

Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker

EMILIA ANDERSSON-BAKKEN OG JONAS BAKKEN

SAMMENDRAG Artikkelen viser hvordan forfatterne av to norsklærebøker for videregående skole har valgt ulike strategier for å inkludere et flerkulturelt perspektiv i norskfaget. *Grip teksten* henvender seg til elever med en tradisjonell norsk kulturbakgrunn og forsøker å gjøre dem bevisste på de stereotype og etnosentriske oppfatningene de har av mennesker fra andre kulturer. *Moment* henvender seg til alle elever i dagens flerkulturelle norske skole og minner dem om at den grunnlovfestede ytringsfriheten er en nødvendighet for dialog og fredelig sameksistens mellom kulturer.

NØKKEORD lærebok | norskfaget | kulturmøter | kulturkonflikter | skole | flerkulturelt

INNLEDNING

Hvordan skolefaget norsk skal forholde seg til et samfunn som blir stadig mer kulturelt sammensatt, er ikke et enkelt spørsmål. Mens de fleste andre skolefag, for eksempel matematikk, kjemi og samfunnsfag, defineres ut fra sine kunnskapsområder og forankres i bestemte vitenskapsfelt, ble norskfaget i utgangspunktet kulturelt definert. Faget tok form på slutten av 1800-tallet, som et ledd i etableringen av den selvstendige nasjonen Norge, og fagets fremste oppdrag var å skape en norsk identitet og sosialisere kommende generasjoner inn i denne (Fjørtoft, 2014, s. 50). Norskfaget har gjennom historien hentet sitt faginnhold fra et bredt spekter av humanistiske disipliner, blant annet lingvistik, filologi, litteraturvitenskap, kulturhistorie og folkloristikk, og det som har samlet alle disse forskjellige elementene og gjort dem til ett fag, er at de på en eller annen måte har beskrevet det *norske*: norsk språk, norsk litteratur og norsk kultur.

I læreplanene helt fram til 1970-tallet har norskfaget framstått som et monokulturelt fag som skal formidles til en tilsynelatende homogen elevgruppe, og hva

som faller inn under begrepet *det norske*, tas mer eller mindre for gitt (Bakken, 2008). For eksempel har *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1974 som et overordnet mål for norskundervisningen at den skal «lære elevene å bli glad i morsmålet sitt», og dette morsmålet er entydig forstått som «norsk språk» – riktignok med en viss sosial og geografisk variasjon i talespråket og med to ulike skriftlige målformer (Kirke- og undervisningsdepartementet, s. 96). Samfunnsutviklingen har imidlertid gjort det stadig vanskeligere å fastholde det monokulturelle norskfaget: Gjennom blant annet innvandring, reisevirksomhet, massemedier og Internett har det kulturelle mangfoldet økt, og mennesker som bor i Norge i dag, må jevnlig forholde seg til personer med en annen kultur enn dem selv (jf. Oxfeldt, 2016, s. 14).

Norsklæreplanene fra 1980- og 1990-tallet forsøkte å bevare og dels gjenreise det som tradisjonelt hadde vært regnet som norsk, og som ble sett på som truet av globaliseringen – og ikke minst av den amerikanske populærkulturen (Bakken, 2008). Denne strategien ble forlatt med innføringen av Kunnskapsløftets norsklæreplan i 2006. Som ett av medlemmene av læreplangruppen, Ove Eide, understreket: «Det fleirkulturelle perspektivet er styrkt», og heretter er «mangfold i språk og kultur udiskutable ressursar for opplæringa, og ikkje eit lyte» (Eide, 2006, s. 6). Et av de tydeligste uttrykkene for dette nye flerkulturelle perspektivet i norskfaget er et kompetansemål for første årstrinn i videregående skole (Vg1) som sier at elevene skal kunne «drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Møter mellom kulturer var riktignok et tema også i norsklæreplanene fra 1990-tallet, blant annet i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97): Skolen og norskfaget skulle da «bygge bruer mellom grupper i eit samfunn som har vorte meir internasjonalt og etnisk variert» (Det kongelige norske kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111). Men måten dette skulle gjøres på, var gjennom å utvikle en «trygg nasjonal identitet», slik at elevene bedre kunne forstå «kva verdi kulturen har for andre land og folk» (Det kongelige norske kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111).

Kunnskapsløftets inkludering av flerkulturelle perspektiver i norskfaget kan betraktes som en nødvendig tilpasning av norskfaget til et moderne, globalisert samfunn. Samtidig er det som nevnt også utfordrende for faget som sådan – på to måter. For det første er det flerkulturelle en utfordring for fagets enhet og identitet: Uten en forestilling om *det norske* som en sammenbindende kraft i faget er det vanskelig å begrunne hvorfor denne uensartede konstallasjonen av fagkunnskaper og ferdigheter skal undervises samlet og under navnet *norsk*. For det andre oppstår det en kommunikativ utfordring. I tidligere læreplaner ble norskfagets elever betraktet som kulturelt sett norske, og norsklærere og norsklærebøker kunne tiltale dem som dette

og inkludere dem i et stort, norsk *vi*, selv om det nok i praksis varierte i hvilken grad elevene faktisk identifiserte seg med dette *vi*-et. Men når norskfaget skal henvende seg til en langt mer kulturelt sammensatt elevgruppe, og formidle et flerkulturelt lærestoff, er det uklart hvem som inkluderes i fagets kommunikative fellesskap. Hvem snakker – og til hvem? Hvem vil nå inngå i norskfagets *vi*?

Dette kompliseres ytterligere hvis man trekker inn opplæringslova, som setter de juridiske premissene for driften av norsk skole, og som er overordnet læreplanene som styringsdokument. Til grunn for norsklæreplanen ligger det som nevnt en tanke om «mangfold i språk og kultur [som] udiskutable ressursar» (Eide, 2006, s. 6), og den norske kulturarven beskrives i planen som «en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er lite som tyder på at norskfaget har i oppdrag å formidle bestemte kulturelle verdier til elevene. I opplæringslova legges det derimot stor vekt på skolens verdigrunnlag, som gis en tydelig kulturell forankring: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.» (Opplæringslova, 1998) Norskundervisningen kommer da i et vanskelig krysspress. Den skal åpne opp for ulike kulturer og gi alle elever i det flerkulturelle Norge «anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Kunnskapsdepartementet, 2013); samtidig skal norskundervisningen – som en del av den norske skolen – være en tydelig formidler av visse kulturelt forankrede verdier.

Denne artikkelen utforsker hvordan to lærebøker i norsk for videregående skole håndterer dette krysspresset – hver på sin måte. De to lærebøkene som analyseres, er Aschehougs *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforbereidende utdanningsprogram* (Dahl, Engelstad, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud, Torp & Zandjani, 2013) og Cappelen Damms *Moment Vg1. Norsk for studieforbereidende* (Fodstad, Glende, Minken, Norendal & Østmoe, 2014). Analysene av lærebøkene vil ta utgangspunkt i to problemstillinger: Hvordan blir kompetansemålet «drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» integrert i faget for øvrig? Og hvem inngår i det *vi*-et som skrives fram i lærebokas omtale av dette kompetansemålet?

LÆREBOKANALYSENS RELEVANS

Å analysere hvordan to lærebøker dekker ett kompetansemål i læreplanen i norsk, kan framstå som et smalt prosjekt, men resultatene kan potensielt kaste lys over

langt mer overgripende spørsmål. For det første kan analysen gi et innblikk i hvordan skolens norskfag håndterer møtet med et stadig mer flerkulturelt samfunn. *Moment og Grip teksten* er skrevet av bredt sammensatte forfatterteam med erfaring fra norskfaget i skolen og høyere utdanning, og måten disse forfatterne skriver om dette kompetansemålet på, kan vi anta vil være representative for hvordan mange norsklærere underviser. Disse lærebøkene vil i tillegg kunne ha en direkte innvirkning på undervisningspraksisen i norskfaget: Nyere forskning om læremiddelbruk viser at lærebøkene fremdeles spiller en viktig rolle i undervisningen i norsk skole, og selv om lærerne ikke nødvendigvis setter elevene til å lese læreboka fra perm til perm, bruker de selv ofte lærebøker som inspirasjonskilde i planleggingsarbeidet (Gilje, Ingulfsen, Dolonen, Furberg, Rasmussen, Kluge, Knain, Mørch, Naalsund & Skarpaas, 2016, s. 72). *Moment og Grip teksten* er utgitt på to av landets ledende læremiddelforlag, henholdsvis Cappelen Damm og Aschehoug, og de utgjør halvparten av de totalt fire tilgjengelige lærebøkene i norsk for dette klassetrinnet. De vil altså være i bruk ved mange videregående skoler i landet. Nøyaktig hvor mange er det imidlertid vanskelig å anslå, da det ikke finnes offentlig tilgjengelig salgsstatistikk for lærebøker.

For det andre kan denne lærebokanalysen ses i et større samfunnsperspektiv. I sitt innflytelsesrike foredrag «Skolens formål» (Løgstrup, [1981] 2005) sier den danske filosofen Knud E. Løgstrup at noe som er spennende med skolen, er at de største sosiale, politiske og kulturelle problemene som vi står overfor, blir satt på spissen når de kommer inn i en undervisningssituasjon. Dette kan også gjelde for kulturmøter og kulturkonflikter i Norge i dag. I dagliglivet vil man til en viss grad kunne regulere hvor ofte man møter med mennesker med en annen kultur, blant annet gjennom valg av bosted, arbeidsplass og sosiale miljøer. Og det er sjelden man kommer opp i situasjoner der man er nødt til å artikulere sitt syn på andre kulturer eller ta stilling til hvordan kulturkonflikter kan håndteres. Fordi dette er potensielt kontroversielle temaer, vil nok også mange forsøke å gå utenom slike problemstillinger, og viktige samfunnsspørsmål blir da i for liten grad diskutert åpent.

I skolen kan man imidlertid ikke gå utenom. Når læreplanen sier at elevene skal kunne «drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Kunnskapsdepartementet, 2015), er lærere og læremidler pålagt å forklare elevene hva som kan ligge i begrepet kultur, og hvordan de kan håndtere møter og konflikter mellom kulturer. En analyse av hvordan skolen – inkludert lærebøkene – tar opp denne tematikken, vil kunne gi innspill hvordan debatten om kulturmøter og kulturkonflikter kan føres i samfunnet generelt.

For det tredje vil en slik analyse kunne bringe nye perspektiver inn i forskningen om norsklærebøker og om lærebøker i norsk skole generelt. De store

forskningsprosjektene om lærebøker i Norge den senere tid har primært fokusert på bruken av lærebøker og andre læremidler i klasserommene (Gilje et al., 2016; Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010) og på læreboksjangerens historiske utvikling (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017). Det er gjort noen mindre studier av læreboktekster for norskfaget, men her har fokus i liten grad vært på det flerkulturelle, men på utvalg og formidling av skjønnlitteratur og sakprosa (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Engebretsen, 2015; Steene, 2015) og på opplæringen i grunnleggende ferdigheter (Marthinsen, 2015; Kristiansen, 2017).

LÆREBØKENES INTEGRERING AV TEMAET KULTURMØTER OG KULTURKONFLIKTER

Både *Grip teksten* og *Moment* har i grove trekk den oppbygningen som er typisk for norsklærebøker i videregående skole (jf. Bakken & Andersson-Bakken, 2016). De er satt sammen av en læreboktekst, som formidler den kunnskapen og de ferdighetene som elevene skal tilegne seg i norskfaget, og en antologi med tekster som elevene skal lese og arbeide med. Antologien er organisert i en sakprosadel og en skjønnlitterær del, og de skjønnlitterære tekstene er videre delt inn i sjangrer. Leser man bøkens innholdsfortegnelser, er det ikke vanskelig å finne ut hvor kompetansemålet om å «kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» behandles; begge forfattergruppene har nemlig valgt å vie et eget kapittel til dette. Kapittel 7 i *Grip teksten* heter «Samtidstekstar – kulturmøte og kulturkonfliktar», og kapittel 9 i *Moment* heter: «Å drøfte kultur, kulturmøte og kulturkonfliktar».

På den ene siden viser dette valget at forlagene og lærebokforfatterne tar det nye temaet i faget på alvor og løfter det synlig fram. I alt er det 20 kompetansemål i læreplanen i norsk for Vg1, og det er kun dette ene målet som får sitt eget kapittel. Nøkkelord fra læreplanens formulering av kompetansemålet blir til og med brukt i kapitteloverskriftene. De øvrige kapitlene har en langt bredere tematikk og dekker flere kompetansemål samtidig. For eksempel har *Grip teksten* kapitler som «Muntlig – tale og lytte» og «Fiksjonstekster», og *Moment* har kapitler som «Kva er ein tekst?» og «Språk i Noreg».

På den andre siden illustrerer dette valget hvor utfordrende det er å integrere temaet kulturmøter og kulturkonflikter i norskfaget. Når kompetansemålet får sitt eget kapittel, blir det jo samtidig skilt ut fra norskfaget for øvrig. Det flerkulturelle blir da ikke et perspektiv som gjennomsyrer faget, men et eget, isolert tema. De tradisjonelle områdene i norskfaget, slik som lesing, skriving og muntlig kommunikasjon, kan dermed behandles mer eller mindre som før. For eksempel har

Moment ett omfattende kapittel om sakprosa (56 sider), ett om skjønnlitteratur (62 sider) og så til slutt ett kort kapittel om den sakprosaen og skjønnlitteraturen i samtiden som omhandler kulturmøter og kulturkonflikter (16 sider). I *Grip teksten* er utskillelsen av dette temaet enda sterkere. I tillegg til at temaet behandles i et eget kapittel i lærebokteksten, har også antologien en egen kategori for tekster – både skjønnlitteratur og sakprosa – som omhandler kulturmøter og kulturkonflikter. De fem hovedkategoriene av tekster i denne antologien er altså: lyriske tekster, episke tekster, dramatiske tekster, saktekster og «Samtidstekster – kulturmøter og kulturkonflikter».

Helt løsrevet fra resten av faget er likevel ikke dette temaet, og går vi inn i lærebøkens kapitler om kulturmøter og kulturkonflikter, ser vi at forfatterne på ulike måter forsøker å trekke forbindelseslinjer til andre norskfaglige temaer. I kapittel 7 i *Grip teksten*, «Samtidstekstar – kulturmøte og kulturkonfliktar», er det først en sju sider lang redegjørelse for sentrale trender i samtidstekster generelt, og her nevnes blant annet nye digitale teksttyper, adaptasjoner mellom medier, et «verkeleghetssug» i litteraturen og en internasjonal interesse for norsk krim (Dahl et al., 2013, s. 280). Deretter følger elleve sider om «kulturmøte og kulturkonfliktar slik dei kjem til uttrykk i samtidstekstar» (Dahl et al., 2013, s. 282). Blant tekstene som kommenteres, er rapgruppa Karpe Diems «Tusen tegninger», et utdrag fra den svenske romanen *Ett öga rött* av Jonas Hassen Khemiri og Sara Johnsens film *Upperdog*. Dette er tekster i svært forskjellige medier og sjangrer, men som har det til felles at de skildrer kulturmøter og kulturkonflikter som kan oppstå når personer med bakgrunn fra andre land vokser opp i Skandinavia. Gjennom en slik vinkling og et slikt tekstutvalg får dette kompetansemålet en helt bestemt forankring i norskfaget for øvrig: Kulturmøter og kulturkonflikter presenteres først og fremst som en tematikk i visse samtidstekster og kan dermed analyseres og drøftes på samme måte som annen tematikk i tekster fra elevens samtid.

Forfatterne av *Moment* gjør andre slags koblinger til øvrige deler av norskfaget. I kapittel 9, «Å drøfte kultur, kulturmøte og kulturkonfliktar», poengteres det at hvis vi skal «lykkast i å møtast, utvikle oss og finne gode løysingar på konfliktar som oppstår, må vi utvikle og halde oppe ein god diskusjonskultur» (Fodstad et al., 2014, s. 321). Kulturkonflikter er noe som elevene selv kan komme opp i, og da vil de ha behov for mye av det de lærer i norskfaget, ikke minst retorikk og argumentasjon: «I kapittel 4 (retorikk), kapittel 5 (argumentasjon) og kapittel 6 (informerande sakprosatekstar) har du lært om ulike måtar å forstå argumentasjonen til andre på og korleis du kan utforme egne bidrag. Dette er også sentrale tema i norskfaget i Vg2 og Vg3.» (Fodstad et al., s. 322–323) For å illustrere hvordan man kan føre en diskusjon om kultur, kommenteres en avisdebatt fra 2012 om hva

norsk kultur er, mellom daværende kulturminister Hadia Tajik, stortingsrepresentant Christian Tybring-Gjedde og journalist Jon Hustad.

Når forfatterne skal presentere samtidstekster om kulturmøter og kulturkonflikter, framhever de andre typer tekster enn de man finner i *Grip teksten*. De trekker først fram den svenske fotballspilleren Zlatan Ibrahimović sin selvbiografi og beskriver hans kulturmøter både med den svenske majoritetskulturen i Malmö under oppveksten og med klubbkulturen i Barcelona. Deretter omtaler de *Jeg er Malala*, der fredsprisvinneren Malala Yousafzai skriver om «kulturkonfliktene i Pakistan, nærmere bestemt i Swat-dalen, der Malala voks opp» (Fodstad et al., s. 326). Som eksempel på en skjønnlitterær tekst trekker de fram Lars Saabye Christensens novelle «Grisen» (som også inngår i *Grip tekstens* tekstantologi), der de to eldre mennene Asbjørn og Aslam deler rom på et sykehus, og der en tegning av en gris på veggen utløser konflikter, men også dialog mellom religioner. Gjennom disse tre eksemplene kommer det tydelig fram at kulturmøter og kulturkonflikter ikke er noe særegent for dagens Norge, eller noe som kun angår barn som vokser opp i Norge med en annen kulturell bakgrunn; det kan skje – og skjer – overalt.

Som denne analysen har vist, trekker de to lærebøkene *Grip teksten* og *Moment* ulike linjer mellom temaet kulturmøter og kulturkonflikter og norskfaget for øvrig. *Grip teksten* framstiller dette først og fremst som en tendens i norsk og skandinavisk samtidslitteratur, på linje med krim og nye digitale teksttyper. *Moment* knytter derimot forbindelser til argumentasjon og retorikk og gir råd om hvordan elevene selv kan agere dersom de kommer opp i en diskusjon om kultur. Denne forskjellen mellom bøkene illustrerer at det ikke finnes noen etablert eller selvfølgelig måte å integrere det flerkulturelle i norskfaget på. Det er også verdt å understreke at begge bøkene behandler kulturmøter og kulturkonflikter i et eget kapittel, og at forbindelsen til norskfaget for øvrig primært skapes gjennom henvisninger til andre kapitler; det blir i begrenset grad en integrert av helheten. Det flerkulturelle ser altså fortsatt ut til å være en utfordring for faget.

LÆREBØKENES VI

Det andre hovedspørsmålet som denne analysen utforsker, er hvem som inkluderes i det *vi*-et som skrives fram i lærebøkene kapittel om kulturmøter og kulturkonflikter. Med *vi* menes i denne sammenheng alle personlige pronomen i første person flertall, altså *vi*, *oss*, *vår*, *vårt* og *våre*. Felles for disse pronomenene er at de peker ut en bestemt gruppe mennesker, som avsenderen er en del av. Hvem som ellers er inkludert i denne gruppen, kommer som regel fram av konteksten og den tekstlige sammenheng. Hvis *vi* også omfatter mottakeren, kalles det i gramma-

tikken for et *inklusivt vi*, som i dette eksemplet: «Skal vi gå på kino i dag?» Hvis *vi* ikke omfatter mottakeren, kalles det for et *eksklusivt vi*: «Kan du passe barna mens *vi* går på kino?» (jf. Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 316–326)

Når ordet *vi* brukes i en norsklærebok for videregående skole, er det nærliggende å tro at det vil dreie seg om et inklusivt *vi*, som inkluderer den eleven som sitter med boka og forsøker å lære seg faget. Et eksklusivt *vi* vil jo kunne skape en avstand mellom eleven og faget og vil være lite produktivt i en undervisningssammenheng. Men når norskfaget skal henvende seg til en elevgruppe som er stadig mer sammensatt både språklig og kulturelt, kan det være en utfordring å skrive fram et *vi* som inkluderer alle elever. Spesielt utfordrende kan det bli i et lærebokkapittel om kulturmøter og kulturkonflikter.

INKLUDERINGEN AV ELEVENE I ET VI I GRIP TEKSTEN

Man skulle kanskje tro at denne utfordringen ville få lærebokforfatterne til å unngå – eller i det minste moderere – bruken av ordet *vi*, men det motsatte ser ut til å være tilfelle. I løpet av de 11 sidene som omhandler kulturmøter og kulturkonflikter i læreboka *Grip teksten*, brukes *vi* hele 80 ganger. Hvem og hvor mange som inkluderes i den gruppen mennesker som *vi*-et refererer til, varierer gjennom kapitlet. I den ene ytterligheten refererer *vi* kun til bokas forfattere og leser: «slik **vi** kan lese i den første linja» (Dahl et al., 2013, s. 282). I den andre ytterligheten får *vi* en svært vid betydning og inkluderer alle mennesker til alle tider: «Kulturen er det menneskeskapte, mens naturen er alt **anna vi** har rundt **oss** [...]» (Dahl et al., 2013, s. 282).

Flere steder i kapitlet skrives det imidlertid fram et kulturelt definert *vi*, som tydeleg inkluderer visse grupper av mennesker og ekskluderer andre, selv når temaet som behandles, er av en mer generell art. Ett eksempel på dette er i underkapitlet om «Etnosentrisme og kulturel relativisme». Dette underkapitlet innledes av Thomas Hylland Eriksens håndtegnede kart titulert «Verden sett fra Norge» (Dahl et al., 2013, s. 284), der Norge er tegnet større enn alle andre land og påført teksten «The world's best country (and it's a fact)». Afrika beskrives med ord som «corruption» og «AIDS», mens de sørlige delene av Asia er befolket av «People who want to move to Norway». Det verdensbildet som Hylland Eriksen ironiserer over i dette kartet, beskrives i læreboka som et eksempel på «norsk *etnosentrisme*», og etnosentrisme betyr ifølge forfatterne at «**vi** vurderer andre kulturer ut fra **vår** egen kultur, ut fra skikkane, normene og verdiane **våre**» (Dahl et al., 2013, s. 285). Lest isolert kunne den siste formuleringen blitt tolket som en allmenn definisjon av etnosentrisme, der *vi* i prinsippet vil kunne referere til mennesker gene-

relt. Men fordi definisjonen kommer i forlengelsen av en lang beskrivelse av den norske etnosentrismen, kan det gi inntrykk av at etnosentrisme er en karakteristisk norsk egenskap, noe som kjennetegner *oss nordmenn*. Dette inntrykket forsterkes av at det ikke gis noen eksempler på etnosentrisme i andre land og kulturer.

Et annet eksempel er omtalen av kulturrelativisme. I definisjonen av dette begrepet ser ordet *vi* ut til å referere til mennesker generelt: «Kulturrelativisme vil seie at *vi* må forstå ein annan kultur ut frå den historia og dei verdiane, tradisjonane og andre føresetnader han har [...]» (Dahl et al., 2013, s. 285). Men når forfatterne vil advare elevene mot en ytterliggående kulturrelativisme, skriver de at et slikt syn innebærer

[...] at *vi* ikkje skal ta stilling til om ein annan kultur har tradisjonar og praktiserer handlingar som strir mot normene *våre*, eller som *vi* kanskje til og med fordømmer, slik som steining og andre smertefulle straffemetodar, eller det som etter oppfatninga *vår* er undertrykkjanda og lemlestande behandling av kvinner, som tvangsgifte og omskjering. (Dahl et al., 2013, s. 285)

De som inkluderes i dette *vi*-et, som skal være forsiktige med kulturrelativisme, er altså ikke alle mennesker, slik man først kunne tro, men mennesker som står for bestemte verdier: menneskerettigheter og likestilling mellom kjønnene. Disse verdiene er selvsagt ikke eksklusivt norske, men de står uansett sterkt i dagens norske samfunn, noe som bidrar til inntrykket av at dette underkapitlet henvender seg til et *vi* bestående av mennesker med en norsk kulturbakgrunn. Mennesker fra kulturer med tradisjoner som strider mot et norsk verdigrunnlag, er dermed utelukket fra bokas og norskfagets *vi*.

Et annet underkapittel der dette norske *vi*-et kommer til syne, har overskriften «Den globale landsbyen» og handler om hvordan det moderne mediasamfunnet har ført til at «*vi* kontinuerlig ser og høyrer om andre kulturar» (Dahl et al., 2013, s. 286). Her ser *vi* ut til å referere til mennesker i verden i dag, til forskjell fra mennesker i tidligere tider, men nok en gang snevres *vi*-et raskt inn til kun å omfatte mennesker med en tradisjonell norsk kulturbakgrunn. Først viser forfatterne tilbake til Hylland Eriksens tegnede verdenskart og sier at mange av de stereotype oppfatningene «*vi* har av andre», blant annet av «afrikanarar», kan ha blitt formet av massemedia (Dahl et al., 2013, s. 286). De problematiserer også hvilket «kulturelt mangfold *vi* egentleg får gjennom massemedia», og spør leseren retorisk: «Når såg du sist ein asiatiske eller søramerikansk film, eller til og med ein tysk eller fransk?» (Dahl et al., 2013, s. 286) *Vi*-et i dette delkapitlet vil da kunne oppleves som et *inkludert vi* for elever med en norsk kulturbakgrunn, men som et *eksklusivt*

vi for elever med bakgrunn fra Afrika, Asia, Sør-Amerika og tysk- og fransktalende land.

Et mer inkluderende *vi* kommer derimot til uttrykk i omtalen av kultur møter mellom samer og «resten av den norske befolkninga» (Dahl et al., 2013, s. 286). Der forteller forfatterne om hvordan «norske styresmakter [dreiv] ein hardhendt fornorskingspolitikk av samisk kultur» (Dahl et al., 2013, s. 286–287). Nå er imidlertid «den samiske kulturen livskraftig», og «**vi** har samiske aviser og radio- og fjernsynssendingar på samisk» (Dahl et al., 2013, s. 287). Samer og resten av den norske befolkningen kommer altså sammen i dette *vi*-et.

Samlet sett kan dermed kapitlet om kultur møter og kulturkonflikter i *Grip teksten* sies å skrive fram et *vi* som omfatter personer med en tradisjonell norsk kulturbakgrunn. Dette inkluderer også den samiske befolkningen, men ekskluderer personer fra en rekke andre språk- og kulturbakgrunner. Kapitlets *vi* er også orientert mot samtiden og markerer en avstand til mennesker i Norge i tidligere tider: De hadde ikke massemedier som kunne formidle kulturinntrykk fra resten av verden, og det var spenninger mellom samer og den øvrige befolkningen. Budskapet som forfatterne har til elevene som inngår i dette *vi*-et, er at de bør legge av seg sitt etnosentriske verdenssyn og sine stereotype oppfatninger av andre kulturer, samtidig som de skal ta avstand fra kulturelle tradisjoner som bryter med sentrale verdier i det norske samfunnet som menneskerettigheter og likestilling mellom kjønnene.

INKLUDERINGEN AV ELEVENE I ET VI I MOMENT

Vi er et hyppig brukt ord også i *Moment* sitt kapittel om kultur møter og kulturkonflikter. I alt forekommer ordet 52 ganger i løpet av 13 sider læreboktekst. Dette er imidlertid et ganske annet *vi* enn det som er dominerende i *Grip teksten*. I hovedsak opererer forfatterne av *Moment* med et svært vidt og allment *vi*, som potensielt kan inkludere alle mennesker, for eksempel: «Så må du vite noko om kva rolle kulturen spelar for kven **vi** er, kva **vi** gjer, og korleis **vi** ser på **oss** sjølv og andre.» (Fodstad et al., 2014, s. 318) Et annet eksempel er: «Alle desse møta er med på å prege måten **vi** ser på samfunnet og **oss** sjølv på.» (Fodstad et al., 2014, s. 322) Disse formuleringene gir helt generelle og prinsipielle beskrivelser av fenomenet kultur, og til forskjell fra *Grip teksten* blir de ikke eksemplifisert av eller knyttet til en norsk kulturtradisjon.

Vi-et er imidlertid ikke fullstendig åpent og altomfattende gjennom hele kapitlet. Noen steder får *vi* en mer avgrenset betydning og brukes som en betegnelse på de menneskene som bor i dagens flerkulturelle Norge: «Møte mellom ulike kul-

turar er ofte omtalte i tekstar, kanskje fordi dei utgjer ein så spennande og utfordrande del av kvardagen **vår**.» (Fodstad et al., 2014, s. 323) Disse tekstene omtales som «samtidslitteraturen **vår**» og omfatter tekster skrevet av forfattere bosatt i Norge med ulike språk- og kulturbakgrunn. Dette mer avgrensede *vi*-et har også en bestemt verdiforankring: «**Vi** tenker ofte på offentlige debattar i media når **vi** snakkar om at ytringsfriheit er viktig.» (Fodstad et al., 2014, s. 323) De som er inkludert i lærebokas *vi*, er altså menneske som verdsetter ytringsfriheit, og når forfattere forklarar formålene med ytringsfriheten, kjemmer den verdimeessige forankringa enda tydeligere fram: «Tre formål med ytringsfriheita: friheit for enkeltmennesket, demokrati – og å lære av kvarandre.» (Fodstad et al., 2014, s. 321)

Denne bruken av *vi* kan ses på som ein parallell til det verdiforankrede *vi*-et i *Grip teksten*, som inkluderer personer som verdsetter menneskerettigheter og likestilling, men det er éin viktig forskjell mellom lærebøkene: Verdien ytringsfriheit blir nemlig ikkje kulturelt forankret, men begrunnes juridisk, nærme bestemt med referanse til § 100 i Norges grunnlov, som siteres i sin helhet i læreboka:

Som du kan sjå i § 100 under, er både «den frie meiningsdanninga til individet», «demokrati» og «sanningssøking» grunngeving eller mål for ytringsfriheita. Det står at myndighetene skal legge til rette for «eit ope og opplyst ordskifte», og det gjer ein gjennom blant anna å lovfeste ytringsfriheit. (Fodstad et al., 2014, s. 321)

Alle elever som er bosatt i Norge og tar faget norsk i vidaregåande skole, er underlagt landets grunnlov, uansett hvilken kulturell bakgrunn de har. Lærebokas *vi* kan derfor oppfattes som ein inklusivt *vi* for alle elever, fordi forfattere tiltaler dem som innbyggere av den norske staten. Men dette betyr altså ikkje at boka er verdinøytral: Forfattere understreker betydninga av ytringsfriheit, og hvis kulturer skal kunne møtes og sameksistere, slik de gjer i dagens Norge, må menneske snakke åpent og respektfullt saman. Og øvingsarenaen for ein slik dialog er skolen og norskfaget:

Skolen er ein viktig arena for kulturmøte og meiningsutveksling. Eit sentralt mål i skolen er at elevane skal øve opp evna til å lytte, forstå, analysere og produsere gode og saklege argument for å fungere saman med andre menneske. Dette gjeld både når ein er på skolen og elles som samfunnsborgar. (Fodstad et al., 2014, s. 322)

DISKUSJON

Som nevnt innledningsvis representerer det flerkulturelle samfunnet en utfordring både for enheten i norskfaget og for fagets kommunikative fellesskap. Disse utfordringene forsterkes av at faget i tillegg befinner seg i et krysspess mellom ulike styringsdokumenter: Norsklæreplanen åpner faget opp for det kulturelle mangfoldet i dagens Norge, mens opplæringslova i større grad pålegger skolen å formidle bestemte kulturelt forankrede verdier til alle elever, og er dermed mer på linje med tidligere norsklæreplaner.

Analysene av lærebøkene *Grip teksten* og *Moment* har avdekket både likhetstrekk og forskjeller i hvordan forfatterne har valgt å møte disse utfordringene. Trusselen mot enheten og sammenhengen i faget blir i begge disse bøkene løst gjennom å plassere temaet kulturmøter og kulturkonflikter i et eget kapittel. På denne måten kan forfatterne sørge for at temaet blir behørig dekket, uten at det samtidig krever en større endring i det tradisjonelle lærestoffet i norskfaget. Det flerkulturelle er altså med som et slags tillegg, og i liten grad integrert i helheten.

Den største forskjellen mellom bøkene kommer til syne i hvilket *vi* de skriver fram. *Grip teksten* etablerer et *vi* som i all hovedsak inkluderer personer med en tradisjonell norsk kulturbakgrunn og verdiforankring, og som både direkte og indirekte ekskluderer et stort antall grupper mennesker med annen språklig, kulturell og verdimessig bakgrunn. *Moment* har et langt åpnere *vi*, som i de fleste tilfeller favner om alle mennesker, men som enkelte ganger avgrenses til innbyggerne i dagens flerkulturelle Norge. Ser man dette i lys av det krysspesset som norskfaget befinner seg i, kan man si at forfatterne av *Grip teksten* har lagt seg tettere opp mot opplæringslova og det tradisjonelle nasjonsbyggende norskfaget, mens *Moment* i større grad følger Kunnskapsløftets norsklæreplan.

Det er ikke denne artikkelens formål å diskutere hvilken av disse strategiene som er den beste, for norskfaget eller for elevene. I stedet kan disse, med inspirasjon fra Løgstrup, ses i et større samfunnsperspektiv. Som Løgstrup ([1981] 2005) sier i sitt foredrag om skolens formål, er skolen ofte et speilbilde av samfunnets verdier og normer, og de måtene som de to lærebøkene møter det flerkulturelle på, finner vi igjen i den offentlige debatten og i andre deler av samfunnet: Det finnes en spenning mellom bevaringen av det tradisjonelt norske på den ene siden og inkluderingen av andre kulturer i det norske samfunnet på den andre.

Det er imidlertid noe som særmerker skolens behandling av denne tematikken. Kulturmøter og kulturkonflikter er potensielt sensitive temaer, noe som kan medføre at mange unngår å involvere seg i debatten og gi eksplisitt uttrykk for sine oppfatninger. Men når temaet kommer inn i skolen, kan man – som før nevnt – ikke unngå det. Ved å inkludere kulturmøter og kulturkonflikter i norsklæreplanen

har utdanningsmyndighetene pålagt skolen å legge til rette for at lærere og elever snakker åpent og saklig om dette store samfunnsspørsmålet. Og hvordan den tradisjonelle norske kulturen kan møte de andre kulturene den kommer i kontakt med i dagens flerkulturelle og globaliserte samfunn, gir altså *Grip teksten* og *Moment* to mulige svar på.

LITTERATUR

- Bakken, J. (2008). Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. *Norsklæreren*, 32(2), 16–25.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/3669>
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A. (2013). *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforbereende utdanningsprogram*. 4. utgave. Oslo: Aschehoug.
- Det kongelige norske kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæreren*, 30(2), 6–13.
- Engebretsen, T. B. (2015). *Elevenes tekstmøter med sakprosa og tekstoppaver i Vg1. Den andre leseopplæringa i videregående skole* (Masteroppgave). Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- Fjørtoft, H (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fodstad, L., Glende, M., Minken, M., Norendal, A., & Østmoe, T. I. (2014). *Moment VG1. Norsk for studieforbereende*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gilje, Ø., Ingulfen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kristiansen, L. B. (2017). *Muntlige ferdigheten «å lytte» i lærebøkene. Hvordan inngår lytting i oppgavene som er i lærebøkene i norskfaget på ungdomstrinnet?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Løgstrup, K. E. [1981] (2005). Skolens formål. *Folkeskolen*, (36). Hentet fra: <https://www.folkeskolen.dk/39503>
- Marthinsen, K. L. (2015). *Muntlige ferdigheter i lærebøker – Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oxfeldt, E. (2016). Innledning. I E. Oxfeldt (Red.), *Skandinaviske fortellinger om skyld og privilegier i en globaliseringstid* (s. 9–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steene, T. M. (2015). *Estetisk autonomi eller samfunnsfaglig springbrett? Hvilket litteraturdidaktisk syn preger tre læreverv i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.