

Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken

Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler

Sluttrapport

Innhold:

DEL I: OM PROSJEKTET	5
Bakgrunn	5
Mandat og sentrale føringer	5
Avgrensinger	6
Valg av fag	7
Problemstillinger	9
Organisering	9
Medarbeidere	10
Publikasjoner fra prosjektet	10
DEL II: BAKGRUNN	13
”Den flerkulturelle skolen”	13
Læremidlenes betydning	13
Det flerkulturelle perspektivet – en begrepsdiskusjon	13
Hva er flerkulturelt ved lærebøker og læremidler?	15
III SAMMENDRAG AV DELPROSJEKTENE	19
Norskfaget – tre artikler	19
Rita Hvistendahl: ”Oversikt over forskning på flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk”	19
Rita Hvistendahl: ”Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter”	22
Eva Maagerø: ”Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget”	26
Engelsk: Ragnhild Lund: ”Lærebøker i engelsk – hvordan ivaretas det flerkulturelle perspektivet?”	29
Kristendom - med religion og livssynsundervisning (KRL)	31
Geir Winje: ”Det flerkulturelle perspektivet i KRL-lærebøkene”	31
Matematikk: Vigdis Flottorp og Elyas Poorgholam: <i>Flerkulturelle perspektiver i matematikkbøker?</i>	34
Kroppsøving: Thomas Moser og Torunn S. Bodin: <i>Flerkulturelle perspektiver i kroppsøvingbøker</i>	38
Samfunnslære: Magne Gjerstad: <i>Flerkulturell samfunnslære</i>	40
IV: OPPSUMMERING, TILRÅDINGER OG FRAMTIDIGEUTFORDRINGER	45

DEL I: OM PROSJEKTET

Bakgrunn

Prosjektet ”Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler” ble igangsatt ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag fra Læringscenteret og UFD høsten 2002. Oppdraget er blant annet hjemlet i *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002 – 2006)*. I denne planen framgår det at UFD er ansvarlig for at ”[D]et skal foretas en forskningsbasert evaluering av hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i læremidler” (KRD 2002:25). I handlingsplanens begrunnelse heter det at

Det flerkulturelle perspektivet har hittil i liten grad vært fokusert på i kvalitetssikringen av norske lærebøker og læremidler. Hvordan gjenspeiler lærebøkene det flerkulturelle Norge? Hvordan fremstilles ulike kulturer? Læringscenteret får derfor i oppdrag å opprette et nytt forskningsprosjekt som har som formål å evaluere det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler. Oppdraget innebærer å registrere eventuelle tendenser som kan danne grunnlag for faglige og pedagogiske råd til utviklere og brukere av lærebøker og læremidler i grunnopplæringen (skoler, skoleeiere, fagmiljø, fagbokforfattere og forleggere). Prosjektperioden løper fra 2002 til 2003 (ibid.)

Så lenge godkjenningsordningen for læremidler eksisterte, var hensynet til det flerkulturelle perspektivet ivaretatt i retningslinjene for godkjenning. Dette framgår også i den handlingsplanen mot rasisme og diskriminering som ble vedtatt for perioden 1998 –2001, dvs. i perioden før godkjenningsordningen ble opphevet. Her fikk godkjenningsinstansene et klart påbud om å ta hensyn til det flerkulturelle Norge: ”Ved godkjenning av lærebøker skal det være et krav at tekst, illustrasjoner og eksempler gjenspeiler det flerkulturelle Norge, og at bøkene ikke inneholder krenkende beskrivelser eller misvisende eksempler som bidrar til fremmedfiendtlighet” (KRD 1998:13). Da ordningen med godkjenning av læremidler ble opphevet i 2000, mistet styresmaktene denne muligheten til å sikre at det flerkulturelle perspektivet var ivaretatt. Som kjent har vi ikke fått noen ny læreplan etter at denne ordningen ble opphevet, og de fleste av de læremidlene som er i bruk i skolen i dag, er utgitt før år 2000. Det er derfor ennå for tidlig å si noe om hvorvidt bortfallet av godkjenningsordningen har hatt noen betydning for utviklingen på dette feltet, og en slik utvikling har ikke vært tema for det prosjektet som omhandles her. Det er likevel grunn til å peke på at behovet for en forskningsmessig oppfølging av hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i framtidige læremidler, er desto mer aktuelt etter at godkjenningsordningen falt bort.

Mandat og sentrale føringer

I det mandatet som Læringscenteret utarbeidet, er prosjektets hovedmål slik formulert:

Prosjektet skal bidra til flerkulturell forståelse og gi kunnskap om hvordan det flerkulturelle perspektivet formidles i lærebøker og læremidler i grunnutdanningen. Prosjektet skal også danne grunnlag for kvalitetsutviklinga av lærebøker, læremidler og læringsarbeidet.

Det framgår videre at prosjektet skal:

- være en forskningsbasert evaluering av hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i læremidler
- omfatte lærebøker og læremidler utgitt etter reformene på 1990-tallet i grunnutdanningen, dvs. for grunnskolen bøker utgitt etter 1997, og for videregående opplæring etter 1994.
- ha både utviklere og brukere av lærebøker og læremidler som målgruppe
- danne grunnlag for faglige og pedagogiske råd med sikte på kvalitetsutvikling av læremidler.

På bakgrunn av dette mandatet utarbeidet Høgskolen i Vestfold en prosjektbeskrivelse (vedlegg 1).

Avgrensinger

Det har vært nødvendig å avgrense prosjektet av flere grunner. Med den tiden som har vært til rådighet (01.11.02 - 01.08.03), og de begrensede midler prosjektet er tildelt (stipulert totalramme: kr. 600.000), har det vært nødvendig å konsentrere arbeidet om noen problemstillinger og noen fag. Nedenfor skal disse kort begrunnes.

Det flerkulturelle perspektivet i læremidler kan studeres ut fra ulike innfallsvinkler og fokusere på mange sider ved læremidlene. Det er for eksempel ikke urimelig å inkludere læremiddelsituasjonen for elever fra språklige minoriteter. I Stortingsmelding nr. 25 (1998-1999): *Morsmålsopplæring i grunnskolen* heter det at det "[O]gså for morsmålsopplæringen er det viktig å ha egnede og gode læremidler" (Stortingsmelding 25:32). Dette følges opp i Læringssenterets aktivitetsrapport fra 2003 der det heter at "[D]et bør utarbeides en handlingsplan for arbeid med læremidler for elever fra språklige minoriteter." Selv om forhold knyttet til læremidler for morsmålsopplæringen i norsk skole også kan sies å være en del av det flerkulturelle perspektivet, finner vi det for omfattende å ta dette opp her. Vi har tolket mandatet slik at dette prosjektet retter seg mot alle elever i norsk skole, og at læremiddelsituasjonen for morsmålsopplæringen ikke skal tas opp i denne omgang.

Vi har videre også utelukket de spesielle utfordringene som språklige sider ved læremidlene betyr for elever som ikke har norsk som morsmål. Dette er en nødvendig avgrensning dersom man tar prosjektets tidsmessige og økonomiske rammer i betraktning. Likevel er dette uheldig av flere grunner. Én av rapportene peker på dette problemområdet og argumenterer for at oppmerksomhet rundt språklige forhold er viktig, og her er også en mindre undersøkelse av dette inkludert i studien med følgende begrunnelse:

Vår erfaring er at dette [det språklige aspektet ved lærebøkene] er et av hovedproblemene ved matematikkbøkene for minoritetsspråklige barn. Derfor fant vi det påkrevd å berøre språklige forhold (Flottorp og Poorgholam 2003:7).

De to forskerne understreker likevel at det ikke handler om noen språkanalyse, men "en liten elevundersøkelse. I ett tilfeldig valgt kapittel har vi undersøkt hvor stor andel av tekstoppavene som inneholder ukjente ord for elevene" (sst.). Vi mener imidlertid at

dette er et svært sentralt punkt å undersøke i senere forskningsprosjekter, noe som blant annet også påpekes i flere av de andre delrapportene.

Vi finner videre at det flerkulturelle perspektivet kan ses både i forhold til elever med en etnisk norsk bakgrunn og elever med en minoritetskulturell bakgrunn. I de presiseringene av hovedproblemstillingen som vi har gjort nedenfor, har vi forsøkt å ivareta begge disse gruppene.

Som det framgår av føringer gitt av UFD, er det forutsatt at materialet skal hentes fra læremidler utviklet etter reformene på 1990-tallet, og at fag fra både grunnskole og videregående opplæring skal være med. Dagens læremidler er læremiddelpakker med mange komponenter. Det har vært nødvendig å avgrense analysen til én, eller noen få komponenter innenfor hvert læreverk. Læremidler finnes i dag både som tradisjonelle bøker og digitale ressurser. Her har vi funnet det hensiktsmessig at begge typer er representert. Nedenfor blir de avgrensinger som er gjort med hensyn til fag og problemstillinger, presentert og begrunnet.

Avslutningsvis skal to kontekstuelle avgrensinger også kort kommenteres. Prosjektet tar utgangspunkt i en studie av tekster. Men tekster inngår som kjent i et komplisert spill mellom en tekstprodusent og en teksttolker, og i en kontekst. Det er ikke slik at en tekst formidler noen tanker som den som leser avkoder og ”forstår”. Tekster forstås ut fra en kontekst, og det er ikke sikkert at leseren leser en tekst slik det var forutsatt at den skulle leses. Med andre ord kan vi si noe om hvordan det flerkulturelle perspektivet er framstilt og forutsatt lest; ikke noe om hvordan det faktisk leses og oppfattes. Til det må en benytte andre og mer tidkrevende tilnæringsmåter enn vi har benyttet her, som klasseromsobservasjoner, intervjuer, skriftlige tilbakemeldinger fra elever osv. Også her ligger det imidlertid store framtidige forskningsoppgaver. Hvordan tolker og forstår elevene det flerkulturelle perspektivet i læremidlene, både de elevene som har en etnisk norsk bakgrunn og de elevene som har sin bakgrunn i andre kulturer?

Videre eksisterer læreboka også i en historisk kontekst. De tekstenes som finnes her, inngår i og er påvirket av en lang tradisjon; de skrives gjerne i forlengelsen av, eller i opposisjon til tidligere tekster. Skal en gi en mest mulig fullstendig beskrivelse av dagens lærebøker, bør de derfor også selvsagt studeres i forhold til denne tradisjonen. Dessuten er en historisk studie av det flerkulturelle perspektivet i læremidlene også interessant fordi vi læremidlenes framstilling avspeiler hva som til en hver tid er gyldig kunnskap og aksepterte verdier i et samfunn. Slik sett kan vi se på læreboka som ”offers of shared meaning proposed to the future citizens” (Englund 1997:140). Det har selvsagt ikke vært mulig å trekke inn et historisk perspektiv i dette prosjektet, med de begrensninger det har. Men det er grunn til å peke på at en historisk studie av hvordan det flerkulturelle perspektivet har vært ivaretatt i skolens læremidler, ville kunne gi en viktig bakgrunn for forståelse når det flerkulturelle perspektivet i dagens læremidler skal kartlegges.¹

Valg av fag

Prosjektet er begrenset til et mindre utvalg av fag. Denne begrensningen veies i noen grad opp ved at det er gjort en kartlegging av hva som allerede finnes av norsk forskning på det flerkulturelle perspektivet i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk.

¹ En historisk studie av den svenske skolens geografibøker er gjort av Luis Ajagán-Lester: ”De Andra” *Afrikaner i svenska pedagogiska texter* (1768 – 1965).

Det har vist seg at denne ikke er særlig omfattende, men noe finnes når det gjelder norskfagene, engelsk og kristendom med religion og livssyn. Norskfaget ble valgt ut sammen med det valgbare faget norsk som andrespråk fordi vi mente at det var foretatt en del forskning innenfor de to fagenes rammer i senere tid. Vi bestilte derfor én oversiktsartikkel som skulle befatte seg med slik forskning og to faglige artikler med ulike utgangspunkt. Rita Hvistendahl ble bedt om å skrive oversiktsartikkelen samt en artikkel om læremidler i norsk i en skolekontekst. Eva Maagerø ble bedt om å skrive en artikkel om norskfaget, særlig relatert til L97, med blick for hva som foregår utenfor Norge når det gjelder flerkulturell undervisning og læremiddelutvikling. Videre har Geir Winje sammen med Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen studert hvordan kunstbilder og fortellinger brukes i KRL-fagets lærebøkene i grunnskolen mer generelt. Prosjektet er en del av det nylig avsluttede prosjektet "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler" initiert av UFD/Læringscenteret, Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening og Den norske forleggerforening. De har skrevet flere rapporter og artikler om med bakgrunn i sin undersøkelse. Vi bad Geir Winje skrive en artikkel der de viktigste resultatene fra dette prosjektet med relevans for det flerkulturelle perspektivet refereres. Endelig er Raghild Lund i ferd med å avslutte et doktorgradsarbeid med tittelen *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks*. Hennes material er læreverk i engelsk for ungdomstrinnet utgitt etter L97. Vi fant det interessant å inkludere hennes resultater i prosjektet, og bestilte derfor en artikkel med utgangspunkt i Lunds doktorgradsarbeid. Artikkelen presenteres og oppsummeres i del III.

I tillegg er læremidler i fagene matematikk, samfunnsfag og kroppsøving undersøkt mer inngående. Disse tre fagene er valgt ut fra følgende begrunnelse:

Matematikk i grunnskolen: En viktig årsak til et slikt valg er matematikkens stilling i grunnskolen. Det er et stort fag med et vesentlig timetall. Det er videre stor bekymring både for matematikkens og realfagenes svake stilling i det norske utdanningssystemet, og den svake rekrutteringen av elever med fremmedspråklig bakgrunn inn i høyere utdanning (jf. regjeringens femårige tiltaksplan for å styrke realfagene i utdanningssystemet lansert i november 2002). Dette gjorde det interessant å se på matematikkens læremidler ut fra et flerkulturelt perspektiv.

Matematikkens egenart kan dessuten sies å ligge i at faget frambyr et eget 'språk' (tall og formler bl.a.), og dette språket er hevet over etniske og nasjonale grenser. Det kunne følgelig fungere som et sammenbindende lingua og virke forenende. Likevel skal man ikke gå langt tilbake i tid, eller reise langt av gårde, før man støter på andre måter å forholde seg til tall på eller andre regnemåter. Selv om våre arabiske tall nå kan hevdes å framstå som internasjonale og globale, eksisterer konkurrerende systemer parallelt. Også dette gjorde det interessant å undersøke om det flerkulturelle perspektivet blir tilstrekkelig ivaretatt i grunnskolens matematikkverk.

Samfunnslære/samfunnsfag i videregående opplæring: Dette faget er valgt ut fra en nærmest selvfølgelig forventning om at faget med nødvendighet må beskrive og analysere samfunnet av i dag med linjer tilbake i tid. Da må overgangen fra et relativt homogent etnisk samfunn til dagens flerkulturelle få bred plass i fagets læremidler. Undersøkelsen har derfor vært konsentrert både om den vekt slike flerkulturelle perspektiv har fått og hvordan de framstår i samfunnsfagets læremidler. Videregående skole, VKI, ble valgt som representativt trinn for å belyse dette faget, og undersøkelsen er avgrenset til de tre digitale læremidlene som ble utviklet for utprøving i 2001. Disse læremidlene er i skrivende stund dessuten de eneste som er blitt utviklet etter godkjenningsordningens bortfall.

Kroppsøving i grunnskole og videregående opplæring: Dette er et fag som har liten tradisjon for å bruke lærebøker, men hvor andre læremidler står sentralt. Videre er det et fag hvor det flerkulturelle blir svært tydelige i den praktiske skolehverdagen. Dette har blant annet ført til gjentatte medieoppslag med beretninger om innvandrerbarn og - ungdommer som nektes deltakelse i kroppsøvingfaget fra foreldrehold. Samtidig kan religiøs tro og konvensjoner virke til at mange barn og unge opplever dette faget som spesielt vanskelig. Her var det derfor aktuelt også å studere hvordan lærerveiledninger behandler dette spørsmålet. Et annet aspekt har vært om spill og leker fra andre kulturer er integrert i eksisterende læremidler.

Problemstillinger

Som vist ovenfor, kan det flerkulturelle perspektivet både være rettet mot elever med en etnisk norsk bakgrunn og elever fra språklige minoriteter. Prosjektets problemstillinger ble derfor avgrenset til to mer overordnede spørsmål, som er utdypet i noen mer avgrensede problemstillinger:

1. Hvordan framstilles det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler?

- Hvor stor plass gis det flerkulturelle som eget tema i læremidlene?
- Hvilket bilde gis av minoritetskulturer i læremiddelets tekster, bilder og eksempler?
- I hvilken grad utnytter læremiddelet det flerkulturelle mangfoldet?

1. I hvilken grad bidrar dagens lærebøker til positiv identitetsdannelse for elever fra minoritetskulturer?

- I hvilken grad skaper læremiddelet gjenkjennelse blant elever fra andre kulturer?
- Hvordan framstilles elever fra minoritetskulturer i læremiddelets tekster, bilder og eksempler?
- I hvilken grad synliggjøres minoritetskulturer på kulturens egne premisser i læremiddelet?

Organisering

Høgskolen i Vestfold har hatt hovedansvar for prosjektet ”Det flerkulturelle perspektivet i læremidler”. Prosjektet har vært administrativt forankret i Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser, og den faglige ledelsen ha vært lagt til førsteamanuensis, dr.philos Bente Aamotsbakken, og førsteamanuensis, dr.philos Dagrun Skjelbred. Høgskolens professor II, Staffan Selander, har bistått prosjektledelsen.

En oppfølgingsgruppe bestående av representanter for Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFFO), Den norske Forleggerforening (DnF) og Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (SEFS) har sammen med representanter fra Læringscenteret og Høgskolen i Vestfold fulgt prosjektet. Følgende personer har deltatt:

An-Magritt Hauge (SEFS)

Jan Opsahl (NFFO)
Bjørn Gunnar Saltnes (DnF)
Kari Skjølsvik (LS)
Finn Stenstad (HVE)

Gruppen har hatt tre møter, og har også kommet med nyttige innspill til rapportutkast underveis i arbeidet.

Medarbeidere

Prosjektet har vært noe utradisjonelt organisert. Det har ikke vært benyttet én eller to forskere for å gjøre større undersøkelser, men i stedet har prosjektledelsen engasjert relativt mange personer for å gjennomføre mindre delprosjekter. Disse personene er plukket ut på bakgrunn av tidligere engasjement i feltet samt utvist interesse for å medvirke.

Følgende personer har deltatt:

Cand. scient Torunn Bodin
Lektor Vigdis Flottorp (Vahl skole)
Stipendiat Magne Gjerstad (Høgskolen i Vestfold)
Førsteamanuensis, dr. art. Rita Hvistendahl (Universitetet i Oslo)
Høgskolelektor Ragnhild Lund (Høgskolen i Vestfold)
Førsteamanuensis Eva Maagerø (Høgskolen i Agder)
Lærer og forfatter Elyas Poorgholam (Vahl skole)
Førsteamanuensis, dr. philos. Tomas Moser (Høgskolen i Vestfold)
Høgskolelektor Geir Winje (Høgskolen i Vestfold)

Prosjektledelsen har ønsket å utvikle en felles forståelse for ”det flerkulturelle perspektivet” innenfor prosjektet, og derfor ble alle medarbeidere samlet til to dagsseminarer der hver deltaker kunne legge fram milepælrapporter og diskutere felles problemer. Dette er en arbeidsmåte vi har svært god erfaring med fra tidligere prosjekter, bl.a. ”Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler”. Det første seminaret ble holdt i Tønsberg 14. januar 2003, og det andre møtet fant sted 24. mars 2003 samme sted. Program for de to samlingene er vedlagt rapporten (vedlegg 2 og 3).

På begge møter har også medlemmer i prosjektets oppfølgingsgruppe deltatt, i tillegg til prosjektledere og professor II ved Høgskolen i Vestfold, Staffan Selander.

Publikasjoner fra prosjektet

I tillegg til denne sluttrapporten, vil følgende artikler og rapporter bli publisert i skriftserien ved Høgskolen i Vestfold så snart de er ferdig bearbeidet fra prosjektledelsen og forfatternes side:

Rapporter:

Vigdis Flottorp og Elyas Poorgholam: *Flerkulturelle perspektiver i matematikkbøker?*

Magne Gjerstad: *Flerkulturell samfunnslære*

Artikler:

Rita Hvistendahl: "Oversikt over forskning på flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk"

Rita Hvistendahl: "Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter"

Ragnhild Lund: "Lærebøker i engelsk – hvordan ivaretaes det flerkulturelle perspektivet?"

Eva Maagerø: "Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget"

Thomas Moser: "Mellom friluftsliv og slavetrinn. Det flerkulturelle perspektivet i læremidler for kroppsøvfingsfaget"

Geir Winje: "Det flerkulturelle perspektivet i KRL-lærebøkene"

Den foreliggende rapporten gir en oppsummering av resultatene fra disse arbeidene. Vi gjør i den forbindelse oppmerksom på at vi i det følgende vil sitere fra prosjektdeltakernes trykte rapporter/artikler.

Når det gjelder punktet "Referert litteratur", har vi bare tatt med publikasjoner som er anvendt som refleksjonsgrunnlag for vår egen skriving av denne rapporten. Det vil si at forskningslitteraturen som de enkelte prosjektdeltakerne anvender i sine rapporter/artikler, ikke inkluderes på denne listen.

DEL II: BAKGRUNN

”Den flerkulturelle skolen”

I dag finnes det bare i grunnskolen ca. 40 000 elever som ikke har norsk eller samisk som sitt førstespråk, og det gis morsmålsundervisning på over 100 språk (NOU 2003:16: 140), og tilsvarende tall finnes for videregående opplæring. Situasjonen er imidlertid svært ulik fra kommune til kommune. Mens ca. 30 % av alle elever i Oslo-skolen har en minoritetsspråklig bakgrunn, finner vi enkelte kommuner hvor innslaget av slike elever er svært beskjedent. Men det flerkulturelle perspektivet angår selvsagt ikke bare – og kanskje ikke først og fremst - disse. Den generelle samfunnsutviklingen med økende mobilitet og globalisering gjør at skolens oppgave også blir å forberede alle elever, uansett bakgrunn, til et liv i et stadig mer internasjonalt og flerkulturelt samfunn.

Begrepet *den flerkulturelle skolen* er både et slagord og en beskrivelse av en reell situasjon. Det er imidlertid ikke slik at skolen blir flerkulturell fordi det går elever med ulik etnisk bakgrunn der. Det flerkulturelle må avspeiles i skolens innhold, og på en slik måte at alle elever føler at deres bakgrunn og kultur har status og verdi. I flere av bidragene i dette prosjektet diskuteres den flerkulturelle skolen og det flerkulturelle perspektivet i læreplanen. Av praktiske grunner har vi valgt å la denne beskrivelsen inngå i vår oppsummering av de enkelte arbeidene i del III. I denne sammenheng viser vi særlig til referat av artiklene til Rita Hvistendahl og Eva Maagerø.

Læremidlenes betydning

Lærebøkene har hatt en sentral plass når det gjelder både skolens innhold og arbeidsmåter. Ett av målene med reformene på 1990-tallet var blant annet å endre på dette. En ønsket å få til gjennomgripende endringer når det gjaldt arbeidsmåter og elevmedvirkning, og virkemiddelet var målstyrte læreplaner i forskrifts form. Den lærebokstyrte undervisningen ble sett som et hinder for den ønskede utviklingen, og det ble presisert at læreplanene, ikke læreboka skulle styre arbeidet i skolen. “Intensjonen bak reformen er å komme bort fra den lærebokstyrte undervisningen,” heter det for eksempel i *Stortingsmelding 32 (1998-99)*. Men på tross av dette, viser evalueringer også etter 1997 at læreboka fremdeles står sterkt (Bachmann et.al 2003, Skjelbred 2003).

Læremidlene er styrt av læreplanene, og de innholdsmomenter og temaer som læreplanen vektlegger, finner vi selvsagt igjen i læremidlene. Tidligere var et sentralt krav for å få lærebøker godkjent at de oppfylte læreplanens faglige mål. Når læreplanene på 1990-tallet samtidig var svært detaljerte, førte det selvsagt til at læreplanens innholdsmomenter fungerte meget styrende for læremidlene. I del III vil vi derfor referere noen synspunkter på læreplanen med utgangspunkt i arbeidene til Rita Hvistendahl og Eva Maagerø. Selv om de først og fremst tar for seg norskplanene for grunnskole og videregående opplæring, kaster deres refleksjoner lys over forholdet mellom læreplanen, de flerkulturelle perspektivene og læremidlene mer generelt.

Det flerkulturelle perspektivet – en begrepsdiskusjon

Som del I av denne sluttrapporten viser, knytter diskusjonen av prosjektets nedslagsfelt, ’det flerkulturelle perspektivet’, seg til så vel mandatet som til avgrensningene lagt inn i dette. I tildelingsbrevet sendt Høgskolen i Vestfold, Senter for pedagogiske tekster og

læreprosesser, ble begrepet 'det flerkulturelle perspektivet' presentert uten nærmere utdypning eller presisering. I *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002 – 2006)* finnes samme begrep i formuleringen: "en forskningsbasert evaluering av hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i læremidler" (KRD 2002:25).

Selve entallsformen 'det flerkulturelle perspektivet' er følgelig ikke problematisert, men snarere anvendt som en merkelapp eller en pekepinn på områder innenfor den multikulturalitet en ønsker å belyse. I den siterte handlingsplanen klargjøres begrepet i noen grad gjennom to nøkkelspørsmål: "hvordan gjenspeiler lærebøkene det flerkulturelle Norge? Hvordan fremstilles ulike kulturer?" (sst.). Også eksplisitteringen av oppdraget med hensyn til ønskede råd til bruk for utviklere og brukere av lærebøker, peker i mer spesifiserende retning. En av prosjektdeltakerne, Rita Hvistendahl, problematiserer den valgte entallsformen og framhever at hun velger

betegnelsen "flerkulturelle perspektiver" av to grunner. Før det første stilles det to krav til lærebøkene: 1 De skal beskrive et kulturelt mangfold i det norske samfunnet, her betegnet som "det flerkulturelle Norge". 2 Det skal ikke forekomme etnisk diskriminering i lærebøkene. For det andre kan flerkulturelle perspektiver romme flere aspekter enn de som er nevnt her" (Hvistendahl 2004a:7).

Hvistendahl viser i sin artikkel til Kommunal- og Regionaldepartementets *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (1998 – 2001)* som baserte seg på den gjeldende godkjenningsordningen for lærebøker. Godkjenningsordningen er som tidligere nevnt nå falt bort, men formuleringer i den fungerer i dag som retningslinjer for utvikling av læremidler til bruk i skolen, hevder Hvistendahl (sst.). Men enten spørsmål om multikulturalitet knyttet til lærebøker og læremidler relateres til formuleringer i entalls- eller flertallsform, koker problemstillingen ganske raskt ned til det doble fokuset dette prosjektet har som utgangspunkt, nemlig tilsynekomsten av det flerkulturelle Norge og synet på / framstillingen av kulturer som er forskjellig fra den norske. Det er dette doble perspektivet som er forsøkt ivaretatt i dette prosjektet.

I en artikkel om morsmålsfaget drøfter Eva Maagerø identitetsproblematikk knyttet til norsk skole og dens innhold. Maagerø peker ikke spesifikt på språklige problemer i sin framstilling, men hennes drøfting av hva som skaper gjenkjennelighet og dermed akseptasjon og tilhørighet i skolen, har tangeringspunkter med de mange temaene som berører språklige forhold ved lærebøker og læremidler. Ut fra hennes resonneringer kan man slutte at et velutviklet ordforråd, det være seg det spesifikt norske eller ord i de første fremmedspråkene som engelsk o.a., ofte har sammenheng med hjemmemiljøet. Dersom hjemmemiljøet sammenfaller med skolens ordbruk, forventninger til ordforråd og uttrykksevne, vil eleven ha få eller små problemer. Dersom det forekommer en distinksjon (jf Bourdieu) mellom hjemmemiljøet og skolemiljøet med hensyn til språklig uttrykksevne og språklige preferanser, kan eleven lett føle seg fremmedgjort overfor lærebøkens diskurs. Også Rita Hvistendahl er inne på språkets betydning i sin artikkel "Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter" (Hvistendahl 2004b).² Flere av prosjektdeltakerne har følgelig pekt på betydningen av å aktivt utnytte minoritetselevenenes tospråklige eller

² Flere studier peker på språkets alt avgjørende betydning i den flerkulturelle skolen. "Genom att i vardagen, och i den mer strukturerade undervisningen, hela tiden tillåta och förutsätta språkanvändning, stärks språket," hevder for eksempel Inger Nordheden i artikkelen "Barn från olika kulturer berikar varandra", i: Hultinger, E.-S. & C. Wallentin mfl. 1996: *Den mångkulturella skolan*, s. 75.

flerspråklige kompetanse.³ Dersom dette bare skjer i begrenset grad, både i undervisningen og i læremidlene som undervisningen knytter seg til, står mange av disse elevene i fare for å kategoriseres som ”svake”. Maagerø peker blant annet på tendensen til at slike elever ikke ser ut til å søke høyere utdanning. En svensk studie som har fulgt fire syriske elever gjennom flere år i førskole og grunnskole, konkluderer i tråd med slike syn: ”På grund av dåligt anpassat undervisning försvagas elevernas motivation och de utvecklar läs- och skrivsvårigheter i onödan vilket återverkar på alla skolans ämnen” (Parszyk 2002:54).

Denne avgrensningen i prosjektets mandat som utelukker problemkomplekset som læremidlenes språk impliserer, viser derfor direkte til et mulig framtidig forskningsområde for de som er opptatt av læremiddelutvikling og bruk av læremidler. Dette er forhold vi kommer nærmere tilbake til mot slutten av denne rapporten.

Hva er flerkulturelt ved lærebøker og læremidler?

Om vi aksepterer prosjektets nøkkelbegrep ’det flerkulturelle perspektivet’ som et begrep som har iboende flere aspekter, må vi se hen til hva disse aspektene kan være. For å gjøre det er det nødvendig å relatere læreboklitteraturen og læremidlene til skolehverdagen eller situasjonen i skolen rent generelt. I grunnskolen i Oslo er det som tidligere nevnt ca. 30 % minoritetsspråklige elever, mens denne prosentandelen ligger på 7 for landet som helhet. Det vil igjen si at det finnes barn med et annet morsmål enn norsk i de fleste klasser i den norske grunnskolen. Likevel blir ikke skolen flerkulturell som institusjon med innslag av elever fra språklige minoriteter alene. Rita Hvistendahl hevder at ”[N]år skoler og klasserom beskriver som flerkulturelle, er det gjerne tilstedeværelsen av elever fra språklige minoriteter som alene legitimerer betegnelsen” (Hvistendahl 2004b:28). Skolen blir bare flerkulturell dersom perspektiver fra så vel hjemlig som fremmed kultur innreflekteres i undervisning, tenkning og kreativitet i hvert enkelt klasserom og i løpet av hver skoledag. Bare slik oppstår et verdifelleskap i skolen. Med henvisning til den svenske læreplanen der følgende formulering finnes: ”Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla [...]” (Lpo 94:5 f.), kan vi hevde at opplevelsen av et sett felles verdier vil være et karakteristikum for den flerkulturelle skolen. Skillet mellom etniske norske elever og elever med en minoritetsspråklig bakgrunn må derfor på flere måter viskes ut, dersom skolen skal kunne framstå som flerkulturell i begrepets egentlige betydning. ”En sådan förståelse kan äga rum när majoriteten relaterer sina kulturella innslag med de olika minoritetskulturernas,” hevdes det i en svensk studie (Bexell mfl 1998:201).⁴ Undervisningen står svært sentralt i dette, og i den er lærebøker og læremidler en viktig ingrediens selv om man ofte mener at mye undervisning kan foregå uten støtte fra lærebøker og læremidler. Undersøkelser har imidlertid vist at lærebøker er svært styrende for undervisningen (jf s. 12).

Det er et faktum at læreplanene er nasjonale samt at undervisningsspråket er norsk i de fleste skoletimer. Tospråklig undervisning realiseres i noen grad, men er ifølge Hvistendahl beskjeden i omfang. Begrepet flerkulturalitet sier følgelig noe om

³ Se også artikkelsamlingen *Tospråklig opplæring og inkludering I den flerkulturelle skolen. Rapport fra konferanse Høgskolen i Oslo, 15.-16- september 2001*, SEFS (Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen).

⁴ For liknende refleksjoner se også Verkuyten M. og A. de Wolf: ”Being, Feeling and Doing: Discourses and Ethnic Self-definitions among Minority Group Members”, i: Valsiner J. 2002: *Culture & Psychology*, Vol 7 / No4, s. 371 – 400.

hvordan forskjellige samfunn kan være kulturelt komplekse, men begrepet sier ikke noe om identiteten til hvert enkelt medlem av disse samfunnene. De fleste land har innslag av samfunnsmedlemmer fra vidt forskjellige kulturer, men som oftest vil det finnes en majoritet som blir normgivende og toneangivende. I Norge som i andre land er imidlertid etniske nordmenn ingen kulturelt homogen gruppe (jf Winje 2004). Flerkulturalitet som begrep tilsvarende til en viss grad det engelske 'plurality', pluralitet, og Hvistendahl drøfter dette begrepet i henhold til det beslektede pluralisme (Hvistendahl 2004b:29). Pluralisme i skolen vil kunne innebære fleksibilitet med hensyn til lokal læreplanutvikling og didaktisk tilrettelegging av undervisningen, hevder hun. Målet i skolen bør være full kompetanse i majoritetssamfunnets språk og kultur, men dette må bibringes elever fra språklige minoriteter ved at undervisningen foregår på elevens eget språk i utgangspunktet (jf. Øzerk 2003).

Hvordan skal så lærebøker og læremidler tilrettelegges for å nå målet om 'full kompetanse i majoritetssamfunnets språk og kultur'? Dette spørsmålet lar seg selvsagt bare delvis besvare på generelt grunnlag. Vi må gå til de enkelte fagene for en nærmere diskusjon. Likevel er det mulig å peke på noen gjennomgående trekk eller tiltak som kan bidra til å komme nærmere det ideelle målet. Lærebøker har ofte både tekst og bildestoff/tegninger. Det er vesentlig at særlig fotografier viser elever fra andre kulturer enn den norske (Flottorp og Poorgholam 2003). Det er imidlertid ikke problemfritt å anvende bildematerial i skolen dersom distinksjoner med hensyn til utseende vektlegges. Vi kan opplyse at dette punktet ble heftig diskutert på første samling med prosjektdeltakerne i januar 2003. Imidlertid er gjenkjennelighet en viktig identitetsskapende faktor slik at bildestoff som viser barn og voksne fra åpenbart utenlandske kulturer, i seg selv kan fungere positivt. Slike innslag i lærebøker og læremidler kan i tillegg virke integrerende også for etnisk norske elever slik at de føler seg som del av det norske flerkulturelle samfunnet.

Lærebøker og læremidler kan på tvers av faggrenser dessuten behandle fenomener knyttet til flerkulturalitet med en form for 'selvfølgelighet' (Gjerstad 2003). I stedet for å betone relasjonen mellom 'oss' og 'de andre' bør det tilstrebes å uttrykke seg inkluderende. Komparativ tilnærming som didaktisk grunnidé kan løse opp rigide skiller mellom majoritetssamfunnets medlemmer og elever fra språklige minoriteter. Det gjelder å ta i bruk tekster, bilder, filmer, hypertekster, kunstuttrykk av forskjellig slag etc. for å skape et komplekst bilde av samfunnet. Dette vil undervisningen tjene på, og av den grunn er det viktig at lærebøkene åpner opp for et tekstlig mangfold, da tekstlig i svært vid forstand. Nå er skillet mellom 'vi', 'oss' og 'de andre' på flere måter problematisk å bli kvitt. Magne Gjerstads rapport om digitale læremidler i samfunnslære drøfter dette grundig (Gjerstad 2004:10f). Pronomenanvendelsen i læremidlenes tekster og oppgavetekster kan dessuten veksle med hensyn til referensialitet (sst.). Det er ikke alltid tale om at 'vi' refererer til samme individgruppe, men dette pronomenet kan opptre både generaliserende, spesifiserende og dermed ekskluderende.

Ett problemområde som knytter seg til framstillinger av flerkulturelle perspektiver i læremiddellitteraturen, er av tidsmessig karakter. Flottorp og Poorgholam peker i sin rapport for matematikkfaget på det gammeldagse og lite oppdaterte preget som både bildestoff og oppgavetekster kan ha. Eksemplene knyttet til utregningsoppgaver gjelder blant annet telefoni, der utdaterte begreper anvendes i nye bøker. I tillegg overses en rekke utviklingstrekk knyttet til dette feltet, som det faktum at det i Oslo finnes flere butikker som selger telekort til rimelige priser for utenlandssamtaler. Disse benyttes av mange minoritetsspråklige for å opprettholde kontakten med hjemlandet. De to forskerne peker dessuten på muligheter for å inkludere

en rekke faktorer knyttet til de største innvandrernasjonene i læremidlene. Dette er bare gjort i beskjeden grad, og ut fra dette ligger det også her muligheter for framtidige læremiddelutviklere.

III SAMMENDRAG AV DELPROSJEKTENE

Norskfaget – tre artikler

Rita Hvistendahl: ”Oversikt over forskning på flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk”

Denne artikkelen gir en oversikt over forskningen på flerkulturalitet / flerkulturelle perspektiver i de to norskfagene. Som anført ovenfor antok prosjektledelsen av det var skrevet relativt mye forskningslitteratur om de to fagene, kanskje særlig innenfor faget norsk som andrespråk. Dette var imidlertid en løst fundert slutning siden det viser seg at forskningen i liten grad har konsentrert seg om lærebøker og læremidler.

Hvistendahls oversiktsartikkel konsentrerer seg om lærebøker i norsk og norsk som andrespråk innenfor opplæringen i grunnskole og videregående skole samt opplæring på tilsvarende nivå innenfor voksenopplæringen. Følgelig er lærebøker for høyere utdanning ikke gjenstand for analyse eller omtale i artikkelen.

Hvistendahl vektlegger den solide forskningstradisjonen både innenfor studiefaget og skolefaget norsk, men viser likevel at denne forskningen har konsentrert seg lite om flerkulturelle perspektiver. Norsk som andrespråk derimot står i en annen stilling siden dette faget ikke er obligatorisk, men må velges. Det har derfor en temmelig svak stilling i dagens skole, men det springer likevel ut av ”forsknings- og utviklingsarbeid innenfor studiefaget norsk som andrespråk” (Hvistendahl 2004a:7).

Artikkelforfatteren har søkt i relevante databaser for å kunne sette sammen sin forskningsoversikt, og hun har valgt adekvate emneord for sine søk. Det må sies at søkene viser relativt magre funn. Hvistendahl har funnet totalt fem artikler og to hovedfagsoppgaver som relaterer seg til lærebøker og læremidler, men antallet artikler er reelt sett tre, siden to og to av artiklene er versjoner av samme tekst. I tillegg fant Hvistendahl tre artikler som grenser opp til emnet, samt to hovedoppgaver i samme kategori. Sammenfattende kan vi da konstatere at det kun foreligger tre til fem artikler samt to til fire hovedoppgaver som behandler norskfagets læremidler innenfor dette forskningsfeltet. Dette viser med all tydelighet at det er stort behov for forskning på lærebøker og læremidler ut fra flerkulturelle perspektiver i fremtiden.

Artikkelen presenterer forskningslitteraturen ved først å omtale den delen som kan sies å være innenfor feltet. Etter det omtales forskningslitteraturen som grenser opp til emnet. Først omtales Lars Anders Kulbrandstads to artikler som tar tak i språklig variasjon i lærebøkene. Artiklene betraktes som nevnt som én studie da de handler om samme tema. Kulbrandstads anliggende er å diskutere i hvilken grad lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet gir elevene hjelp til å orientere seg om nye former for språklig variasjon som resultat av nyere innvandring til Norge. Kulbrandstad har undersøkt seks læreverk og funnet at det er emnet norsk dialektologi som har størst plass i læreverkene. Sosial og geografisk språklig variasjon får dermed fokus, og i noen grad berøres temaet språkholdninger. Hos Kulbrandstad konstateres det at fenomenet tospråkighet som er vanlig i minoritetsgrupper, bare i liten grad berøres. Det tales om kodeveksling, men i noe snever betydning, nemlig som veksling mellom forskjellige varieteter av norsk. Innvandrerspråkenes innvirkning på norsk vies liten oppmerksomhet selv om dette har vært emne for hovedfagsoppgaver i senere tid. Kulbrandstad konkluderer med at læreverkene i liten grad hjelper elevene til å få forståelse for den økende språklige heterogeniteten i Norge, og han framholder at fenomenet som andrespråk, tospråklig

utvikling og kodeveksling er relevante både for norske elever og elever fra språklige minoriteter.

Hvistendahl går videre til å omtale og oppsummere Lise Iversen Kulbrandstads to artikler, som også anses som én studie da de har felles tema, nemlig læreplanen i grunnskolefaget norsk. Iversen Kulbrandstad er opptatt av L97's målformulering om at elevene skal få innblikk i andre kulturer og få forståelse for hva andre kulturer har å si for utvikling av vår egen kultur. Hun drøfter dessuten hvordan dette opplæringsmålet kan realiseres. Kulbrandstad tar utgangspunkt i litterære tekster for å understreke sine poeng og ser på læreplanens formuleringer i litteraturdelen av norskfaget i 1.- 7. klasse. Hun har undersøkt fire læreverker for 6. klasse særlig grundig fordi dette klassetrinnet ifølge planen skal gi spesielle innblikk i andre kulturer.

Hvistendahl refererer til funn hos Iversen Kulbrandstad som viser at det i de undersøkte læreverkene i all hovedsak er tale om oversatte tekster fra Europa, mens det finnes få tekster fra utenomeuropeiske områder. Dette kommer i konflikt med den situasjonen som viser at grunnskoleelever med minoritetsbakgrunn nettopp har sine familierøtter i land utenfor Europa. Blant de femten mest utbredte minoritetsspråkene i Norge er bare tyrkisk og arabisk representert i tillegg til tysk og engelsk. Ifølge Hvistendahl uttrykker Iversen Kulbrandstad undring over den manglende ressursbenyttelsen i norsk skole og i læreverkene. Som eksempel kan det sies at ingen av de undersøkte læreverkene inkluderer eventyr fra *Tusen og en natt*, selv om emnet 'eventyr' skulle invitere til å tilby tekster av bred internasjonal karakter. Selv om læreplanens uttrykte mål er at grunnskolens norskopplæring skal gi elevene innblikk i andre kulturer, er det et stykke vei å gå før slik faglig nyorientering slår inn i lærebøkene.

Hvistendahl går så videre til å omtale en kanonstudie forfattet av Vibeke Larsen. Denne har dannet utgangspunkt for Larsens prøveforlesning til hovedfag i litteraturredidaktikk ved Universitetet i Oslo våren 2003 og er foreløpig upublisert. Her blir tekstutvalget i to læreverker sammenliknet, ett for det tradisjonelle norskfaget (*Bruer*) og ett for faget norsk som andrespråk (*Stemmer*), begge for VK1 og VK2 i videregående opplæring. Læreplanene i de to fagene ser selvsagt forskjellig ut, idet planen for norsk lister opp en nasjonal kanon med påbud i modalverbs form, det heter at elevene *bør* lese visse utvalgte tekster. Læreplanen i norsk som andrespråk er som ventet mindre normativ, men også der vektlegges lesing av tekster fra 1800- og 1900-tallet. Imidlertid har verket beregnet på norsk som andrespråk andre og færre tekster fra de nevnte århundrene. Verket har vektlagt sammenstilling med utdypende tekster fra i dag eller oversatt litteratur om samme emne. Her ses det komparative didaktiske aspektet vi har omtalt i begrepsdiskusjonen (se s. 16). Verket for norskfaget har bare ni tekster som er hentet fra litteraturkretser utenfor Norden. De er dessuten alle vestlige. Hvistendahl understreker Larsens påpekning av at en nasjonal kanon som den verket *Bruer* representerer, gir muligheter for diskusjon av felles nasjonale verdier i klasserommet. Likevel framhever Larsen at et tekstutvalg som i større grad sammenstiller tekster fra forskjellige kulturer, kan gi utgangspunkt for diskusjoner om kulturforskjeller og dermed bidra til mer kulturell refleksjon hos elevene.

Anne Margrethe Wessels artikkel i *Norsklæreren* 2/1998 og hennes hovedoppgave fra 1995 har begge tematisk tilknytning til kulturformidling og verdispørsmål i lærebøker i norsk som andrespråk. Hvistendahl omtaler hver publikasjon for seg selv om de tangerer hverandre ved at artikkelen bygger på Wessels hovedoppgave. Artikkelen "Verdier og oppdragerfunksjon i lærebøker i norsk som andrespråk" har som material lærebøker til bruk i voksenopplæringen på begynner- og mellomnivå. Wessels anliggende er ifølge Hvistendahl å påvise at disse bøkene mangler

klare holdninger til sin kulturformidlende rolle. Den norske kulturelle egenarten blir definert gjennom livsstil, skikker og tradisjoner og er løsrevet fra sin sammenheng (Hvistendahl 2004a:18 f). Gjennomgangsfigurene er ifølge Wessel og Hvistendahl uten personlighetsdybde og framstiller stereotypier holdningsmessig og moralsk. Dermed opprettes en betydelig avstand mellom lærebøkens formidlede verden og virkelighetens verden.

Wessels hovedoppgave har fokus på ett læreverk, en svært mye benyttet lærebok i andrespråksundervisningen, nemlig Gerd Mannes *Bo i Norge*. Wessel vektlegger læreverkets funksjonsbaserte språksyn samtidig som kulturformidlingen som antydnet får det vesentligste fokuset. Også i dette læreverket er gjennomgangsfigurene uten tydelig individualitet. Dette fører til at "[S]tereotypiene på flere plan i boka skaper et ensidig bilde av Norge og skjuler det kulturelle mangfoldet" (Hvistendahl 2004a:19). Læreverket formidler middelklasseverdier og mangler i tillegg utfordrende samfunnsnyttig stoff som kunne stimulere til diskusjon for mottakergruppa.

Hvistendahl går etter disse presentasjonene over til å vurdere forskningslitteraturen. Hun fastsår at det er lærebøker i grunnskolenes norskfag som er best dekket, men at skolefagene samlet sett er sparsomt utforsket. For videregående opplæring er fenomenet flerkulturalitet i lærebøkene i norsk bare berørt i det upubliserte artikkelmanuset som er omtalt ovenfor. Hvistendahl peker på norskfagets nasjonale orientering som er enda sterkere i planverket for videregående opplæring enn for det tilsvarende for grunnskolen, som mulig forklaring på det forhold at flerkulturelle perspektiver har blitt ofret liten oppmerksomhet forskningsmessig.

Når det gjelder lærebøker i norsk som andrespråk, finnes det ingen forskning på angjeldende problemstillinger for grunnskolen. Hvistendahl mener at det er to forhold som kan forklare fraværet av slik forskning. Det ene er knyttet til at lærebokutvalget i faget er langt større i voksenopplæringen, og det andre relaterer seg til fagets korte historie. "I dag er faget å betegne som et overgangsfag til norsk i grunnskolen," hevder Hvistendahl (s. 20).

Samlet sett er det fraværet av omtalen av språklige forhold knyttet til språklige minoriteter som preger lærebøkene. Når det totalt finnes mellom 200 og 300 000 personer fra språklige minoriteter her til lands, oppviser dette en klar mangel eller utydeliggjøring. Ifølge Hvistendahl ser det dessuten ut til at lærebøkene dårlig utnytter fortellingstradisjoner fra kulturområder "som elever fra språklige minoriteter i skolen har kjennskap til" (sst.). Ved dette oppfylles ikke læreplanens krav om å gjenspeile det flerkulturelle Norge i lærebøkene.

På kulturformidlingssiden virker lærebøkene som er undersøkt, til å dekke til det mangfoldet som det norske samfunnet oppviser så vel sosialt som kulturelt, språklig, religiøst og seksuelt, hevder Hvistendahl. Det norske samfunnet framstilles følgelig mer homogent enn det er grunnlag for, og ifølge Hvistendahl "samsvarer [dette] med annen forskning som påpeker hvordan likhet underforstås i skolen, og hvordan skolen skaper grenser for likhet ved å gjøre forskjeller irrelevante [...]" (s. 21f).

Når det gjelder tekstutvalget i leseantologiene i de to norskfagene, er dette kun undersøkt for videregående opplæring. Undersøkelsene viser at den nasjonale kanon har en dominerende posisjon samt at oversatt litteratur er smalt representert når det gjelder norskfaget. For faget norsk som andrespråk er situasjonen annerledes, og her ligger en pedagogisk mulighet til kulturell refleksjon via komparativ lesing og didaktisering. Hvistendahl peker mot slutten av sin oversiktartikkel på behovet for ytterligere forskning på temaet flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk. Hun mener at slik framtidig forskning aller helst bør skje "med

utgangspunkt både i norskfaget og i faget norsk som andrespråk da det er et behov for å se disse to fagene i sammenheng i skolen” (s. 21).

Rita Hvistendahl: ”Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter”

Denne artikkelen behandler det tradisjonelle norskfaget i grunnskole og videregående opplæring og faget norsk som andrespråk på samme utdanningstrinn. Hvistendahl omtaler og analyserer planverkene for å belyse hvordan målformuleringer knyttet til flerkulturelle perspektiver kommer til uttrykk i de ulike læremidlene. Artikkelen ender opp med en rekke mulige råd til framtidige læreplanutviklere og læremiddelutviklere slik mandatet for prosjektet etterspurte.

Artikkelen drøfter begrepet flerkulturalitet eller pluralitet i henhold til både diakrone og synkrone perspektiver. Pluralitet / flerkulturalitet ses både som et globalt og et lokalt fenomen, og det gis et historisk riss over Norge som flerkulturelt samfunn med henvisning til det kommende storverket om norsk innvandringshistorie (Kjeldstadli og Brochmann, under utg.). Norge har vært en flerspråklig og dermed flerkulturelt samfunn svært langt tilbake i tid, og Hvistendahl peker på at det har vært drevet ”norskundervisning og morsmålsundervisning for elever med andre morsmål enn norsk siden 1700-tallet [...]” (Hvistendahl 2004b:26). Hun understreker betydningen av tidsavstand når det gjelder å motvirke segregering: ”Grupper vi i dag oppfatter som meget like nordmenn, kunne bli sett på som fjerne før” (s. 27). Med henvisning til historikerne Kjeldstadli og Brochmann som i særlig grad vektlegger arbeidsliv og tilknytning til det som integrerende faktor, poengterer Hvistendahl også at kommunikasjonsteknologien er av stor betydning for vellykket integrering av minoritetsspråklige.

Artikkelen problematiserer begrepet ’flerkulturell’ ut fra hva som vanligvis ligger i begrepet ’pluralitet’. Pluralitet kan for eksempel bety at skoler har elever med ulike kulturell tilknytning, og/eller at det lever personer med ulike kulturell bakgrunn i Norge. Pluralitet som begrep sier likevel ikke noe om hvilket forhold som eksisterer mellom de ulike kulturene, hevder Hvistendahl (s. 4). Dermed sier begrepet intet om likestilling eller dominans kulturene imellom. Det vises til sosiologen Zygmunt Baumann som betoner at kulturelt mangfold kan ”fortrenge erkjennelsen av andre former for ulikhet [...]” (sst.). Denne refleksjonen samsvarer i stor grad med Magne Gjerstads overveininger om det samme (jf Gjerstad 2004:13f).⁵ I skolen brukes betegnelsen ’flerkulturell’ når klasserommet har innslag av elever fra språklige minoriteter. Hvistendahl understreker at en slik bruk av betegnelsen er misvisende fordi det ellers er få forhold i skolen som legitimerer betegnelsen. Dette har sammenheng med at læreplanene er nasjonale samt at tospråklig undervisning er beskjedent i omfang. Det pekes også på at betegnelsen brukt om enkeltindivider kan tilsløre ”det forhold at heller ikke den øvrige norske befolkningen kan betraktes som en kulturelt homogen gruppe [...]” (s. 29).

Som Hvistendahls oversiktsartikkel tar også denne fagartikkelen tak i begrepet ’pluralisme’ i sammenheng med diskusjonen av pluralitetsbegrepet. Pluralisme relaterer seg til holdninger, altså hvordan en normativt forholder seg til et kulturelt mangfold i samfunnet. Enkelte grupper preger samfunnet kulturelt og sosioøkonomisk, men de kan

⁵ Gjerstad viser til Charles Taylor (1994) og hevder at det ikke bare 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 skillet.”

være ujevnt fordelt geografisk, hevder Hvistendahl med henvisning til Skeie (1998). Noe av det samme aspektet tas opp i Eva Maagerøs artikkel (Maagerø 2004:118). Pluraliteten settes på prøve i utdanningssystemet, sier Hvistendahl med henvisning til Skeie, fordi det i skolen skal sikres lik behandling av elevene samtidig som kulturelle ytringer skal legitimeres og aksepteres. Med henvisning til *NOU 1995:12 Opplæring i et flerkulturelt Norge* drøfter artikkelen hvordan to sett normer må fungere parallelt dersom et pluralistisk samfunn skal sies å eksistere. Det handler om funksjonsnødvendige kontra kulturelle normer, dvs. normer som må aksepteres av alle og normer som tilsier hvordan livet skal leves. I skolen kan normene komme i konflikt, og dette kan for eksempel resultere i ønsker om atskilt kroppsøving for jenter og gutter.

Et annet tangeringspunkt mellom Hvistendahl og Maagerøs artikler finnes i drøftingene av verdikonflikter som kan oppstå mellom hjem og skole. Begge forskere støtter seg på studier av den franske sosiologen Pierre Bourdieu og betoner at språklige og kulturelle koder og mestring av disse er av betydning for å fungere godt i skolen (Maagerø 2004:119 f, Hvistendahl 2004b:31ff). Hvistendahl går videre til å drøfte kulturell tilknytning mer generelt, og drøftingen har utgangspunkt i Marianne Gullestads to metaforer, rot- og båtmetaforen. I tillegg trekkes Thomas Hylland Eriksens begrep 'kulturell kreolisering' inn i drøftingen. Individet kan ifølge Hvistendahl og de refererte sosialantropologene utvikle seg i tråd med historien (rotmetaforen), oppleve seg som rotløst drivende på det åpne havet (båtmetaforen), eller komme i konflikt mellom ulike krav og forventninger fra flere hold i samfunnet (kreoliseringen). Disse måtene å forstå kultur på står i motsetning til hverandre fordi det handler om et diakront versus et synkront kultursynssett. I tillegg handler det om å forstå kultur "som overlevert kunnskap versus kultur som handlingsstrategier som peker mot endring, og mellom kulturoverføring versus kulturskaping [...]" (s. 32).⁶

Ut fra denne allmenne drøftingen problematiserer Hvistendahl oppfatningen av elever fra språklige minoriteter i skolen. Det vises til *Opplæringsloven* og bruken av terminologi. For eksempel er termen "elever fra språklige minoriteter" av relativt ny dato, og det offentlige dokumentet tar likevel ikke utgangspunkt i språklige forhold, men snarere nasjonale, etniske og kulturelle. Dette kan ifølge Hvistendahl føre til et "inntrykk av at all innvandrerungdom er determinert av sin nasjonale eller etniske bakgrunn" (sst.). Slik tildeling av kategorisk identitet kan bidra til å overskygge elevenes identitet som elever, dvs. den som er knyttet til skolen og klasserommet.

Kulturell kompetanse er i tillegg et nøkkelbegrep hos Hvistendahl, og det kan by på problemer for elever fra språklige minoriteter at så mye av kulturlæringen i skolen skjer implisitt. Det vil innebære at mye av skolens undervisning bygger på en allerede inkorporert kulturforståelse og kulturkunnskap.

Norskfagene

I artikkelen gjennomgår Hvistendahl læreplanutviklingen i Norge med blick tilbake til norskfagets begynnelse på begynnelsen av 1800-tallet (s. 36f). Oppdelingen av norskfagene startet på 1970- og 1980-tallet, og i dagens grunnskole fungerer både *L97* og *Samisk læreplan 1997*. Disse læreplanene inneholder følgende norskfag: norsk, norsk for døve, norsk for elever med samisk som førstespråk og norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter. I videregående opplæring finnes ifølge Reform 94 følgende norskfag: norsk, norsk for elever med finsk som førstespråk, norsk for elever

⁶ Denne drøftingen relaterer seg til Hvistendahls doktoravhandling, "Så langt vår diktning tenner sinn i brann ..." *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900* (2000).

med samisk som førstespråk, norsk for elever med tegnspråk som førstespråk og norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter. Hvistendahl problematiserer det faktum at de forskjellige betegnelsene viser at norskfagene er delt inn etter tilhørighet til språkgruppe. Det er likevel slik at selve faget norsk ikke har noe karakteriserende eller definerende tillegg, noe som ifølge Hvistendahl røper at ”norsk fortsatt er tenkt som et obligatorisk allmennfag for alle elever, uansett språkbakgrunn” (s. 37).

Artikkelen tar som ventet mest tak i fagene norsk og norsk som andrespråk for språklige minoriteter, men samtlige fagplaner blir gjennomgått og analysert. Faget norsk blir definert som et fellesfag der nasjonens språk, dens litteratur og historie skal skape ”ein fellesskap” (L 97: 111). Det understrekes at et slikt fellesskap er brobyggende og fører til at samfunnet blir mer internasjonalt og etnisk variert. Likevel er det et faktum at de felles målene for faget beskriver norsk som et fag for morsmålsbrukere. Hvistendahl peker på at om norskfaget skulle ha inkludert alle elever, måtte det ha omfattet flerspråklighet hos elever med andre førstespråk enn norsk. Dette er ikke tilfellet, og dermed skapes en forventning om at elever fra språklige minoriteter før eller senere skal kunne følge undervisningen i norskfaget. Det er et paradoks ifølge Hvistendahl at det i norske klasserom går elever både fra den språklige majoriteten og fra språklige minoriteter, men at dette likevel ikke betyr at sistnevnte gruppe er morsmålsbrukere av norsk. Ved dette blir det åpenbart at norskfaget ikke har noen klart definert målgruppe.

Planverket inneholder som oversiktsartikkelen tematiserte (se ovenfor), et mål om at elevene skal få innblikk i andre kulturer. Dette motsies av planverkets sterke fokusering på norske språkforhold, språklig variasjon i Norge og norsk kanonisert litteratur. Hvistendahl viser her til studier av Kulbrandstad og Iversen Kulbrandstad som også ble gjenstand for omtale i den nevnte oversiktsartikkelen (se ovenfor). Kunnskaper knyttet til minoritetsspråk eller tekster fra utenomeuropeisk litteratur er knapt nevnt i planverket, og dette vil igjen ha sammenheng med utforming av lærebøker og læremidler.

I planverket for norsk for elever med samisk som førstespråk åpnes det for funksjonell tospråklighet. I tillegg til det samiske morsmålet skal elevene beherske norsk så bra at de kan delta like aktivt i begge samfunn, det samiske og det norske. Planen understreker nytten av å beherske to språk med hensyn til personlig, faglig og kulturell utvikling. I denne planen blir Norge som et flerspråklig samfunn tydeliggjort, hevder Hvistendahl. Planen for grunnskolen inneholder dessuten konkrete undervisningsråd, for eksempel når det handler om oversettelsesproblematikk og språkkontakt. Planverket for videregående opplæring vektlegger i forhold til grunnskolens planverk den historiske bakgrunnen for morsmålsfagene norsk og samisk og søker å sidestille de to. Likevel er det slik at ”Majoritetssamfunnets undertrykking av samisk språk og kultur forties” (s. 43). Ifølge Hvistendahl er de mange understrekningene av samisk og norsk som likeverdige språk tegn på et behov for å betone dagens likeverdighet, og dette fokuset kan forklare fortielsen av undertrykkingen i tidligere tider.

Hvistendahl har som nevnt også analysert den egne læreplanen for elever med tegnspråk som førstespråk. Også her er målet funksjonell tospråklighet. I planen i norsk for døve er døvesamfunnets egen kultur, der tegnspråket spiller en sentral rolle, fokusert. Foruten tospråklighet rommer planen et mål om at elevene skal bli tokulturelle.

Norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter får bred omtale i Hvistendahls artikkel. Planen er etter hennes vurdering preget av ”det problematiske i å sette ord på kulturelle forhold” (s. 45). Dette kan skyldes at det er enklere å tematisere

forhold knyttet til elevenes språklige bakgrunn enn til deres kulturelle bakgrunn. Planen for grunnskolen preges som en konsekvens av dette av tunge og omstendelige språklige formuleringer, et eksempel er ”elever som møter skolen med en annen språklig og kulturell bakgrunn enn elever som møter skolen med en annen språklig og kulturell morsmålskompetanse i norsk” (sst.). En gjennomgående formulering er også ”egen og andres kultur”, og ved slik uttrykksmåte skapes unødvendige distinksjoner (jf begrepsdiskusjonen ovenfor). Planverket har imidlertid en styrke i at det på litteratursiden av faget oppfordres til å lese og arbeide med både norske og utenlandske, oversatte tekster. Hensikten er følgelig å sidestille norsk og utenlandsk litteratur. For videregående opplæring er det imidlertid stor vekt på relasjonen mellom ’den norske kulturen’ og ’den kulturelle bakgrunnen til elevene’, og i forhold til grunnskolens planverk kan man ifølge Hvistendahl lese ut en tanke om en utvikling hos elevene som fører inn i norsk kultur. Positivt ladede begreper som ’en trygg kulturell identitet’ og ’kulturmøter’ finnes ofte i planverkets formuleringer, men Hvistendahl understreker at det for elever fra språklige minoriteter vil ”handle om en trygghet som hviler på det faktum at de vokser opp med flerspråklighet og i en situasjon preget av større eller mindre grad av kulturell kompleksitet” (s. 48). Artikkelen fastslår dessuten at læreplanen i norsk som andrespråk ikke er verdinøytral, men at den relaterer seg til en politisk vedtatt norm. I spørsmål om for eksempel kjønnsroller kan dette føre til spenninger i skolen.

Læremidlene i norsk

Hvistendahl peker på at det er et slående trekk at kunnskap om norsk språk og litteratur danner en rød tråd gjennom samtlige norskplanverk. Dermed er kontinuiteten i norskfaget sterk i et historisk perspektiv. Selv om nye norskfag er blitt etablert for å imøtekomme ulike gruppers behov, har dette ikke rokket ved fagets innhold. Som ventet er planverket for norsk som andrespråk samt planene i norsk for elever med samisk og tegnspråk noe mindre historisk orientert, og emner som oversettelse og tolking blir der vektlagt. Litteraturen skal studeres i komparativt lys, og det legges vekt på å tematisere den stadig pågående kulturutviklingen. Ifølge Hvistendahl er det imidlertid ikke nødvendig å bringe inn nye emner i norskfagene for å synliggjøre kulturutveksling og kulturpåvirkning. Hun nevner folkediktingen som eksempel i denne sammenheng (s. 50 f).

For å konkretisere sine overveininger har Hvistendahl studert Kåre Kverndokkens *Leseboka for grunnskolen* (beregnet for 5.klassinger). Denne leseboka inneholder flere tekster fra kulturer utenfor Europa og Norden. De kontrasteres ofte med norske tekster. Hvistendahl finner bokas tekstutvalg spennende, men spør seg om utvalget hadde sett annerledes ut om ”læreplanmålet [...] hadde vært å vise språk og kultur i kontakt?” (s. 50). Hvistendahls anliggende er her å reflektere over muligheten for å gi innblikk i innvandrede kunstneres liv og virke i Norge, deres erfaringer og oppfatninger.

Avslutningsvis tar Hvistendahl til orde for at forestillingene om nasjonal-kulturell enhet må overskrides og norskhet redefineres (s. 53). Hun peker på at de nye planene for norskfagene må introdusere bredere kulturperspektiver i norsk dersom faget skal kunne utvikle kulturkompetanse hos elevene. Slik kompetanse er nødvendig som forberedelse til en tilværelse i et stadig mer kulturelt komplekst samfunn.

Eva Maagerø: ”Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget”

Denne artikkelen konsentrerer seg om grunnskolen og grunnskolens norskfag, og en del av refleksjonene er knyttet til norskfaglige problemstillinger generelt. Maagerø understreker at de nye minoritetene har fokus, men at en del av hennes synspunkter også kan være relevante fra et samisk perspektiv.

Artikkelen starter med en omtale av skolens innhold på det generelle planet, og her betones det norske samfunnets vektlegging av likhetsprinsippet både ideologisk og praktisk. Det settes lys på gruppedominans i et samfunnsperspektiv, og det blir hevdet at ”noen i sterkere grad enn andre definerer agendaen i skolen som på andre arenaer” (Maagerø 2004:118). Det kulturelt aksepterte gjenfinnes i et sett koder som barna i skolen kan gjenkjenne eller eventuelt føle seg fremmedgjort overfor. Maagerø drøfter relasjonen skole-hjem i lys av forskere som William Labov og Pierre Bourdieu. Mens Labov fant en diskrepans mellom formidlingen i klasserommet og elevenes forestillings- og fortellingsverden, betoner Bourdieu betydningen av den kulturelle kapitalen som gir prestisje i samfunnet. Dersom elevene ikke har del i denne kapitalen gjennom sine hjemmemiljøer, oppstår det en ’distinksjon’ mellom skolemiljøet og hjemmemiljøet.

Artikkelen inneholder også en rekke refleksjoner omkring begrepet ’flerkulturelle samfunn’, og Maagerø sammenlikner det norske samfunnet med andre vesteuropeiske samfunnet som ”i flere tiår [har] vært flerkulturelle samfunn i den forstand at det ved siden av en språklig og kulturell majoritet lever en rekke språklige og kulturelle minoriteter” (s. 120).

Også begrepet ’den flerkulturelle skolen’ problematiseres, og det understrekes at det må bety ”noe annet enn at barn fra den etniske majoriteten og de etniske minoritetene går der på samme tid og i samme klasse” (s.121). Dette tangerer synspunkter i Hvistendahls to artikler samt Magne Gjerstads rapport om digitale læremidler i samfunnslære. Maagerø understreker at barn fra språklige og kulturelle minoriteter ikke vil kjenne seg igjen i skolen dersom innholdet ikke er preget av det flerkulturelle samfunnet. I stedet vil de da oppleve at skolen de går på, ikke er for dem (sst.).

Maagerø analyserer Den generelle læreplanen (L97) og finner noen av målformuleringene forbilledlige når det gjelder understrekningen av mulighetene for enkelteleven. Hun fokuserer særlig på kapitlet ”Det meningssøkende mennesket” i planen, der positivt ladete begreper for likeverd, likestilling og motvirking av fordommer og diskriminering står sentralt. Målformuleringene skulle ifølge Maagerø åpne for å utvikle en reell flerkulturell skole, men det understrekes i artikkelen at man er langt fra målet. Dette har blant annet sammenheng med at begrepet ’kulturarv’ i planverket langt på vei er identisk med ’den norske kulturarven’. ”Med et perspektiv rettet mot de etniske minoritetene som lever i Norge i dag, vil det være positivt med et større innslag fra andre kulturarver også i den praktiske skolehverdagen,” heter det i artikkelen (s.123).

Maagerø analyserer planverkets språklige utforming med blikk for direktiver i modalverbs form (bør, skal etc.). Hun ser det slik at læreplanen nærmest ”pålegger oss å ha det [et flerkulturelt innhold i skolen]” (s. 124). Samtidig problematiserer hun kjensgjerninger knyttet til minoritetsspråklige barns opplevelse av at det finnes en distinksjon i ”bourdieusk forstand mellom hjemmekulturen og skolekulturen [...]” (sst.). Det blir følgelig en diskrepans mellom det som kan gi kulturell identitet og det som gir kulturell kapital (jf. Bourdieu).

Når det gjelder realiseringen av det flerkulturelle innholdet i skolen, har Maagerø sett spesielt på norskplanen i L97. Emneområdene tekst og språk er særlig vektlagt, og et utvidet tekstbegrep ligger til grunn for refleksjonene (tekst som omfatter bilde og film og kombinasjoner av visuelle og verbale uttrykk, såkalt multimediale tekster) (s.125). Maagerø støtter seg i sine refleksjoner på bl.a. Michael Hallidays syn på kommunikasjon, der språket hevdes å ha to grunnleggende roller; det kan være støttende eller bærende. Her gir Maagerø eksempler fra praktisk-estetiske fag i skolen for å illustrere sine poeng. Om en elev former gjenstander i keramikk, vil språket fungere støttende eller hjelpende. Mot dette står språkets rolle for eksempel i en norsktime, der læreren gjennomgår lekser. Da er språket bærende. Maagerøs poeng er at språk og tekst er fenomener alle fag forholder seg til hele tiden. Språket binder sammen undervisningen i de ulike fagene, og derfor blir tekstene elevene møter i skolen, av stor betydning for å konkretisere skolens innhold. ”Gjennom tekstene møter elevene den kunnskapen som skolen anser som vesentlig,” sies det (s.126). Derfor er det så vesentlig å beherske et fags tekster, sier Maagerø med henvisning til Halliday (s. 127). Artikkelen setter også tekstene inn i en kulturkontekst, og her kommer sjangerbegrepet i fokus. ”Sjangrene er kulturelle konstruksjoner som letter kommunikasjonen i en kultur,” er ett av hennes poeng (sst.). Nå er det slik at minoritetselvenes tekster og sjangrer ikke alltid overensstemmer med skolens tekster og sjangrer.

Norskplanen i L97 analyseres i artikkelen med spesielt blikk for hvilke tekster barna skal møte. Utgangspunktet er følgelig fagplanen for norsk, ikke planen for norsk som andrespråk. Dette valget begrunner Maagerø med at ”svært mange foretrekker av ulike grunner allikevel å følge planen for norsk som morsmål” (s. 128). Norskplanen er sterkt konsentrert om den norske kulturen, slår Maagerø fast, og hun understreker at dette er svært komplekst i et flerkulturelt perspektiv. For å belegge sine refleksjoner og argumenter vektlegger hun planens anvendelse av pronomener som ’vi’, ’oss’ og ’vår’ (jf. Gjerstad 2004). Slike pronomener impliserer at det er tale om noe som er ’felles’, men det er et åpent spørsmål om minoritets elever opplever Åsgård og Kardemomme by som noe ’felles’. Maagerø fastslår at ”minoritetsbarna mest sannsynlig vil ha et utenfor-forhold” (s.130) til disse begrepene. De blir dermed tilskuere til fagets innhold.

Maagerø går igjennom norskplanverket trinn for trinn og tematiserer det foreslåtte litteraturutvalget. Hun konstaterer at listen over ”foreslåtte forfattere er svært omfattende i L97” (s. 132). Listen konstituerer skolens kanon, og den åpenbarer en preferanse for eldre litteratur. Listen er dessuten nasjonal med få unntak, og unntakene består i representasjon av nordiske forfattere som Astrid Lindgren, Tove Janson og H.C. Andersen. I tillegg finnes noen navn fra utenomnordisk litteratur, men like fullt tilhørende den vestlige litterære tradisjon som brødrene Grimm, Winston Churchill og Martin Luther King (10. klasse). Nå er det slik at planen likevel må sies å åpne for lesing av tekster fra hele verden. Maagerø ser at planen gir visse muligheter, men at det er opp til den enkelte lærer og læremiddelforfatter å utnytte ”det potensialet som planen gir på dette feltet” (s. 133).

Når det gjelder planens vektlegging av kunnskaper om språk og språkutvikling, står utviklingen av morsmålet i sentrum. Her har selvsagt de etniske norske elevene en høy kompetanse, mens minoritetselvene besitter en annen språklig kompetanse. Maagerø framholder at norsklæreren ikke kan lære seg morsmålene til minoritetselvene, men at det er mulig å se på minoritetselvene som en språklig ressurs. Ved å sammenlikne trekk ved minoritetsspråkene og norsk i klassen kan man gi økt status til elevenes morsmål. Dette gir også en økt kunnskapsgevinst for de etnisk norske elevene, da den metaspråklige kompetansen stimuleres.

Også når det gjelder sjangerkunnskap, har L97 og norskplanen i den klare målformuleringer. Utvikling av sjangerkompetanse står svært sentralt i planen, og dette skal blant annet foregå gjennom skriving. I tillegg skal de reseptive ferdighetene utvikles gjennom møtet med et rikt tekstutvalg både fra skjønnlitteraturen og sakprosalitteraturen. Som tidligere anført, er det usannsynlig at det eksisterer et sammenfall mellom sjangerkunnskap og sjangererfaring hos etnisk norske og minoritetsspråklige elever (se ovenfor). Maagerø stiller spørsmålet: "Blir det tatt hensyn til minoritetsbarns sjangerkompetanse og kontrastivt arbeid med sjangrer i norskplanen?" (s. 137). Hun konstaterer at det er svært få tematiseringer av det flerkulturelle perspektivet der sjangrer omtales i planen. Konsekvensen blir at planen ikke klarer å utnytte det flerkulturelle og flerspråklige potensialet som rommes i dagens skole. Maagerø konkluderer med at det flerkulturelle perspektivet til en viss grad er til stede i planen, men at det ikke er lett å få øye på verken i tekst-, forfatterutvalg, i det språklige arbeidet eller i arbeidet med sjangrer (s. 138).

Om lærebøkene i norskfaget sier Maagerø at det er umulig å ta inn alle deler av et fag slik det står beskrevet i planverket. Likevel er lærebøkene alle forsøk på å konkretisere viktige områder og tenkemåter i fagplanen. Siden læreplanen vektlegger kulturarven, vil lærebøkene uvegerlig gjøre det samme (sst.). Maagerø ønsker seg læreverk framover som tar det flerkulturelle perspektivet på alvor. "Hvis læreverket i norskfaget klarer å integrere det flerkulturelle perspektivet i sitt innhold, kan dette være en viktig faktor og en stor hjelp for læreren til å oppheve distinksjonen mellom de som er innenfor og de som er utenfor i den kulturen det snakkes om i norskplanen," hevder hun (s.130). Maagerø mener at det ikke er tilstrekkelig at elever kalles Ali og Fatima i noen oppgaver. Minoritetsbarna utgjør en svært heterogen gruppe, og det vil derfor være hensiktsmessig å integrere oversatte tekster fra andre verdensdeler i tillegg til tekster skrevet av innvandrere i Norge.

Maagerø kommer med ganske konkrete råd til framtidige læremiddelutviklere når det gjelder både litterære og språklige aktiviteter. I arbeid med grammatikk og tekstutvikling foreslår hun at lærebokforfatterne bør trekke på de 120-130 forskjellige språkene vi har representert innenfor landegrensene til enhver tid. Dette kan gjøres kontrastivt, "for eksempel ved å vise morfologisk kompleksitet i [...] slaviske språk, funksjonsords betydning i for eksempel analytiske språk som de østasiatiske, andre genusforhold i for eksempel engelsk og spansk osv." (s. 140). Minoritetselvenes språklige kompetanse kan ved slike enkle grep gjøres mer synlig i klasserommet. Maagerø gir uttrykk for at den norske kulturarven vil tåle slike "utfordringer" og hevder at norskfaget ved dette også kan bli et "identitets- og dannelsesfag for elever med andre kulturbakgrunner enn den norske også" (s. 141).

Artikkelen avsluttes med et eksempel på alternativ utvikling av læremidler fra Brasil. Maagerø besøkte MultiRio i Rio de Janeiro november 2002, og dette multimediaselskapet er i dag en moderne mediabedrift som finansieres av utdanningssekretariatet i staten Rio de Janeiro. Selskapet skulle opprinnelig produsere internettmaterial for etterutdanning og oppdatering av lærere. Etter hvert ble faste fjernsynssendinger på egen regional kanal etablert, og disse sendingene var rettet mot både lærere og elever. I dag sendes programmene til faste tider flere ganger ukentlig. I tillegg til programmene kommer teksthefter av god kvalitet. Tanken bak dette tilbudet er sosialt forankret idet den offentlige skolen er stor, men fattig, og vanlige lærebøker er svært dyre og dermed utenfor rekkevidde for mange elever. Derimot har de fleste tilgang til fjernsynsmediet.

MultiRios tilbud har en flerkulturell profil, noe som blant annet ses gjennom fokus på den europeiske innvandrerulturen. Tradisjonelt har europeiske innvandrere

preget det brasilianske samfunnet, og båndene til Europa har stått sentralt i skolens tekster. Dette innholdet har tidligere stengt store elevgrupper ute da identifiseringen mer har vært knyttet til indianske og afrikanske kulturer. Gjennom produksjonene trekker MultiRio inn problematiseringer av tidligere hegemoni. Ofte trekkes barn og ungdom med i programmene, og gruppediskusjoner føres. Fokusgruppeprinsippet benyttes her. Formåler er blant annet å fjerne stereotypier, ifølge Maagerø (s. 143f). Arbeidet til MultiRio kan gi inspirasjon til å tenke flerkulturelt også i norsk skole, hevder Maagerø (s. 145).

Engelsk:

Ragnhild Lund: "Lærebøker i engelsk – hvordan ivaretas det flerkulturelle perspektivet?"

Engelskfagets mulighet til å bidra til kulturell forståelse og kompetanse er vektlagt i L97. I ett av delprosjektene diskuterer *Ragnhild Lund* hvordan dette realiseres. Hun ser på den plassen som presentasjonen av andre kulturer har fått i engelskverkene for ungdomstrinnet, nærmere bestemt *Flight* (Cappelen), *New People, New Places* (NKS-forlaget) *Search* (Gyldendal) og *Catch* (Aschehoug). Hun ser også på hvordan spørsmål og oppgaver bidrar til "kulturmøter". En viktig problemstilling i all beskrivelse av det flerkulturelle perspektivet er hvordan bøkene framstiller 'oss' og 'de andre'. Siden Lunds studieobjekt er fremmedspråket engelsk, er hennes hovedfokus naturlig nok det bildet som læreverkene gir av andre land og kulturer, og i begrenset grad hvordan det kulturelle mangfoldet i Norge presenteres. Indirekte gir bøkene likevel et bilde av 'oss', som vi skal kommentere avslutningsvis.

Å lære seg et fremmedspråk gir mulighet til å få forståelse for andre kulturer, samtidig som det inviterer til å reflektere over egen kultur og væremåte. Da er det en forutsetning at læreverkene faktisk framstiller et kulturelt mangfold, og ikke presenterer tekster som kan plasseres i en hvilken som helst uspesifisert kulturell kontekst, og som dermed framstiller et generelt vestlig univers som det "normale". Lund henviser til annen læremiddelforskning som viser, og problematiserer, at lærebøker i fremmedspråk tilsynelatende refererer til "kultur-nøytrale" situasjoner, men i virkeligheten avspeiler egen kultur. Gjennom dette kan elevene ledes til å tro at den kultur de selv tilhører er den "normale", og de blir dermed lite forberedt på den kulturelle utfordringen som det å bruke et fremmed språk medfører. Dessuten går de glipp av den muligheten til refleksjon over egen kultur som møtet med det fremmede språket og kulturen gir.

Gjennom å registrere hvilke prosatekster i de undersøkte verkene som kan /ikke kan plasseres i en spesifikk kulturell kontekst, viser Lund at de fleste teksten faktisk kan passe i slike kontekster. Samtidig viser hun at det her har foregått en utvikling innenfor lærebøkene i engelskfaget. Mens den prosentvise andelen av kulturspesifikke tekster i 1970- og 1980-tallets læreverk var ca 40, er tallet etter L97 samlet sett 75. Men hun peker på at det er verd å merke seg at det verket som er markedsledende (*Flight*) har høyest prosent av tekster om refererer til tilsynelatende kultur-nøytrale situasjoner (41% av prosatekstene).⁷

⁷ For en nærmere spesifisering av kriterier for kategorisering viser vi til Lunds doktoravhandling.

Når det gjelder *hvilke* kulturer som presenteres i læreverkene, ligger ikke uventet hovedvekten på Storbritannia og USA. Men i motsetning til i tidligere læreverk fra 1970- og 80-tallet, har også andre engelskspråklige land fått en bred presentasjon. Dette er viktig fordi det synliggjør at engelsk er et språk som brukes i mange sammenhenger, i ulike deler av verden, og innenfor mange forskjellige kulturer. Men det er viktig også fordi det viser at det er mange ulike måter å forholde seg til verden på. Fremmedspråksundervisningens unike mulighet til å synliggjøre nettopp dette utnyttes dermed til økt kulturell forståelse, mener Lund.

Når det gjelder beskrivelsen av de ulike land, er det lagt vekt på å synliggjøre et etnisk og sosialt mangfold i befolkningen, særlig når det gjelder USA. I en del tekster kan "de andre" framstå som til dels eksotiske og fremmedartede, og det legges i noen grad opp til "en turist-orientert holdning til andre land," mener Lund, der bare landets solskinnsside vises fram, selv om dette inntrykket delvis i noen verk balanseres ved at mer problematiske sider ved en del lands kulturer også synliggjøres (Lund 2004:77).

Lund har også sett på hva som tas opp når andre kulturer beskrives. Hennes opptelling viser at de fleste tekstene er relatert til emner knyttet til det beskrevne landets historie og kulturarv (46%). Tekster som fokuserer på verdier, holdninger, livssyn, skikker og tradisjoner, skårer lavt (6%). Læreverkene legger for eksempel i liten grad vekt på utfordringene ved at vanlig og passende oppførsel er så ulikt definert i forskjellige kulturer, og begrenser seg stort sett til å synliggjøre høflighetskodeksen i engelsktalende land. Her mener Lund at "framtidige læreverk kan synliggjøre ulike konvensjoner knyttet både til språkbruk og oppførsel, bedre enn dagens læreverk gjør, og dessuten forberede eleven på å ha et våkent øye for hvordan deres egen adferd og væremåte blir oppfattet i nye kulturelle sammenhenger" (s. 74).

Hva slags tekster finner vi i engelskverkene? Lund peker på at skjønnlitterære tekster gir eleven mulighet til å bli kjent med "levende" mennesker i de miljøene de hører hjemme, og at dette også gir elevene innsikt i andres kultur og tenkemåter. Tekster av høy litterær kvalitet som gir elevene relevante møter med andre kulturer, er velegnet til å fremme kulturell forståelse, og Lund råder til at slike tekster prioriteres enda høyere i framtidige verk. I de undersøkte verkene finnes en god del sakprosa-tekster som er konstaterende og beskrivende, og i liten grad innbyr til refleksjon, mens vi også finner en del tekster som er mer argumenterende og diskuterende, som presenterer ulike syn på kulturelle spørsmål. En slik framstillingsform er viktig fordi den kan bidra til å motvirke stereotypier og forenklete oppfatninger av "den andre".

Ser vi på innholdet i de ulike tekstene, ser vi at mange av dem handler om emner som tenåringer generelt forventes å være opptatt av, som fritidsaktiviteter og utseende. Det skaper nok nærhet og identifikasjon hos mange elever, men også avstand i forhold til de elever som ikke kjenner seg igjen i "et bilde av den vestlige fritids- og konsumorienterte tenåringen, som de [læreverkene, vår tilføyelse] tydeligvis regner med at alle elever skal kjenne seg igjen i" (s. 73). I det som er hovedperspektivet i denne rapporten, er dette svært viktig.

Læreverkene refererer i noen grad til elevenes norske virkelighet. Her er det verd å merke seg at ingen personer med et utseende som viser at de ikke er født i Norge av etnisk norske foreldre, er avbildet. Videre er det de tradisjonelle norske verdier og skikker som reflekteres, og det kulturelle mangfoldet som vi finner i dagens norske klasserom, er overhodet ikke synliggjort i læreverkene. Her har alle de fire undersøkte verkene et forbedringspotensial.

Går en til oppgaver og spørsmål knyttet til tekstene, er imidlertid Lunds konklusjon at "læreverkene inneholder mye informasjon om og mange møter med andre kulturer, men at øvingsmaterialet utnytter dette stoffets potensiale i forhold til elevens

læring og utvikling av holdninger overfor andre kulturer i svært begrenset grad” (s. 63). De fleste oppgavene vektlegger språklige ferdigheter, mer enn at elevene skal bruke språket og reflektere over egen og andres kultur. Et unntak her er *Search* som legger større vekt på oppgaver der elevene må komme med egne tanker og meninger. Dette utfordrer elevene til å ta standpunkt og uttrykke egne synspunkter. Slike oppgaver som relateres til det kulturelle innholdet i teksten, kan bidra til å utfordre elevenes forhold til egne forestillinger om både det ”normale” ved egen kultur, og gjøre dem nysgjerrige og utforskende i forhold til andres kulturelle ståsted og verdier.

Oppsummerende kan vi si at Lund synliggjør en utvikling i læreverkene når det gjelder beskrivelsen av andre kulturer enn den tradisjonelt norske i læreverk i engelsk for ungdomstrinnet. Samtidig mener hun at den muligheten for utvikling av kulturell forståelse og toleranse som møtet med et fremmedspråk gir, fremdeles ikke er godt nok utnyttet i læreverkene, og hun konkluderer med at framtidige læreverk i større grad kan “benytte kommentarer og oppgaver til å gjøre elevene oppmerksomme på de uttrykk for “annerledeshet” som tekstene gir, og ved å utfordre elevene til å diskutere og reflektere over kulturelle forskjeller” (sst). Dette gjelder også “annerledeshet” i elevenes eget miljø, i klasserom, skole og nærmiljø.

Her kan en i fremtidige læreverk i engelsk satse på to fronter når det gjelder å legge til rette for utvikling av elevens kulturelle forståelse. For det første kan de gi flere og tydeligere bilder av ”den andre”, og knytte oppgaver til disse. Slike oppgaver kan utfordrer elevene førforståelse og gjøre dem oppmerksomme på de uttrykk for ”annerledeshet” som tekstene gir. På den andre fronten kan tekster og oppgaver brukes til å synliggjøre det kulturelle mangfoldet i klasserommet. Ikke minst er det viktig å ha oppgaver som fremmer refleksjon og ikke er kontrollspørsmål. Lund framhever at verket *Search* har mange gode eksempler på oppgaver av denne typen, og hun konkluderer med at “[D]ersom lærebøkene møter eleven med lydhørhet og respekt for deres rett til å formulere egne tanker, reaksjoner og behov, vil en trolig ha et bedre utgangspunkt for å kunne forvente at elevene skal utvikle åpenhet og forståelse for den andre” (s. 80).

I denne forbindelse kan det være interessant å minne om den store vekten oppgaver ser ut til å tillegges i arbeidet med lærebøker i klasserommet, og den kunnskap som finnes om hvordan det arbeides med disse oppgavene (Heyerdahl-Larsen 2000, Skjelbred 2003, Torvatn 2003). Når en del observasjoner tyder på at elevene ofte ikke leser tekstene i læreboka, men går direkte til oppgavene og finner svar på spørsmålene i teksten, blir det viktig å lage oppgaver som nettopp ikke gir rette og gale svar, men som utfordrer elevene til å tenke selv.

Kristendom - med religion og livssynsundervisning (KRL)

Geir Winje: ”Det flerkulturelle perspektivet i KRL-lærebøkene”

Elever i norsk skole med en annen bakgrunn enn den tradisjonelt norske, har tilknytning til store verdensreligioner, buddhisme, hinduisme og islam, i tillegg til kristendommen, som også har stor utbredelse i innvandrerbefolkningen. En undersøkelse av hvordan disse religionene presenteres i læremidlene er derfor relevant når en skal beskrive det flerkulturelle perspektivet. Det er også relevant å nevne her at begrepene religion og

kultur er tett sammenvevd, og at derfor også religion er en viktig side av det flerkulturelle perspektivet

Geir Winjes artikkel tar opp det flerkulturelle perspektivet i KRL-faget ved å se på hvordan ulike religioner og livssyn presenteres i lærebøkene for grunnskolen. Winje konsentrerer seg om å to aspekter ved de undersøkte læreverkene, nemlig presentasjon av kunstbilder og av fortellinger⁸. De undersøkte bøkene kommer fra de fire store lærebokforlagene: Aschehoug verk for hele grunnskolen (*Fortell meg mer/Møte med livet*), Gyldendals verk for hele grunnskolen (*Reiser i tvil og tro/Langs elven/over fjellet /Under treet/Midt i vår verden*), Cappelenes verk for ungdomstrinnet (*Under samme himmel*) og Universitetsforlagets verk for barnetrinnet (*Broene*).

Winje tar for seg både fortellinger og kunstuttrykk fra ulike synsvinkler og bruker nettopp disse som eksempel på i hvor stor grad elever som tilhører de ulike ”innvandrreligionene” vil kjenne seg hjemme i den beskrivelsen som gis. Men han fokuserer også på det bildet som gis av disse religionene, og på religioner og kulturer som ikke er knyttet til innvandrerbefolkningen, som for eksempel Jehovas vitner. Winje mener at ’det flerkulturelle perspektivet’ også må gjelde dem. Vi skal kort summere opp de viktigste resultatene fra de undersøkelsene Winje bygger på.

De religionene som presenteres i KRL-faget, er alle verdensreligioner, og det finnes et mangfold av retninger, ideer og varianter innenfor hver religion. Kristendommen er som kjent delt i ulike ”kirker”, og den katolske kirke i Norge domineres av medlemmer med bakgrunn og røtter i land som Polen, Chile, Filippinene, Vietnam, Tyskland, Frankrike og Sri Lanka. Liknende varianter finnes selvfølgelig innenfor de andre religionene.

Det kan reises spørsmål ved om læreverkene tar hensyn til slike variasjoner. Kunstverk relatert til kristendom er for eksempel alle hentet Europa, og kristne elever fra ikke-europeiske kulturer møter derfor sjelden *sin* kunst. På den andre siden er religioner som hinduisme, buddhisme og islam representert ved ikke-europeisk kunst. Fra buddhistisk kunst dominerer bilder fra land som Thailand og Burma, mens det er lite fra de østasiatiske områdene som Japan og Kina. Winje påpeker det uheldige ved dette, siden de fleste buddhister har sin bakgrunn i Vietnam, og den vietnamesiske buddhismen er preget av kinesisk tradisjon ”både læremessig og estetisk”(Winje 2004:158). Når det gjelder islam, domineres kunstbilder hentet fra shia-muslimske områder som det tidligere Persia. Det er kanskje ikke så rart, siden denne kunsten er verdenskjent, men ”når vi vet at rundt 90% av norske, muslimske elever tilhører sunni, kan det selvsagt vurderes som uheldig at shia-kunst i så stor grad dominerer KRL-bøkene,” sier Winje (s. 159). Samtidig påpeker Winje at en del av denne kunsten kanskje oppleves som universell. Spørsmålet er imidlertid om læremidlene har et reflektert forhold til innvandrerbefolkningens sammensetning når de velger kunstbilder. Som vist i vår gjennomgang av tidligere forskning, har Lise Iversen Kulbrandstad påpekt et lignende problem når det gjelder valg av litteratur. De største innvandrerguppene er dårlig representert også her.

Det finnes innenfor alle religioner en del fortellinger og bilder som er vanskelige å formidle innenfor et KRL-fag som skal favne alle. Dessuten kan mange kunstuttrykk også framstå som skremmende og groteske for dem som ikke er innenfor religionen. Hva skal læreverkene gjøre med det? Felles for alle de undersøkte læreverkene er det at de ser ut til å vegre seg for kompliserte kunstuttrykk både i valg av fortellinger og bilder. Videre benytter mange av dem forkortede former for fortellinger. Hinduismens

⁸ Når det gjelder fortellingsstoffet, støtter han seg på arbeidene til Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (se. s.8)

fortellinger gjengis f. eks. langt oftere enn de andre religionenes fortellinger i en forkortet (og dermed forvansket?) form i alle lærevekene. Det betyr at mange barn med en hinduistisk religionsbakgrunn, ikke i samme grad som andre møte *sine egne* fortellinger.

Kompliserte fortellinger og vanskelig tilgjengelige bilder krever plass og tid. Siden kristendommen er den religionen som (selvsagt) har størst omfang både i planen og dermed i læremidlene, framstår denne religionens fortellinger og bildestoff med flere eksempler og som mer kompleks enn de andre religionene, påpeker Winje. Jesu korsfestelse er ett eksempel som selvsagt er vanskelig å forklare betydningen av, men siden læreverkene har mer plass til kristendommen, er det mulig å gi dette temaet en mye mer helhetlig behandling, både i fortellingsstoffet og i bildematerialet. Dette gjør det mulig å tematisere og forklare den kompliserte betydningen av Jesu korsfestelse innenfor kristen tro på ulike måter. Tilsvarende bilder og fortellinger i de andre religionene blir det ikke plass til å behandle like inngående, og kompliserte trosspørsmål kan dermed framstå som uforståelige for dem som ikke kjenner religionen, og som uriktig for dem som tilhører den. "Slik blir kvantitetsproblemet i KRL et kvalitetsproblem," påpeker Winje (s.151)

Problematisk er også parallelle og rivaliserende fortellinger i ulike religioner. Hvem "tilhører" Abraham, Moses og Jesus? Og hvem sin fortelling om disse personene skal læreverket formidle? Her mener Winje at læreplanen skaper et problem, fordi alle disse fortellingene plasseres i en kristen kontekst, både i L97 og enda tydeligere i den revidert KRL-planen. Læreverkene løser dette på noe ulike måter, men bare Aschehougs lærerverk gir lærerne god bakgrunn for å behandle disse fortellingene slik at det flerkulturelle perspektivet ivaretas (Breidlid og Nicolaisen 2003:57f).

Exodus-fortellingen som beskriver utvandringen fra Egypt og Guds straff av egypterne, eller det hinduistiske eposet Ramayana, som kan tas til inntekt for hindunasjonalisme, stiller lærere og lærebokforfattere overfor problemer. Dette er fortellinger som formidler et gudsbilde og et syn på andre folkeslag som er vanskelig forenlig med skolens verdigrunnlag og overordnede målsettinger om å fremme likeverd. Skal slike fortellinger formidles usensurert, eller skal man "pynte" på dem? Og hva med de lange og innviklede fortellingene? Skal man forkorte dem, i alle fall på småskoletrinnet? Uansett hvilke valg man gjør, kan man gå glipp av vesentlige dimensjoner ved fortellingen, og det blir i alle fall viktig at lærerveiledningen diskuterer slike dilemmaer, og begrunner de valg som er gjort, slik at lærerne gjøres faglig i stand til å foreta sine egne valg i forhold til de elevene de har i klassen. Det er en del igjen å ønske i forhold til at lærerveiledningene gir lærerne nok støtte når de skal forholde seg til slike dilemmaer i en klasse med en sammensatt elevgruppe, påpeker Winje forskerne, som framhever presentasjonen i Universitetsforlagets lærerveiledning som vellykket på dette punktet (s. 152).

I læreverkene tolkes de ulike fortellingene ofte, blant annet ved hjelp av oppfølgingsspørsmål og aktualiserende tilleggsfortellinger. Ofte trekkes disse tolkningene i allmennmenneskelige og humanistisk retning. Det er imidlertid grunn til å reise spørsmål ved om disse fortellingen da framstår i tråd med tilhengernes selvforståelse. Det er også grunn til å problematisere om dette gjør at livssynshumanismen dermed framstår som allmennmenneskelig og felles, og som "det normale".

Winje kommenterer også valget av kunstbilder utførlig. Igjen blir kvantitetsproblemet et kvalitetsproblem. Fordi kristen kunst har så stor plass, reflekterer den flere historiske epokers utvikling, og ca 1/3 av den kristne kunsten i de undersøkte verkene er hentet fra 1900-tallet. Dermed blir det mulig å la tradisjon og modernitet

møtes og brytes, sier Winje, og kontinuitet og brudd mellom religion og kulturelle uttrykk i dagens mediesamfunn synliggjøres. Winje berømmer læreverkene for å ta høyde for dette både når det gjelder kristendom og jødedom. Men når de andre religionene ikke framstilles på tilsvarende måte, blir det igjen slik at de vestlige religionene framstår som de moderne og de allmennmenneskelige, mens andre religioner som islam, buddhisme og hinduisme gjennom bildevalget framstår som ”gamle’ og til dels eksotiske religioner” (s.155).

Som tidligere nevnt, er begrepet flerkulturalitet ikke bare knyttet til etnisitet, men også til for eksempel klasse (se s. 27ff). Winje peker på skillet mellom folkelig og normert religion, og framhever at det i stor grad er den etablerte og kanoniserte kunsten som presenteres. Vi finner få religiøse bilder fra populærkulturen og de folkelige ”søndagsskolebildene”, og fra religiøse retninger som Jehovas vitner og ulike livssynsminoriteter. Tradisjonelt er det ikke disse vi tenker på i en behandling av det flerkulturelle perspektivet, men Winjes observasjon minner oss om hvor komplekst spørsmålet om flerkulturelle perspektiv er.

Livssynshumanismen framstår i større grad enn religionene som både vestlig og moderne, viser Winje. Dette må selvsagt være slik, og humanismen må framstilles både i harmoni og konflikt med religionene, som alle har et før-moderne utgangspunkt. Derfor blir det viktig at humanistiske ideer og verdier ikke bare tematiseres ved hjelp av kristen kunst og fortellinger, men også ved hjelp av de andre religionene.

Winje oppsummerer med å peke på at fortellingene og kunsteksemplene som er undersøkt, bidrar til å plassere religioner og livssyn langs en akse. ”På den ene ytterpunktet finner vi humanismen og til dels kristendommen og jødedommen, som framstår som relativt moderne og samstemt med skolens og det øvrige samfunnets kultur. På motsatt side finner vi hinduismen, buddhismen og islam, som i stor grad fremstilles om ”fremmede” og annerledes. Av og til forsøker læreverkene å minske avstanden mellom disse ytterpunktene. Savnet er imidlertid en tydelig bevissthet om kompleksiteten i dette forholdet, og en problematisering av de valgene som kan tas” (s. 166).

Matematikk

Vigdis Flottorp og Elyas Poorgholam: Flerkulturelle perspektiver i matematikkbøker?

Studiens innretning

Flottorp og Poorgholam har undersøkt totalt åtte matematikkverk, fire for grunnskolen og fire for ungdomsskolen med fokus på grunnbøkene for 4., 6. og 8.-klasse. Det dreier seg om følgende verk:

- Grunnskolen, 4. og 6. klasse: *Regnereisen* (Aschehoug), *Pluss* (NKS/Damm), *Tusen millioner* (Cappelen) og *Matematikktakk* (Det Norske Samlaget)
- Ungdomstrinnet, 8. klasse: *Mega* (NKS/Damm), *Matematikk åtte-ni-ti* (Cappelen), *Matematikk* (Aschehoug) og *Nye fakta* (Gyldendal)

Når det gjelder antallet matematikkverk på barnetrinnet, ble det foretatt et valg ut fra hvilke som er mest utbredt samt at ett verk ble valgt fordi det skilte seg fra de mest brukte. For ungdomstrinnet ble alle fire verk undersøkt.

Studien har tre problemstillinger som utgangspunkt:

I hvilken grad og på hvilke måter avspeiler bøkene en norsk flerkulturell virkelighet?

I hvilken grad og på hvilke måter peker bøkene utover Norge og Vesten?

I hvilken grad er språket i bøkene ekskluderende for barn med norsk som andrespråk?

For å kunne se om lærebøkene peker ut over Norge og Vesten opprettet Flottorp og Poorgholam kategorier som 'global', 'vestlig' og 'ikke-vestlig'. Videre gjør de en liten undersøkelse blant en gruppe minoritetsspråklige elever for å kommentere noen sider ved lærebokspråket og problemer knyttet til dette.

Definisjonsproblemer og -løsninger

Studien starter med å problematisere formuleringer i prosjektets mandat (Flottorp & Poorgholam 2003:6). De to forskerne oppfatter oppdraget som at studien skal være deskriptivt med åpning for normative vurderinger (sst.). Dessuten problematiseres mandatets begrensning som utelukker at en skal ta opp språklige forhold. Prosjektets mandat avgrensner befatningen med problemer lærebokspråket måtte skape for elever med norsk som andrespråk fordi prosjektet er rettet mot alle elever i skolen. Dette mener de to forskerne er et problematisk punkt i mandatet, og de har derfor funnet en mellomløsning (se ovenfor s. 6).

Flottorp/Poorgholam definerer minoritetsspråklige som "personer med bakgrunn fra ikke-vestlige land" (s. 6). De støtter seg i dette resonnementet på Statistisk sentralbyrås definisjon av 'vestlig' / 'ikke-vestlig'. Det må sies at denne definisjonen framstår som problematisk, da den vil ekskludere flerspråklige/tospråklige elever fra vestlige land utenfor Norge. Forskerne relaterer imidlertid sitt begrep 'minoritetsspråklige' til sin betegnelse 'innvanderland' (sst.) som ifølge Statistisk sentralbyrå er "Pakistan, Vietnam, Tyrkia, Sri Lanka, tidligere Jugoslavia, Somalia, India, Marokko, Iran og Irak" (sst.). Ved dette faller både samiske, "innvandrere med svensk, dansk eller engelsk" (sst.) utenfor.

Den problematiske definisjonen Flottorp/Poorgholam har valgt, har selvsagt sammenheng med vektlegging av en annen vanskelig kategori, nemlig den som knytter seg til utseende. Imidlertid er mørk hud og skjeve øyne ytre trekk som lett skiller seg fra et typisk nordisk eller norsk utseende. Kategoriseringen blir dermed mulig å operasjonalisere selv om den som antydnet snevrer inn begrepet flerkulturalitet på flere måter.

Flottorp/Poorgholam drøfter også problemstillinger knyttet til forskning på flerkulturalitet generelt og matematikkfaget spesielt. Forskningslitteraturen er relativt rikholdig når det gjelder de språklige sidene ved undervisning i matematikk samt anvendelsen av etnomatematikk. Likevel konkluderer de to med at "[L]itteratur som eksplisitt tar for seg matematikk**bøker** i flerkulturell sammenheng, fant vi lite av" (s. 8).

Metodiske problemstillinger

Flottorp/Poorgholam er de første til å kommentere og problematisere valget av egne kategorier. Både med hensyn til kategorien 'vestlig' / 'ikke-vestlig' og 'global' har de flere forbehold fordi "[S]killet mellom det vestlige og det østlige er menneskeskapt" (s. 10). Likedan er kategorien 'ikke-vestlig' kontroversiell på grunn av forleddet 'ikke' som peker i retning av en mangel. Om kategorien 'global' sier de to at det er

problematisk å finne distinksjoner mellom felleseie (det som er globalt) og det som ikke er det.

Noen resultater fra undersøkelsen

Flottorp/Poorgholam har undersøkt de valgte verkene med hensyn til navn på barn og i noen grad utseende. Undersøkelsen viste at ett av verkene, Cappelens 8. klassebok, ikke inneholdt verken asiatiske eller afrikanske navn. For øvrig lå prosentandelen mellom 1 og 4. Når det gjaldt utseende, viste undersøkelsen stor variasjon verkene imellom. Ett av verkene, *Tusen millioner 4* hadde nesten 30 %, mens den laveste andelen lå på 2 % (*Mega*). Flottorp/Poorgholam mener at deres undersøkelse viser at forlagene har hatt det flerkulturelle perspektivet i mente i utformingen av læreverkene, men understreker at variasjonen likevel er stor.

Når det gjelder sosiokulturelle forhold, viser undersøkelsen at læreverkene i liten grad kan sies å reflektere tenkning rundt det flerkulturelle. Svært mange oppgaver i læreverkene handler om matinnkjøp og matlaging, men de gir overveiende "et godt bilde av hva som betraktes som vanlig norsk mat i dag" (s. 15). At nordmenn er blitt mer internasjonalt orientert i matveien, kommer til uttrykk i form av kontinentale retter som pasta, lasagne og pommefrites. Ut over dette er det sparsomt med mer internasjonale matvarer som for eksempel matolje, ris, hvitløk, oliven o.a.

På området ferier og fritid viser likedan læreverkene fram nordmenns feriemål og -ønsker. Det typisk norske som fotturer til fjells, hytteferie osv. preger oppgaver og brødtekst, og feriemål utenlands handler stort sett om Mallorca og Kanariøyene. I tilfeller der utenomeuropeiske mål og steder er nevnt og anvendt, handler det om økonomisk betydningsfulle steder som for eksempel Tokyo og Hong Kong. Oppgaver som for eksempel dreier seg om handling med valuta, benytter dessuten europeiske valutaer, eventuelt US dollar. Valuta fra de store innvandrerlandene mangler stort sett. Flottorp/Poorgholam peker dessuten på at mange oppgaver opererer med utdaterte begreper knyttet til telefoni og porto (jf begrepsdiskusjonen).

I tråd med speilingen av det typisk norske samfunnet når det gjelder matvaner og ferievaneer, viser læreverkene også at det er den norske gjennomsnittsfamilien som står sentralt når matematiske poeng skal illustreres. Kjernefamilien med mor, far og to barn i enebolig beliggende i landlige omgivelser går igjen. Innvandrerbefolkningens bomønster og familiestørrelse kommer sjelden fram. For eksempel er en vanlig matematikkoppgave å regne ut arealet av eget rom, noe som tyder på at det tas som en selvfølge at alle barn har eget rom. Mange innvandrerfamiliers boforhold er ofte ikke i overensstemmelse med dette, og totalt sett preges oppgavene derfor av at de skaper gjenkjennelighet bare for norske elever, og knapt nok det. Heller ikke alle etnisk norske barn har sitt eget rom.

Religionsinnslag i matematikkbøker er beskjedent, ifølge forskerne, og dersom det finnes, er de gjerne knyttet til kristendommen. Aktiviteter knyttet til kristne høytider som jul og påske vil derfor i liten grad virke inkluderende for minoritetselevne. Det samme inntrykket skapes når det gjelder tidsregning, der Jesu fødsel og år 0 danner utgangspunktet. "Viktige begivenheter i andre verdensreligioner er så godt som ikke-eksisterende [...]," hevder Flottorp/Poorgholam.

Rapporten konkluderer med at andelen barn med et asiatisk/afrikansk utseende og med navn som ikke er tradisjonelt norske, i de undersøkte læreverkene er for lav dersom de skulle ha gjenspeilet det kulturelle mangfoldet i Norge i dag. Dessuten ser de to en vesentligere mangel ved de undersøkte læreverkene i det at så mange sider ved innvandrerbefolkningen levevaner og livsvilkår er fraværende. Dette fører ikke bare til

mangel på gjenkjennelighet, men ofte konfronteres minoritetselvene i tillegg med oppgaver som inneholder situasjoner og aktiviteter de er lite fortrolige med.

Bare Norge og Vesten?

Flottorp/Poorgholam har gjennomgått alt av tekst og illustrasjoner i de undersøkte læreverkene og kategorisert dem som globale, vestlige eller ikke-vestlige. Funnene er blitt systematisert i fire områder. Det første omhandler matematikkens historie og etnomatematikk. Til etnomatematikk regnes matematikk fra ikke-vestlige kulturer, og det kan dreie seg om fingerregning, ulike tallsystemer, mønstre og spill. L97 nevner eksplisitt at elevene skal befatte seg med ulike tall og tallsystemer. Dette er etterkommet i de fleste bøkene, og foruten romertallene blir mayaenes, babyloners og egypternes tallsystemer omtalt.

Imidlertid står det dårligere til når det gjelder navngitte matematikere. De som nevnes, er alle vestlige. Få funn er resultatet også når det gjelder etnomatematikken hvis man ser bort fra tallsystemene. Bare fingertelling (på hvert ledd) i tillegg til kinesisk origami og pyramidebyggernes konstruksjon av en normal er tatt med.

Et utbredt lærebokemne er været, og det er særlig temperaturforhold som får plass. Når temperaturene skal nevnes, er det imidlertid norske feriemål som får fokus foruten de økonomisk viktige østasiatiske byene. Dette overensstemmer med funnene knyttet til registrering av sosiokulturelle variabler. Også kart og stedsnavn knyttet til dette viser skjevheter av tilsvarende type. Flottorp/Poorgholam peker på at oppgavene kan ha ”[g]lobalt tilsnitt, men er likevel preget av en vestlig orientering” (s. 25).

De to konkluderer med at til tross for at globale innslag finnes i lærebøkene, viser de fram en verden ”hovedsakelig sett med vestlige briller” (s. 28). Det finnes få ikke-vestlige innslag, men dette varierer fra verk til verk. De undersøkte lærebøkene vil samlet sett ikke tilby minoritets elever store muligheter for gjenkjenning og identifisering.

Likevel reflekterer Flottorp/Poorgholam over at det trolig er en større mangel ved de undersøkte bøkene at språket kan virke fremmedgjørende. Av den grunn har de to gjennomført en mindre spørreundersøkelse blant minoritets elever i egen klasse med utgangspunkt i et tilfeldig valgt kapittel. Elevene ble bedt om å streke under alle ukjente ord og alle setninger de ikke forsto språklig. Resultatet viste at i 9 av 26 oppgaver ble alle ord og setninger forstått; nesten 2/3 av oppgavene skapte følgelig problemer for disse minoritetselvene. Flottorp/Poorgholam hevder at dersom språket skaper forståelsesproblemer, fører dette til at elevene ikke kommer i gang med det matematiske. Nå er denne undersøkelsen på ingen måte representativ, og den er metodisk også diskutabel, noe Flottorp og Poorgholam også peker på og etterlyser mer forskning på den språklige framstillingen i matematikkbøker.

Samlet sett peker de to på at læreboka er styrende for innholdet i undervisningen selv om den bare i ”begrenset grad kan gjøre noe med måten det undervises på og det sosiale klimaet i klassen [...]” (s. 37). De peker på at det står svært lite i lærerveiledningene om matematikkundervisning i en flerkulturell kontekst. Avslutningsvis peker de på behovet for å gå videre med undersøkelser som tar utgangspunkt i minoritetsspråklige elevers syn på lærebøkene.

Oppsummerende kan man si at studien viser at de undersøkte læreverkene alle inkluderer barn med asiatiske eller afrikanske navn og barn som har enten mørk hud eller asiatiske utseende. Flottorp/Poorgholam understreker at slike forekomster bare gir gjenkjenning på ytre trekk, men at det likevel må sies å være betydningsfullt og viktig

for de elevene det gjelder. De sosiokulturelle trekkene ved det norske samfunnet er likevel av større betydning, og på dette området finner de at innvandrerbefolkningens levevaner og livsvilkår bare i liten grad blir synliggjort i lærebøkene. Det vil med andre ord si at det er majoritetsbefolkningens - og innenfor denne - middelklassens sosiokulturelle vaner for eksempel med hensyn til feriemål, mat, religion, familie- og boforhold som reflekteres i bøkene.

Kroppsøving

Thomas Moser: Mellom friluftsliv og slavetrinn. Det flerkulturelle perspektivet i læremidler i kroppsøvfingsfaget

En del avisoppslag og debatt har synliggjort kroppsøvfingsfaget som et fag der kulturforskjeller kan få konkrete konsekvenser. Dette er knyttet til noen islamske miljøers restriktive holdning i forhold til å vise fram kroppen, særlig for kvinner. En del muslimske jenter kan ha problemer med dusjing, svømmeundervisning og annen kroppsøving på grunn av klesdrakt. Videre finnes det enkelte aktiviteter, for eksempel dans, som grupper kan finne lite passende, et fenomen som også gjelder for noen kristne miljøer, og ikke bare muslimske. Men kroppsøvfingsfaget er også interessant i et flerkulturelt perspektiv fordi mange av de aktiviteter som tradisjonelt er lagt til kroppsøvfingsfaget, er internasjonale, eller de er knyttet til spesielle kulturer, som sanger, danser, leker, ulike typer spill osv.

På bakgrunn av dette har Thomas Moser i samarbeid med Torunn Bodin gjennomført en undersøkelse av læreverk for kroppsøvfingsfaget både i grunnskolen og i videregående opplæring. På barnetrinnet er det ikke utviklet lærebøker i kroppsøvfingsfag, mens Aschehoug (*Blink*) og Universitetsforlaget (*Sprek*) har utviklet læreverk for ungdomstrinnet. Til verket *Blink* finnes det også to videoer. For videregående opplæring har de fire lærebokforlagene Aschehoug (*Puls*), Cappelen (*Gymnos*), Gyldendal (*Kroppsøving, Teori og praksis*) og Universitetsforlaget (*Trening, helse, trivsel*) alle utgitt læreverk. I tillegg finnes det læreverk for fordypingsfaget aktivitetslære/idrettsfag fra Gyldendal (*Treningslære*), og Universitetsforlaget (*Ledelse og instruksjon*). I tillegg har Gyldendal en bok med tittelen *Idrett, kultur og samfunn*, også for VK2. Totalt omfatter undersøkelsen 14 lærebøker, to videoer og tre lærerveiledninger. Resultatene av undersøkelsen er referert i en arbeidsrapport utarbeidet av Torunn Bodin. På bakgrunn av denne har Thomas Moser videreutviklet analysen og skrevet den foreliggende artikkelen.

Innledningsvis gjennomgår Moser en del av den litteraturen som finnes tilgjengelig om det flerkulturelle perspektivet og kroppsøvfingsfaget mer generelt. Hovedvekten ligger på muslimske elever og deres foreldre, først og fremst fordi det er her det finnes forskningslitteratur av betydning, ifølge Moser. Det påpekes at muslimer er en sammensatt gruppe, og at islam tolkes på ulike måter også i forhold til kleskodeks og fysisk aktivitet. For noen volder dette faget spesielle problemer på grunn av ønsket om kjønnssegregering i situasjoner som krever mindre påkledning enn normalt. Men Moser refererer også en del forskningslitteratur som gjør kroppsøvingstimene særlig problematiske, fordi de gir mulighet til rasistisk begrunnet voldelig atferd kamuflert som lek og spill (Moser 2004:93). For en del minoritets elever kan derfor kroppsøvfingsfaget framstå som spesielt problematisk.

Moser har tatt utgangspunkt i de spørsmålene og problemstillingene som prosjektbeskrivelsen reiser og utviklet fem kategorier for sin analyse av de aktuelle

verkene (s. 96f). De to første brukes til å registrere tilstedeværelsen av flerkulturelle aspekter, mens de tre siste benyttes for å fange opp hvorvidt læremidlene bidrar til å motarbeide stereotypier, fordommer og diskriminering, eller om det tvert imot kan bidra til at slike fastholdes. Både tekst og bilder studeres. Moser har registrert i hvor stor grad personer med ikke etnisk-norsk utseende er inkludert i aktiviteter, enten i tekst eller bilder. De har videre sett på i hvor stor grad det finnes stereotype framstillinger av personer og kulturer, og de har sett på hvorvidt det mange oppfatter som ”typisk norsk”, settes som standard, eller om ulike kulturer framstår som likeverdige.

På bakgrunn av de registreringer som gjøres, framkommer det at det flerkulturelle perspektivet ikke er glemt. Alle de 14 læreverkene har med minoritets elever i bilder og/eller tekst. ” Man kan altså fastslå at grupper som (også) tilhører en annen enn den norske kulturen, gjennom bilder og tegninger er representert i de fleste læremidlene for kroppsøvfingsfaget” heter det i Mosers oppsummering(s. 102) Men i én video finnes det ikke minoritets elever, og i tillegg har ingen av de tre lærerveiledningene overhodet tatt med dette perspektivet.

Det er grunn til å stanse litt opp ved nettopp lærerveiledningene. Som vist ovenfor har kroppsøvfingsfaget kommet i fokus som et fag der møtet mellom skolens opplegg og enkelte innvandrergruppers verdier og normer har skapt utfordringer i dette faget. At ingen av de lærerveiledningene som er utarbeidet til læreverkene tar opp dette, er underlig. Moser nevner at læreveidningens vektlegging av individuell opplæring og individuelle treningsplaner til en viss grad kan motvirke dette, men det er grunn til å tro at mange lærere trenger hjelp i lærerveiledningene både til å forutse utfordringer som spesielt kroppsøvfingsfaget gir, og de trenger ideer til å integrere aktiviteter fra andre kulturer enn den tradisjonelt norske. At ingen av lærerveiledningene i det hele tatt nevner det flerkulturelle perspektivet er overraskende, særlig fordi dette jo finnes i lærebøkene som lærerveiledningene er utarbeidet i forhold til.

Det er imidlertid ikke nok at elever med et ikke etnisk norsk utseende og navn er med i bøkene. Moser peket på at de aktivitetene hvor minoritets elever er involvert, i overveiende grad framstår som norske aktiviteter og idretter. ”Så å si alle aktiviteter hvor elever med minoritetsbakgrunn er representert, er typisk norske eller ”vestlige” bevegelsesformer” (sst). Det betyr at norsk kultur og norske verdisystem implisitt tas om ”det vanlige” eller det ”mest normale”, mener Moser som etterlyser for eksempel idrettsgrener som har sterk oppslutning i land der mange minoritets elever har sine røtter. Sammenfattende kan vi utfra Mosers analyse si at det flerkulturelle perspektivet i de undersøkte kroppsøvfingsbøkene er ivaretatt, men på en overflatisk måte. Moser peker i den forbindelse på at noe av grunnen til dette kan være at dette perspektivet i svært liten grad er tatt eksplisitt opp i læreplanene. Framtidige læreplaner vil trolig rette på dette.

Når det gjelder kroppsøvfingsfaget, har interessen særlig vært knyttet til muslimske elever. I den forbindelse kan det nevnes at boka *Muslimske elever i norsk skole. En ressursbok for læreren* (Opsal og Skauge 1996) også omtaler kroppsøvfingsfaget spesielt. I tillegg peker Moser på at det finnes en nylig utkommet amerikansk bok, Reker, B & M: *A Multicultural Approach for Physical Education*. Denne boka har mange ideer og praktiske råd til hvordan det flerkulturelle perspektivet kan integreres i kroppsøvfingsfaget. Her vil framtidige lærebokforfattere finne nyttige ideer når neste generasjon læremidler skal utarbeides.

Samfunnslære

Magne Gjerstad: Flerkulturell samfunnslære

Når det flerkulturelle perspektivet i læremidler skal undersøkes, er det naturlig å se på samfunnsfagene (se ovenfor). I dette faget vil det flerkulturelle være et undervisningstema. Magne Gjerstad har sett på de tre digitale læremidlene i samfunnsfag som ble utviklet sommeren 2001, og gjort gratis tilgjengelig på nettet for elever i VK1 samme høst. Bakgrunnen var et ønske om å begrense elevens utgifter til læremidler i videregående opplæring og kom som en forlengelse av Stortingets bevilgning til dette formålet.⁹ De tre læreverkene som vant Læringscenterets anbudskonkurranse, og som dermed ble utviklet, var *Samfunnslære På Nett* fra Cappelen, *Samfun.net* fra Aschehoug og *S-vev* fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Læremidlene og bruken av dem er for tiden som kjent under evaluering i regi av Læringscenteret. I den undersøkelsen som skal refereres her, er det kun fokusert på hvordan de flerkulturelle perspektivet er ivaretatt. Hvorvidt læremidlene utnytter de mulighetene for oppdatering og aktualitet i forbindelse med nettopp dette perspektivet, er ikke gjenstand for vurdering.

Ved å analysere læreplanen for videregående opplæring, *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (1998 – 2002)* og *(2003 – 2006)* i tillegg til Stortingsmelding 17 *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* kommer Gjerstad fram til følgende problemstillinger som han vil undersøke på de tre nettstedene:

Framstilles det norske og det fremmede som kultur eller samfunn – som egenskaper ved individet /individene eller som trekk ved de samfunnsforhold hun lever eller rettene sagt har levd under?

Fokuseres det på konflikter mellom oss og dem og på problematiske trekk ved fremmede kulturer, eller fokuseres det på fredelig sameksistens (og kanskje samvær) og positive trekk?

Inviterer læremidlene til forståelse av (og kanskje til og med forståelse for) problematiske trekk eller er vekten lagt på vurdering og stillingstaken for eksempel med utgangspunkt i menneskerettighetene? (s.20)

Gjerstad gjennomfører en kritisk nærlesing av de kapitlene på nettstedene som har det flerkulturelle som tema på et tilfeldig valgt tidspunkt. Han har ikke fulgt dem opp over tid og sett på i hvilken grad de oppdaterer i forhold til aktuell debatt av interesse for problematikken. Imidlertid avsluttes hans rapport med delpunktet ”Avsluttende besøk på nettstedene” (s. 77 f), der Gjerstad trekker inn øvrige deler av nettstedene for å sette egne kritiske analyser og kommentarer i relieff. Det må også tilføyes at Gjerstad selv problematiserer sin egen kritiske tilnærming til nettstedene/læremidlene med bl.a. å si at ”[D]enne lesningen kan kanskje oppfattes som litt i overkant kverulerende, men er ment å illustrere at [...]” (s. 49), eller ved å si at ”[I] tillegg kan det selvsagt settes spørsmålsteget ved mine konkrete tolkninger eventuelle ensidighet eller feilaktighet” (s. 74). Han grunngrir sin kritisk-analytiske nærlesingsmetode med å klargjøre sin intensjon på denne måten: ”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” (sst.). I tillegg medgir Gjerstad at hans valg av studieobjekt, nettstedene på et tilfeldig valgt tidspunkt,

⁹ Som kjent bevilget Stortinget 100 millioner kroner for å redusere elevens utgifter til læremidler i 2000 og 2001.

kan få ugunstige utslag for læremidlene som helhet. Ved sin gjennomgående metatekstlige og egenkritiske holdning bidrar han til at hans analyser balanseres slik at de til tross for den ofte sterkt kritiske og delvis avslørende tilnærmingen kan gi verdifulle innspill til utviklere av læremidler innenfor dette mediet.

Samfunnslære På Nett

Gjerstad gjennomgår forside og innledningstekst før han tar for seg delemnet ”Kultur og religion” og oppgavene knyttet til dette delemnet. Han er kritisk til at tekstene legger for mye vekt på ulikheter, og at de opererer med et statisk kulturbegrep som i liten grad åpner for hybridiseringer og endringer (s.31). Videre er det et problem at minoritetskulturene (som islam) sidestilles med marginale grupper i det norske samfunnet som for eksempel Jehovas vitner og ikke med majoritetskulturen i Norge (jf. Winje 2003). Det etnisk norske framstilles som positivt, og kultur og religion brukes i stor grad som forklaring på atferd. Her ville det være relevant å trekke inn andre forklaringer enn etnisitet, mener Gjerstad, for eksempel klasse og kjønn.

Gjerstad finner at oppgavene fungerer bedre enn tekstene. Elevene tildeles en ”voksen-rolle”, der de skal komme med forslag til løsninger på aktuelle spørsmål, og ikke en uforpliktende si-din-mening-om-rolle. Gjerstad mener dette har en positiv effekt, eleven vurderes som en kompetent person, og han vil samtidig se kompleksiteten i mange av de spørsmål som tas opp. Men hverdagsrasismen er lite framme i oppgavene, og i stedet fokuseres det på alvorlige hendelser som setter for eksempel forholdet mellom rasistiske ytringer og forhold til ytringsfriheten på prøve. Nå er heller ikke oppgaver som handler om hverdagsrasismen uproblematisk, mener Gjerstad. De kan oppleves som en belastning for de minoritets elevene som finnes i klassen. En løsning kan være å ta utgangspunkt i voksne innvandreres problemer, for eksempel på arbeidsmarkedet, og ikke den sosiale ekskludering som minoritets elever selv kan være gjenstand for, noe som lett kan føre til at de føler seg satt inn i en offerrolle.

Heller ikke presentasjonen eller den underliggende beskrivelsen av det norske eller ’den norske kulturen’ er uten problemer i oppgavene til *Samfunnslære På Nett*. Gjerstad mener at meningen bak oppgaveformuleringene nok er å myke opp norskheten, men at det for elevene kan være lett å ”falle ned på [...] nasjonale motiver [...]” (s. 41). Til tross for god vilje til å problematisere ’det norske’ og ’norskhet’ blir ofte ”konstruksjonen av det norske mer framtrædende [...]” (sst.). Gjerstad sier for eksempel ved en anledning om problemene med én av oppgavene at

[E]leven blir bedt om å tenke ut hvordan det *perfekte norske bildet* 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. (sst.)

Selv om Gjerstad overveiende er mer positiv til dette nettstedets oppgaver enn dets brødtekster, trekker han fram flere kontroversielle sider ved oppgavene (s. 36f). Én slagsside impliseres for eksempel i den for entusiastiske omtalen av samisk kultur slik at den ”på mange måter [behandles] norskere enn norsk tilknyttet norsk natur og norsk urtid som den er” (sst.).

Samfun.net

Mange av de elementene som Gjerstad er kritisk til når det gjelder *Samfunn på nett*, gjenfinnes også på dette nettstedet. En forskjell mellom de to, er at *Samfun.net* har et mer fyldig utviklet og et mer postmoderne identitetsbegrep. Elevene, også elever fra

språklige minoriteter, framstilles som sammensatte, og påvirket av de ulike roller de tildeles eller velger, ikke først og fremst bundet av sin etniske bakgrunn.

Samfun.net forsøker etter Gjerstads mening å ivareta det flerkulturelle perspektivet ved å likebehandle krisendommen og islam. Ved dette grepet står man imidlertid i fare for å forsterke distinksjonen mellom 'oss' og 'dem' ifølge Gjerstad. Større aksept gir Gjerstad til *Samfun.nets* implisering av humanismen der denne koples til det postmoderne identitetsbegrepet. "Humanismen er iallfall langt mer kompatibel med det [det postmoderne identitetsbegrepet] enn religiøse livssyn [...]" (s. 47), slutter han.

Når det gjelder oppgavene på dette nettstedet, er de ofte relatert til tekster som skal kommenteres og vurderes og danne utgangspunkt for egen tekstskaping og klassesdiskusjoner. Det gjør nettstedet aktuelt, særlig om også tekstrepertoaret oppdateres jevnlig. Gjerstad framhever enkelte oppgaver på *Samfun.net* som skiller seg fra de andre to nettstedene/læremidlene. Blant annet peker han på én oppgave som lar eleven reflektere over begrensninger knyttet til innvandring (s. 46 f). En slik oppgave er formålstjenlig fordi den bryter med tendensen i den offentlige debatten omkring innvandringsspørsmål, hevder Gjerstad, og konkluderer med at "[D]enne oppgaven fungerer med andre ord på premissene til de som ikke hører til de udelt positive" (s. 46).

I sin gjennomgang av oppgavene knyttet til *Samfun.net* holder Gjerstad fram tekster som skaper problemer for elevene på grunn av sin sammenblanding av fenomener og begreper. Flere av hans kritiske kommentarer knytter seg til oppgaver som omhandler kulturbegrepet (s. 52 ff). I stedet for å knytte distinksjoner og eventuelle likheter til kulturbegrepet og "norsk kultur", foreslår Gjerstad å vektlegge 'det norske samfunnet'. Dette er et enklere og lettere håndterbart begrep, mener han: "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" (s. 54).

S-vev

Dette er et nettsted som utnytter mediet mer utstrakt enn de to andre. Blant annet benyttes statistiske undersøkelser av holdninger til ulike kontroversielle spørsmål. Ved at elevene selv først tester sine egne synspunkter og så ser hva andre mener og hva statistikk viser, blir de kanskje mer bevisst. Nettstedet er delt inn i fem temaområder, og det området som Gjerstad har analysert er *Kulturforståelse*. Her framstår selve kulturbegrepet mer komplekst enn på de to andre nettstedene, og bildet av det homogene norske samfunnet mer nyansert.

Alt overveiende er Gjerstad mer positiv i sin omtale/analyse av dette nettstedet / læremidlet, og dette skyldes i første rekke at han her ser en bedre utnyttelse av det digitale mediet. For eksempel krediteres *S-vevs* opplegg ved formuleringer som: "[...] gjør en god innsats ved å forme oppfølgingsspørsmål på en finurlig måte" (s. 63) eller: "S-vev [...] [greier] å stimulere til refleksjon og unngå den sterke koblingen av menneskerettighetene til vår kultur og dermed våre hjerter" (s. 64).

Gjerstad har imidlertid kritiske innvendinger til spørsmål som følger opp enkelte diskusjonstemaer. Noe av dette er knyttet til at elevene presenteres for "gjengangere" i skolesammenheng. Ett eksempel er statistisk material som viser at det finnes flere svensker som er bosatt i Norge enn pakistanere. Andre eksempler finnes også. Gjerstad ser at *S-vev* gjør gode forsøk på å engasjere elevene på deres egen "hjemmebane", men

på den annen side blir det da mindre igjen til konstruktive diskusjonsmuligheter i klasserommet.

Det viser seg følgelig at til tross for *S-vevs* positive utnyttelse av det digitale mediets potensial, har også dette nettstedet/læremidlet sine mindre sterke sider eller elementer. Gjerstad hevder at mye er felles for de tre nettstedene med hensyn til problemer, men at dette for *S-vevs* del får ”en litt annen form i og med *S-vevs* utstrakte benyttning av interaktiv statistikkbearbeidelse” (s. 74). Én innvending Gjerstad har gjelder for eksempel ”formidlingen av kulturbegrepet og identitetsbegrepet [som ikke er] like tung her” (sst.).

Oppsummering

En hovedkonklusjon knyttet til analysen av alle de tre nettstedene er at kulturbegrepet er problematisk, fordi kultur blir synonymt med etnisitet og andre faktorer som også skaper forskjeller mellom mennesker, som for eksempel klasse og kjønn, nedtones. Noe av grunnen til dette er nok læreplanen og de føringer som denne gir.

Videre er det et problem at minoritetskulturer (som islam) ikke sammenlignes med majoritetskulturen i Norge, men sidestilles med mer marginale grupper i det norske samfunnet som Jehovas vitner eller kristne fundamentalister. Nyansene innenfor minoritetskulturene kommer ikke godt nok fram. Gjerstad peker på at dette kan føre til at det norske samfunnet framstilles som mer positivt enn rimelig er, samtidig som konflikt mellom ’vi’ og ’de andre’ forsterkes. Vi ser følgelig at distinksjonen som opprettes og forsterkes mellom ’vi’ og ’de andre’, mellom ’oss’ og ’dem’ (se ovenfor) utgjør et felles problemtrekk ved de analyserte nettstedene. Gjerstad drøfter muligheten av ignorering av forskjeller, men medgir at dette kanskje blir enda mer problematisk enn å ta ulikhetene fram for drøfting.

IV: OPPSUMMERING, TILRÅDINGER, FRAMTIDIGE UTFORDRINGER

Dette prosjektet er utført på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og begrunnet i et pålegg om å initiere "en forskningsbasert evaluering av hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i læremidler" (KRD 2002:25) gitt i *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering 2003 – 2006*. I prosjektets mandat heter det at prosjektet både skal gi kunnskap om hvordan det flerkulturelle perspektivet formidles i læremidler for grunnskole og videregående opplæring, og danne grunnlag for videre kvalitetsutvikling på bakgrunn av de resultatene som framkommer. Vi skal kort summere opp de viktigste konklusjonene i rapporten og peke på noen konsekvenser og framtidige utfordringer.

Som det framgår av diskusjonene av begrepet "det flerkulturelle perspektivet", er dette et komplekst begrep. "En flerkulturell skole" og "et flerkulturelt perspektiv" er gjerne relatert til etnisitet, og slik har vi også i hovedsak forstått begrepet i dette prosjektet. Det er imidlertid grunn til å minne om at flerkulturalitet også kan handle om kulturelle forskjeller relatert til andre sosiale kategorier, som klasse og kjønn. Flere av delprosjektene peker på nettopp dette, se særlig Gjerstads og Maagerøs arbeider. Vi vil også trekke fram Geir Winjes påpeking av religiøse subkulturer innenfor det den norske kristne kulturen, som Jehovas vitner, eller nyreligiøse bevegelser. I KRL-fagets læremidler har også disse krav på en framstilling som de kan kjenne seg igjen i.

I det hele er det viktig å påpeke at den sterke vekten som legges på etniske kulturforskjeller knyttet til nye innvandrergupper, kan skygge for at det også finnes andre kulturelle skiller i det norske samfunnet. Samtidig er det selvsagt nettopp kulturelle forskjeller knyttet til innvandringen de siste 30 årene som har fått spesiell stor oppmerksomhet. Men også her er det viktig å minne om de store forskjellene som finnes innenfor disse gruppene. En del barn av innvandrere med høy akademisk utdanning er like fortrolig med skolekulturen som enkelte etnisk norske barn fra lavere sosiale lag. Barn av andregenerasjons innvandrere har kanskje ikke særlig mye av sin kulturelle identitet knyttet til besteforeldrenes hjemland. Det er derfor viktig å holde fram det selvsagte i at generaliseringer fungerer stigmatiserende enten de er relatert til kjønn, klasse, religion eller etnisitet, og at mye av grobunnen for diskriminering og rasisme ligger i nettopp slike generaliseringer og stereotype oppfatninger av "de andre". Nyanserte bilder og fremstillinger av et kulturelt mangfold i læremidlene er derfor viktig.

Innenfor prosjektet er det gjennomført undersøkelser av lærebøker i kroppsøving, matematikk og samfunnslære. I tillegg refereres det til undersøkelser innenfor engelsk, KRL og norsk. Undersøkelsene viser at det er lite tvil om at læremidler utgitt de siste årene, gjenspeiler det flerkulturelle Norge i den forstand at de inneholder bilder av barn med et utseende som avviker fra det etnisk norske. Disse barna gis også ofte et navn som ikke assosieres med norsk navnetradisjon. Dette avspeiler en *intensjon* om å inkludere alle barn i skolen, selv om kategoriene her langt fra er enkle, jf. diskusjoner i denne rapporten av spørsmål knyttet til kategoriseringer som "vestlig" - "ikke-vestlig". Vi kan bare nevne den relativt store gruppen adopterte barn med et "ikke-vestlig" utseende, som har vokst opp med etnisk norske foreldre, som ett eksempel på hvor problematisk slik kategorisering er. Vi tror imidlertid intensjonen om å speile mangfoldet i den norske befolkningen, og dermed også gi alle elever identifikasjonsfigurer i læremidlene, er verdifull. Vi finner at læremidlene samlet sett

har ivaretatt det flerkulturelle perspektivet på dette punktet, selv om vi som delrapportene viser, finner forskjeller.

Men det flerkulturelle perspektivet er ikke godt nok ivaretatt selv om noen barn kalles Ali og Fatima i skolens læremidler. Flere av undersøkelsene peker på at viktige sider ved det livet som "Ali" og "Fatima" lever, ikke er synliggjort i læreverkene. Det er fremdeles langt på vei den tradisjonelle norske levemåten vi finner. Særlig innenfor analysen av matematikkfagets bøker påpekes dette, men også engelskfaget lærebøker vender seg nesten utelukkende til tenåringer med tradisjonelle vestlige fritidsbeskjeftigelser og interesser. Vi tar her med den sammenfattende beskrivelsen som Flottorp og Poorgholam gir i rapporten om matematikkfaget:

Bøkene avspeiler majoritetsbefolkningen og middelklassens sosiokulturelle vaner mht mat, ferievaner, religion, familie- og boforhold. Utbredte råvarer i et internasjonalt kjøkken mangler, urbane og mindre sportslige ferieformer enn de norske er fraværende. Familieforhold og boligforhold preges av tobarnsfamilien i enebolig som norm. Boligblokker og bakgårder er fraværende, storfamilie likeså. Andre religioner enn den kristne er så godt som usynlig (Flottorp & Poorgholam 2003:35)

Det er selvsagt ikke urimelig at tradisjonelle norske vaner og måter å leve på gjenspeiles i læremidler utviklet til bruk i norsk skole, men fraværet av alternativer gjør at "det norske" framstår som det normale og udiskutable. Dette er en ulempe både for de elevene som dermed ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen, og for dem som til de grader kjenner seg igjen. De førstnevnte risikerer å oppleve at læremidlene i liten grad avspeiler den verden de er fortrolige med, de sistnevnte mister muligheten til konfronteres med andres leveste og verdier, og til å se sitt eget i et nytt perspektiv.

I forlengelsen av dette er det relevant å peke på at flere av undersøkelsene konkluderer med at de muligheter som et flerkulturelt perspektiv i læremidlene gir, ikke utnyttes i særlig grad. Vi viser her spesielt til Maagerøs artikkel. Her kan en kontrastiv tilnærming innenfor mange fags læremidler være ett konkret råd. Både innenfor matematikkfaget og språkfagene vil dette kunne være et godt grep. Det gir status til et felt som elever med en minoritetsspråklig bakgrunn behersker, samtidig som elever med norsk som morsmål kan få økt forståelse for andres språk og kultur, og innsikt i sitt eget. I læremidler utviklet for elever med norsk som andrespråk benyttes det kontrastive perspektivet i mange tilfeller (jf. Hvistendahls artikkel). Det er all grunn til å ta dette mer i bruk også i læremidler som vender seg til alle elever.

Læremidlene inneholder selvsagt både tekster og bilder fra andre kulturer enn den tradisjonelt norske. Men det er noe overraskende at de største innvandrergroppene i så liten grad gjenfinnes i utvalget. Som Winjes undersøkelse av KRL-fagets lærebøker viser, gjenspeiles ikke innvandrerbefolkningens sammensetning i valg av verken av buddhistisk eller muslimsk kunst i særlig grad. Vietnamesere er en stor gruppe i Norge, men mye buddhistisk kunst er hentet fra andre områdene enn der vietnamesiske buddhister har sine røtter. Likedan er kunstuttrykk hentet fra shia-muslimske områder overrepresentert, sett i forhold til at de fleste av Norges muslimer er sunnier. Undersøkelser av norskfaget viser at lærebøkene inneholder få folkeeventyr fra store innvandrerland som Vietnam, Pakistan og Somalia. Heller ikke de kjente eventyrene fra samlingen *Tusen og en natt* er særlig hyppig representert (jf. Hvistendahls oversiktsartikkel). Dette er det relativt enkelt for læremiddelforfatterne å gjøre noe med.

Det er videre grunn til å peke på at lærerveiledningene ikke alltid gir lærerne den hjelpen de trenger til å takle de utfordringene som arbeid i klasser med barn fra

ulike innvandrer kulturer representerer. I noen fags lærerveiledninger, som kroppsøving, nevnes slike utfordringer overhodet ikke i de undersøkte bøkene, i andre gjøres det i for liten grad greie for de valg som er gjort, og hvilke alternativer som finnes. Her er KRL et eksempel. Vi tror mange lærere føler seg usikre i forhold til konkrete situasjoner som oppstår i mange klasser med elever fra språklige minoriteter, kanskje særlig i fag som kroppsøving og KRL. Her kan det selvsagt diskuteres hvor mye læremidlene og lærerveiledningene skal ta ansvar for å bøte på dette, og det er opplagt behov for at det flerkulturelle perspektivet vektlegges sterkere både i lærerutdanning og etterutdanning. Likevel tror vi det er en fordel om også lærerveiledningene tar dette opp, gjerne både i form av konkrete råd knyttet til arbeidet med lærebøkene, men også på mer generelt og prinsipielt grunnlag.

Det er lang tradisjon for at lærebøker skal ha oppgaver. Det kan av flere grunner være relevant å reise spørsmål ved denne praksisen (se for eksempel Askeland m.fl. 2003, Skjelbred 2003). Vi skal ikke diskutere dette nærmere her, men dersom en skal holde fast ved spørsmål og oppgaver som en viktig del av læremiddelsjangeren, er det av betydning at disse formuleres slik at de åpner for sammenligning, refleksjon og undring, og ikke for rette og gale svar. Det er også viktig at oppgavene gjenspeiler det kulturelle mangfoldet som finnes i dagens skole, slik for eksempel rapporten fra Flottorp og Poorgholam peker på, og at utvikling av kulturell forståelse og toleranse styrkes gjennom oppgaver som utfordrer elevene til å diskutere og reflektere over kulturelle forskjeller i arbeid med tekstene i fremmedspråkernes læremidler slik Ragnhild Lund tar til orde for.

Videre forskning

Avslutningsvis bør det sies at dette prosjektet har et beskjedent omfang, og at det er mange aspekter ved det flerkulturelle perspektivet i læremidlene som krever en videre utforskning. Vi skal kort nevne noen.

Som vi var inne på innledningsvis, ville en historisk orientert studie av hvordan flerkulturalitet og bildet av "den andre" har vært behandlet i læremidlene, kunne gi nyttig innspill for å forstå dagens situasjon. Læremidlene både preger og er preget av den rådende diskursen i samfunnet. En slik studie vil kunne gi viktige bidrag både til å beskrive hvordan Norge har taklet flerkulturalitet i tidligere tider og til å forstå den læremiddeltradisjonen som dagens læremidler skriver seg inn i.

Videre mener vi det er svært viktig å se på den språklige utformingen av læremidler ut fra hvor tilgjengelige de er for elever med norsk som andrespråk. Som det framgår av Flottorp og Poorgholams undersøkelse av noen minoritetselvers forståelse av tekstoppavene i matematikkfaget, har mange elever problemer med å forstå hva helt vanlige norske ord betyr. Når for eksempel svært mange av deres elever sier de ikke forstår et ord som "utgifter", blir selvsagt matematikkoppgaver vanskelig å løse. Det finnes allerede noe forskning på dette feltet, for eksempel ved Institutt for lingvistiske fag ved Universitetet i Oslo, men innsatsen på feltet kan utvilsomt økes¹⁰.

Avslutningsvis vil vi gjenta vår påpekning av at læremidlene må studeres ut fra den konteksten de inngår i og ut fra hvordan brukerne leser og tolker dem. Først da kan læremidlenes sterke og svake sider for alvor bli tilgjengelig for beskrivelse og vurdering. Derfor er det svært viktig å videreføre arbeidet med å studere det

¹⁰ En studie som kan være relevant å støtte seg til her, er Lise Iversen Kulbrandstads doktoravhandling som beskriver fire minoritetselvers lesning av samfunnsfagets lærebøker (Kulbrandstad 1998).

flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler, ved å kartlegge brukernes oppfatning av læremidlene, og å se dem i bruk i klasserommet. Her vil det også være interessant å få vite noe om hvordan de foresatte til elever med minoritetsspråklig bakgrunn ser på læremidlene, deres tilgjengelighet, egnethet og det bildet de gir av "det flerkulturelle Norge".

Referert litteratur

- Ajagán-Lester, L. 2000: *"De Andra" Afrikaner i svenska pedagogiska texter*, Stockholm:LHS Förlag, Studies in Educational Science 31
- Askeland, N., H. Otnes, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken 2003: *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*, Oslo: Universitetsforlaget, 2. utg.
- Bachmann, K. og K. Sivesind, A. Afsar og S. Hopmann. 2003: *En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for lærernes praksis*, Oslo og Trondheim: UiO og Pedagogisk institutt/NTNU
- Bexell, G. (red.) 1998: *Värdegemenskap I ett mångkulturellt samhälle. Rapport från ett Internordiskt symposium i Lund*, Lund: Lund U.P.
- Bourdieu, P. 1995. *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Oslo: Pax Forlag
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet . *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. *Læreplan for grunnskule, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring. Generell del*
- Englund, B. 1997: *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*, Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm
- Flottorp, V. & E. Poorgholam 2003: *Flerkulturelle perspektiver i matematikkbøker?* Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Rapport 17
- Gjerstad, M. 2004: *Flerkulturell samfunnslære*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Rapport 5
- Heyerdahl-Larsen, C 2000. *Læreboken- tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. Hovedoppgave i pedagogikk, Univeristetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Hvistendahl, R. E. 2004 a: Oversikt over forskning på flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk. I Skjelbred, D. & B. Aamotsbakken (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Notat 1
- Hvistendahl, R. E. 2004 b: Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter. I Skjelbred, D. & B. Aamotsbakken (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Notat 1
- Hvistendahl, R.E. 2000: *"Så langt "vår" diktning tenner sinn i brann ..."* En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900, Oslo:Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo, avhandling for dr.art.-graden
- Hultinger, E.-S. & C. Wallentin (red.) 1996: *Den mångkulturella skolan*, Lund: Studentlitteratur
- Kommunal- og regionaldepartementet 2002: *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002 –2006)*

- Kommunal- og regionaldepartementet 1998: *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (1998 -2001)*
- Kulbrandstad, L.I. 1998. *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo, avhandling for dr.art.-graden
- Lund, R. 2004: Lærebøker I engelsk: hvordan ivaretas det flerkulturelle perspektivet? I Skjelbred, D. & B. Aamotsbakken (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Notat 1
- Lund, R. (under utg.): *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks*. Avhandling for dr.art.-graden, upublisert manus
- Moser, T. 2004: Mellom friluftsliv og slavetrinn. Det flerkulturelle perspektivet i læremidler for kroppsøvingfaget. I Skjelbred, D. & B. Aamotsbakken (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Notat 1
- Maagerø, E. 2004: Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget. I Skjelbred, D. & B. Aamotsbakken (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Notat 1
- NOU 2003: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger nr. 16
- NOU 1995. *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Norges offentlige utredninger nr. 12
- Parszyk, I.-M. 2002: *Yalla – det är bråttom. Assyriska/syrianska elevers skolliv följs från Förskolan till nian*, Lund: Studentlitteratur
- SEFS (Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen) 2001: *Tospråklig Opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen. Rapport fra konferanse Høgskolen i Oslo, 15.-16. september 2001*.
- Skjelbred, D. & B. Aamotsbakken (red.) 2004: *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Notat 1
- Skjelbred, D. 2003: *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport*. Tønsberg: Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold, rapport 12/200
- Stortingsmelding nr 25 (1998-1999). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding nr 17 (1996-1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Kommunal- og arbeidsdepartementet
- Stortingsmelding nr 32 (1998-1999). *Videregående opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Torvatn, A.C. 2003: *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*, Trondheim: NTNU/Det historisk-filosofiske fakultet, Dr.art.-avhandling
- Valsiner, J. (red.) 2002: *Culture & Psychology, Volume 8 / Number 4*, Clark University, USA
- Winje, G. 2004: Det flerkulturelle perspektivet I KRL-lærebøker. I Skjelbred, D. & B. Aamotsbakken (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Notat 1
- Øzerk, K. 2003: *Prosjektet: Språklige minoriteter i L97-skolen. Synteserapport*

