinger og kunst er håndtert i læreverkene.

Det at kristendommen har fått så mye større plass enn andre religioner og livssyn i KRL-faget, synes å medføre en kvalitativ forskjell når det gjelder hvordan kompliserte og spesielt utfordrende fortellinger og bilder behandles i lærebøkene. For ikke-kristne religioner og livssyn, særlig hinduismen, finner vi oftere forenklinger,

---

<sup>38</sup> Breidlid/Nicolaisen 2003: 45, Winje 2003: del 3.

sammendrag og vegring mot å ta i bruk fortellinger og kunsteksempler som på ulike måter kan oppleves som vanskelige. Et annet eksempel er nedtoningen av den ikke-figurative kunsten i islam som lærestoff. Dette forsterkes av de bruddene på islams bildeforbud som forekommer i enkelte lærebøker. Kompliserte temaer relatert til kristendommen kan oftere tas opp til bred behandling, både ved hjelp av fortellinger og kunsteksempler. Slik ivaretas et kristent perspektiv langt bedre enn ulike ikke-kristne perspektiver i KRL-faget, og norsk eller vestlig kultur fremstår i større grad enn andre kulturer som kompleks.

Parallele eller rivaliserende fortellinger i jødedommen, kristendommen og islam, poengteres eller problematiseres sjelden i læreverkene. Slik fremstilles religiøse temaer som i utgangspunktet "tilhører" elever fra vidt forskjellige kulturer som "kristne" eller "norske". Det er mange grunner til en slik praksis, og den kan forsvares med at et hovedmål for KRL er "å gi elevene grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som [norsk] kulturarv og levende kilde til tro, moral og livstolkning".<sup>40</sup> På denne måten mister vi imidlertid en gylden anledning til å arbeide med likheter og forskjeller mellom religioner som møtes i skolens regi.

Når lærebøker og veiledninger trekker inn aktualiserende fortellinger for eksempel fra skjønnlitteraturen, gjøres det ikke for alle religionene som er representert i faget. Det samme gjelder bruken av moderne, kommenterende kunst. Mange kunsteksempler – særlig relatert til hinduismen, buddhismen og islam – er hentet fra "en fjern fortid", mens jødisk, kristen og "humanistisk" kunst oftere er hentet fra moderne tid. Slik kunst og slike fortellinger kan tas i bruk for å hjelpe elevene til å se hvordan moderne kultur både harmonerer og kolliderer med de kulturene som representeres av de i utgangspunktet før-moderne religionene i KRL.

Når fortellinger og kunst tolkes i læreverkene – for eksempel ved hjelp av oppgaveforslag – kan de trekkes i minst to retninger: Enten i en religionsspesifikk retning, eller i en mer aktualiserende, allmennmenneskelig og humanistisk retning. En mer omfattende religionsfaglig og –pedagogisk diskusjon savnes i denne forbindelse. Når en velger den ene vinklingen for fortellinger og kunst fra én religion, bør en så vidt jeg kan se velge den samme vinklingen for de andre religionene.

---

<sup>39</sup> Også her finner vi ett unntak: I læreveiledningen til *Fortell meg mer 7* (s 59) kommenteres et hinduisk kunstbilde både ikonografisk, formalt og historisk.

<sup>40</sup> *KRL-boka*: 16.

Mange kunstbilder til lærestoffet om religionene er hentet fra kulturområder som er relevante for de respektive religioner, men ikke for de norske elevene som tilhører dem. Ett eksempel er at buddhistisk kunst sjelden hentes fra Vietnam, selv om de fleste norske buddhister har sine røtter i dette landet. Et annet eksempel gjelder islamsk kunst, som ofte hentes fra den persiske "gullalderen" i islams historie - selv om de fleste norske muslimer har sin bakgrunn i andre kulturer. Et tredje eksempel er den kristne kunsten, som i hovedsak er europeisk, selv om mange kristne nordmenn – ikke minste innenfor Den katolske kirke – har sin bakgrunn i andre kulturer.

Mange kunsteksempler representerer dessuten den høykulturelle siden ved religionene. De eksemplifiserer normativ religiøsitet, og ikke den folkelige religiøsiteten, som mange elever kjenner fra sitt hjemmemiljø. Dette gjelder også kristendommens kunst, men i mindre grad hinduismens. Noe lignende gjelder de virkelige livssynsminoritetene i KRL: Jehovas vitner og andre trosretninger som er lærestoff på ungdomstrinnet. Mange av dem forholder seg til de samme skrifter, profeter og forestillinger som andre religioner, men dette reflekteres verken i bilder eller fortellinger på småskole- og mellomtrinnet.

Vi har også sett at fortellinger og kunst relatert til humanismen i større grad enn for religionene fremstår som både vestlige og moderne. Slik må det selvsagt være, all den tid humanismen faktisk er et både vestlig og moderne livssyn. Det ligger til grunn for den dialogiske ideologien bak KRL-faget, og "stemmer" med de ideer og verdier skolen for øvrig skal formidle. Derfor er det viktig at humanismen fremstilles både i harmoni og konflikt med religionene, som i utgangspunktet er førmoderne størrelser. Når humanistiske ideer og verdier tematiseres ved hjelp av vestlig kunst, gjerne kombinert med kristen tematikk, bør de også kunne tematiseres ved hjelp av kunst fra andre kulturer. Bare slik kan humanismen kommuniseres som en moderne, ideologisk størrelse med relevans for ulike trostradisjoner.

Avslutningsvis er KRL-læreverkene undersøkt med tanke på relevant fagstoff til de bildene og fortellingene de inneholder. Uten didaktiske og religionsfaglige kunnskaper kan elever og lærere risikere å arbeide med bilder og fortellinger uten at den religionsspesifikke dimensjonen kommer til syne. Da kan de i verste fall tolkes moderne og humanistisk på en ukritisk måte. Motsatt kan manglende fagkunnskap føre til at religionenes kunst og fortellinger fremstår som eksotiske, men irrelevante

for dagens elever. Bar Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker synes å legge til rette for en faglig bruk av fortellinger og bilder i stor skala.

Disse funnene kan alle forstås som uttrykk for et grunnleggende motsetningsforhold i KRL-faget. Det er basert på moderne, humanistiske ideer, og skal samtidig formidle trosinnhold, riter og verdier i religioner med røtter i det før-moderne. På den ene side kan distansen mellom de to størrelsene aksentueres, for eksempel ved å eksotisere (eller demonisere) religionene. På den annen side kan distansen underkommuniseres, for eksempel ved å harmonisere de to størrelsene på en ufaglig måte. Bakgrunnsstoff, omtaler og oppgaver til fortellinger og kunstbilder legger gjerne til rette for en tolkning i en av disse retningene.

Lærebøkens utvalg av fortellinger og kunsteksempler bidrar til at alle religioner og livssyn plasseres langs en akse. På det ene ytterpunktet finner vi humanismen og til dels kristendommen og jødedommen, som fremstår som relativt moderne og samstemte med skolens og det øvrige samfunnets kultur. På motsatt side finner vi hinduismen, buddhismen og islam, som i stor grad fremstilles som "fremmede" og annerledes. Av og til forsøker lærebøkene å minske avstanden mellom disse ytterpunktene. Savnet er imidlertid en tydelig bevissthet om kompleksiteten i dette forholdet, og en problematisering av de valgene som kan tas.

Det er mange forhold det ikke er gjort rede for i denne artikkelen. Det er for eksempel behov for en grundigere undersøkelse av KRL-bøkens brødtekster, oppgaver, fortellinger og kunstbilder relatert til temaet etikk.<sup>41</sup> Etikkstoffet er kanskje det viktigste lærestoffet i norsk skole overhodet. Der elevene skal lære om hverandres livssyn i KRL for øvrig, er tanken at de skal samles om felles verdier i forbindelse med etikkundervisningen. Brukes religionenes fortellinger og bilder også her, når elevene ikke bare skal lære om religioner og livssyn, men forhåpentligvis også av dem? Eller skapes det nye fortellinger og bilder i denne sammenhengen? Trekket sekulære fortellinger inn i etikkundervisningen? Og hvilke kriterier velges kunst og fortellinger etter?

Alle religioner og livssyn har fortellinger og kunsteksempler som kan bidra til å bygge opp en felles etisk bevissthet. Dette henger sammen med det store, ubrukte

---

<sup>41</sup> Breidlid/Nicolaisen 2003 tar for seg enkelte "etikk-fortellinger", men har ikke hovedfokus her. Winje 2003 undersøker ikke dette.

aktualiseringspotensialet og –behovet det ble gjort rede for i del 3.

Etikkundervisningen er på mange måter livssynsnytral eller allmennmenneskelig. Den relativismen som ligger latent i KRL-faget gjelder trosforestillinger, kult og andre dimensjoner, men bør ikke omfatte verdirelativisme. Kriterier for valg av bilder og fortellinger er i denne sammenhengen så viktige at de fortjener en nærmere utredning.

Det er også behov for å undersøke hvordan fortellinger og kunst velges og brukes i lys av alle de elevene som *ikke* opplever å tilhøre noen bestemt trosretning. Hvilke kunstbilder eller fortellinger er "deres"? Og hvordan legger lærebøkene til rette for at også de kan møte kunst og fortellinger på en slik måte at de kan "stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling" – uten at det innebærer forkynnelse?<sup>42</sup>

## Litteratur

### Lærebøker og veiledninger:

Aarflot, Anne-Kristin m fl (1997): Fortell meg mer 5. Aschehoug, Oslo.

Aarflot, Anne-Kristin m fl (1997): Fortell meg mer 5. Lærerveiledning. Aschehoug, Oslo.

Aarflot, Anne-Kristin m fl (1998): Fortell meg mer 6. Aschehoug, Oslo.

Aarflot, Anne-Kristin m fl (1998): Fortell meg mer 6. Lærerveiledning. Aschehoug, Oslo.

Aarflot, Anne-Kristin m fl (1999): Fortell meg mer 7. Aschehoug, Oslo.

Aarflot, Anne-Kristin m fl (1999): Fortell meg mer 7. Lærerveiledning. Aschehoug, Oslo.

Alfsen, Liv Sødal m fl (1997): Fortell meg mer 2. Aschehoug, Oslo.

Alfsen, Liv Sødal m fl (1997): Fortell meg mer 2. Lærerens bok. Aschehoug, Oslo.

Alfsen, Liv Sødal m fl (1998): Fortell meg mer 3. Aschehoug, Oslo.

Alfsen, Liv Sødal m fl (1998): Fortell meg mer 3. Lærerens bok. Aschehoug, Oslo.

Alfsen, Liv Sødal m fl (1999): Fortell meg mer 4. Aschehoug, Oslo.

---

<sup>42</sup> *KRL-boka*: 16. Jf også formuleringer som: "Faget skal gi kunnskap og forståelse, ikke opplæring til en bestemt religion eller et bestemt livssyn og ivareta den enkelte elevs identitet ut fra elevens egen tilhørighet og tradisjon" (s 12).

Alfsen, Liv Sødal m fl (1999): Fortell meg mer 4. Lærerens bok. Aschehoug, Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1997): Broene 1 og 2. Lærerens ressursbok.  
Universitetsforlaget, Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1997): Broene 2. Universitetsforlaget, Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1998): Broene 3. Universitetsforlaget, Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1998): Broene 3. Lærerens ressursbok. Universitetsforlaget,  
Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1999): Broene 4. Universitetsforlaget, Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1999): Broene 4. Lærerens ressursbok. Universitetsforlaget,  
Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1997): Broene 5. Universitetsforlaget, Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1997): Broene 5. Lærerens ressursbok. Universitetsforlaget,  
Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1998): Broene 6. Universitetsforlaget, Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1998): Broene 6. Lærerens ressursbok. Universitetsforlaget,  
Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1999): Broene 7. Universitetsforlaget, Oslo.

Bakken, Elisabeth m fl (1999): Broene 7. Lærerens ressursbok. Universitetsforlaget,  
Oslo.

Gilje, Randi M/Gjefsen, Bjørn (1997): Midt i vår hverdag. Gyldendal, Oslo.

Gilje, Randi M/Gjefsen, Bjørn (1997): Midt i vår hverdag. Ressursbok for læreren.  
Gyldendal, Oslo.

Gjefsen, Bjørn m fl (1998): Langs elven. Gyldendal, Oslo.

Gjefsen, Bjørn m fl (1998): Langs elven. Lærerveiledning. Gyldendal, Oslo.

Gjefsen, Bjørn m fl (1999): Over fjellet. Gyldendal, Oslo.

Gjefsen, Bjørn m fl (1999): Over fjellet. Lærerveiledning. Gyldendal, Oslo.

Gjefsen, Bjørn m fl (1997): Under treet. Gyldendal, Oslo.

Gjefsen, Bjørn m fl (1997): Under treet. Lærerveiledning. Gyldendal, Oslo.

Holth, Gunnar m fl (1998): Midt i vår tid. Gyldendal, Oslo.

Holth, Gunnar m fl (1998): Midt i vår tid. Ressursbok for læreren. Gyldendal, Oslo.

Holth, Gunnar/Døving, Alexa (1999): Midt i vår verden. Gyldendal, Oslo.

Holth, Gunnar/Døving, Alexa (1999): Midt i vår verden. Ressursbok for læreren.  
Gyldendal, Oslo

Kristensen, Vidar m fl (1997): Møte med livet 8. Aschehoug, Oslo.



Kristensen, Vidar m fl (1997): Møte med livet 8. Lærerveiledning. Aschehoug, Oslo.

Kristensen, Vidar m fl (1998): Møte med livet 9. Aschehoug, Oslo.

Kristensen, Vidar m fl (1998): Møte med livet 9. Lærerveiledning. Aschehoug, Oslo.

Kristensen, Vidar m fl (1999): Møte med livet 10. Aschehoug, Oslo.

Kristensen, Vidar m fl (1999): Møte med livet 10. Lærerveiledning. Aschehoug, Oslo.

Skeie, Eivind m fl (1997): Reiser i tid og tro 5. Gyldendal, Oslo.

Skeie, Eivind m fl (1997): Reiser i tid og tro. Lærerveiledning 5. klasse. Gyldendal, Oslo.

Skeie, Eivind/Omland, Nina (1998): Reiser i tid og tro 6. Gyldendal, Oslo.

Skeie, Eivind/Omland, Nina (1998): Reiser i tid og tro. Lærerveiledning 6. klasse. Gyldendal, Oslo.

Skeie, Eivind/Omland, Nina (1999): Reiser i tid og tro 7. Gyldendal, Oslo.

Skeie, Eivind/Omland, Nina (1999): Reiser i tid og tro. Lærerveiledning 7. klasse. Gyldendal, Oslo.

Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1997): Under samme himmel 8. Cappelen, Oslo.

Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1997): Under samme himmel 8. Ressursbok, Cappelen, Oslo

Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1998): Under samme himmel 9. Cappelen, Oslo.

Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1998): Under samme himmel 9. Ressursbok. Cappelen, Oslo.

Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1999): Under samme himmel 10, Cappelen, Oslo.

Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1999): Under samme himmel 10. Ressursbok, Cappelen, Oslo.

#### Sekundærlitteratur:

Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen (2000): *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Universitetsforlaget, Oslo.

Breidid, Halldis og Tove Nicolaisen (2003): "Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker. En analyse av fortellingsgrepet og utvalgte temaer i læreverkene." *Rapport 10/2003*. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.

*KRL-boka* (2002). Læringscenteret, Oslo.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, Oslo.

- Sødal, Helje Kringlebotn (red) (2. utg. 2003): *Religions-og livssynsdidaktikk. En innføring*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Winje, Geir (2001): *Guddommelig skjønnhet. Kunst i religionene*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Winje, Geir (2002): "Modernitetens religiøse kunst". I: *Din. Tidsskrift for religion og kultur*. Nr 2+3/2002.
- Winje, Geir (2003): "Valg og vurdering av kunstbilder i KRL". *Rapport 2/2003*. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.

Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.)

Fokus på pedagogiske tekster:

Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler

Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2004

Notat 1/04

196 sider - 200 kroner

ISSN 0808-131x

### **Om notatet**

Notatet inneholder seks artikler som alle tar for seg det flerkulturelle perspektivet i lærebøker. **Rita Hvistendahl** gir i sine to artikler både en oversikt over den forskning som finnes om det flerkulturelle perspektivet i læremidler i norsk og norsk som andrespråk, og hun diskuterer de utfordringer og muligheter som læremidler i norsk stiller overfor i en kulturelt kompleks skole. Også **Eva Maagerø** tar i sin artikkel for seg norskfaget og den plassen minoritetsbarn og deres kultur og tekster har i grunnskolens læreplan og læremidler. **Ragnhild Lund** har sett på engelskfaget og reiser spørsmål ved hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i dette fagets lærebøker, mens **Thomas Moser** har analysert lærebøker som benyttes i kroppsøvningsfaget. Avslutningsvis beskriver **Geir Winje** hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i KRL-bøkene ved å se på hvordan ulike religioner og livssyn presenteres i disse bøkene.

Notatet er en del av prosjektet *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*, initiert og finansiert av Utdannings- og forskningsdepartementet v/Læringscenteret.