

Magne Gjerstad

**Flerkulturell
samfunnslære**

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2004

Rapport 1 / 04

Rapport 1 / 04 Høgskolen i Vestfold

Copyright: HVE / Magne Gjerstad

ISBN 82-7860-111-9

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Opplegg for undersøkelsen..... | 6 |
| Tekstutvalg | 6 |
| Relevante særtrekk ved den nye læremiddelsjangeren | 6 |
| Lesemåte..... | 8 |
| Læreplanen | 10 |
| Stortingsmeldinger og handlingsplaner | 14 |
| Kritisk perspektiv | 18 |
| Undersøkelsen av de digitale læremidlene i samfunnslære | 22 |
| Cappelen: SPN – forside og innledningstekst | 22 |
| SPN: Temaområdet <i>Religion og Kultur</i> – tekster | 32 |
| SPN: Temaområdet <i>Religion og Kultur</i> – oppgaver | 37 |
| Aschehoug: Samfun.net | 43 |
| Samfun.nets oppgaver | 52 |
| Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste: S-vevs innledningstekst | 60 |
| S-vev: Oppleggene..... | 62 |
| Samlet vurdering | 74 |
| Avsluttende besøk på nettstedene | 77 |

FLERKULTURELL SAMFUNNSLÆRE

... det er de indre forskjellene som virkelig betyr noe

Denne rapporten er en del av prosjektet, *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*, initiert og finansiert av KUD/Læringscenteret, og gjennomført i regi av Høgskolen i Vestfold. Prosjektets mål er, slik det står i mandatet, å *gi kunnskap om hvordan det flerkulturelle perspektivet formidles i lærebøker og læremidler i grunnutdanningen*. Som ett av i alt tre fag er det obligatoriske faget samfunnslære i den videregående skolen valgt ut for en nærmere gransking av dette. Mer spesifikt skal det her undersøkes hvordan minoritetskulturer og elever fra minoritetskulturer *framstilles*¹, og i hvilken grad disse framstillingene *bidrar til positiv identitetsdannelse for elever fra minoritetskulturer*. Hvorvidt dette skjer på *kulturenes egne premisser*, er også nevnt i prosjektbeskrivelsen som et viktig perspektiv.

Grunnen til at samfunnslære ble valgt, er at dette er faget om det flerkulturelle. Dernest er samfunnslære direkte relevant for identitetsdannelsen til elever som ikke bare skaper seg et bilde av samfunnet ved hjelp av faget, men også plasserer seg selv og ikke minst andre inn i dette bildet. I tillegg er det her tillands generelt forsket lite på samfunnsfagene i skolen, og man har ikke rukket å ta for seg det flerkulturelle innenfor disse fagene. Man har, kanskje med god grunn, ansett at det flerkulturelle utgjør en vanskeligere utfordring i forhold til fag som kristendom/religion og norsk, og man har da også undersøkt disse fagene mer nøye (Selander/Skjelbred 2003, Kulbrandstad 2001, Kulbrandstad 2001). I Sverige er situasjonen noe bedre (Selander et al. 1992), men det er rimeligvis i de eldste flerkulturelle landene man har rukket å gjøre mest på området, og denne undersøkelsen vil derfor låne perspektiver fra særlig amerikansk forskning.

Denne rapporten skal som nevnt gi kunnskap om det flerkulturelle. Her kan det tenkes flere målgrupper og ikke minst anvendelsesområder. Rapporten kommer ikke

¹ Ordet *framstilles* er ikke et selvsagt valg i denne sammenhengen, og prosjektbeskrivelsens utdyping kan da også sies å peke mot spørsmålet om hvordan det flerkulturelle i stedet *integreres* i læremidlene. Prosjektskissen spør nemlig ikke bare om *hvor stor plass det flerkulturelle gis som eget tema* i læremidlene, men også om i hvilken grad læremiddelet *utnytter* det flerkulturelle mangfoldet. Spørsmålet om *utnyttelse* er tilsynelatende beslektet med spørsmålet om plass, men kan også sies å peke mot en helt annen tilnærming enn den omfattende tematiseringen som er vanlig i dag. Utnyttelse av det flerkulturelle kan nemlig foretas gjennom hele læreboka i tilknytning til de fleste emner som *alternativ* til tematisering i særlig utvalgte deler. Dette er foreløpig ikke valgt som løsning, antageligvis på grunn av læreplanen. Det flerkulturelle konsentreres i dag til egne deler av læremidlene.

til å munne ut i noen form for sjekklister til nytte for forlagene i *ferdigstillingen* av lærebøker, men tar i stedet sikte på å gi lærebokforfatterne og andre læremiddelutviklerne nye perspektiver på emnet til bruk på *idestadiet*.

Opplegg for undersøkelsen

Før vi besøker nettstedene, skal jeg først si noe om tekstutvalget, om hvordan tekstene (alt inkludert) skal undersøkes og om hvilket samlende perspektiv som skal legges an på dem.

Tekstutvalg

Læremidlene som skal undersøkes, er de tre digitale læremidlene som ble gjort gratis tilgjengelig for elevene høsten 2001. Det dreier seg om *Samfunnslære På Nett* (heretter SPN) fra Cappelen, *Samfun.net* fra Aschehoug og *S-vev* fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Webadressene er henholdsvis: <http://samfunn.cappelen.no>, <http://samfun.net/> og <http://www.svev.no>. Alle tre er finansiert av Læringssenteret som et toårig prøveprosjekt og er ennå ikke ferdig evaluerte. Fordelen med å velge disse, er at vi slik får dekket ulike tilnærminger til det flerkulturelle innenfor samme ramme og utgivelsesdato fra to av de fem aktive forlagene innenfor lærebøker for samfunnslære samt fra en ny aktør utenfor forlagsverdenen.

De tre læremidlene representerer som sagt et forsøksprosjekt. De ble produsert på svært kort tid og innenfor trange rammer. Dette bør vi ha i mente i forbindelse med vurderingen av dem.

Relevante særtrekk ved den nye læremiddelsjangeren

Digitale og (mer eller mindre) interaktive læremidler har dessuten et par genremessige særtrekk som kan lette analysen av hvordan det flerkulturelle framstilles eller integreres i dem. De har for det første ikke samme preg av løpende tekst som lærebøker. Stoffet presenteres ikke i rekkefølge, men brytes opp og ordnes i en mer eller mindre hierarkisk struktur² som elevene mer uhindret kan navigere i

² Sammenlenkingen av tekst, lyd og bilder v.h.a. museklikk produserer såkalt *hypertekst* med mange forskjellige muligheter for innbyrdes orden. Flere nivåer med overskrifter til å klikke på sørger for en

enn hva som er tilfellet med tradisjonelle læremidler hvor man må lete og bla hvis man skal finne sine egne (snar)veier. De digitale læremidlene er dessuten ikke bare ombrukne lærebøker gjort tilgjengelig online (selv om de også er det). De består i større grad enn lærebøker av forskjellige typer oppgaver, både av test- og spilltypen som kan utføres der og da, men også større prosjekter som krever videre arbeid uten pc. Spørsmål og oppgaver finner man også i vanlige lærebøker, men gjerne bare som avslutning på kapitler eller i egne tilleggsbøker. Dette er viktig fordi spørsmål og oppgaver kan innebære en mer eller mindre hardhendt styring av elevens tekstfortolkning, det vil si hennes lesning og læring. Der brødteksten i læreboka eller den kortere Internettparallelle til denne uttrykker seg generelt og gjerne bare med henvisning til velkjente eksempler, er det spørsmål og oppgaver som bestemmer hvilke konkrete emner elevene skal samle oppmerksomheten omkring. Det er videre disse konkrete emnene vi får tro dominerer klasseromsaktiviteten. Elevens fortolkning styres selvsagt også i en tradisjonell lærings situasjon, men da gjerne av læreren. Når denne styringsrollen i større grad overtas av læremidlet selv, blir styringen rimeligvis mer tilgjengelig for en ren tekstanalyse som den foreliggende.

For det andre er ulike kilder bare et museklikk unna i de digitale læremidlene. Også tradisjonelle lærebøker oppfordrer elevene til å bruke andre kilder som oppslagsverk, aviser m.m., men ettersom dette er arbeidskrevende, får vi anta at det skjer i begrenset grad, særlig innenfor et fag med et såpass begrenset timetall som samfunnslære (ca 60 timer). Igjen er det ikke snakk om en kvalitativ forskjell fra tradisjonelle lærebøker, men en kvantitativ forskjell. Virkningen er også den samme: Det konkrete – eksemplene (som innenfor det flerkulturelle kan være svært konfliktorienterte) – får oppta en relativt større del av elevens tid samtidig som bruken av sekundærkildene blir lett tilgjengelig for ren tekstforskning. Når man skal analysere vanlige lærebøker, er man henvist til å spekulere omkring hvordan elevene (og lærerne) eksemplifiserer eller konkretiserer det mer generelle lærestoffet.³ I de

oversiktlig hierarkisk struktur, mens lenkingen av videre tekst til uthevede ord i den aktuelle teksten gir en mer løs struktur med et ubegrenset antall sidegrener.

³ Undersøkelser i USA viser at samfunnsfagene har særlig store problemer med å gjøre seg forstått på alle nivåer i grunnutdanningen (Carnine 1994). Elevene klarer ikke å organisere meningsinnholdet og se relevansen av det. Digitale interaktive læremidler burde her gi gode muligheter for den type midlertidig støtte ("scaffolding") som Carnine anbefaler som botemiddel: begrepskart, tidslinjer, elevveiledninger, hyppige spørsmål, relevante eksempler og til og med høytlesing for elever som leser tungt.

digitale læremidlene ligger konkretiseringen åpent for analyse i form av lenker, spørsmål og oppgaver.

Tekstutvalget vårt representerer dermed ikke bare den siste brede læremiddelsatsningen innenfor samfunnslære, men også et nytt medium som gjør eksplisitt – eller overtar – en større del av den meningsskaping som aldri ligger ferdig i teksten, men alltid oppstår i møtet mellom tekst(er), kontekst(er) og leser(e). Et digitalt og interaktivt læremiddel innebærer med andre ord ikke nødvendigvis en mer aktiv elev enn tradisjonelle lærebøker. Men det innebærer at styringen av (eller positivt: støtten til) elevens meningsskaping blir mer synlig og dermed også mer tilgjengelig for tekstanalyse.

Lesemåte

Av det foregående skulle det fremgå at det her skal fokuseres på den mening eleven kan tenkes å få ut av læremidlene. Analysen vil dermed ikke begrense seg til å beskrive hva læremidlene eksplisitt sier om flerkulturelle tema, men vil betrakte læremidlenes opplysninger som byggesteiner i mulige elevkonstruksjoner av flerkulturelle tema og læremidlenes begreper som meningsskapende redskaper. Elevens meningsskaping foregår dessuten ikke for kunnskapens egen skyld, men er høyst relevant for hennes selvoppfatning. Særlig tenåringer er opptatt av hvem de er og ikke er og bruker en stor del av sin tid på hva man kan kalle identitetsarbeid – refleksjon over og tilegnelse av symbolske identitetsmarkører fra mange tegnsfærer, ikke minst språklige kategorier. Eleven lærer seg dermed ikke bare lærestoffet, men bruker det og plasserer seg selv og andre i forhold til den verden lærestoffet beskriver eller rettere sagt bidrar til beskrivelsen av. Ideelt sett skulle analysen omfattet intervjuer med elever for å kunne si noe mer sikkert om hvordan (eller hvorvidt) tekstene på denne måten oppfattes, fortolkes og brukes. Jeg tror likevel man innenfor en trangere økonomisk ramme kan komme et godt stykke på vei med å se på hva tekstene selv kan sies å *forutsette* eller *tillate* at leserne på egen hånd legger til av mening når de skaper sin fortolkning.

Ingen tekst inneholder eksplisitt all mening den gir eller er ment å gi, men krever at leseren legger til en større eller mindre del selv. Ved å begrense seg til ordlyden, vil man derfor likevel ikke komme nærmere tekstens mening.

Et helt fritt fortolkningsrom trenger imidlertid ikke analysen å gi seg selv. Det tekster forutsetter at leseren legger til, er framfor alt kontekstuelle opplysninger som

vi i vårt tilfelle må kunne gå ut fra at mesteparten av elevene har kjennskap til. Tekster forutsetter videre at leseren kan (og ønsker å) følge tekstens resonnementer og dele dens vurderinger. Tekster kan også forutsette at leseren selv fullfører resonnementer og selv trekker konklusjonene. Leserens må derfor i tillegg til kunnskaper også ha et særskilt sett med verdier eller holdninger for å kunne skape den intenderte meningen. Hvis slike forutsetninger ikke holder, kan leseren danne seg *andre* meninger enn de intenderte. En amerikansk undersøkelse (Haberman/Post 1992) av et større antall lærerstudenter som gjennomgikk et omfattende undervisnings- og praksisopplegg om og i minoritetsskoler, viste at studentene i stor grad brukte det de lærte til å styrke de problematiske oppfatningene de allerede hadde, og at holdningene deres til minoriteter i liten grad ble endret. At også elevene slik fritt kan skape andre meninger enn de intenderte ved hjelp av læremidlene, blir et viktig hensyn å ta i denne undersøkelsen. Hovedfokuset vil likevel bli på de meningene som læremidlene "legger opp til" at elevene skal skape. De digitale læremidlene innebærer som nevnt mer styring av (eller hjelp til) denne meningsskapingen enn tradisjonelle lærebøker, og for analysen er dette en fordel i og med at man lettere kan se hvilken mening "det er meningen" at leseren (eller rettere sagt brukeren) skal danne seg. Igjen må det likevel presiseres at selv om man på bakgrunn av rene tekstundersøkelser kan peke på tolkningsmuligheter, og selv om man kan innsnevre disse i forhold til hva elever med rimelighet kan ventes å bringe med seg av kunnskaper og holdninger til teksten, er det problematisk å hevde noe om hvordan eller hvorvidt tolkningsmulighetene blir utnyttet og hva resultatet blir i form av holdninger/tenkemåte.⁴

Det legges med dette forbeholdet opp til å undersøke, ikke hvilke bilder av minoriteter og minoritets elever de digitale læremidlene inneholder, men hvilket bilde de *gir*.

⁴ Innenfor diskursanalysen som denne rapporten hører hjemme i, er man uenige om hvor stort fortolkningsrom man skal regne med at leserne har. På 70-tallet var det en tendens til å undervurdere leserne og regne med at tekstenes ideologi nokså motstandsløst ble innprentet i dem. Etter hvert har man fokusert mer på hvordan leserne selv skaper seg mening med utgangspunkt i tekstene, men hvor stor lesernes "motstandevne" er, har man altså fortsatt forskjellige vurderinger av (Jørgensen/Phillips 1999).

Læreplanen

Læreplanen for faget samfunnslære i den videregående skolen setter rammen og som vi skal se, kanskje også tonen for de digitale læremidlene. Mange typer kritikk kan rettes mot måten læremidler framstiller eller integrerer den flerkulturelle tilstanden på, og for å unngå å kritisere de digitale læremidlene for forsømmelser og forgåelser som likevel har sterk støtte i læreplanen, skal vi først se på den:

Læreplanen i samfunnslære, som har vært foreløpig i 9 år, setter selvsagt krav til inkludering av det flerkulturelle perspektivet. Det sies bl.a. innledningsvis at *vi lever i et verdenssamfunn der alle er avhengige av hverandre og som krever at vi kan samhandle på tvers av folkeslag og nasjoner*. Det arkaiske ordet *folkeslag* (man kunne kanskje sagt landegrenser i stedet) kan ses på som enten problematisk eller bare høytidelig, men det viktigste spørsmålet, er hvem dette *vi*'et refererer til. Det heter seg at *vi vet...* og at det stilles *krav til hver og en av oss*. Siden elevene omtales i 3. person som nettopp *elever*, er det nærliggende å tro at *vi* henviser til KUD og lærerkollegiet, altså til forfatterne og leserne av teksten, og altså ikke har mer universell referanse. *Globale samfunnsproblemer som angår oss*, antyder likevel et større *vi* som kanskje kan inkludere også ikke-norske og ikke-vestlige mennesker i og utenfor Norge.

Spørsmålet om hvem *vi* refererer til kan selvsagt være feil stilt. Referansen kan veksle fra setning til setning. Og utover det er det også uklart hvilken meningsskapende funksjon slike pronomener har for lesere som ikke kan forutsettes å ha noe bevisst forhold til dem. Vi kan kanskje likevel gå ut fra at det fellesskapet som teksten blant annet med sin pronombruk (re)produserer, har størst betydning for de som ikke motstandløst glir inn i det. Ta følgende utsagn:

Vi vet at dagens samfunn kan skape avmakt og avstand. Verden forandrer seg raskt, informasjonsstrømmen (...). Dette fører lett til skiller mellom dem som forstår og kan nyttiggjøre seg kunnskaper og dem som gir opp.

Her kunne det første *dem*'et vært byttet ut med et *oss*. Det andre *dem*'et refererer derimot ikke til leserne (såfremt det ikke trykkes utdrag av læreplanen i lærebøkene), men til en større eller mindre del av først og fremst elevene, men også innbyggerne i Norge og verdenssamfunnet. Hvordan teksten fungerer overfor en leser som likevel ikke føler seg trygg på at hun hører til *dem* som *vet* og *forstår*, er uklart. Positive identifikasjonsmuligheter trekker henne enten opp i fellesskapet eller lar henne forbli på utsiden. Det *vet vi* lite om.

Vi vet heller ikke så mye om hva ikke-vestlige lesere syns om utsagn som dette:

Vår kulturarv og religiøse verdigrunnlag bygger på at mennesker er likeverdige og menneskeverdet ukrenkelig.

De kan komme til å mene at man her impliserer at *deres* kulturarv *ikke* bygger på menneskets likeverd og ukrenkelighet.

Det er vanskelig og uttrykke lojalitet mot høye idealer uten samtidig å rose seg selv og hverandre for den samme lojaliteten – det er på mange måter et hovedproblem i denne litteraturen. Forskning i USA på lærebøker og flerkulturalitet, viser i den ene enden av skalaen amerikanerne som svært fornøyde med seg selv i så måte⁵. Hvordan situasjonen er i land der lærebøkene i stedet mer ydmykt må vise til andre nasjoner og kulturer som kilder til sitt eget mer ferske demokrati, er et interessant spørsmål. Vi står kanskje nærmest amerikanerne, iallfall hvis vi legger læreplanens åpningsord til grunn:

Norge har lange demokratiske tradisjoner å ta vare på.

Før man konkluderer med at læreplanens skille mellom oss (Norge eller vesten) og dem er problematisk, bør vi imidlertid spørre om alternativet. Poenget med å formidle et flerkulturelt perspektiv er nettopp å *utvikle toleranse og kunne se verdien i kulturell variasjon*, for å bruke læreplanens målformulering. Før elevene skal kunne verdsette denne variasjonen, må de selvsagt få øye på den, og det innebærer at kulturelle forskjeller artikuleres. Siden det dreier seg om små minoriteter versus en stor majoritet, skal det da godt gjøres å unngå at skillet mellom kulturer også blir et oss/dem-skille. Forkjempere for flerkulturell undervisning, har da også langt på vei godtatt dette premisset, og prøver heller, som vi så av den nest siste formuleringen, å skape en positiv holdning hos oss til *dem*⁶ i stedet for å satse på en oppløsning av

⁵ Amerikanske samfunnsfagbøker kan være skamløst nasjonalistiske. Gloria Alter (1995:364) har undersøkt de mest brukte på barnetrinnet: "*Who has helped to make our country great (...) Have you ever helped another american (...) Have you ever given clothes you have outgrown to other americans?*" *Caring is blatantly linked with nationalism, and the tone of the lessons subtly suggests to students that moral concern should be addressed to members of this nation.*

⁶ Kulturell anerkjennelse er stikkordet for den formen for multikulturell undervisning som har slått gjennom her og ute, og som Charles Taylor (1994) er en viktig teoretiker for. Det avgjørende her er den sterke koblingen mellom individ og kultur, eller i Anderssons (2000) framstilling: *He [Taylor] argues that all cultures in the multicultural society should be credited with equal worth in order to prevent that ethnic minority members develop negative self-images.* Andersson mener denne koblingen er feil. Denne undersøkelsen vil likevel legge til grunn at kulturell anerkjennelse kan være viktig, iallfall for mer tradisjonell minoritetsungdom som ikke distanserer seg fra sin bakgrunn, men at det knapt nytter å si fram det abstrakte og på mange måter uforståelige prinsippet om kulturers likeverd samtidig som man forteller om svært problematiske utslag av de samme kulturene. Symbolske verdier kan i

dette skillet. Dette ser vi i læreplanen som – kanskje i overraskende sterk grad – betoner *betydningen av kulturell tilhørighet og identitet, deriblant religionens betydning*. Kritikere av flerkulturalismen (ikke som samfunnstilstand, men som (undervisnings)teori/ideologi!) hevder ikke bare at det er skillet mellom oss og dem, eller skillet mellom raser eller etnisk baserte kulturer, som er det underliggende problemet, men også at flerkulturalismen understreker og forsterker dette skillet⁷ – gjør det viktigere på bekostning av andre skiller som går på tvers av etnisitet, først og fremst klasse og kjønn.

Hvor sterkt flerkulturalismen likevel står i læreplanen, ser vi enda klarere av de mer spesifikke målformuleringene under det for oss viktige avsnittet om kulturforståelse. Kulturell identitet behandles her som et uproblematisk og positivt begrep og fenomen. Det settes opp som et mål for sosialisering:

Elevene skal ha kjennskap til religionens og etikkens sentrale rolle for utvikling av personlig og kulturell identitet og som forankring for sosiale normer.

Å ha en kulturell identitet innebærer at man ser på seg selv som medlem av en spesiell, ofte etnisk basert gruppe. Begrepet om kulturell identitet forutsetter med andre ord et skille mellom oss og dem. Dette skillet kan selvsagt baseres på alt fra matvaner til begravelsesritualer, men i denne målformuleringen betones *etikkens* langt fra selvsagte rolle i denne kulturelle identitetsbyggingen. Det skulle ikke være vanskelig å forestille seg at hvis etikken ikke lenger skal være universell, men i stedet skal godtas som en varierende identitetsmarkør, kan skillene mellom oss og dem bli konfliktfylte.

Neste målformulering er heller ikke uproblematisk:

Elevene skal kunne drøfte hvordan religionen er med på å legge premisser for verdier, holdninger, kulturelle ytringer og sosiale forhold.

motsetning til materielle verdier ikke fordeles likt. Hvis alt er like mye verd, er alt like lite verd, og verdi mister sin mening. Det avgjørende blir i stedet (1) at den konkrete framstillingen lar elevene se noe verdifullt i minoritetskulturene, (2) at ikke alle fenomener i minoritetssamfunnene eller i de samfunnene minoritetene har utvandret fra (og som helt legitimt må kunne verdibedømmes) blir regnet *som kultur*, og særlig (3) at minoritetsungdommene selv, slik Andersson påpeker, ikke regnes bare *som kultur*.

⁷ Jeg tar ikke i denne undersøkelsen hensyn til den konservative kritikken (og for så vidt heller ikke den radikale som avfeier multikulturell undervisning som bare et forsøk på å legitimere fortsatt vestlig hegemoni), men den kritikken som har blitt reist særlig fra antropologisk hold og som Diane Hoffmann (1996) benevner som symbolsk eller fortolkende fordi den forsøker å identifisere de underliggende begrepsmessige forutsetningene i flerkulturell undervisning. I Norge er Mette Andersson (2000) en av de fremste representantene for slik symbolsk kritikk av den stadig mer "kulturalistiske" måten å forholde seg til minoriteter på ikke bare innenfor undervisning, og hennes perspektiver blir viktige i denne rapporten.

Siden vi lever i en sekularisert kultur, handler dette punktet om minoritetene hvori medregnet vår egne marginaliserte religiøse utgrupper. Den sterke vektleggingen av religionen som primær forklaring (i stedet for å se på religion som uttrykk for sosiale forhold, eller som rett og slett ikke så overveiende viktig) kan sies å forsterke skillene i retning av kollisjon mellom sivilisasjoner.

Det tredje punktet er til oss:

Elevene skal ha innsikt i nasjonale og lokale kulturtradisjoner, samt kulturelle særdrag og variasjoner i dagens norske samfunn, og bli bevisst egne kulturelle og religiøse røtter.

Her kan vi kanskje endelig se en vektlegging av variasjonen *innad* i den norske kulturen og dermed en nedtoning av det sterke inntrykket læreplanen ellers gir av at alle de viktige skillene går mellom oss og dem. Ordene som brukes, *særdrag* og *variasjoner*, samt det ufarlige plussordet *tradisjoner*, kan imidlertid sies å i stedet bagatellisere skillene innad i det norske samfunnet. En vektlegging av klasse og kjønn ville bedre ha kunnet matche de etniske, religiøse og etiske skillelinjene som ellers trekkes opp. Bruken av ordet *røtter* bare når det kommer til oss, er i tillegg en nokså sterk antydning om at mens innvandrerne er bestemt av sin kultur og religion, så har vi en større distanse – en distanse som muliggjør mer rasjonelle anskuelser løsrevet fra (eventuell) egen etnisitet/religion og materialisert under planens femte og siste punkt om FN's menneskerettighetserklæring.

Det fjerde punktet er mer uproblematisk:

Elevene skal gjennom kunnskap om nære og fjerne kulturer kunne motarbeide fremmedfrykt og rasisme.

Imidlertid er kritikere av flerkulturalismen også skeptiske til dette psykologiske perspektivet som ser fremmedfrykt og rasisme som forårsaket av fordommer, stereotyper og manglende informasjon⁸. Dette er selvsagt et pessimistisk syn på skolens rolle, men bør kanskje ikke avfeies. Det leder iallfall i retning av en mer kritisk vurdering av *hvilke* fakta og kunnskaper om innvandrerne elevene skal presenteres for. Her kan det selvsagt skytes inn at elevene uansett mottar informasjon som kan brukes mot minoritetene fra andre kilder. Man bør imidlertid ta hensyn til at læremidler på tross av at de ikke hevder å forvalte sannheten og på tross av

⁸ *Viewing racism as prejudice and misperception assumes "that racist attitudes are very rarely rational. Even in those cases where the attitudes are regarded as rational, they are not considered to be in the interests of the person expressing them"* (Wellman, 1977, p. 14) (Sleeter 1993).

opphøret av godkjenningsordningen kanskje likevel har en helt spesiell autoritet som de eneste tekster som staten pålegger elevene å lese/bruke.

Et inntrykk av hvor kontraproduktiv kunnskapsformidling og undervisning kan være, får man etter mitt syn av den velmenende metodiske veiledningen fra læremiddelsenteret. Først presenteres to tilsynelatende like etnosentriske og negative utsagn: den første ytringen er "en av dem" om frivillig ekteskap, den andre "en av våre" om arrangert ekteskap. Poenget er å øve seg i å *skifte kulturelle briller*. Etterpå skal man imidlertid drøfte om det fins universelle moralnormer. - *Hva med FNs menneskerettighetserklæring?*, spørres det – og dermed er utfallet selvsagt gitt i og med at vår ytring – at arrangert (tvangs)ekteskap er forferdelig – er i tråd med menneskerettighetene, mens deres ytring, som fordømmer at de unge bestemmer selv, åpenbart er i strid med dem. Bedre blir det ikke når det anbefales at en tenkt diskusjon omkring den afrikanske praksisen med brudepenger munner ut i følgende spørsmål: *Bør de aksepteres som annerledes, men likeverdige med våre egne sosiale normer om ekteskap?* Svært få elever vil/bør kunne svare ja på at kjøp og salg av kvinner er "likeverdig" med frivillige kjærlighetsekteskap – eller vil kunne forstå hva likeverdighet i så fall skulle kunne bety. Resultatet kan dermed like gjerne bli en selvforherligende polarisering som forståelse og toleranse.

Stortingsmeldinger og handlingsplaner

St.meld. nr 17 *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* har et kapittel om utdanning som slår fast at i enhetsskolen skal alle få del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og forberedes til aktiv deltakelse i samfunnet. Kapitlet berører ikke kulturforskjeller direkte, men diskuterer minoritetenes generelt sett svakere skoleforutsetninger og påpeker i den forbindelse at det er stor forskjell mellom de ulike minoritetene. Hvorvidt disse forskjellene skyldes sosiale eller kulturelle forhold diskuteres ikke, men det skulle ikke være urimelig å anta at de forskjellige minoritetsgruppene kan ha ulike holdninger til skolekulturen – og altså ikke bare ulike sosialt betingede forutsetninger for å prestere i skolekulturen. På den annen side er det bare de sistnevnte Kommunal- og regionaldepartementet (KRD) har et ansvar for i og med at målet for tilpasset opplæring er å skape like muligheter og ikke like resultater. Negative holdninger til skolekulturen, enten de er kulturelt betingede eller ikke, berører ikke *muligheten* til å prestere eller delta. KRD ser likevel betydningen av den kulturelle faktoren, og innrømmer viktigheten av å utvikle *identitet og selvfølelse*.

KRD tar likevel, i drøftingen av morsmålsundervisningen, avstand fra tanken om at det skal være skolens ansvar å hjelpe minoritetene å beholde og videreutvikle hjemlandets kultur og språk i Norge. Det viktigste må etter dette bli, ikke at minoritetseleven beholder sin etniske identitet, men at hennes identitetsutvikling åpner for deltagelse i skole- og felleskulturen. Dette er for øvrig i tråd med lignende vide formuleringer i innledningen om at det er *innenfor visse rammer* at innvandrerne kan få videreføre sin kulturelle egenart. Identitetsspørsmålet er likevel ikke eksplisitt behandlet, og kan i stedet sies å være en underliggende bekymring, undervisningsrelevant blant annet i forhold til motivasjon som mistenkes å være en av årsakene til minoritetenes høyere frafall i videregående skole. Botemidlet som nevnes er positive forbilder. To punkter under *Mål og Prinsipper* kan sies å gi dette begrepet noe mer innhold:

- Alle barn og unge, uansett opphav, må kunne skape sin egen identitet og framtid.
- Det er mange måter å være norsk på. Ved aktivt å framheve at alle har like stor rett til å bringe med seg sine verdier og tradisjoner inn i fellesskapet, styrkes grunnlaget for samhørighet.

Det skal altså skapes en norsk identitet, løsrevet fra norsk etnisitet og dermed åpen for alle. Denne norske identiteten, knyttet til deltagelse i fellesskapet, bør bli en (viktig) del av elevenes selvidentitet, som de imidlertid selv må få skape, uten tvang eller press fra verken hjemmemiljø eller storsamfunn, får vi tro. Det er altså den amerikanske løsningen med samling rundt medborgerskap og fokus på at man selv skaper sitt liv, som er valgt. Det vil for vårt formål innebære fokus på hvorvidt læremidlene greier å formidle et slikt bilde av et etnisk nøytralt felleskap, og hvor reell retten til bringe med seg egne verdier/tradisjoner er. Noen gjennomgående etnisk nøytral bruk av ordet norsk, kan vi imidlertid ikke forvente all den tid ordet ofte brukes synonymt med etnisk norsk eller "typisk" norsk. Den etniske bibetydningen vil med andre ord følge med også når man bruker ordet norsk i den etnisk uavhengige betydningen, og dette er et problem vi senere skal se nærmere på.

KRDs to handlingsplaner mot rasisme og diskriminering er noe mer konkrete. Det heter seg at læremidlene skal *gjenspeile* det flerkulturelle Norge, og at de ikke skal inneholde *krenkende* eller *misvisende* beskrivelser. En vid rasismedefinisjon brukes:

En sier ikke at andre kulturer nødvendigvis er mindreverdige, men at personer med ulik kulturbakgrunn ikke kan leve sammen uten at det fører til konflikt. (...) konsekvensene er tilnærmet like [som av biologisk rasisme].

Selv om denne definisjonen er så pass vid at den rammer handlingsplanens egen påstand om at *et flerkulturelt samfunn (...) betyr også uenighet og konflikt*, blir det viktig å undersøke om de utvalgte læremidlene kan kritiseres i forhold til denne definisjonen, særlig ettersom det vil være meningsløst å lete etter "vulgærrasisme" i moderne læremidler.

Handlingsplanens definisjon av diskriminering er også relevant. Det refereres til *enhver forskjellsbehandling, utelukkelse, innskrenking eller begunstiging på grunnlag av trosbekjennelse, rase, hudfarge eller nasjonal eller etnisk opprinnelse [som] virker negativt inn på enkeltindividets eller gruppens muligheter til deltakelse i det offentlige liv*. Denne definisjonen er også svært vid og kan ramme læremidlers plass- og vurderingsmessige favorisering av norsk kultur og kristen religion hvis det kan vises at dette fører til at enkeltgrupper, med en annen formulering fra handlingsplanen, *føler seg ekskludert fra fellesskapet*, – da igjen avhengig av om hvorvidt man anser at dette påvirker deres utdanningsvalg eller også deres utdanningsmuligheter. Det som utover det følelsesmessige kan peke i retning av at den nevnte favoriseringen påvirker også minoritetsgruppene muligheter, er den skoleprestationsmessige ulempen manglende kjennskap til konteksten for skolens samfunns- og kulturstoff utgjør. Men igjen kan dette sies å veies opp av den ressursen tokulturell erfaringsbakgrunn utvilsomt utgjør når man beveger seg fra det rent kunnskapsmessige og over til den vurderingskompetansen som blir viktigere jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer. Dessuten gjelder ikke den kunnskaps/kontekstmessige ulempen bare minoritets elever, men også norske elever som ikke hører hjemme i den hegemoniske middelklassekulturen. Derutover er også selve spørsmålet om favorisering omstridt: Det kan ut fra et individuelt elevperspektiv hevdes at ettersom det man identifiserer som vestlige middelklassekultur er en forutsetning for å lykkes i så mange sammenhenger, er det desto viktigere at de elever som ikke har denne hjemmefra, får den formidlet på skolen (samtidig som det motsatt kan hevdes at fortsatt tradering reproducerer dette kulturelle herredømmet). *Hvem sin kunnskap?*-spørsmålet⁹ vil derfor ikke reises i denne rapporten som i tråd

⁹ Edward Said (1993:313) er en av de som kontant avviser dette spørsmålet: *Who benefits from leveling attacks on the canon? Certainly not the disadvantaged person or class whose history, if you*

med prosjektets ramme vil konsentrere seg om det mindre radikale spørsmålet om ekskludering knyttet til hvorvidt læremidlene gir mulighet for en identitetsdannelse som kan betraktes som positiv både ut fra storsamfunnets og minoritetslevenes perspektiv.

Den nyeste av handlingsplanene følger også opp med konkrete tiltak, deriblant denne rapporten, men også mer direkte tiltak. I stedet for bare å satse på inkludering eller helst også integrering av det flerkulturelle i læremidlene, skal det også utarbeides egne læremidler om rasisme og diskriminering, samt at det store elevprosjektet om eksplisitte "kjøreregler" for det flerkulturelle samfunnet skal følges opp. Man velger altså en dobbelt løsning som kan ses på som motsetningsfylt: På den ene siden er man opptatt av at læremidlene ganske enkelt skal *gjenspeile* det flerkulturelle, på den annen side satser man på mye eksplisitt tematisering. Den første løsningen i form av en integrering av det flerkulturelle i læremidlene kan imidlertid betraktes som et viderekommet alternativ til både tradisjonell tilføyelse og en mer aktiv tematisering som for øvrig også kan være en belastning for minoritets elever.¹⁰ Den mer forsiktige integreringsløsningen kan tenkes å bestå i en etnisk nøytral samfunnslære som rett og slett unngår å forutsette en etnisk norsk leser og et rent etnisk norsk samfunn, men som altså ikke velvillig tar opp det flerkulturelle enten før, under eller etter – og alltid i motsetning til – behandlingen av det etnisk norske lærestoffet. Dette kan vi ha med oss som et perspektiv selv om det er klart at dagens læremidler som tidligere nevnt fortsatt satser tungt på eksplisitt tematisering. Et av læreplanens og læremidlenes fem hovedområder er da også forbeholdt denne praksisen.

bother to read it at all, is full of evidence that popular resistance to injustice has always derived immense benefits from invidious distinctions made between ruling-class and subservient cultures. (...) great antiauthoritarian uprisings made their greatest advances not by denying the humanitarian and universalist claims of the general dominant culture but by attacking the adherents of that culture for failing to uphold their own declared standards, for failing to extend them to all, as opposed to a small fraction, of humanity.

¹⁰ Dette hensynet har vært lite tematisert i forhold til flerkulturell undervisning, kanskje fordi et eventuelt ubehag ikke artikuleres tydelig av minoritetslevene selv og fordi man stort sett mener at det "ikke kan skade å snakke om ting". Det er således først i ettertid at en afroamerikansk lærerskolestudent formulerer ubehaget på følgende måte: *That year I...did a report on Gwendolyn Brooks. It had embarrassed me that of all her work, we only read, "We Real Cool," when I was the only Black person in the class. I had a very awkward feeling that all eyes were on me, that such a poem was supposed to reflect my experiences or one typical of my race (opposed to the human race)* (Britzman et al. 1993:193).

Kritisk perspektiv

Basert på det foregående kan et kritisk perspektiv utdypes. Prosjektskissen nevner som sagt *positiv* identitetsdannelse og synliggjøring på minoritetskulturens *egne premisser*. Her anes en motsetning: Positiv må sies å referere til elevens samfunnsdeltagelse, og dette kan for så vidt trekkes så langt som frivillig assimilering. Synliggjøring på egne premisser innebærer imidlertid at den etniske kulturen som eleven eventuelt fortsatt identifiserer seg med eller blir identifisert med, skal framstilles på en måte som så langt det er mulig, føles riktig for minoritets elevene selv. Minoritets eleven skal med andre ord ikke presses til å ta avstand fra sin kulturbakgrunn, samtidig skal det stå henne fritt å gå inn i det norske fellesskapet uavhengig av om hun tar avstand eller ikke. Læremidlene skal med andre ord kunne brukes både av de med og uten skaut.

Her kan Mette Andersson (2000) bidra med viktige perspektiver. Hun skiller mellom det kulturelle makronivået og det sosiale mikronivået, og mener at identitetsdannelsen foregår i forhold til begge disse nivåene, altså både i konkret sosial samhandling og indirekte gjennom omgang med de kulturelle repertoarer eller kategorier som media og institusjoner tilbyr. Hun kritiserer annen forskning for å ha ignorert dette skillet og for derfor å ha overvurdert betydningen av det kulturelle. Det sosiale er viktigst: *Experiences of social exclusion and inclusion are seen as key processes for the moral conceptualisation of self* (Andersson 2000:17). Etniske grupper utgjør ikke slike reelle sosiale grupper, men i stedet kvasigrupper eller virtuelle fellesskap, og etnisk identitet er sånn sett en type kategoriell identitet som den enkelte minoritets ungdom tilskrives fra utsiden i motsetning til sosial identitet (som for eksempel elev) som skapes gjennom samhandling:

This designation of Otherness contributes to position us "natives" in the core and ethnic minority individuals in the periphery. In this process terms like immigrants, "Pakistanis", "Africans", or "Muslims" become loaded with normative recipes on how to interpret "them" as different from "us". Apart from this differentiating function, these categorical identities come to signify sameness among the categorised and are often also seen as monolithic identities determining the lives of individuals.

Andersson ønsker å bidra til å dekonstruere etnisitet som *den avgjørende likhetsindikatoren* (imperative sameness-indicator) den utgjør i dag.

Det kulturelle nivået som læremidler representerer, er altså ikke uten betydning. Læremidler kan faktisk betraktes som en av de instanser som med sin sterke vektlegging av etnisk identitet griper forstyrrende inn i den sosiale

identitetsdannelsen hvor andre trekk ved personen er langt viktigere. Poenget for oss blir ikke hvorvidt læremidlet formelt likestiller de etniske gruppene eller forsøker å fylle dem med positivt innhold, men hvor dominerende man lar dem bli. Andersson åpner imidlertid etter mitt syn for at skolen i stedet kan spille en mer positiv rolle ved å delta i hennes dekonstruksjon av etnisitet for kanskje å gjøre denne kategorien mindre dominerende, men hun advarer samtidig mot den sterke anerkjennelsen av etnisk identitet som vi har sett læreplanen anbefaler:

... Once uttered, a stereotype can be branded in an individuals mind and start an almost autonomous life as a repeatable unit of ideology (...) This self-generating nature of stereotypes is accelerated when the "imagined cultures" to which they refer, are confirmed as constitutive for the well being of the persons at the level of the macro-society. If, for instance, central representatives of the macro-society, such as politicians, journalists and teachers, refer to ethnicity, gender or nation as fundamental aspects of human identity, they also predict the normative standpoint that compared to other statuses and identity dimensions, the first ones represent the most fundamental difference between individuals. (...) When such cultural stereotypes based in "imagined cultures" not are questioned or scrutinised, they become so "real" that nobody longer sees that they are cultural constructions.

Siden etnisitet som kulturell kategori allerede er satt i omløp uavhengig av skolen, kan ikke skolen bare ignorere den. Hvordan de kulturelle og etniske skillelinjene framstilles i læremidlene, hvordan det norske samfunnet (eller verre, den norske *kulturen*) framstilles kontra fremmede kulturer, blir med andre fortsatt et viktig spørsmål (selv om Andersson (2000:38) påpeker at kategorisering av folk som etniske kan føre til negative selvbilder selv om samfunnet *had positive and not negative images of the ethnic identity in question*). Det blir imidlertid også viktig å se på hvor mye læremidlene gjør ut av etnisitetskategorien, hvorvidt man gjør noe for å minimere betydningen av den, hvorvidt man får eleven til å sette spørsmålsteget ved den og hvorvidt man balanserer den med fokus på også andre forskjeller mellom folk.

Et slikt teoretisk utgangspunkt innebærer at framstillingen av et inkluderende norsk *samfunn* ikke bør konsentrere seg om andre fellestrekk enn de som ligger i medborgerskapet. Satsing på å lage et *kulturelt* fellesskap av det norske vil ikke være noen god løsning i denne sammenhengen. Beskrivelsen av det norske bør heller konsentrere seg om mangfold og skillelinjer og konflikt *innad* i et norsk samfunn eller kultur som ellers kan framstå som svært enhetlig, særlig sett utenfra. En i tillegg overvettes positiv beskrivelse av ikke så mye det norske *samfunnet* som den norske *kulturen* vil være uheldig i en kontekst som innbyr til sammenlikning med andre land(s kulturer), særlig dersom disse positive samfunns/kulturtrekkene identifiseres

med det enkelte samfunnsmedlem, slik det populariserte kulturbegrepet gjerne gjør. Beskrivelsen av de fremmede kulturene, og vårt møte med dem, bør på den annen side være positive, uten dermed å være kunstig velvillige, og mindre konfliktorienterte dersom man ønsker å gi et inntrykk av at annen etnisk bakgrunn uproblematisk kan kombineres *både* med samfunnsdeltakelse, men også med deltagelse i en norsk pluralistisk kultur som man *ikke* trenger gi inntrykk av at alle etniske nordmenn nyter fullt medlemskap i. Det er likeledes klart at man må være enda mer forsiktig med å identifisere de fremmede kulturene (eller helst landene), som har så mange problematiske trekk, med deres (tidligere) medlemmer. Forskjellene mellom oss og dem bør med andre ord minimeres, og forholdet mellom oss og dem bør framstilles som potensielt eller allerede harmonisk. Forskjellene innad i Norge bør av samme grunn aksentueres. At det er slik læremidler kan bidra til å gjøre de etniske skillelinjene mindre avgjørende, er det viktigste utgangspunktet for denne undersøkelsen.

En innvending kan være at vektlegging av forskjell og konflikt innad i det norske samfunnet, kan skape splid. Sett i lys av skolens ideal om kritisk tenkende elever, og sett i lys av at skillelinjene tross alt allerede er mer synlige (om ikke alltid artikulerte) fra innsiden, mener jeg at denne innvendingen ikke trenger å tas alvorlig. Flerkulturell undervisning skal gjøre *alle* elever klokere og skal ikke være noe norske elever/lærere velvillig finner seg i eller gjør for minoritetene. Norske elever blir ikke klokere av læremidler som kanaliserer deres eventuelle kritiske energi utover mot andre i stedet for innover mot deres eget samfunn. Analysen vil med andre ord samle seg om framstillingen av norsk versus fremmed og graden av identifisering av individer med disse kategoriene. Relevante spørsmål blir:

- Framstilles det norske og det fremmede mest som samfunn eller mest som kultur – som trekk ved de samfunnsforhold hun lever eller rettere sagt *har* levd under eller som egenskaper ved individet/individene?
- Fokuseres det på konflikter mellom oss og dem og på problematiske trekk ved fremmede kulturer eller fokuseres det også på fredelig sameksistens (og kanskje samvær) og positive trekk?
- Er hovedvekten lagt på vurdering og stillingtaken i forhold til problematiske trekk (for eksempel med utgangspunkt i menneskerettighetene) eller inviterer læremidlene også til (forutgående) forståelse av (og kanskje til og med forståelse for) de problematiske trekkene?

At skolen har ansvar for å utvikle toleranse hos elevene er en selvfølge. Denne undersøkelsens utgangspunkt er at dette ikke er nok. Sett fra minoritetselevers perspektiv er det viktigste målet å bli inkludert i sosiale sammenhenger av etnisk norske elever.¹¹ En eventuell avvisning av norsk samfunnsdeltagelse, kan her tolkes som resignasjon. Toleranse er i denne sammenhengen ikke det avgjørende. For det første ligger det et sterkt patroniserende element i denne enveis toleransen/forståelsen av/for minoritetene. For det andre tilsier ikke toleransen at man også ønsker sosial kontakt med minoritetene. For det tredje kan det til og med tenkes at relativt intolerante elever, pleier sosial kontakt med minoritetselever som de da *ikke* identifiserer med den minoritetskulturen de har et negativt forhold til. Hvis utviklingen av toleranse foretas ved en sterk vektlegging av det kulturelle elementet, både ved omfattende dekning av fremmede kulturer, men også ved at kultur framstilles som ikke bare svært viktig *for*, men også en svært viktig del av enkeltindividene med den derav følgende identifisering av minoritetselevne med sin kulturbakgrunn, kan toleransen til og med komme til å stå i veien for integreringen. Det flerkulturelle perspektivet blir med andre ord ikke nødvendigvis best ivaretatt ved utstrakt undervisning i forskjellene mellom kulturene. Uten å utslette disse forskjellene ved å legge til grunn et assimileringsmål, bør læremidlene heller sørge

¹¹ Andersson mener at nettopp perioden på videregående skole er en særlig følsom tid i forhold til minoritetselevens identitetsdannelse ettersom mange først nå oppdager at de befinner seg eller vil finne seg på utsiden av den norske kulturen: *The awareness that your colour, background and other Otherness-signifiers will exclude you from inclusion in the cultural (imagined) community of Norwegians comes to mark identity work in late adolescence. It was argued that this awareness results from experiences of misrecognition already in early childhood and onwards. In early childhood and early adolescence, these experiences were only to a limited degree reflected upon in a wider moral sense. The different strategies developed to compensate for misrecognition in these phases of the life-course can therefore be seen as having emerged from the available practise modes within contexts such as the school class. When informants tried to go back and "find" their interpretations of labelling or exclusion in these phases of the life-course, they typically stated that they regarded the offender as stupid, jealous or that such episodes would never have happened had the offenders only "known me better". My interpretation of these efforts at rationalisation is that both the eagerness to be accepted on the same premises as other children as well as the lack of a language (and perhaps the will) to see these episodes against a larger social background forced them to adapt such explanations. In late adolescence, these experiences became embedded in a larger moral project of searching for self. [Earlier] experiences of degradation (...) were reinterpreted as the consequence of an increasing awareness of how especially the media were seen to affirm and energise the boundary between the minority and majority population. The prior hope that ethnicity should be irrelevant as an imperative ascription of identity was replaced with an insight that such a possibility might be one only the next generation could hope for. This turning point has been conceptualised as the incorporation of the Other-position into the personal time perspective.* Anderssons framstilling av denne utviklingen som hun kaller dannelsen av "Other-time", forteller om barn som i utgangspunktet oppfatter seg som norske, men mange skuffelser siden og i en alder hvor de er mer modne for refleksjon kommer til å oppgi denne oppfatningen. Selv om Andersson bare eksplisitt nevner media, er det ikke vanskelig å forestille seg at også skolen og læremidlene bidrar negativt i denne sammenhengen ved å tilby refleksjonsredskaper som fokuserer på etnisitet.

for å gi et inntrykk av at forskjellene ikke er så svært store, og ikke minst at det også fins *andre* forskjeller. Vurderingen av hvorvidt læremidlene fremmer toleranse blir likevel et viktig delperspektiv som nevnt i det siste punktet ovenfor.

*

Oppsummert er utgangspunktet for undersøkelsen at læremidler i tråd med stortingsmeldinger og handlingsplaner bør virke i forhold til et mer ambisiøst mål enn å utvikle den nødvendige toleransen for et friksjonsfritt flerkulturelt samfunn – selv om det kan synes vanskelig nok. I tråd med idealet om integrering som noe annet enn assimilering, og som noe annet enn sosial segregering kombinert med andre typer samfunnsdeltagelse, bør læremidler oppmuntre eller iallfall ikke hindre at det flerkulturelle samfunnet også blir et *tverrkulturelt* samfunn. To ting er her som nevnt viktige: (1) hvor forskjellig framstilles nordmenn i forhold til (hver)andre og (2) i hvilken grad framstilles trekk ved samfunnene som trekk ved samfunnsmedlemmene.

Undersøkelsen av de digitale læremidlene i samfunnslære

I det foregående er det sagt en del om hvordan de digitale læremidlene skal leses og om hva det særlig skal sees etter. Når det gjelder analysens omfang eller intensitet, så vil alle deler av læremidlene, med unntak av lærernes sider¹², bli vurdert, men i svært ulik grad. Den detaljerte lesningen vil bli foretatt av de delene som eksplisitt tar opp flerkulturelle tema, det vil først og fremst si de delene som skal dekke læreplanens mål om flerkulturell forståelse. Når det gjelder gangen i analysen, så vil kjerneområdene til de tre læremidlene bli behandlet etter tur med først en analyse av tekstene og så en gjennomgang av oppgavene. Deretter vil en felles kritikk bli formulert som vi kort skal se hvorvidt de øvrige delene av læremidlene kan mildne.

Cappelen: SPN – forside og innledningstekst

SPNs hjemmeside består, foruten en meny over temaområdene, av fem resymerte nyhetssaker (altså ikke lenker, og i skrivende stund, 21.01.03, ikke oppdatert siden oktober), en til hvert av læreplanens tilsvarende temaområder. På området *Kultur og Religion*, som læreplanens *Kulturforståelse* i tråd med sin sterke vektlegging av

¹² Lærernes sider som alle de tre læremidlene inkluderer, gir ikke læreren konkret veiledning på formidling av de enkelte tekstene og oppgavene som her står i fokus, og de har derfor ikke vært aktuelle å undersøke nærmere.

religion her er omdøpt til, meldes det at andregenerasjons innvandrere i større grad enn etnisk norsk ungdom tar sikte på hovedfag eller doktorgrad. Forklaringen som hovedfagsstudent Afsheen gir til Aftenposten, er at diskriminering gjør det nødvendig for dem å skaffe seg mer utdanning enn etniske nordmenn for ikke å tape i jobbkonkurransen. Her kan vi merke oss at det ikke etterlyses politiske løsninger på rasismeproblemet. I stedet anbefales individuell tilpasning: - *Vi må være ambisiøse*, som Afsheen sier.

Når man slår opp på *Kultur og religion* finner man under overskriften *I Mediene* flere resymerte nyhetssaker. Den første, som i tillegg til to avislinker også har link til en kommentar på SOS Rasisme sin hjemmeside, omhandler frifinnelsen av Boot Boys-leder Terje Sjølie. Sjølie siteres i resymeet på at innvandrerne voldtar og dreper, men også på at jødene suger ut rikdommen vår og sprer unorske tanker. Bildet som denne saken gir av rasister, blir dermed neppe tiltrekkende på elevene (eller forståelig for dem), men også så karikert at rasismen neppe framstår som et alvorlig samfunnsproblem.

De to andre sakene er mer skolefakta-pregede saker: den ene om hva pakistanerne i følge en undersøkelse synes om nordmenn, den andre en oversikt over Oslos trossamfunn. Følger man linken til saken om pakistanske holdninger får man stereotyper bekreftet: Pakistanerne synes for det første at Norge er et paradiset, men også at norske kvinner er for promiskuøse og at vi tar oss for dårlig av de eldre. En slik sak kan tolkes forskjellig: Når det gjelder paradiset, kan det oppfattes som positivt at innvandrerne liker Norge, men innvandrings skeptikere (eller hva man skal kalle dem) kan også mene at paradiset betyr sosialkontor. Opplysningen om forakten for norske jenter, kan tolkes som en advarsel av de samme jentene, mens opplysningen om de eldre derimot gir et mer positivt bilde av innvandrerne, ettersom anklagen om dårlig behandling av eldre nok deles av mange, også innvandrings skeptiske, elever.

I tillegg til nyhetsresymeene/-linkene, fins det bare én annen "Internett-ting" i form av et spørsmål som man kan være med å stemme over: Blir man mer tolerant av å bo i et flerkulturelt område? Svaret er ikke opplagt, og spørsmålet kan nok dermed også egne seg for klasseromsdiskusjon. Denne vil imidlertid lett dreie mot det etnosentriske spørsmålet om man liker det man ser og opplever.

Den vel to sider lange innledningsteksten til *Kultur og Religion* har kulturforskjeller som hovedtema, og teksten nærmer seg disse varsomt med noen ord om fotballgæringene blant oss. Smak og behag eller individuelle valg, med

andre ord. Men så nærmer teksten seg etniske konflikter med en opplysning om at det er *hatstemning* på tribunen når protestantiske Glasgow Rangers og katolske Celtic møtes på banen. Leseren får deretter beskjed om at hun for å forstå dette eksempelet fra Skottland må sette seg inn i Skottlands historie, men uten å få vite hvorvidt dette hatet er på lek eller alvor, med andre ord uten å få vite *hva* det er hun skal forstå.

Neste avsnitt påpeker at meningene om *pent eller stygt, riktig eller galt* varierer på leserens skole. Å slik nevne moral i samme åndedrag som individuelle preferanser, kan fortsatt kalles en forsiktig tilnærming som bagatelliserer konfliktpotensialet. Det spørres så om hvorfor *vi* (konteksten er her fortsatt norsk kultur) har denne variasjonen, på tross av at vi gjennom sosialiseringen (begrepet skal være kjent fra andre temaområder) lærer oss de verdier og normer som *anses som viktige i det samfunnet vi lever i*. Denne formuleringen signaliserer en viss forfatter- og kanskje også leserposisjon. Det kunne i stedet stått: *er viktige i vårt samfunn*, men *anses som*-formuleringen sørger for en meget høy grad av distanse som kanskje også føles passende på et såpass følsomt område som kulturforskjeller. Avsnittet avsluttes for øvrig fortsatt innenfor en norsk/vestlig (og her trygg) kontekst med et eksempel om at mens noen foretrekker stort kirkebryllup, gifter andre seg hemmelig i utlandet.

Disse to første avsnittene fungerer som innledning, og først i tredje avsnitt finner vi fagstoff i form av et forklarende begrep: *kultur* og *kulturarv*. At dette er viktig huskestoff for elevene signaliseres med uthevet skrift:

Hvordan forklare disse ulikhetene [fotball, bryllup]. Store forskjeller i holdninger og atferd kan vi kanskje forklare ved at vi tilhører forskjellige **kulturer**. Alle folkegrupper bærer med seg en **kulturarv**. Men også innenfor en kultur kan det for eksempel være geografiske forskjeller.

Her finner vi et sterkt fokus på forskjellene mellom folk fra *forskjellige steder* på bekostning av forskjellene mellom folk fra *samme sted*. Det klargjøres ikke om de individuelle forskjellene som innledningen nevner, har med kulturforskjeller eller bare med individuelle forskjeller å gjøre – det sørger åpningsordet *store* for. Forskjeller som er store nok til å kunne kalles kulturforskjeller finner vi på SPN helst *mellom* folkegruppene og ikke *innad* i dem. De forskjellene som fins innad i disse etniske/nasjonale kulturene, er enten av de mindre forskjellene som skyldes individuelle preferanser og altså ikke kulturforskjeller – eller så er også disse interne

forskjellene knyttet til ulik stedstilknytning! Hvis man ønsker å balansere forskjellene mellom folkegrupper/kulturer med forskjeller innad i folkegruppene, bør man nevne (kultur)forskjellene mellom klasser og kjønn, i stedet for forskjellene mellom vestlending og østlending. Samme fokus fins imidlertid som tidligere nevnt også i læreplanen.

Fokuset på etnisitet fortsettes:

I Norge regner flertallet av innbyggerne seg som **nordmenn**. Andre **etniske grupper** er **samene**, **kvenene**, **romanifolket**, **sigøynerne** og ulike **innvandrergupper** som har kommet til Norge de siste årene. Samene er et **urfolk** som har levd på Nordkalotten i mange tusen år. Sterke krefter blant dem har hevdet at samene burde samles i en egen nasjon på tvers av dagens landegrensener på grunn av sin felles historie.

Nå fins det innvandrergupper som har vært her lenger enn bare de siste åra, mest vestlige grupper, men også pakistanere og tyrkere. Det er en detalj, men tidsperspektivet er ikke irrelevant ettersom det også nevnes at samene som urfolk har blitt innrømmet særlig sterke rettigheter basert på deres mangetusenårige opphold i Norge. Også de andre og svært små gruppene nevnes særskilt på grunn av lang historie. Avslutningen er likevel mest problematisk: For det første kan man neppe hevde at *sterke krefter* blant samene har ivret for separatisme. Men viktigere enn det faktiske er det at man her fokuserer på faren for separatisme også i Norge. Jeg tror ikke noen elever på egen hånd kunne komme til å tenke på andre norske minoriteter som mulige separatister, men teksten greier likevel å koble det flerkulturelle til konflikt og et ønske om i det minste segregering også i Norge. Det som gjør slike små eksempler viktige, er at dette skjer i en relativt innholdsfattig tekst som ikke har plass for så mye annet. Vi bør for øvrig merke oss at det litt arkaiske ordet *nordmenn* introduseres som etnisk bestemmelse, og at *norsk* (som ellers ofte eller stort sett fungerer slik) forsøkes gjort mer uavhengig av etnisitet.

Den siste halvdel av teksten introduserer religion som *viktig forklaringsfaktor på ulik atferd og holdninger*. Overgangen fra samisk separatisme skjer abrupt og det mangler kanskje en mellomtittel:

I en pinsemenighet tales det i tunger, muslimene ønsker å få framsi sine bønnerop fem ganger om dagen, tilhengerne av Jehovas vitner er imot blodoverføring, enkelte muslimske jenter ønsker å gå med slør, andre norske jenter velger minst mulig tekstiler for å virke sexy. Variasjonene er store.

Her ser vi for det første en slags intensjon om å stille etniske grupper, inkludert nordmenn, likt – et forsøk på å opprette et symmetrisk og rettferdig forhold mellom

majoritet og minoriteter. Dette så vi også i forrige avsnitt i form av den nokså unødvendige opplysningen om at flertallet av innbyggerne i Norge regner seg som nordmenn. I dette avsnittet forsterkes denne symmetrien ved å holde nordmenns religiøse vaner opp mot muslimenes, og muslimske jenters klesvaner opp mot norske jenters klesvaner – beskrivelsen av sistnevnte til og med utstyrt med en heller tvilsom forklaring (*for å virke sexy*) som for øvrig er i tråd med de tidligere nevnte pakistanske holdningene. Teksten framstiller med andre ord tilsynelatende nordmenn som like annerledes og irrasjonelle som innvandrergруппene. Imidlertid tilhører de norske religiøse vanene som nevnes bare et lite og til dels sekterisk mindretall som er fullstendig marginalisert og til dels nedvurdert i det norske samfunnet. Det teksten her i virkeligheten gjør, er å stille muslimsk majoritetskultur på linje med de mest irrasjonelle og ortodokse elementene innenfor det norske samfunnet, i stedet for å stille dem på lik linje med norsk majoritetskultur. Muslimene blir i stedet like forskjellig fra oss som Jehovas vitner er.

Det forserte eller kunstige ved symmetrien røpes også gjennom en påstand om religion som allmenn forklaring på forskjeller i og med at den sekulære norske majoritetskulturen på denne måten i realiteten unntas. Det er *tilhengerne* som sies å bli påvirket i leveregler og holdninger av religioner, ikke alle døpte og ikke de som er kristne bare i betydningen at de er sosialisert inn i den vestlige (og kristne) kulturkretsen. Man kan si at det er de såkalt personlig kristne i Norge som her sammenlignes med muslimer. Imidlertid er man i muslimske land ikke "personlig" muslimske, men muslimske som en selvfølge, muslimske som alle andre. Det samme kan ikke sies om "våre" kristne. Dette avspeiles også i de litt forskjellige betydningene ordene *muslim* og *kristen* etter hvert har fått: Begge ordene refererer til tilhengere av respektive religioner, men det er bare *muslim* som har fått person fra Nord-Afrika/Midtøsten som tilleggsbetydning, som altså med andre ord designerer etnisitet i like stor grad som religion (det er lenge siden *kristen* mistet denne betydningen). Poenget er at hvis en vil signalisere en størst mulig grad av reell likeverdighet, så bør muslimer holdes opp mot den norske majoriteten og ikke mot kulturelt marginaliserte grupper blant oss. Det kan også forsvares faglig i og med at muslimer, og kanskje særlig utvandrede muslimer, er sekulariserte i større eller mindre grad, om enn ikke i samme grad som oss, selv om de altså her identifiseres med Islam. Og uansett hvor religiøse de måtte være, kan det hevdes at den viktigste pedagogiske utfordringen i dag knytter seg til å framstille religiøse(s) livs- og

verdensanskuelser som rasjonelle på sitt vis, og de hegemoniske rasjonalistiske anskuelserne som også arasjonelle.

Det er selvfølgelig naturlig å sammenligne kristendommen og islam når temaet er religion. Det anførte skal derfor ikke tolkes som en kritikk av SPN, men som et forsøk på å eksplisere hvilken virkning tekstens fokus på religion *kan* ha på elevenes bilde av minoriteter og på minoritetselvenes identitetsdannelse (to ting som henger nøye sammen). Å identifisere muslimer med islam/religion kan synes selvsagt, men det er slett ikke alle muslimer som *ønsker å få framsi sine bønnen om fem ganger om dagen*, og denne identifiseringen er derfor ikke uproblematisk når konteksten er samfunnslære og kulturforskjeller. Innenfor KRL ville sammenligningen derimot vært kurant, og man kan da også ane en viss smitteeffekt fra KRL-bøkene:

Religiøse skrifter er dessuten skrevet for lenge siden, og det gir rom for ulike tolkninger innenfor samme religion. Det gjelder både **Bibelen** og **Koranen**.

Hvis vi holder oss til innledningstekstens struktur, ser vi at først sammenlignes nordmenn og innvandrere i et etnisk perspektiv og deretter muslimer og kristne i et religiøst perspektiv. Det er god grunn til å tro at leseren identifiserer den første delens innvandrere med den andre delens muslimer, men at hun ikke foretar den samme identifisering mellom nordmenn og kristne. Forholdet mellom disse er nemlig av en annen art:

I Norge sier vi at en grunnpilar i det norske samfunnet er den **kristne kulturarven**. Norske holdninger og leveregler påvirkes med andre ord (og det er for så vidt riktig nok) ikke direkte av religion (slik tilfellet var med muslimene), men er en del av kulturarven vår, altså noe *vi* har en større grad av distanse til og selvstendighet overfor. At *andre religioner har mye til felles med kristendommens leveregler og religiøse forestillinger*, er enda et utslag av SPNs kristen/muslim-parallell. Norsk majoritetskultur er først tilbake i neste setning:

Humanetikerne hevder på sin side at de medmenneskelige grunnverdiene, som synet på ærlighet, hjelpsomhet, medfølelse og toleranse, er universelle og uavhengig av et bestemt religiøst syn.

Dette er det norske sekulære standpunktet, selv om man lar det være representert av de relativt fåtallige humanetikerne (som for øvrig har et uproblematisk forhold til kristendommen *som kulturarv*, og som her verken er uthevet eller utstyrt med caplex-referanse slik de andre gruppene er det). Langt fra å opprette et symmetrisk forhold

mellom nordmenn og innvandrere, lar teksten oss heller identifisere nordmenn - eller rettere sagt det norske - med universelle verdier og sammenligne oss med alle de andre, det være seg innenlandske pinsevenner eller utenlandske og innenlandske muslimer, til ugunst for disse andre.

Dette perspektivet er likevel ikke uttalt, neppe intendert, og kommer ikke konsekvent til uttrykk i språkbruken. Riktignok er det mye brukte vi'et ofte (men tross alt bare implisitt!) et etnisk norsk vi, men unntak fins, blant annet i den forbilledlige konstruksjonen, *enkelte muslimske jenter (...)* andre norske jenter, som inkluderer muslimene som norske, og som man også kan anta oppfattes av elevene som et signal. Problemet ligger imidlertid ikke i betegnelsene. Selv om teksten skulle lykkes i å skape et formelt sett etnisk uavhengig norsk *vi*, vil denne identitetsfiguren fortsatt reflektere den norske majoritetskulturens idealer. Å droppe norsk-betegnelsen vil ikke kunne hindre det. En større grad av reell likeverdighet, oppnås i stedet dersom teksten lykkes i å problematisere også norsk/vestlig kultur (og norsk/vestlige realiteter).

Hvorvidt det norske/vestlige er best, tas for øvrig avslutningsvis opp. Det hevdes her at det er *problematisk å mene noe om hvilken religion og hvilket livssyn som er "best"*. En tilpasset utgave av begrepsparet etnosentrisk/kulturrelativ brukes deretter til å anbefale elevene å styre unna slike vurderinger:

En kan velge å vurdere alle andre kulturer ut fra eget ståsted. Det kalles en **etnosentrisk** måte å vurdere andre kulturer på. Eller en kan velge å forstå andre mennesker ut fra deres egen historie og egne livsvilkår. Det kaller vi en **kulturrelativ** tilnæringsmåte.

I etnosentrismen ligger det som kjent noe mer enn bare å forstå andre kulturer. Det kan også en etnosentrisk gjøre. Det kreves også at man ikke vurderer dem etter våre moralske standarder. Et slikt kriterium ville antageligvis gjort tekstens "etnosentriske" standpunkt mindre tiltrekkende på de fleste elevene og er sløyfet. Det er selvfølgelig ikke noe galt i å oppfordre til forståelse. Læreplanen anbefaler som tidligere nevnt kunnskap som botemiddel for fremmedfiendtlighet. Særlig ambisiøs er oppfordringen imidlertid ikke, og den utfordrer heller ikke norsk/vestlig selvforståelse (hvilket burde vært et mål også uavhengig av flerkulturell tematikk). Å forstå andre kulturer har alltid vært en integrert del av vestlig imperialisme, og selv om forståelse har en selvsagt plass som den dominerende verdien i norsk skole, kan den ikke uten videre kobles til oppnåelse av likeverdighet. Det kan for så vidt heller ikke den

toleransen som forståelsen ventes å resultere i. Viktigst for oppnåelse av likeverdighet er spørsmålet om hvorvidt forståelsen/toleransen er enveis eller toveis, og i vårt tilfelle antydes det en enveisforståelse i og med at eksemplene både i teksten (humanetikerne), men også overalt ellers går i den retningen¹³.

Verdien av forståelse er ikke uventet også hva teksten avslutter med:

Midt oppi det hele kan vi spørre [**oss selv?**]: Hva er typisk norsk? Kanskje spørsmålet er like vanskelig å besvare som hvis vi spurte en pakistaner om hva som er typisk pakistansk? Har vi **fordommer** nok, er det enkelt å svare. Men så kunnskapsløse ønsker vi vel ikke å framstå?

Hvor inkluderende kan man tolke dette vi'et? Etter som det her ganske enkelt spørres om det norske, mens en pakistaner må utspørres om det pakistanske, må iallfall de to første vi'ene anses å referere til et norsk, men igjen ikke nødvendigvis et etnisk norsk *vi*, altså til alle elever. De to siste vi'ene er derimot mer flertydige. Ettersom de eneste fordommene som foreløpig er representert på SPN, er de pakistanske mot norske kvinner, og siden *vi* ofte kan være en eufemisme for *de*, kan det tredje vi'et tolkes som både norsk og pakistansk, og da på tross av det gjengse fokuset på nordmenn som fordomsfulle. I SPN er det ikke nødvendigvis "vi norske" som er mest fordomsfulle. De tre første vi'ene kunne likevel vært erstattet av passivkonstruksjoner eller en/man, uten store konsekvenser. Derimot er det siste vi'et med sin uklare referanse, men desto klarere appell, viktigere som oppsummering av de to sidene: Over de ulike kulturene, nordmenn, kvener, innvandrere, Jehovas vitner og muslimer, som stilles likt i teksten, fins det et felles *vi* av en annen art som leseren oppfordres til å identifisere seg med.

Dette vi'et betegnes som norsk, men er formelt sett åpent for alle etnisiteter på norsk jord. *Norsk* gis dermed som amerikansk to betydninger: I tillegg til den ennå vanligste etniske betydningen (den amerikanske tilsvarende betydningen er svakere), gis *norsk* også en etnisk uavhengig betydning basert på det formelle kravet om bosted, men også på mer uklare krav om tilhørighet og lojalitet mot det norske samfunnet og felles verdier. Norskhet blir et valg og ikke endelig bestemt av fødsel.

Dette norske vi'et har universelle verdier og i tillegg en viss distanse til den etnisk/religiøse kulturen som dette vi'et bare har som bakgrunn eller arv, og altså ikke er definert av. Innenfor dette autonome norske vi'et dreier ulikhetene (eller

¹³ Det eneste eksemplet jeg kan minnes som framstiller tredje verden-forståelse av oss (og hvor den humoristiske effekten består i nettopp det at en selvsagt relasjon snus på hodet), er den glimrende Ringnes-reklamen, *Norwegian Stiffness*, som framstiller afrikanere i ferd med å studere våre vaner.

variasjonene) seg om individuelle preferanser og valg. Selv om de fleste av oss (denne rapportens lesere) har en selvfølgelig oppfatning av oss selv som norske (også) i denne betydningen, omfatter ikke nødvendigvis norsk her alle nordmenn i like stor grad (for eksempel pinsevevningene, Boot boys-medlemmer m.fl.). SPL kan sånn sett sies å ha funnet en formelt sett etnisk nøytral (men ikke nøytral) løsning basert på hegemoniske verdier. Det er likevel viktig å være klar over at løsningen likevel ikke reelt sett er etnisk nøytral. For det første identifiserer leseren gjerne norsk med norsk majoritetskultur og med nordmenn. Den etniske betegnelsen *nordmenn* mangler som kjent et tilsvarende adjektiv, "nordmannlig", og er sånn sett ufullstendig. Teksten oppmuntrer dessuten til slik identifisering, på tross av enkelte "signaler" i motsatt retning. Bildet av norskhet blir dermed mer innholdsrikt og detaljert, og dermed mindre tilgjengelig enn den mer avskrellede norskheten som medborgerskapsidealet i utgangspunktet legger opp til at minoritetene skal kunne velge eller lære seg.

For øvrig er ideen om at medborgerskap er et identitetsspørsmål – et spørsmål om å føle seg eller *bli* halvt eller helt norsk – som i sammenhenger som denne i alminnelighet formidles med bruken av ordet *norsk/x-norsk*, ikke uproblematisk. Særlig bindestreksløsningen tenderer mot å framstille spørsmålet om samfunnsdeltakelse som en slags konkurrent til egen etnisk identitet. Denne konkurransen eller konflikten kaller videre på et kompromiss der etnisk identitet må avgi område til samfunnsdeltakelse konseptualisert som det å ha en norsk identitet. Dette innebærer et press som vi "norsk-norske" ikke opplever ettersom det ikke er noen konflikt mellom vår etniske identitet og samfunnsdeltakelsen. En slik konflikt trenger det imidlertid heller ikke nødvendigvis å være mellom det å ha en annen etnisk identitet og ens samfunnsdeltakelse. Det kan godt være at noen innvandrere trenger å føle seg som norske for å kunne eller ville delta. Spørsmålet for disse blir i hvilken forstand. For andre innvandrere igjen er det kanskje ikke en nødvendig sammenheng mellom norskhetsfølelse/norsk identitet og samfunnsdeltakelse. Enten opplever de sin etniske identitet som viktig, men likevel ikke demotiverende i forhold til samfunnsdeltakelse, eller så fungerer ikke etnisk eller annen personlig identitet som et meningsskapende livsprosjekt slik som i vestlig kultur.¹⁴

¹⁴ ... differences in concepts of self are among the most profound influences on cultural and social phenomena (...) In particular, the Western Self with its strong themes of individualism, autonomy, uniqueness, independence, and consistency stands apart from other cultural understandings of self

*

Som en foreløpig oppsummering kan vi si at teksten ved hjelp av litt demonstrative oppregninger sidestiller vår etnisitet og religion med innvandrernes ditto. I den forbindelse kan teksten kritiseres for å legge for mye vekt på ulikheter, i tillegg til at den opererer med et statisk kulturbegrep som ikke åpner for hybridisering og endring¹⁵. I tillegg til disse ulike og formelt sidestilte kulturene presenterer imidlertid teksten også noe felles og overgripende i form av et norsk *vi* som en etnisk åpen betegnelse (det etnisk norske er forsøkt dekket med *nordmenn*) og i form av universelle verdier. Som elementer av det siste kan vi også regne den sterke betoningen av kunnskap og forståelse. Problemet i et flerkulturelt integreringsperspektiv er at tekstens norske *vi* – tekstens tilbud om en norsk identitet, både på grunn av det innhold (og struktur: identitet som valg) denne identiteten gis, men også på grunn av den etniske bibetydningen, vanskelig kan anses å være et etnisk nøytralt tilbud. Minoritetslevenes kulturtilhørighet utsettes for et sterkere kritisk press enn den norsk-norske identiteten som i mangel av problematisering (det eneste maktkritiske perspektivet som teksten nevner, er betegnende nok at *enkelte makthavere [andre steder, sharia m.m.] velger ... å gi en tolkning av religionen som er tilpasset deres egne interesser*) tvert i mot får representere en overgripende og positiv vestlig kulturidentitet. Hva som med andre savnes er en utfordring av vestlig/norsk selvforståelse. Kritikken kan oppsummeres i tre punkter:

- Sidestilling av, ikke norsk majoritet, men norske utgrupper med minoritetsgruppene
- Kultur og religion som forklaring på *andres* atferd/holdninger
- Det (norsk-)norske *vi*'ets positive framstilling

that stress social relatedness, interdependency, commonality, self-other identification, and social responsiveness (...) those cultural and ethnic minority groups that have their own paradigms for viewing self are not likely to be swayed by any multicultural educator's emphasis on how good it feels to be unique (...) we really do not know how to "do multiculturalism" in schools, despite the profusion of rhetoric that suggests the opposite. An ideology is in place that assumes that since innocence about culture is dangerous, and can lead to inequity and injustice, we must educate our children about culture. But when used in the service of ideology, culture and identity lose their educative value: They are no longer things to learn from but things to idolize (Hoffman 1996).

¹⁵ *...while the very concept of culture is under attack in anthropology, arguments about culture in the school curriculum, for instance, occur "largely in ignorance of, or indifference to, this conceptual critique..." (Wax, 1993, p. 99). Anthropologists have criticized the way the concept of culture has been simplified and reified to fit multiculturalist discourses that support visions of personal, ethnic, or national cultural identity that are fixed, essentialized, stereotyped, and normatized (Ibid. 1996:549).*

SPN: Temaområdet *Religion og Kultur* – tekster

Den videre og mer utdypende behandlingen av flerkulturalitet er lagt til en enkelt, men omfangsrik del av nettstedet: *Religion og Kultur* med tre underkapitler. Det første vi kan merke oss, er det allerede omtalte sterke fokuset på religion. I følge overskriften hører det ikke hjemme *under kultur*, men ved siden av, og denne prioriteringen viser seg også ved at religion har førsteplassen blant de tre underemnene. Også i SPNs presentasjon av disse ser vi læreplanens sterke prioritering av *betydningen av kulturell tilhørighet og identitet, deriblant religionens betydning*:

>Religion og etikk

Kunnskap om religion og etikk er viktig for å forstå noe om hvem vi er.

>Fremmedfrykt og rasisme

Kunnskap om nære og fjerne kulturer kan motvirke fremmedfrykt og rasisme.

>Norsk kultur

Det er viktig å vite noe om nasjonale og lokale tradisjoner.

Vår høyere grad av selvstendighet i forhold til disse identitetsskapende faktorene antydes igjen ved ordvalget: For oss er det viktig å vite litt om tradisjoner, mens religion derimot er avgjørende for hvem de (*vi*) er.

Reduseringen av fremmedfrykt til et kunnskapsspørsmål er også i tråd med læreplanen. Sistnevnte har også en viss relevans for hva man kan kalle elevens identitetsarbeid ved at rasistene eller innvandrings skeptikerne framstilles som kunnskapløse eller dumme, altså får fungere som en kontrastidentitet, som noen eleven vil distansere seg selv fra. Hvis vi ser på denne midterste delen først, finner vi da også at identitetsarbeidet er framtrødende ved at det anbefales reising til eksotiske steder for å vinne den kunnskap som skal gjøre en tolerant:

Mange endrer totalt syn på mennesker i andre land. Hvilken hudfarge de har eller om de er mer eller mindre intelligente enn oss [SPN polemiserer en del mot klassisk rasisme], blir uinteressante problemstillinger. Vi får heller høre om hva en spiste, mennesker en møtte og som kanskje ble til gode venner, matkultur [igjen], religiøse ritualer, historiske byggverk, kunst, musikk og holdninger til tro og håp om framtiden.

Idealet blir den eventyrlystne ungdom som har (eller bedre: *tar seg*) råd og tid til å reise jorden rundt. Dette er en identifikasjonsfigur typisk for såkalt postmoderne identitet (Hebert 2001) som vi kommer tilbake til i forbindelse med neste nettsted,

men idealet går tilbake til 1800-tallet og den europeiske overklasseungdommens "grand tour". Reise til Nepal og Goa kan med andre ord like gjerne sies å være en øvelse i å nyte og å beherske verden som en øvelse i toleranse, men nettopp derfor appellerer kanskje tanken til eleven. Toleransen blir selvsagt ikke svekket som ideal av å kobles til spennende reiser/mennesker, men det betyr ikke at våre hjemlige representanter for det eksotiske blir konseptualisert som mindre annerledes.

Neste punkt er fordommer – noe som den moderne norske ungdom neppe vil være bekjent av å ha:

Kunnskap om andre kulturer og mennesker er en forutsetning for at vi skal bli kvitt våre forutinntatte forestillinger om andre. Disse udokumenterte forestillingene kaller vi fordommer, og de kjennetegnes ved at de ikke stemmer med de faktiske forholdene.

Greit nok, men skjemmet av manglende logikk: Udokumenterte påstander, fordommer eller fordommer kan også tenkes å stemme. Bruk av kulturbegrepet og den på alle andre områder anbefalte induktive tenkemåte, er kanskje den enkleste måten å dokumentere fordommer på. Det er nok derfor best at SPN i stedet straks springer videre til rasisme og nazisme, før poenget med reising utvides:

Kanskje er du en av de mange som etter videregående skole har planer om å reise ut i verden for å oppleve noe nytt? Det spennende i vår tid er at vi tilbys slike kulturmøter også i vårt eget land. Norge har i likhet med andre land blitt mer flerkulturelt.

Det skal ikke avvises at det spennende i kulturmøter kan motivere norske elever til å søke privat kontakt med innvandrerne. Flerkulturell undervisning kan sånn sett med urette ha blitt herset med for sin tidligere opptatthet av mat og andre ufarlige, men tross alt tiltrekkende kulturelementer¹⁶. På hjemlig grunn vil dessuten slike kulturmøter ikke preges av den samme asymmetri som verdensomseiling innebærer. Det er heller ikke sikkert at innvandrerne selv har noe imot slik positiv oppmerksomhet, selv om det til en viss grad fortsatt innebærer et fokus på deres etnisitet. Tross alt er både matbord og reisemål møtesteder, det samme kan ikke sies om identitetsrelevante etiske verdier. De etniske kategoriens evne til å hindre sosial kontakt kan neppe være helt uavhengig av hvorvidt de er tiltrekkende og ufarlige eller ikke. Den type oppmerksomhet som det forrige sitatet brått avbrytes med, er imidlertid neppe like velkommen:

¹⁶ *Such pluralism tolerates the existence of salsa, it even enjoys Mexican restaurants, but it bans Spanish as a medium of instruction in American schools* (JanMohamed/Lloyd 1987:10).

Det problematiske for mange av dem som kommer til Norge for å bosette seg her, er at de ikke frivillig har valgt å bosette seg i et annet land. Krig, nød og forfølgelse i hjemlandet har gjort dem til **flyktninger**. Hvis mennesker med en slik bakgrunn kommer til et mottakerland preget av fordommer, kan en lett forestille seg hvordan deres liv kan bli.

For det første kan det være like vanskelig for de av flyktningene som har kommet mer frivillig. For det andre tenderer dette mot å innføre et skille mellom disse og de ekte flyktningene, eller verdig trengende, eller ofrene. Læremidler bør ikke presentere flyktningestatusen, som mange av de frivillige har vært nødt til å påberope seg for å få innreise og opphold, på en måte som presser alle elever med asylsøkerbakgrunn inn i den offerrollen som flyktningestatusen innebærer, uansett hvor velment det måtte være. Nå kan selvsagt hende at dette sitatet er en slags polemikk mot dem som hevder at innvandrerne plikter å tilpasse seg norske forhold når de først har kommet hit (underforstått frivillig). Å forsvare innvandrerne eller flyktningene med at de ikke har kommet frivillig, innebærer imidlertid at man godtar premisset for dette resonnementet.

Avslutningssetningen peker forøvrig videre mot det siste undertemaet, *Norsk Kultur*.

En solid forankring i egen kultur er en viktig forutsetning for å kunne møte andre kulturer med interessen og nysgjerrighet.

Dette er det igjen læreplanen som har bestemt. Denne lojalitetserklæringen kan imidlertid peke mot en litt mer tradisjonell eller konservativ tone på SPN, som ikke legger den samme eksplisitte vekten på det postmoderne identitetsbegrepet som vi senere skal se at Samfun.net. gjør.

Etter også under *Norsk kultur* å ha blitt tatt med på en eksotisk reise til Mexico for å minne elevene om at Norge sett utenfra kan oppleves som eksotisk, presenteres vi endelig for SPNs utgave av hva vi kan kalle det *totaliserende* kulturbegrepet:

Når en gruppe mennesker har en del grunnleggende holdninger og verdier felles, har de en felles **kultur**. De har felles språk og religion, mener omtrent det samme om hva som er rett og galt, og det er stort sett enighet om hva som er skikk og bruk. Holdninger og verdier overføres fra generasjon til generasjon. Noe av det gamle blir tatt vare på, og nye ting kommer til. Kultur tilegner vi oss i familien, på skolen, gjennom aviser og tv. Mange vil nok mene at Norge er et **homogent** land, et land der de fleste innbyggerne stort sett er ganske like. Vi har felles historie, felles språk, de fleste tilhører Den norske kirke, og vi har et felles skolesystem. Det gjør at vi får felles verdier og kunnskaper. Men vi er også ulike. Det er store forskjeller mellom Nord- og Sør-Norge.

Den siste spikeren i dette fasttømrede bildet av harmonisk fellesskap er faktisk den tilsynelatende nyanseringen. Hvis de største kulturelle forskjellene i Norge er de geografiske variasjonene, slik teksten synes å antyde, må de *interne* forskjellene (knyttet til for eksempel klasse) på Østlandet eller Vestlandet være mindre og dermed nærmest ikke-eksisterende.

Framstillingen inkluderer for øvrig også et endringsperspektiv, men uten at Norsk kultur mister sin integritet. Det gir fortsatt mening å spørre om hva som er norsk, ettersom endringen foregår over tid og gjelder *hele* den Norske kulturen.

Likevel vil nok mange si at det er typisk norsk å smøre matpakke, gå på tur, elske naturen, "være født med ski på beina", være nøysom og synes at landsbygda er det egentlige Norge. Kjenner du deg igjen i disse karakteristikkene, eller syns du de tilhører en annen tid [hvorfor ikke andre samtidige?]? Burde vi heller nevne noe annet hvis vi skulle si hva som er **typisk norsk** i dag?

En påfølgende nyansering fungerer ikke som en nyansering:

Det [globaliseringen] gjør at de skarpe kulturskillene mellom landene forsvinner. Du føler kanskje større kulturelt fellesskap med en skoleelev i Argentina enn en kristen fundamentalist i Norge?

Poenget her er *ikke* fellesskapet med den argentinske eleven, men avstanden til en av de norske utgruppene. Disse brukes som nevnt mye som norskhetsrepresentant når det norske skal sidestilles med minoritetene, men kan også som vi her ser, brukes til eksplisitt å representere det som faller utenfor norsk majoritetskultur. At skillene blir mindre skarpe truer videre ikke det enhetlige bildet av majoritetskulturen som man heller kan si integrerer en form for endringskapasitet, og da kanskje i motsetning til andre kulturer. Dette bekreftes i det som sies om den flerkulturelle virkelighet. Hos SPN har ikke denne inntrådt riktig ennå:

Til sammen vil disse endringene føre til at Norge ser ganske annerledes utom en generasjon. Vi vil få et kulturelt sammensatt og heterogent samfunn. Forskjellene kan føre til kulturkonflikter (...) arrangerte ekteskap (...)

Det er ikke den norske kulturen som blir sammensatt eller heterogen, men det norske samfunnet. Det innebærer et bilde av kulturene som eksisterende side om side- og da ikke nødvendigvis i fordragelighet.

Når folk ser annerledes ut, kler seg annerledes og har vesentlig andre skikker, kan det føre til fordommer og rasisme.

Hvem/hva har skylden for det? Slike problematiske påstander er med på å gi SPNs tekster et litt sammenrasket preg. Det gjør også gjentakelsen under denne *Norsk*

kultur-delen av nokså umotiverte opplysninger som delvis er nevnt også under det forrige deltemaet:

I 1975 innførte myndighetene **innvandringsstopp** for arbeidsinnvandring. Utover i 1980- og 1990-årene har det kommet forskjellige typer **flyktninger**.

En annen påstand som man har hørt 1000 ganger før er det tilsynelatende antirasistiske argumentet *mange pakistanere og tyrkere fikk arbeid som nordmenn ikke ønsket*. Dette kan også ses som en type velvilje som betinges av innvandrernes underordning i samfunnet. Det er heller ikke sikkert norsk-pakistanske/tyrkiske elever setter pris på dette underklassestempelet. Overdrevet er det jo også all den tid de fleste yrkene som iallfall mannlige pakistanere/tyrkere er overrepresenterte innenfor, fortsatt teller mange nordmenn.

Avslutningen som peker mot fremtiden er heller ikke så altfor oppmuntrende i sin mangel på ambisjoner om hva det flerkulturelle samfunnet kan innebære:

Samtidig [i tillegg til fordommer og rasisme] kan det også bidra til at det kulturelle mangfoldet blir større slik at Norge blir et mer spennende land å bo i når vi lærer om nye matretter, hører på annen musikk og kjøper olivenolje, krydder eller pitabrød i innvandrerbbutikkene.

Vekten på krydder, både i konkret og overført betydning, har flerkulturell undervisning som tidligere nevnt ofte blitt litt latterliggjort for. Med krydder som *eneste* framtidvisjon parodierer SPN dette.

Det som da står igjen, er det første deltemaet, *Religion og etikk*. Grunnen til at jeg har ventet med dette, er at det hører dårlig hjemme i faget samfunnslære. Religion og etikk er et eget felles allment fag, og stoffet på SPN under denne tittelen virker direkteimportert herfra, ikke minst fordi det virker dårlig integrert med kulturstoffet med for eksempel umotiverte opplysninger om hva monoteisme er. Denne mistanken ble som tidligere nevnt vekket ved gjennomgangen av innledningsteksten. Det religion bidrar med i denne sammenhengen er rimeligvis den allerede nevnte sidestillingen av våre utgrupper med minoritetene. Hvis vi ser på detaljene, kan vi finne bl.a. hva man kan kalle et forsert *vi*:

Religionen har stor betydning for mange menneskers **identitetsfølelse**. Den er viktig for hvordan vi lever og oppfører oss.

Det er den jo aldeles ikke for de aller fleste elevene, og det er også poenget lenger ned på nettsiden. Det er i stedet rimeligvis for å forstå *de andre*, vi trenger religionsundervisning:

Det er ikke mulig å forstå internasjonal politikk eller konflikter i verden, dersom en ikke kjenner til religionens betydning.

Dersom en ikke kjenner noe til Islam, vil en være ute av stand til å forstå hvorfor [sic!] menneskene i muslimske land ser på verden.

Det vi ellers får vite (to ganger på en side) er at Islam er en svært regelstyrt religion, at Islam er loven i Iran og Sudan, og at religion kan virke undertrykkende. Eneste eksemplet på det motsatte er Desmond Tutu! Dette kjenner vi fra innledningsteksten også. Det samme gjelder den avsluttende positive presentasjonen av oss selv i skikkelse av humanetikerne som også vi avslutter med her før vi går løs på oppgavene:

Humanetikere setter **mennesket i sentrum**, ikke Gud, og mener at regler for hva som er rett og galt ikke skal forklares religiøst. Det er mennesket selv, alene eller sammen med andre, som må ta ansvaret for sine handlinger.

SPN: Temaområdet *Religion og Kultur* – oppgaver

De åtte oppgavene knyttet til den første temadelen *Religion og Etikk* bekrefter den manglende samordningen med det øvrige kulturstoffet. Oppgavene hører hjemme i religionsfaget ettersom ingen av dem går utover religionkunnskapsrammen ved å be elevene forholde seg til religionens eventuelle betydning for kulturmøtene i Norge. Det positive man kan si, er at en av de større oppgavene, ved å gi ordet til både humanetikerne og biskop Bondevik, ikke favoriserer humanetikerne i like høy grad som tekstene gjør det. Negativt kan det innvendes av oppgavene ikke gir ordet til troende muslimer. Her blir heller elevene bedt om å finne fakta selv med utgangspunkt i lenker til kilder som for de fleste elever vil være for vanskelige enten fordi de er for omfangsrike, uoversiktlige, for vitenskapelige eller fordi de er på engelsk. Oppgavene tilknyttet dette første underemnet er likevel ikke, og gjøres ikke, direkte relevant for det flerkulturelle emnet, og vi går videre til *Fremmedfrykt og rasisme*.

Oppgavene her har et fellestrekk. De plasserer gjerne elevene i en posisjon, ikke der de skal si seg for eller mot innvandring eller diskriminering, men der de skal vurdere hva som kan gjøres mot diskriminering og rasisme. Ved at det i tillegg tas utgangspunkt i seriøse dokumenter som stortingsmeldinger, gis elevene en voksen og ansvarlig rolle. Vi går summarisk gjennom alle åtte:

Etter de vanlige interaktive kontrollspørsmålene settes elevene i den andre oppgaven til å lese en kronikk av Stanghelle om høyreekstremister og skal deretter

vurdere om slik aktivitet bør forbys. Tredje oppgave er en historisk oppgave om jødeparagrafen og dermed ikke så relevant. Fjerde oppgave ber imidlertid elevene vurdere effekten av 12 punkter mot diskriminering nevnt i en pressemelding fra KR. Også femte oppgave er knyttet til offentlige dokumenter. Elevene blir her bedt om å lese og oppsummere regjeringens handlingsplan mot rasisme og om dessuten mer spesifikt selv å vurdere hvorvidt utvidelsen av rasismeparagrafen til å omfatte også symboler er problematisk for ytringsfriheten. Slike oppgaver ligger selvsagt noe høyt for de fleste elevene, men har sin verdi i å ta for gitt at elevene står på et antirasistisk standpunkt, samtidig som dette standpunktet *ikke* assosieres med opposisjonell virksomhet, men med statsapparatet. Slik appelleres det til andre enn de venstreradikale.

Rasisme kan i denne sammenhengen betraktes som en maktstrategi som gir en posisjon høyt i et hierarki. SPNs antirasismeoppgaver kan sies å tilby det samme, men i positiv forstand: Eleven kan projisere seg selv inn i en framtidig voksen rolle i det statlige arbeidet mot diskriminering, hierarkisk klart overordnet de forvaltede problemgruppene. Dette opplegget har imidlertid kanskje ikke den samme appellen til alle, og er supplert av andre oppgaver der eleven i stedet kan forestille seg en rolle som politisk engasjert deltager i offentligheten. Den sjette oppgaven består for eksempel i å lese et opprop fra SOS Rasisme for et forbud mot nynazisme, og vurdere om det er fornuftig. I tillegg kan oppgaven engasjere elever som er mer interessert i privatsfæren enn i den offentlige sfæren ved å spørre hva man ville gjøre hvis en venn var på vei inn i det rasistiske miljøet. Med den syvende oppgaven kan man imidlertid begynne å bekymre seg for om fokuset til SPN er for ensidig. Også denne oppgaven ber nemlig elevene om å vurdere rasistiske ytringer opp mot ytringsfriheten, i dette tilfellet med utgangspunkt i Beheim Karlsen-saken. Også denne oppgaven tilbyr altså elevene en voksenrolle, denne gangen dommer-rollen. Den siste saken er en finn ut-oppgave om antirasistisk senter.

At strategien er noe ensidig, betyr ikke at det ikke er effektivt. Vel å tildele eleven en objektiverende tredjemannsrolle som saksbehandler, kritiker eller dommer i forhold til rasisme *problemet*, unngår oppgavene den lefling med rasisme/diskriminering som en mer debattaktig setting uvergelig innebærer.¹⁷ Det er

¹⁷ Dette er et velkjent poeng innenfor retorikken (Perelman/Olbrechts-Tyteca 1969:16): *It is not always commendable to wish to persuade someone: the conditions under which contact between minds takes place may, indeed, appear to be rather dishonorable. The reader will recall the story of Aristippus,*

vel dessuten ikke meningen at elevene skal eksponeres for alle oppgavene som er samlet på nettstedet. Å tildele elevene voksenroller knyttet til offentlighet og statsapparat kan sånn sett synes en fornuftig strategi for å skape ansvarlige holdninger ettersom denne rollen antageligvis er tiltrekkelig for mange elever og på denne måten gjøres lett tilgjengelig for utprøving. Det manipulative aspektet gjør imidlertid at det antageligvis bare er i forhold til slike ukontroversielle onder som rasisme/diskriminering at denne kommunikasjonsformen kan anbefales.

At alle oppgavene fokuserer på tiltak mot relativt alvorlige former for diskriminering og rasisme er mer problematisk. Dette går nemlig på bekostning av et fokus på hverdagsrasisme, de mer skjulte former for diskriminering som kommer av manglende sosial inkludering av minoritets elever. Hvordan dette problemet skal kunne tas opp uten å virke belastende for fåtallige minoritets elever som dermed risikerer å bli tildelt en offerrolle, er rimeligvis en utfordring. En løsning kunne være å ta utgangspunkt i for eksempel problemene til voksne innvandrere på arbeidsmarkedet, i stedet for sosial ekskludering av minoritets elever. Slik vil den direkte identifiseringen unngås.

*

Når vi nå vender oss mot oppgavesamlingen under *Norsk kultur*, skal vi særlig se etter hvorvidt det allerede sterke bildet av norsk enhet, mykes opp eller forsterkes. Åpningen er i denne sammenhengen ikke ideell i og med at eleven ikke får gå videre før hun som svar på hva kultur er, har krysset av for:

Når en del mennesker har ideer og holdninger felles og som overføres fra generasjon til generasjon.

Denne enkle og etniske (generasjonskriteriet) utgaven av kulturbegrepet er i realiteten det eneste redskapet eleven gis for selv å skape mening til forskjellene mellom minoritetene og majoriteten. Med dette begrepet kan hun lite annet gjøre enn å forklare problemer som utslag av indre kulturtilknyttede kvaliteter hos enkeltmenneskene. Denne bruken av kulturbegrepet er ikke nødvendig eller selvsagt. Man kunne ved hjelp av et begrep om det sosiale i stedet søkt forklaringer i de ytre

who, when he was reproached for having abjectly prostrated himself at the feet of Dionysius the tyrant in order to be heard by him, defended himself by saying that the fault was not his, but that of Dionysius who had his ears in his feet. Is the position of the ears, then, a matter of indifference? Perelman sier imidlertid at vi i vår rasjonalistiske og humanistiske tidsalder for en stor del har glemt at det å bli regnet som en person hvis mening teller, utgjør en verdi i seg selv. Utover denne egenverdien må vi heller ikke glemme, sier han, at ved å lytte til noen viser man en villighet til å i siste instans akseptere synet til den vi lytter til.

forhold folk lever og har levd under. På den måten ville virkeligheten tatt seg annerledes ut for eleven. Problematiske hendelser og særtrekk hos minoritetene blir da ikke de symptomatiske toppene av det kulturelle isberget de er i dagens læremidler og -planer, men heller unntak fra en situasjon hvor de aller fleste innvandrerne har tilpasset seg en ny sosial virkelighet forskjellig fra de til dels svært problematiske samfunnsforholdene de har forlatt. I en slik framstilling innrømmes minoritetene samme selvstendighet overfor sin kultur/religion som vi har overfor vår.

Likeledes ville den norske virkeligheten, som vanskelig kan framstilles som noe annet enn positiv vis a vis fattigere land, med et begrep om det sosiale unngå å bli en naturlig følge av hvordan vi norske er inni oss, slik den blir når vi anvender kulturbegrepet for å reflektere over det norske. Refleksjon er her et nøkkelord. Man kan vanskelig objektivere seg selv med kulturbegrepet slik man kan andre. Kulturbegrepet, enten det anvendes på noe positivt eller negativt, inviterer til en annen type tenkning når det anvendes på oss selv i stedet for på andre. Det fører til en type selvrefleksjon der en ikke bare tenker over hva som med dette utgangspunktet blir uttrykk for personlige egenskaper man deler med andre nordmenn, men også aktivt prøver å finne fram til slike norske/personlige egenheter. Kulturbegrepet er sånn sett svært relevant for det tidligere nevnte identitetsarbeidet.

Den neste oppgaven klarer imidlertid å vri denne generaliserende tendensen selv om den tar utgangspunkt i Janteloven – en gammel slager i skolesammenheng. Disse 10 punktene, hvorav temmelig nøyaktig halvparten må kunne sies å ha en viss fornuft, representerer norsk kulturs dystre fortid, særlig lokalisert til bygde-Norge. Eleven blir riktignok først bedt om å tenke nøye over hvor forferdelig Janteloven er, før hun i motsetning til den alminnelige kritikkløse Jantefordømmelsen, spørres om hvilke punkter av Janteloven hun fortsatt *synes gjelder*, hvilket jeg velger å anta betyr hvilke punkter hun selv er for. Relevant for oss er det at denne oppgaven på tross av det totaliserende utgangspunktet i Janteloven som uttrykk for en felles norskhet, åpner for refleksjoner som vi kan merke oss ikke styres av kulturbegrepet.

Neste og tredje oppgave er annerledes. Her skal eleven med utgangspunkt i 6 bilder tenke over hva som er typisk norsk. Oppgaven har sånn sett det samme potensialet for oppmyking, av norskheten som den forrige oppgaven, men krever en del mer av elevene. En del elever vil falle ned på to nasjonale motiver (bunadskledd flaggviftende unge og skiløper), mens de mer avanserte elevene vil hevde at den kjeledresskledde kvinnen på terrengsykkel er mer representativ for det særegne

norske eller skandinaviske enn flagg og folkedrakter og nasjonalsporter som jo de fleste nasjoner holder seg med i en eller annen utgave. Noen vil kanskje til og med forsøke å argumentere for at en mørkhudet mann i et kontormiljø i hvert fall ikke er "noe mindre norsk" enn de andre, selv om det eneste som kan la oss stedfeste bildet er de i Skandinavia så populære bøkefargede kontormøblene samt det uformelle arbeidsantrekket hans. Oppgavens første del har med andre ord et glimrende potensial. I de to neste delene blir imidlertid konstruksjon av det norske mer framtrødende. Eleven blir bedt om å tenke ut hvordan det *perfekte norske bilde* skulle kunne se ut samt lage en åpningsseremoni for OL i Oslo. Dette illustrerer en vanskelig balansegang mellom oppløsning av begrepet om norsk kultur og konstruksjonen av norsk kultur. Siden *bruken* av kulturbegrepet oppfordrer til det siste, er det viktig at oppgavene forsøker å behandle, om ikke selve kulturbegrepet, så iallfall den lettvinte bruken av det såpass kritisk som vi har sett i disse to oppgavene. Norsk kultur består imidlertid fortsatt om enn som vanskeligere å gripe.

Den fjerde oppgaven er ikke like kritisk. Med utgangspunkt i fire 1800-tallssitater om nordmenn blir eleven bedt om å skrive ned hvilke trekk ved oss som der kommer fram, svare på om disse fremdeles gjelder, og fabulere omkring hva en tysk campingturist i dag ville si om oss. Sitatene beskriver nordmenn som høyreiste og sunne, men samtidig noe fåmælte og dårlige på mat, og gir sånn sett ikke noen nytt. Slike "ta den andres perspektiv"-oppgaver oppfordrer gjerne nettopp til slik videre leting etter fellestrekk som særmerker oss i forhold til andre – til etnisk identitetsarbeid med andre ord.

Den femte oppgaven er om ungdomskultur og dermed ikke direkte relevant for oss. Med vårt utgangspunkt blir det likevel positivt av ungdomskultur bringes inn for å nyansere et gjennomgående etnisk kulturbegrep. Ungdomskultur er nemlig noe som ikke formidles fra *generasjon til generasjon*, men mellom folk.

Den sjette oppgaven må vi derimot oppholde oss noe lengre ved ettersom den innebærer at eleven fordyper seg i statistikk knyttet til forskjellige minoriteter og nordmenn. Tallene viser at innvandrerne føler seg mer ensomme enn nordmenn, men en kritisk elev kan komme til å spørre hvordan det kan stemme ettersom de samtidig både i større grad er gifte/samboende, har nabokontakt og flere barn. Den mistenkelig lave andelen nordmenn som sier (eller innrømmer) at de ofte er ensomme (ca 2 prosent), kan kanskje få eleven til å tenke at vi her heller har å gjøre med et sosialt tabu blant nordmenn som i svært liten grad ønsker å se på seg selv

som ensomme uansett hvor alene de måtte være, eller verre: at nordmenn har nok med sitt eget selskap). Om man skulle komme fram til det eller ikke, er slike oppgaver verdifulle på den måten at de fokuserer på sosiale og ikke kulturelle forhold. For eksempel kan eleven neppe komme fram til noen annen forklaring på forskjellene mellom innvandrergruppene enn tetthet og antall år i Norge.

Neste oppgave er også knyttet til statistikk. Hvis eleven i det hele tatt klarer å forholde seg til en flere hundre sider lang SSB-publikasjon, kan hun skrive en kort artikkel om innvandrernes valgdeltagelse, inntekt, arbeidsledighet eller antall. Hvis vi ser på arbeidsledighet, blir det klart at statistikken er fleksibel og kan brukes til å illustrere de poenger eleven måtte ønske. På den ene siden kan hun lese ut et budskap om at forskjellene mellom nordmenn og innvandrere ikke er så svært store, at de fleste innvandrere tross alt er i jobb. For mer innvandrerskeptiske elever innbyr kanskje slik statistikk til mer negativ sammenligning. Hvis de klarer å komme helt til side 76 i kapitlet om arbeidsledighet, kan de for eksempel få bekreftet at somalierne i liten grad arbeider. De kan til og med komme fram til at dette så langt har vært skjult av en felles behandling som afrikanere av både somalierne og marokkanere som de i lys av kulturbegrepet kan hevde som mer hørende til Midtøsten-gruppen. Da skal de imidlertid ha jobbet hardt. Det er for øvrig uklart hva denne oppgaven har å gjøre med norsk kultur.

Den siste oppgaven har derimot åpenbar relevans for norsk kultur. Som et stort prosjektarbeid om samene, oppfordres elevene til å ta for seg den samiske kulturen som på mange måter mer norsk enn den norske kulturen selv. For vårt formål kan det være verdt å reflektere litt over denne forskjellen på tilnærming til samisk kultur og andre minoritetskulturer. Selv om samisk kultur må anses å være en fremmed kultur for nordmenn flest først og fremst på grunn av språket, behandles den her entusiastisk som på mange måter norskere enn norsk tilknyttet norsk natur og norsk urtid som den er. I tillegg inkluderer selve settingen samene som *våre* ved å be elevene forberede en presentasjon av samene på en tenkt konferanse om minoritetsgrupper i California. Til sammenligning har ennå ikke pakistannerne i Norge noen historie. De er en del av det norske samfunnet, men ikke en del av den norske kulturen.

*

Oppsummert gir oppgavene, når kultur først skal være forståelsesrammen, likevel et langt mer positivt inntrykk enn tekstene. De problematiske aspektene ved disse, først

og fremst den til dels skamløst positive framhevingen av norske dyder på bekostning av andre kulturer med en samling innenlandske utgrupper for å legitimere sammenligningen, er ikke tilstede i oppgavene. Man kan selvsagt hevde at fraværet av tvangsekteskap, omskjæring, konedrap osv. er en unnvikelse som elevene vil reagere på. Innenfor den rammen som kulturbegrepet etablerer er det imidlertid vanskelig å se hva en aktualisering av slike konfliktfylte temaer skulle tjene til. Elevene leser om dette i media, er rimeligvis engasjerte i problemstillingene, men trenger ikke nødvendigvis å diskutere temaer i klasserommet som uansett bare kan tjene til å framheve oss på bekostning av de andre samt også utgjøre en belastning for minoritets elever som enten blir tildelt en offer- eller overgriper-rolle. Den voksenrollen elevene tilbys under *Fremmedfrykt og Rasisme*, muligheten for nyansering av begrepet om en norsk kultur¹⁸ samt fordypningen i sosiale faktorer, kan sånn sett betraktes som gode grep som til en viss grad veier opp for den polariseringen som tekstene forårsaker.

Aschehoug: Samfun.net

Samfun.nets "minilærebok" mangler tilsvarende innledningstekster til sine fem kapitler som det SPN har, og vi må dermed begynne med å lese hele kapitlet *Kulturforståelse*.

Første deltema er *Religion, livssyn, etikk og identitet* – en plassering og overskrift som antyder lojalitet mot læreplanens sterke vektlegging av religionens og etikkens rolle i identitetsarbeidet. Under første heading, *Religion*, får vi vite at religion er et samfunnsfenomen i tillegg til et trosspørsmål. Definisjonen som gis av religion har likevel det snevre tilhengerperspektivet som utelukker sekularisert religionstilhørighet: religion omfatter mennesker som *forholder seg til guder eller andre overnaturlige makter*. Det gjør de færreste i Norge, udøpte så vel som døpte, og dermed holdes vi foreløpig implisitt utenfor i en kontekst av sammenligning av religioner eller rettere sagt *religiøse*. Det blir vi også i de to følgende avsnittene om kristendom og islam. De blir begge kort oppsummert på følgende vis.

Kristendommens hovedinnhold er at Gud har åpenbart seg i personen Jesus, som levde i Israel for ca. 2000 år siden. Da han døde og ble levende igjen, gjorde han det mulig for alle mennesker å få evig liv i kontakt med Gud.

¹⁸ Akkurat disse oppgavene er krevende og passer slik sett bedre i en tradisjonell lærebok og en felles klasseromskontekst der læreren eller enkeltelever kan hjelpe klassen et drøyt stykke på vei. De illustrerer sånn sett svakheten ved individualisert Internettundervisning.

Islam betyr underkastelse; hovedtanken er nemlig at mennesket er skapt av Gud for å underkaste seg Ham.

Dette er for så vidt riktig, men opplysningene kan neppe gi elevene noen annen mening enn at religion er (1) magi, og (2) ufrihet. I stedet for å rasjonalisere religionene, lar man elevenes ofte allerede karikerte bilder av religion som noe grunnleggende irrasjonelt, stå uimotsagt.

Vi ser at det flerkulturelle perspektivet også i Samfun.net søkes ivaretatt ved en "rettferdig" likebehandling av kristendom og islam, representantene for *oss* og *dem*. Som en ytterligere negativ eksponering av oss, nevnes for øvrig også her Jehovas vitner og pinsevevnerne (foruten katolikkene (før i tiden kanskje den fremste representanten for de "andre") og striden om kvinnelige prester).

Spesielt for Samfun.net er det at New Age er viet like stor plass som de to hovedreligionene. Dette fungerer som en forberedelse til Samfun.nets mer fyldige utvikling av identitetsbegrepet. Det litt morsomme er at de korte oppsummeringene for en del elever vil få New Age til å framstå som til dels mer fornuftig og tiltrekkende enn både kristendom og islam:

guddommelig kraft (...) alle religioner har noe sant i seg (...) alt som finnes, henger sammen (...) reinkarnasjon (...) miljøvern og astrologi (...) meditasjon (...) healing betyr "å gjøre hel".

Denne plukkingen av *elementer fra ulike religioner*, er mer forenlig med det postmoderne identitetsbegrepet som vi skal se Samfun.net propagerer. Om tilhengerne av New Age får vi således høre at de *omfatter mennesker som på selvstendig grunnlag slutter seg til noen av de følgende punktene [nevnt ovenfor]*. Denne fyldige og positive framstillingen av New Age kan selvsagt begrunnes ut fra et ønske om å engasjere elevene på hjemmebane. Norsk majoritetskultur framtrer dermed først under den påfølgende headingen, *Livssyn*.

Livssyn er nemlig noe som *vi* har (*brukes om ikke-religiøse (sekulære) helhetssyn på tilværelsen*). At et (sekulært) livssyn er å foretrekke framfor religion, dras ikke i tvil av følgende påstand:

Når en forstår hva et menneske er, er det lettere å finne ut hvordan det bør leve. Hvis denne påstanden tolkes, som rimelig er, som en opplysning om hva som særpreger sekulære livssyn, blir det implisitte budskapet at religion *ikke* er basert på et helhetssyn på hva mennesket er.

Vi kan for øvrig merke oss at Samfun.net foreløpig ikke benytter seg av et eksplisitt *vi*, slik SPN gjør: Følgende eufemisme kan imidlertid observeres:

Et livssyn som mange forholder seg til i Norge, er *humanismen*.

Om oss humanister får vi vite at vi kan være både ikke-kristne humanetikere og helt eller halvveis sekulariserte kristne. Kristne får dermed en særegen stilling mellom *dem* og oss alt etter hvor religiøse de er. Beskrivelsen av oss går som følger:

Humanisme er å tro på mennesket, at det er potensielt godt og fornuftig og kan velge til beste for seg selv og andre. Derfor hevder humanismen at hvert enkelt menneske har et ansvar, og at det har visse rettigheter, for alle mennesker er like verdige og ukrenkelige [gjelder ikke dette også religiøse kristne og muslimer?]. Ikke-kristne humanister regner ikke med at det finnes en Gud eller andre overnaturlige vesener. De tror heller ikke at mennesket har en sjel som lever videre etter døden.

Dette er i tråd med læreplanens tidligere nevnte ord om hva *vår kulturarv og religiøse verdigrunnlag bygger på*. Vi ser for øvrig at framstillingen av oss/dem-s skillet er uavhengig av pronomenbruk, ettersom de aller fleste lesere selv er i stand til å identifisere (seg med) humanistene.

I den påfølgende etikk-delen dukker så det eksplisitte *vi*'et opp – og det ganske naturlig i og med etikkens universelle nedslagsfelt: *Vi tenker og handler etisk med utgangspunkt i de verdiene vi tror på*. Dette *vi*'ets referanse snevres imidlertid inn: *I vår kultur står kristne verdier sterkt, også blant mange som ikke regner seg som kristne. Samtidig står humanistiske verdier minst like sterkt*. Om det er noen forskjell på kristne og humanistiske verdier, er uklart. Det er vel heller slik at det *vi* som teksten både implisitt og eksplisitt opererer med, har humanismen i forgrunnen eller nåtida og kristendommen i bakgrunnen/fortida. Tekstens *vi* er sekulariserte kristne, og kontrastidentiteten til disse utgjøres av diverse religiøse grupper. Denne sammenblandingen av kristendom og humanisme, gir Samfun.nets *vi* en sterkere kristen kulør enn SPNs *vi*:

Mange [men ikke alle?] religioner og livssyn kan samles om "den gylne regel", som kan formuleres for eksempel slik: "Du skal gjøre mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg.

Temadelen avsluttes med en drøfting av identitetsbegrepet som er nokså avansert, men også svært farget av våre vestlige oppfatninger og idealer:

De andres identitet:

Den enkeltes identitet henger nøye sammen med den kulturen en tilhører. I noen kulturer er identiteten [helhetsoppfatningen vi har av hvem vi "egentlig" er] sterkt knyttet

til sosiale fellesskap (kollektiv identitet). Da forstår man seg selv som en del av en familie, et kjønn, en yrkesgruppe eller en religion. (...) I tidligere tider [her i Norge?] var religionen svært sentral for identiteten

Vår/elevens identitet:

Men for mange mennesker betyr den individuelle identiteten mer. Vår personlige identitet er knyttet til opplevelsen hver og en av oss har av å være individ med en spesiell historie. Vi opplever oss selv som frie og selvstendige mennesker som kan tro hva vi vil, og fritt velge utdanning og yrke. (...) Mange nordmenn [har] likevel en slags kristen identitet. (...) For en del mennesker i dag er identitetsforståelsen annerledes. De opplever ikke seg selv som individer med én fast identitet. I stedet beveger de seg ut og inn i mange ulike sosiale fellesskap og spiller ulike roller i de forskjellige delkulturene. De identifiserer seg heller ikke med én religion eller et livssyn. De har dermed en mer sammensatt og foranderlig identitet. Når de foretar etiske valg, vil de derfor handle på ulike måter avhengig av situasjonen.

Mye kan sies om denne versjonen av postmoderne elevidentitet. Det som iallfall kan slås fast er at det er en svært idealisert versjon: I stedet for å antyde at det kan dreie seg om en forvirret eller vanskelig form for (manglende) selvforståelse, skisseres en avantgarde av fleksible, spennende og ikke minst frie mennesker. Den kontrastidentiteten som implisitt forutsettes er av tradisjonelle mennesker som handler og tenker slik de alltid har gjort angivelig uavhengig av situasjonen, og med en fast identitet forankret i religion.¹⁹

Det positive med denne framstillingen er at den kan inkludere (eller appellere til) også innvandrerelevne, ettersom det kanskje er de som i størst grad er nødt til å pendle mellom delkulturer. Det spørres likevel om dette identitetsbegrepets struktur passer for alle minoritets elever. (Det kan for så vidt også spørres om det er dekkende for norsk ungdoms selvforståelse.) Det er nemlig ikke bare selvforståelsens innhold, men også dens form og tilblivelse som antropologer mener er kulturavhengig, og det bildet som her gis av skapende individer som fritt plukker elementer til sin *sammensatte* selvidentitet, har en sterk kobling til vår vestlige forbrukerkultur. Det er derfor langt fra sikkert at denne selvoppfatningen i like stor grad er oppnåelig (eller å anbefale) for minoritets elever (og for så vidt for norsk ungdom også) som kanskje gjerne har en "fast" religiøs/etnisk identitet og som kanskje heller ikke har det samme entusiastiske synet på den formen for frihet som her propageres.

I tillegg er det i teksten en ganske klar kobling mellom dette postmoderne identitetsbegrepet og humanismen. Humanismen er iallfall langt mer kompatibel med

¹⁹ *Although multiculturalists would recoil from such implications, the tendency to view non-Western cultures as stable, tradition bound, timeless entities shifts us dangerously back toward viewing others as beings who are profoundly and inherently different from ourselves* (Perry 1992:52).

det enn religiøse livssyn – da med unntak av ”kristne” som nøyer seg med å ha *en slags* kristen identitet. Det er humanetikerne/humanistene (og på Samfun.net også New Age-tilhengerne) som er i stand til å se det verdifulle i de enkelte religionene, m.a.o. innta et overordnet og vurderende standpunkt vis a vis enkeltreligionene. Samme overordnede og frie holdning inntar den postmoderne eleven over for utbudet av mulige identitets-elementer. Det er dermed også et humanistisk identitetsbegrep som man søker å selge til alle elever:

Mange mennesker er i større eller mindre grad preget av humanismen. Det innebærer igjen at man forstår seg selv som frie individer med visse rettigheter. Humanistisk etikk forutsetter at mennesket er et fornuftig og ansvarlig vesen. En kan være kristen, muslim eller ateist og likevel ha en slags felles humanistisk grunnholdning.

Beskrivelsene av henholdsvis humanismen og den (post)moderne identiteten er til forveksling like: individ, fri, ansvarlig og fornuftig & individ, fri og selvstendig.

Det er selvsagt mangelen på *eksplisitt* tilknytning til religion og nasjonalitet som generelt sett gjør det tillatelig å idealisere humanismen/humanetikere/sekulariserte kristne, postmoderne identitet og menneskerettigheter i lærebøker. Behovet for et minste felles multiplum i en flerkulturell virkelighet er da også åpenbart. En like misjonerende innsats på vegne av kristendommen hadde ikke vært mulig. Humanismen er likevel et vestlig fenomen som spres av oss til andre kulturer hjemme og ute. Hvorvidt man maksimerer eller minimerer det faktumet har betydning. På samfun.net framstilles iallfall humanismen ikke bare som et ideal, men gis også en klar gruppetilhørighet gjennom at koblingene (eller utviklingslinjene) kristendom-humanisme og humanisme-postmoderne identitet gjentas påfallende ofte til og med for en didaktisk tekst. Denne koblingen kan selvsagt rettferdiggjøres faglig, men spørsmålet i vår sammenheng er hvilket inntrykk elevene danner seg, og hvis vi ser på det siste sitatet igjen, er det kanskje ikke en urimelig tolkning at muslimer bare i beste fall kan ha ”en slags” humanistisk grunnholdning. Et bedre alternativ for å utfordre vestlig selvforståelse (og dermed gjøre også de etnisk norske elevene klokere) ville kanskje vært å unngå identifiseringen av vår kultur med humanistiske verdier ved heller å framstille disse som langt fra realiserte idealer også i vår kultur, både i den enkeltes privatsfære og i den større verden.

*

Hvis vi går til neste del, *Kultur*, ser vi at det kulturbegrepet Samfun.net opererer med vanskelig lar seg forene med et slikt selvkritisk grep og heller ikke med postmoderne

identitetsbegrepet, hvilket igjen gjør at ikke alle mennesker lar seg fange ved hjelp av det:

Kultur kan defineres som de tanker, kunnskaper, trosformer og ferdigheter mennesker tilegner seg som medlemmer av et samfunn, og som overføres, ofte i noe forandret form, fra generasjon til generasjon. Kultur er altså fellesskap, men samtidig er det individuelle oppfatninger av hva dette fellesskapet innebærer.

Mennesker er ikke deltagere i mange forskjellige overlappende kulturer, hvorav bare noen/én er basert på etnisitet, men er i høy grad definert som mennesker av én *felles* kultur som må tolkes som etnisk/nasjonal ettersom den også her sies å *overføres fra generasjon til generasjon*, i stedet for *mellom* folk. Kulturene blir stående ved siden av hverandre med et sterkt grep (tanker, kunnskaper, trosformer, ferdigheter) om sine respektive medlemmer. Selv om eksistensen av individuelle oppfatninger innrømmes, blir resultatet likevel et totaliserende og etnisk kulturbegrep. Dette innebærer en viss risiko, i og med at det dermed blir helt avgjørende – og kanskje *for* avgjørende – å få formidlet det abstrakte prinsippet om at *alle kulturer er likeverdige*. Dette vanskeliggjøres nemlig av fokuset på menneskerettigheter som lett utgjør en standard som elevene kan bedømme kulturene med.

Det er derfor en fordel at kulturbegrepet forsøkes nyansert under overskriften *Storkultur og delkultur*. Igjen kan vi imidlertid merke oss at nyanseringen med sin sterke vekt på selvskaping knyttes til det vi har benevnt det postmoderne identitetsbegrepet:

I større grad enn tidligere skapes stadig flere små kulturer. Når de eksisterer innenfor eller ved siden av en større kultur, kalles de delkulturer. Delkulturer skapes av mennesker med felles interesser, verdier, religion, alder, kjønn, språk eller geografisk bakgrunn. Mange delkulturer blir til på Internett og i andre moderne medier.

Den norske, og i dag etnisk åpne, kulturen representerer storkulturen som delkulturer finner seg mer eller mindre godt til rette innenfor. At innvandrerne fra sine respektive storkulturer, blir sagt å tilhøre etniske delkulturer i Norge, minimerer det totaliserende kulturbegrepets betydning. Etnisitet stilles til og med på linje med idretts- og musikkmiljøer. Parallellen lar seg imidlertid ikke gjennomføre:

Mange mennesker føler seg hjemme i flere kulturer: Barn av pakistanske foreldre kan for eksempel oppleve seg selv som pakistanske når de er hjemme hos familien, og som norske når de er på skolen. Dette kan oppleves som konfliktfylt, særlig dersom verdier og etikk i de ulike kulturene virker uforenlige.

Ja, hva da? Det opprinnelige bildet av en etnisk åpen norskhet som burde kunne deles av både foreldre og barn som både videreutvikler og bidrar med sin etniske

kultur, viker for bildet av, ikke pakistanske barn, men *barn av pakistanske foreldre* som må foreta et valg (i tråd med postmoderne identitetsskaping), ikke mellom storkultur og delkultur (dem skal det ikke være nødvendig å velge mellom), men mellom norsk og etnisk tilhørighet. Anbefalt er selvsagt fortsatt integrering som sier ja til begge deler – myndighetene *forsøker* iallfall å legge til rette for dette, sies det – men *i praksis opplever mange også assimilering*. Og det er kanskje like greit, all den tid alternativet også kan være segregering som *kan føre til gettoer*.

Denne lesningen kan kanskje oppfattes som litt i overkant kverulerende, men er ment å illustrere at integrering må utstyres med eksempler og bilder og ikke bare framføres som prinsipp og ideal, hvis det skal være troverdig som alternativ – særlig ettersom det fins mer enn nok troverdige bilder av både segregering og assimilering. Framstilling av nasjonal/etnisk identitet som et valg den enkelte kan foreta (eller blir tvunget til å foreta), er riktignok i tråd med antropologisk kritikk av hva vi kan kalle flerkulturell undervisning sin tendens til å "kulturifisere" minoritetselevne.

Avkulturifisering (og da ikke i betydningen assimilering, men i den postmoderne betydningen at elevene står fritt til å skape seg selv) er imidlertid ikke nødvendigvis det beste svaret ettersom minoritetselevne derved utsettes for et press som kanskje heller ikke virker. Det foreslås tross alt ingen avkulturifisering av etnisk norske elever, da kanskje med unntak av den anbefalte distansen til det norske nasjonsbyggingsprosjektet med *den norske bonden, fiskeren, bunaden*, som de aller fleste elever allerede har et temmelig distansert og kanskje også likegyldig forhold til. Alternativet til avkulturifiseringen kunne kanskje vært en framstilling av det å være del av en minoritetskultur som uproblematisk og kanskje til og med som en ressurs. Fokuset på kulturmøters konfliktpotensiale preger imidlertid også denne kulturdelen på andre måter:

Når slike kulturer [etniske delkulturer] i tillegg har ulike religioner, kan de bli svært forskjellige fra hverandre.

Mange reagerer negativt på globaliseringen. De opplever at den lokale eller nasjonale kulturen de tilhører, blir svekket.

Samfun.nets definisjon av kulturel relativisme og etnosentrisme er i likhet med SPNs tilsvarende upresis, og man aner de siste års økende fremmedkulturkritikk (Andersson 2000) i følgende formulering av den relativistiske holdning:

Det bør altså være mulig å forstå fremmede kulturer uten nødvendigvis å være enig med dem.

Hvis man skal tillate seg å være "uenig" med fremmede kulturer, trenger man imidlertid vurderingskriterier, for eksempel menneskerettighetene. Selv om elevene ellers stadig blir bedt om slike vurderinger, fordømmes disse – hvis man innrømmer at menneskerettighetene er vestlige – akkurat her som etnosentriske:

Det betyr at en vurderer fremmede seder og skikker ut fra sin egen kultur. En etnosentrisk holdning henger ofte sammen med manglende kunnskap om andre kulturer.

Problemet her er kanskje læremidlenes tendens til å springe over motsetningen mellom prinsippet om kulturers likeverdighet og menneskerettighetene, et problem som forsterkes av anerkjennelsen av kultur som helt avgjørende for en sunn identitetsutvikling. I stedet for å ta opp motsetningen, lar man de iallfall potensielt motstridende prinsippformuleringene stå uten forklaringer som kunne hjelpet elevene å forstå hva de innebærer eller iallfall betyr – da kanskje utover at de er noe elevene *bør* skrive under på.

At forfatterne også strever med motsetningene, framgår av følgende formulering som framstiller "kulturkritikk" som akseptabel dersom den bygger på kunnskap – en holdning som er alt annet enn kulturel relativistisk:

Fremmedfrykt kommer ofte av etnosentriske holdninger og manglende kunnskap. Alternativet til fremmedfrykt er ikke å godta eller omfavne alt som er fremmed, men å forsøke å forstå en annen kultur enn sin egen før en eventuelt fordømmer den eller blir redd for den (min understrekning).

Kulturdelen avslutter da heller ikke med den kanskje for ambisiøse kulturel relativismen, men med en tradisjonell rasisme/diskriminering-definisjon.

*

Den siste delen handler om det i denne sammenhengen følsomme temaet, menneskerettigheter. I stedet for å springe over spørsmålet om disses opprinnelse, brukes en tredel av plassen på dette spørsmålet. Menneskerettighetene har blitt til i en vestlig moderne kultur, heter det, men de har røtter i gamle kulturer. Eksemplene er imidlertid kanskje ikke så overbevisende:

På samme måte [som nytestamentet] understreker islam at alle mennesker er likeverdige, selv om kvinner og menn har ulike roller i samfunnet. Også østlige religioner som buddhismen har humanistiske innslag. Buddha oppfordret for eksempel sine disipler til å tenke selv og ikke følge ham blindt.

Grekerne og romerne sies uansett å være viktigst i denne sammenhengen, og da *fordi* de forkastet religionene – en påstand som harmonerer med den allerede nevnte positive framstillingen av sekulær humanisme.

Hvorvidt menneskerettighetene er eller bør være universelle, problematiseres interessant nok. Det heter seg at *mange medlemsland savner rettigheter som harmonerer bedre med verdiene i deres egenkultur*. Eksemplene som nevnes er retten til å eie jord – et eksempel som er egnet til å problematisere menneskerettighetene, men også kvinners politiske og sosiale rettigheter – et eksempel som *ikke* er egnet for problematisering ettersom alle her faller ned på menneskerettighetenes side. Sistnevnte eksempel er for øvrig en av de mest åpenbare innvendingene mot prinsippet om kulturers likeverdighet – og Samfun.net kan sies å omgå problemet med følgende formulering:

...som ikke harmonerer med verdiene i mannsdominerte religioner

Her skulle det strengt tatt stått mannsdominerte *kulturer*.

Et viktigere spørsmål enn menneskerettighetenes opprinnelsesland og nåtidige utbredelse, er imidlertid eventuell identifisering av menneskerettighetene med én kultur og dermed med denne kulturens medlemmer. Et spørsmål er med andre ord hvorvidt et land har menneskerettigheter, et annet spørsmål er hvorvidt de også er fullt ut realiserte og en del av hver enkelt av oss. Det siste søker Samfun.net å unngå ved å nevne brudd på menneskerettighetene også i vesten. Her hevder Samfun.net at USAs dødsstraff er et soleklart brudd, selv om amerikanerne selv nok ville hevdet at det er en europeisk fortolkning. Norges varetektspraksis nevnes også som et mulig brudd. De litt svake eksemplene illustrerer likevel nødvendigheten av andre framgangsmåter for å unngå å gratulere oss selv med menneskerettighetene. Det mest nærliggende er kanskje og bytte ut eller i det minste supplere fokuset på kultur med et fokus på sosiale og økonomiske sider ved menneskerettighetene – altså at vi har kunnet implementere menneskerettighetene fordi vi er rike.

*

Vi har sett at de tre problematiske trekkene ved SPNs innledningstekst også preger Samfun.nets tekster om kulturforståelse. Vi finner den samme sidestillingen av *deres* religioner og *våre* religioner, men altså ikke en tilsvarende sidestilling av vår majoritetskultur med minoritetskulturene. Majoritetskulturen framstilles nemlig nettopp ikke som kultur, men som en moderne tilstand preget av distanse til egen

kulturell/religiøs bakgrunn og religion, omfavelse av sekulære humanistiske verdier, og individuell selvskapning. De som ikke hører hjemme her, faller derimot inn under et totaliserende kulturbegrep som også får stå alene som forklaring på forskjeller i mangel av andre perspektiver (sosiale/økonomiske forskjeller). Det som hovedsakelig skiller Samfun.net fra SPN er at de føyer hva vi kan kalle det postmoderne identitetsbegrepet til det overordnede humanistiske standpunktet som deles av begge nettstedene. Det som er felles utover de allerede nevnte punktene, er et relativt sterkt fokus på konflikt og problemer. Vi skal i det følgende se hvorvidt dette også preger oppgavene.

Samfun.nets oppgaver

Samfun.nets oppgaver finner vi ikke under tekstdelen om kulturforståelse, men samlet under de fire temaene, Identitet, Lykke, Makt og Rettferdighet, som igjen er delt inn i tre emner hvorav *Jeg, vi og de andre* under identitet er mest relevant for oss. Her åpnes det friskt med en tekst av Erling Fossen som går svært langt i å angripe kulturismen. Problemet for ham er for det første at vi i det hele tatt ser eller er opptatt av de kulturelle forskjellene, dernest at vi ikke liker dem. Fossen er også opptatt av den implisitte rasismen i det å spre innvandrerne utover i landet i stedet for å la dem bo i Oslo. Elevene blir bedt om å eksplisere Fossens polemikk, undersøke statistikken Fossen viser til selv, og dessuten om å diskutere følgende påstand:

Drøft denne påstanden fra teksten: "Verden er blitt grenseløs, og ingen folkeslag har lenger krav på noe territorium".

Denne oppgaven er faktisk uvanlig i og med at den ikke problematiserer innvandrings skeptiske holdninger, men tvert i mot gir disse rett i at begrensninger på innvandringen er nødvendig, og at striden ikke gjelder et for eller mot, men et *hvor mange*? Man kan selvfølgelig prøve å forsvare påstanden, men resultatet blir da fri innvandring til Norge, et spørsmål som overhodet ikke er framme i en offentlig debatt som for en stor del dreier seg om hvem som er *mest* positiv til innvandring. Denne oppgaven fungerer med andre ord på premissene til de som ikke hører til de udelt positive.

Denne oppgaven fenger dermed antageligvis mer enn neste oppgave som ber elevene med utgangspunkt i diktet *Emigrantene* av Tove Lie vurdere hva hvordan norske myndigheter kan legge forholdene best mulig til rette for å ta imot mennesker

som har flyktet fra sitt hjemland? Oppgaven er verdifull siden det gir det uvante perspektivet at minoritetene er *emigranter* som har forlatt en kultur, og ikke innvandrere som har med seg en kultur. Dikt ligger generelt imidlertid noe "høyt" og oppgaven har ikke fått noen elevreaksjoner.

*

Thomas Hylland Eriksens tekst som er rammen for den tredje oppgaven trenger en lengre kommentar. Oppgaven siterer hva jeg har kalt den totaliserende kulturdefinisjonen – kunnskaper, ferdigheter, holdninger – og Hylland Eriksens tekst utdyper med kultur som *en måte å forholde seg til verden på*. Tema er ikke de forskjellige delkulturer som i følge Samfun.net i dag langt på vei har erstattet Den Norske Kulturen, men hva Norsk kultur av i dag omfatter. På tross av forandringer stikker nemlig norsk kultur så dypt, i følge Hylland Eriksen, at det *fremdeles finnes en norsk kultur i det 21. århundre*. Denne omfatter Disney-filmer, rock og Grandiosa, men også

...distriktpolitikk, likestilling (mellom menn og kvinner), turer i skog og mark, skigåing, hytta som sentralt symbol, enkelhet og likhet som positive verdier og selvstendighet som verdi i barneoppdragelsen.

Her blandes både nordmenns typiske vaner, men også verdimeslige elementer fra den ellers på Samfun.net etnisk *åpne* norskheten sammen under rubrikken *norsk kultur*. Dette kan ses som et forsøk på å berolige de som måtte frykte at norsk kultur er truet. Prisen er imidlertid at elevene gis et overdrevet bilde av norsk enhet. Hytte, ski og skogsturer kan kanskje kalles typisk norsk eller nordisk, men er neppe definerende for et flertalls livsstil, og selv om likestilling er anerkjent i offentligheten, betyr ikke det at den er en integrert del av folk flests tenkemåte, slik det her anvendte kulturbegrepet krever. Dette vet selvsagt forfatteren, og hans subsummering av alt fra matvaner til sosiale og politiske fenomener under kulturbegrepet kan kanskje tolkes mindre strengt: Under norsk kultur kan man kanskje tillate seg å inkludere innbyrdes motstridende elementer som altså ikke deles av alle etnisk norske, og for så vidt også elementer som hører bedre hjemme under et begrep om det sosiale eller politiske. Eriksen reflekterer dessuten over minoritetenes forhold til det norske:

For det andre medførte innvandringen til Norge omfattende debatter om hva det vil si å være norsk. Var det nok å bo og arbeide i Norge, eller måtte man snakke norsk (i så fall: hvor godt måtte man snakke norsk?); burde man være kristen (i så fall: hvor kristne var de som allerede bodde her?), burde man være blekhudet, burde man støtte opp om norske verdier (hva var i så fall de verdiene?), og så videre.

Hylland Eriksen opererer med andre ord med to typer norsk slik man også gjør i læreplanen: formelt norsk og kulturelt norsk. Det særegne ved Eriksens utforming av skillet er imidlertid at elementer man ellers forsøker å holde etnisk åpne for den integrerte innvandreren, inkluderes under et begrep om norsk kultur som bare kan være tilgjengelig for assimilerte innvandrere av n'ete generasjon. Norsk kultur framstår som et dypt og innholdsrikt felleskap som er åpen for import av iallfall vestlige kulturprodukter, men som likevel beholder sin integritet og svært positive verdi. Tre reaksjoner kan tenkes: minoritets elever som aspirerer mot det norske kan bli betuttet stilt over en såpass utilgjengelig norskhet. Minoritets elever som bygger seg en etnisk identitet, kan bli irritert over den skamløse hyllesten av det norske som implisitt går på bekostning av *ikke*-norske kulturer som kanskje har bedre mat, men som altså *ikke* har likhet og selvstendighet som positive verdier. Norske elever vil antageligvis føle seg mer bekvemme i og med at de styrkes i sin felleskapsfølelse samtidig som kjedelige elementer fra vår kulturarv avvises som foreldede norsketskriterier. Klokere blir de imidlertid ikke. Hvis man vil ha elevene til å reflektere over hvordan folk flest eller nordmenn flest ser på ting, kan man heller bruke det mer inkluderende og rommelige begrepet det norske samfunnet. Dette vil gjøre det lettere å fokusere på forskjeller og vil heller ikke forutsette den samme rosende identifisering av samfunnets medlemmer med de positive elementene i det norske samfunnet. Dette vil også være mer faglig forsvarlig i og med at selve konstruksjonen av "den norske kulturen" som riktignok i endring, men likevel som et *noe*, kan kritiseres: Norsk kultur kan i stedet ses som et virtuelt fellesskap (Andersen) opprettholdt nettopp av tekster som Eriksens.

Det ville muligens Eriksen selv ha skrevet under på i en annen sammenheng.²⁰ Denne teksten har fått sin utforming i polemikk mot den gamle nasjonalromantiske konstruksjonen av norsk kultur, og har kanskje ikke vært ment for denne undervisningssammenheng. Det er nok hovedgrunnen til at den nye alternative konstruksjonen av norsk kultur med hovedvekt på endring ikke selv framstår som problematisk – en problematikk som kanskje karest kommer til uttrykk i de

²⁰ Eriksen (1999) refererer i Norsk Antropologisk Tidsskrift kritikk reist av Naushad Ali Qureshi: *Ved å rette søkelyset mot kulturforskjeller og/eller etniske grenser, bidrar man til å forsterke dem. Hva mer er – og dette er kanskje det største problemet i norsk minoritetsforskning – blir den norske siden av "grensen" sjelden problematisert, snarere stereotypisert eller fortiet (...): Norge framstår i innvandringsforskningen enten som et monolittisk, liberalt samfunn der universalistisk moral, valgfrie ekteskap og gode oppvekstvilkår råder grunnen; eller som et etnonasjonalistisk og xenofobt samfunn med ekstremt lav takhøyde hva forskjellighet angår.*

medfølgende spørsmålenes oppfordring til aktivt å konstruere en nasjonal eller lokal identitet:

Sett opp en liste over det *du* mener er de fem viktigste norske kulturtrekkene.

Det kan hevdes at nordmenn som majoritet ikke er seg så svært bevist sin eventuelle norskhet. I et flerkulturelt perspektiv kan det også hevdes at det er like greit, siden en norskhet basert på kulturbegrepet virker ekskluderende og ofte selvforherligende.

*

De neste to oppgavene kan behandles under et, ettersom de begge dreier seg om hvem som får komme til Norge. Under den megetsigende tittelen *Innvandringsstopp – for hvem?* Blir elevene etter først å ha arbeidet litt med statistikk over flyktninger til Norge, bedt om å vurdere en del forskjellige kandidater til opphold i Norge i forhold til lovverket. Oppgaven har fått 12 tilbakemeldinger og bare én av disse reagerer, slik tittelen og sammensetningen av kandidatene legger opp til, på forfordelingen av ikke-vestlige. En medvirkende årsak til det kan selvfølgelig være at oppgaven innebærer at eleven identifiserer seg med myndighetene idet hun blir bedt om å gå inn i rollen som saksbehandler i UDI.

*

Den siste oppgaven om flerkulturalitet er igjen knyttet til en tekst av Hylland Eriksen – en refleksjon over ordet *vi*, med andre ord nok en oppfordring om å tenke over hvilket fellesskap man hører hjemme i. Det skilles mellom konkrete og abstrakte *vi*, og med hensyn til sistnevnte vakler teksten mellom ros og ris. På den ene siden snakkes det positivt om prosjektet med å skape en europeisk *vi*-følelse, på den annen side hevdes det at det nasjonale *vi* kanskje ikke er relevant lenger i og med innvandringen. Man kan altså enten bli mer edruelig i omgangen med *vi*-begrepet, eller man kan forsøke å inkludere minoritetene i det:

Men kanskje jobben med å få etniske nordmenn og innvandrere i Oslo Øst til å føle seg som del av det samme "vi", er like vanskelig?

Forskjellen fra den forrige oppgaven av Hylland Eriksen, er at det her fokuseres på det norske fellesskapet som nettopp språklig skapt. Det er dessuten ikke sikkert at elevene anser oppnåelsen av en etnisk åpen *vi*-følelse like uoverkommelig som den tilsynelatende lignende oppgaven Hylland Eriksen nevner EU har med å skape et felles *vi* av grekere og irer. Minoritetene deler tross alt både bosted og i stor utstrekning språk med oss, og de burde derfor kunne inkluderes i det minste når vi

med vårt *vi* implisitt refererer til alle medlemmer av det norske samfunn. Et slikt *vi* eksisterer kanskje allerede, og enkelte minoritets elever vil kanskje stusse over pessimismen til Hylland Eriksen. De har kanskje trodd at langt flere av de *vi* de møter overalt allerede inkluderte dem, og skuffes av tanken på at så kanskje ikke er tilfelle (jf. fotnote 9 om *Other-time*, s.17). Når det gjelder de norske elevene, er det grunn til å tro at ekspliseringen av *vi*'ets funksjon vil representere noe nytt for en del av dem. Kanskje kan *vi*-følelsen svekkes av refleksjon over hvem vi egentlig er, og kanskje blir de mer bevisste på og positive til et nytt norsk *vi*. Da er det synd at de tilhørende oppgavene i stedet oppfordrer elevene til bevisst identitetsarbeid. Det er nemlig ikke slik at refleksjon må føre til problematisering. Det kan like gjerne styrke *vi*-fellesskapet:

b Hvilke "*vi*-fellesskap" tilhører du? Sett opp en liste over de ti viktigste.

c Velg ett av dine "*vi*-fellesskap", og beskriv de verdier og andre kjennetegn som gjør dette til et eksempel på et fellesskap. Hva skiller medlemmene av dette fellesskapet fra de andre?

d Hvilke fellesskap ønsker du på ingen måte å være en del av? Sett opp en liste.

*

Alle oppgavene på samfun.net består av et tekstutdrag med tilhørende spørsmål. I det følgende skal vi raskt gjennomgå de øvrige som tematiserer flerkulturalitet, men da bare med henblikk på hvorvidt de bekrefter eller motvirker noen av de allerede nevnte kritiske punktene. Vi fortsetter under *Identitet* med *Bakgrunn*: Først ut er et utdrag fra *Min tro - din myte!* av Walid al-Kubaisi. Spørsmålet til eleven er om hun kan se sin egen kultur med fremmede øyne, slik denne teksten gjør. Eleven vil imidlertid neppe finne noe *merkelig* med norsk majoritetskultur ettersom teksten akkurat som SPN og Samfun.net bare sammenligner muslimers i- eller a-rasjonalitet med ditto kristen.

Neste oppgave er ikke eksplitt om flerkulturalitet, men ber elevene reflektere over hvilke verdier som er viktige for henne, familien og skolen. I oppgaven *Guide til Gud*, finner vi igjen religion brukt til å likestille oss og dem: Kristendommen settes ved siden av de andre som like eller mer uforståelig i og med opplysningen om det evige livet i Kristus. Et spørsmål som: *På hvilken måte preger tro og religiøse verdier din identitet?*, vil imidlertid kunne få fram den manglende reelle symmetrien i og med at de færreste norske elever vil ha noe positivt å bidra med.

De to neste oppgavene har igjen ikke et flerkulturelt tema, men når det gjelder den ene om liberale verdier, framkommer det i det minste at nordmenn (brukes her om alle norske) er rimelig delt når det gjelder en del grunnleggende verdier. Konfliktstoffet kan imidlertid sies å bli underkommunisert i og med fokuset på hvorvidt nordmenn generelt er blitt mer eller mindre for eller mot ditt og datt – i stedet for et eventuelt fokus på hvorvidt styrkeforholdet mellom de forskjellige leirene har endret seg. Den andre oppgaven lar elevene forske (dvs. søke) selv på New Age.

En større oppgave med utgangspunkt i reportasjer og leserinnlegg i Aftenposten, forsøker å gi elevene et nytt perspektiv på spørsmålet om integrering/assimilering av innvandrere. Man går videre fra det nokså uttværede poenget om at også nordmenn har vært innvandrere, til det mer interessante spørsmålet om hvordan det gikk med disse nordmennene. Historien viser at de i første omgang holdt på norsk språk, at de sosiale problemene var store, men at en langsom og ikke minst frivillig prosess har gjort assimilerte amerikanere ut av etterkommerne. Med sin gang fra segregering til assimilering, blir ikke denne oppgaven forbilledlig ut fra et integreringsperspektiv, men vil i det minste virke perspektivutvidende.

Også den neste oppgaven om ungdom i Kina, kan sies å kunne utvide perspektivet til elevene. Artikkelen det tas utgangspunkt i, illustrerer hypotesen om at en generell ungdomskultur er viktigere for unges identitet enn etnisitet, i det den entusiastisk melder om festing, sex og dop i Peking. Artikkelen gir kanskje ikke et dekkende inntrykk av kinesisk ungdomsliv, men får kanskje eleven til å tenke i den ikke urimelige retning at generasjonsforskjeller kan være større enn etniske forskjeller også i Norge.

*

Under de andre temaområdene er det langt færre oppgaver som inkluderer flerkulturalitet. Hovedinntrykket er at når flerkulturalitet inkluderes, er det som hovedtema. Oppgaver over andre emner inkluderer av og til det flerkulturelle (for eksempel når det spørres om ansettelse av en flyktning i en oppgave om etikk i arbeidslivet), men flertallet av oppgavene tematiserer ikke det flerkulturelle eksplisitt. Det er kanskje også like bra. Tematisering av det flerkulturelle i alle oppgaver ved at det rutinemessig spørres om minoritetsungdommens spesielle erfaringer når det kommer til arbeid, kjærlighet, politikk osv., er kanskje uønsket av minoritets elevene selv, særlig i klasser hvor de er alene eller få: Tematisering innebærer synliggjøring –

ikke av minoritetseleven, men av minoritetseleven som representant for innvandrerne, og dette kan oppfattes som plagsomt og til hinder for integrering i klassemiljøet.²¹ Dette kan vi ha i bakhodet, når vi ser på enda en oppgave med tekst av Hylland Eriksen. Oppgaven ber elevene trekke innholdet ut av en tekst som denne gangen handler om det typiske ved norsk barneoppdragelse. Variasjonene mellom kulturene – og mellom Norge for 100 år siden og av i dag, er her store, fra spanskrør til masse ømhet.

For få generasjoner siden skulle barn oppdras til lydighet og gudstro; nå er verdier som selvstendighet og toleranse viktigere. Hva metoder gjelder, kan det nevnes at fysisk avstraffelse (spanskrør, ris på rumpa osv.) var alminnelig frem til midten av 1900-tallet, mens det i dag er straffbart å bruke noen form for vold mot egne eller andres barn. Hvis vi sammenligner Norge med andre vestlige land, er det noen særtrekk som avtegner seg. Disiplin og autoritetstro vurderes lite positivt her sammenlignet med andre land. I stedet skal norske barn læres opp til å tenke selv, til selvstendighet og til å ta egne valg. I alle de nordiske landene regnes barn følgelig som selvstendige individer med bestemte rettigheter. I de fleste andre samfunn er barn i all hovedsak foreldrenes "eiendom", med få selvstendige rettigheter. Faktisk er barns rettigheter blitt så utbredte at noen sosiologer har begynt å snakke om *forhandlingsfamilien*, altså en familie der det ikke lenger er far og mor som bestemmer, men hvor nesten alle beslutninger blir tatt gjennom demokratiske diskusjoner der også barna har rett til å bli hørt. Dette høres kanskje tiltalende ut, men enhver sak har to sider. Mange mener at barn og ungdom i dagens samfunn vokser opp uten den nødvendige respekt for voksne mennesker, enten det er snakk om foreldre, lærere eller andre. Dermed blir også overføringen av kunnskap og verdier problematisk, ettersom barn oppfordres til å tenke selv i stedet for å lære av autoritetspersoner. Et annet særtrekk ved norsk barneoppdragelse som kan nevnes, er den sterkt positive vurderingen av alle former for friluftsliv. Mens franske og engelske barn vokser opp med forventninger om at de skal adlyde autoriteter og lære mest mulig, opplever norske barn et press om at de skal være mest mulig utendørs. Dette henger sammen med den norske nasjonale identitet slik den ble utviklet på 1800-tallet, hvor naturen og naturopplevelser stod sentralt.

Det skulle ikke være vanskelig å tenke seg at det kan være ubehagelig å skulle sitte blant disse selvstendige, demokratisk oppdradde ungdommene som sine foreldres eiendom. Riktignok er det *andre vestlige land* som brukes som kontrast. Likevel vil elevene mest sannsynlig tenke seg at resten av verden – da med et unntak for stillehavsparadiset Samoa – bare utgjør en enda større kontrast. At det blant *de fleste andre samfunn* er andre vestlige land som eksplisitt sammenlignes med *alle nordiske land*, kan faktisk ses som en forutsetning for denne teksten. Hadde man i

²¹ Anderssons studie (2000:241) viser at minoritetselevne er følsomme for etnisk klassifisering: *most informants (...) have experienced that ethnicity came to overrule the sameness provided by the school class context itself. (...) it was in periods of change and in cases where new pupils with minority backgrounds entered class that the vulnerability in regard to one's ethnic minority background was strongest.* Det skulle være mulig å forestille seg at intensivt temaarbeid omkring kulturforskjeller kan ha noe av den samme effekten. Se ellers fotnote 8, side 14.

stedet eksplisitt brukt Irak eller Pakistan, ville teksten antageligvis framstått som *for* problematisk. Problematisk er den like fullt: Plussord preger hva som anses som Norsk oppdragelse, minusord hva som preger resten av verden. Til og med det lille som anføres som kritikk av våre metoder, gis en positiv vri: mangel på respekt for voksne mennesker (altså ikke for hverandre), er ikke et problem i seg selv, men et problem for kunnskaps- og verdioverføringen – *ettersom barn oppfordres til å tenke selv i stedet for å lære av autoritetspersoner*. Friluftslivspresset er heller ikke en alvorlig kritikk, når alternativet er *franske og engelske barn [og barn fra resten av verden] [som] vokser opp med forventninger om at de skal adlyde autoriteter og lære mest mulig*. Denne forfordelingen av utenlandsk barneoppdragelse, som ikke stiller det nærliggende spørsmål om norsk ungdom faktisk har blitt mer selvstendige av denne utviklingen, kan for øvrig også sis å bli forsvart av den flere ganger nevnte sidestillingen av våre utgrupprepresentanter med innvandrerne:

Når alt dette er sagt, må det tilføyes at det ikke bare finnes én modell for barneoppdragelse i Norge, selv om den vi har skissert ovenfor er den vanligste. Blant annet i enkelte konservative, religiøse miljøer - både kristne og muslimske - er lydighet og respekt for foreldrene (spesielt faren) fremdeles viktige verdier.

Den siste oppgaven er den eneste som eksplisitt tar opp innvandrernes problemer: Under Rettferdighet i arbeidslivet finner vi en oppgave, *Snekkeren er afrikaner*. Oppgaven er svært tradisjonell og kan derfor sette de mer moderne kulturoppgavene i relieff. Her finner vi nemlig ingen henvisning til annerledeshet hos den aktuelle innvandreren. Oppgaven handler i stedet om den annerledesheten han blir tilskrevet av nordmenn – det åpnes med andre ord for at vi inni kanskje er ganske like. Samtidig rettes fokuset mot den ellers forsømte hverdagsrasismen.

* * *

Av denne fullstendige gjennomgangen av relevante oppgaver på Samfun.net ser vi at de gjør lite for å myke opp det sterke fokuset på kulturforskjeller som vi har sett at minilæreboka presenterer. Oppgavene har den samme generaliserende tendensen som kommer til uttrykk i tekstene. Der de sistnevnte snakker om trekk ved norsk kultur og om ikke nødvendigvis også trekk ved fremmede kulturer, så iallfall om fremmede som kultur, så oppfordrer oppgavene elevene til å delta i et lignende konstruksjonsarbeid. De skal stadig vekk formulere hvem de er og hva som er viktig for dem. Denne refleksjonen er kanskje ment å ha en selvkritisk funksjon, men koplet til den postmoderne identitetsbegrepet, kan virkningen like gjerne anses motsatt. En

sterk identitet, eller vi-følelse, ses nettopp som resultat av hardt arbeid knyttet til mange valg, og altså ikke som et resultat av sosialisering under allerede eksisterende betingelser knyttet til kjønn, klasse og etnisitet, utseende, evner, ferdigheter osv. Det som skjer på samfun.net er at elevene som i følge denne teorien allerede er fulltidsbeskjeftigede identitetsarbeidere, også skal bedrive denne virksomheten i skoletiden, men da ikke med relativt uskyldige ungdomsting, men langt viktigere kategorier som etnisitet, religion og verdier. Denne prosessen svekkes dessuten neppe den av den til tider skamløst positive skildringen av det norske. I den sammenhengen kan nok en gang den beskyttelsen av majoritetskulturen som ligger i at kritikken av det norske rettes mot utgrupper, nevnes. Det fins imidlertid unntak på Samfun.net, og med unntak menes da oppgaver som går i den motsatte retningen av den dominerende generaliseringen, som med andre ord prøver å gjøre skillene mellom oss og dem mindre. Her tenker jeg først og fremst på nordmenn i Amerika, kinesisk ungdom, og emigrantene. Førstnevnte gir et *nytt* syn på segregering, den andre fokuserer på fellestrekk som *ikke* bare er lip service til likeverdsidealet, og den siste løser opp identifiseringen av innvandrerne med sin hjemmekultur med sitt uvante fokus (ordet utvandrer eller emigrant er svært sjeldent) på at de har forlatt denne. Nevnes her bør også den tradisjonelle om diskriminering (den afrikanske snekkeren) som bør være med i en autorativ kilde som en anerkjennelse av problemet med hverdagsrasisme, særlig ettersom den "kulturkritikken" man finner på samfun.net og i samfunnet ellers gjerne kan utgjøre et grunnlag for såkalt rasjonell diskriminering for elever som står fritt til å bruke opplysningene og begrepene som de vil.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste: S-vevs innledningstekst

S-vev har en annen struktur enn de to forlagsnettstedene. Tekstene som innleder hvert av de fem temaområdene er svært korte. Til gjengjeld er de forskjellige oppgavene, eller oppleggene, rikelig forsynt med tekst. Oppleggene består heller ikke bare av spørsmål, men er interaktive i og med at de krever (og tillater) at elevene selv velger variabler i større datasett på S-vev og klikker for å få resultatet. På dette viset blir elevene leid inn i en slags forskervirksomhet, der de kan få testet sine egne stereotypier (eller de stereotypiene som teksten presenterer) mot statistikk som gir et større inntrykk av å være råmateriale enn mer ferdigbehandlet eller

ferdigpresentert statistikk. Eleven får med andre ord brynt sine fordommer mot "virkeligheten" på en måte som virker både selvstendig og samfunnsvitenskapelig.

En slik interaktiv oppgave smykker også åpningssiden (6/2-03). Vi får høre at 90 prosent av ungdommen ikke vil ha rasister som naboer, blir oppfordret til å sjekke hvor mange som ikke ønsker innvandrernaboer, og kan for egen regning sjekke hvor mange innvandrere som heller ikke ønsker innvandrernaboer. Ellers finnes et bilde med en kort ingress til hvert temaområde. Til vårt område, *Kulturforståelse*, er det brukt et bilde av en eldre palestiner som diskuterer med to jødiske soldater. Leserens kontekstuelle forståelse vil rimeligvis innebære at den avbildete situasjonen tolkes som en konflikt, og dette støtter også ingressen opp under. Det er likevel mulig å gå videre og tolke bildet mer fredelig. Man legger merke til soldatens lille notisbok og forstår at palestineren kanskje hjelper soldatene i en mer politimessig kontekst. For at bilder skal virke stimulerende på denne måten er det med andre ord nødvendig å gi dem en rik kontekst slik at fokuset ikke blir på rasemessige eller etniske forskjeller, men på den sosiale situasjonen.

Går vi videre til innledningsteksten, finner vi en side som tar oss med til Jerusalem som presenteres som *verdas kulturelle hovudstad*. Byen brukes som man kan vente, til å slå fast behovet for økt forståelse og aksept for hverandre. Elevene identifiserer kanskje israelerne²² med vestlig kultur, men siden konflikten er så alvorlig, er sjansene gode for at elevene ser behovet for *gjensidig* forståelse – og altså ikke ledes til å tenke i retning av den sedvanlige vestlige forståelse av og for "de andre".

Å få skissert opp et slikt symmetrisk forhold kan være en fordel når linjen like etterpå trekkes til de norske forholdene: *Vi [står] framfor dei same problema her som andre stader i verda. Mange religionar, meiningar og kulturtradisjonar skal finne seg til rette under det norske flagget*. Den etablerte symmetrien lar oss se også det norske som en av de *mange* her. Den lar oss også tolke det avsluttende utsagnet etnisk nøytralt: *Ein treng ikkje gje slepp på eigne verdiar, normer og tradisjonar, men må godta at det finst folk med andre verdiar, normer og tradisjoner*. Dette budskapet gjelder minoritetene i like stor grad som majoriteten. Verdien av toleranse og

²² Her er S-vev bevisst på ordbruken. Mens det vanligste i media er å omtale jødiske israelere som bare israelere, mens arabiske/palestinske israelere omtales som bare arabere/palestinere, bruker S-vev den litt uvanlige betegnelsen "jødiske soldater".

forståelse kobles dermed ikke til "vår" kultur slik det gjøres i læreplanen og på de to andre nettstedene. Riktignok kobler også S-vev identitet og religion:

På mange måtar er Jerusalem illustrerande for kor viktig den religiøse bakgrunnen er for identiteten til menneska. Ingen har ei likesæl holdning til religion i dette området. I stor grad kan vi seie at ein er det ein trur.

Dette får imidlertid ikke samme funksjon her. For det første etableres det ikke et overordnet perspektiv som så identifiseres med norsk majoritetskultur. For det andre ser vi her at også muslimene inkluderes blant dem som bare har en religiøs *bakgrunn*, eller kulturarv om du vil. Også muslimer innrømmes dermed muligheten til å ha et distansert forhold til sin religion. Selv om S-vevs innføring av de kristne som part i Palestina-konflikten kan virke litt forsert, altså minne om de to andre nettstedenes sidestilling av kristne, Jehovas vitner og muslimer, blir effekten en annen. Det er vanskelig å lese noe annet enn reell likestilling ut av S-vevs innledning.

S-vev: Oppleggene

S-vevs innledningstekst er imidlertid for kort til at vi kan trekke noen konklusjoner, og vi må ta en titt på oppleggene under Kulturforståelse. I det første opplegget blir det følsomme temaet menneskerettigheter tatt opp. Kadra-saken refereres, og det spørres om omskjæring er i strid med FNs menneskerettighetserklæring. Denne oppgaven blir dermed lik den tilsvarende oppgaven i *Veiledning for Samfunnslære* der eksempelet var brudepenger og svaret like opplagt. Et slikt eksempel kan vanskelig unngå å fungere som selvros. S-vev snakker da også om at *de fleste* uttrykte avsky og at *de fleste* støtter tanken... En innvandrer av den hos oss populære dissidenttypen løftes fram som "rollemodell" for eventuelle innvandrerjenter i klassen: *Svært mange ble imponert over at Kadra torde å tale de religiøse lederne midt i mot.* Det er en viss fare for at de som *ikke* støtter de universelle menneskerettighetene, blir identifisert med omskjærerne:

[Men] Ikke alle er enige i at det fins universelle rettigheter og friheter (...) En vanlig oppfatning blant folk som forfekter et slikt syn, er at menneskerettighetserklæringen først og fremst er satt opp av personer fra den vestlige verden, og at de har brukt sine egne verdier, vaner og ideer (...).

S-vev har en vanskelig jobb hvis de skal få elevene til å falle ned på den kulturellevistiske siden (de gir for øvrig en korrekt beskrivelse av dette begrepet), men gjør en god innsats ved å forme oppfølgingsspørsmålet på en finurlig måte:

Er menneskerettene universelle, eller uttrykker de bare det som er mest vanlig i vesten?

De kan selvsagt *både* være universelle (uavhengig av implementering) og mest vanlig i vesten (implementert bare her) – det er budskapet til SPN og Samfun.net. Ved å forme spørsmålet på en måte som utelukker det svaret, rettes fokuset i stedet mot den sosiale konteksten, og mot skillet mellom *er* og *bør*, altså mot hvorvidt de faktisk gjelder eller bare bør få gjelde. Uavhengig av hvorvidt menneskerettighetene bør være universelle, blir det klart at de ikke *er* det. Hvis man går til diskusjonssiden, ser man at den tvetydige eller uklare spørsmålsstillingen faktisk fører til at mange av elevene selv problematiserer *er/bør*-skillet selv om de fleste²³ ikke uventet regner seg som universalister. Selv om ingen av elevene på diskusjonssiden går så langt som å problematisere menneskerettighetssituasjonen også her hjemme, greier dermed S-vev på tross av et dårlig (men selvvalgt) utgangspunkt å stimulere til refleksjon og unngå den sterke koblingen av menneskerettighetene til vår kultur og dermed våre hjerter.

Neste del av opplegget unngår også kulturfokuset i det en skildring av Bangkok og Longyearbyen fokuseres på forskjeller i den ytre sosiale og fysiske konteksten. Så følger den tidligere nevnte korrekte beskrivelsen av forskjellen på kulturel relativisme og etnosentrisme og tre spørsmål hvorav ett problematiserer geografiske kontra interne kulturforskjeller ved å spørre om det er elevene eller indremisjonærene som er mest forskjellige fra Oslo-mullaene. Her sammenlignes riktignok en våre utgrupper med muslimer, men ikke på den forserte måten vi tidligere har sett. Det overordnede standpunktet (humanismen) mangler, og det er en særlig ortodoks gjeng muslimer, og ikke muslimene, som nevnes.

Den tredje delen av opplegget, er også egnet til å stimulere elevenes refleksjon. På den ene siden lar en undersøkelse oss få vite at det ikke bare er nordmenn som er patriotiske (stolte over landet sitt), men at mange andre er "verre" enn oss. Men på den andre siden viser undersøkelsen at japanerne scorer svært lavt, og elevene kan dermed komme til å stusse over hvordan det kan ha seg at et folk som også etter en eurosentrisk målestokk har mye å være stolte over, likevel ikke er det.

S-vevs oppgaver begynner med elevens kunnskaper og fortsetter med andre kilder. Eleven blir gjerne spurt om hva hun tror er tilfelle. Deretter blir hun bedt om å

²³ Men ikke alle. En viss Arne b proklamerer til og med at han hater menneskerettighetene og alt som *dufter av innsikt og forståelse*, som han så treffende uttrykker det.

teste sine antagelser mot et statistisk materiale. Her kan hun enten få bekreftet sin egen gode vurderingsevne eller hun kan bli avfeid som full av fordommer. Hvis vi ser på de 6 oppgavene som avslutter det første opplegget, ser vi at S-vev gjør begge deler og dermed unngår den forutsigbarheten som ville fulgt av en ensidig satsing på ”bekjempelse av fordommer”. Det vil eksempelvis være overraskende for elevene å se at ett og samme land, Brasil, scorer høyest både på viktigheten av religion, men også på seksuell frihet. At muslimer prioriterer menn/gutters rett til arbeid/utdanning først vil derimot ikke overraske, men at tross alt 64 prosent av muslimene er uenig i at det er viktigst at gutter får universitetsutdanning, vil kanskje få noen til å stusse igjen. Når det gjelder oss selv, vil de fleste i utgangspunktet regne med å finne Norge først på alle bra skalaer. Riktignok får vi bekreftet at det er vi som har minst imot homofile, men samtidig viser undersøkelsen at både brasilianere og amerikanere har mindre i mot fremmede raser enn oss, og at japanerne er mindre religiøse. At vi dessuten er minst begeistret for full seksuell frihet, tror jeg heller ingen ville gjettet på forhånd.

Elevene får altså på hva vi får tro er en underholdende måte testet sine fordommer/vurderinger på en uforutsigbar måte. Det er imidlertid også et annet potensial for tenkning rundt flerkulturalitet i disse oppgavene. Mange av resultatene er som nevnt overraskende, og de mest aparte resultatene kan få våkne elever/lærere til å stille seg kritisk til selve undersøkelsen. De kan komme fram til at den sosiale eller kulturelle konteksten i de forskjellige landene er så forskjellig at spørreskjemaenes begreper (i forskjellige oversettelser) ikke har gitt samme mening i de forskjellige landene. S-vev oppfordrer ikke selv til slik metodekritikk – elevene blir altså ikke *bedt* om å være kritiske.

*

Det andre opplegget som klassifiseres som krevende går videre med temaet kulturelle forskjeller. Det første vi kan merke oss er den vanlige framstillingen av norsk kultur som enhetlig: Norge er et *homogent* samfunn; vi er *ganske like*:

En sier gjerne at det finnes en norsk kultur fordi vi deler samme kunnskap og historie og de samme skikkene. Kultur er med andre ord avgjørende for hvordan en oppfatter og oppfører seg i dagliglivet. Ofte får vi høre at det er et norsk kulturtrekk at vi er avvisende og stille når vi møter fremmede. Guttene er ikke like pågående (...) vi forteller sjelden livshistorien vår til en fremmed (...)

Det som her beskrives, på en riktignok ikke udelt positiv måte, er norsk etnisitet, hvordan *vi* er inni. Fokuset er på likhet, og bruken av *vi* et forsterker dette: Dette heter

her ikke: de færreste av oss forteller livshistorien..., men altså i stedet: *vi forteller sjelden*. Den variasjonen som faktisk fins, framstilles med andre ord ikke som variasjon *mellom* forskjellige etnisk norske, men som unntak vi alle sammen gjør av og til.

I neste avsnitt skjer det et ukommentert skifte i fokus fra norsk etnisitet til den etnisk åpne norskheten:

Til tross for [homogeniteten] finnes det indre kulturelle forskjeller i landet. Mest vanlig er det nok å peke på at fremmedkulturelle innvandrere har vært med på å endre det norske samfunnet: Kristendommen har blitt litt mindre dominerende, maten er blitt mer krydret og det språklige mangfoldet har økt.

Her vil leseren kunne tro at første setning varsler en nødvendig nyansering av det første avsnittets framstilling av den norske etnisitetens sterke kulturelle enhet, altså at det nå skal snakkes om forskjeller innenfor norsk-norsk kultur. I stedet inkluderes minoritetene akkurat her som norske, og sånn med rett til å stå for slike *indre* forskjeller. Det er i et slikt perspektiv kristendommen blir bare *litt* mindre dominerende, i stedet for *mye* mindre dominerende slik tilfellet ville vært hvis vi hadde holdt oss til det første fokuset på norsk etnisitet og variasjoner innen denne. Det ville nemlig gitt et fokus på endring over tid, og dermed på bl.a. sekularisering, og dessuten på forskjeller mellom nordmenn. Dette andre avsnittets fokus på innvandringens betydning gir i stedet hva man kunne kalle et "blandingsperspektiv", altså et fokus på fortsatt kulturelt distinkte gruppers bidrag til den norske "smeltedigelen" eller "salatbollen", der det er selve blandingen som aktivt *gir* (smeltedigelen) eller rettere sagt mer passivt *er* (salatbollen) endringene.

S-vev ser for så vidt ut til å være klar over dette i og med påminnelser om at samfunnet også ville ha endret seg selv om ingen fremmedkulturelle²⁴ grupper hadde kommet til Norge og spørsmål om elevene kan tenke seg grunner til endring over tid. Oppfølgingen er imidlertid dårlig. Først følger et unødvendig detaljert "må være med"-avsnitt om samene som benyttes til å vise at landet "egentlig" alltid har vært flerkulturelt. Så følger enda en gjenganger i skolesammenheng: en hel side statistikk som viser at det ikke er pakistanerne som er flest, men svenskene. Elevene "oppholdes" her med spørsmål om hvordan det kan ha seg at svenskene er mest tallrike, og om de trodde situasjonen var annerledes. Når det legges så stor vekt på

²⁴ S-vevs terminologi er ikke helt politisk korrekt: i tillegg til "fremmedkulturell" bruker de ordet innvandrere også om personer med utenlandsfødde foreldre som er født i Norge. Stortingmelding nr. 17 (men ikke SSB) foretrekker her i stedet "med innvandrerbakgrunn".

den banale "ikke flest"-sannheten, er det kanskje fordi den er ment å skulle "nyansere bildet". Og bildet som skal nyanseres, er bildet av "innvandrerbølgen". Her får man altså vite at denne ikke er så "fremmedkulturell" som eleven kanskje tror.

Opplysningene er med andre ord ment som en beroligelse, og det er det for så vidt ikke noe å si på, annet en at det for en innvandringsmotstander må være irrelevant om det kommer flere svensker enn pakistanere ettersom hun slett ikke føler seg forpliktet til å være like skeptisk mot alle "innvandrere". Det viktigste for henne er hvor mange "innvandrere" i *hennes* betydning, altså "fremmedkulturelle" som kommer. Hun vil kanskje også i en statistisk sammenheng være mer interessert i prognoser enn av S-vevs oversikt over allerede ankomne. En kritisk minoritets elev kan på den andre siden reagere på et annet implisitt budskap: Det er ikke så ille... Utover dette kan S-vevs nynansering av innvandrerbegrepet sies å støtte opp under bildet av kulturer som distinkte (og distingverende) i og med listen av land som elevene oppfordres til å fordype seg i (tamilene er velintegrerte, somalierne derimot...).

S-vev vender likevel tilbake til de kulturelle skillene innad blant de etnisk norske (eller Norge *før de fargede fremmedarbeiderne*). Skillet som kommenteres er imidlertid et *sosialt* skille som typisk nok er knyttet til geografi: Vi får høre om de forskjellige økonomiske *interessene* til by og land. Forholdet mellom det sosiale og det kulturelle er uavklart, og verdien vil med vårt utgangspunkt ligge i at sosiokulturelle forskjeller mellom nordmenn i det hele tatt fokuseres:

På samme måten hører vi stadig om folk rundt om i landet som er misfornøyde med sentralstyrima fra Oslo. Slik uenighet bunner blant annet i at sosialiseringssprosessene er forskjellige. Dersom en vokser opp på en gård, lærer en gjerne å legge vekt på andre ting enn det en gjør dersom en vokser opp i en by. På samme måten kan folk bli påvirket av at de vokser opp og bor i ulike landsdeler.

Her skiller det ikke mellom interesser og verdier. Interesser nevnes og elevene må selv eventuelt klare den utfordrende oppgaven å finne ulike verdier. Det må de også når S-vev endelig skal si noe om klasseforskjellene. De sosiale forskjellene er igjen enkle og beskrive: fattig, rik, navn på yrkesgrupper. De kulturelle, verdimeslige forskjellene er vanskeligere å formulere, og S-vev forsøker seg her bare med et aparte eksempel fra en av Hamsuns væreierbøker.

Når S-vev begynner neste deloppgave med å si: *Kulturkollisjonen mellom nye og gamle landsmenn er likevel den som får mest oppmerksomhet i den allmenne diskusjonen*, kan man derfor stusse over likevel'et: Det er kanskje ikke å vente annet, all den tid det er umulig å få øye på kulturforskjeller *innenfor* den norske etnisiteten –

og langt mindre noen kollisjoner. Det implisitte budskapet er selvsagt at man kanskje ikke bør være altfor opptatt av innvandring:

Denne diskusjonen ble i liten grad påvirket av at Norge stanset den generelle innvandringa fra land utenfor Vest-Europa i 1975.

Nå vet jo også elevene at "innvandringsbølgen", folkelig forstått som økningen i antall ikke-vestlige til Norge, ikke ble stoppet, men bare erstattet av "flyktingestrøm" og familiegjenforeninger. Det er med andre ingen som helst grunn til at elevenes burde bli mindre opptatt av de fremmedkulturelle etter 1975-avgjørelsen, slik sitatet antyder. Slike forsøk på mild stigmatisering kan likevel virke etter sin hensikt. Å være altfor opptatt av problemene rundt "innvandringen" anses som litt tvilsomt, noe jeg tror også en del elever oppfatter. Leseren skal helst ikke se sine egne holdninger behandlet i følgende setning:

Det kan være mange grunner til at folk er skeptiske til innvandring og innvandrere. Noen mener for eksempel at innvandrerne tar jobbene fra nordmenn, andre legger vekt på at det er uheldig å blande mennesker med ulik religiøs tilhørighet.

Til det siste kan vi spørre: Hvem da? S-vev legger her meget sterkt opp til at skeptikerne skal fungere som en kontrastidentitet, som en gruppe mennesker (fiktiv eller ei) som elevene ikke skal føle noen affinitet til, som de ikke skal like å sammenligne seg med. Dette kan være effektivt, men det er likevel en fare for at lett innvandrings-skeptiske elever kan føle seg stigmatisert: Det er selvsagt en rasistisk talemåte å si at innvandrerne *tar* jobbene. At innvandring påvirker arbeidsmarkedet burde elever, i likhet med Ottar Brox, likevel kunne hevde uten å bli satt i rasistbåsen. Det er i hvert fall et mindre tvilsomt argument enn det S-vev selv tar opp til diskusjon:

Hva kan være grunnen til at jentene og guttene svarer ulikt? Er guttene mer negative til innvandring fordi de frykter at innvandrerne vil gjøre det vanskeligere å få arbeid, og er jentene mer positive fordi de synes at mange innvandrergutter er kjekke og spennende?

Det er selvsagt ikke noe galt i at læremidler forsøker å engasjere elevene på elevenes hjemmebane eller gå ned på elevenes nivå. Med et slikt utgangspunkt er det imidlertid vanskelig å se at klasseromsdiskusjonen skal ta noen positiv eller konstruktiv retning, og mange elever må kanskje i stedet senke seg ned til læremidlets nivå (se for øvrig fotnote 14, s. 33). Læremidler har dessuten (og skal ha) autoritet som uttrykk for offisielt anerkjente holdninger. Argumenter eller holdninger som ikke objektiviseres som "problemer", men som framføres for debatt, blir også argumenter det "går an" å bruke.

Opplegget avslutter med oppgaver knyttet til behandling av datasett. Temaet er hvordan negative holdninger til innvandrere avhenger av, foruten kjønn, variabler som klasse, partitilknytning, alder og landsdel. Igjen er slike oppgaver velegnet til å få elevene til å dvele lenge ved opplysninger som man i dette tilfellet kan anta kan være både meningsfulle og relevante for elevens egen identitet. Datamaterialet viser kanskje ikke så svært store forskjeller, men høyere funksjonærer tar seg rimeligvis best ut. Opplegget relativt sofistikerte forsøk på å påvirke elevens holdning ved å appellere til hvem hun er, kan imidlertid bare fungere overfor elever som ser for seg en plass høyt i utdannings- og yrkeshierarkiene. Opplegget er da også klassifisert som krevende og brukes dermed neppe på de yrkesfaglige linjene hvor elevene kanskje ikke vil ha like stor glede av å diskutere om *barn av for eksempel industriarbeidere, småbrukere og bussjåfører [er] annerledes enn barn av advokater, prester og leger*. Dette svært sjeldne eksemplet på klassesammenhengede kulturforskjeller innad i Norge illustrerer sånn sett kanskje noe av grunnen til vegringen mot å ta opp disse problemstillingene. Det antyder også en ikke like utviklet finfølelse vis a vis minoritetene.

*

Det neste og *lite krevende* opplegget går sterkt ut med Benjamin og Michael Jackson, og legger an en mer kul stil: *bør vi ikke alle starte med "the man in the mirror"!? – likevel med innsmuglede skolesentenser: Må vi ikke først og fremst [i tillegg til antirasistiske markeringer] forsøke å forstå hva som skjer?* Med et så sterkt utgangspunkt er det rimeligvis ikke nødvendig å legge vekten på en fordømmelse som er sterk nok, og opplegget satser på å vise menneskene bak rasismen, først og fremst Veronika Andreassen. VG-intervjuet med henne, kan muligens også få elever som anser Benjamin-drapet som bare en uklok tabbe, til å tenke seg om i og med at det gis et temmelig stakkarslig bilde av henne, samtidig som antirasister kanskje kan få øye på noen menneskelige trekk. Opplegget avslutter med en side om rasismens røtter, samt forskjellen på assimilering og integrering, og en "finn ut"-oppgave om kvenene som vel de færreste elevene har noe forhold til. Når det gjelder rasismens røtter, så søkes den i forestillingen om at vesten anså sin kultur mer *avansert og høyverdig*, og dermed anså seg å ha en *misjonerende oppgave*. En slik framstilling kan tolkes på to måter. Enten ser man rasismens feil bare i koblingen fra kultur til individ, og godtar at det er slike kvalitative forskjeller på kulturer, eller så anser man rasismeproblemet å ligge nettopp i denne "kulturismen". Kulturismen blir selvsagt

avvist som bl.a. utdatert assimileringsspolitikk, men kan muligens i en kontekst av "våre menneskerettigheter" sies å bli hengende i luften som et "likevel". Oppleggets vinkel er den individualistiske, med fokus på behandling av enkeltmennesker, og dette er kompatibelt med kulturisme. Det er også den antirasistiske kampanjen, *Ikke la terrorhandlingene føre til økt rasisme* som vi skal se nærmere på under det femte opplegget. Rent bortsett fra at det godt skal gjøres i det hele tatt å komme på tanken å la 11.09 gå ut over norske muslimer, består slike kampanjer også ellers gjerne i en innstendig oppfordring om ikke å identifisere enkeltmedlemmer med den gruppe hun eller han antas å tilhøre. De utfordrer dermed ikke kulturismen, men nøyer seg med et "ikke alle"-forsvar som ikke gagnar dem som enten selv identifiserer seg med sin gruppe, eller uansett blir identifisert med denne. Oppgaven illustrerer sånn sett en enten-eller vakling mellom fortsatt insistering på kulturers likeverd og en åpning for nedvurdering av kulturer legitimert av oppløsning av skillet mellom kultur og individ. Det er på mange måter det totaliserende kulturbegrepet som legger opp til dette valget mellom motsatte ytterligheter.

*

Det fjerde opplegget tar for seg menneskerettighetene. Ved å isolere spørsmålet om disse i et eget opplegg unngås den sterke sammenblanding av vestlig/norsk kultur og menneskerettigheter som vi så på de to forlagsnettstedene. At opplegget i tillegg begynner med USA etter 11.09 impliserer at menneskerettighetene ikke er noe vi i vesten kan rose som en integrert og selvsagt del av vår kultur. Når det gjelder menneskerettighetenes vestlige opphav, spesifiseres dette til den franske *revolusjon*, altså til et opprør mot datidens vestlige samfunn. Innledningen til 1948-erklæringen siteres på *barbariske handlinger* som man får tro også elevene identifiserer som holocaust. I dag er selvsagt situasjonen bedre i vesten enn i resten av verden, men S-vev fokuserer ikke på behovet for eksport av menneskerettigheter, men på at folk i de aktuelle landene selv kjemper mot undertrykkelse (altså implisitt for *sine* menneskerettigheter). Man hevder til og med at denne kampen kan være en av forklaringene på terrorisme. Den første oppgaven består i å studere både menneskerettighetserklæringa og grunnloven. Slik unngås den selvrosen som både preger de andre læremidlene og fagplanen.

Neste del fortsetter på forbilledlig måte med kritikk mot et vestlig land, Israel, for brudd på prinsippet om ytringsfrihet. Her kan med andre ord muslimske elever oppleve menneskerettigheter brukt på sine premisser. Den tilhørende oppgaven

består i å lage en oppsummering av menneskerettighetene. Ytringsfriheten tematiseres videre i form av arbeid med en undersøkelse som viser hvem folk mener bør få begrenset ytringsfriheten sin. Her kan muslimske elever merke seg at selv om en tredjedel av nordmennene mener at islamske fundamentalister ikke bør få arrangere offentlig møte, så mener 20 prosent tross alt det samme om ditto kristne, og nesten alle vil forby rasistene denne muligheten. I tillegg kan de jo merke seg at ytringsfriheten slett ikke stikker så dypt hos alle i vesten.

Også i den påfølgende drøftingen av rettsikkerhet innledes det med kritikk av USA etter 11.09. Det opplyses at Spania har protestert mot USA innskrenkninger av rettsikkerheten, men at den norske regjeringen *støttet de amerikanske planene*. At menneskerettigheter er en del av vestlig sivilisasjon kommer først nå frem i form av et VG-sitat: *Nettopp derfor bør den samme sivilisasjonen sørge for anstendige retterganger. Selv om hovedtiltalte skulle hete Osama bin Laden*. Elevene blir bedt om å si sin mening, og er om man skal dømme etter innleggene delt på midten i dette spørsmålet.

Beskjedenheten på vegne av vesten, fortsettes i delen om norske holdninger til menneskerettighetene. Det viser seg at de står sterkt i Norge, men dette kommer fram i forbindelse med en undersøkelse av hvorvidt Norge bør legge bånd på seg i kampen for dem dersom det kan skade våre interesser. Elevene bringes dermed ikke til å identifisere menneskerettene med norsk kultur, men til å tematisere dette. "Utforsk data"-oppgavens sedvanlige kretsing omkring hvem som har de forskjellige holdningene, kan i dette tilfellet gi et overraskende resultat for elevene. Det er de religiøse som er mest opptatt av menneskerettigheter.

*

Det femte opplegget, *Terroren råka, bombene small – og framandfrykta auka*, går igjen direkte inn på rasisme. En undersøkelse viser visstnok at halvparten av oss er blitt mer skeptisk til både fremmede kulturer og Islam etter 11.09. Historier om flypassasjerer som nekter å gå om bord sammen med arabere, refereres også. Spørsmålet som reises med utgangspunkt i dette, er hva som påvirker synet vårt på *mennesker frå andre kulturar*. Et foreløpig svar kunne kanskje være stereotype bilder av det slaget som nokså umotivert illustrerer dette opplegget: to slørkledder kvinner med underteksten: *I mange muslimske land må kvinnene dekkje seg til*.

Bortsett fra å be elevene lese og referere gallupundersøkelsen, blir elevene bedt om å vurdere den allerede nevnte antirasistiske kampanjeplakaten, *Hevnen er*

ikke søt – Ikke la terrorhandlingene føre til økt rasisme, som viser en liten trist arabisk guttunge med plaster i panna. Slike oppgaver er interessante på grunn av den posisjonen de plasserer elevene i: I utgangspunktet er elevene potensielt hjemmehørende blant den halvparten som sier de er blitt mer skeptiske til fremmedkulturelle og skulle dermed være i målgruppa for kampanjen. Kampanjen retter seg neppe mot de som går så langt som å kaste stein på smågutter, men ber folk om å granske om ikke deres holdninger går i samme retning og kanskje til og med bidrar til slik åpen rasisme. Folk blir så å si bedt om ikke bare å holde avstand, men til å holde størst mulig avstand til voldelige rasister. Når kampanjen i stedet blir presentert som vurderingsoppgave, blir elevene løftet opp fra den gruppen som "trenger å høre dette", og plassert blant dem som ikke bare er tolerante, men som også evner å reflektere over årsaker til rasisme og høvelige botemidler. Ved å plassere henne i den mer opphøyede posisjonen til lærebokforfattere og andre holdningsskapere unngår man med andre ord å fornærme eleven. Det kan som tidligere nevnt ikke utelukkes at en slik strategi er effektiv, og den er heller ikke utilbørlig manipulerende brukt med slike åpenbart ukontroversielle siktemål.

Det neste punktet gjentar det tidligere nevnte argumentet om at det ikke bare er ikke-vestlige blant innvandrerne. Stilen er appellerende uten at eleven nødvendigvis føler at argumentet er rettet mot henne. Det kan like gjerne være klassens FrP-sympatisører argumentet retter seg mot, og det kan godt hende at hun gleder seg over å lære seg et godt argument:

Men det er ingen som har teke svenskar, danskar, finnar eller islendingar opp i nokon innvandrardebatt.

For innvandringsmotstanderne er dette imidlertid som tidligere nevnt et svakt argument, og de vil i tillegg kunne føle seg stigmatisert som rasister. De får dessuten ikke slippe til med selvlegitimerende argumenter i og med at oppgaven gjennom mer detaljert statistikk heller ber elevene om å fordype seg ytterligere i dette "også svensker"-argumentet. Denne måten å undertrykke det mer kontroversielle spørsmålet om problematiske kulturforskjeller på ved ikke rett og slett og ignorere det, men polemisere mot det uten samtidig å åpne for debatt, kan vurderes som risikabelt ut fra et antirasistisk perspektiv i og med at man neppe får med seg alle elevene.

Også de to siste deloppgavene er relevante for elevens selvidentitet: Holdninger til innvandrere måles opp mot arbeidsledighet, og to motsatte

elevkonklusjoner byr seg fram alt etter om eleven har en forståelsesfull eller fordømmende holdning til arbeidsledige: (1) at man i gode tider har råd til å være tolerante, eller (2) at det er de arbeidsledige og annet trash som står for fremmedfrykten her til lands. Sistnevnte konklusjonen er kanskje mest nærliggende, men begge konklusjoner kobler en form for svakhet til fremmedfrykt og kan sånn sett være relevant for elevens identitetsarbeid. En oppvakt og kritisk elev som har lest lett tilgjengelig statistikk som viser at innvandrerne er overrepresentert på enkelte typer kriminalitet, kan imidlertid komme til å reagere på SSBs måte å måle toleranse på: *Er du enig i at innvandrere er mer kriminelle enn nordmenn?* Hun kan synes at det er litt merkelig å skulle bli regnet som intolerant fordi hun har kunnskap om dette. Dette trenger likevel ikke å bli sett på som en feil i opplegget. Man kan heller ta det som et eksempel på hvordan man i stedet for å oppfordre til en kritisk lese måte mer eller mindre frivillig kan stimulere til det.

Opplegget avslutter igjen med en fordypning i statistikk som viser sammenhengen mellom innvandrings skepsis og alder, kjønn og utdanning. Den eneste faktoren elevene kan finne har stor betydning er utdanning: Inntrykket er at man blir bedre i takt med antall år på universitetet.

*

Opplegget i *Guds navn* formidler den allerede nevnte religionskritikken: at religiøse mennesker er lette å manipulere for dem som *kan forme innholdet i religionene*. Riktignok nevnes det at religion kan ha et frigjørende og kritisk potensiale, men eksemplet er tvetydig ettersom det samtidig slår fast den sterke foreldre autoriteten: *I Norge bruker for eksempel unge utdannede muslimske kvinner Koranen til å si at foreldrene har plikt til å sørge for at døtrene tar utdanning*. Mer udelt positivt i vårt perspektiv er det at det også fokuseres på vesten, dvs. Nord-Irland. Likevel representerer det religionskritiske perspektivet i oppgaveteksten den etter hvert sedvanlige likestillingen av innvandrerne (som er religiøse) med de få av oss som er religiøse. Innledningen legger overfor disse an et objektiverende perspektiv:

For det første kan religion være viktig for å skjønne hvorfor folk tenker og handler som de gjør, og for det andre er det viktig å merke seg at religion kan bli brukt som et middel til å få makt: Dersom en kan forme innholdet i religionen, kan en samtidig være med på å forme hvordan folk tenker og handler.

Dette sitatet sier at religiøse er lettere og manipulere enn andre, at religion representerer en særegen makt over sinnene som ikke-religiøse ikke er underlagt.

Denne religionskritikken er svært gammel og fortsatt svært utbredt, men blir ikke sannere eller mindre ensidig for det. Før var den kanskje mer berettiget, men i dag innebærer den en kanalisering av kritikken utover mot de *andre*. At den andre i dette opplegget inkluderer president Bush, innebærer ingen vestlig selvkritikk, men at en av våre vestlige utgrupper, midtvestens kristenfundamentalister med deres anfører, brukes i den rettferdiggjørende sidestillingen av oss og dem. S-vevs ”gjett hvem sin uttalelse?”-spørsmål med Bush og Bin Laden, ligner Linnebergs nylige sammenligning av Hitler og Bush’ retorikk og begge tjener bare til å øke vårt eget selvbilde som rasjonelle humanister. Utforsk data-oppgavene bekrefter for så vidt dette synet, men viser typisk nok at skillelinjene ikke er så altfor skarpe.

*

Den siste oppgaven bruker også religion som forklaring, der andre forklaringer fins. I tillegg til det følsomme ved i det hele tatt å kjøre et opplegg om abort overfor unge jenter, brukes religion som forklaring på abortmotstand – i stedet for kvinneundertrykking. Opplegget tar form som en undersøkelse av graden av sekularisering i forskjellige land. Denne blir så holdt opp mot forholdet til abort – og for liberale elever vil religion framstå som årsaken til abortmotstand og ikke som et mer eller mindre tilfeldig uttrykk for en abortmotstand som motiveres på annen måte. Oppgaven har ikke direkte relevans for det fremmedkulturelle temaet, men deler på denne måten den religionskritiske eller religionsfiendtlige (hvis målt opp mot mangelen på kritikk andre veien) innstillingen vi også finner på de andre nettstedene. Opplegget er ikke eksplisitt på dette, men legger gjennom sine statistikkspørsmål opp til den objektivierende koblingen mellom et problemkompleks og bakenforliggende årsaker, her religion, som særlig går ut over indre og ytre minoriteter.

* * *

Den mer eller mindre direkte behandlingen av forholdet mellom norsk og fremmede kulturer er knyttet til disse seks oppleggene under Kulturforståelse. Vi ser at vi finner noen av de samme problemene som på de to andre nettstedene, men i en litt annen form i og med s-vevs utstrakte benyttning av interaktiv statistikkbearbeidelse.

For det første er ikke formidlingen av kulturbegrepet og identitetsbegrepet like tung her. Kulturbegrepet nevnes og forutsettes, men elevene blir ikke oppfordret like aktivt til selv å ta det i bruk. Dessuten fins forsøk på å prioritere det sosiale over det kulturelle. Identitetsbegrepet ekspliseres også i svært liten grad. Likevel kan det sies å være underliggende i og med oppleggenes stadige kretsing omkring hva

forskjellige grupper mener. Det legges opp til en slags manipulativ utnyttelse av elevens egne refleksjoner omkring hvem hun er og ikke minst ikke er. Men i motsetning til Samfun.net er kontrastidentiteten her ikke innvandrerne (stort sett), men rasistene.

Samlet vurdering

Jeg skylder å gjøre oppmerksom på at denne undersøkelsen har gått inn på nettstedene på et tilfeldig tidspunkt og ikke har fulgt dem over tid. Ser vi for eksempel på SPN ved dette prosjektets avslutning, finner vi ikke den tilpasningsdyktige Afsheen, men på forbillig vis to norske jenter som entusiastisk rapporterer fra deres utprøving av burkaen:

Det var herlig å være tilbake i et plagg som virker beskyttende. Det var folks reaksjon på plagget som var skremmende

Jeg bør også gjenta at læremidlene i stor grad bare lojalt følger opp læreplanen.

I tillegg kan det selvsagt settes spørsmålsteget ved mine konkrete tolkninger eventuelle ensidighet eller feilaktighet. Meningen har ikke vært å "ta" de digitale læremidlene, men å bidra til refleksjon over hvilken type meningsskaping de *kan* sies å legge opp til. Rapportens detaljer fungerer sånn sett best som en illustrasjon over en generell problematikk som etter alt å dømme ikke bare gjelder også de trykte læremidlene, men også andre samfunnsfora.

Jeg skal også si noe mer om de forskjellige mulige løsninger vi kan se for oss i forhold til formidlingen av det flerkulturelle perspektivet. To alternativer framtrer med en gang: tematisering og ignorering, begge med sine fordeler. I dag satses det tungt på tematisering i egne deler av læremidlene og etter hvert i også i eget tilleggsmateriell. Tilnærmingen ligner tidligere offensiver i forhold til rusmidler, bilkjøring og seksualitet. Det er denne tematiseringsløsningen som i denne rapporten er vurdert. At den ikke kan dokumentere effektivitet er så vidt nevnt, men ikke lagt til grunn for vurderingen som i stedet lojalt holder seg til hva som kan forbedres innenfor denne rammen.

Når det gjelder den andre løsningen, ignorering, så forutsetter den, hvis den skal kunne betraktes som en løsning, at den verden læremidlene opererer med ikke framstilles som en rent etnisk norsk verden, og at teksten når det snakkes om *vi* og

Norge osv. inkluderer minoritetene i disse kategoriene (slik SSBs befolkningsstatistikker gjør). Denne løsningen tas for så vidt i bruk i de øvrige delene av læremidlene hvor flerkulturalitet i meget liten grad tematiseres. Jeg har allerede nevnt at dette kan oppfattes som en fordel av minoritetselevne som i denne sammenhengen må tåle belastningen ved å representere minoritetskulturene. Det er tross alt kanskje norsk-norske elever som liker flerkulturell undervisning best. De kan oppfatte både rasisme og kulturelle forskjeller som interessante tema og potensielle identitetsmarkører. Den mer forsiktige tilnærmingen bidrar først og fremst til å gjøre etnisitet mindre avgjørende i forhold til andre forskjeller som behandles i de øvrige delene, bidrar til å trekke skolen ut av den pågående kulturifiseringen av den offentlige debatten. Ignoreringsløsningen klinger imidlertid dårlig, og det spørres om valget av ord som i stedet *nedtoning* kan bøte på det. Dette har sammenheng med at lærere nokså instinktivt føler at det skal snakkes om problemer. Alt annet smaker av unnvikelse, passivitet og det som verre er. Uteblir effekten, trengs bare mer av det samme. Jeg vil i det følgende diskutere hva man bør vurdere hvis man altså fortsatt skal prøve mer av det samme.

Først og fremst skaper kulturbegrepet problemer. *Kultur* framstår gjennomgående som et uttrykk for felles indre kvaliteter hos mennesker fra samme område, og kultur blir slik synonymt med etnisitet. Denne formen for kultur blir rimeligvis viktig som årsaksforklaring på bekostning av sosiale, økonomiske forhold. Hva som forklares er selvsagt både positive og negative samfunnsfenomener, og problemet blir da ikke overraskende at siden vårt samfunn unektelig har en del fordeler framfor den tredje verden, framstår vår kultur og dermed oss selv svært positivt. En ting er dessuten hva læremidlene gjør ut av kulturbegrepet, en annen ting hva elever og andre gjør ut av det. Læremidlene forsøker på et vis å kontrollere et farlig redskap ved formelt å advare mot (ned)vurdering av andre kulturer og ved å nyansere altfor stereotype kulturoppfatninger. Samtidig er læremidlene her og der i overkant konfliktorienterte, og kjører menneskerettigheter nokså sterkt i forhold til kulturforskjellene (et unntak er den isolering av disse temaene i forhold til hverandre som S-vev foretar). Dette doble budskapet får ingen løsning, og læremidlene kan sies å bruke identitetsarbeid for å lære elevene å leve med det, med andre ord få dem til å distansere seg fra den moderne formen for kulturalistisk rasisme som kulturbegrepet inviterer til. Selv om læremidlene på denne måten forsøker å lære elevene en form for velvillig toleranse, står det igjen at forskjellene mellom oss og

dem framstår som større etter lesning av særlig tekstene på de to forlagsnettstedene. Det er vanskelig å forestille seg hvordan man med utgangspunkt i det totaliserende kulturbegrepet skal kunne konseptualisere forskjellene som mindre viktig enn de framstår som i utgangspunktet. Læremidlene blir sånn sett et godt eksempel på hvordan det kulturelle nivået griper forstyrrende inn i det sosiale. Læremidlene gjør de kulturelle forskjellene viktigere for elever som i utgangspunktet kanskje ikke har et svært bevisst eller sterkt forhold til sin etniske bakgrunn, det være seg minoritetselevene eller de norske elevene. Det er i tillegg en forskjell på hvordan kulturbegrepet anvendes i forhold til oss og dem: Det brukes til å objektivere de andre, mens det brukes til selvrefleksjon hos oss – i utgangspunktet et positivt ord, men selvrefleksjon bidrar her i stor utstrekning til å bygge opp en positiv norsk, det vil i realiteten si bygge videre på en allerede norsk-norsk identitet. Dette gjenspeiles også i S-vevs bruk av identitetsbegrepet. Hos oss har selvskaping blitt vanligere, i motsetning til hos mer tradisjonelle mennesker.

Bruken av ordet norsk er selvsagt også interessant. Det skal dannes en norsk, men etnisk uavhengig identitet åpen for alle som bor her. Det som i stor utstrekning skjer på disse nettstedene, er imidlertid at denne i utgangspunktet åpne norskheten fylles med så pass mye norsk-norsk innhold at den etter hvert framstår som mindre åpen. Medborgerskapet byttes i realiteten ut med et norsk-norskt kulturelt fellesskap som særlig Hylland Eriksens tekster på Samfun.net kan sies å bidra til å skape. Denne norskhetsdiskursen tar avstand til den gamle norskheten, men skifter den ut med et mer moderne innhold som imidlertid ikke inkluderer fremmedkulturelle bidrag. Det fremmedkulturelle er bare inkludert i det norske samfunnet. Noe av problemet her knytter seg til nettopp den forserte bruken av norskhetsbegrepet som læremidlene er pålagt. Denne tenderer mot å framstille samfunnsdeltagelsen, som norsk i utgangspunktet er et navn på, som en konkurrent til minoritetselevenes egen etniske identitet. Det norsk-norske utsettes selvsagt ikke for et lignende press, det gjør for øvrig heller ikke det samiske. Når man først skal holde seg innenfor denne rammen blir det imidlertid viktig å holde norskheten åpen.

Denne norsk til norsk-norske identitetens til dels skamløst positive framstilling legitimeres på de to forlagsnettstedene med en forsert likestilling av oss og dem, der utgrupper blant oss selv får fungere som norskhetsrepresentanter. Man lar den implisitte eller eksplisitte kritikken av minoritetskulturene for å være undertrykkende, religiøse osv. bli oppveid av tilsvarende kritikk mot disse norske hoggestabbene. Det

eneste eksemplet på tilsvarende kritikk av norsk majoritetskultur er en nokså påfallende kritikk av norske jenters promiskuitet²⁵. Man klarer med andre ord ikke å problematisere også norsk majoritetskultur.

Av mer tematiske problemer bør kanskje mangelen på fokus på hverdagsrasismen prioriteres noe høyere på bekostning av det sterke fokuset på vulgærrasisme. Her vil kulturbegrepet kunne sløyfes til fordel for de problemene innvandrerne møter i det norske samfunnet. Et problem her er selvsagt den tidligere nevnte belastningen minoritetselever kan føle ved å skulle sitte som offer-representant i klassen. Slik oppmerksomhet er hun imidlertid allerede utsatt for under undervisningen i kulturforskjeller, uten at det selvsagt bør forhindre utvikling av mer finfølelse.

Avsluttende besøk på nettstedene

Mildnes så denne kritikken når vi ser på de øvrige delene av nettstedene? Hvis vi ser på klasse og kjønnsforskjeller som er de viktigste forskjellene som kunne veid opp for det sterke etnisitetsfokuset, så finner vi lite fokus på disse i tekstene. På SPN har kjønnsroller blitt tildelt et eget underkapitel, mens klasse i form av inntektsforskjeller nevnes under underkapitlet Norsk økonomi. Oppgaver er det imidlertid flere av, og særlig Samfun.net utmerker seg her under vignetten *Rettferdighet*. Klasse og kjønn kan dermed ikke sies å motta liten oppmerksomhet, selv om de har en mer underordnet stilling i læremidlenes overordnede struktur.

Problemet i vårt perspektiv er i stedet at disse forskjellene ikke bringes inn sammen med kulturforskjeller, men holdes isolert fra disse. Denne isolasjonen forsterkes av at kulturbegrepet i liten grad bringes inn som redskap for å forstå disse forskjellene. Riktignok har *sosialisering* noe av det samme totaliserende potensialet for å bestemme et individ. Som tidligere nevnt er det imidlertid vanskelig å objektivere seg selv, og begrepet nyttes som et redskap til selvrefleksjon, som vi også så kulturbegrepet ble brukt til når det kom til oss selv. Det faller selvsagt utenfor denne rapporten å undersøke hvordan klasse og kjønn i sine respektive underavdelinger mer konkret behandles. Av betydning for oss her er bruken av andre begreper som ytterligere gir disse forskjellene karakter av å være av en annen orden enn de etniske forskjellene. Når det kommer til det vi kan kalle klasse (læremidlene bruker ikke

²⁵ Debatten om hvorvidt flerkulturalisme går på bekostning av kvinnefrigjøring kan nevnes i denne sammenhengen, se for eksempel Cohen et al. 1999.

begrepet), er kultur/sosialiseringsperspektivet for øvrig stort sett erstattet av et fokus på sosiale og økonomiske forskjeller, og vi kan igjen merke oss dette som en helt annet tilnæringsmåte enn i forhold til etnisitet hvor det sosioøkonomiske i liten grad trekkes fram, hvilket igjen har sammenheng med det svake fokuset på hverdagsrasisme. Kjønn- og klasseforskjeller diskuteres i motsetning til etniske skiller innenfor et selvrefleksivt oss-perspektiv. Med noen unntak trer ikke arbeiderklassen eller kvinner fra som "de andre", og dette er jo som så vidt nevnt neppe å anbefale heller.

Det er heller andre veien man bør gå ved å framstille de etniske skillene mer i et oss-perspektiv, i første omgang ved å bringe de norske forskjellene inn sammen med dem for slik å få dem til å ligne disse. At innvandrerne også har en sammensatt identitet slik som oss, har da også antropologien for lengst begynt å problematisere i forhold til det flerkulturelle feltet. En måte å gjøre dette på kunne kanskje være å bringe inn det etniske aspektet i forbindelse med diskusjoner omkring inntekts-, kjønns-, utdannings-, og kulturforskjeller, i stedet for å samle det etniske i en egen kulturavdeling.

Når det gjelder spørsmålet hvorvidt den problematikken jeg har isolert på kulturområdet også kommer til syne i de øvrige delene, kan vi ta en titt på i hvilke forbindelser navnet "Norge" brukes i den mest beslektede temadelen *Samliv, individ, samfunn*. Når Norge nevnes, må vi nemlig kunne gå ut fra at det er for å si noe om Norge til forskjell fra andre land. Hvis vi begynner med Samfun.net, ser vi Norge brukt i tre sammenhenger.

I Noreg ligger kristne og humanistiske verdiar til grunn for opplæring og utdanning. Slik kommer det til uttrykk i den generelle delen av læreplanen:
Menneske er likeverdige, og menneskeverdet er ukrenkjeleg. Mennesket har ein verdi som er uavhengig av intelligens, produksjonsevne, lærevilje og samarbeidsvilje. Alle er unike og kan koma vidare i sin eigen vokster. Mennesket er ein moralsk skapning som har ansvar for sine egne val og handlingar, og som har evne til å søkja det som er sant, og gjera det som er rett.

Dette er jo kjent fra Kulturdelen. Neste forekomst innebærer imidlertid selvkritikk på familieområdet:

I Norge i dag er kjernefamilien, som består av mor og/eller far og barn, det vanligste. Det vil si to generasjoner.
For å inngå ekteskap i Norge må utenlandske statsborgere ha lovlig opphold i landet. I Norge blir kjernefamilien sett på som det beste grunnlaget for gode oppvekstvilkår. Likevel øker tallet på skilsmisser og oppløste samboerforhold sterkt. Det får store og alvorlige konsekvenser både for de voksne, barna og resten av familien. Barn opplever

nesten uten unntak skilsmisser og oppløste samboerforhold som en tragedie, og de blir ofte kasteballer mellom foreldre som krangler om foreldrerett og besøksordninger.

Den siste forekomsten balanserer denne kritikken ved å påpeke hvor mye bedre barns rettigheter ivaretas i Norge:

I Norge har vi også et barneombud som skal ta seg av interessene til barn og sørge for at meningene deres blir hørt. Dette er en viktig oppgave så lenge barn bare i liten grad kan påvirke sine egne oppvekstvilkår. Konvensjonen om barns rettigheter, som ble vedtatt av FN i 1989, slår fast at alle under 18 år blir betraktet som barn hvis ikke noe annet er bestemt. Videre skal rettighetene gjelde for alle barn, slik at ingen blir diskriminert. Likevel er det ikke slik at konvensjonen beskytter barn mot overgrep i særlig grad. Mange barn blir utsatt for forskjellige former for diskriminering, og voksne utnytter barn, både som arbeidskraft og i en viss utstrekning også seksuelt. I dag regner UNICEF med at det finnes ca. 400 millioner barnearbeidere mellom 5 og 14 år i verden.

Hvis vi går til SPN, finner vi der bare Norge brukt én plass:

I den vestlige verden, inkludert Norge, er kjernefamilien tradisjonelt den vanligste boenheten.

Mange innvandrere i Norge kan synes det er rart at vi sender våre gamle på aldershjem når vi isteden burde gi dem omsorg og pleie hjemme.

Det er i første rekke foreldrene som har ansvar for barna sine, men det finnes mange lover og bestemmelser som skal sikre barns rettigheter i Norge. Det er skoleplikt i Norge, og bare i spesielle tilfeller kan en la være å sende barna sine på skole. Det er ikke lov å mishandle sine barn eller misbruke dem seksuelt, og det er klare regler for når og hvor mye et barn kan arbeide.

Det vi kan spørre oss om her tatt i betraktning at dette er den eneste plassen hvor Norge (og innvandrerne) nevnes, er hvem de sistnevnte opplysningene er ment for eller kan bli oppfattet som ment for – hvem det er som ikke vet dette.

Hvis vi går til S-vev, brukes Norge her to ganger. Første tilfelle er et av selvkritikk. Dessverre er det som ved en tidligere anledning jentene det går utover i det teksten antyder en viss sympati med innvandrerne iallfall når det kommer til seksualmoral:

I Norge derimot, er det tilsynelatende helt i orden at jentunger tidlig i tenåra går med minimale t-skjorter og topper med påskrifter som *Fuck me...I'm good!*.

Den påfølgende setningen oppsummerer på en bemerkelsesverdig måte det problematiske ved de tre digitale læremidlene vi har sett på, og vi lar det være siste ord fra disse:

I sangen heter det at "mye er forskjellig, men det er utenpå". Tar vi oss tid når vi møter folk fra andre land og kulturer, vil vi kanskje komme fram til at det er de indre forskjellene som virkelig betyr noe.

Forfatteren sier dette som en som setter pris på disse forskjellene i tråd med den offisielle flerkulturelle politikken, og ser ikke den problematiske siden ved læremidler som lar *de indre forskjellene* bli dem som *virkelig betyr noe*.

LITTERATURLISTE

- Alter, Gloria (1992) Transforming elementary social studies: The emergence of a curriculum focused on diverse, caring communities. *Theory and research in Social Studies*, 23(4).
- Andersson, Mette (2000) "All five fingers are not the same" *Identity work among ethnic minority youth in an urban Norwegian context*. Rapport, Senter for Samfunnsforskning, Bergen.
- Britzman, Deborah P., Kelvin Santiago-Válles, Gladys Jiménez-Múños, Laura M. Lamash (1993) Slips That Show and Tell: Fashioning Multiculture as a Problem of Representation. I: McCarthy/Crichlow (red) *Race, Identity and Representation in Education*. Routledge, New York.
- Carnine, D. (1994) Social Studies: Educational Tools for Diverse Learners. *School psychology review* 23(3).
- Cohen, Joshua, Matthew Howard, Martha C. Nussbaum (red) (1999) *Is Multiculturalism Bad for Women? Susan Moller Okin with Respondents*. Princeton University Press.
- Eriksen, Thomas Hylland, Ingjerd Hoem (1999) Norske diskurser om kulturell annerledeshet. *Norsk Antropologisk tidsskrift*, 10:2 125-149.
- Haberman, M & Post, L. (1992) Does direct experience change education student's perceptions of low-income minority children? *The Midwestern Educational Researcher*, 5 (2), 29-31.
- Hebert, Yvonne (2001) Identity, diversity, and education: A critical review of the literature. *Canadian Ethnic Studies*. 33(3).
- Hoffman, Diane M. (1996) Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text, and Practice. *American Educational Research Journal*, 33(3).
- Jørgensen, Marianne Winther, Louise Phillips (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- JanMohamed, A., D. Lloyd (1987) Introduction: Minority discourse – What is to be done? *Cultural Critique*, 6, 5-17.
- Kulbrandstad, Lars Anders (2001) Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet - nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene. I: Selander/Skjelbred (red) *Fokus på pedagogiske tekster 3 Fem artikler om vurdering av lærebøker*. Notat 8, Høgskolen i Vestfold.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2001) Grunnskolefaget norsk og målet om "innblikk i andre kulturar". I: Selander/Skjelbred (red) *Fokus på pedagogiske tekster 3 Fem artikler om vurdering av lærebøker*. Notat 8, Høgskolen i Vestfold.

- Said, Edward (1993) *The Politics of Knowledge*. I: McCarthy/Crichlow (red) *Race, Identity and Representation in Education*. Routledge, New York.
- Samfunnslære. Metodisk veiledning*. Nasjonalt læremiddelsenter. Oslo, 1995.
- Selander, Staffan, Dagrun Skjelbred (2003) *Fokus på pedagogiske tekster 7 - Fire artikler om lærebøker i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Notat 2, Høgskolen i Vestfold.
- Selander, Staffan, Ewa Romare, Eva Trotzig, Annika Ullman (1992) *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker? SPOV nr 9*.
- Sleeter, Christine E. (1993) *How White Teachers Construct Race*. I: McCarthy/Crichlow (red) *Race, Identity and Representation in Education*. Routledge, New York.
- Taylor, Charles (1994) *The politics of recognition*. I: Goldberg (red) *Multiculturalism. A critical reader*. Blackwell, Oxford.

Magne Gjerstad
Flerkulturell samfunnslære
Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2004
Rapport 1 / 04

79 sider - 70 kroner

ISBN 82-7860-110-0

Dette er en rapport om det flerkulturelle perspektivet i skolefaget samfunnslære. Tre digitale læremidler fra henholdsvis Cappelen, Aschehoug og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, som ble gjort gratis tilgjengelig for elevene høsten 2002, er undersøkt. I stedet for å gi en oversikt over hva som her skrives om flerkulturelle temaer, tar rapporten for seg hvilken mening elevene selv kan tenkes å skape med disse læremidlene som veiledere og redskaper.

Det viktigste enkeltredskapet i så måte viser seg å være kulturbegrepet. Rapporten viser hvordan bruken av dette begrepet gjør forskjellene mellom innvandrere og nordmenn mer dyptgående enn tilfellet ville vært ved et fokus på sosiale og økonomiske forskjeller. Læremidlene gjør gode forsøk på å kontrollere bruken av dette potensielt farlige begrepet ved å få elevene til å ta avstand fra negativ vurdering av andre kulturer, men dette er vanskelig all den tid blant annet fokuset på menneskerettigheter nettopp åpner for slik negativ vurdering. Rapporten anbefaler at man i læremiddelutvikling flytter fokuset fra tolerering til *minimering* av forskjellene mellom oss og dem.

Magne Gjerstad er stipendiat ved Høgskolen i Vestfold. Rapporten inngår i prosjektet "Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler" som Høgskolen i Vestfold har gjennomført for Læringscenteret.