



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

”Kulturelle ulikheter gjør livet mer verdifullt”

En kasusstudie om flerkulturelle perspektiver i norskfaget

—

Ida Marie Carlsen

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn

Mai 2015

30 studiepoeng



Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å belyse og beskrive det flerkulturelle perspektivet i norskfaget gjennom en kasestudie hvor et variert utvalg kvalitative metoder tas i bruk: dokumentanalyser, utforskende samtaler, klasseromsobservasjon og kvalitativt intervju. Studien har hatt et spesielt fokus på arbeid med tekster som kan tematisere kulturelt mangfold på ulike måter, og den avgrenser seg til mellomtrinnet. Følgende problemstilling belyses: *På hvilke måter kan norskfaget forberede elevene på dagens flerkulturelle samfunn?* Den teoretiske rammen for avhandlingen er hovedsakelig teori om det flerkulturelle klasserom og samfunn, med særlig vekt på interkulturell kompetanse. I tillegg er New Literacy Studies, læreplanteori, lærebokkunnskap og didaktisk relasjonstenkning sentralt i det teoretiske grunnlaget.

Hovedfunn i denne studien er at norskfaget gir rom for å innlemme flerkulturelle perspektiver, men at dette perspektivet er vagt formulert i læreplanen. Oversatte tekster fra andre kulturkretser enn den vestlige er dårlig representert i utvalget av lærebøker som ble undersøkt. Studien kan også underbygge tidligere studier, som viser at barn kan trekke veksler på personlige opplevelser og erfaringer fra migrasjon og kulturmøter i møte med tekster de kan relatere til dette. Både lærers kompetanse og holdninger kan være av betydning for hvordan perspektivet vektlegges i undervisningen. Konklusjonen blir at perspektivet er for vagt formulert i lærerplanen, men at norsklæreren kan være en meget viktig person i arbeidet med å forberede alle elevene på det flerkulturelle samfunnet.

Forord

En stor takk rettes til læreren og elevene som har deltatt i denne studien. Takk for at jeg fikk et innblikk i klasserommet deres, og for at dere delte tanker, synspunkter og erfaringer med meg. Takk for engasjementet dere viste. Det har vært av stor betydning.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Kari-Anne Sæther, for verdifulle råd og innspill, gode samtaler og genuin interesse. Jeg vil takke Hilde Sollid for alle gode råd. Takk for at dere tok imot en stresset student tidlig i prosessen, og hjalp til med å finne veien videre. Takk til mine flotte medstudenter for både faglige innspill og sosialt samvær. Det har vært fantastisk å være en del av dette fellesskapet.

Takk til Lisbeth P. Wærp og resten av gjengen på skrivekurset hennes for gode innspill i startfasen. Og til slutt: Familie, venner, sjef og kollegaer for all oppmuntring, positivitet og forståelse.

Tusen takk!

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	2
1.3 Metodebegrunnelse	3
1.3.1 Kasusstudie og design	3
1.3.2 Metodiske utfordringer	5
1.4 Disposisjon	5
2 Presentasjon av teorigrunnlag	7
2.1 <i>Det flerkulturelle klasserom og samfunn</i>	7
2.1.1 Kulturbegrepet	7
2.1.2 Flerkultur og mangfold	10
2.1.3 Interkulturell kompetanse og undervisning	12
2.2 <i>Litteraturteori, lesing og literacy</i>	13
2.3 <i>Læreplanteori og lærebokkunnskap</i>	14
3 Metode, materiale og etikk	17
3.1 <i>Dokumentanalyse</i>	17
3.2 <i>Undersøkelsen i skolen</i>	17
3.2.1 Observasjon	18
3.2.2 Kvalitative intervju	19
3.2.3 Forberedelse av undervisning	19
3.3 <i>Etiske retningslinjer</i>	21
4 Analyse av empiri	23
4.1 <i>Den formelle læreplanen – flerkulturelle perspektiver i skolens styringsdokumenter og i norskfaget</i>	23
4.1.1 Lover og prinsipper	24
4.1.2 Kunnskapsløftet	24
4.1.3 Et historisk blikk på norskfaget	25
4.1.4 Læreplan i norsk	27
4.2 <i>Den oppfattede læreplanen – fortolkning av flerkulturelle perspektiver i norskfaget</i>	30
4.2.1 Hvem fortolker læreplanen?	30
4.2.2 En lærers oppfattelse av flerkulturelle perspektiver i norskfaget	31
4.2.3 Lærebøker som fortolkere av læreplanen	33
4.3 <i>Den gjennomførte læreplanen – tematisering av kulturelt mangfold gjennom tekst</i>	38
4.3.1 Lærestoffet: utvalgte tekster	38
4.3.2 Arbeidsmåter	40
4.3.3 "Vi lever annerledes"	41
4.3.4 "Jeg har gjort det. Altså, hentet vann"	44
4.3.5 "Det hadde blitt kjedelig om alle var like"	46
4.3.6 Tekstenes verdi sett fra lærerens ståsted	47
4.3.7 Oppsummering	48
5 Oppsummering og drøfting av funn	51
5.1 <i>Flerkulturelle perspektiver i læreplanen</i>	51
5.2 <i>Lærerens rolle og kompetanse</i>	52
5.3 <i>Tekstundervisningen</i>	54
6 Konklusjon	57
7 Litteratur	59
8 Vedlegg 1 - 3	63

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

I 2014 ble det forelagt statistikk i Norge som viste at 13,6 prosent av elever i grunnskolepliktig alder hadde innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet 2014). Denne statistikken inkluderer både innvandrere og barn av innvandrere. Dette er en veldig sammensatt gruppe som omfatter mennesker med bakgrunn fra 221 ulike land og selvstyrte områder. Av den totale befolkningen i Norge har 15,6 prosent innvandrerbakgrunn pr. 2015. 6,9 prosent kommer fra EU28/EØS og andre vestlige land, mens 8,7 prosent har bakgrunn fra andre land i Europa eller land i Asia, Afrika og Latin-Amerika (Statistisk sentralbyrå 2015). Disse menneskene har kommet til Norge av ulike årsaker. I tillegg til innvandrerbarn finner vi flere barn i grunnskolen med det som kan kalles krysskulturell bakgrunn: Blant annet internasjonale adoptivbarn, tredjekultursbarn, multikulturelle barn og etniske minoritetsbarn (Salole 2013).

På bakgrunn av dette kan man trygt si at den norske skolen de siste tiårene har blitt mye mer kulturelt mangfoldig. Den samiske urbefolkningen utgjør også en del av vårt kulturelle mangfold, og flerkultur er derfor heller ikke et nytt fenomen i det norske samfunnet. Barna man møter i klasserommet kan ha med seg ulike verdenssyn, holdninger og kulturelle koder. Dette er det viktig å være klar over og imøtekomme i skolen. I *Opplæringslova* står det formulert: ”Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding” (Opplæringslova 1998, §1-1.). Det understrekes også at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Når det kommer til kulturelt mangfold i en norskfaglig sammenheng, kan litteraturundervisningen bli spesielt viktig.

Et samfunns verdenssyn og verdier uttrykkes gjennom fortellingene vi er omringet av. Dette skjer blant annet gjennom kanaler som populærkulturen og skjønnlitteraturen. Hvem vi har som rollemodeller, og hvilke historier vi er omgitt av, har stor betydning for vår tolkning av verden rundt oss, og våre forestillinger om hvordan vi bør være i den (Salole 2013, s. 76).

På bakgrunn av dette, kan en ta opp nødvendigheten av et litteraturutvalg i norskfaget som også speiler andre kulturer enn den norske og vestlige. Aasen (2012) påpeker at

litteraturundervisningen i stor grad er verdibundet. Den bidrar til de unges erkjennelse av kulturens grunnleggende livsforklaringer. Dette legger etter min mening et stort ansvar på norsklæreren, spesielt siden man med læreplanverket *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet 2006a), heretter LK06, har få føringer for hvilke tekster som skal benyttes i undervisningen. Jeg anser dette som et interessant, viktig og aktuelt felt som åpner for nærmere undersøkelse.

1.2 Problemstilling og avgrensning

På denne bakgrunn blir det naturlig å fokusere på områder innen norskdidaktikken som knytter seg til norskfaget som kulturfag. Når dagens samfunn kan sies å være kulturelt komplekst og mangfoldig, vil det være viktig å stille noen spørsmål. Hvilken rolle har norsklæreren i utviklingen av elevenes kulturelle kompetanse? Hvordan gjenspeiler *Læreplan i norsk* det kulturelle mangfoldet i dagens samfunn? Disse spørsmålene vil det være relevant å jobbe ut fra i denne avhandlingen. I formålkapitlet i *Læreplan i norsk* står det uttrykt at kulturforståelse er sentralt for faget. Jeg er interessert i å undersøke flerkulturelle perspektiver i tilknytning til dette, og i denne sammenhengen fokusere spesielt på arbeid med tekster. Tilnærmingen vil være lærerperspektivet, hvor norsklærerens tolkning av læreplanen, gjennomføring av undervisning, samt kompetanse blir viktig. Jeg vil avgrense meg til å fokusere spesielt på mellomtrinnet. Overordnet problemstilling blir som følger: *På hvilke måter kan norskfaget forberede elevene på å møte dagens flerkulturelle samfunn?*

For å svare på problemstillingen, har jeg utført en kasestudie hvor varierte metoder har blitt tatt i bruk. For det første har jeg foretatt en dokumentanalyse av *Læreplan i Norsk*. Her har dokumentet blitt analysert med vekt på hvordan det gjenspeiler dagens flerkulturelle samfunn. For det andre har jeg foretatt intervju og samtaler med en lærer. Her jobbet jeg ut fra forskningsspørsmålet: ”Hvordan oppfatter læreren det flerkulturelle perspektivet i læreplan i norsk?”. Jeg er særlig opptatt av lærerens holdninger og refleksjoner rundt interkulturell kompetanse og bruk av tekster som pedagogiske virkemidler. For det tredje har jeg utført klasseromsobservasjoner i en femteklasse. Her har læreren fått tilgang til tekster fra og om andre kulturer, samt en undervisningsramme. Lærerens ledelse av undervisning og classesamtaler var i fokus for denne datainnsamlingen. Forskningsspørsmålet i analysen av observasjonsmaterialet var: ”Hvordan leder læreren undervisningen på bakgrunn av det utvalgte lærestoffet?”. I tillegg har jeg analysert et utvalg lærebøker for å forsøke å kartlegge

hvordan det flerkulturelle perspektivet er vektlagt i disse. Jeg avgrensar med dette også problemstillingen til å fokusere særlig på arbeid med tekster. Fremgangsmåten i dette forskningsdesignet har altså vært å undersøke et kasus nærmere fra ulike innfallsvinkler, for å kunne gi en mest mulig inngående beskrivelse.

Hensikten med kasusstudien har vært å skaffe mye og detaljert informasjon fra ulike analyseenheter, for å kunne belyse og beskrive det flerkulturelle perspektivet i norskfaget. Grunntanken med delen av studien som omfatter intervjuet, samtalene og klasseromsobservasjonene var å sette flerkulturelle perspektiver i norskfaget i sammenheng med læreres rolle og kompetanse. Undersøkelsen innebar et samarbeid med en lærer og hans elever på 5. trinn. Klassen består av rundt 20 elever, hvor de fleste av disse er etnisk norske. Det er også noen barn i klassen med minoritetsbakgrunn. Jeg hadde noen innledende samtaler med læreren før jeg observerte tre av hans undervisningstimer, hver på 45 minutter. Til sist intervjuet jeg læreren med utgangspunkt i det gjennomførte opplegget. Læreren som deltok uttalte at ”kulturelle ulikheter gjør livet mer verdifullt”. Dette utsagnet sier noe om denne enkeltlærerens holdninger, og gir et godt utgangspunkt for å utforske denne siden av lærerrollen vidare. I denne avhandlingen vil jeg for ordens skyld omtale denne delen av kasusstudien som *undersøkelsen i skolen*. Det vil på denne måten bli lettere å skille mellom analyser av dokumenter og analyser av datamateriale hentet fra en skolekontekst.

1.3 Metodebegrunnelse

1.3.1 Kasusstudie og design

En kasusstudie innebærer at ett eller få tilfeller undersøkes inngående. Man retter avgrenset oppmerksomhet mot det spesielle kasuset og prøver å gi en mest mulig inngående beskrivelse (Christoffersen & Johannesen 2012). Målet med studien blir å gi en forståelse av tematikken som utforskes. Kasuset er hovedsakelig det flerkulturelle perspektivet i norskfaget, med spesielt fokus på arbeid med tekster. Det befinner seg innenfor en kontekst i et avgrenset system: skolen. Forskningsdesignet har hatt en analytisk tilnærming foran en holistisk. Dette åpner for at jeg kan gå nærmere inn på deler av materialet som synes særlig relevant, samt at jeg kan inkludere flere analyseenheter (Christoffersen & Johannesen 2012). Når man skal utføre en studie av denne typen, er det flere ting som må avklares på forhånd. Blant annet hvilket design studien skal ha, hvilke metoder for datainnsamling som benyttes, hvilke

teoretiske antakelser som ligger til grunn for analysen og hvilke analysestrategier som tas i bruk. I tillegg er det nødvendig å reflektere over en rekke etiske problemstillinger.

Mitt forskningsdesign bygger på en analysestrategi utviklet av Robert K. Yin. Denne går ut på å gjennomføre en analyse basert på teoretiske antakelser (Yin gjengitt i Christoffersen & Johannesen 2012, s. 110). Det er derfor nødvendig å definere hvilke antakelser som tas med inn i denne studien. Det vil blant annet foreligge en antakelse om at arbeid med flerkulturelle perspektiver i norskfaget stiller noen krav til lærerens kompetanse. En annen viktig antakelse bygger på New Literacy Studies, nemlig at lese- og skrivekyndighet er en sosial praksis (Barton 2007), og at innholdet og tekstenes perspektiv følgelig blir viktig for å utvikle elevenes lesekyndighet og kulturelle kompetanse, som en del av dannelsesprosessen. Mer spesifikt foreligger det en antakelse om at det vil gagne både elever med majoritets- og minoritetsbakgrunn å jobbe med tekster som på ulike måter kan tematisere kulturelt mangfold. Jeg vil komme nærmere inn på dette i presentasjonen av teorigrunnet.

Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012) utføres kasusstudier ofte ved hjelp av kvalitative tilnærminger, selv om man også kan anvende kvantitative data og teknikker. Det kan også være hensiktsmessig å kombinere ulike metoder for å sikre seg detaljerte data. Denne kasusstudien avgrenses derfor til en kombinasjon av kvalitative metoder: dokumentanalyse, utforskende samtale, klasseromsobservasjon og kvalitativt intervju. Dokumentanalysene gir innblikk i hva lærerne har å forholde seg til, i form av både styringsdokumenter og læringsressurser. De forberedende samtalene med læreren kan belyse planleggingsfasen gjennom blant annet lærerens refleksjoner i forkant av undervisningen. Disse refleksjonene knytter seg til læreplanen, tekstene og mulige arbeidsmåter og løsninger. Videre gir observasjon av undervisning innblikk i konteksten, lærerens valg og handlinger i klasserommet, hvilke arbeidsmåter som benyttes, samt hvordan interaksjonen mellom elever og lærer foregår. Gjennom intervjuet kan man få et nærmere innblikk i lærerens refleksjoner rundt den gjennomførte undervisningen, samt hans generelle holdninger til temaet. Jeg har valgt å bruke kvalitative metoder foran kvantitative, fordi denne studien innebærer nærmere undersøkelser av avgrensede fenomener og kontekster. Det jeg ønsker å finne ut av lar seg vanskelig telle og kvantifisere, med unntak av antall forfattere fra ulike deler av verden i

lærebøkene. Kvantitative metoder kunne vært interessante i tilknytning til det overordnede temaet, men blir mindre hensiktsmessige i vinklingen jeg har valgt.

1.3.2 Metodiske utfordringer

I kvalitative studier kan det oppstå noen utfordringer særlig knyttet til observasjon og intervju. Ved observasjon skal man være klar over at observatørens kunnskaper, erfaringer og opplevelser kan farge og fokusere det man observerer (Christoffersen & Johannesen 2012). Datamaterialet filtreres gjennom observatøren, og det er derfor viktig å redegjøre for hvem man er. I dette tilfellet blir observatøren den undersøkende masterstudenten, med erfaringer fra egen skolegang, praksis og årene på lærerutdanningen. En annen problemstilling som melder seg når man skal observere, er hvor åpen man skal være rundt prosjektet. Det er nødvendig å tenke gjennom hvordan åpenheten kan påvirke informantenes atferd og handlinger. Ved utførelse av strukturerte kvalitative intervjuer møter man på etiske utfordringer gjennom hele prosessen, fra begynnelse til slutt. Etiske overveielser må foretas både i planleggingen, intervjusituasjonen, rapporteringen og ved behandling av data (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg kommer tett på en enkeltlærer og elevene hans. Dette kan føre til at personlige holdninger og oppfatninger avdekkes, noe som kan gjøre at informanten føler seg sårbar. I denne studien har derfor overveielser rundt anonymisering og konfidensialitet vært svært viktig.

Kasusstudiets begrensninger handler i hovedsak om tidsperspektiv, arbeidskapasitet og avhandlingens omfang. Den ble gjennomført på få uker, og jeg måtte ta hensyn til hva læreren hadde kapasitet til. Utvelgelsen av tekster til undervisningen ble derfor preget av noe tidspress. Læreren påpekte at han kunne ha gjennomført undervisning av bedre kvalitet om han hadde hatt mer tid til å bearbeide tekstene. Dette er faktorer som må tas i betraktning ved analysen av datamaterialet.

1.4 Disposisjon

Jeg har nå skissert kort hvordan jeg tenker å besvare problemstillingen og begrunnet metodevalg. Videre vil jeg først presentere teorigrunnlaget og definere viktige begreper knyttet til problemstillingen. I kapittel 3 vil jeg gå nærmere inn på metodene, materialet som er samlet inn og etiske retningslinjer knyttet til dette. I kapittel 4 vil jeg presentere analysen

av datamaterialet i tre deler, hvor strukturen er basert på tre av John I. Goodlads (1979) fem læreplanbegreper. Jeg vil også se disse i lys av relevant teori. Til slutt vil jeg oppsummere og drøfte resultatene.

2 Presentasjon av teorigrunnlag

I den videre undersøkelsen av norskfaget vil flere sider av faget belyses. Goodlad (1979) har utviklet begreper for læreplanens fem områder eller ”ansikter”. Tilnærmingen vil være å ta utgangspunkt i noen av de ulike områdene ved læreplanen, og fokusere på det flerkulturelle perspektivet innenfor disse. Avhandlingen vil derfor bygge på teori om blant annet det flerkulturelle klasserom og samfunn. Her vil det spesielt fokuseres på interkulturell kompetanse og flerkulturell pedagogikk. Siden studien har et spesielt fokus på arbeid med tekster, vil også litteraturteori og teori om lesing være relevant. Analysen av lærebøker, læreplandokumentet og datamateriale fra undersøkelsen i skolen vil bygge på henholdsvis lærebokkunnskap, læreplanteori og didaktisk relasjonstenkning. Styringsdokumenter, rapporter og lovverk vil også kunne belyse sider ved norskfagets plass i skolen. I det følgende vil jeg utdype og begrunne teorigrunnlaget.

2.1 Det flerkulturelle klasserom og samfunn

Begrepet *kultur* er vidt og kan forstås på mange måter. Det kan brukes fleksibelt, avhengig av hvilken faglig sammenheng det brukes i. Ifølge Buckhardt og Fabrin (2012) sees kultur som avgrensede helheter ved en klassisk forståelse av begrepet. Her blir ofte individer sett på som representanter for kulturen. En mer kompleks forståelse handler om å forstå kultur som prosesser som mennesker kontinuerlig skaper og vedlikeholder. Begrepet må her forstås dynamisk (Buckhardt & Fabrin 2012, s. 30). På samme måte blir ”det flerkulturelle” som fagfelt vidt og omfattende. For å gjøre rede for hvordan begrepene brukes i denne avhandlingen, er det nødvendig å se nærmere på sentrale teorier. Det lar seg vanskelig gjøre å presentere fagfeltet i sin helhet, men viktige perspektiver for problemstillingen vil bli presentert. Jeg vil i det følgende se nærmere på begrepet kultur, samt ulike måter å forstå begrepet på. Vitenskapsdisiplinen sosialantropologi blir her sentral. Videre vil jeg trekke frem noen forståelser av det flerkulturelle og ha særlig fokus på begrepet *interkulturell*.

2.1.1 Kulturbegrepet

Ifølge Aasen (2012) er grunnbetydningen av begrepet kultur forhold som har å gjøre med å dyrke og å skape. I vitenskapelig sosialantropologi viser begrepet til det menneskeskapte i tilværelsen. Med andre ord er dette en bred forståelse. Nærmere kan en forstå kultur som en

menneskegruppes livsform. Den kan sies å være en abstraksjon for å si noe om samfunnslivet på et høyt generaliseringsnivå (Aasen 2012). I sosialantropologien ligger det en forutsetning om at man kan forstå alle kulturer ut fra visse betingelser, nærmere bestemt behov, som må være til stede for at man kan leve sammen i et samfunn. Disse betraktes som universelle. Behovene kan skisseres i fire trinn: 1) behovet for *energi for å opprettholde livet*, 2) behovet for å *føre livet videre*, 3) behovet for å *beskytte livet* og 4) behovet for å *forstå og fortolke livet* (Aasen 2012, s. 26). Disse behovene kan sies å gjelde i alle samfunn og er altså noe man har til felles. Det som ifølge Aasen (2012) varierer mellom samfunn, er måten å møte disse behovene på. Det er i dette kulturforskjeller oppstår.

Lill Salole definerer kultur som ”et bestemt sett meninger, verdier, forestillinger, idealer og normer som deles, vedlikeholdes og skapes av mennesker som lever i et samfunn, og som overføres, utvikles (og forkastes!) fra generasjon til generasjon” (Salole 2013, s. 37). Ved en slik forståelse er altså begrepet dynamisk. Kulturen kan forandres og gjenskapes i møte med andre og ved overføring til nye generasjoner. For å forstå hva kultur egentlig er, mener Salole (2013) det er nyttig å dekonstruere begrepet. Kultur kan sammenliknes med et isfjell (Weaver gjengitt i Salole 2013, s. 54), hvor bare en liten del befinner seg på overflaten. Det er her de synlige uttrykkene for kultur kan plasseres. Disse er lettest å endre, og vi er som oftest bevisste på at vi har dem. Eksempler på dette kan være ritualer, språk, tradisjoner, klær, matvaner og normer. Den største delen av isfjellet er ”underflatedelen”, som kan representere usynlige kulturuttrykk. Dette er mer statiske, og ofte ubevisste elementer ved egen kultur. Eksempler her er grunnleggende verdenssyn, verdier, religion, idealer og historie. Denne delen av kulturen handler i stor grad om hvorfor vi gjør som vi gjør (Salole 2013, s. 54).

I *Læreplan i norsk* kan vi blant annet lese at norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse. Faget har i tillegg et hovedområde med tittelen *Språk, litteratur og kultur*. Kulturbegrepet dukker også opp i noen av kompetansemålene for faget. Det som imidlertid ikke tydeliggjøres i læreplanen, er hva som *menes* med kultur. Noen steder står ordet ”norsk” foran begrepet. Hva kan da klassifiseres som ”norsk kultur”? Dette vil være et viktig spørsmål siden samfunnet er i rask endring, og vi finner et mangfold av kulturer i dagens Norge. Det kan derfor være nyttig å spørre seg hva som faktisk kjennetegner dagens samfunn, og hvordan skolen imøtekommer dette.

Sosialantropolog Halvard Vike (2001) er en som har forsøkt å forklare hva norsk kultur innebærer. Han påpeker at vårt nasjonale fellesskap er et forestilt fellesskap. Nasjoner er tilgjengelige for oss som symboler, men ikke håndfaste ting. Likevel mener han at norsk kultur rent faktisk finnes, men at dette begrepet må forstås som en kombinasjon av myte og realitet. Han peker blant annet på at moderne samfunn er i så rask utvikling at de har mer til felles enn hva de har av særegne kulturelle trekk. Variasjonene innenfor hvert samfunn er også så store at det blir lite hensiktsmessig å snakke om en ”nasjonal kultur”. Variasjonene knytter seg ikke bare til minoritetsgrupper, urfolk, migranter og flyktninger. Det er også variasjoner innad i majoritetskulturen. Vike mener at nordmenn er mer forskjellige enn vi liker å tro. Likevel står fellesskapsfølelsen sterkt i vårt samfunn. I tidligere læreplaner har det vært større vekt på et nasjonalkulturelt innhold, og det å skape og opprettholde en felles kultur. Dette har blitt kritisert på grunn av dets assimilerende virkninger. Ifølge Vike må en idet en snakker om flerkulturelle samfunn gå vekk fra det som kan kalles et klassisk kulturbegrep, hvor mennesker plasseres i tradisjonelle båser som representanter for en avgrenset kultur:

Når vi hevder at Norge må betraktes som et *flerkulturelt* samfunn, hviler dette på et annet kulturbegrep enn det som ligger til grunn for påstanden om at vi har en monokulturell tradisjon. Dette kulturbegrepet kjennetegnes av en større distanse til objektet, og forveksler ikke vårt analytiske ståsted med vår selvpålevelse (Vike 2001, s. 139).

Selv om vi føler oss like, kan det altså i noen tilfeller også være viktig å betrakte kulturen utenfra.

I denne avhandlingen vil jeg hovedsakelig forholde meg til Saloles definisjon av kultur, da denne får frem den dynamiske dimensjonen av begrepet. I tillegg inneholder den noe mer konkret å forholde seg til: meninger, verdier, forestillinger, idealer og normer. Det finnes nyanser når en snakker om dette begrepet. For mange barn er hjemland og kulturtilhørighet noe relativt (Salole 2013). Dette er det spesielt viktig å ta høyde for når kulturelt mangfold diskuteres. For å forstå mangfoldet av kulturer og hvordan disse fungerer sammen, er det både

nødvendig å avklare hva kultur innebærer, og hvordan den kan endre seg i møte med andre kulturer.

2.1.2 Flerkultur og mangfold

Med innvandring og økende globalisering møter vi stadig mer flerkultur i hverdagen. Som en følge av samfunnsutviklingen blir moderne land stadig mer pluralistiske. Dette gjelder også Norge. Fantini (gjengitt i Deardorff 2011, s. 66) har funnet at det er stor variasjon i termer som brukes i tilknytning til globalisering. Multikulturalisme, krysskulturell tilpasning, interkulturell sensitivitet, kulturell intelligens, global kompetanse og verdensborgerskap er noen av dem. Det kan være vanskelig å orientere seg i et slikt mylder av begreper. Selv om NOU 2010: 7 peker på at det hersker usikkerhet rundt hva som legges i begrepet flerkultur, brukes det eksplisitt i mange visjoner og målsettinger. Den økende kompleksiteten i kulturen stiller nye krav til hvilken kompetanse man trenger for å lykkes i samfunnet. Skolen står derfor ovenfor nye utfordringer og muligheter i dagens Norge. Flere tiltak og undervisningsmodeller har blitt utviklet for å forsøke å imøtekomme det kulturelle mangfoldet. Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring (heretter NAFO) ble opprettet ved Høgskolen i Oslo og Akershus i 2004, og skal blant annet bidra til å styrke kompetansen i opplæring av minoritetsspråklige barn og til å utvikle inkluderende flerkulturelle læringsfellesskap. De skal også bidra til at flerkulturelle perspektiver blir iverksatt i grunnopplæringen (Høgskolen i Oslo og Akershus 2010).

Utvalget bak NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* har gjennomgått opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Utredningen understreker verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse i dagens internasjonale arbeidsmarked, og den peker på både utfordringer og muligheter ved dagens mangfoldige samfunn. Utvalget mener at verken begrepet eller fenomenet *flerkultur* er uproblematisk, og at det hersker usikkerhet rundt hva begrepet innebærer. I denne avhandlingen vil jeg forsøke å belyse noen sider ved nettopp det flerkulturelle. Forskning på dette området vil bli viktig for å forstå forutsetningene til elevene vi møter i dagens klasserom.

Salole (2013) fokuserer på *krysskulturelle barn*, og definerer dem slik: ”barn som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av

barndommen” (Salole 2013, s. 29). Dette gjelder veldig mange barn og unge, og begrepet favner derfor om en stor gruppe. Begrepet viser blant annet til sammensmeltingen av verdenssyn, og at dette ikke er noe som lett kan plukkes fra hverandre og identifiseres.

Kulturell kompetanse beskrives i LK06 som noe elevene trenger for å delta i dagens multikulturelle samfunn. Hva vil det egentlig si å ha kulturell kompetanse? Hvordan oppnår man det? I *Prinsipp for opplæringa* heter det:

For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til å delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsikt og identitet, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet 2006b, s. 3).

Kunnskap om ulike kulturer nevnes i sitatet over, men kulturell kompetanse dreier seg om noe mer enn det. Kulturforståelse nevnes blant annet som et viktig stikkord. Østberg (2013) ønsker å få frem at elevenes kulturelle kompetanse dreier seg om noe mer enn ”kunnskap om ulike kulturer”. Hun mener at kompetansen dreier seg om flerkulturell forståelse og interkulturell kompetanse i videre forstand. Ut fra dette perspektivet vil nøkkelen til det gode fellesskap ligge i en anerkjennelse av forskjellene, og av at det er forskjeller. Kompetansen må innebære en forståelse av samhandling i kulturelt komplekse samfunn. Lærerne trenger følgelig også en slik kompetanse. Østberg (2013) argumenterer for at lærere i dagens og fremtidens skole trenger *interkulturell kompetanse*, og beskriver dette som ”(...) en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt.” (Østberg 2013, s. 19). ”Inter” betyr mellom, og refererer altså til ”mellom kulturer”. Begrepet ”interkulturell” legger vekt på samhandlingen *mellom* individer, og skiller seg dermed fra begrepet flerkulturell, som i større grad handler om forståelsen av ulike grupper (Østberg 2013). Det kan være viktig å spørre seg hva som egentlig ligger i forskjellen på *kulturell* og *interkulturell* kompetanse. Begrepet *interkulturell* brukes i flere disipliner og sammenhenger, men jeg vil videre ha fokus på begrepet i utdanningssystemet.

2.1.3 Interkulturell kompetanse og undervisning

Interkulturell kompetanse har gradvis fått større prioritet i videregående skole og høyere utdanning, noe Darla K. Deardorff (2011) diskuterer. Hun mener det er snakk om en sammensatt og kompleks kompetanse, som innebærer at man har kritisk kulturell bevissthet og tilegner seg kunnskap om kulturer på en åpensinnet og nysgjerrig måte. Videre handler det om å utvikle ferdigheter i å relatere seg til andre, samt i å undersøke og samhandle (Deardorff 2011). Effekten av interkulturell kompetanse kan beskrives slik: "(...) *effective and appropriate* behavior and communication in intercultural situations, which again can be further detailed in terms of indicators of appropriate behavior in specific contexts" (Deardorff 2011, s. 66). Å oppnå en slik kompetanse tar tid, og er en utviklingsprosess som må bygge på erfaring. Selv om en slik kompetanse blir stadig viktigere i dagens samfunn, er en nødt til å stille noen viktige spørsmål på veien. Mens Deardorff (2011) argumenterer for at en slik kompetanse må integreres i læreplanene, mener hun det samtidig er nødvendig å drøfte hvem sitt perspektiv man skal ta med inn i skolen, samt til hvilken grad.

Aasen (2012) ser *interkulturell undervisning* i sammenheng med innlemmingsstrategien *integrerende sosialisering*. Denne sosialiseringsformen tar blant annet sikte på at minoriteter skal bli tokulturelle, og at etnisk norske barn samtidig skal overskride en "enkulturell" kompetanse. Interkulturell undervisning beskrives i denne sammenhengen som et viktig verktøy. Den går ut på at barna skal få møte både egne og andres perspektiver på tilværelsen, og den "bygger på et bestemt syn på skolens oppgave i det flerkulturelle samfunnet: Det er både ønskelig og mulig å bidra til toleranse for at andre mener og vurderer, tenker og tror annerledes enn en selv" (Aasen 2012, s. 106). Når skolens oppgave er å forberede barn og unge på samfunnslivet, mener Aasen (2012) at man må erkjenne at kulturelt mangfold er en del av de unges livsbetingelser i dagens Norge. Begreper om "det interkulturelle" er relativt nye, og nevnes ikke eksplisitt i LK06. Likevel reflekterer læreplanene og *Opplæringslova* (1998) at elevene skal utvikle en kulturell kompetanse, og at en slik kompetanse skal bidra til blant annet respekt, toleranse og selvinnsikt. Spørsmålet er hvor stort fokus dette får i skolen, og hvilke tilnærminger som brukes for å oppnå dette.

Felles for teoriene jeg har presentert er at de erkjenner kulturelt mangfold som en realitet i dagens samfunn. Helt grunnleggende for dette synet er forståelsen av kulturbegrepet som

dynamisk og komplekst. Østberg (2013) understreker også viktigheten av å ha innsikt i kulturelle endringsprosesser, så vel som å forstå begrepet dynamisk.

2.2 Litteraturteori, lesing og literacy

Ved bruken av tekster i den observerte undervisningen ligger det hovedsakelig to teoretiske antakelser til grunn. Den ene er at elever, uansett kulturell tilhørighet, kan ha et positivt utbytte av å lære om kultur gjennom tekster og fortellinger. Ulike typer tekst kan gi ulike bilder av kulturer, og spesielt oversatt litteratur og forfattere fra andre deler av verden kan gi elevene nye perspektiver. Denne antakelsen finner støtte i Aasens (2012) beskrivelse av *integrerende sosialisering*, på den måten at han argumenterer for at det vil være hensiktsmessig at både majoritets- og minoritets elever utvikler en allsidig flerkulturell kompetanse. Den andre antakelsen er at elever med røtter i andre kulturer kan oppleve inkludering av slike tekster som noe positivt. Læreren har her en mulighet til å anerkjenne disse elevenes bakgrunn, og gi dem et innhold i norsk skole som de kan relatere seg til og kjenne seg igjen i. Skaret (2011) har foretatt en studie av barns resepsjon av bildebøker. Her fant hun blant annet at barn aktivt trekker vekslers på egne familieerfaringer med migrasjon og kulturmøter når motiver knyttet til dette trekkes frem i bøkene. Det kan være med på å underbygge denne teoretiske antakelsen. Det samme kan litteraturteori som fokuserer på leserens meningsskaping i møte med teksten. Leserorienterte angloamerikanske teoretikere mener at en kan lokalisere tekstens mening nettopp i effektene teksten har på leseren. Meningen vil da ikke være iboende i teksten alene (Skaret 2011). Det er ikke enighet blant leserorienterte teoretikere om hvordan mening skapes i møtet mellom leser og tekst, men disse teoriene dreier seg hovedsakelig i retning leseren. Skaret (2011) understreker at ”Leseren er aktiv i meningskonstruksjonen med utgangspunkt i tidligere litterære og personlige erfaringer som han eller hun bringer med seg i møte med teksten, på samme tid som tekstens struktur etablerer noen rammer som lesingen foregår innenfor” (Skaret 2011, s. 55).

New Literacy Studies kan også belyse antakelsene. De er tilknyttet literacy-begrepet, og har pågått de siste tiårene. Lese- og skrivekyndighet sees her som en sosial praksis (Barton 2007). Denne kasusstudien fokuserer på arbeid med tekster innenfor en skolekontekst, altså en bestemt type literacy-praksis. Ut fra perspektivet til New Literacy Studies vil mening og

kommunikasjon være sentralt for leseopplevelsen og utvikling av eleven som leser. Innholdet og leserens resepsjon av teksten blir viktig (Barton 2007). Det vil altså ikke bare være måten elevene leser på som er av betydning for leseopplæringen, men også *hva* de leser.

Samfunnsutviklingen åpner for en debatt om innholdet i norskfaget, og om det er tilstrekkelig med et tekstutvalg som kretser rundt et norsk og vestlig innhold. Elevene skal rustes til å møte et samfunn i endring og en kultur som blir stadig mer sammensatt og mangfoldig. Norskfaget er et dannelsesfag og derfor et sentralt fag for utvikling av elevenes literacy-kompetanse, blant annet gjennom å undersøke hvordan holdninger, meninger og verdier kan uttrykkes gjennom språk og skrift i ulike situasjoner og gjennom ulike praksiser. Det vil ved et slikt perspektiv være høyst relevant å inkludere tekster fra og om andre kulturer.

Begrepet *flerkulturell litteratur* er hentet fra amerikansk forskning, og defineres ifølge Skaret (2006) såpass vidt at det virker mindre innsnevrende enn begrepet *migrasjonslitteratur*. I en slik type litteratur kan en enten vektlegge pedagogiske eller litterære definisjoner (Cai gjengitt i Skaret 2006, s. 36). Pedagogiske definisjoner vil da handle om rollen denne typen litteratur kan ha i utdanningssystemet eller i det flerkulturelle samfunnet. Litterære verk fra andre kulturer kan for eksempel bidra til et mer pluralistisk tekstkorpus, hvor litteraturen til sammen representerer mange ulike stemmer. De litterære definisjonene handler om hvorvidt verket kan kalles flerkulturelt eller ei. For at verket skal kunne kalles flerkulturelt må visse kriterier være oppfylt. Enten må teksten handle om flerkulturelle samfunn eksplisitt, eller så henvender teksten seg til lesere med annen kulturell bakgrunn enn teksten opprinnelig har. Skaret (2006) har funnet at visse flerkulturelle barnebøker, på et tematisk-motivisk plan, kan tematisere utfordringer som fordommer, styrkeforholdet majoritet-minoritet, integreringsprosesser og kulturmøter. Hun konkluderer med at det i dagens samfunn er nødvendig å løfte det flerkulturelle perspektivet i litteraturen frem.

2.3 Læreplanteori og lærebokkunnskap

Ved en analyse av *Læreplan i norsk* vil det være naturlig å legge læreplanteori til grunn. Engelsen (2012) forklarer sentrale begreper innenfor dette feltet, og presenterer fire grunnkategorier som læreplanene bygges opp rundt. Hennes hovedsynspunkt er at arbeid med læreplanen forutsetter profesjonelle, og på visse måter, autonome lærere. Hun peker på at

læreplanen kan betraktes fra ulike synsvinkler og at en læreplanoppfatning bør omfatte mer enn selve læreplandokumentet. Dette er i tråd med Goodlads (1979) læreplantenkning, da han argumenterer for at en læreplan har flere sider som ikke nødvendigvis fremtrer likt i alle sammenhenger. Det kan være lang veg fra de ideene og ideologiene som ligger til grunn for planen, til det som faktisk skjer i klasserommet. I min analyse vil jeg derfor legge til grunn læreplanteoretiske begreper, utviklet av Goodlad (1979). Han mener at om vi ser på hva lovgiverne gjør for å influere elevenes læring, får vi kun innblikk i en *del* av den verdenen som omfatter læreplanutvikling. Han peker på at det også er nødvendig å se på hva skoleledelse og lærere gjør for å utvikle et fullstendig utviklingsprogram for elevene, samt at teori og praksis ideelt sett bør sees i sammenheng.

Goodlad (1979) skiller mellom fem ulike begreper knyttet til læreplaner. *Den ideologiske læreplanen* innebærer ideene og ideologiene som ligger til grunn for læreplanen, mens *den formelle læreplanen* viser til det offentlige læreplandokumentet. *Den oppfattede læreplanen* handler om hvordan læreren og andre relevante personer oppfatter og tolker den, og *den gjennomførte læreplanen* viser til det punktet hvor planen blir satt ut i live gjennom undervisning og aktiviteter i klasserommet. Til sist viser *den erfarte læreplanen* til hvordan elever, foreldre og øvrige samfunnsmedlemmer erfarer læreplanen etter operasjonaliseringen. For å få frem funnene i kasusstudien på en ryddig og oversiktlig måte, vil jeg i analysen ha fokus på den formelle, oppfattede og gjennomførte læreplanen. Jeg vil presentere empiri som knytter seg til det aktuelle området, samt diskutere denne i lys av relevant teori. Goodlad (1979) påpeker at læreplanens ulike ”ansikter” ikke er endelige og atskilte kategorier, og at de derfor kan flyte litt over i hverandre. Det er også tilfelle i min analyse.

Ved den nærmere undersøkelsen av lærebøker vil jeg basere meg på lærebøkkunnskap og begreper hentet fra Johnsen (1999). Han forsøker å gi innsikt i hvordan lærebøkene virker i hjem, skole og samfunn. Han påpeker at en lærebok er en komplisert konstruksjon, og mener det er viktig å spørre seg hvilket innhold som er valgt ut til lærebøkene, hvordan det er skrevet og hvorfor det er gjort slik. Ved observasjon og undersøkelse av klasseromsundervisning vil didaktisk relasjonstenkning, utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978), ha en sentral plass. Dette fordi læreres undervisning er en komplisert virksomhet, hvor mange faktorer spiller inn. Det er i klasseromssituasjonen elevene møter *innholdet* i

faget gjennom lærestoff, undervisning, veiledning, aktiviteter og arbeidsmåter.

3 Metode, materiale og etikk

Jeg vil i dette kapitlet gå nærmere inn på metodene som er benyttet i studien og hvordan datamaterialet har blitt behandlet. Jeg vil også gjøre nærmere rede for undersøkelsen i skolen, presentere tekstene som ble brukt i undervisningen, samt drøfte etiske problemstillinger.

3.1 Dokumentanalyse

Ved dokumentanalyser er det viktig å ta utgangspunkt i forskerens ståsted og problemstilling (Christoffersen & Johannesen 2012). En analyse av læreplanen vil være relevant for å finne ut hvordan norskfaget kan forberede elevene på det flerkulturelle samfunnet. Grunnen til dette er at læreplanen er lærerens mandat. Den har en styringsfunksjon, og gir viktige retningslinjer for hva elevene skal lære. LK06 er læreplanverket som *Læreplan i norsk* er en del av. Det vil derfor være relevant å se på dette som helhet, samt de lover, regler og ideologier det bygger på, før jeg tar for meg selve fagplanen. I tilknytning til perspektivet jeg har valgt, kan også norskfagets historie være med på å belyse spørsmålet. Jeg har forsøkt å kartlegge hvilke deler av *Læreplan i norsk* som åpner for flerkulturelle perspektiver og utvikling av kulturell kompetanse. Jeg har også vært interessert i å finne ut om ord som 'flerkultur' og 'mangfold' forekommer i dokumentet. *Læreplan i norsk* er delt inn i formål for faget, hovedområder og kompetansemål. Jeg har gått systematisk gjennom disse for å kartlegge hvor, og på hvilke måter, planen vektlegger det flerkulturelle.

Lærebøker er viktige kilder til tekster som kan brukes i undervisningen. Når min studie går ut på å undersøke det flerkulturelle perspektivet i norskfaget, og læreboken samtidig kan sies å ha en betydelig plass i arbeidet med faget, er det naturlig å inkludere en slik undersøkelse i studien. Jeg har derfor systematisk gått gjennom et utvalg lærebøker, for å finne ut om de inneholder tekster med flerkulturelt perspektiv eller generelt oversatte tekster fra andre kulturer som norsklærere kan bruke i sin undervisning.

3.2 Undersøkelsen i skolen

Undersøkelsen i skolen er ment å belyse de sider av læreplanen man ikke får tilgang til ved å lese et skriftlig læreplandokument. Dette innebærer undervisning, innhold og aktiviteter i praksis, samt lærerens oppfattelse og fortolkning av læreplanen. Det viste seg å være

vanskelig å finne lærere som var villige til å bli med på studien. De ga tilbakemeldinger om at de ikke bevisst benyttet seg av tekster med flerkulturelt perspektiv i undervisningen, og at en slik undersøkelse derfor ikke følt relevant. Den læreren som til slutt ønsket å være med hadde heller ikke tenkt så mye over bruk av denne typen tekster.

3.2.1 Observasjon

Observasjon er en nyttig metode når det er ønskelig å undersøke noe direkte. Goodlad (1979) trekker frem klasseromsobservasjon som den mest passende metoden når man ønsker å finne ut noe om hvordan læreplanen operasjonaliseres i praksis. Jeg har foretatt systematiske observasjoner av en læreres undervisning i en femteklasse. Det er viktig å påpeke at alle klasser er forskjellige, og at det som foregår i én klasse ikke kan sies å være representativt. Likevel kan observasjonene i klassen som var med i denne studien belyse problemstillingen. Den generelle settingen for observasjonene var klasserommet, og en avgrenset del av norskundervisningen som innebar arbeid med tekst og kulturforståelse. Mer spesifikt var jeg opptatt av den interaktive settingen, da det var relevant å se på hvordan læreren presenterte tekstene for elevene, samt elevenes resepsjon og tolkning av disse, altså klassesamtalen. Klassesamtaler og undervisning er former for samhandling og kommunikasjon som forekommer i settingen.

Når det kommer til rollen som observatør, har jeg vært en deltakende observatør. Dette vil si at jeg var åpen om hvorfor jeg var der ovenfor lærer og elever, og at jeg kunne samtale med elevene underveis. Jeg deltok likevel ikke i ledelsen av klassesamtalen. Begrunnelsen for dette var et ønske om å se på hvordan læreren styrte denne, og fordi jeg ville se på hvordan den interaktive settingen mellom lærer og elever utspilte seg uten innblanding. Det er i denne sammenhengen viktig å presisere at jeg også var delaktig ved at det var jeg som valgte ut tekstene og ga føringer for timene. På dette punktet avviker designet litt fra det å stå helt utenfor det man undersøker. Konsekvensen dette får er at settingen som undersøkes blir påvirket av observatøren. En kan da anta at lærestoffet i undervisningen ville vært et annet dersom jeg ikke hadde hatt innflytelse. På dette området, altså det som angår tekstutvelgelsen, kan studien minne mer om et *forskende partnerskap*, hvor jeg og læreren i fellesskap diskuterte oss frem til mulige løsninger (Tiller 2006).

For å dokumentere observasjonene brukte jeg i første omgang en ustrukturert metode. Dette innebar å notere fritt i en bok. En slik tilnærming kan være nyttig for å bli kjent med settingen, aktørene og hva som faktisk skjer i klasserommet (Christoffersen & Johannesen 2012). Jeg forsøkte å notere ned det som ble sagt i klassesamtalen så ordrett om mulig. I ettertid ble notatene bearbeidet og interessante funn ble kodet og kategorisert.

3.2.2 Kvalitative intervju

En viktig del av datamaterialet er det kvalitative intervjuet med læreren. Slike intervjuer kan få frem kompleksitet og nyanser, og det er nyttig når man er ute etter lærerens refleksjoner. Intervjuet var strukturert, og hovedsakelig med åpne spørsmål for å få frem flest mulig detaljer og synspunkter fra informanten. Strukturerte intervjuer lønner seg også når man har et fastsatt tema for intervjuet (Christoffersen & Johannesen 2012). Intervjuets overordnede tema var flerkulturelle perspektiver i norskfaget, og spørsmålene tok opp aspekter som kulturell kompetanse og tekster som tematiserer kulturelt mangfold (se vedlegg 3 for intervjuguide). Jeg var fleksibel som intervjuer, og stilte derfor flere oppfølgingsspørsmål. Intervjuet ble foretatt i etterkant av observasjonene, slik at elementer ved den gjennomførte undervisningen kunne utdypes og refereres til. Det ble dokumentert ved hjelp av diktafon, og senere transkribert på bokmål. Begrunnelsen for bruk av diktafon er at det vanskelig lar seg gjøre å notere alt for hånd, og det blir ofte intervjuerens tolkning av svarene der og da som bestemmer hva som noteres ned. Det kan ligge noe annet bak svarene enn man kanskje oppfatter undervegs i intervjuet.

3.2.3 Forberedelse av undervisning

For at undersøkelsen skulle være gjennomførbar i en undervisningssituasjon som går over få dager, fokuserer den på et flerkulturelt perspektiv i tilknytning til arbeid med *tekster*. Et kompetansemål for mellomtrinnet handler om å lese et bredt utvalg tekster, også oversatte. Dette målet ble lagt til grunn for studien, da det åpner for å lese både tekster av forfattere fra andre land og kulturer, og tekster som tematisk sett handler om kulturelt mangfold. Målet gir ingen konkrete føringer på sjanger eller forfatter, men spesifiserer at elevene skal reflektere over innhold og form i ulike sjangre. Planen utdyper heller ikke hva som menes med 'oversatte tekster', og dette gir følgelig læreren stor frihet til å velge ut litteratur og tekster. Læreren kan tilpasse innholdet i undervisningen både til lokale forhold og til elevenes

forutsetninger og bakgrunn. Dette kan altså åpne for å velge ut tekster av forfattere fra ulike kulturer, og med andre perspektiver og verdenssyn enn elevene kanskje er kjent med. I studien har det blitt inkludert både tekster som tematiserer kulturelt mangfold og tekster som handler om andre kulturer. I det følgende vil jeg redegjøre kort for disse.

Den første teksten vi brukte i undervisningen var et utdrag fra romanen *Et hjem under treet*, skrevet av østerrikeren Othmar Franz Lang (Lang 2007). Denne teksten er en oversatt tekst, hvor originalspråket er tysk. Fortellingen handler om en gutt, Stefan fra Østerrike, som er på ferie i India. Der tematiseres et kulturmøte mellom Stefan og en jente fra India med navn Hema. I tillegg handler deler av fortellingen om adopsjon. Det blir presentert en del faktaopplysninger om indisk språk og kultur i fortellingen. Den bærer preg av et tydelig skille mellom fattig og rik, og det kan oppleves som om de to barna lever i forskjellige verdener. Stefan bor på et fint hotell, mens Hema sover ute under et banyan-tre. Stefan er så opptatt med å mate en tynn gatehund, at han helt glemmer å spørre om jenta er sulten. Han tar på mange måter for gitt at hun har det hun trenger. Dette tenker han på i ettertid og føler seg ille til mote.

Den andre teksten vi brukte, var plukket ut på et litt annet grunnlag. Undervisningstimene denne dagen falt nemlig på FN-dagen, og læreren ønsket en tekst som kunne relateres til dette. Valget falt på en tekst som var skrevet for tekstboken *Norsk start* (Berg & Sjø 2010), et læreverk til *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Teksten har tittelen *Barns rettigheter og plikter*, og er utformet som to dialoger mellom barn hvor henholdsvis begrepene rettighet og plikt diskuteres. Karakterene har navnene Safia, Lourdes, Hamil og Marek. Dialogen om barns rettigheter er fremstilt som et framlegg, som Safia og Lourdes fremfører for klassen sin. De forsøker å definere hva en rettighet er, og forteller om Barnekonvensjonen, FN og menneskerettighetene. I dialogen om barns plikter leser vi om Hamil og Marek, og deres tanker om hva plikt er. De diskuterer også hvilke plikter de har hjemme. Selv om teksten er skrevet for å gi språklige minoritetsbarn en innføring i viktige begreper i det norske samfunnet, kan en slik tekst åpne for gode diskusjoner i klassen. Barnekonvensjonen og menneskerettighetene er ikke bare for Norge. Begrepene kan åpenbart brukes til å belyse kulturer. Dette er et eksempel på hvordan man kan gå utenom ordinære lærebøker for å finne egnede tekster til spesifikke tema.

Den siste teksten vi brukte i undervisningen var *Hvorfor det?*, skrevet av Arild Nyquist (Nyquist 2006). I denne teksten stiller Nyquist spørsmål ved hvorfor vi ofte mener at våre egne skikker og vaner er best. På en humoristisk måte setter han fingeren på en tenkemåte som mange nok vil kjenne seg igjen i. Han lurar i bunn og grunn på hvorfor noen måter å gjøre ting på oppfattes som ”riktige” og andre som ”gale”. Teksten tar riktignok ikke opp grunnleggende verdimeslige aspekter, men fokuserer på synlige kulturuttrykk som klær, matvaner og språk. Dette er en tekst som er skrevet på bokmål av en norsk forfatter. Likevel handler den på et tematisk plan om kulturforståelse og kulturelt mangfold.

3.3 Etske retningslinjer

For å utføre en studie av denne typen er man pliktig til å ta hensyn til en rekke forhold. Kvalitative forskningsopplegg stiller også spesielle etiske krav. *Den nasjonale forskningsetiske komité* har utviklet tre typer retningslinjer som skal følges ved slike prosjekter (Christoffersen & Johannesen 2012, s. 41). Den første handler om informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Det har vært viktig å tydeliggjøre at deltakelsen er frivillig, at alle anonymiseres, samt at informasjonen behandles konfidensielt. Den neste retningslinjen dreier seg om forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv. Som intervjuer må en respektere de grensene informantene setter. Når det gjelder validitet, er det viktig å ta høyde for at informanten kan utelate opplysninger. Min informant svarte villig på alle spørsmålene, og satte ingen grenser for hva han ville diskutere. Jeg opplevde ham som dedikert, og ser ingen grunn til å tvile på hans synspunkter og bemerkninger. Den siste retningslinjen tar for seg forskerens ansvar for å unngå skade. De som deltar skal utsettes for minst mulig belastning, og mitt arbeid skal på ingen måte gå utover de som deltar. Alle opplysninger og innhold som kan spores tilbake til informantene, er anonymisert på en slik måte at jeg fortsatt får frem relevante funn og hendelser. Av hensyn til personvern vil jeg ikke oppgi hvilke land minoritetslevene i klassen kommer fra. Siden flerkultur og mangfold er sentralt for problemstillingen, har det blitt tatt høyde for at det kan fremkomme opplysninger om etnisitet og ulike oppfatninger i datamaterialet.

Jeg har vært åpen rundt prosjektets hensikt ovenfor informantene (se vedlegg 1 og 2). Begrunnelsen for dette er at det kan skape tillit, og at de slipper å lure på hvorfor jeg er der.

Åpenheten henger også sammen med prinsippene om informert samtykke. Disse handler blant annet om at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål, og at man sikrer seg at de deltar frivillig (Kvale & Brinkmann 2009).

4 Analyse av empiri

4.1 Den formelle læreplanen – flerkulturelle perspektiver i skolens styringsdokumenter og i norskfaget

Ifølge Goodlads læreplanbegreper er *den formelle læreplan* det offisielle læreplandokumentet som lærerne har i oppgave å fortolke og formidle. Goodlad (1979) påpeker at den formelle læreplanen er forankret i samfunnets interesser. Man kan ved en analyse av denne følgelig finne meninger, verdier, holdninger og trossyn som dominerende grupper i samfunnet ønsker at de unge skal tilegne seg. Planene skal ifølge Engelsen (2012) utlede og fortolke skolens formål. Det finnes ulike typer læreplaner. I Norge og Norden har vi hatt en tradisjon for at læreplanene fungerer som sentrale virkemidler (Engelsen 2012). LK06 kan sies å være en fagdelt plan, noe som vil si at kunnskapsformidlingen er kategorisert i fag, samt at disse har egne læreplaner og kompetansemål. Når man skal gjøre seg opp en oppfatning av læreplanen, bør imidlertid denne omfatte mer enn selve dokumentet. Dette kapitlet vil ta for seg det formelle dokumentet, mens de påfølgende kapitlene vil ta for seg andre aspekter ved læreplanen.

Det vil være nærliggende å se en analyse av en læreplan i lys av læreplanteori. I Norge regnes læreplanteori som et delområde innenfor didaktikken (Engelsen 2012). Didaktikken kan kort sagt sies å omfatte opplæringens hva, hvordan og hvorfor. Disse kan forklares slik:

Med opplæringens *hva* tenker vi på forhold som har med mål og innhold å gjøre. *Hvordan*-spørsmålene dreier seg om undervisningsformer og arbeidsmåter eller metodeproblematikken. Med opplæringens *hvorfor* tenker vi på hvordan vi begrunner de valgene og beslutningene vi tar, med hensyn til mål, innhold og metoder (Engelsen 2012, s. 40).

Tett knyttet til opplæringens hva, hvordan og hvorfor, er det ifølge Engelsen (2012) utviklet noen grunnkategorier som de fleste læreplaner kan sies å være bygd opp rundt. Disse er mål, innhold, metodiske konsekvenser og vurdering. Selv om læreplanene er bygd opp rundt disse, kan de bli ulike på grunn av ulikt pedagogisk grunnsyn og verdioppfatninger. I denne delen av analysen vil jeg i hovedsak ha fokus på mål og til dels innhold, da det er dette som kommer tydeligst frem av det faktiske læreplandokumentet. Spesifikt lærestoff og

arbeidsmåter blir lite vektlagt i LK06. Den seneste revisjonen av *Læreplan i norsk* (fra 2013) vil analyseres med vekt på flerkulturelle perspektiver.

4.1.1 Lover og prinsipper

Utvikling av læreplaner skal foregå i tråd med lover og regler. *Opplæringslova* er et viktig lovverk for skolen. I §1-1. kommer det blant annet frem at elevene skal gis kulturell innsikt og forankring, forståelse av både nasjonal kulturarv og felles internasjonal kulturtradisjon, samt innsikt i kulturelt mangfold. Den påpeker imidlertid også at opplæringen skal forankres i blant annet verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, og i menneskerettighetene (Opplæringslova 1998).

Prinsipp for opplæringa (Utdanningsdirektoratet 2006b) sammenfatter paragrafene i *Opplæringslova* og forskriftene til loven, og er en del av LK06. Denne understreker at elevene skal utvikle kulturell kompetanse for å stimuleres til personlig utvikling og styrkning av egen identitet. I tillegg peker den på at en bred kulturforståelse må legges til grunn for å oppnå et inkluderende sosialt fellesskap hvor mangfoldet respekteres og verdsettes. En kan anta at en bred kulturforståelse i så måte vil omfatte noe mer enn det som i norskfaget omtales som ”norsk kulturarv”. Mens elevene skal utvikle *kulturell* kompetanse, kommer det frem av *Prinsipp for opplæringa* at lærerne må inneha en *flerkulturell* kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2006b). Det er rimelig at det stilles andre krav til læreres kompetanse enn den kompetansen det er ønskelig at elevene skal utvikle. Samtidig fremstår disse kompetansebegrepene noe uklare, og det kan argumenteres for at styringsdokumentene bør utdype nærmere hva som ligger i forskjellen mellom disse to.

4.1.2 Kunnskapsløftet

I NOU 2010: 7 kan man lese at Utdanningsdirektoratet i 2007 fikk i oppgave av Kunnskapsdepartementet å kartlegge i hvilken grad flerkulturelle perspektiver og kulturelt mangfold er ivaretatt i læreplanene, hvordan temaet er vektlagt og om dette inngår i kompetansemål for hvert enkelt fag. I svarbrevet kommer det frem at:

Det ble ikke satt som eksplisitt krav i de generelle retningslinjene for utvikling av læreplanene at det flerkulturelle perspektivet skulle ivaretas. (...) Fag som samfunnsfag og KRL (grunnskolen), skulle ivareta dette perspektivet på en mer helhetlig måte (NOU 2010: 7, s. 168).

Det har med andre ord ikke vært en prioritet å få inn flerkulturelle perspektiver i alle fag i LK06 fra starten av. I Utdanningsdirektoratets videre kartlegging kommer det frem at nettopp læreplanene i samfunnsfag og KRL, samt mat og helse, mest eksplisitt legger vekt på flerkultur. De fant at de resterende fagplanene, med unntak av matematikk, både i formål og kompetansemål hadde med det flerkulturelle perspektivet, om enn i varierende grad. Religion, livssyn og etikk, som den gang het kristendom, religion og livssyn, er kanskje det mest sentrale faget for religion- og kulturforståelse i skolen. Nesbitt (2004) mener imidlertid at om man har den holdningen at området skal være religionslærers ansvar, kan dette overskygge behovet for en dypere forståelse på feltet hos lærere generelt. Det kom også frem av kartleggingen at formuleringer av hensikten med faget ikke nødvendigvis reflekteres i kompetansemålene til enkelte fag (NOU 2010: 7). Det er viktig å påpeke at *Læreplan i norsk* har blitt revidert siden denne kartleggingen, og at organisering og formulering av enkelte kompetansemål er noe endret.

I *Læreplan i norsk* for grunnskolen brukes ikke begrepene flerspråklighet eller flerkulturalitet. Utdanningsdirektoratet skriver: ”Det blir derfor en oppgave for læreren å tolke inn det flerkulturelle og flerspråklige perspektivet i norskplanen for grunnskolen, og det kan antas at det er ulik praksis på området” (NOU 2010: 7, s. 169). De fordrer at det flerkulturelle må komme inn der det har en naturlig plass. En forutsetning for dette vil da være at læreren innehar tilstrekkelig flerkulturell kompetanse for å vurdere hvor perspektivet kan ha en naturlig plass i undervisningen, samt vilje og evne til bevisst å vektlegge og integrere det i sin undervisning.

4.1.3 Et historisk blikk på norskfaget

Før jeg går videre med analysen av flerkulturelle perspektiver i læreplanen, kan det være nyttig å se nærmere på hvordan norskfaget har utviklet seg gjennom tiden. Thor Ola Engen (2006) peker på at skolen fra midten av 1800-tallet inngikk i et omfattende nasjonsbyggingsprosjekt, og at litteraturen ble ansett som et viktig instrument i elevenes identitetsdannelse. Han skisserer nasjonsbyggingen i tre faser: en ideologisk, en kulturpolitisk

og en fase hvor kulturen og identiteten understøttet det politiske arbeidet i å bli en selvstendig nasjon. Den første fasen dreide seg om å samle inn og formidle et norsk kulturstoff, mens den andre konsentrerte seg om å fordele og formidle dette. Det var i denne andre fasen skolen hadde en nøkkelposisjon (Engen 2006, s. 167). Det nasjonsbyggende innholdet ble først problematisert med M-87 og L97, da det ble tydeligere at innholdet kunne virke assimilerende på minoriteter.

Ideologiene som har ligget til grunn for læreplanverkene har endret seg med tiden. Med Reform 94 dukket det igjen opp tanker om en homogen nasjonalkultur, og norskfaget ble mer kanonfokuseret (Engen 2006). Problematiske formuleringer i planen, som ”kulturarv” og ”vårt eget” skapte debatt. Med LK06 endret en retning, og i det første utkastet til læreplanen var synet på globalisering mer optimistisk. Dette møtte imidlertid kritikk, noe som gjorde at mer av de nasjonalkulturelle verdiene ble arbeidet inn. I tillegg inneholder den generelle delen av læreplanen ideologi fra R94. Endelige læreplaner er på mange måter kompromisser og et resultat av ulike interessegruppers innflytelse (Engelsen 2012).

Ifølge Engelsen (2012) har det gjennom norskfagets historie vært ulik vektning av de to hovedaspektene ved skolens innhold: emne og aktivitet. Emne dreier seg hovedsakelig om lærestoff, mens aktivitet handler om fremgangsmåter. På 70- og 80-tallet søkte planene balanse mellom de to aspektene. På 90-tallet så man en ny vektning av lærestoffet, hvor forfatternavn som Bjørnstjerne Bjørnson, Ivar Aasen, Aasmund Olavsson Vinje og Margrete Munthe framtrådte i målene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996). LK06 inneholder ikke retningslinjer for spesifikt lærestoff eller aktiviteter, og overlater dermed dette ansvaret til læreren og den enkelte skole (Engelsen 2012).

I fagdebatter i tilknytning til norskfaget stilles det blant annet spørsmål om hvilke verdier som legges til grunn for den kulturen vi ønsker å dyrke (Sandøy & Tenfjord 2006). Det oppstår et dilemma i det å skulle forvalte det vi allerede har, i tillegg til å ta inn det nye. Prosjektet *Den nye norsken*, som startet opp i 2001 ved Universitetet i Bergen, ønsket å ta opp denne typen spørsmål. Sandøy & Tenfjord (2006) viser til at norskfaget har endret seg frem til i dag, og at det er på veg i en ny retning:

Globaliseringsdiskusjonen har gitt oss nye erkjenningar, og han har sådd tvil om den tradisjonelle kanon i faget, ikkje berre den litterære kanon, men òg den kulturelle kanon. Norskfaget i skolen er heller ikkje lenger berre eit morsmålsfag, og det har måtta opne for endring gjennom dialog i det fleirkulturelle rommet (Sandøy & Tenfjord 2006, s. 7).

Norskfaget er altså ikke lenger kun et morsmålsfag. Det er også et sentralt fag for danning og kulturforståelse, utover den ”norske” kulturen. Dette medfører nye utfordringer for utviklingen av faget.

4.1.4 Læreplan i norsk

Det blir i kapitlet *Formål* hevdet at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse. Jeg har allerede påpekt at det pågår diskusjoner rundt hvilken kultur som faktisk skal formidles og forstås. I formål for faget kommer det frem at det er gjennom det norske språket at barn og unge er tenkt å innlemmes i samfunnsliv og kultur. Arbeidsliv og demokratiske prosesser nevnes i denne sammenhengen. Litt lengre ut i dokumentet finner vi formuleringer som ’internasjonalt perspektiv’ og ’det globale’:

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 2).

I dette formålsavsnittet kommer globaliseringsperspektivet tydelig frem. Synet på kulturarven er også dynamisk; den kan forandres og skapes på nytt. Det er tenkt at de internasjonale perspektivene skal belyse det som betegnes som ”norsk kulturarv” og på denne måten utvide elevenes forståelse av den norske kulturen, litteraturen og språket. Begrepene ”norsk kultur” og ”norsk kulturarv” dukker altså opp i denne planen også. Formålsavsnittet er tydelig på at vi i Norge har et språklig mangfold, men nevner ikke eksplisitt kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet 2013).

I *Læreplan i norsk* finner vi tre hovedområder. Disse er *Muntlig kommunikasjon*, *Skriflig kommunikasjon* og *Språk, litteratur og kultur*. Det siste hovedområdet vil være interessant for en analyse av flerkulturelle perspektiver i norskfaget. Her kommer de internasjonale perspektivene igjen frem. Hovedområdet handler om ”norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver” (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 3). Elevene skal bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie, blant annet i lys av impulser utenfra. Her er det rom for en vid tolkning. Hvilke impulser? Hvor er egentlig ”utenfra”?

Mål for fag inneholder ifølge Engelsen (2012) ofte retningslinjer for valg av faglig innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg. Siden kasusstudien avgrensner seg til mellomtrinnet, vil jeg ha spesielt fokus på kompetansemålene etter 7. årstrinn. Likevel vil det være relevant å se disse i lys av mål for andre trinn, fordi læreplanen legger opp til kontinuitet og progresjon i elevenes læring. I kompetansemål etter 4. årstrinn er det særlig tre mål flerkulturelle perspektiver kan falle naturlig inn under. Alle befinner seg under hovedområdet for språk, litteratur og kultur. Et mål for opplæringen er at elevene skal kunne ”forklare hvordan man gjennom språkbruk kan krenke andre” (Utdanningsdirektoratet 2013, s.7). Målet kan blant annet rettes inn mot holdninger, verdier og atferd. Videre finner vi et mål som knytter seg til samtale om tekster som også kan være oversatt fra andre språk: ”samtale om sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk” (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 7). Dette målet åpner for å lære mer om *andre* kulturer gjennom deres egne kulturelle produkter. Til sist vil jeg trekke frem målet som fordrer at eleven skal kunne ”gi uttrykk for egne tanker om språk, personer og handling fra tekster i ulike tider og kulturer” (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 7). Her er altså målet tydelig på at det skal reflekteres rundt tekster fra ulike kulturer, og dette er det første kompetansemålet i norskplanen hvor kulturbegrepet nevnes eksplisitt.

Også i kompetansemålene etter 7. årstrinn finner man mål som åpner for flerkulturelle perspektiver. På mellomtrinnet fokuserer hovedområdet for språk, litteratur og kultur i større grad på samiske språk. Den samiske urbefolkningen representerer en del av vårt kulturelle mangfold, og i denne sammenheng kan det argumenteres for at det kulturelle mangfoldet ivaretas til en viss grad. Kulturbegrepet nevnes imidlertid ikke eksplisitt i noen av kompetansemålene. Et mål for skriftlig kommunikasjon fordrer at elevene skal kunne ”lese et

breddt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangre på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten” (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 8). Dette åpner for å trekke inn tekster fra ulike kulturer. Samtidig er termen ’oversatte tekster’ vag og vid, og kan innebære hva som helst som ikke opprinnelig er skrevet på norsk. Termen ’internasjonale tekster’ dukker opp i kompetansemål for videregående opplæring, og en kan da spørre seg hva som ligger i forskjellen på oversatte og internasjonale tekster. Elevene skal også ”gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker” (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 8). Dette kan sies å være et meget relevant mål med tanke på elevenes kulturelle kompetanse, og ikke minst er dette et mål som åpner for læring om samhandling. Når kulturelt mangfold er en del av hverdagen, trenger elevene evner til å vise forståelse for at ikke alle tenker og tror som en selv.

Kompetansemålene etter 10. årstrinn nevner ikke kulturbegrepet eksplisitt, men noen mål tar for seg språklig variasjon, holdninger til talemål, samt samfunnsforhold, verdier og tenkemåter i oversatte tekster. Først i målene etter Vg1 nevnes begreper som flerspråklighet, kulturmøter og kulturkonflikter.

Det er altså noen kompetansemål i LK06 som åpner for en flerkulturell tilnærming. Kulturbegrepet nevnes sjelden eksplisitt i kompetansemålene for grunnopplæringen, men det er likevel integrert i ett av hovedområdene. I planene vektlegges norske og nordiske tekster og tradisjoner i stor grad, og det samiske er ivaretatt i flere ulike mål. Det internasjonale perspektivet som er beskrevet i formål for faget, avgrenser seg i kompetansemålene stort sett til å handle om oversatte tekster. En kan dermed anta at det er disse som skal representere impulsene utenfra. Det er lite spesifisering av innholdet i planen, men det gis noen retningslinjer for hvordan tekstene skal leses. Læreren, eller skolen lokalt, får i ansvar å velge ut egnede tekster til målene. Man kan få en følelse av at det flerkulturelle perspektivet er vagt og utydelig i kompetansemålene, og at de på dette området ikke helt gjenspeiler formålet for faget, eller norskfaget som et sentralt fag for kulturforståelse utover ”norsk kultur”.

4.2 Den oppfattede læreplanen – fortolkning av flerkulturelle perspektiver i norskfaget

Den oppfattede læreplanen omtaler Goodlad (1979) som ”sinnets læreplan”. Intensjonene og elementer ved det offentlig godkjente dokumentet er ikke nødvendigvis de samme som det involverte personer oppfatter i læreplanen. Lærerne trekkes av Goodlad (1979) frem som de mest signifikante fortolkerne. Samtidig påpeker Johnsen (1999) at også lærebøker kan sees på som fortolkninger av læreplanen.

4.2.1 Hvem fortolker læreplanen?

LK06 er en læreplan som legger få føringer for spesifikt lærestoff og aktiviteter. Ifølge Engelsen (2012) forsøker planen å kombinere klar styring og fleksibilitet. Dette kan føre med seg både utfordringer og muligheter. Hun trekker frem det multikulturelle samfunnet, med globalisering, informasjonsteknologi og mediekultur som noe som utfordrer oss på en helt annen måte enn tidligere. Flere stemmer får rett til å bli hørt, og i denne sammenhengen kan det bli vanskeligere å oppnå enighet om innhold og mål i skolen. Hun peker også på at formidling av viktige områder i vår kulturarv, noe som var mer fremtredende i tidligere læreplaner, skapte faste og trygge rammer for læreren. Med det store tekstmangfoldet i dagens informasjonssamfunn kan det være utfordrende for lærere å orientere seg, og finne frem til, egnet lærestoff til intensjonene med undervisningen. På den andre siden vil det bli vanskelig å sette innholdet i sammenheng med miljøet elevene er en del av dersom skolen og lærerne ser på innholdet som gitt (Engelsen 2012). Om elevene ikke kjenner seg igjen i det lærestoffet skolen fremmer og formidler, kan dette føre til en konflikt mellom skole og hjem, og til at skolen av enkelte oppleves som livsfjern.

Ut fra forpliktende mål gis lærerne et profesjonelt ansvar til å velge lærestoff og aktiviteter. Engelsen (2012) mener at en stor del av læreres læreplanarbeid består i å analysere læreplanen, og at valg av læremidler bør begrunnes ut fra slike analyser. Hvilken profesjonell kompetanse krever dette at lærerne innehar? Vi har allerede vært inne på pedagoger som mener at ’interkulturell kompetanse’ må løftes frem i dagens og fremtidens skole. *Prinsipp for opplæringa* fremhever ’flerkulturell kompetanse’ (Utdanningsdirektoratet 2006b). Faglig sett krever LK06 at norsklærere har så høy kompetanse i eget fag at de kan velge ut egnet lærestoff og arbeidsmåter i henhold til kompetansemålene. Da Bondeviks regjering i 2000

valgte å fjerne offentlig godkjenning av lærebøker, var noe av begrunnelsen for dette nettopp at utvelgelse av lærestoff skulle være det profesjonelle ansvaret til den enkelte lærer. I tillegg ble det understreket at det er læreplanen, ikke lærebøkene, som skal være styrende (Rønning 2008). Det kom imidlertid frem av St. meld nr. 30 (2003 – 2004) at lærebøkene er det dominerende læremidlet i norsk skole.

Ifølge NF-rapport nr. 2/2008, som har utforsket læreplanen og læremidlene i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, viser de fleste studier at læreboken dominerer i undervisningen (Rønning 2008). Dette gjelder også senere studier. Lærebøkene blir mye brukt i undervisningen, men det kommer imidlertid ikke frem av undersøkelsene hvordan de blir brukt. Johnsen (1999) mener at det er stor variasjon i hvordan lærebøker anvendes i skolen. En kan uansett konkludere med at læreboken i mange tilfeller er en sentral brikke i formidling av kunnskap til elevene. Det blir da viktig å ha et kritisk blikk på *hva* disse inneholder.

Nyere lærebøker i Norge er utviklet med utgangspunkt i LK06. Innholdet velges ut på bakgrunn av hvordan forfattere, forlag og skolemyndigheter oppfatter planen. Alle lærebøker vil inneholde former for ideologi, og dette utpekes som en særlig utfordring for utvikling av lærebøker i norsk, da man finner et mangfold av verdier og verdenssyn i dagens Norge. Johnsen (1999) påpeker også at det verken er påbudt i lov eller plan å bruke lærebøker, men at det i praksis er vanskelig å avstå fra å bruke dem. Om lærere skal finne frem til godt lærestoff hver eneste dag, uavhengig av læreverkene, vil det kreve mye tid og overskudd. I tillegg vil det stille store krav til deres faglige kunnskaper. Det vil også være vanskelig for lærere å velge fritt mellom ulike lærebøker, da kommuneøkonomien i mange tilfeller begrenser dette. I de fleste tilfeller får ikke skoler skifte ut læreverkene før de blir ansett som offisielt foreldet (Johnsen 1999).

4.2.2 En lærers oppfattelse av flerkulturelle perspektiver i norskfaget

Siden jeg i denne undersøkelsen er interessert i hvordan norskfaget forbereder elevene på det flerkulturelle samfunnet, er det relevant å se nærmere på hvordan læreren som deltok i studien oppfatter det flerkulturelle perspektivet i *Læreplan i norsk*. Dette kan ikke sies å være representativt for den generelle lærerstanden, men kan si noe om hvordan planen *kan*

oppfattes, samt hvor tydelig den signaliserer flerkulturelle perspektiver. Det er viktig å understreke at lærere kan ha ulike holdninger og fortolkninger i forbindelse med dette.

I de første møtene med læreren kom det frem at han ikke hadde planlagt å bruke noen tekster med flerkulturelt perspektiv dette året. Det var ikke satt opp i halvårsplanen. Han hadde ikke bevisst valgt å utelukke slike tekster, men heller ikke reflektert rundt muligheten til å inkludere dem. Dette gjaldt for øvrig også for de andre lærerne jeg kontaktet ved rekruttering av informanter. Noe av grunnen til dette kan være at det ikke er eksplisitt formulert i læreplanen at lærere skal inkludere tekster med flerkulturelt perspektiv. Etter å ha reflektert over kompetansemålet som omfatter 'oversatte tekster', konkluderte læreren i studien med at det definitivt var rom i planen for å bruke tekster fra andre kulturer.

Ut fra de forberedende samtalene fikk jeg et lite innblikk i lærerens tolkning av læreplanen, samt holdninger til vektlegging av kultur. Noe av det som kom tydeligst frem i tilknytning til dette var: 1) Han hadde i utgangspunktet ikke planlagt å bruke noen tekster fra eller om andre kulturer i norskundervisningen sin, og 2) Han var opptatt av at undervisningen måtte kunne begrunnes ut fra læreplanen. Jeg opplevde at han så nye muligheter i kompetansemålet og tekstene etter å ha reflektert over dem. Samtidig var han opptatt av balansegangen i det å jobbe med andre kulturer. På den ene siden vil man ikke gi et negativt og generaliserende bilde av disse, men på den andre siden var lærerens oppfatning at man også skal være forsiktig med å male alt rosenrødt. Han understreket viktigheten av å gi elevene et realistisk bilde av virkeligheten. I denne sammenhengen vil jeg påpeke at han i tillegg til norsk underviser i samfunnsfag. Samfunnsfag er jf. Utdanningsdirektoratets kartlegging av flerkulturelle perspektiver (NOU 2010: 7) et av fagene som mest eksplisitt vektlegger kulturbegrepet. Det kan tenkes at lærerens kunnskap på feltet også er knyttet til hans samfunnsfaglige kompetanse. I samtalene før undervisningen kom det frem at han var samfunnsengasjert og opptatt av at elevene skulle vite hva som skjedde rundt om i verden. I det kvalitative intervjuet reflekterte han mer direkte rundt hvordan han tolker læreplanen, noe jeg vil redegjøre for i det følgende.

Etter å ha hatt fokus på flerkulturelle perspektiver i tre undervisningsøkter, hatt samtaler med elevene om kulturelt mangfold og lest tekster som kan tilføre undervisningen et nytt

perspektiv, hadde læreren gjort seg noen refleksjoner rundt det som står nedfelt i det faktiske læreplandokumentet. I det kvalitative intervjuet fikk han et spørsmål om i hvilken grad han syntes *Læreplan i norsk* er tydelig på det flerkulturelle perspektivet. Her mente han at om kompetansemålene etter 7. årstrinn begrenser seg til termen 'oversatte tekster' når det gjelder å ta i bruk tekster som kan kalles flerkulturelle, så betyr det at de flerkulturelle perspektivene ikke er godt nok representert i norsk på mellomtrinnet. Videre svarte han:

Det reflekterer ikke den virkeligheten som vi har i skolen. Det reflekterer heller ikke det tydelige fokuset på globalisering, og at verden har blitt mindre. At den digitale utviklingen har åpnet for at barna lett kan bevege seg fra verdensdel til verdensdel. Det er litt for snaut at fokuset kun skal ligge på oversatte tekster, hva nå det innebærer. Det fremmer ikke interkulturell kompetanse. Vi må ha noe mer enn det. Egentlig burde man løfte dette inn i en eller annen offentlig debatt om skolen (utdrag fra transkripsjon av intervju).

Ut fra dette utsagnet kan man få et inntrykk av hvor læreren står på dette området. Etter å ha blitt mer bevisst perspektivet og reflektert nærmere over hva læreplanen faktisk formidler, har han gjort seg opp en mening om at det flerkulturelle perspektivet i norskfaget er for dårlig representert. Han trekker også frem globaliseringsperspektivet og mener dette er for vagt formulert. Læreren stusser også på hva termen 'oversatte tekster' egentlig innebærer. Han viser imidlertid at han er kjent med begrepet interkulturell kompetanse, og vet hva dette dreier seg om.

Læreren mente at han selv ikke hadde reflektert godt nok over hvilken posisjon kulturelt mangfold burde ha i norskfaget. Han syntes likevel at det burde settes mer fokus på det flerkulturelle perspektivet, og konkluderte med at den raske samfunnsutviklingen som har vært, ikke ordentlig gjenspeiles i det "pensum" som legges opp for barna. Selv om det i enkelte, korte perioder hadde vært mer fokus på det flerkulturelle ved skolen han jobber på, blant annet under Redd-barna uka, TV-aksjonen og FN-dagen, syntes han at verdien av slike tekster er stor nok til å rettferdiggjøre mer jevnlig bruk av dem.

4.2.3 Lærebøker som fortolkere av læreplanen

Under de innledende samtalene med læreren gikk vi sammen gjennom læreboken i norsk som ble brukt på trinnet. I feltnotatene mine skrev jeg:

God i ord 5 har svært få tekster om kan brukes til å tematisere kulturelt mangfold. Elevene jobber for tiden med temaet ”bok og bilde” og dette kapitlet i læreboken inkluderer ikke tekster fra/om andre kulturer. De andre kapitlene inneholdt heller ikke noen tekster som passet særlig godt til intensjonene med undervisningen. Vi gikk derfor litt rundt på skolen og bladde i bøker, men fant ingen egnede tekster på den korte tiden vi hadde (utdrag fra feltnotater).

Dette kan være et bilde på hvordan en lærebok kan representere begrensninger. Det blir i slike tilfeller opp til læreren å finne gode tekster som passer til formålet med undervisningen. Da blir det viktig at læreren vet hvor han skal lete. I studien hadde læreren så stort tidspress at denne oppgaven falt på meg. Jeg vendte meg til lærebøker fra andre forlag, og forsøkte å plukke ut et variert utvalg tekster som kunne tematisere kulturelt mangfold på ulike måter.

Som jeg tidligere har vært inne på, er lærebøkene det dominerende læremiddelet i skolen. I denne sammenheng kan det derfor være interessant å se nærmere på hvordan flerkulturelle perspektiver er representert i disse. På hvilke måter har lærebokforfattere og forlag oppfattet globaliseringsperspektivet i læreplanen, og hva legger de i oversatte tekster? Skaret (2006) peker på de nye mulighetene knyttet til valg av lærestoff som ligger i LK06:

Mens Norge i dag kan sies å være et flerkulturelt samfunn, har skolens litteraturforståelse og litteraturundervisning hittil hatt en utpreget nasjonal forankring. Norskplanen i den nye skolereformen understreker imidlertid de internasjonale perspektivene i norskfaget og åpner i langt høyere grad opp for bruk av oversatte tekster enn tidligere (Skaret 2006, s.35).

Allerede i 2004 indikerte en rapport, som tok for seg flerkulturelle perspektiver i læremidler, at læreplanens krav til å gjenspeile det flerkulturelle Norge ikke ble oppfylt i lærebøkene (Aamotsbakken m. fl. 2004). Her ble det blant annet pekt på at lærebøkene dårlig utnyttet ”fortellingstradisjoner fra kulturområder som elever fra språklige minoriteter i skolen har kjennskap til” (Aamotsbakken m. fl. 2004, s.14). Det var altså lite som tydet på en bevisst integrering av dette perspektivet. Jeg vil i det følgende se på om utviklere av lærebøker basert på LK06 benytter seg av muligheten til å inkludere et større mangfold av tekster fra andre deler av verden, eller om en nasjonal forankring fortsatt dominerer.

For å prøve å gi et bilde av hvordan lærebøkene inkluderer det flerkulturelle perspektivet, undersøkte jeg noen mye brukte lærebøker i norsk for mellomtrinnet. Dette er ikke en helhetlig vurdering av lærebøkernes kvalitet, men jeg ønsker å peke på hvordan disse har inkludert tekster fra og om ulike kulturer. Siden denne studien fokuserer spesielt på tekster, samt at kompetansemålet som inkluderer 'oversatte tekster' er sentralt for undersøkelsen i skolen, har jeg valgt å holde meg til lesebøkene og tekstsamlingene til de ulike forlagene. De tre læreverksamlingene jeg tar utgangspunkt i er *Safari*, *Zeppelin* og *God i ord*. I tekstsamlingene og lesebøkene til disse finner man både skjønnlitterære tekster, utdrag fra bøker, dikt, bilder, sangtekster, saktekster og fakta-bokser. Som Johnsen (1999) påpeker er lærebøker en meget sammensatt form for litteratur. Ved noen av de små fakta-tekstene står det ikke oppført forfatter. Sannsynligvis er de utformet av lærebokforfatterne selv. Jeg har derfor ikke tatt for meg disse i analysen. Jeg har hatt spesielt fokus på om det finnes tekster i disse bøkene som tematiserer kulturelt mangfold, og om en finner oversatte tekster som opprinnelig er skrevet av forfattere fra andre deler av verden. Johnsen (1999) påpeker at lærebokanalyser alltid skjer på to forskjellige nivåer: både faglig-pedagogisk og litterært. Det er de samme to nivåene som ligger til grunn for definisjoner av flerkulturell litteratur jf. Skaret (2006). Det pedagogiske nivået vil i denne analysen handle om hvilken plass og relevans tekstene har i den flerkulturelle skolen og samfunnet, mens det litterære vil omfatte det som har med det flerkulturelle perspektivet i den enkelte tekst å gjøre.

Et av læreverkene jeg tok for meg var Gyldendals *Safari*. På femte trinn finner man to lesebøker: *Safari 5. Lesebok A* (Kverndokken & Bakke 2006a) og *Safari 5. Lesebok B* (Kverndokken & Bakke 2006b). Jeg vil i det følgende vise til disse som henholdsvis "Safari A" og "Safari B". Disse bøkene tilhører en del av et samlet læreverk i norsk for 1.-7. trinn. Innholdet i lesebøkene er ikke delt inn i tydelige kapitler med eksplisitt tema, men tekstene er samlet i ulike bolker. Ved å undersøke forfatterens bakgrunn, fant jeg at *Safari A* inneholder tekster fra om lag 30 norske forfattere, av det totale antallet forfattere på 49. *Safari B* har 53 ulike forfattere samlet sett, hvor nærmere 40 av disse er norske. Noen av forfatterne er samiskspråklige og har oversatt samiske eventyr til norsk. Det er generelt større vekt på nordiske forfattere i *Safari A* enn *Safari B*. Begge inneholder også mange tekster fra nordeuropeiske og amerikanske forfattere. Oversatte tekster fra andre deler av verden enn de nevnte er det få av. I *Safari A* finner man et eventyr fra Sierra Leone, mens *Safari B* inneholder fabler og eventyr fra Indonesia, Japan og Sør-Afrika. Disse er mest sannsynlig

vandreeventyr. Det står ikke oppført noen forfattere med opprinnelse fra Afrika eller Asia. Selv om man ikke finner så mange tekster som er skapt utenfor den vestlige kulturkrets, kan man finne tekster som *tematiserer* kulturelt mangfold, blant annet ved at karakterene i fortellingen har minoritetsbakgrunn. Noen tekster handler også om andre kulturer, selv om de er skrevet av norske forfattere. For eksempel inneholder *Safari A* en bolk med tekster om ørkenen. Her finner man både saktekster, fortellinger og eventyret fra Sierra Leone. I en saktekst av Jan Pedersen blir vi kjent med hverdagen til en gutt som lever i Wahiba-ørkenen.

Aschehougs læreverk *Zeppelin* (Holm & Løkken 2006) har utviklet en lesebok for 5. trinn, som er en del av *Zeppelins* læreverksamling for 1.-7. trinn. I leseboken er innholdet delt inn i åtte kapitler, hvert med et tydelig tema. For eksempel handler tekstene i kapittel 4 om spøk og spenning, mens kapittel 5 tar for seg eventyr. I eventyrkapitlet er det stor vekt på norsk og nordisk eventyrtradisjon, og de fleste tekstene er hentet fra Asbjørnsen og Moe. En finner i tillegg et dyreeventyr fra Somalia. Til forskjell fra lesebøkene til *Safari* på 5. trinn, har denne leseboken et eget kapittel som tar for seg andre deler av verden. Dette har fått tittelen *Ut i verden*. Her finner en blant annet fabler fra Afrika og Italia, samt en fortelling om en 11 år gammel jente fra Afghanistan. Gjennom disse tekstene kan elevene lære om barn som lever under andre forhold enn dem selv. I likhet med lesebøkene til *Safari* er det stor vekt på norske forfattere. En finner imidlertid et litt mer variert utvalg av europeiske og amerikanske forfatternavn i leseboken til *Zeppelin*. I tillegg finner man i sistnevnte en oversatt tekst opprinnelig skrevet av en srilankisk forfatter.

God i ord er en læreverksamling for 3.-7. trinn. Tekstsamlingen for 5. trinn minner om *Zeppelin* i utformingen (Lundberg, Myrvold & Stallemo 2006). Også denne har plassert de ulike tekstene i kapitler med eksplisitte tema. Mange av temaene har også likheter med temaene *Zeppelin* tar opp. Blant annet har begge verkene kapitler som spesielt tar for seg dyr, natur og spenning. I likhet med de andre nevnte lesebøkene har denne tekstsamlingen størst vekt på norske tekster. En finner over 40 norske forfatternavn i litteraturregistret, i tillegg til åtte nordiske forfattere utenom Norge og elleve forfattere fra andre vestlige land. Det står ikke oppført noen forfattere fra Asia, Afrika eller Sør-Amerika, men tekstsamlingen har flere eventyr fra disse delene av verden. Karakterene i eventyrene er for det meste dyr. En tekst tar for seg matretter fra ulike deler av verden, og informerer på denne måten om ulike

kulturtradisjoner. For å finne ut om globaliseringsperspektivet er representert i større grad på høyere trinn, tok jeg også for meg tekstsamlingene til *God i ord* på 6. og 7. trinn. I *God i ord. Tekstsamling 6* (Lundberg, Myrvold & Stallemo 2007) er det litt større vekt på globalisering, med et eget kapittel som tar for seg temaet ”rundt neste sving”. I *God i ord. Tekstsamling 7* (Lundberg, Myrvold og Stallemo 2008) finner en flere tekster som tematiserer livet til barn i ikke-vestlige land.

Tendensene som blir tydelige gjennom undersøkelse av disse lærebøkene er at norske forfattere er representert i høy grad. Tekstene som er oversatt fra andre språk er for det meste tekster fra andre vestlige land i Europa, samt USA. Som regel har lærebokforfatterne inkludert noen eventyr fra Afrika og Asia. Dette er tekster uten navngitte forfattere. Selv om en ikke finner så mange forfatternavn fra andre verdensdeler enn Europa og Nord-Amerika, har noen av forfatterne krysskulturell bakgrunn. Flere av disse har skrevet tekster med flerkulturelt tema. Ved en analyse av tekstsamlingene til *God i ord* på både 5., 6. og 7. trinn, kan en få inntrykk av at globaliseringsperspektivet kommer synligere til uttrykk på 6. og 7. trinn. Dette kan muligens komme av en tenkt progresjon i opplæringen.

På bakgrunn av dette kan man konkludere med at tekstkorpuset i disse bøkene, med et pedagogisk syn på tekstene, ikke inneholder særlig mange stemmer fra andre land enn de som ligger nærmest Norge i kultur, verdenssyn og verdier. Om man legger litterære definisjoner på flerkulturell litteratur til grunn for analysen, kan flere av tekstene sies å være flerkulturelle ved at de tar opp tematikk fra flerkulturelle samfunn. Likevel begrenser dette seg til å gjelde svært få tekster samlet sett. Eventyrene i lærebøkene handler for det meste om dyr. Dyr brukes mye i fortellinger for barn, og én forklaring på dette kan være at de blir mer nøytrale og objektive med tanke på etnisk bakgrunn (Svensson gjengitt i Skaret 2011, s. 280). I Skarets studie (2011) av barns resepsjon av bildebøker fant hun en lavere forekomst av personlig respons, altså at barna trekker forbindelseslinjer mellom boka og egne liv, når karakterene var dyr. Hun mener dette muligens kan forklares med distansen mellom tekst og leser. På bakgrunn av dette vil ikke nødvendigvis elever identifisere seg med eventyr fra andre deler av verden, selv om de skulle ha kulturelle erfaringer fra landet eventyret er skapt i. NAFO har understreket at det blir spesielt viktig at ordinære læremidler fremover ivaretar flerkulturelle

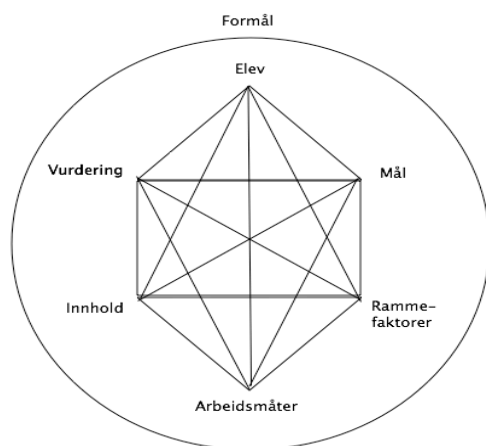
perspektiver og gir mulighet for identitetsbekreftelse, da fokuset på egne læremidler for språklige minoriteter har blitt mindre (NOU 2010: 7).

4.3 Den gjennomførte læreplanen – tematisering av kulturelt mangfold gjennom tekst

Ifølge Goodlad (1979) handler *den gjennomførte læreplanen* om det som skjer i klasserommet på undervisningsnivå, altså operasjonaliseringen av læreplanen. Han mener dette nivået av læreplanen også kan sees på som en form for ”oppfattet” læreplan, da den eksisterer i øynene og ørene til observatøren.

4.3.1 Lærestoffet: utvalgte tekster

Når det kommer til undervisningen, må læreren forholde seg til flere ulike faktorer. Bjørndal og Lieberg (1978) har utviklet den didaktiske relasjonsmodellen som et verktøy for blant annet undervisningsplanlegging. Denne består av seks didaktiske kategorier som fremstilles som like viktige: elev, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering. De blir alle satt i relasjon til hverandre.



Figur 1 Didaktisk relasjonstenkning (Engelsen 2012, s. 46)

Relasjonstenkningen vektlegger samspillet mellom ulike faktorer av betydning for undervisningssituasjonen (Bjørndal & Lieberg 1978). Et av aspektene i denne modellen er *innhold*. Valg av innhold må sees i sammenheng med de andre aspektene. For eksempel er det

lærerens oppgave å velge et innhold i henhold til mål, og tilpasse både arbeidsmåter og vurderingsarbeidet til elevenes forutsetninger. I tillegg virker rammefaktorene inn på undervisningssituasjonen på ulike måter. I enhver undervisningssituasjon vil alle aspektene ved relasjonsmodellen være av betydning. Det var de også i undervisningsoppleggene i denne undersøkelsen. Likevel vil jeg i dette kapitlet ha hovedfokus på innhold, da undersøkelsen i skolen hovedsakelig baserte seg på det konkrete lærestoffet elevene fikk tilgang til, altså tekstene. Jeg vil i det følgende se nærmere på hvordan læreren vurderte dette lærestoffet i forkant av undervisningen.

I møte med tekstene var læreren opptatt av å måtte begrunne og legitimere det vi gjorde ut fra læreplanen. Da han hadde lest *Hvorfor det?* av Arild Nyquist fortalte han at han kjente til forfatteren. Videre mente han at teksten kunne åpne opp for filosofiske spørsmål og samtale i klassen. Han påpekte at dette ikke er en tekst fra en annen kultur, men at den likevel tematiserer kulturelt mangfold gjennom at den tar opp holdninger og syn på kulturelle ulikheter. Dette vitner om en observant lærer som raskt kan skille det å lære om en annen kultur fra det å lære om *samhandling* mellom kulturer. Han fattet interesse i ord som Barnekonvensjonen, barneombudet og FN i teksten *Barns rettigheter og plikter*. Han så umiddelbart muligheten til å la elevene utføre et rollespill basert på dialogen. Denne teksten kunne også være særlig relevant med tanke på den forestående FN-dagen 24. oktober. Han så en utfordring i at det var for mye tekst til at elevene kunne lære den utenat, men kom fram til at han kunne forberede noen enkeltelever på å lese den høyt for de andre. Teksten *Et liv under treet* er litt lengre enn de andre tekstene. Læreren kjente elevene sine godt, og mente at det ville gå greit å bruke den dersom vi leste den høyt for dem. Det viktige ville da bli å bearbeide teksten i ettertid for å undersøke om elevene hadde fått med seg innholdet. Han foreslo at elevene kunne tegne til, og at vi ut fra tegningene kunne få vite noe om hvordan elevene oppfattet teksten, samt hvilke indre bilder de fikk.

I disse samtalene virket det som om den didaktiske relasjonstenkingen var godt implementert hos læreren. Mens han vurderte innholdet i de ulike tekstene, hadde han samtidig målene i bakhodet, og vurderte mulige arbeidsmåter fortløpende. Han tenkte også på elevenes forutsetninger, for eksempel ved at han vurderte hvorvidt tekstene var for lange til at elevene rakk å lese dem på egenhånd. Vi oppdaget sammen at det dannet seg en struktur for undervisningen. Vi kunne dele disse tekstene inn i tre bolker: 1) skjønnlitterær fortelling der

arbeidsmåtene innebar felles lesestund, refleksjon og tegning, 2) saklig tekst om barns rettigheter og plikter med påfølgende gruppe- og plenumsdiskusjon, og 3) kåserilignende tekst som tematiserer holdninger til andre kulturer. Slik sett består innholdet av et utvalg forskjellige tekster som samtidig tematiserer noe av det samme.

Videre vil jeg beskrive de tre gjennomførte undervisningsøktene og presentere funn som kan være relevante for problemstillingen. Denne delen av empirien dreier seg om gjennomføring av undervisning, hvor vi har utnyttet mulighetene som ligger i LK06 til å velge lærestoff relativt fritt. Til grunn for denne undervisningen ligger prinsipper om at elevene skal utvikle kulturell kompetanse, og tilnærmingen kan begrunnes ut fra kompetansemålet: ”lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangre på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten” (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 8). Det jeg har vært interessert i å undersøke gjennom klasseromsobservasjonene er 1) hvordan læreren leder klassesamtalen ut fra tekstene, og 2) hvordan slike tekster fungerer i en undervisningssammenheng hvor kulturell kompetanse bevisst vektlegges. Denne delen av empirien har til hensikt å gi et innblikk i klasseromssituasjoner hvor det jobbes med tekster som tematiserer kulturelt mangfold på ulike måter. Før undervisningsøktene presenteres, vil jeg gå nærmere inn på en viktig arbeidsmåte for undervisningen: klassesamtalen.

4.3.2 Arbeidsmåter

Klassesamtalen viste seg å bli sentral i arbeidet med tekstene i alle undervisningsøktene. En finner ulike former for samtale i klasseromsammenheng, men spesielt for denne typen samtaler var at de handlet om innholdet i tekster. På denne måten beveger de seg mot det Aase (2005) kaller *litterære samtaler*. Disse definerer hun slik: ”det vil seie klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane” (Aase 2005, s. 106). Det må imidlertid tas i betraktning at ikke alle tekstene i studien ble lest av elevene selv, men høyt av lærer eller student. Elevene skulle altså også diskutere tekster de hadde lyttet til.

En klassesamtale vil alltid være en kollektiv virksomhet hvor det etableres et tolkningsfellesskap bestående av elever og lærer. Elevene får mulighet til å lære gjennom interaksjon og språklig samhandling i et slags spill med og mot hverandre, noe som fra et

sosiokulturelt ståsted gir gode vilkår for læring (Aase 2005). Læreren har autoritet til å bryte inn og styre samtalen. Ifølge Aase (2005) er læreren både spill-leder og ekspert. Han/hun tar med seg sin avanserte tolkningskompetanse inn i samtalen, men må samtidig være lydhør for elevenes innspill. Læreren i min kasusstudie uttalte at han kunne stilt mer gjennomtenkte spørsmål i disse samtaleene dersom han hadde hatt bedre tid på seg til å bearbeide tekstene. Likevel påpekte han at han var god til å improvisere og ta ting på sparket. Det å kunne improvisere er en nødvendig evne ved ledelse av litterære samtaler, da disse utspiller seg som en usikker prosess hvor samtalen kan ta mange retninger (Aase 2005).

4.3.3 "Vi lever annerledes"

I en av undervisningsøktene skulle elevene arbeide med teksten *Et hjem under treet*. Arbeidsmåtene gikk ut på at elevene skulle lytte til teksten, tegne og delta i en klassesamtale om teksten etterpå. Begrunnelsen for dette var et ønske om å undersøke hva elevene hadde fått med seg. Å diskutere en tekst med andre kan også i seg selv fremme læring. Elevene kan lære mye gjennom at ulike forståelser av teksten kommer frem. Læreren startet med å knytte teksten til temaet FN, som de hadde jobbet litt med allerede. På denne måten kunne elevene ha dette i bakhodet, og knytte innholdet til noe de hadde kjennskap til fra før.

Etter at teksten var lest, satte vi oss på gulvet i en ring hvorpå læreren ledet en samtale om teksten. Han startet med å stille spørsmål om personene i fortellingen. Hva het de? Hvordan ville elevene beskrive dem? Hvor gamle var de, og hvor kom de fra? Elevene hadde fått med seg at jenta kom fra India, men de var usikre på hvor gutten kom fra. Samtalen gikk på et punkt over til å handle om adopsjon, og her ble elevene engasjerte. Dette aspektet ved teksten var mer nært og kjent for dem. Noen hadde venner og slektninger som var adoptert, og de ønsket å fortelle om dette. Undervegs i samtalen kom læreren med ulike faktaopplysninger, som at India er ett av verdens mest folkerike land. Han var opptatt av at barn i India kan leve under ganske andre vilkår enn dem selv, og ville at elevene skulle reflektere over hvorfor det var sånn.

Lærer: Hva er hovedgrunnen? Det er en hovedårsak til at dette er så utrolig forskjellig fra situasjonen i Norge.

Elev (a): Vi lever annerledes.

Lærer: Ja, men noe annet også. Hovedgrunnen til at vi lever annerledes?

Elev (b): Det er stor fattigdom der.

Lærer: Ja, det er riktig. Det bor mange folk i India, og mange av dem er veldig fattige. Det er andre levekår (utdrag fra observasjonsnotater).

Gjennom dette setter læreren fortellingen inn i en kontekst for elevene. Han får frem at personene i teksten lever under andre forhold og betingelser enn elevene kanskje er kjent med. Flere av elevene visste mye om landet India, og at det er store skiller mellom fattig og rik der. Likevel opplevde jeg dem ikke som like engasjerte her, som i samtalen om adopsjon.

Når det kommer til handlingen i teksten, var det individuelle forskjeller i hvor mye de hadde fått med seg. Læreren ledet samtalen på en slik måte at elevene kunne komme med egne erfaringer og opplevelser knyttet til *temaet* teksten handlet om. Her engasjerte også elever seg som sa at de ikke husket så mye av handlingen i teksten. Ved en samtale med noen elever om tegningene de hadde laget, kom det frem at de fleste hadde tegnet en sovende jente under et tre. En jente hadde imidlertid fått litt andre assosiasjoner av teksten.

Elev (a): Jeg tegnet fem søyler, du vet da vi skulle tegne om historien. Jeg vet ikke helt hvorfor, men jeg tror det er mye søyler i India.

Jeg: Kanskje det var fordi de nevnte et tempel i historien?

Elev (a): Ja, det også. Men jeg tror at fem søyler betyr noe spesielt. At hver søyle betyr en spesiell ting. Det har vi i hvert fall lært om i RLE (utdrag fra observasjonsnotater).

Denne jenta tenkte mest sannsynlig på de fem søylene i islam, selv om teksten i seg selv ikke nevnte noe om dette. I India er hinduismen den største religionen, men islam er også utbredt. Dette eksemplet viser at kunnskap om ulike kulturer og religioner kan ha overføringsverdi på tvers av fag. Denne teksten åpnet for at jenta kunne ta med noe hun hadde lært i RLE inn i norskfaget. Det er uvisst om hun blandet religionene med hverandre, eller var kjent med at hinduismen er den største religionen i India. Likevel kan en få inntrykk av at hun prøvde å lage mening for seg selv ved å koble tekstens innhold til tidligere kunnskaper.

Handlingen i denne teksten foregår i et miljø og en kultur som elevene er delvis kjent med. De greide å kjenne seg igjen i noen elementer i teksten, for eksempel det som handlet om adopsjon, som også er et kjent fenomen i Norge. Mange påpekte likevel at ”vi” lever annerledes enn ”dem”. Læreren reflekterte over dette i intervjuet i etterkant av undervisningen. Han mente at det er vanskelig for elevene å ta perspektivet til noen som er ordentlig fattig.

Det er nok noen som opplever at de ikke bestandig får det de ønsker seg, og i enhver klasse er det jo stor forskjell på de materielle vilkårene som barna lever under. Men å se ting fra et indisk kontra et europeisk ståsted, det er klart at det ikke er så lett for barna (utdrag fra transkripsjon av intervju).

Dette kan altså representere en utfordring når det gjelder å lære om andre kulturer gjennom skjønnlitterære tekster. Når elevene i denne klassen opplevde at fortellingen handlet om noen som levde totalt forskjellig fra dem selv, viste det seg at dette aspektet ved teksten ikke var så lett å kjenne seg igjen i. Likevel kunne klassesamtalen i ettertid hjelpe elevene til å forstå noen av årsakene til at man lever forskjellig. Læreren påpekte at siden forfatteren er fra Østerrike, kan det tenkes at også han ser indiske levekår fra et europeisk ståsted. Han mente imidlertid at det er nyttig for både barn og voksne å tilegne seg kunnskap om at mennesker kan ha ulike ståsteder og se ting fra ulike perspektiver i en tid med økt innvandring.

Barna kan litt om kulturer i andre land, men det... I liten grad greier verken barna eller vi voksne å ta inn over oss de... Ja, de ståstedene, eller forstå de ståstedene som barna kanskje har hatt tidligere i sin tid. Tidligere i barndommen. Men tekstene aktualiseres jo av at Europa opplever en stor form for innvandring (utdrag fra transkripsjon av intervju).

Læreren viser altså at han har reflektert over hvordan en slik tekst kan brukes og aktualiseres i det samfunnet vi lever i. Det kom også frem av intervjuet at han syntes det hadde vært fint å hatt noen eventyr eller fortellinger fra alle landene som er representert i klassen. Han mente dette kunne ha vært med på å styrke identiteten til noen og den kulturelle forståelsen til dem alle.

4.3.4 "Jeg har gjort det. Altså, hentet vann"

En av undervisningsøktene falt på samme dag som FN-dagen. I forbindelse med dette hadde læreren snakket om FN med elevene. Sju elever byttet på å lese deler av teksten *Barns rettigheter og plikter* høyt. Alle elevene besvarte så noen spørsmål individuelt. Deretter diskuterte de svarene i mindre grupper og til sist i plenum. Spørsmålene gikk ut på å vise forståelse av ord og begreper, om de greide å trekke linjer til andre deler av verden når det gjelder rettigheter og plikter, samt om de greide å bruke begrepene i samtale med andre. Da elevene kom i grupper oppdaget flere at de hadde besvart spørsmålene litt forskjellig. På en av gruppene mente en jente at alle har de samme rettighetene. Det protesterte de andre kraftig på. Da utbrøt jenta: "Nei, altså, det var ikke det jeg mente. Alle *skal* ha de samme rettighetene, og det er bestemt, men likevel er det mange som ikke får dem". Dette var de andre enige i. På en annen gruppe snakket en gutt om retten vi i Norge har til hjelp når vi er syke. Som eksempel trakk han frem en norsk lege som hadde blitt smittet av ebola i Sierra Leone, noe som hadde preget nyhetsbildet den siste tiden. De kom frem til at grunnen til at hun ble hentet til Norge med fly og fikk den hjelpen hun trengte, var at Norge er et rikt land. Alle på gruppa var enige om at slik er det ikke i alle land. "Alt dreier seg om penger" påpekte den ene gutten. Disse samtalene viser at elevene ut fra det de har lest i teksten, greier å samtale om begrepene og trekke frem tidligere kunnskaper og erfaringer fra et tema de nettopp har lært om. Blant annet hadde mange fulgt med på nyhetene den siste tiden, og trakk elementer fra disse inn i diskusjonen. Dette kan understreke viktigheten av at barna har noen forkunnskaper de kan trekke inn i møte med slike tekster.

Ved plenumsdiskusjonen var de aller fleste elevene muntlig aktive. De hadde allerede fått diskutert spørsmålene i mindre grupper og hadde mye på hjertet. Det viste seg at elevene syntes det var lett å komme med eksempler på rettigheter og plikter, men at det var vanskeligere å forklare begrepene.

Lærer: Hva er en rettighet ut fra denne teksten?

Elev (a): Retten til å gå på skolen.

Lærer: Ja, det er et eksempel på en rettighet. Men hva er det?

Elev (b): Rett til mat, et sted å bo og et hjem.

Lærer: Ja, eksempler igjen. Men mer generelt? Hva er en rettighet i sin alminnelighet?

Elev (c): Noe man har rett til. Noe som er lov.

Lærer: Nettopp (utdrag fra observasjonsnotater).

Gjennom klassesamtalen kunne altså læreren hjelpe elevene til å forstå, og sette ord på, elementer ved teksten som de ikke hadde fått helt grep om i gruppene. Videre i samtalen kom læreren med flere eksempler som gjorde at elevene kunne sette begrepene inn i en sammenheng.

Hvis jeg som lærer bryr meg om dere to [peker på to gutter], og hjelper dere, men så overser jeg ham [peker på en annen elev]. Bryr meg ikke om at han er der, og hjelper ham ikke når han spør meg, og dette skjer hver dag. Da blir ikke hans rettigheter fulgt opp (utdrag fra observasjonsnotater).

Dette eksemplet engasjerte elevene spesielt. Flere sa at om læreren gjorde slikt var det urettferdig behandling av eleven. Samtalen gikk etter hvert over til å handle om plikter. Elevene diskuterte at voksne og barn kan ha forskjellige plikter, og at barn i andre land og kulturer kan ha andre plikter enn det som er vanlig i Norge. De ble etter hvert så opptatte av å fortelle om hvilke plikter de hadde hjemme, at læreren flere ganger måtte si at det var nok. Han styrte samtalen inn på noe som hadde skjedd søndagen i forveien, nemlig TV-aksjonen. Mange av elevene hadde fulgt med, og visste at innsamlingen gikk til å bygge brønner i fattige land. En elev påpekte at: ”Agnes, på den reklamen, må gå fem timer for å hente vann. Det er slitsomt. Vi kan jo bare gå bort til springen”. Plutselig tok en elev som hittil hadde vært litt stille til orde. Dette var en jente med bakgrunn fra et afrikansk land.

Elev (a): Jeg har gjort det. Altså, hentet vann.

Lærer: Oi, har du det ja? Hvor gammel var du da?

Elev (a): Jeg tror kanskje jeg var sju.

Lærer: Skjedde det noe på veggen da? Gikk du alene?

Elev (a): Nei, det skjedde ingenting. Jeg gikk med naboene våre.

Lærer: Kunne du ikke gå på skolen da?

Elev (a): Jo, vi gjorde det etter skolen.

Lærer: Å, det var da godt (utdrag fra observasjonsnotater).

Denne situasjonen viser at en elev fikk mulighet til - og ønsket - å dele sine tidligere livserfaringer i en annen kultur. Læreren fulgte opp og viste nysgjerrighet og interesse i tilknytning til dette. Spørsmålene hans kan allikevel virke noe posisjonerte. De gir inntrykk av

at han har en forventning om at det å hente vann i et afrikansk land innebærer fare, noe jenta i dette tilfellet avkreftet. Disse spørsmålene kan være påvirket av det voldsomme fokuset i media på daværende tidspunkt, knyttet til TV-aksjonen og innsamling av penger til å bygge brønner. I intervjuet i ettertid reflekterte læreren over nettopp denne episoden: ”Så viste det seg at en av jentene i klassen faktisk hadde båret vann. Hun er opprinnelig fra xxx. Da ble det ganske stille i klassen, når de forsto at hun også hadde vært med på dette”. Denne jentas erfaringer gjorde at noe, som i utgangspunktet kunne virke vanskelig å relatere seg til for medelevene, kom litt nærmere og gjorde dem tankefulle. Bjarnø (2013) påpeker at læreren må passe på å ikke skape et kunstig skille mellom majoritets- og minoritets elever. Selv om elevene i klassen er forskjellige på hver sine måter, utgjør de også et fellesskap hvor *alle* skal inkluderes. I tilknytning til personlige kulturelle erfaringer er det derfor viktig at elevene får delta på egne premisser. Det gjør jenta i dette eksemplet. Det var ingen som presset henne til fortelle om pliktene sine i det afrikanske landet, men hun *valgte* å gjøre det.

4.3.5 ”Det hadde blitt kjedelig om alle var like”

I den siste undervisningsøkten leste vi teksten *Hvorfor det?* høyt. Dette var en tekst som engasjerte elevene, og som åpnet for en interessant diskusjon om kulturelt mangfold. Først reagerte noen av elevene sterkt på at de spiser hunder og katter i noen land. Dette kom mest sannsynlig av den følelsesmessige tilknytningen de selv har til hunder og katter som kjæledyr. Så var det en elev som mente at det ikke var noe ekkelt i det hele tatt: ”Vi dreper jo kuer og griser, og det er jo like ille. Begge er jo dyr”. Flere sluttet seg til dette. Samtalen vitner om at disse elevene innehar en form for kulturell forståelse, og at de i denne sammenhengen greier å ta perspektivet til mennesker med andre kulturelle erfaringer. De evner å forstå noe av hvorfor ikke alle gjør ting på samme måte. Dette kommer også frem av et utsagn hvor en elev snur rundt på det hele: ”Så grisen er uren og kua er hellig, men vi spiser jo det kanskje en gang i uka!”. Det å innta perspektivet til andre mennesker, og det å forstå at andre kan tenke annerledes enn en selv, vitner om evne til mentalisering. Dette blir ofte trukket frem som en viktig ferdighet i sosiale sammenhenger (Ogden 2009).

Etter å ha diskutert konkrete ting som matvaner og ritualer, ledet læreren samtalen i retning av et mer generelt syn på forskjeller. Han brukte sin egen skolegang som eksempel, og fortalte at da han gikk på skolen, var det ingen i klassen fra andre land enn Norge. Han snakket om at

han syntes at alle som gikk i klassen hans var veldig like. Han spurte deretter elevene om det var et pluss eller et minus at man er forskjellige, at man ser forskjellige ut, at man er jenter og gutter og har forskjellige tanker og meninger. Elevene konkluderte med at det er best å være forskjellige, og at det hadde vært kjedelig om alle var like. Noen mente også at det hadde vært kjedelig om alle måtte kle seg likt. En jente trakk her en parallell til bruk av skoleuniform i England. Flere var enige i at man må få lov til å vise hvem man er gjennom klesstil. Til slutt ba læreren elevene tenke over et scenario: ”Tenk dere et samfunn der man sier ’denne jenta har fantastiske gener, hun er smart og flink. Resten skal være en kopi av henne’. Er det et fint samfunn? Om alle er helt identisk? Ønsker vi det?”. Det kom et unisont nei fra elevene. Disse spørsmålene fra læreren er ganske ledende, men klassesamtalen generelt kan likevel si noe om både lærerens og barnas holdninger til forskjellighet og mangfold. På sett og vis anerkjenner de forskjeller, i alle fall når det gjelder synlige kulturuttrykk og forskjeller mellom mennesker innbyrdes i egen kultur. Et aspekt ved interkulturell kompetanse dreier seg ifølge Deardorff (2011) om å være åpen og nysgjerrig ovenfor andre kulturer. Det vil vanskelig la seg gjøre å ”måle” en slik kompetanse ut fra observasjonene i denne studien, men gjennom interaksjonen mellom elever og lærer kan man få et inntrykk av at disse elevene er på veg til å utvikle en slik forståelse.

4.3.6 Tekstenes verdi sett fra lærerens ståsted

I etterkant av undervisningstimene reflekterte læreren over bruken av tekstene. I den gjennomførte undervisningen lå fokuset for det meste på innholdet i tekstene, og de ble i større grad brukt til å diskutere samfunnsmessige aspekter, enn til å diskutere litterære trekk. Gjennom intervjuet kom det frem at han generelt syntes innholdet i tekster som brukes er viktig. Han hadde i utgangspunktet stor tro på å bruke fortellinger som pedagogisk virkemiddel, og hadde tidligere erfaringer med nettopp dette i RLE-faget. Hans inntrykk var at fortellinger tilknyttet ulike tema ofte er identifiserende og spennende for barna.

Jeg tror at tekster og fortellinger er med på å gjøre det kulturelle mangfoldet både mer spennende, men også mer allmenngyldig. De kan se at det er artig å høre om andre og fremmede kulturer, men så vil de også kunne se at det menneskelige er rimelig delt. (...) Så tror jeg at fortellinger er veldig sentralt når man skal lære om andre kulturer. Da er spesielt skjønnlitterære fortellinger av stor verdi (utdrag fra transkripsjon av intervju).

Denne læreren ser muligheter i det å bruke fortellinger som kilde til læring, både generelt og med tanke på kulturell kompetanse.

I utgangspunktet mente læreren at mangfold er positivt. Han uttalte i intervjuet at ”kulturelle ulikheter gjør livet mer verdifullt”. Han tenkte også kritisk, og pekte på at dette kan være et vanskelig tema å jobbe med. Her siktet han blant annet til at det er ting vi ikke ønsker å ta inn i vår kultur, som holdninger og atferd som bryter med menneskerettighetene. Han understrekte at ikke alle forskjeller er positive. Sosiale forskjeller ble her trukket frem. Videre påpekte han at vi må tørre å kjempe for sentrale verdier som vi verdsetter, og at vi ikke kan godta alle slags holdninger uten videre: ”For vi må ikke flate helt ut og ikke ha et eget sett med verdier som vi ønsker å fronte”. Han konkluderte med at dette er en lang debatt.

Etter å ha snakket mer generelt om tekstene som pedagogiske virkemidler, gikk vi over til å se på tekstene fra en norskdidaktisk synsvinkel. Det viste seg her at læreren syntes tekstene vi har jobbet med kan være relevante på flere områder. Selv om vi hovedsakelig leste dem høyt for elevene, syntes han de var lettlest og så derfor muligheten til å bruke dem i leseopplæringen. Tekstene engasjerer også såpass mye at elevene har fine muligheter til å øve på muntlige ferdigheter ved å diskutere dem med andre. I tillegg så læreren mulighetene som åpner seg ved å bruke tekstene i sammenheng med både sjangeropplæring og begrepslæring.

Læreren hadde ikke reflektert særlig over hvorvidt tekster med flerkulturelt perspektiv er representert i lærebøker, men ble overrasket over det snevre fokuset i bøkene som jeg hadde kartlagt. Han påpekte at man noen ganger kommer til helt overraskende konklusjoner ved å undersøke slike ting, og at man kanskje kjenner for lite til litteratur fra ikke-vestlige land generelt. Da han reflekterte over dette, kom han frem til at ”en og annen eksotisk tekst dukker opp her og der, men det er sant som du sier, det meste er veldig europeisk, og fra vår kulturkrets.”

4.3.7 Oppsummering

Elevene i denne studien imponerte meg, da de aller fleste var reflekterte og muntlig aktive ved klasesamtalene i plenum. Man må ta i betraktning at det ikke er tilfelle i alle klasser. Det er mange faktorer som definerer og påvirker læringsmiljøet i en klasse. Mange av elevene i

denne studien var oppdaterte på ting som skjedde rundt omkring i verden, og hadde fulgt med på nyheter den siste tiden. Det dro de nytte av når de skulle diskutere temaet. Med støtte og veiledning fra en dyktig samtaleleder ble diskusjonene rundt de ulike tekstene gode og spennende. Læreren var spesielt god til å eksemplifisere og sette innholdet inn i kjente kontekster, slik at elevene kunne komme litt nærmere handlingen og relatere seg til den. Han vurderte det også som nødvendig å gi elevene informasjon om temaene utover det som kom frem av tekstene.

Noe som kom frem både av observasjonene og i intervjuet med læreren i ettertid, er at det kan virke som elevene i denne studien ikke hadde så store problemer med å vise forståelse for, og akseptere, andres perspektiv når det gjaldt synlige kulturuttrykk. Denne tendensen gjelder spesielt matvaner, klær og væremåter, og ble mest synlig i samtalen om Nyquists tekst. Når det kommer til aspekter ved ”det kulturelle isfjellet” som ligger under overflaten kan dette by på større utfordringer. Det kan virke som at det var vanskelig for noen av elevene å forstå at mennesker kan ha meget forskjellige levekår, og at dette kan føre til at de tenker og tror på andre måter enn dem selv. Gjennom observasjonene fikk jeg også se et eksempel på hvordan innholdet i en tekst, og den påfølgende klassesamtalen, kan gjøre at elever med røtter i andre kulturer kan kjenne seg igjen. Ved å diskutere begrepet ”plikt” fikk læreren og hele klassen vite noe om klassevenninnen som de ikke visste fra før.

5 Oppsummering og drøfting av funn

I denne avhandlingen har jeg hatt til hensikt å svare på følgende problemstilling: ”På hvilke måter kan norskfaget forberede elevene på å møte dagens flerkulturelle samfunn?”. Jeg avgrenset problemstillingen til å fokusere spesielt på bruk av tekster i undervisningen på mellomtrinnet. For å besvare denne har jeg utført dokumentanalyser av *Læreplan i norsk* og noen utvalgte lærebøker, samt analyser av datamateriale fra en undersøkelse i en skolekontekst. På denne måten har jeg utforsket ulike sider ved norskfaget og tatt for meg både læreplandokument, lærebøker, lærerrollen og undervisningen i klasserommet. Jeg vil nå oppsummere og drøfte de viktigste funnene fra analysen ut fra problemstilling og forskningsspørsmål.

5.1 Flerkulturelle perspektiver i læreplanen

Ved dokumentanalysen av *Læreplan i norsk* var jeg interessert i å undersøke hvor og hvordan det flerkulturelle perspektivet er vektlagt i læreplanen. Her fant jeg blant annet at det ikke er en klar sammenheng mellom formuleringene i fagets formål og kompetansemålene på dette punktet. Formålskapitlet understreker at faget skal ha et globaliseringsperspektiv, noe som i liten grad gjenspeiles i kompetansemålene. Det kan også argumenteres for at formuleringene i læreplanen er for vage. Formålsavsnittet understreker at faget skal belyses med ’impulser utenfra’ og ’internasjonale perspektiver’. Dette åpner for muligheter til å tilføre undervisningen elementer som kan belyse det flerkulturelle samfunnet og perspektiver fra andre deler av verden. For å utnytte disse mulighetene vil det imidlertid forutsette at læreren tolker ’impulser utenfra’ som noe utover den vestlige delen av verden. I kompetansemålene kan det virke som om formuleringen ’oversatte tekster’ er ment å dekke det internasjonale perspektivet. Formuleringen er vag, og spesifiserer ikke noe rundt *hvor* disse tekstene skal hentes fra. I prinsippet kan oversatte tekster være alt som ikke opprinnelig er skrevet på norsk, og på denne måten begrense seg til et vestlig perspektiv.

På bakgrunn av analysen blir det tydeligere at norskfaget har rom for å tilføre undervisningen perspektiver som kan forberede elevene på det flerkulturelle samfunnet, og slik sett skape et utgangspunkt for å utvikle kulturell kompetanse. Noe som imidlertid kan representere en begrensning for dette er utydeligheten i læreplanen. Engelsens (2012) påpeker at læreplanene

skal reflektere realitetene i samfunnet. Når samfunnslivet kan sies å bestå av et mangfold av både synlige kulturuttrykk, verdier, holdninger og verdenssyn, og i tillegg krysskulturer og kulturelle endringsprosesser, kan det diskuteres hvorvidt *Læreplan i norsk* reflekterer dette i tilstrekkelig grad. En kan anta at tanken bak de vage føringene er at det skal være opp til lærerne og den enkelte skole å legge opp til undervisning og læring som reflekterer samfunnet på en realistisk og relevant måte. Dette vil følgelig kreve en svært høy og avansert form for kompetanse blant de ansatte i skolen.

5.2 Lærerens rolle og kompetanse

En del av undersøkelsen i skolen gikk ut på å utforske norsklærerens rolle i utvikling av elevenes kulturelle kompetanse, samt hvilken kompetanse som kreves av læreren selv. Den teoretiske antakelsen var at arbeid med elevenes kulturelle kompetanse forutsetter en spesifikk kompetanse hos læreren. I tilknytning til dette formulerte jeg to analyse spørsmål: 1) Hvordan oppfatter læreren det flerkulturelle perspektivet i *Læreplan i norsk*, og 2) Hvordan leder læreren undervisningen på bakgrunn av det utvalgte lærestoffet?

Gjennom undersøkelsen av lærerens oppfattelse og fortolkning av læreplanen, ble det etter hvert tydelig at en form for tolkningskompetanse vil være sentral i lærerarbeidet. Dette fordi det forventes at lærerne analyserer læreplanen grundig for å kunne legge opp undervisning og lærestoff ut fra formål og kompetansemål, som både er tilpasset lokale forhold og elevenes forutsetninger og bakgrunn. Når læreplanens formuleringer fremstår som åpne og fleksible, stiller dette enda større krav til lærerens tolkningsarbeid. I tillegg ligger det et krav til både ressurser og høy faglig kompetanse i det å skulle velge ut lærestoff som både er i tråd med målene, og som oppleves som relevant for den raske samfunnsutviklingen vi opplever. Rapporten *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv* (Aamotsbakken m. fl. 2004) understreker noe av dette kompetansebehovet. Den trekker frem at grunnskolens norskfag gir muligheter til å inkludere tekster fra hele verden, men at det samtidig er opp til lærer og læremiddelforfatter å utnytte dette. I denne sammenhengen har jeg tidligere drøftet relevansen av interkulturell kompetanse. Læreren i studien viste seg å ha gode kunnskaper på dette feltet. I tillegg var han samfunnsengasjert og hadde reflektert mye over utfordringer og muligheter i dagens flerkulturelle samfunn. Likevel hadde han ikke reflektert over eller gjort bevisste valg knyttet til tekstene som brukes i norskfaget. Da dette også gjaldt flere av de

andre lærerne jeg kontaktet ved rekrutteringen av informanter, kan det være en indikasjon på at læreplanen er for utydelig på dette punktet. Det er imidlertid ikke bare lærerens kompetanse som avgjør om han/hun bevisst integrerer flerkulturelle perspektiver i sin undervisning. Som jeg har sett gjennom denne studien, kan også læreres verdier og holdninger være av betydning for om og hvordan perspektivet vektlegges. Læreren i denne studien viste god forståelse for det flerkulturelle og hadde vilje til å integrere tekster med flerkulturelt perspektiv i norskundervisningen, da han ble gjort mer bevisst på mulighetene som ligger i læreplanens brede formuleringer. Ingen lærere er like, og det vil derfor være naturlig å anta at andre lærere kan ha andre holdninger som påvirker hvordan de velger å utnytte mulighetene.

I analysen av observasjonsdataene ønsket jeg spesielt å undersøke hvordan læreren ledet undervisningen, samt hvordan han brukte sin flerkulturelle kompetanse til å veilede elevene. Det ble gjennom observasjonene tydelig at det kan være nyttig for elevene at samtalelederen aktualiserer tekstene for dem. Ved å presenterte opplysninger for elevene som ikke nødvendigvis kommer frem av teksten, kan lærere hjelpe elevene til å forstå litt mer av for eksempel hvilke livsbetingelser personene i fortellingen har. Ved å konkretisere og eksemplifisere temaene i tekstene, kan man hjelpe elevene å relatere seg til dem ut fra sitt eget ståsted. Læreren i studien prøvde også å få elevene til å reflektere over ulike scenarioer og til å prøve å se ting fra andre menneskers ståsted. Sipe (gjengitt i Skaret 2011, s. 286) fremhever at barns litterære forståelse har en sosial og kulturell komponent, og at den utvikles best i sosial interaksjon. Klassesamtalen, hvor både elevene og læreren delte sine syn på tekstenes tema, ble antakeligvis viktig for disse elevenes forståelse av tekster som tar opp ”det ukjente”.

Noe annet som ble tydelig gjennom observasjonene, er at læreren er en rollemodell for elevene. Holdningene til læreren er av betydning, noe som understreker hvor viktig det er at lærere reflekterer over eget ståsted og over hvordan de uttrykker dette ovenfor elevene. I dette tilfellet hadde læreren et positivt syn på kulturelt mangfold i samfunnet generelt, samtidig som han understreket at ikke alle forskjeller er positive. Det er liten tvil om at læreren er en meget viktig person i arbeidet med kulturell kompetanse hos elevene. Når en diskuterer hvorvidt norskfaget åpner for å forberede elevene på det flerkulturelle samfunnet, må en ta i betraktning at norsklæreren har en betydningsfull rolle i dette arbeidet. Det er først og fremst

læreren som formidler faget til elevene. Da er det utvilsomt av stor betydning hvordan han/hun oppfatter læreplanen og forholder seg til temaet.

5.3 Tekstundervisningen

I tillegg til hva læreplanen uttrykker, og hvordan læreren oppfatter og formidler den, har jeg vært interessert i hvilken plass tekster med flerkulturelt perspektiv kan ha i utviklingen av elevenes kulturelle kompetanse. Utgangspunktet her har vært en forståelse av lesekyndighet som en sosial praksis, hvorpå innholdet og leserens resepsjon av teksten er av betydning for utviklingen av eleven som leser. Jeg la to teoretiske antakelser til grunn, hvor den ene var at tekster som tematiserer kulturelt mangfold, eller som er hentet fra andre kulturer, kan være av verdi for barn uavhengig av kulturell tilhørighet. Gjennom elevenes arbeid med tekstene i undersøkelsen, fant jeg at tekstene som ble brukt engasjerte denne elevgruppen. Ved å lese tekster som handler om kulturmøter eller om barn som lever i andre kulturer, kan elevene møte perspektiver de ikke nødvendigvis er vant med. De kan på denne måten bli mer bevisste på at ikke alle har de samme synspunktene som dem selv. Slik kan det legges til rette for utvikling av flerkulturell forståelse. Elever som har opplevd møter med andre kulturer, gjennom for eksempel reiser eller andre mennesker, kan trekke inn sine egne erfaringer i møte med slike tekster. Det at handlingen i enkelte tekster foregår i ukjente kontekster, kan åpne for læring og utforskning. Salole (2013) peker på at dramaturgi, myter og idealer kan fungere som ”briller” for å utforske både egne og andres kulturelle kontekster. Samtidig kan det være utfordrende for noen elever å forholde seg til elementer ved tekster som oppleves fjernt fra deres egen virkelighet. Læreren i studien trakk for eksempel fram dyp fattigdom som noe de fleste barn som har vokst opp i Norge vanskelig kjenner seg igjen i.

Den andre teoretiske antakelsen var at tekster med flerkulturelt perspektiv kan være verdifulle for elever med andre kulturelle erfaringer. Om en ser på lesekyndighet som en sosial praksis, kan læreres inkludering av tekster som disse elevene kjenner seg igjen i og identifiserer seg med, være av betydning for leseopplæringen. Det kan føre til at krysskulturelle barn føler at deres bakgrunn og erfaringer anerkjennes. Mange elever sitter på kunnskap og personlig erfaring som kan være til berikelse for hele klassefellesskapet. Som St. meld nr. 30 (2003-2004) påpeker, er mennesker med kjennskap til andre kulturer en ressurs for samfunnet, og følgelig også for skolen. Ved å bruke tekster som elevene kjenner seg igjen i kan man åpne

for at de får vist frem sine personlige kulturelle erfaringer. Man kan samtidig gi dem bekræftelse og vise at klassen setter pris på at de er den de er. Gjennom undersøkelsen i skolen opplevde vi at samtalen rundt teksten *Rettigheter og plikter* åpnet for at en elev kunne dele sine tidligere livserfaringer i et afrikansk land. Denne episoden kan knyttes til Skarets (2011) funn om at barn aktivt trekker veksler på egne familieerfaringer knyttet til for eksempel migrasjon og kulturmøter i møte med tekster de kan relatere til dette.

Jeg har gjennom observasjonene sett hvordan tre ulike tekster, som alle kan knyttes til et flerkulturelt perspektiv, kan engasjere elevene uavhengig av kulturell bakgrunn. Slike tekster er altså ikke bare relevante for minoritets elever. Likevel fører det også med seg utfordringer å bruke slike tekster, da det kan være vanskelig for noen elever å kjenne seg igjen i dem. Det kan kreve støtte og veiledning fra læreren blant annet i form av samtaler om teksten. For læreren kan det være tidkrevende og utfordrende å finne frem til gode tekster som kan tilføre undervisningen nye perspektiver. Det er også viktig å ta i betraktning at kultur og flerkultur er utfordrende områder generelt, nettopp fordi vi har ulike holdninger rundt dette, og fordi begrepene er store og omfattende. Læreren i studien pekte blant annet på at holdninger og atferd som bryter med menneskerettighetene og våre kjerneverdier ikke skal anerkjennes.

6 Konklusjon

På hvilke måter kan så norskfaget forberede elevene på å møte dagens flerkulturelle samfunn? Det er liten tvil om at norskfaget er et viktig fag for dannning og kulturforståelse. Denne studien har vist at arbeid med tekster med flerkulturelt perspektiv i norskfaget kan åpne opp for utforsking og læring. Det kan for noen barn også åpne opp for gjenkjennelse og bruk av egne kulturelle erfaringer. Arbeidet med teksten *Et hjem under treet* viste at det kan være utfordrende for elever å lese om karakterer som befinner seg i en kontekst de ikke er helt kjent med, samtidig som dette kan føre til utforsking og undring. Samtalene om teksten *Rettigheter og plikter* viste blant annet at det forekom stor grad av personlig respons knyttet til teksten, og at dette gjaldt både elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn. Teksten *Hvorfor det?* skapte refleksjoner rundt synlige kulturuttrykk og menneskers forskjellighet, også innad i majoritetskulturen. *Læreplan i norsk* gir læreren muligheter til å inkludere slike tekster i undervisningen. I tillegg finner man kompetansemål i norskfaget som åpner for læring om hvordan språk kan uttrykke og skape ulike holdninger. Valgene læreren tar i henhold til dette kan henge sammen med både profesjonell kompetanse og personlige holdninger.

Ett av de viktigste funnene i denne studien er at det flerkulturelle perspektivet er vagt formulert i *Læreplan i norsk* for grunnskolen. Perspektivet er så utydelig at lærere *kan* komme til å overse det. Planen bruker ikke ord som flerkultur eller kulturelt mangfold eksplisitt. Funnene i denne studien kan styrke argumenter for at tekstundervisningen i norskfaget kan legge til rette for utvikling av kulturell kompetanse og flerkulturell forståelse hos elevene, ved å innlemme og bruke tekster med flerkulturelt perspektiv mer jevnlig. Tekster kan utvide grunnlaget for å forstå både egne og andres standpunkter, verdier og verdenssyn. En viktig forutsetning vil imidlertid være at tekstene presenteres for elevene av kulturelt kompetente lærere, som har reflektert over bruken av dem, og som aktivt støtter og veileder elevene i møtet med ukjente kontekster.

Når læreren i kassstudien opplevde at verdien av tekster med flerkulturelt perspektiv var stor nok til å rettferdiggjøre mer jevnlig bruk av dem, kan det være interessant å se nærmere på hva som må til for å realisere nettopp dette. Læreren har pekt på utfordringer som at vi generelt kjenner for lite til tekster fra ikke-vestlige land, og at innholdet i tekstbøkene stort sett er fra vår vestlige kulturkrets. I tillegg har NAFO kommet med en anmodning om at

flerkulturelle perspektiver må ivaretas i lærebøkene. Hvordan kan så lærere bruke tekster om og fra andre kulturer mer jevnlig, ikke bare som pedagogisk virkemiddel for å øke flerkulturell forståelse, men også i leseopplæring, sjangerlæring og begrepslæring? Det mest åpenbare svaret må bli at tekstutvalget bør utvides, og at dette bør skje i samarbeid med noen som har kunnskap om feltet. Ett av NAFOs formål er nettopp å bidra til at flerkulturelle perspektiver blir iverksatt i grunnopplæringen. Et slikt ressurs-senter kan være viktig i dagens og fremtidens skole, og til hjelp og støtte for læreplanutviklere, lærere og skoleledere. Deres forskning og kartlegging av fagfeltet kan være til støtte på flere områder.

Tekster fra andre deler av verden bør gjøres mer tilgjengelige for lærerne. I denne sammenhengen kan en snakke om behovet for å tilføre tekstkorpuset i ordinære lesebøker og tekstsamlinger flere ulike stemmer samlet sett. Det må jobbes for å få inn gode og dagsaktuelle tekster som kan tematisere og reflektere sentrale aspekter ved det samfunnet vi lever i, fordi det vil være viktig å gi *alle* elevene både tekster de kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med, og i tillegg utfordre dem på å lese tekster som tar opp ”det ukjente” og som åpner for undring og nye erkjennelser. Opplæringslova (1998) understreker som nevnt at opplæringen skal bidra til respekt, toleranse og innsikt i kulturelt mangfold, og at den skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. I et flerkulturelt samfunn vil det følgelig være viktig å inkludere perspektiver i undervisningen som kan imøtekomme dette.

7 Litteratur

- Barton, D. (2007): *Literacy – an introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Berg, V. & Sjø, T. K. (2010): *Norsk start 8-10. Tekstbok*. Cappelen, Oslo.
- Bjarnø, V. (2013): Digitale verktøy i det flerspråklige klasserommet. I Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. (red.) *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 170-200). Gyldendal akademisk, Oslo.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug, Oslo.
- Buckhardt, M. & Fabrin, L. (2012): *Interkulturel didaktik*. Gyldendal, København.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Deardorff, D. K. (2011): Assessing Intercultural Competence. I Penn, J. D. (red.) *New directions for institutional research*, nr. 149. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d5a6bebd-7238-4ee2-bf59-dc64da94fa5c%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4106>, sist nedlastet 20.03.15.
- Engelsen, B. U. (2012): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?*, 6. utgave. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Engen, T. O. (2006): Enhetsskole og nasjonsbygging – norskfagets rolle historisk og i framtiden. I Sandøy, H. & Tenfjord, K. (red.) *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 124-146). Novus forlag, Oslo.
- Goodlad, J. I. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill, New York.
- Holm, D. & Løkken, B. G. (2006): *Zeppelin. Lesebok 5*. Aschehoug, Oslo.
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2010): *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no>, 19.03.15.
- Johnsen, E. B. m. fl. (1999): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utgave. Gyldendal akademisk, Oslo.

- Kverndokken, K. & Bakke, J. O. (2006a): *Safari 5. Lesebok A*. Gyldendal norsk forlag, Oslo.
- Kverndokken, K. & Bakke, J. O. (2006b): *Safari 5. Lesebok B*. Gyldendal norsk forlag, Oslo.
- Lang, O. F. (2007): Et hjem under treet. I Sporstøl, E. (red.) *Tuba Luba 6. Lesebok 1* (s. 12-20). Tell forlag, Vollen.
- Lundberg, B., Myrvold, H. & Stallemo, B. (2006): *God i ord. Tekstsamling 5*. Det norske samlaget, Oslo.
- Lundberg, B., Myrvold, H. & Stallemo, B. (2007): *God i ord. Tekstsamling 6*. Det norske samlaget, Oslo.
- Lundberg, B., Myrvold, H. & Stallemo, B. (2008): *God i ord. Tekstsamling 7*. Det norske samlaget, Oslo.
- Nesbitt, E. (2004): *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches*. Sussex Academic Press, Brighton.
- NOU 2010: 7 (2010): *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?docId=NOU201020100007000DDDEPIS&ch=1&q=>, sist nedlastet 20.03.15.
- Nyquist, A. (2006): Hvorfor det?. I Eide, T. & Tørjesen, T. W. (red.) *Ord for alt 5. Tekstbok* (s. 43-46). Cappelen, Oslo.
- Ogden, T. (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, 2. utgave. Gyldendal norsk forlag, Oslo.
- Opplæringslova (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet, Oslo. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>, sist nedlastet 20.03.15.
- Rønning, W. red. (2008): NF-rapport nr. 2/2008. *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf?epslanguage=no, sist nedlastet 20.03.15.
- Salole, L. (2013): *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Sandøy, H. & Tenfjord, K. (2006): Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa. I Sandøy, H. & Tenfjord, K. (red.) *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 7-18). Novus forlag, Oslo.

- Skaret, A. (2006): Flerkulturell barne- og ungdomslitteratur i Norge. I Kaldestad, P. O. (red.) *Årboka for litteratur og unge 2006* (s. 35-45). Det norske samlaget, Oslo.
- Skaret, A. (2011): *Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Doktorgradsavhandling. UiO, Oslo.
- Statistisk sentralbyrå (2015): *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2015*. Hentet fra <http://ssb.no/innvbef>, sist nedlastet 20.03.15.
- St. meld nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=>, sist nedlastet 20.03.15.
- Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Utdanningsdirektoratet (2006a): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Kunnskapsdepartementet, Oslo. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>, sist nedlastet 14.05.15.
- Utdanningsdirektoratet (2006b): *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>, sist nedlastet 20.03.15.
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>, sist nedlastet 20.03.15.
- Utdanningsdirektoratet (2014): *Statistikk over innvandrere i grunnsopplæringen 2014*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Innvandrere%20i%20grunnsopplæringen%202014.pdf?epslanguage=no>, sist nedlastet 20.03.15.
- Vike, H. (2001): Norsk kultur: Myte og realitet. I Eriksen, T. H. (red.) *Flerkulturell forståelse*, 2. utgave (s. 134-152). Universitetsforlaget, Oslo.
- Østberg, S. (2013): Interkulturell kompetanse. I Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. (red.) *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerkulturelle klasserom* (s. 17-34). Gyldendal akademisk, Oslo.
- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D. & Torvatn, A. C. (2004): *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*, Rapport 22005. Høgskolen i Vestfold.
- Aase, L. (2005): Litterære samtalar. I Nicolaysen, B. K. & Aase, L. (red.) *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s.106-124). Det norske samlaget, Oslo.

Aasen, J. (2012): *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*, 2. utgave. Oplandske bokforlag, Vallset.

8 Vedlegg 1 - 3

Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse

Vedlegg 2: Informasjon til foresatte

Vedlegg 3: Intervjuguide

Informasjon til lærere og skoleledere om prosjektet *Språklig mangfold i klasserommet*

Jeg er ansatt ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, og våren 2013 starta jeg derfor prosjektet *Språklig mangfold i klasserommet*. Prosjektet tar utgangspunkt i målsettinger i Kunnskapsløftet 2006 som går ut på at opplæringa skal bidra til at elevene få et bevisst forhold til språklig mangfold. I dette ligger det at elevene skal få et bevisst forhold til at vi i Norge snakker ulike talemål, at vi har to norske skriftspråk (bokmål/nynorsk), at vi bruker andre språk (for eksempel engelsk, samisk, russisk) av ulike grunner. Prosjektet er todelt: I del 1 skal jeg undersøke hvordan klasserom faktisk er språklig mangfoldige og hvilke språkholdninger som finnes i og rundt klasserommet. I del 2 skal jeg undersøke hvilke refleksjoner lærerstudenter gjør seg rundt språklig mangfold og språkholdninger. Prosjektet avsluttes juli 2015.

Dette er en forespørsel om du som lærer/skoleleder ønsker å delta i del 1 av prosjektet. I denne delen undersøker jeg altså hvordan klasserom faktisk er språklig mangfoldige og hvilke språkholdninger som finnes i klasserommet. I tillegg er jeg i prosjektet opptatt av interkulturell kompetanse og skolens (det vil si læreres og ledelsens) erfaringer fra flerkulturelle klasserom. For å undersøke dette har det første observere elevene og lærerne i ett klasserom gjennom våren 2014. Jeg vil være særlig interessert i om elevene bruker ulike språk/dialekter på skolen, og hva de sier om språk og dialekter. Jeg vil også snakke med elevene ulike tema knytta til språk. For det andre har en masterstudent i pedagogikk, Yana Rakovskaya, intervjuet noen lærere ved ulike trinn på skolen. For det tredje skal en masterstudent på Master i lærerutdanning 5.-10.trinn, Ida Marie Carlsen, intervjuet og observere en lærer om temaet det å bruke tekster for å tematisere kulturelt mangfold.

Prosjektet er vurdert av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). All informasjon om informantene i dette prosjektet blir behandla konfidensielt. Når prosjektet presenteres skriftlig eller muntlig (for eksempel på foredrag eller i vitenskapelige artikler), skal det ikke være mulig å identifisere de som deltar i studien. Dette betyr blant anna at både skolen og informantene får fiktive navn når datamaterialet presenteres.

Det er stor sannsynlighet for at det etter prosjektavslutning i 2015 vil komme nye forsknings spørsmål der data fra dette prosjektet kan inngå. Etter prosjektslutt blir datamaterialet (observasjonsnotater, lydopptak, logger) oppbevart ved UiT Norges arktiske universitet i fem år for videre forskning. Navnelistene slettes, men ditt navn kan indirekte identifiseres gjennom sin stemme på lydopptaket. Det er kun undertegnede som kan bruke materialet i videre forskning.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst innen prosjektslutt i 2015 trekke deg fra prosjektet uten å måtte oppgi noen begrunnelse. Etter prosjektslutt slettes navnelista i prosjektet, men du kan fortsatt trekke deg så fremt det lar seg gjøre å identifisere deg.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål eller kommentarer.

Vennlig hilsen

Hilde Sollid
Prosjektleder

Hilde Sollid
UiT Norges arktiske universitet
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
9037 Tromsø
Telefon: 776 46175/918 43115
E-post: hilde.sollid@uit.no

Vedlegg 2: Informasjon til foresatte

Informasjon til foresatte

Jeg er en masterstudent ved Universitetet i Tromsø, som den 23. og 24. oktober 2014 skal observere undervisning tilknyttet tekster som tematiserer kulturelt mangfold. Prosjektet er en del av forskningsprosjektet *Språklig mangfold i klasserommet*, og min del skal ende i en masteroppgave våren 2015. Det vil i hovedsak fokuseres på tekster, arbeidsmåter og lærer. Likevel kan jeg komme til å se på elevarbeid, som tegninger og skriftlige oppgaver. Alt vil anonymiseres, og all informasjon i dette prosjektet blir behandlet konfidensielt. Hensikten er ikke å se på enkeltelevers prestasjoner, men på hvordan disse arbeidsmåtene og tekstene fungerer i undervisningen.

Hvis du/dere skulle ha noen innvendinger på at din sønn/datters skriftlige arbeid blir brukt anonymt i prosjektet, kan du kontakte xxx eller meg på mail: ica000@post.uit.no

Med vennlig hilsen

Ida Marie Carlsen

Vedlegg 3: *Intervjuguide*

1. Hvordan opplevde du de gjennomførte undervisningsoppleggene?
2. Så du noen utfordringer ved å bruke disse tekstene i undervisningen?
3. Er det noen av tekstene du tenker det er mer hensiktsmessig å bruke enn andre?
Hvorfor/hvorfor ikke?
4. Hva tror du er årsaken til at elevene ble så engasjerte i klassesamtalen?
5. En av tekstene er hentet fra en lærebok for *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.
Hva tenker du om å bruke slike tekster i den ordinære undervisningen?

6. I min kartlegging av lærebøker fant jeg at det var svært få tekster fra andre kulturer i lærebøker for 5. trinn. Har du gjort deg opp noen tanker om dette?
7. Om det hadde vært lettere å finne frem til slike tekster, tror du at du hadde brukt dem mer aktivt i undervisningen? Kan du begrunne?

8. Hvordan synes du *Læreplan i norsk* gjenspeiler det flerkulturelle samfunnet vi har i dag?
9. Synes du læreplanen er tydelig på det flerkulturelle perspektivet?
10. Har du gjort deg opp noen tanker om norsklæreres rolle i utviklingen av elevenes kulturell kompetanse?

11. Har du ellers noe du vil tilføye?