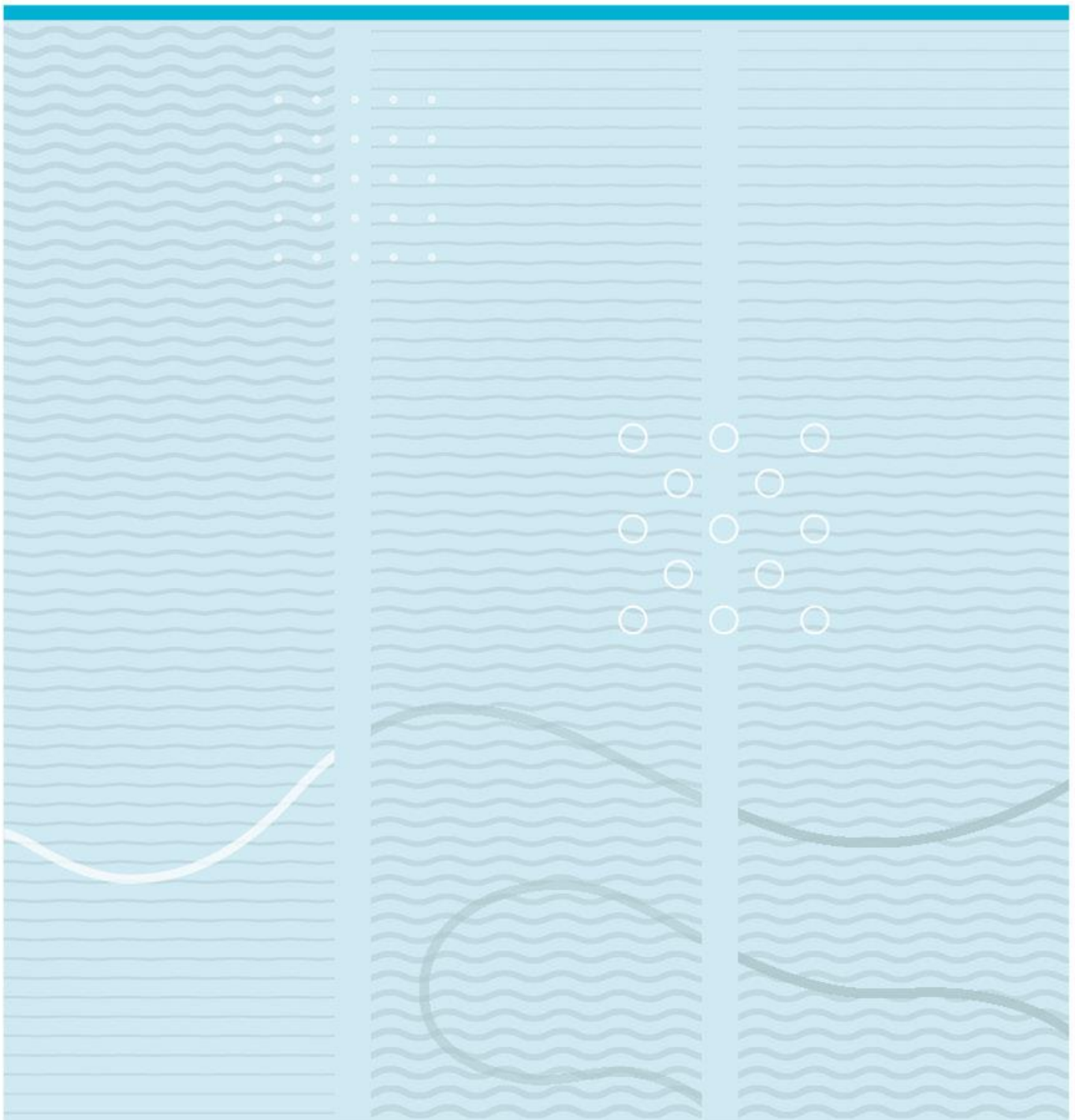


Mette Enger Hansen

Hvem er norskfagets 'vi' og 'dem' i dagens flerkulturelle klasserom?

En studie av lærebøker i norsk for vg1



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsfag
Institutt for utdanningsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Mette Enger Hansen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgava tar utgangspunkt i problemstillinga *Hvem er det flerkulturelle norskfagets 'vi' og 'dem' slik de er uttrykt i norsklæreverka for VG1?* Jeg har tatt utgangspunkt i følgende kompetansemål for VG1 på studiespesialiserende studieretning: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster».

For å finne svar på problemstillinga er de fire norsklærebøkene som er i bruk på studiespesialiserende studieretning i den videregående skolen studert; *Grip teksten*, *Moment*, *Intertekst* og *Panorama*.

Teorigrunnlaget bygger på kulturteori, herunder postkolonialisme og orientalisme. Studier i hvordan 'vi' og 'dem' settes opp mot hverandre i tekster, er også sentralt. Her blir begrepa inklusive og eksklusive 'vi' diskutert.

Det er benyttet både kvantitative og kvalitative metoder. Kritisk diskursanalyse er sentralt.

Funn fra studien viser at det er forskjeller i hvordan de ulike lærebøkene har realisert kompetansemålet, men det har fått en sentral plass i tre av fire lærebøker.

Funn viser også at diskursen fra orientalismen er framtrædende i de litterære tekstene som er valgt. En diskurs med utgangspunkt i konflikt og fordommer preger flertallet av de litterære tekstene som er tilknyttet kompetansemålet. Det er også en ganske omfattende bruk av eksklusive 'vi' i lærebokteksten, men også her varierer det fra lærebok til lærebok.

Jeg konkluderer med at det er et for stort fokus på kompetansemålets ene del, nemlig kulturkonflikter. Kulturmøtene har fått mindre plass i læreverka. En kan dermed stille spørsmål ved om læreverka har realisert kompetansemålet fullt ut.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	8
1.1 Aktualitet	8
1.2 Oppgavas mål og problemstilling	10
1.3 Avgrensning	10
1.4 Oppgavas videre struktur	11
2 Bakgrunn og tidligere forskning	13
2.1 Bakgrunn	13
2.2 Tidligere forskning	16
2.2.1 Læremiddelforskning	16
2.2.2 Forskning knyttet til det flerkulturelle norskfaget	18
2.2.3 Kulturforskjeller i praksis	20
2.3 Oppsummering tidligere forskning	21
3 Teori	22
3.1 Kulturteori	22
3.1.1 Hva er kultur?	22
3.1.2 Kulturelt mangfold og kulturforskjeller	23
3.1.3 Orientalisme og postkolonialisme	25
3.2 'Vi' og 'dem'	27
3.3 Diskurs og diskursanalyse	29
3.3.1 Diskurs	29
3.3.2 Diskursanalyse	30
3.4 Begrepsavklaring	32
4 Metode	35
4.1 Problemstilling	35
4.2 Valg av metode	36
4.3 Valg av data	37
4.3.1 Valg av læreverk	37

4.3.2	Valg og opptelling av tekster til analyse	38
4.3.3	Valg gjort ved opptelling.....	41
4.3.4	Validitet og reliabilitet	41
5	Resultater	43
5.1	Presentasjon av generelt tallmateriale	43
5.2	Funn knytta til forskningsspørsmål	45
5.2.1	Funn knytta til forskningsspørsmål nummer 1.....	45
5.2.2	Oppsummering av vi- et i de ulike lærebøkene	52
5.2.3	Funn knytta til forskningsspørsmål nummer 2.....	52
5.2.4	Oppsummering av det flerkulturelle ‘vi’ og dem’ i de litterære tekstene i de fire lærebøkene.....	60
5.3	Nærlesing av to litterære tekster.....	61
5.3.1	«Grisen» av Lars Saabye Christensen	62
5.3.2	«Kvardagsfordommar» av Erling Lae	66
6	Diskusjon	68
6.1	Lærebokteksten	68
6.1.1	Kompetansemålets integrering i læreboka	68
6.1.2	‘Vi’ og ‘dem’ i lærebokteksten	69
6.1.3	Postkolonialismen og orientalismen i lærebokteksten.....	70
6.2	De litterære tekstene	71
6.3	Forlagas ansvar	73
6.4	Læreplanene	74
7	Konklusjon og forslag til veien videre	76
	Referanser/litteraturliste	78
	Vedlegg	83
	Grisen.....	84
	Kvardagsfordommar	92

Forord

Da jeg sist høst tok opp igjen masterstudiene ved siden av full jobb, innså jeg nok ikke hvor mange ettermiddager, kvelder og helger som faktisk måtte til for å dra denne masteroppgava i land. Samtidig har jeg vært så utrolig heldig at jeg har hatt personer rundt meg som har vært opptatt av at jeg skulle få dette til, og som på ulike vis har bidratt for at dette skulle gå rett vei.

Gjermund Frivold, det hadde aldri blitt noen masteroppgave uten dine ideer og dine «veiledninger» underveis. Din hjelp og støtte har vært viktig for meg. Dine små og store innspill har fått meg til å se lyset ved mer enn en anledning. Det private biblioteket jeg har hatt hos deg og din søster Renate, har også vært uvurderlig. Hjertelig takk til deg!

Kari Anne Nilsen, min avdelingsleder, uten din tilrettelegging av min timeplan og skolehverdag, hadde dette heller ikke vært mulig. Jeg er dypt takknemlig for din fleksibilitet dette siste skoleåret.

Mette Dybvik, min private «språkkonsulent», takk for verdifulle språklige innspill. Når man går seg vill i bøyninger og setninger er det godt å ha noen å diskutere med.

Elevene i 1STE, 2STDR og 3SOS-1, takk for deres tålmodighet og forståelse for at læreren deres av og til måtte utsette «rettinga» på grunn av egen eksamen eller andre masterrelaterte opplegg.

Norunn Askeland, min veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge, tusen takk for god hjelp og tålmodighet. Du har stilt krevende spørsmål jeg ikke alltid har kunnet gi svar på, men de har skjerpet meg og styrt meg i riktig retning. Takk!

Larvik, 1. juni 2019

Mette Enger Hansen

1 Innledning

1.1 Aktualitet

I 2006 fikk vi i Norge et nytt læreplanverk som omfattet alle fag i grunnskolen og den videregående skolen. Læreplanverket fikk navnet Kunnskapsløftet eller LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her presiseres det at elevene skal få kunnskap om andre folk og kulturer:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklege og kulturelle minoriteter. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir eigne og andres verdiar ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis. (Utdanningsdirektoratet, 2015)

I masteroppgava mi skal jeg undersøke hvordan lærebøker i norsk formidler kunnskap om andre kulturer. Sitatet ovenfor er saks fra den generelle delen av læreplanen, nærmere bestemt den delen som omtaler kulturarv og identitet. Dette viser at kunnskap om og forståelse for andre kulturer anses som en viktig del av elevens opplæring. Den generelle delen i læreplanen har som mål å utdype formålsparagrafen i opplæringsloven, den skal angi de overordna måla for opplæringa, i tillegg til at den inneholder grunnlaget for det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige for grunnskolen og den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanens generelle del gjelder for alle fag på alle klassetrinn.

I tillegg til den generelle delen av LK06, fikk alle fag det man kalte for kompetansemål, som viste hva elevene skulle kunne etter hvert årstrinn i skolen. Mange av disse kompetansemåla minnet mye om det elevene alltid hadde jobba med, men noen av kompetansemåla var nye.

Et slikt nytt kompetansemål finner man i den reviderte utgaven av læreplanen i norsk for den videregående skolen fra 2013, og dette kompetansemålet gjelder for studiespesialiserende studieretning VG1 og yrkesfaglig studieretning VG1 og VG2 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Læreplanmålet det her er snakk om, er: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med

utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Som vi ser er dette direkte knytta til det som står i den generelle delen av læreplanen.

Inntil da hadde ikke kulturmøter og kulturkonflikter vært et eget tema i norskfaget. Det er ikke første gang at det flerkulturelle norskfaget anerkjennes i en læreplan, men det er første gang det tydeliggjøres slik som dette. Denne masteroppgava vil konsentrere seg om å undersøke hvordan dette nye kompetansemålet blir realisert i læreverka.

Det er spesielt en grunn til at jeg ønsker å undersøke dette grundigere. Jeg underviser selv i norsk i den videregående skolen, og vi har hos oss hatt spesielt en episode som gjorde at jeg begynte å reflektere litt ekstra over hvordan læreverka oppfyller dette læreplanmålet.

Episoden er ikke selvopplevd, den skjedde i klassen til en av mine kollegaer. Klassen hennes jobbet med «Grisen», ei novelle av Lars Saabye Christensen. Denne novella finner vi i tre av de fire læreverka som er tilgjengelige for den videregående skolen, mens den er oppført som anbefalt litteratur i det fjerde læreverket. Både læreverka og teksten det her er snakk om, vil bli presentert nærmere i kapittel 4.3. Klassen var en studiespesialiserende klasse på 32 elever, hvorav fem elever hadde innvandrerbakgrunn. Disse fem var alle muslimer. Under arbeidet med teksten kom det fram at disse elevene tok seg nær av innholdet i «Grisen». Det handlet ikke om at gris eller svin er haram¹ i islam (Islam.no, 2003), det handlet om hvordan elevene opplevde at muslimer blir framstilt i «Grisen». Elevene mente nemlig at en slik situasjon som den som oppstår i novella, aldri ville ha funnet sted i virkeligheten. De mente dette var en kunstig konflikt som satte muslimer i et uheldig lys. Dette fikk oss lærere til å reflektere over hvordan vi i skoleverket kan være med på å både skape og forsterke kulturkonflikter, mens oppdraget vårt egentlig er å motvirke fordommer og diskriminering. Jeg tar det jo nærmest for gitt at den store majoriteten av oss som jobber i skolen, i tråd med LK06, ønsker å øke forståelsen for kulturforskjellene vi har i samfunnet vårt.

Med denne episoden i bakhodet ønsker jeg å se på hvordan læreverka i norsk for den videregående skolen oppfyller læreplanmålet om kulturmøter og

¹ Haram betyr forbudt i islam.

kulturkonflikter. Lykkes læreverka med dette, eller er det slik at læreverka legger opp til en ekskludering av elever med minoritetskulturell bakgrunn?

1.2 Oppgavas mål og problemstilling

Norge er et lite land i utkanten av verden, men også vi er en del av den stadig mer omfattende globaliseringa. Med tilgang på nyheter og andre inntrykk fra hele verden via internett og andre medier, med mulighet til å reise og oppleve, ser vi at verden er mer enn lille Norge. I tillegg opplever vi mer enn noen gang før at folk fra andre deler av verden oppsøker og ønsker å bosette seg i vårt land. Dette gir oss utfordringer på ulike plan, og noen av utfordringene springer ut fra ulik kulturbakgrunn. Dette er utfordringer vi må være åpne for, og som vi må se som muligheter i stedet for problemer.

Problemstillinga jeg har valgt for denne oppgava er: *Hvem er det flerkulturelle norskfagets 'vi' og 'dem' slik de er uttrykt norsklæreverka for VG1?*

Jeg skal forsøke å finne svaret på dette gjennom å analysere læreverka i norsk for VG1 studiespesialiserende studieretning. Jeg skal foreta en kritisk diskursanalyse av lærebøkene, der jeg ser nærmere på lærebokteksten og de litterære tekstene. Jeg vil gå ekstra i dybden i studien av to utvalgte tekster. I tilknytning til dem vil jeg også kikke på oppgavene som følger dem.

Som en del av denne analysen vil jeg prøve å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvem inkluderes og hvem ekskluderes i det flerkulturelle 'vi' og 'dem' som framskrives i lærebokteksten i læreverka?
2. Hvordan kommer hvem som inkluderes og hvem som ekskluderes i det flerkulturelle 'vi' og 'dem' til syne i de litterære tekstene i læreverka?
3. Er diskursen nøytral i omtalen av kulturmøter og kulturkonflikter, eller finner vi spor av stereotypier og tidligere tiders holdninger til fremmede kulturer?

1.3 Avgrensning

Som norsklærer på studieforbereidende studieprogram i den videregående skolen har jeg valgt å ta for meg norskfaget på VG1. Jeg har tatt utgangspunkt i kompetansemålet «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter

med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette kompetansemålet er hentet fra den nåværende læreplanen i norsk skole *Kunnskapsløftet*, også kalt *LK06*. Jeg vil for enkelhets skyld hovedsakelig omtale læreplanen som *LK06*.

Jeg har studert de fire læreverka som er i bruk i norskundervisninga på de studieforberedende studieprogramma. Dette er *Grip teksten* fra Aschehoug, *Moment* fra Cappelen Damm, *Intertekst* fra Fagbokforlaget og *Panorama* fra Gyldendal. Både lærebøkene og de nettressursene som hører til er studert. Alle disse fire læreverka har bøker og nettressurser for både VG1, VG2 og VG3. Jeg har undersøkt de bøkene som gjelder for VG1. Dette er fordi kompetansemålet jeg studerer, kun omfatter VG1. Studien omfatter læreverka for den studieforberedende studieretningen, ikke læreverka for de yrkesfaglige studieretningene. Dette har jeg gjort selv om samme kompetansemål finnes for VG1 + VG2 på yrkesfaglig studieretning. Grunnen er at jeg vurderte at studiematerialet ville blitt for stort, om jeg også skulle ta med alle læreverka i norsk for både VG1 og VG2 for yrkesfag.

Jeg studerer ikke bilder eller andre semiotiske ressurser, men inkluderer læreboktekster og litterære tekster. Jeg kommer også inn på oppgaver til de litterære tekstene. Jeg gjør oppmerksom på at jeg med læreboktekst mener tekst skrevet av lærebokforfatterne. Tekst skrevet av andre enn lærebokforfatterne omtales som litterær tekst. Dette kommer jeg tilbake til i punkt 3.4.

1.4 Oppgavas videre struktur

Jeg har nå presentert problemstillinga og forskningsspørsmåla masteroppgava tar utgangspunkt i, og jeg har presentert bakgrunnen for at jeg ble interessert i akkurat dette temaet.

I kapittel 2 vil jeg presentere et historisk perspektiv på det flerkulturelle norskfaget, samt presentere forskning på læremidler og kultur.

Det teoretiske grunnlaget for analyse og drøfting gjennomgås i kapittel 3. Dette dreier seg om kulturteori, perspektiver på 'vi' og 'dem', samt diskurs og diskursanalyse. Dette kapitlet avsluttes med en begrepsavklaring. Noen begreper vil likevel bli definert før delkapitlet med begrepsavklaring. Dette skyldes at begreper som trenger en begrepsavklaring både omtales i punkt 2.1 Bakgrunn og 2.2 Tidligere forskning.

Valg av metode og presentasjon av data, blir presentert i kapittel 4. Her vil jeg også si noe om de dilemmaene jeg sto overfor og hvilke valg jeg gjorde, i ulike sammenhenger gjennom analysen av lærebøkene.

Analyse og presentasjon av funna mine kommer jeg til i kapittel 5. I dette kapitlet vil det også være elementer av drøfting til stede, men tyngdepunktet på drøftinga vil ligge i kapittel 6.

2 Bakgrunn og tidligere forskning

2.1 Bakgrunn

Det er kanskje lett å tenke at norskfaget i skolen er et fag som kun skal ta for seg det norske. Det er logisk å tenke at norskfaget handler om det norske språket, den norske litteraturen og den norske kulturen, men i virkeligheten er det ikke slik.

Vår tids norskfag kan på ingen måte kalles et monokulturelt fag. Det er ikke lenger slik – om det noen gang har vært det- at norskfaget introduserer elevene for et norsk språk, en norsk litteratur og en norsk kulturarv som er felles for alle landets innbyggere. Norskfaget har tvert imot blitt et flerkulturelt fag ... (Bakken, 2008, s. 16)

Slik starter Jonas Bakken sin artikkel om framveksten av det flerkulturelle norskfaget (Bakken, 2008). Han ser her nærmere på læreplanene for både grunnskolen og den videregående skolen fra 1974 og framover. For den videregående skolen, som jeg er opptatt av i denne masteroppgava, tar han for seg Læreplanverket for 1975, Reform 94 og Kunnskapsløftet fra 2006. Jeg vil følgelig konsentrere meg om disse når jeg nå refererer til Bakkens artikkel.

I 1975 ble gymnasa og yrkesskolene slått sammen til det som ble hetende den videregående skolen. Denne samlede videregående skolen fikk samme læreplan; *Læreplan for den videregående skolen fra 1975 (L75)*. Denne læreplanen skulle for første gang ta hensyn til alle elever i den videregående skolen. Løsningen ble at norskfaget ble delt inn slik at det ble stor forskjell på innholdet i norskfaget fra 1. klasse til 2. og 3. klasse.

Dette betydde da at 1. klasse hadde et norskfag der man skulle øve seg i korrekt bruk av språket, og elevene skulle utvikle leseglede og litterær forståelse gjennom samtidslitteratur. I 2. og 3. klasse fant man derimot igjen det man kan gjenkjenne som det gamle dannelsesfaget norsk. Faget der elevene skulle få en innføring i den gamle kulturarven, samt bli kjent med det utviklinga i det norske språket og den norske litteraturen, gjennom historien. Det handler altså om å bruke språket korrekt og å bli kjent med språkhistoria og den norske litteraturen, fra middelalderen og framover (Bakken, 2008, s. 22).

Internasjonalisering innenfor norskfaget handler i L75 om å ha kjennskap til svensk, dansk og islandsk. Bakken hevder derfor at L75 ikke er opptatt av det

flerkulturelle norskfaget, snarere tvert imot, det er hovedsakelig formidlinga av den norske kulturarven og korrekt bruk av det norske språket, som er det vesentlige (Bakken, 2008, s. 23).

I Reform 94 skjedde det endringer i den videregående skolen. De største endringene gjaldt hvordan utdanninga skulle struktureres, men derav fulgte også endringer i læreplanene. Det flerkulturelle innholdet var likevel svært likt det man finner i L75.

I R94 var det fremdeles det Bakken kaller nasjonaliseringa, som var ledende. Det vil si at man la vekt på norsk språk, norsk litteratur og norsk kultur.

Det flerkulturelle norskfaget gjennomgikk ikke store endringer fra L75 til R94. Bakken hevder at det flerkulturelle, her i betydningen det internasjonale, faktisk svekket seg fra L75 til R94. Den største endringen fra L75 til R94 lå i at det var en noe større kulturell differensiering, med større vekt på sosiolekter, fagspråk osv., men samtidig var det flerkulturelle i form av det internasjonale innslaget i litteraturen, tonet ned fra L75 til R94.

Tolv år seinere, i 2006, kom nok en ny læreplan, den vi kjenner som Kunnskapsløftet eller LK06. Endringene denne gangen er store for norskfaget, spesielt med tanke på kulturelt mangfold og internasjonalisering. Skolen skal ikke lenger motvirke den internasjonale påvirkninga, den skal heller lære elevene hvordan vi skal fungere med denne påvirkninga utenfra. Norskfaget skal heller ikke lenger formidle den norske kulturarven, men også arbeide med å møte den internasjonale påvirkninga.

Bakken hevder at dette ikke må forstås dithen at man toner ned den norske kulturarven. Den er fremdeles med, og den er omtrent som før. Kunnskap om fremmede språk og fremmede kulturer kommer ikke i stedet for, men i tillegg til. De virkelig store endringene kommer med det internasjonale. Der man i R94 kunne slippe unna den internasjonale litteraturen, må man nå lese oversatt litteratur fra Europa og resten av verden. I tillegg skal elevene ha kjennskap til europeisk litteratur og kulturhistorie.

Vi ser at fra R 94 til LK06 skjer det store endringer når det gjelder innholdet i norskfaget. Fra at norskfaget hovedsakelig skulle formidle den norske kulturarven, skal norskfaget fra 2006 være et fag som setter lys på de kulturelle forskjellene vi møter i

Norge. Elevene skal ikke bare ha kunnskap om, men de skal aktivt drøfte hvilke kulturforskjeller de møter i tekstene de leser.

Når nå de overordna endringene i læreplanene i norsk fra L75 til LK06 er gjennomgått, er det på sin plass med noen begrepsavklaringer. Til nå har jeg brukt begrepa internasjonalisering og flerkulturelt om hverandre. Jonas Bakken bruker begrepet internasjonalisering i artikkelen omtalt ovenfor (Bakken, 2008).

Internasjonalisering definerer Bakken som «de tilfellene der læreplanen gir et bestemt språklig eller litterært emne forankring utenfor nasjonen Norge. Planen sier da med andre ord at det finnes språk og litteratur i andre land som det er viktig at vi i Norge også kjenner til (Bakken, 2008, s. 17). Begrepet internasjonalisering blir dermed noe annet enn begrepet flerkulturell, som dreier seg om samfunn sammensatt at ulike kulturer som anerkjennes som forskjellige².

Ove Eide har i artikkelen *Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv* (Eide, 2006) også tatt for seg de endringene som kom med LK06. Han hevder blant annet at man i utforminga av det nye læreplanverket hadde som argument at store samfunnsendringer de siste tiåra gjorde det nødvendig med et nytt læreplanverk. Disse samfunnsendringene dreide seg hovedsakelig om den økte globaliseringa og utviklinga av det flerkulturelle samfunnet. Han viser videre til at gruppa som arbeidet med den nye læreplanen i norsk, tenkte på norsk litteratur som tekster på norsk. Tekstene trengte ikke være skrevet av en norsk forfatter eller skribent, det holdt at teksten var oversatt til norsk. Dette betydde at skillet mellom norske og utenlandske forfattere i praksis ble opphevet innfor norskfaget (Eide, 2006, s. 7). Med dette ble prinsippet om norsk som et fag for nasjonsbygging forlatt, til fordel for det flerkulturelle perspektivet. Som en kan lese hos Bakken, er det ikke lenger noen vei utenom det internasjonale i norskfaget (Bakken, 2008, s. 25), men som Eide påpeker, styrkes også det nordiske og det samiske med LK06 (Eide, 2006, s. 9).

La meg nyansere utsagnet om at norsk ikke lenger er et fag for nasjonsbygging. Det er nemlig ikke helt korrekt. Norsk er etter 2006 fremdeles et nasjonsbyggingsfag, men vi snakker om en annen type nasjonsbygging, ifølge Eide. Norsk skulle heretter være et fag der elevene gjennom kunnskap om egne og andres språk og gjennom lesing

² Begrepet flerkulturell blir grundigere definert i punkt 3.4.

av tekster, kunne danne et nytt fellesskap uavhengig av kulturell bakgrunn (Eide, 2006, s. 12).

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Læremiddelforskning

Det er gjort mye forskning på læremidler generelt, men noe som skiller læremidla etter LK06 fra tidligere læremidler, er at godkjenningsordninga for læremidler forsvant i 2000. Etter dette er det opp til forlaga og lærebokforfatterne å tolke læreplanen og å omsette dette til læreverk. Forskning på læremidler etter 2000 kan dermed være ekstra viktig. Forskning kan få fram om læremidla virkelig holder den standarden de bør, og om de faktisk realiserer det læreplanen krever.

Fram til juni 2000 var alle lærebøker underlagt en statlig godkjenningsordning. En slik godkjenningsordning hadde Norge hatt siden *Lov om allmueskolen* i 1860. I tiden som gikk mellom 1860 og 2000, var denne godkjenningsordninga underlagt ulike statlige instanser, og ordningen hadde ulike formål. Opprinnelig skulle godkjenningsordninga sørge for at kristendomsbøkene var i tråd med kirkens lære. Folkeskoleloven av 1889 innførte flere fag i skolen, og med flere fag kom også flere lærebøker. Godkjenningsordninga skulle da sørge for at lærebøkene var av god nok kvalitet, men også at skoleelevene lærte det samme over hele landet. Læreplanene var på denne tiden veiledende, og det var da viktig at lærebøkene sørget for lik kunnskap uansett hvor man gikk på skole. I tillegg til faglig og pedagogisk kvalitet skulle godkjenningsordninga etter hvert også sørge for at likestillingen ble ivaretatt i bøkene (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017, s. 18).

Det som etter hvert ble spikeren i kista for den statlige godkjenningsordninga av lærebøker, var at læreplanene gikk fra å være veiledende til å bli en forskrift. I det lå det at læreplanene nå ble styrende, og de la dermed sterkere føringer på hva lærebøkene skulle inneholde. Mange mente da at en statlig godkjenningsordning var overflødig, og den ble opphevet i juni 2000 under forutsetning at alle lærebøker måtte følge læreboknormalen og loven om likestilling (Skjelbred et al., 2017, s. 19). Og kanskje nettopp på grunn av at godkjenningsordninga er fjernet, er forskning på læremidler ekstra viktig etter LK06.

I en rapport skrevet på oppdrag av Utdanningsdirektoratet tar forskere ved daværende Høgskolen i Vestfold opp diverse spørsmål knyttet til læremidla som er i bruk etter innføringa av LK06 (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010). Disse forskerne finner blant annet at det er lite systematikk i hvordan skolene velger ut de læremidla som skal brukes. Ofte blir dette overlatt til skolens lærere. De viser likevel til at det i den videregående skolen kan ha kommet en endring etter at også elevene der skal ha gratis læremidler (Juuhl et al., 2010, s. 2). Jeg kan her vise til hvordan dette foregår ved den videregående skolen der jeg er ansatt. Hos oss får lærerne komme med innspill til biblioteket som tar seg av bestillingene av læremidler. Lærerne går gjerne gjennom de ulike læreverka sammen, og kommer sammen fram til hvilket læreverk vi ønsker. Flertallets ønske bestemmer gjerne. Vi blir som regel lyttet til, men det hender at vi må gå noen runder både med biblioteket og med skolens ledelse, hovedsakelig av økonomiske årsaker.

Rapporten konkluderer også med at læreboka fremdeles spiller ei stor rolle i klasserommet. Og dette er til tross for innføringa av nye IKT- baserte læremiddel (Juuhl et al., 2010, s. 17). Dette korresponderer godt med konklusjoner andre forskere har trukket både før og etter denne studien; læreboka er det dominerende læremidlet i klasserommet (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012, s. 12; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005, s. 75). Det at elevene har tilgang til et læreverk som er kvalitetsmessig godt, er derfor svært viktig.

Et annet punkt i rapporten som er spesielt interessant for denne oppgava, er punktet som tar for seg hvordan læremidla møter det flerkulturelle klasserommet. Det konkluderes med at de minoritetsspråklige elevene generelt bruker de samme læremidla som de norske elevene, og de bruker dem på samme måte i undervisninga. Det kommer også fram at det er lite refleksjon over det flerkulturelle Norge i læreverka (Juuhl et al., 2010, s. 28- 31). Jeg vil her legge til at rapporten tar for seg alle faga på alle klassetrinna i skolen, og ikke kun norskfaget som er fokuset i denne masteroppgava.

En tidligere forskningsrapport gjort ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, presenterer en vurdering av læremidler med fokus på et flerkulturelt perspektiv (Torvatn et al., 2004, s. 159).

Prosjektets mandat har vært å kartlegge hvilke læremidler som er i bruk og hvordan disse brukes i klasserom og lærings situasjoner som involverer språklige minoriteter. Prosjektet har også sett på læremidlenes språklige tilgjengelighet

relatert til minoritetsspråklige elever og kartlagt oppfatningen av læremidler hos brukerne. (Torvatn et al., 2004, s. 3)

Med bakgrunn i studiens konklusjoner kom forskerne fram til noen råd lærebokforfattere burde ta med i betraktningen når de utvikler læremidler for det flerkulturelle klasserommet. I tillegg til rådene som tar for seg de reinte språklige aspektene ved læremidla, kommer forskerne med råd om innholdet. De foreslår blant annet at man bør unngå å betone de kulturelle forskjellene mellom de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige. Man bør for eksempel ikke bruke eksempler som er typisk norske. Her viser man til eksempler med ski, skøyter, bunad og vafler. I stedet bør man som lærebokforfatter strebe etter mer universelle eksempler som kan gjenkjennes i flere kulturer.

Da kan ikke læremidlene avspeile det mye diskuterte skillet mellom 'oss' og 'de andre'. Universelle læremidler må i stedet vise fram det multikulturelle samspillet i skolen og samfunnet for øvrig og understreke betydningen av flerkulturell kompetanse for alle elever. (Torvatn et al., 2004, s. 159).

Og nettopp dette skillet mellom *oss* og *de andre* er det jeg har fokus på i min problemstilling.

2.2.2 Forskning knyttet til det flerkulturelle norskfaget

Marit Topnes Serigstad har i sin masteroppgave *Kunnskapsløftets læreverk: Realiseringen av Kunnskapsløftets intensjoner i fire norskfaglige læreverk* studert hvordan LK06 sine intensjoner gjenspeiles i læreverka for den videregående skolen (Serigstad, 2016). Hennes studier er fokusert på to hovedområder, styrking av sakprosaen og det som er mest interessant for min oppgave, nemlig internasjonaliseringa av norskfaget. Hun tar utgangspunkt i de samme læreverka som er utgangspunktet for denne oppgaven, *Grip teksten*, *Moment*, *Intertekst* og *Panorama*, men hun undersøker læreverka for både VG1, VG2 og VG3. Hun finner store forskjeller mellom de fire læreverka med tanke på hvordan læreplanens intensjoner om styrking av sakprosaen og internasjonaliseringa av norskfaget blir realisert. Samtidig viser funna generelt at få tekster er av internasjonalt opphav, og enda færre er av ikke-vestlig opphav. Hun mener også at det flerkulturelle norske fellesskapet ikke gjenspeiles i læreverka. I tillegg konkluderer Serigstad med at læreverka ikke oppfyller intensjonen i læreplanen når det kommer til internasjonalisering (Serigstad, 2016, s. 86).

I *Hvilken plass har det samiske i norskfaget? En innholdsanalyse som tar i bruk kvalitative og kvantitative metoder for å undersøke omfang og innhold av det samiske i norskfaget i videregående skole* har Lisa Agathe Winther studert hvordan de samme læreverka inkluderer eller ekskluderer det samiske (Winther, 2017). Hennes funn viser at det også her er et stort forskjeller mellom de ulike læreverka, men den generelle tendensen er at det samiske blir overfladisk behandlet. Det er få tekster tilgjengelig, og de tekstene man finner evner i liten grad å øke elevenes forståelse for det samiske (Winther, 2017, s. 3).

Det finnes også forskning som har tatt for seg kultur og kulturelt mangfold i grunnskolen, for eksempel Camilla Austad i *Hvordan blir kulturelt mangfold anerkjent i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?* (Austad, 2016), men utover de to studiene nevnt ovenfor er det gjort lite forskning på dette feltet som omhandler LK06 og norskfaget i den videregående skolen.

Emilia Andersson- Bakken og Jonas Bakken er de som kommer nærmest problemstillinga for denne oppgaven i artikkelen *Kultur møter og kulturkonflikter i norsklærebøker* (Andersson-Bakken & Bakken, 2017). Der har de tatt for seg to av lærebøkene i norsk VG1, *Grip teksten* og *Moment*. De har blant annet studert hvem som er inkludert i norskfagets 'vi'. Hvem snakker til hvem, og hvem inkluderes i fagets kommunikative fellesskap i den flerkulturelle elevgruppa man nå møter?

Et annet element som diskuteres i artikkelen er hvordan læreplanen i norsk og opplæringsloven har noe motstridende meldinger. Læreplanen sier at man skal jobbe med det flerkulturelle samfunnet, mens opplæringsloven faktisk pålegger skolen å jobbe med visse kulturelt forankra verdier. Slik sett passer opplæringsloven bedre overens med de tidligere læreplanene i norsk, enn de som kom etter LK06.

Artikkelen tar også opp det faktum at begge lærebøkene behandler dette ene læreplanmålet i et eget kapittel. Dette betyr at man kan gi læreplanmålet en grundig behandling. Det betyr samtidig at det flerkulturelle ikke blir en skikkelig integrert del av faget. Artikkelen tar ikke videre stilling til dette, men konstaterer at kultur møter og kulturkonflikter kan være temaer lærere kvier seg for å ta opp da dette kan oppfattes som sensitivt. Når dette da er lagt inn som en del av læreplanen, har man ikke et egentlig valg, man er pålagt å ta det opp med elevene (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 29).

2.2.3 Kulturforskjeller i praksis

Thomas Hylland Eriksen og Torunn Arntsen Sajjad har tatt for seg kulturmøter i skolen (*Eriksen & Sajjad, 2018*). De sier der at det i skolen, i motsetning til i en del andre deler av det norske samfunnet, er liten mulighet til avvik på kulturelt grunnlag. Med unntak av i visse privatskoler, er det slik at alle skal gjennom det samme systemet. «Overalt i verden er skolen et av statens viktigste virkemidler – om ikke det viktigste- for å bidra til fellesskap og kulturell samhørighetsfølelse i befolkningen» (*Eriksen & Sajjad, 2018, s. 138*). Stort sett er det også enighet om at alle i et samfunn skal lære bortimot det samme på skolen. «Dersom kultur kan defineres som de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å fungere i et samfunn, er skolen et av de viktigste midlene for overføring av kultur» (*Eriksen & Sajjad, 2015, s. 138*). De siste tiårene har barn og ungdom tilbragt mer tid i institusjoner i tilknytning til skolesystemet. De går i barnehage, de går i SFO og de går på skolen. En del av sosialiseringa i samfunnet har dermed flyttet seg fra det private, fra hjemmet, fra primærsosialisering, til det offentlige, til skolesystemet, til sekundærsosialisering. Samtidig er det fremdeles slik at man forventer at et barn har med seg visse ferdigheter og en viss kulturell bakgrunnskunnskap når man begynner på skolen. Utfordringen med dette er at et norsk barn og et barn med innvandrerbakgrunn kommer til skolen med ulik kulturell kompetanse. Et typisk norsk barn snakker norsk hjemme, ser norsk barne- tv, lært typisk norske leker, har norske tradisjoner osv. Noe av dette har de kanskje også tilegna seg i barnehagen. Innvandrerbarn har ikke alltid gått i barnehage, de har vært hjemme med mor. De har snakket sitt morsmål hjemme, de har lekt andre leker, de er vokst opp med andre tradisjoner. I tillegg har de kanskje ingen norske venner. Dette vil som Eriksen og Sajjad sier, føre til at disse barna ofte har større problemer i møtet med skolen. «Innvandrerbarna er ikke mindre kulturelle enn de norske barna, men de er i noen grad en annen type kulturelle vesener. Det de kan av regler, leker, osv. er ikke relevant i den norskdominerte konteksten» (*Eriksen & Sajjad, 2018, s. 139*). Det presiseres at det også kan være store kulturelle forskjeller mellom norske barn også. Det kommer an på hvilken bakgrunn man har, om man kommer fra en typisk borgerlig familie med middelklasseverdier, eller om man kommer fra en arbeiderklassefamilie. Barn fra et borgerlig hjem er ofte oppdratt på en måte som passer bedre inn i skolens system, og

de vil derfor lykkes bedre. Man kan dermed si at skolen er med på å opprettholde klasseforskjellene i samfunnet. Likevel klarer norske barn seg jevnt over bedre enn barn med fremmedkulturell bakgrunn. Ofte tilhører de sistnevnte både arbeiderklasse og en annen kulturell bakgrunn, og denne kombinasjonen skaper større utfordringer enn det norske barn møter.

2.3 Oppsummering tidligere forskning

Tidligere forskning viser at læreboka fremdeles er det dominerende læremiddelet i undervisninga, og læreboka er gjerne den samme om du har norsk eller minoritetsspråklig bakgrunn. Det er gjerne lærerne selv som velger hvilke læreverk skolen skal bruke, men økonomien kan spille en rolle ved valget. Siden læreplanene etter hvert ble forskrifter, og ikke lenger kun veiledende planer, ble den statlige godkjenningssordning for læremidler fjernet i 2000. Etter dette er det opp til forlaga og lærebokforfatterne å sørge for at lærebøkene faktisk oppfyller de krava læreplanene stiller. Dette gjør at forskning på læremidler på mange måter er viktigere nå enn før den statlige godkjenningssordninga ble fjernet.

Skolen er en av de viktigste arenaene for overføring av kultur. Den skal sørge for et visst «minste felles multiplum» av kunnskap om norsk kultur. Dette skal blant annet skje gjennom at opplæringa i den norske skolen skal ha omtrent det samme innholdet. Utfordringa med dette er at barn, norske som flerkulturelle, kommer til skolen med vidt forskjellig kulturell bakgrunn. Da kan det være vanskelig å utvikle læremidler som treffer og inkluderer alle innenfor det kulturelle mangfoldet vi finner i den norske skolen.

Masteravhandlinga mi tar utgangspunkt i kompetansemålet i læreplanen i norsk for VG1 i den videregående skolen, som handler om kulturmøter og kulturkonflikter. Forskning viser at de ulike læreverka i norsk som finnes på markedet i dag, løser dette læreplanmålet ganske ulikt. De legger vekt på ulike elementer, og det er også forskjell på hvor stor plass kompetansemålet får i de ulike lærebøkene. Jeg ser da en åpning for å studere nærmere hvem som inkluderes og ekskluderes i disse kulturene som møtes eller kolliderer, slik det er uttrykt i norsklærebøkene for VG1. Dette vil jeg gjøre med en teoretisk tilnærming som blir nærmere beskrevet i neste kapittel.

3 Teori

Utgangspunktet mitt for denne studien er å finne svar på hvem som inkluderes og hvem som ekskluderes i det flerkulturelle klasserommet og med hvilken diskurs dette gjøres, med utgangspunkt i følgende kompetansemål i læreplanen: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). For å gjøre dette vil jeg ta utgangspunkt i et teoretisk grunnlag som bygger på ulike perspektiver innenfor kulturteori. Andre teorier jeg vil bruke for å forklare funna i analysen, er Edward Said sin teori om orientalisme og Elisabeth Oxfeldts framstillinger av post- kolonialisme, og teorier som kan forklare bruken av 'vi' og 'dem' i lærebøkene. Selve analysen utføres innenfor rammene av kritisk diskursanalyse. I sistnevnte er teoretikere som Michel Foucault og Norman Fairclough sentrale.

3.1 Kulturteori

3.1.1 Hva er kultur?

Et sentralt begrep i denne oppgava er kultur. Kultur er for mange et diffust begrep som kan romme så mye. For noen er ulike kunstsjangre kultur, for andre er det sport og for atter andre handler kultur om andre samfunns levemåter. Kulturbegrepet i selve norsklæreplanen er egentlig ganske ullent, da det faktisk ikke står spesifisert hva slags kultur og hva slags kulturmøter det dreier seg om. Svaret på det finner vi nok i den generelle delen av læreplanen, som jeg har sitert i punkt 1.1. Ut fra dette trekker jeg den slutningen at det er dette kulturbegrepet, altså møter mellom mennesker med ulike bakgrunn og ulike levemåter, det også er snakk om i norskfaget.

Kultur i betydningen hvordan ulike samfunn fungerer, kan defineres på ulike måter. Jeg vil forholde meg til det generelle kulturbegrepet, også kalt det antropologiske kulturbegrepet (Schackt, 2009, s. 10). Denne definisjonen av kultur fikk sitt innhold på bakgrunn av et forslag fra den engelske antropologen Edward Tyler, så langt tilbake som i 1871: «Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 35). Ut fra egen erfaring vil jeg si at dette er denne definisjonen, i en

noe enklere variant, ikke bare norskfaget, men også samfunnsfaga i den norske skolen forholder seg til.

Ut fra definisjonen ser vi at Tyler mente at forskjellene en finner mellom folkeslaga, ikke var medfødte forskjeller, men forskjeller som har oppstått når de ulike samfunna har skaffet seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter fordi deres samfunn og naturmiljø trengte det. Tillærte kunnskaper og ferdigheter er kultur, medfødte egenskaper er natur (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 35). En kan også si at kultur er det motsatte av natur. Thomas Hylland Eriksen (2018) sier at kultur ikke bare en noe vi lærer, men noe som overføres fra generasjon til generasjon. Vi får overført fra våre foreldre det de fikk overført fra sine foreldre igjen. Det vi får overført er ulikt fra familie til familie, fra samfunn til samfunn. Samtidig er det viktig å understreke at kultur jo endrer seg i tråd med samfunnets generelle utvikling (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 36- 38).

3.1.2 Kulturelt mangfold og kulturforskjeller

I motsetning til det mange nordmenn har en tendens til å tenke, er det ikke innvandringa fra 1960- tallet og fram mot i dag som har gjort Norge til et flerkulturelt samfunn. Norge har vært et flerkulturelt samfunn i mange hundre år. Kanskje kan vi til og med si at Norge faktisk aldri har vært et monokulturelt samfunn?

I *Innvandringen til Norge: 900- 2010* (Brochmann & Kjeldstadli, 2014) beskrives innvandringa til Norge fra middelalderen og fram mot vår tid. Forfatterne gir her et bilde av et samfunn satt sammen av mennesker med høyst ulik bakgrunn. I middelalderen skjedde det ei innvandring til landet som besto av både trellesom vikingene brakte med seg, politiske flyktninger fra andre land, teologer og kirkebyggere. De sistnevnte skulle bidra i kristninga av landet. I tillegg vises det til skriftlige kilder fra perioden lese om det som blir omtalt som «blåmenn» (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 39- 41, 65- 67). Dette var trolig afrikanere og/ eller arabere som av ulike årsaker kom til landet. Omtrent på samme tid kom hanseatene for å drive handel. Noen av disse slo seg også ned i Norge, hovedsakelig i Bergen, for kortere eller lengre perioder (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 60). I perioden 1500- 1800, kom kvenene, finnene, rom og romani (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 88- 94). Etter at paragrafene i Grunnloven som nektet jødene og jesuittene adgang til riket ble fjernet i 1851 og 1856,

var det også mulig for disse å bosette seg her. Fra andre halvdel av 1800- tallet kom det kunstnere som ville la seg inspirere av den norske naturen og spesialister som skulle bidra til å bygge opp den nye norske nasjonen (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 134-135). Så i andre halvdel av 1900- tallet startet arbeidsinnvandringa og etter hvert det vi kjenner som flyktninger, asylsøkere og personer i familiegjenforening.

Det jeg har referert til ovenfor er bare en kort skisse av innvandringa til Norge, men poenget er at Norge «alltid» har vært et multikulturelt land, og alle disse gruppene har på sitt vis satt sitt preg på landet. I tillegg til gruppene jeg nevnte ovenfor som av mange ulike årsaker migrerte hit for å bosette seg, hadde vi allerede samene, folket som i 1987 fikk status som urfolk.

Innvandring har til alle tider blitt sett på med nysgjerrighet og forventning, men også med skepsis og frykt. I *Norsk innvandringshistorie* (Kjeldstadli, 2003) finner vi et sitat fra Verdens Gang i juni 1912, der ser vi uttrykk for samme holdninger til blant annet svensker, som en del av oss i dag har mot grupper med annen etnisk eller religiøs bakgrunn. I forbindelse med Såheim- konflikten på Rjukan, en illegal streik de «utenlandske revolutionsmakere» fikk skylda for, tok Verdens Gang parti med Norsk Arbeidsgiverforening.

Først og fremst har de indflyttede opviglere lagt an paa at undergrave Norges forsvar [...] Samtidig søker de at rette et slag mot vort lands økonomi, idet de lægger an paa at ødelegge oparbeidede verdier [...]. Endelig blir det lagt an paa at at undergrave diciplinen samt respekten for landets love som for indgaade avtaler. (Kjeldstadli, 2003, s. 335)

Med unntak av selve språkføringa, kunne dette vært et innlegg i et nåtidig kommentarfelt i samme avis. Vi ser den samme skepsisen mot dagens flyktninger og asylsøkere som man i 1912 hadde mot svenskene.

Samtidig som en del nordmenn ser på våre nye landsmenn med skepsis og i noen tilfeller direkte motvilje, må vi samtidig innse at vi i Norge aldri har vært så påvirket av andre kulturer enn det vi er nå. Dette skyldes mange ulike faktorer, men disse har sitt utspring i den stadig økende globaliseringa som skjer i verden. Vi reiser mer, og vi besøker deler av verden som tidligere har vært utilgjengelige for oss. Vi spiser mat de fleste av oss for bare noen tiår tilbake aldri hadde hørt om. Vi går i de samme klærne som man gjør i USA, i Japan, i Brasil. Vi ser filmer og tv-serier, vi hører på musikk, vi leser bøker og magasiner fra andre deler av verden. Hele verden er bare noen

tastetrykk unna på internett. Vi kan bestille varer fra Kina vi aldri har sett før i Norge, og de er på døra vår i løpet av et par dager. Så ja, en del av oss er skeptiske til disse nye menneskene som kommer til landet vårt, vi er redd de skal ødelegge kulturen vår. I virkeligheten har vi likevel aldri vært så flerkulturelle som vi er nå.

3.1.3 Orientalisme og postkolonialisme

Postkolonialisme er en forskningstradisjon som er opptatt av hvor vi hører til, og i hvilken grad vi identifiserer oss med et 'vi' i de tekstene vi leser. Kan jeg kjenne meg igjen eller føler jeg meg ekskludert og oversett? Forskningen tar utgangspunkt i spørsmål om kulturell og nasjonal identitet i perioden etter andre verdenskrig da avkoloniseringen var på gang (Oxfeldt, 2010, s. 196). På 1970- tallet fikk postkolonialismen en vridning, den fokuserte nå mer på studier av kulturmøter i en videre forstand. En av de sentrale teoretikerne innenfor denne mer ideologiske tolkningen av postkolonialisme, er Edward Said. Han studerte det han kalte for orientalisme, der han beskriver hvordan vi i Vesten har hatt et negativt vrengebilde av islam og arabere (Oxfeldt, 2010, s. 197).

Said fokuserer i orientalismen på hvordan personer fra enkelte kulturer gjennom tidene har vært utsatt for visse stereotypiske personkarakteristikker. «Slavehandler, kameldriver, pengeveksler, fargerik skurk; dette er noen av de tradisjonelle arabiske rollene innen film» (Said, 2018, s. 312). I følge den palestinsk- amerikanske litteraturprofessoren er dette de vanligste måtene å framstille en araber på i filmer i de tidlige 1970- åra. Det samme var tilfelle innenfor den litterære tradisjonen. Said studerte tekster fra mange hundre år bakover i historia, og han fant et mønster der araberne ble framstilt som sexfikserte, sadistiske, svikefulle og nedrige. De var og er et umoralsk folk som truer den vestlige, demokratiske verden. Det samme gjenspeiler seg i nyhetsbildet. Araberne er en flokk uten individualister som truer oss andre med jihad (Said, 2018, s. 312). Disse måtene å framstille arabere på er en del av orientalismen, studiet av Orienten. Jeg kommer tilbake til hva som omfattes av regionen Orienten nedenfor.

Said sier at orientalisme kan ha ulike definisjoner. Orientalisme kan rett og slett omfatte alle de som underviser, skriver om eller forsker på Orienten. Dette omfatter mange ulike fag; antropologi, sosiologi, historie eller filologi. Det de driver med kan ses

på som orientalisme. Dette er det Said omtaler som den akademiske definisjonen (Said, 2018, s. 12). Han sier videre at dette er en definisjon som mange vegrer seg mot, da denne for det første er diffus og for det andre assosieres med europeiske maktens arrogante framturen i sin tid som kolonimakt. Ved siden av denne akademiske definisjonen finner vi en mer generell forståelse av hva orientalisme er. Denne ser på orientalismen som «... en måte å tenke på, basert på et ontologisk og erkjennelsesteoretisk skille mellom 'Orienten' og (som regel) 'Oksidenten'» (Said, 2018, s. 12). Han skisserer videre en tredje måte å se på orientalismen der han hevder at orientalismen er en vestlig måte å dominere og få makt over Orienten.

Min påstand er at uten å se på orientalisme som en tankeretning, er det umulig å fatte den enormt systematiske disiplin som gjorde europeisk kultur i stand til å styre – og endog fremstille – Orienten politisk, sosiologisk, militært, ideologisk, vitenskapelig og imaginært i perioden etter opplysningstiden. (Said, 2018, s. 13)

Uansett definisjon; Orienten og Oksidenten settes opp mot hverandre. Og uansett definisjon kan man si at orientalismen utviklet en egen diskurs basert på disse holdningene og oppfatningene vitenskapsfolk, forfattere og andre forfekter om Orienten.

Orienten er ikke en fast definert region. I denne sammenhengen er det regionen som hovedsakelig omfatter Midtøsten og Asia. Man kan i noen tilfeller se at også deler av Afrika, hovedsakelig Nord- Afrika, blir regnet som Orienten. Motsatsen Oksidenten, er Vesten, hovedsakelig Europa og USA. «Min påstand er at orientalisme grunnleggende sett er en politisk doktrine påtvunget Orienten fordi Orienten var svakere enn Vesten, noe som byttet ut Orientens ulikhet til fordel for svakhet» (Said, 2018, s. 224). Orienten var et område som var isolert fra de europeiske framskritt. Orientalernes fremmede og annerledes måte å leve og opptre på sammenliknet med hva man kjente til i Vesten, ble tolket som noe usivilisert og evneveikt. Orientalere ble ikke sett på som mennesker, men som problemer man måtte løse. I den vestlige koloniseringa av Orienten, ble dette også et argument for kolonisering, Vesten skulle frelse Orienten (Said, 2018, s. 223-227).

I *Post- Colonial Studies, The Key Concepts* (Ashcroft, Tiffin & Griffiths, 2007) oppsummeres orientalismen slik:

«The significance of Orientalism is that as a mode of knowing the other it was a supreme example of construction of the other, a form of authority. The Orient is

not an inert fact of nature, but a phenomenon constructed by generations of intellectuals, artists, commentators, writers, politicians, and, more importantly, constructed by the naturalizing of a wide range of Orientalist assumptions and stereotypes.” (Ashcroft et al., 2007, s. 153)

Orientalismen beskrives her som en diskurs som setter et klart skille mellom oss – vi i Vesten – og dem – de i Orienten.

Orientalismen er som tidligere nevnt, en del av postkolonialismen. Elisabeth Oxfeldt (2010) viser til hvordan ulike retninger innenfor postkolonialismen har til felles en holdning om at ‘de andre’ er det hun beskriver som «primitive», «bakut» og «underutviklet» (Oxfeldt, 2010, s. 197). Hun viser ikke her kun til Saids orientalisme, men også til annen forskning innenfor postkolonialisme av for eksempel Frantz Fanon.

Frantz Fanon kom opprinnelig fra Martinique, fra det som var en fransk koloni i Karibia. Han hadde gått på skoler som var preget av den franske kolonimakten, og han så seg selv som fransk. Han ble derfor både overrasket og forferdet da han kom til Paris og oppdaget at han der først og fremst var svart. Fanon blir sett på som postkolonialismens far, og han forsket hovedsakelig på raseforholdet mellom svart og hvit. Han fant noen av de samme mekanismene der, som Said seinere fant i orientalismen i forbindelse med forholdet mellom øst og vest (Oxfeldt, 2010, s. 196-197).

Ser vi postkolonialismen, og herunder orientalismen, som en helhet, er forskerne innenfor denne disiplinen fokusert på geopolitiske forhold, undertrykkelsesmekanismer og marginalisering av minoriteter (Oxfeldt, 2010, s. 198).

Vi ser at det i orientalismen er et klart skille mellom oss og dem, og nettopp derfor er orientalismen (og postkolonialismen) interessant for denne masteroppgava. Finner vi igjen spor av orientalismens tenkning i norskfagets lærebøker?

3.2 ‘Vi’ og ‘dem’

Av vesentlig interesse for min masteroppgave er hvilket eller hvilke ‘vi’ vi finner i tekstene om kulturmøter og kulturkonflikter i norsklæreverka for vg1. Det å skape grenser mellom sin egen gruppe og andre grupper er et gammelt fenomen, i tillegg er det vanlig for alle etniske grupper og kulturer. Det dras ei grense mellom ‘jeg’ eller ‘vi’ og ‘dem’. Dette er noe vi lærer oss helt fra vi er barn. Barn lærer at de skal holde

sammen med noen og de skal unnvike andre. Dette medfører en gruppetilhørighet, en gruppeidentitet, ved å ha noen å identifisere seg med framfor andre. Et problem med dette er at man gjerne overvurderer homogeniteten innad i gruppa, og at man forutsetter at 'de andre' fungerer og oppfører seg annerledes enn 'oss'. Man skaper en avstand til 'de andre' (Stier & Kjellin, 2009, s. 89- 90).

Kari Spernes (2012) viser til hvordan man i den norske skolen setter merkelapper på elever med en annen språklig eller kulturell bakgrunn enn den tradisjonelt norske. Man gir gjerne disse elevene samlebetegnelsen minoritets elever eller minoritetsspråklige elever. Og det er uansett hvor forskjellig bakgrunn disse elevene måtte ha, språklig og kulturelt. De samme elevene kan også kalles flerspråklige, flerkulturelle eller rett og slett muslimske. Det kan være ulike årsaker til at skolen gjør dette, forhåpentligvis dreier det seg i utgangspunktet om å få en oversikt over elever som muligens kan trenge noe mer hjelp i skolehverdagen på grunn av sin språklige eller kulturelle bakgrunn. Uansett hva grunnen er, lager skolen da et skille mellom minoriteten, altså 'de andre', og majoriteten som er 'vi' eller 'oss' (Spernes, 2012, s. 140- 141).

Torodd Kinn (2005) har studert bruken av 'vi' i forskningsartikler. Hans mål med denne studien var å utvikle analyseverktøy for å behandle spørsmål knyttet til hvem 'vi' refererer til i tekstene (Kinn, 2005, s. 129). Kinn referer til hvordan det i akademiske kretser har vært et «forbud» mot at forfatteren omtaler seg som 'jeg' i akademiske tekster. Som et substitutt til 'jeg' har forskerne gjerne brukt 'vi' i stedet. Forskeren skal være usynlig i teksten, og bruken av 'vi' er da mer akseptabel enn 'jeg'. Men hvem er dette 'vi'-et som brukes (Kinn, 2005, s. 130- 131)? Det er dette som er fokus for studien til Kinn.

Kinn viser til hvordan bruken av pronomenet 'vi' kan brukes *inkludert* og *ekskludert*. Et inkluderende eller inkluderende 'vi' brukes gjerne for å skjule et asymmetrisk forhold mellom forfatteren og leseren, mens et eksklusivt eller ekskluderende 'vi' brukes når forfatteren bruker 'vi' uten at leseren egentlig er inkludert. Bruken av inkluderende 'vi' kan skape en oppfatning av at forfatteren og leseren samarbeider om å løse ei utfordring, men det inkluderende 'vi' kan også være et retorisk grep for å få leseren til å samtykke til resonnementer og perspektiver i teksten (Kinn, 2005, s. 132- 134).

Ommund C. Vareberg har i sin artikkel «*Vi har lært mye svensk av Emil i Lønneberget*» *Vi-konstruksjoner i norskfaglige lærebøker* (Vareberg, 2013), anvendt Kinn sine teorier og analyseapparat på norskfaglige lærebøker for VG1. Vareberg viser til begrepet *klusivitet* som han henter fra Kinn. Han sier at et pronomens klusivitet sier noe om hvem som er inkludert i pronomenets referanse. Et 'vi' kan ha tre grunnleggende klusivitetstyper i en skriftlig tekst. For det første kan teksten ha et 'vi' som inkluderer både forfatteren og leseren. For det andre kan teksten ha et redaksjonelt 'vi' som ikke inkluderer leseren. Og for det tredje kan 'vi'-et bare omfatte leseren (Vareberg, 2013, s. 61). Den første er et inklusivt 'vi', de to siste er eksklusive 'vi'. Det må her legges til at 'vi'-et ikke bare inkluderer selve pronomenet 'vi', men også pronomenformene oss, vår, vårt og våre.³

3.3 Diskurs og diskursanalyse

3.3.1 Diskurs

Begrepet *diskurs* kan forklares som en «kollektiv forståelsesramme» (L. E. F. Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 58). Diskurs handler ikke om hvordan hver enkelt av oss forstår eller oppfatter ulike fenomen, men om den kollektive forståelsen av fenomenet. Michel Foucault sier at ord først får mening og omdannes til kommunikasjon når de kan gjenkjennes. Og gjenkjennes kan de først når de gjentas innfor visse rammeverk (Eliassen, 2016, s. 53). Ulike fag har ulike diskurser rundt samme fenomen. For eksempel dreier kjønn seg om ulike diskurser ut fra hvilket perspektiv man har. En biologisk diskurs skiller seg fra en feministisk- eller identitetsdiskurs når man gir innhold til fenomenet kjønn. «Fenomenet settes i ulike diskursive rammer», og de «kommer til syne i gjentakende mønstre i språkbruk» (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 58- 59). Man kan snakke om hvordan det innfor ulike grupper i samfunnet dannes spesielle tankemønstre og spesiell begrepsbruk. Man uttrykker seg på ulike måter innenfor de ulike gruppene (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Ovenfor viste jeg til hvordan begrepet kjønn har ulike diskurser innenfor miljøer med ulike fokus. Det

³ Vareberg snakker også om hvordan 'vi'-et kan ha ulike referanserammer; ekstratekstuell, intratekstuell og situasjonell, men dette er ikke begreper jeg kommer til å ta i bruk i denne masteroppgava.

samme kan vi for eksempel finne i ulike yrker. Leger har en annen diskurs enn økonomer eller tømrere.

Det som er interessant for min oppgave, er hvordan diskurs blir brukt innenfor språkvitenskapen. Begrepet diskurs handler der om 'tekst i kontekst' eller 'språket i bruk' (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Dette vil jeg vise gjennom kritisk diskursanalyse.

3.3.2 Diskursanalyse

Foucault som ble nevnt ovenfor, er teoretikeren som regnes som grunnleggeren av *diskursanalyse*. Han mente at språket aldri kunne være nøytralt, og at språk alltid var konstruktivt. Dette betyr med andre ord at en tekst aldri er et reint bilde på verden, men et resultat av forfatterens valg når han skriver (Skovholt & Veum, 2014, s. 34). En forfatters tekstsaking vil alltid stå overfor valg; hva skal med og hva skal utelates? Dette gjelder både ved fiksjon og ikke- fiksjon.

Diskursanalyse kan være så mangt. Man kan for eksempel gjennomføre en multimodal diskursanalyse. Denne dreier seg om å analysere et utvidet tekstbegrep, der spillet mellom ulike semiotiske ressurser er fokuset for analysen (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 43). En annen form for diskursanalyse kan være diakron. Denne analyserer hvordan språk og innhold endrer seg over tid ved å studere tekster fra ulike tidspunkt i historia. Diskursanalyse kan også være etnografisk, den kan være sosiokognitiv eller den kan være kritisk (Hitching et al., 2011). Det er den siste varianten jeg skal ta i bruk i min analyse av lærebøkene.

Kritisk diskursanalyse brukes for å avsløre språkbruk som er med på å dekke over eller tåkelegge forhold i samfunnet som kan være problematiske. Den kritiske diskursanalysen gjør dette ved å beskrive, forklare eller kritisere språkbruk som har denne virkningen (Hitching et al., 2011, s. 112). Man ønsker å avdekke de premisene eller ideologiene som ligger til grunn for språkbruk.

Grunnantakelsen er at språk sjelden eller aldri formidler en nøytral virkelighetsbeskrivelse, men bærer med seg et bestemt perspektiv. Slike perspektiver innebærer oppfatninger både om hvordan verden ser ut og hvordan verden *bør* se ut – det er dette som menes med en ideologi. (Hitching et al., 2011, s. 112)

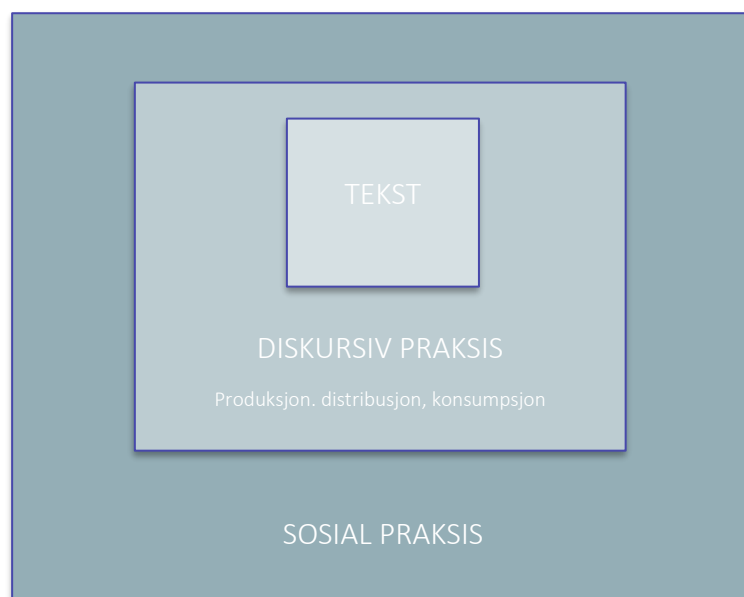
Man ønsker gjennom kritisk diskursanalyse å forklare hvordan språk og samfunn påvirker hverandre. Dette gjør man blant annet for å undersøke forhold i samfunnet der språket er med på å opprettholde eller forverre ulike samfunnsmessige maktforhold (Hitching et al., 2011, s. 113). Norman Fairclough, en av de mest kjente forskerne innenfor kritisk diskursanalyse, sier at forholdet mellom språket og samfunnet er gjensidig. Samfunnet vil til enhver tid påvirke hvordan vi bruker språket vårt (Skovholt & Veum, 2014, s. 37). Språk er makt. Kritisk diskursanalyse kan ikke avdekke den endelige sannhet, den er ikke objektiv, og den skal ikke være et innlegg i en debatt. Det den kan være, er en tankevekker og et korrektiv til ei samfunnsutvikling man finner problematisk (Hitching et al., 2011, s. 135).

Det finnes ulike «skoler» innenfor kritisk diskursanalyse, der nevnte Fairclough representerer en, Teun van Dijk og Ruth Wodak en annen. Felles for dem er likevel at de gjennom den kritiske diskursanalysen ønsker å vise hvordan vi gjennom språket vårt kan opprettholde holdninger som kan framstå som negative eller nedverdiggende for noen grupper i samfunnet. Og i dette ligger noe av kjernen i mitt prosjekt. Ligger det noe i språket, i hvordan lærebøkene framskriver 'vi' og 'dem', som kan være med på å opprettholde et skille mellom elever og elevgrupper i det flerkulturelle norskfaget?

For å finne ut av dette vil jeg gjøre bruk av Fairclough sin analysemodell slik den visualiseres i figur 1 på neste side. Modellen viser en tredeling «der tekster produseres og fortolkes under visse produksjonsbetingelser, for eksempel sjangerkrav og språknormer, som igjen avhenger av samfunnsnormen som omgir dem» (Hitching et al., 2011, s. 119).

Fairclough mener med dette at vi når vi skal analysere en tekst ved hjelp av kritisk diskursanalyse, må ta hensyn til hvem, eller det han kaller hvilke ideologiske aktører, som har skrevet tekstene og for hvilke mottakere tekstene er ment. Dette er det han mener med diskursiv praksis i den tredimensjonale analysemodellen nedenfor. Vi må også ta hensyn til hvilken rolle tekstene har eller kan komme til å få, i samfunnet (Hitching et al., 2011, s. 118). Dette relaterer til begrepet sosial praksis i analysemodellen. Det er disse spørsmåla jeg forholder meg til i analysen av lærebøkene og når jeg presenterer nærlesning av to utvalgte tekster i punkt 5.3.

Figur 1 Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse⁴ (Fairclough, 1992, s. 73)



3.4 Begrepsavklaring

Jeg henviser underveis til VG1, VG2 og VG3 Dette viser til videregående opplæring, og tallet viser til hvilket år i den videregående opplæringa som omtales.

Lærebok, læreverk eller norsk bok viser til de bøkene eller bøkene med nettressurser, som brukes av lærere og elever i undervisninga.

Hvis tekstene er skrevet av lærebokforfatterne, omtales de som læreboktekst. Er tekstene skrevet av andre enn lærebokforfatterne, er de omtalt som litterære tekster. De litterære tekstene deles inn i skjønnlitterære og sakprosa. De skjønnlitterære tekstene og sakprosaen kan finnes som en del av lærebokteksten, men er hovedsakelig samlet i ei egen tekstsamling bak i bøkene. Noen litterære tekster finnes også i ei tekstsamling eller tekstbank på bokas nettside.

Kompetansemål er de punktene i læreplanen som redegjør for hva elevene skal ha av kompetanse i de ulike faga etter hvert klassetrinn fra barneskolen, via ungdomsskolen og gjennom den videregående skolen.

⁴ Min reproduksjon og oversettelse

I kompetansemålet som er utgangspunktet for studien står det at elevene skal lese samtidstekster. Men hva er en samtidstekst eller hva er samtidslitteratur? Akkurat det er det ikke så enkelt å gi en kort og presis definisjon på. I følge førsteamanuensis Helge Ridderstrøm ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag ved OsloMet, kan samtidslitteratur forstås slik:

Samtidslitteratur har i sin tematikk stor kontaktflate med samtiden, dvs. tidspunktet da den ble publisert. Litteraturen kan fungere som en "samtidsanalyse" eller "samtidsdiagnose". Litteraturen representerer (direkte eller indirekte) sosial, kulturell, økonomisk osv. virkelighet i samfunnet. Tekstene skaper forståelse for livssituasjoner, problemer og muligheter, ønsker og behov, angst og frykt hos mennesker i forfatterens samtid. Tekstene inngår i en diskurs om det samfunnet som de representerer. Tekstene både reflekterer livsbetingelser og påvirker hvordan disse livsbetingelsene oppfattes/forstås. (Ridderstrøm, 2018, s. 1)

Ridderstrøm sier her at en samtidstekst er en tekst som angår den tiden den ble publisert i. Med andre ord snakker han ikke om vår samtid, men om tekstens eller forfatterens samtid. Teksten skal også ha et innhold som tar opp sider ved den tidens samfunn, og det kan være i form av en «analyse» eller en «diagnose».

Ove Eide gir en noe enklere definisjon. Han sier at samtidslitteratur kan være, og han sier kan være, ikke er, den litteraturen som er skrevet i elevenes levetid (Eide, 2006, s. 7). Han sier dette står i motsetning til det som tidligere var tendensen, at samtidslitteratur var litteraturen etter 1945. Hvordan de ulike lærebøkene for VG1 har tolket hva samtidslitteratur er, kommer jeg tilbake til.

Begrepa kultur, kulturelt mangfold og kulturforskjeller blir gjennomgått i punkt 3.1. Ytterligere to begreper som dukker opp gjentatte ganger gjennom masteroppgava er kulturmøte og kulturkonflikt. Dette er også begreper som kan romme ulikt innhold i ulike sammenhenger. Her vil kulturmøte ses som et møte mellom et menneske og en fremmed kultur (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 44). Som regel er det snakk om mellom en nordmann og en innvandrer. Dette er ikke uten videre en uproblematisk avgrensning, da kultur rommer så mye mer enn nasjonalitet eller etnisitet. En kulturkonflikt er her ment som en konflikt, en uenighet mellom ulike kulturer (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 55). Akkurat som for kulturmøte dreier det seg om en konflikt mellom en nordmann og en innvandrer. Heller ikke dette er en uproblematisk avgrensning.

Definisjonene på kulturmøte og kulturkonflikt ovenfor er som sagt ikke uproblematisk da disse legger opp til at det kun er snakk om møter eller konflikter mellom det norske og det utenlandske. Som jeg viser i kapittel 3.1, dreier kultur seg om mer enn dette. Blant det vi tenker på som typisk norsk, finnes det også ulike kulturer. Det er forskjell på by og land, på håndverkere og akademikere, på de som foretrekker idrett og de som foretrekker teater. Kort sagt så er det forskjell på oss. Det er forskjell på vår kulturelle bakgrunn. Jeg velger derfor å legge følgende definisjon til grunn: Et kulturmøte er et møte mellom ulike kulturer. En kulturkonflikt er en konflikt mellom ulike kulturer. Det dreier seg altså ikke nødvendigvis om etnisitet eller religiøs bakgrunn, selv om det er det man gjerne tenker på i denne sammenhengen.

Med flerkulturell tenker vi ofte på innvandrer kulturer eller på personer med innvandringsbakgrunn. Dette er jo også i og for seg riktig, men det er viktig å understreke at flerkulturell ikke bare handler om innvandring. I følge *Store Norske Leksikon* defineres et flerkulturelt samfunn som et samfunn som består av to eller flere grupper som betrakter seg selv, og anerkjennes av andre, som kulturelt forskjellige fra hverandre (Eriksen, 2018). Det er lett å sette likhetstegn mellom innvandring og flerkultur, men det norske samfunnet er flerkulturelt også uten det vi ser på som typiske innvandrer kulturer. Et nærliggende eksempel er at Norge alltid har vært flerkulturelt med den samiske befolkningen, også uten den innvandringen som har skjedd i nyere tid.

I kapittel 3.2 er begrepa *inkludert* og *eksklusivt 'vi'* presentert. Et inklusivt eller et *inkluderende 'vi'* blir i denne oppgava brukt om samme fenomen. Det samme gjelder for begrepa eksklusivt eller *ekskluderende 'vi'*. Det er to begreper som beskriver samme fenomen.

4 Metode

Den overordna problemstillinga for prosjektet mitt er ei viktig rettesnor for den metodologiske tilnærminga jeg har valgt. Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet (Johannessen, Christoffersen & Tufta, 2010, s. 25). Og dette er beskrivelsen av min vei mot målet; inkludert her er forskingsdesign og valg av metode. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for to grunnleggende prinsipper i prosjektet: den metodologiske tilnærminga og synet på forskerrolla. Jeg vil sette søkelys på tekstene jeg har jobba med. Jeg presenterer materialet for undersøkelsen, og jeg viser hvilken analysemodell og hvilke redskaper jeg bruker i analysene av tekstene. Jeg vil redegjøre for noen vitenskapsteoretiske perspektiver og for vitenskapsteori jeg ser som vesentlig for arbeidet mitt. I prosjektet er tolking sentralt, og metode er valgt ut fra dette. Jeg analyserer fire lærebøker, og i den sammenhengen er det naturlig å se nærmere på diskursanalyse som metode.

4.1 Problemstilling

Masteroppgava mi har som mål å svare på følgende problemstilling: *Hvem er det flerkulturelle norskfagets 'vi' og 'dem' slik de er uttrykt i norsklæreverka for vg1?* For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg utviklet tre konkrete forskningsspørsmål til bruk i analysen:

1. Hvem inkluderes og hvem ekskluderes i det flerkulturelle 'vi' og 'dem' som framskrives i læreboktekstene i læreverka?
2. Hvordan kommer hvem som inkluderes og hvem som ekskluderes i det flerkulturelle 'vi' og 'dem' til syne i de litterære tekstene vi finner i læreverka?
3. Er diskursen nøytral i omtalen av kulturmøter og kulturkonflikter, eller finner vi spor av stereotypier og tidligere tiders holdninger til fremmede kulturer?

Jeg vil ta i bruk *mixed methods*, det vil si både kvalitative og kvantitative metoder for å kunne besvare problemstillinga.

Forskningsspørsmål 1 og 2 vil analyseres i egne punkter underveis i masteroppgava. Forskningsspørsmål 3 analyseres ikke separat, men integreres underveis i teksten og tas opp til diskusjon i drøftinga mot slutten av masteroppgava.

4.2 Valg av metode

Undersøkelsen min tar utgangspunkt i problemstillinga *Hvem er det flerkulturelle norskfagets 'vi' og 'dem' slik de er uttrykt i norsklæreverka for vg1?* Her peker problemstillinga mot en kvalitativ metode. Når forskning er kvalitativ, vil det normalt bety at en interesserer seg for hvordan noe blir gjort, hvordan det uttrykkes, oppleves, utvikles eller framstår. En er opptatt av å forklare, forstå, fortolke eller dekonstruere kvaliteter ved menneskelige erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13).

Kvalitative data kan stamme fra mange ulike kilder. Det kan for eksempel være intervju, observasjon, feltnotat, dokument og rapporter, annonser, trykt materiell etc. De kvalitative dataene jeg skal bruke i min undersøkelse stammer fra dokumenter eller trykt materiell, som i dette tilfellet er de læremidlene som blir brukt i norsk VG1 i den videregående skolen. Alt datamateriale vil bli henta gjennom analyse av læreverka i norsk på VG1. Dataene er tekst som er å finne i disse læreverka. Gjennom analyse vil funna i tilknytning til problemstillinga bli beskrevet. Dataene kan analyseres på ulike måter. Jeg velger en kritisk tilnærming ved hjelp av diskursanalyse.

Diskursanalyse kan som før nevnt, være ulike ting. Begrepet er et paraplybegrep som omfavner mange ulike metodiske tilnærminger (Hitching et al., 2011, s. 13). Jeg velger å bruke kritisk diskursanalyse. Kritisk diskursanalyse er nærmere beskrevet i punkt 3.3.2 ovenfor, men den tar ifølge *Diskursanalyse i praksis- metode og analyse* (Hitching et al., 2011, s. 13) gjerne utgangspunkt i et overordna og sentralt samfunnsspørsmål. I prosjektet mitt vil dette «samfunnsspørsmålet» være hvordan læreplanmålet om kultur møte og kulturkonflikter blir løst i de ulike norsklæreverka for VG1.

Kvantitative metoder tar for seg tallmateriale. En del av oppgava handler om å identifisere både antall 'vi' i lærebokteksten og antall litterære tekster i de fire lærebøkene. Dette betinger bruk av kvantitative metode.

Analysen er ideografisk og synkron. Den er ideografisk i den forstand at den tar utgangspunkt i de enkelte tekstene i læreverka, og har som formål å komme fram til ei generalisert forklaring på funna i analysen. Analysen er synkron i den forstand at alle dataene er fra samme periode, altså fra læreverka som skal dekke siste læreplan i norsk (Hitching et al., 2011, s. 14- 16).

I dette prosjektet har det vært viktig å identifisere de tekstene som på en eller annen måte dreier seg om andre kulturer. Hvordan dette er gjort, kommer jeg tilbake til i punkt 4.4 nedenfor.




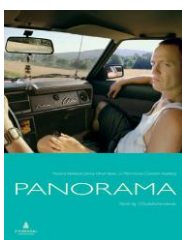
4.3 Valg av data

4.3.1 Valg av læreverker

Utgangspunktet for studien er den reviderte læreplanen i norsk for den videregående skolen som kom i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er fremdeles LK06, men en revidert utgave av norskplanen. Det er kompetansemåla for VG1, nærmere bestemt kompetansemålet om kulturmøter og kulturkonflikter, som er interessant for akkurat denne masteroppgava.

Tekstgrunnlaget for studien er henta fra fire lærebøker i norsk for VG1 for studieforberedende studieretning, som alle er i bruk i skolen i dag. De er alle fire tilpassa revideringa av læreplanen i norsk som kom i 2013. Dette er *Grip teksten* fra Aschehoug (Dahl, Halaas & Johannesen, 2013), *Moment* fra Cappelen Damm (Fodstad & Hodnefjeld, 2014), *Intertekst* fra Fagbokforlaget (Garthus, 2013) og *Panorama* fra Gyldendal (Røskeland, Bakke, Aksnes & Akselberg, 2013). Grunnen til at det kun er VG1-bøkene som er valgt, er at problemstillinga tar utgangspunkt i et læreplanmål som gjelder kun for VG1.

Tabell 1 Norskboeker VG1⁵

<i>Grip teksten VG1</i> Aschehoug	<i>Moment VG1</i> Cappelen Damm	<i>Intertekst VG1</i> Fagbokforlaget	<i>Panorama VG1</i> Gyldendal
			

⁵ Bildene av lærebøkene er hentet fra forlagenes nettsider. Forfatterne av lærebøkene finnes i oversikten over referansene.

Jeg har valgt å studere de fysiske lærebøkene, samt nettressursene som hører til. Det er variabelt hva elever og lærere har tilgang til av nettressurser tilknyttet boka. Det skyldes at flere nettsider koster penger å bruke, og det er ikke alltid skolene tar seg råd til å kjøpe tilgang til disse. Noen skoler kjøper tilganger kun for lærerne, mens andre skoler velger å ikke betale for tilgang til nettsider for verken lærere eller elever. På skolen jeg jobber får lærerne stort sett tilgang til lærerressursene som ligger på nettet, mens elevene kun får tilgang til den åpne nettressursen. Jeg tar høyde for at dette kan variere noe fra lærer til lærer og fra skole til skole.

Intertekst og *Panorama* har begge nettsider der man får tilgang til alle nettressursene uten å betale. De to øvrige læreverka har begge nettressurser som er delvis åpne og delvis betalings tjenester. Som regel må man betale for at lærerne skal få tilgang til forslag til årsplaner, undervisningsopplegg, forslag til gruppearbeid, vurderingssituasjoner med mer. Elevressursene er gjerne delt opp i en åpen ressurs og en ressurs bak betalingsmur.

4.3.2 Valg og opptelling av tekster til analyse

Det er ikke hele læreboka som analyseres. Analysen tar for seg lærebokteksten og de litterære tekstene som er knyttet til følgende kompetansemål: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Alle fire bøkene har avgrenset lærebokteksten som dekker kompetansemålet. Hvordan dette er gjort kommer jeg tilbake til i punkt 5.1. De litterære tekstene er i ei av bøkene, *Grip teksten*, skilt ut i en egen del i tekstsamlingen knyttet til kompetansemålet. I to bøker, *Intertekst* og *Panorama*, er de nevnt i lærebokteksten, mens i den siste boka, *Moment*, måtte jeg selv plukke ut de tekstene jeg mente var relevante for kompetansemålet.

I den sistnevnte boka støtte jeg på noen utfordringer da jeg selv måtte avgjøre hva som skulle ligge til grunn for utvelgelsen av de litterære tekstene. En av utfordringene var blant annet om jeg skulle inkludere de samiske tekstene. En annen utfordring var om jeg skulle inkludere alle tekster med forfatter med annen kulturell bakgrunn enn etnisk norsk. Jeg valgte her å inkludere de litterære tekstene som jeg tolka til å omhandle et kulturmøte eller en kulturkonflikt. Dette gjelder uansett hva slags

kulturmøte eller kulturkonflikt det dreier seg om, herunder også samisk. Og dette gjelder også uansett forfatters kulturelle bakgrunn. Når dette var gjort, ble det klart for meg at bøkene som har ei tekstsamling som definerer hvilke tekster som hører til kompetansemålet, også har andre tekster i den øvrige tekstsamlinga, som ut fra min definisjon naturlig hører til i den analysen jeg skal gjøre. Jeg tok derfor den avgjørelsen at alle tekster som opptrer i lærebøkene tekstsamlinger og som omhandler diskurser om kulturmøter eller kulturkonflikter, må med i analysen.

Tekstene jeg har plukket ut fra de fire bøkene, har jeg listet opp i tabell 4, 5, 6 og 7. Jeg valgte å liste opp bøkene etter det sidetallet teksten er å finne på i bøkene, framfor alfabetisk eller etter sjanger.

Jeg kunne ikke presentere nærlesning av alle de aktuelle litterære tekstene. Det ville tatt for stor plass i ei masteroppgave som dette. Jeg har derfor valgt å kategorisere alle de aktuelle tekstene ut fra følgende diskurser: *fordommer/toleranse*, *muslimsk kulturmøte*⁶, *muslimsk kulturkonflikt*, *vestlig kulturmøte*, *vestlig kulturkonflikt* eller *annet*.

De seks kategoriene jeg har plassert de ulike tekstene innenfor, kom jeg fram til etter en gjennomlesning og kort analyse av hver tekst. Jeg kom fram til at dette var de kategoriene eller diskursene, som best beskrev den dominerende diskursen i de ulike tekstene.

Kategorien *fordommer/toleranse* har jeg brukt om tekster som ikke dreier seg om direkte konflikter eller møter, men som for eksempel oppfordrer til hvordan vi enten avslører våre fordommer eller oppfordrer til toleranse. Et eksempel på en slik tekst er «Kvardagsfordommar» av Erling Lae, der han tar opp både hvordan han møter fordommer, men også selv har fordommer i forbindelse med sin homofile legning. Et annet eksempel er avisreportasjen «Mørk mann med penger ikke arrestert» av Halvor Hegtun, som handler om en mørk mann som ble observert med en bunke penger på toget. Medpassasjerer ringte politiet fordi de var sikre på at han var en kriminell. Sannheten var at han var på vei for å kjøpe en bil han hadde spart til.

Kategorien *muslimske kulturkonflikter* inneholder tekster der en konflikt er tilstede, enten mellom muslimer eller mellom muslimer og andre kulturer. *Muslimske*

⁶ I tabell 4, 5, 6 og 7 er ordene *kulturmøte* og *kulturkonflikt* kortet ned til *møte* og *konflikt*. Dette er gjort for å spare plass i tabellen.

kulturmøter bruker på samme måte, men vi ser et møtepunkt i stedet for en konflikt. Et eksempel på muslimsk kulturkonflikt er utdrag fra *Izzat* av Nasim Karim, der vi blir presentert for tvangsekteskap, mens et eksempel på muslimsk kulturmøte finner vi i Åsne Seierstads «En reportasjereise», som er en krigsskildring. Det virker kanskje merkelig at en krigsskildring er kategorisert under muslimsk kulturmøte, men det er gjort av den grunn at teksten skildrer et møte på en kafe i Bagdad.

De *vestlige kulturkonfliktene* eller *kulturmøtene* er plukket ut på samme måte. Vestlige kulturkonflikter handler om konflikter innenfor vestlige kulturer, og vestlige kulturmøter om møter innenfor vestlige kulturer. Innenfor det vestlige er da det samiske kategorisert. Et eksempel på en vestlig kulturkonflikt er Lassoens sang, ei novelle som handler om ei samisk jente som mister han hun er forelsket i til ei norsk jente. Et vestlig kulturmøte finner vi i spørsmålet Christian Tybring- Gjedde stiller daværende kulturminister Hadja Tadjik, og i hennes svar på hva norsk kultur er.

Under *annet* har jeg hovedsakelig plassert tekster som har med kultur å gjøre, men som ikke omhandler muslimske eller vestlige kulturkonflikter eller kulturmøter, fordommer eller toleranse. Et eksempel på dette er «Gjer noko anna» av Kristin Myrmel. Dette er et debattinnlegg som oppfordrer folk til å oppsøke kulturelle opplevelser utenfor komfortsonen deres. Tekster som er plassert i denne kategorien kan likevel handle om kulturkonflikter eller kulturmøter, men disse er verken muslimske eller vestlige.

Jeg vil understreke at jeg ser en mulighet for at ikke alle nødvendigvis vil være enig i verken hvilke kategorier jeg har valgt eller hvordan jeg har kategorisert de ulike tekstene. For at det ikke skal være noen usikkerhet rundt hvilke tekster som er kategorisert som hva, har jeg laget tabeller som viser oversikt over dette under punkt 5.2.3.

Jeg har også plukka ut to litterære tekster til en nærmere presentasjon. Disse to tekstene er «Grisen» av Lars Saaby Christensen og «Kvardagsfordommar» av Erling Lae. Det er ulike grunner til at jeg valgte å presentere akkurat disse to tekstene. «Grisen» valgte jeg ut fordi den finnes i tre av fire lærebøker. I den fjerde læreboka, *Panorama*, er den nevnt som anbefalt videre lesing. Det er den eneste litterære teksten som er representert eller nevnt i alle bøkene. «Kvardagsfordommar» valgte jeg fordi denne finnes i to lærebøker. Det er riktignok ikke nøyaktig samme versjon, men innholdet er

bortimot det samme i begge. Et annet viktig poeng når jeg valgte ut de to litterære tekstene, var at tekster fra alle fire læreverka skulle være representert.

4.3.3 Valg gjort ved opptelling

I forbindelse med opptelling av 'vi' og antall sider knytta til kulturmøter og kulturkonflikter i lærebokteksten, har jeg også måttet ta noen valg. Jeg har talt opp antall sider slik de er trykket i bøkene. I denne opptellinga valgte jeg å ikke trekke fra eventuelle bilder eller oppgaver. Ved opptelling av 'vi' har jeg talt opp antall pronomenet 'vi', men også de pronomenene som er knytta til 'vi'; 'oss', 'vår', 'vårt', 'våre'. Det betyr at all omtale av 'vi' i denne masteroppgava også inkluderer disse pronomenene. Opptellinga av 'vi' er kun gjort i løpende læreboktekst, men ikke i oppgaver eller bildetekster. Jeg har heller ikke tatt med introduksjonssidene til kapitlet i denne opptellinga. 'Vi' er ikke talt opp i de litterære tekstene, da dette ikke er interessant med tanke på forskningsspørsmåla jeg har stilt. Det ville for øvrig heller ikke vært hensiktsmessig, da disse 'vi' i de litterære tekstene ikke gir noen innsikt i hvordan lærebokforfatterne har arbeidet med lærebokteksten.

Ved opptelling av antall sider læreboktekst og litterær tekst har jeg også der talt opp sidene med bilder, oppgaver og eventuelle forfatteromtaler, inkludert.

4.3.4 Validitet og reliabilitet

Forskningas validitet og reliabilitet handler om hvor gyldig og pålitelig forskninga er, eller rettere sagt hvor gyldig og pålitelig resultatene av forskninga er. Validitet sier noe om hvorvidt en som forsker er nøytral eller om en er farga av de fordommene en har. Med fordommer menes de forventningene og forutinntatte oppfatningene en som forsker tar med seg. Skal forskninga en gjør være valid, bør den oppfylle fire kriterier: den må være troverdig, forskningsresultatene må være overførbare, den må framstå som pålitelig og den må kunne bekreftes. I A. Johannessen et al. (2016, s. 231- 234) hevdes det at troverdighet handler om at studien representerer virkeligheten, at studien er overførbar, handler om hvorvidt en kan overføre resultatene av forskninga til et lignende prosjekt, at en kan bekrefte studien

handler om at andre forskere kan bekrefte resultatene gjennom tilsvarende undersøkelser, mens å være pålitelig har med reliabilitet å gjøre. Det siste kommer jeg tilbake til. Det jeg har gjort for å styrke validiteten ved min studie, er å definere sentrale begreper før jeg går i gang med analysen. Validiteten styrkes da siden jeg har et utgangspunkt og et holdepunkt for analysen.

Reliabilitet dreier seg om hva slags data som brukes i forskningen. Hva slags data blir brukt? Hvordan er de dataene samla inn? Hvordan er dataene behandla? (A. Johannessen et al., 2016, s. 36, 231). For å styrke reliabiliteten studien min har jeg gitt en nøye beskrivelse av hvilke læreverk og hvilke tekster jeg har undersøkt. Jeg har beskrevet hvordan jeg har valgt ut tekster og hvorfor jeg har valgt akkurat de tekstene jeg har valgt. I tillegg har jeg beskrevet hvordan jeg har tenkt når jeg har talt opp både sider, tekster og 'vi'. Alle sider, alle tekster, alle 'vi', er talt opp både tre og fire ganger for å sikre at talla jeg operer med er korrekte. Jeg må likevel ta høyde for at jeg kan ha gjort en telle- eller regnefeil underveis. Jeg ser blant annet at jeg kommer fram til andre tall enn det Andersson- Bakken og Bakken (2017) gjør i sin analyse av *Grip teksten* og *Moment*, og spesielt da er det viktig at jeg er tydelig på hvilke kriterier jeg har lagt til grunn i tellinga mi. Videre har jeg også beskrevet hva jeg har lagt vekt på i analysen jeg har gjort av lærebokteksten, de litterære tekstene og ved nærlesninga av de fire utvalgte tekstene. Jeg har forsøkt å være så gjennomsiktig som mulig når det kommer til hvilke valg jeg har gjort, hvordan jeg har gjennomført de ulike delene av analysen og ikke minst, hvordan jeg har tenkt i de ulike stadiene og elementene av analysen.

5 Resultater

Etter en mer generell oversikt over tallmateriale som er knytta til lærebøkene og mer konkret til studien min, vil jeg presentere funna i den samme rekkefølgen som jeg har stilt forskningsspørsmåla mine. Jeg vil først presentere funn fra læreboktekstene, så fra de litterære tekstene. Funn fra litterære tekster vil følges av funn fra oppgaver. Det tredje forskningsspørsmålet vil analyseres underveis, men dette vil hovedsakelig bli behandlet i drøftinga. En grundigere drøfting av de ulike funna vil finne sted i kapittel 6.

5.1 Presentasjon av generelt tallmateriale

Jeg vil først gi en kort oversikt over tallmateriale knytta til studien min, før jeg kommenterer talla nærmere.

Tabell 2 Tallmateriale og andre generelle opplysninger om læreverk ⁷

	<i>Grip teksten</i>	<i>Moment</i>	<i>Intertekst</i>	<i>Panorama</i>
Antall kapitler totalt	7 kapitler + tekstsamling	9 kapitler + tekstsamling	9 kapitler + tekstsamling	6 kapitler + tekstsamling
Antall sider totalt	464 sider	511 sider	476 sider	424 sider
Antall litterære tekster i tekstsamlinga ⁸	64 tekster	54 tekster	70 tekster	105 tekster
Antall sider litterær tekst i tekstsamlinga	147 sider	172 sider	169 sider	160 sider

Vi ser her at det er en del variasjon i hvordan læreverka er bygd opp, både i antall sider og antall kapitler. Det er en variasjon på nesten 90 sider lærebøkene imellom. Antall kapitler varierer fra seks til ni.

⁷ I tillegg til det som er ordnet i kapitler og tekstsamlinger har alle bøkene andre elementer til stede i bøkene. Dette er for eksempel kildelister, diverse kurs, grammatiske oversikter og lignende.

⁸ I noen av bøkene finnes det litterære tekster som en del av lærebokteksten. Hvis disse ikke er inkludert i tekstsamlingen, er de heller ikke talt opp.

Tabell 3 Tallmateriale og andre opplysninger knytta til kulturmøter og kulturkonflikter i læreverker

	<i>Grip teksten</i>	<i>Moment</i>	<i>Intertekst</i>	<i>Panorama</i>
Antall sider læreboktekst	21 sider	15 sider	16 sider	4 sider
Eget kapittel	Ja	Ja	Ja	Nei
Antall litterære tekster knytta til læreplanmålet	12 tekster	14 tekster	16 tekster	15 tekster
Antall sider litterær tekst ca.	36,5 sider	39,5 sider	48 sider	20,5 sider
Skjønnlitteratur	7 tekster/28,5 sider	7 tekster/23 sider	6 tekster/26,5 sider	7 tekster/11,5 sider
Sakprosa	5 tekster/8 sider	7 tekster/14,5 sider	10 tekster/21,5 sider	8 tekster/9 sider
Nettside	Kort oppsummering Ekstra repetisjons- og skriveoppgaver Ingen nye tekster	Diskusjons-oppgave Bakgrunnsinformasjon om <i>Grisen</i> + kortfilmen Tre ekstra tekster: «Hvorfor er jeg mer norsk enn Hege Storhaug?» «Tømrer, vil du ha en dans?» «Hva er det med grisen?»	Kort oppsummering Repetisjonsoppgave En ekstra oppgave knytta til kortfilmen basert på <i>Grisen</i>	Oppgavene i boka gjentas på nettsiden, ellers ingenting

Som en kan se av tabellen ovenfor, *Tabell 3 Tallmateriale og andre opplysninger knytta til kulturmøter og kulturkonflikter i læreverker*, er det stor variasjon i antall sider læreboktekst knytta til kompetansemålet om kulturmøter og kulturkonflikter, fra lærebok til lærebok. *Panorama* utmerker seg med et veldig lite antall sider læreboktekst i forhold til de andre tre læreverka. Lærebokteksten er her heller ikke skilt ut i et eget kapittel, slik som i de tre andre lærebøkene. *Panorama* har også svært lite ekstramateriell knytta til kompetansemålet på læreverkets nettside. *Grip teksten* er læreverket med flest sider læreboktekst knytta til kompetansemålet, med henholdsvis fem, seks og seksten sider mer enn de andre læreverka.

De litterære tekstene er jevnere fordelt. Her er det *Grip teksten* som har færrest tekster med tolv, mens de andre har henholdsvis seksten, fjorten og femten litterære tekster som kan knyttes til kompetansemålet. Bortsett fra hos *Intertekst* er antall skjønnlitterære tekster og antall sakprosaetekster ganske jevnt fordelt, mens antall sider

er mer ujevnt fordelt igjen. Det er flere sider skjønnlitteratur enn sakprosa i alle lærebøkene. Det er *Grip teksten* som har den største forskjellen mellom skjønnlitteratur og sakprosa, mens *Moment* ligger rett bak. De to øvrige lærebøkene har ei ganske jevn fordeling.

En oversikt over alle tekstene som er knytta til læreplanmålet finnes i *tabellene 4, 5, 6 og 7*. Der finnes oversikt over de litterære tekstene i henholdsvis *Grip teksten*, *Moment*, *Intertekst* og *Panorama*. Av de litterære tekstene er det en tekst, «Grisen» av Lars Saabye Christensen, som finnes i tre av de fire lærebøkene. Utdrag fra *Et øye rødt* av Jonas Hassen Khemiri og fra *Izzat* av Karim Nasim, varianter av Erling Laes «Fordommar og kvardagsliv» og «Persepolis» av Marjane Satrapi finnes i to av de fire lærebøkene. Ellers opptrer Bertrand Besigye med ulike tekster i to av bøkene. Ut over dette har de ulike lærebøkene tatt med ulike forfattere og ulike tekster. Med få unntak er det med andre ord ingen tendenser til noen kanon rundt kulturmøter og kulturkonflikter i læreverka sine tekstsamlinger.

Alle fire lærebøkene har også en egen nettressurs. *Grip teksten* og *Moment* har både åpen og lukka nettside, mens *Intertekst* og *Panorama* begge kun har åpne nettsider. Det finnes lite supplerende ressurser på disse nettsidene knytta til dette aktuelle kompetansemålet. Det går hovedsakelig i korte oppsummeringer, repetisjonsoppgaver og andre supplerende oppgaver. To av nettsidene har supplerende oppgaver til novella *Grisen*. Den nettsida som skiller seg ut, er den som tilhører *Moment*. Her finnes i tillegg tre supplerende tekster, hvorav en gir bakgrunnsinformasjon om novella «Grisen».

5.2 Funn knytta til forskningsspørsmål

5.2.1 Funn knytta til forskningsspørsmål nummer 1

For å kunne si noe om hvem som inkluderes eller ekskluderes i det flerkulturelle 'vi' har jeg, som Andersson- Bakken og Bakken (2017), talt opp forekomsten av pronomenet 'vi' i læreboktekstene. Som jeg nevnte i punkt 3.2, inkluderer dette 'vi' også former som 'oss', 'vår', 'vårt' og 'våre'.

Tabell 4 Forekomst av 'vi' i lærebokteksten

Forekomst	<i>Grip teksten</i>	<i>Moment</i>	<i>Intertekst</i>	<i>Panorama</i>
Antall	107 ganger	51 ganger	95 ganger	11 ganger
Antall i snitt pr. side	5,94	3,64	5,94	5,5

Som man kan se ut fra tabellen ovenfor er det noe variasjon i hvor hyppig 'vi' blir brukt i lærebokteksten. Siden antall 'vi' egentlig sier oss lite, har jeg regnet ut antall 'vi' per side. Vi ser da at *Grip teksten*, *Intertekst* og *Panorama* bruker 'vi' omtrent like hyppig. *Moment* er boka som skiller seg ut. *Moment* har en snittbruk av 'vi', som ligger rundt regnet, to stk. per 'vi' under de andre bøkene per side.

Antall 'vi' sier oss i utgangspunktet svært lite. Vi må bak tallene for å kunne si noe om hva bruken av 'vi' faktisk sier noe om. Jeg vil ta for meg hver enkelt lærebok og se nærmere på hvordan 'vi' er brukt. I den sammenhengen vil jeg også forsøke å si noe om hva bruken av 'vi' sier om 'dem'. For å kunne gjøre dette vil jeg ta i bruk teori om 'vi' og 'dem' slik den er beskrevet i kapittel 3.2. Der viste jeg til hvordan Torodd Kinn (2005) og Ommund C. Vareberg (2013) snakker om klusivitet for å gi 'vi'-et innhold. Klusivitet viser til om 'vi'-et er et inklusivt eller et eksklusivt 'vi' – om leseren er en del av 'vi'-et eller ei. I tillegg skal jeg her vise hvilke referanserammer de ulike 'vi'-konstruksjonene har; om de er ekstratekstuelle, intratekstuelle eller situasjonelle. Det vil ikke være mulig å gå inn på alle 'vi' som finnes i de fire bøkene. Det ville være en svært plasskrevende og omfattende affære, men jeg vil gå inn på eksempler som viser de tydeligste tendensene vi finner i bøkene.

5.2.1.1 'Vi'-et i *Grip teksten*

Med utgangspunkt i min opptelling finner jeg bruk av pronomenet 'vi' med variasjonene 'oss', 'vår', 'vårt' og 'våre' 107 ganger⁹ i løpet av kapittel 7 *Samtidstekstar – kulturmøte og kulturkonflikter* i *Grip teksten*.

⁹ Dette tallet skiller seg fra tallet Andersson- Bakken og Bakken opererer med i Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2017). Kultur møter og kulturkonflikter i norsklærebøker. I *Åpne dører mot verden* (s. 18-31). Dessverre har de ikke gitt en nærmere forklaring på hvordan de har talt, utover å tilkjenne hvilken type 'vi' de har talt. Jeg har forklart hvordan jeg har talt opp i metodekapitlet.

Kapitlet innledes med et klart inklusivt 'vi'. 'Vi' viser i innledninga til den tiden vi lever i nå og peker på ting i samtida som er selvsagte for de som er brukere av denne boka. «Vi lever i ei tid som er prega av store endringar...» (Dahl et al., 2013, s. 274) er et eksempel på et inklusivt vi tidlig i kapitlet. Det er ikke mange som vil tenke at de ikke er en del av denne tida med store endringer. En trenger ikke like alle endringene eller føle at en makter å følge med på dem, men man er like fullt en del av denne tida. Det fortsetter vidare med 'i vår tid' og 'i våre dager' (Dahl et al., 2013, s. 275). Vi finner igjen tilsvarende uttrykksmåter gjennom hele kapitlet.

Når vi kommer over i delkapitlet *Tekst og samfunn* derimot ser vi at man går over til bruk av et eksklusivt 'vi'; «I mange vestlege land land såg vi til dømes mot slutten av 1960- åra korleis ein ny generasjon vender blikket innover...» (Dahl et al., 2013, s. 276). Her er det to ulike 'vi' som framskrives. Det er et 'vi' som ikke angår noen av elevene i klasserommet, kanskje knapt nok læreren. Dette vil jeg kalle et historisk 'vi'. 1960- tallet ligger etter hvert såpass langt tilbake i tid, at man ikke har noe forhold til det som skjedde da. Det andre 'vi'- et som framskrives her derimot, det setter den vestlige verden opp mot resten av verden. Vi finner et mer kulturelt betinget 'vi'. Akkurat i dette tilfellet kan det likevel være at ingen i klasserommet vil se dette som å sette 'oss' opp mot 'dem', nettopp fordi tidsaspektet gjør at alle likevel er ekskludert fra dette 'vi'- et.

Andre eksempler på bruk av eksklusive 'vi' som nok av noen vil oppleves som mer ekskluderende, er slik de er brukt i delkapitlene *Etnosentrisme og kulturel relativisme* og *Den globale landsbyen*. Her blir først begrepa etnosentrisme og kulturel relativisme definert. Nå må det sies at det ligger et eksklusivt 'vi' implisitt i definisjonen av etnosentrisme, da dette jo faktisk betyr å sette sin egen kultur som standard for andre kulturer. Det er ingen annen måte å definere etnosentrisme på, enn å sette grupper opp mot hverandre. Det vil derfor bli feil å beskylde læreboka for bruk av et eksklusivt 'vi'. Det samme ser vi i definisjonen av kulturel relativisme. Også her ligger det et implisitt eksklusivt 'vi' i og med at begrepet kulturel relativisme handler om å se andre kulturer ut fra deres egne premisser. Vi kan ikke endre definisjoner for å unngå eksklusive 'vi' i etnosentrisme og kulturel relativisme.

Det som derimot muligens kunne vært endret, er måten disse begrepa blir omtalt vidare i lærebokteksten.

I sin ytste konsekvens vil eit slikt syn seie at vi ikkje skal ta stilling til om ein annan kultur har tradisjonar og praktiserer handlingar som strir mot normene våre, eller som vi kanskje til og med fordømmer, slik som steining og andre smertefulle straffemetodar, eller det som etter oppfatninga vår er undertrykkjande og lemlestande behandling av kvinner, som tvangsgifte og omskjering. (Dahl et al., 2013, s. 285)

Her ser vi en bruk av 'vi' som tydelig setter oss opp mot dem. Det er vi som er siviliserte, de andre er det ikke. I dagens flerkulturelle klasserom, er det en reell sjanse for at det sitter elever som har sitt opphav i kulturen til 'de andre'. Det er ikke sikkert de er enige i hvordan denne kulturen opererer i en del sammenhenger, men *de* vet at *vi* ser på *de* som en av *dem*. Så disse 'vi' opptrer som eksklusive.

Etter hvert går lærebokteksten over til å presentere tekster som handler om kulturmøter og kulturkonflikter. Her er vi tilbake til de mer inklusive 'vi' som dreier seg om i vår tid, i våre dager, vi møter, vi ser.

5.2.1.2 'Vi'- et i Moment

Moment har mindre bruk av 'vi' i kapittel 9 *Å drøfte kultur, kulturmøte og kulturkonflikter*. Der dukker 'vi' opp 51 ganger¹⁰. Lærebokteksten i dette kapitlet opererer med et litt annet 'vi' enn det vi finner i *Grip teksten*. For det første er det mye mindre bruk av 'vi' i *Moment* enn i de andre tre bøkene. Mens alle de tre andre bøkene har en snittbruk av 'vi' på henholdsvis 5.5, 5.94 og 5.94 ganger per side, er snittet i *Moment* nede på 3,64 ganger per side. Lærebokteksten er i *Moment* formulert på en slik måte at bruken av 'vi' blir minimert sammenligna med de andre lærebøkene.

For det andre er innholdet i 'vi'- et annerledes enn i *Grip teksten*. Det er mer bruk av inklusivt 'vi' her. «De fleste vala vi tar, tankar vi har, og handlingar vi utfører...» (Fodstad & Hodnefjeld, 2014, s. 316), videre «Det i oss som er prega og forma av kulturen vår, kjennest like ofte sjølvsagt og «naturleg» for oss som dei medfødde eigenskapane våre...» (Fodstad & Hodnefjeld, 2014, s. 316). Her inkluderer 'vi'- et alle de som leser boka. Det utelukker ingen, det setter ingen opp mot andre. 'Vi'- et her må sies å være inkluderende eller inklusivt.

¹⁰ Også her skiller antall ganger seg fra antallet Andersson- Bakken og Bakken fikk i sin opptelling i *ibid*.

Til tross for at *Moment* har et overveiende inklusivt 'vi' i lærebokteksten, er likevel ikke eksklusive 'vi' totalt fraværende. Lærebokteksten tar opp ytringsfriheten som en del av kapitlet om kulturmøter og kulturkonflikter. I omtalen av ytringsfrihet dukker eksempler på eksklusive 'vi' opp også i *Moment*. «Vi tenker ofte på offentlige debattar i media når vi snakkar om ytringsfridom er viktig.» og «Meiningsutvekslingane og det vi lærer av andre i kvardagen, er viktige for korleis vi oppfattar at samfunnet bør innrettast, og korleis menneske bør oppføre seg mot kvarandre» (Fodstad & Hodnefjeld, 2014, s. 322). Her ser vi to eksempler på omtale av ytringsfrihet som tydelig tar utgangspunkt i slik vi i den vestlige verden ser på ytringsfrihet – vi som setter pris på ytringsfrihet. For oss er det en del av den demokratiske verden og en selvfølgelighet. For elever med en annen kulturell bakgrunn kan det å ytre seg fritt i samfunnet ha ført til strenge represalier og være en del av årsaken til at de har måttet forlate hjemlandet sitt. Det betyr jo ikke at de ikke setter pris på ytringsfrihet, men det kan likevel bety at de har en forankring i et samfunn der ytringsfrihet ikke eksisterer. Så i den ordbruken vi ser i *Moment* i forbindelse med ytringsfrihet, kan 'vi'-et ses som eksklusivt eller ekskluderende.

Et annet eksempel på eksklusivt 'vi' ser vi også i omtalen av andre kulturer. «Møte mellom kulturar er ofte omtalte i tekstar, kanskje fordi dei utgjer ein så spennande og utfordrande del av kvardagen vår» (Fodstad & Hodnefjeld, 2014, s. 323). Også her tar man utgangspunkt i vår kultur, majoritetskulturen, sitt møte med andre kulturer vi møter i tekster. For minoritetslevende kan det være at de faktisk møter sin egen opprinnelige kultur i teksten de leser i klasserommet.

Vi finner også eksklusive 'vi' i *Moment*, men hovedtrenden er bruk av et mer allmenngyldig inklusivt 'vi', som omfatter lesere av boka uansett bakgrunn.

5.2.1.3 'Vi'-et i *Intertekst*

I *Intertekst* finner vi 95 'vi' i kapittel 9 *Kulturmøter i samtidstekster*. Dette viser en mer gjennomsnittlig bruk av 'vi' med tanke på antall. Også her ser vi at kapitlet innledes med en ganske omfattende bruk av inklusive 'vi'. Det er forfatterne og leserne av boka på lag. «I norskfaget diskuterer vi tekster fra både fortid og nåtid, fra Norge og fra andre deler av verden» (Garthus, 2013, s. 278). Lignende eksempler finner vi gjennom hele kapitlet. «Vi kan si at vi møter tekster med hver vår forståelseshorisont. Den er summen

av våre erfaringer og kunnskaper og vår kulturelle forståelse» (Garthus, 2013, s. 281). «Å sette ord på vår egen opplevelse og fortolkning av tekster er viktig for at vi skal kunne forholde oss reflektert og kritisk til dem» (Garthus, 2013, s. 281- 282). Måten de her formulerer seg på, ekskluderer ingen av elevene i klasserommet.

En annen form for 'vi' som dukker opp i *Intertekst*, men som vi ser lite av i de andre fire bøkene, er det redaksjonelle 'vi' som jeg omtaler i kapittel 3.2. Jeg viser der til Vareberg (2013) som sier at et redaksjonelt vi er et eksklusivt 'vi' der forfatterne av læreboka utelater leseren. En måte dette gjøres på, er når forfatterne ønsker å definere eller klargjøre noe for leseren. «Når ulike kulturer kommer i kontakt, kaller vi det «kulturmøte» - og hvis verdiene i gruppene kommer i konflikt med hverandre, snakker vi om en «kulturkonflikt»» (Garthus, 2013, s. 279). Et annet eksempel på et redaksjonelt, eksklusivt 'vi' som tydeligere viser avstanden mellom forfattere og lesere av boka, finner vi mot slutten av kapitlet: «Til slutt i dette kapitlet vil vi sette deg og klassen i gang med å drøfte kulturmøter og kulturkonflikter» (Garthus, 2013, s. 291). Det som er litt spesielt i dette tilfellet er at de fortsetter rett over i: «Det er flere utfordringer å være bevisst på når vi skal diskutere kulturmøter i tekster. Hva vi tar med oss til møtet med teksten (vår forståelseshorisont, våre filtre), er det viktig å tenke over» (Garthus, 2013, s. 291). Her ser vi at forfatterne går rett fra et redaksjonelt, eksklusivt 'vi' og over i et inklusivt 'vi' som omfatter både forfattere og elever.

Også *Intertekst* har innslag av eksklusive 'vi' som setter kulturer opp mot hverandre, og disse eksklusive 'vi' finnes i litt ulike sammenhenger. «Vi har vært i union med både Danmark og Sverige, vi har en lang historie med de britiske øyer og har fått mye påvirkning gjennom handel med Nederland og Tyskland»(Garthus, 2013, s. 280). Her ser vi først et eksklusivt 'vi' som viser til den norske befolkningen som har et forhold til disse historiske referansene. For minoritets eleven betyr mest sannsynlig ikke unionen med Danmark og Sverige stort, ei heller den historien vi har med Storbritannia, Nederland eller Tyskland. Samtidig kan vi se dette som et historisk 'vi', et 'vi' ingen av elevgruppene egentlig har noe særlig forhold til. Det kan ut fra dette være at elever fra en annen kultur- og historisk bakgrunn ikke føler seg mer ekskludert enn majoritets elevene.

Videre på samme side kan vi lese «Ikke minst har vi urfolk som har vært bosatt her lenger enn vi kan snakke om en «norsk» kultur. Samene er i en særstilling som

minoritet i landet vårt» (Garthus, 2013, s. 280). Her ser vi at et eksklusivt 'vi' kan ekskludere to ulike grupper i samme utsagn. For det første er det her et skille mellom oss i landet vårt og samene. Og for det andre ekskluderer 'vi'-et her de som ikke føler seg som en fullverdig del av 'landet vårt'.

Et annet eksempel som setter 'vi' opp mot 'dem', er i omtalen av teksten «Søstra mi». Her kan vi lese: «I dagens samfunn merker vi fort at vi ikke uten videre kan ta for gitt at vi deler slike grunnleggende verdier. Vi blir nødt til å se verden også med «de andres» briller, «å tenke med en annens hode»» (Garthus, 2013, s. 284). Verdiene det her vises til er vestlige verdier som frihet for individet, satt opp mot for eksempel ære. Her er det våre verdier som holdes opp som idealet som vi ikke lenger kan ta for gitt at vi deler med alle i samfunnet vårt. Det blir 'vi' mot 'dem'.

5.2.1.4 'Vi'-et i *Panorama*

Panorama har ikke et eget kapittel tilegna kulturmøter og kulturkonflikter, men de har det som kan kalles et delkapittel, *Kultur møter og kulturkonflikter i litteraturen*, i kapittel 2 *Tekstene omkring oss*. I dette delkapitlet dukker 'vi' opp 11 ganger. Siden det kun dreier seg om tre sider læreboktekst, betyr det at 'vi' i snitt er å finne 5,5 ganger.

Første gang 'vi' dukker opp, er det som et inklusivt 'vi' – «i vår tid» (Røskeland et al., 2013, s. 115). Dette henviser til alle oss som lever nå, og bør ikke få noen til å føle seg uteglemt eller utestengt. Tett på dette dukker et nytt 'vi' opp. Denne gangen et eksklusivt 'vi' i form av et redaksjonelt 'vi'. «I dette kapitlet foreslår vi noen innfallsvinkler til emnet og noen tekster du kan lese for å se hvordan slike møter og konflikter kan skildres» (Røskeland et al., 2013, s. 115). Som i *Intertekst* ser vi at lærebokforfatterne inntar en rolle der de gir leserne beskjed om hvordan de skal bruke boka. Et redaksjonelt 'vi' er et ekskluderende 'vi', ja, men samtidig er det ikke mange lesere av boka som vil føle seg ekskludert i gruppa lesere av den grunn.

Videre opptrer 'vi' hovedsakelig som inklusive 'vi': «Hva er det som bestemmer identiteten vår?», Vi skal se på noen eksempler» (Røskeland et al., 2013, s. 115), «En annen type kultur møter finner vi (...)», «Her følger vi (...)» (Røskeland et al., 2013, s. 116). Forfatterne formulerer seg på en måte som gjør at ingen lesere bør føle seg ekskludert i disse eksemplene.

Andre typer eksklusive 'vi' kan jeg ikke se at forekommer på disse sidene i Panorama. Som sagt har *Panorama* kun tre sider med læreboktekst som omhandler kulturmøter og kulturkonflikter, og om det er bevisst eller ubevisst, så er det lettere å unngå disse 'vi'-ene som ekskluderer elevgrupper.

5.2.2 Oppsummering av vi- et i de ulike lærebøkene

Etter å ha gjennomgått hvilke typer 'vi' en kan finne i de fire ulike lærebøkene, kan vi se noen mønstre. Alle fire bøkene bruker både inklusive og eksklusive 'vi'. De inklusive 'vi' er gjerne 'vi' som tar utgangspunkt i tiden vi lever i, eller måter vi skal jobbe med oppgaver eller lese tekster på. Men inklusive 'vi' er jo sjelden eller aldri av negativ art. Det som derimot kan være negativt, er bruken av eksklusive 'vi'.

Vi må huske på at ikke alle eksklusive 'vi' er problematiske. Vi har for eksempel redaksjonelle eller historisk eksklusive 'vi'. Disse er sjelden problematiske. De eksklusive 'vi' som kan være problematiske, er de som setter ulike grupper opp mot hverandre. Og denne type eksklusive 'vi' finner vi i tre av fire lærebøker. Unntaket er *Panorama* der jeg ikke kan finne et eneste av disse.

Grip teksten er læreboka som bruker flest av disse eksklusive 'vi' der grupper settes opp mot hverandre, men også hos *Moment* og *Intertekst* dukker de eksklusive 'vi'-ene opp. I *Moment* noe mer enn hos *Intertekst*. Alle disse tre bøkene har tatt opp kulturmøter og kulturkonflikter på en slik måte at de legger opp til ekskludering av enkelte grupper i samfunnet, og dermed i klasserommet. *Panorama* har derimot lagt seg på en annen linje der de unngår dette.

5.2.3 Funn knytta til forskningsspørsmål nummer 2

For å kunne svare på det andre forskningsspørsmålet *Hvordan kommer hvem som inkluderes og hvem som ekskluderes i det flerkulturelle 'vi' og 'dem' til syne i de litterære tekstene vi finner i læreverka?* må jeg kikke nærmere på de litterære tekstene i de fire læreverka. Jeg vil klassifisere samtlige tekster som er tilknyttet kulturmøter og kulturkonflikter, og jeg vil nærlese to av tekstene for å søke svar på dette spørsmålet.

Tekstene er klassifisert ut fra om de tematiserer *fordommer/toleranse, muslimsk konflikt* eller *muslimsk møte, vestlig konflikt* eller *vestlig møte* og *annet*. Kategoriene er forklart og begrunna under metode i kapittel 4.3.2.

5.2.3.1 Det flerkulturelle 'vi' og 'dem' i Grip teksten

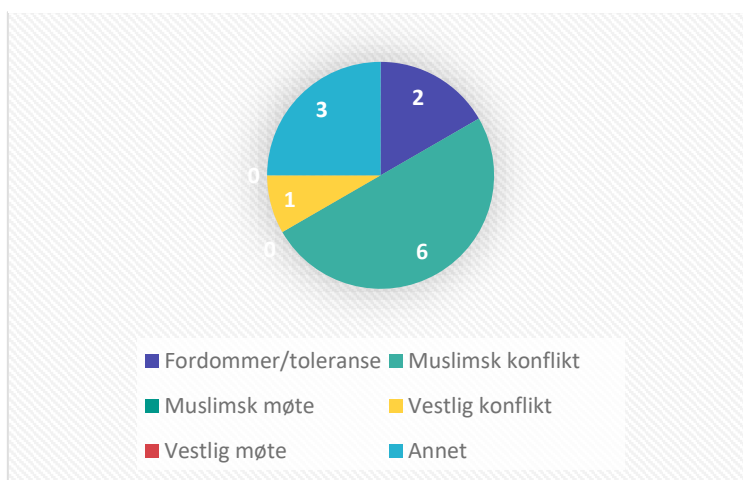
De litterære tekstene i *Grip teksten* som jeg anser å tilhøre kultur møter og kulturkonflikter, er satt opp i tabellen nedenfor. Det er som vi ser tolv tekster jeg mener har et innhold som dekker læreplanmålet om kultur møter og kulturkonflikter. Flertallet av forfatterne i oversikten tilhører den norske majoritetskulturen.

Tabell 5 Litterære tekster med kultur møter og kulturkonflikter i *Grip teksten VG1*

<i>Grip teksten</i> Kapittel 7: Samtidstekster – kultur møter og kulturkonflikter + litterære tekster:									
Forfatter	Tekstens tittel	Teksttype	Side	Fordommer el. toleranse	Muslimsk konflikt	Muslimsk møte	Vestlig konflikt	Vestlig møte	Annet
Lars Saabye Christensen	<i>Grisen</i>	Novelle	296		x				
Jonas Hassan Kheminri	Et øye rødt	Roman-Utdrag	308		x				
Kristin Myrmel	Gjer noko anna	Debatt-Innlegg	310						x
Sara Johnsen	Upperdog	Filmmanus	313						x
Karpe Diem	Tusen tegninger	Sangtekst	319		x				
Noman Mubashir	Oslo taner – En Bollywood-roman	Roman-utdrag	322		x				
Thomas Hylland Eriksen	Verden sett fra Norge	Kronikk	327	x					
Rebecca Pedersen	En avslappet skolehverdag	Leserinlegg	330						x
Marry Ailonieida Somby	Lassoens sang	Novelle	363				x		
Nasim Karim	Bryllup (fra Izzat)	Roman-utdrag	371		x				
Halvor Hegtun	Mørk mann med penger ikke arrestert	Avis-reportasje	428	x					
Torstein Hvattum	Ingenting å være stolt over	Kommentar	436		x				

Av disse tekstene er det to tekster som handler om fordommer eller etnosentrisme. Tre av tekstene handler om kultur, men er enten ikke et direkte møte eller en konflikt som omhandler noe annet enn en rein vestlig eller en rein muslimsk konflikt. Seks tekster handler om en muslimsk konflikt. Det betyr at halvparten av tekstene har en muslimsk konflikt som tema. En tekst omhandler en rein vestlig konflikt. Ingen tekster omhandler et vestlig møte. Diagrammet i figur 2 nedenfor, viser en tydeligere oversikt over fordelinga av tekstene.

Figur 1 Oversikt over litterære tekster i *Grip teksten*



Diagrammet visualiserer tydelig hvordan den muslimske konflikt diskursen dominerer tekstutvalget i *Grip teksten*.

5.2.3.2 Det flerkulturelle 'vi' og 'dem' i *Moment*

De litterære tekstene i *Moment* er kategorisert på samme måte som tekstene i *Grip teksten*. Det dreier seg om noen flere tekster, men det kan se ut som om tendensen er den samme her som i *Grip teksten*. Vi finner 14 tekster, men disse tekstene har til sammen 16 forfattere eller opphavspersoner. Grunnen til at vi finner flere forfattere enn tekster, er at to av tekstene er oppført med to forfattere. Flertallet av forfatterne har en annen kulturell bakgrunn enn kun norsk.

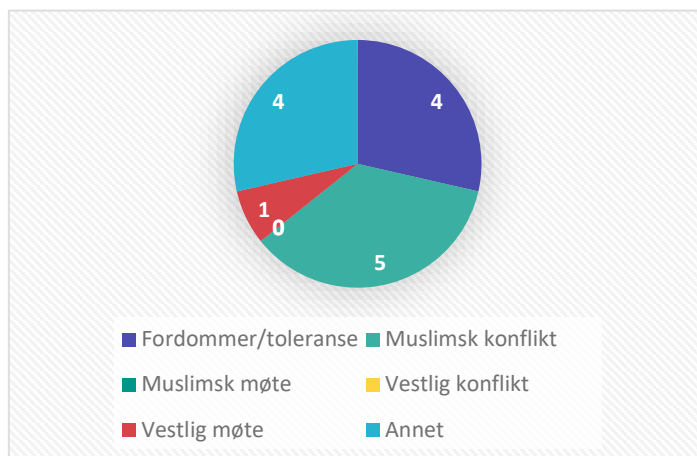
Tabell 6 Litterære tekster med kulturmøter og kulturkonflikter i *Moment VG1*

<i>Moment</i> Kapittel 9: Å drøfte kultur, kulturmøte og kulturkonflikt + litterære tekster									
Forfatter	Tekstens tittel	Type tekst	Side	Fordommer eller toleranse	Muslimsk konflikt	Muslimsk møte	Vestlig konflikt	Vestlig møte	Annet
Amal Aden	<i>Ytrings-friheten er under press</i>	Kronikk	332		x				
Zlatan Ibrahimovic	<i>Jeg er Zlatan</i>	Selvbiografi	341	x					
Warsan Ismail	<i>Somaliske tanker i Norge</i>	Artikkel	346	x					
Are Kalvø	<i>Konflikt er oppskrytt</i>	Kåseri	352	x					
Erling Lae	<i>Fordommar og kvardagsliv</i>	Kommentar	358	x					
Hadja Tadjik og Christian Tybring Gjedde	<i>Skriftlig spørsmål fra Christian Tybring-Gjedde (FrP) til kulturministeren og kulturministerens svar</i>	Skriftlig spørsmål og svar i Stortinget	381					x	
Grazyna Skarpås	<i>Søknad om distanse</i>	Artikkel	368						x
Lars Saaby Christensen	<i>Grisen</i>	Novelle	397		x				
Mahmona Khan	<i>Skitten snø</i>	Utdrag fra roman	418		x				
Jonas Hassen Khemiri	<i>Et øye rødt</i>	Utdrag fra roman	420		x				
Bertrand Besigye	<i>Strand-blondinen</i>	Prosadikt	444						x
Isabell El-Melhaoui	<i>Børek 15 kr</i>	Lyrikk	458						x
Yahya Hassan	<i>Uden for døren</i>	Lyrikk	461		x				
Maruerite Abouet og Clement Oubrerie	<i>Aya fra Yopougon</i>	Tegneserie	496						x

Av de fjorten tekstene som kan knyttes mot kompetansemålet, er det fire tekster som kan kategoriseres som tekster om fordommer eller toleranse. Et par av disse tekstene

omhandler fordommer i forbindelse med islam og muslimer. Fem tekster handler om muslimske konflikter. Ingen handler derimot om møter med muslimer. En tekst dreier seg om et vestlig møte, mens fire kan kategoriseres under *annet*. Det kan dermed synes som om at *Moment* har et noe mer balansert utvalg av tekster enn det *Grip teksten* har. De muslimske konfliktene utgjør omtrent 36% av tekstene. I tillegg kommer de jeg har kategorisert under fordommer/toleranse som ikke direkte viser konflikter. Omtrent like mange av tekstene kan kategoriseres som vestlige, selv om ikke alle passer inn under møte eller konflikt. De er derfor plassert under *annet*. Et eksempel på dette er for eksempel tegneserien 'Aya fra Yopougan' som handler om ungdom som fester på Elfensbenskysten på 1970- tallet. Dette kunne være kategorisert som et kulturmøte for eksempel, men dette passer ikke inn under kategorien vestlig eller muslimsk kulturmøte. *Fordommer/toleranse* og *annet* har dermed en ganske stor andel av tekstene i *Moment*, med +/- 28,5% av de litterære tekstene.

Figur 2 Oversikt over litterære tekster i *Moment*



5.2.3.3 Det flerkulturelle 'vi' og 'dem' i Intertekst

I *Intertekst* finner vi 16 litterære tekster som kan dekke kompetansemålet. Tekstene fordeler seg også på 16 ulike forfattere, hvorav elleve er å anse som norske forfattere, mens fem forfattere er å anse som å komme fra en flerkulturell bakgrunn.

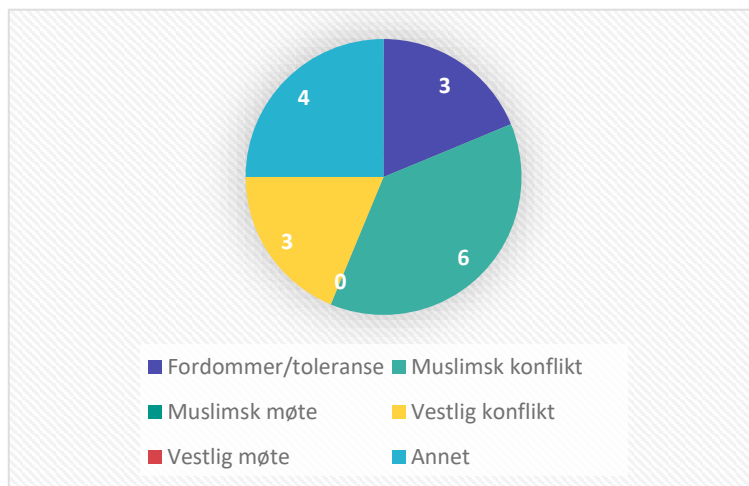
Tabell 7 Litterære tekster med kulturmøter og kulturkonflikter i *Intertekst VG1*

<i>Intertekst</i> Kapittel 9: Kulturmøter i samtidstekster + litterære tekster									
Forfatter	Tekstens tittel	Type	Side	Fordommer el. toleranse	Muslimsk konflikt	Muslimsk møte	Vestlig konflikt	Vestlig møte	Annet
Lars Saaby Christensen	Grisen	Novelle	322		x				
Jonas Hassen Khemiri	Et øye rødt	Roman-utdrag	349		x				
Karpe Diem	Kunsten å være inder	Sangtekst	443		x				
Åsne Seierstad	Frieriet	Roman-utdrag	359		x				
Maria Henningson	Seierstad anker- og saksøkes igjen	Reportasje	365						x
Britt Karin Larsen	Som natt og dag	Utdrag dokumentar	366				x		
Ben McPherson	Er Ullern det verste stedet å bo i Norge?	Artikkel	373				x		
Andreas E. Østby	Kebab-norsk ordbok	Ordbok	399						x
Christine Koht	Ordnete forhold	Spalte	381						x
Linda Eide	Motro om homo	Kåseri	376	x					
Erling Lae	Fordommar og kvardagsliv	Kommentar	378	x					
Christine Hellesøy	La oss avor, baosj kommer	Artikkel/intervju	397	x					
Kieu Ly Trong	Et essay om språk	Blogginlegg	404						x
Frid Kvalpskarmo Hansen	<i>Krav. Du må være same</i>	Artikkel	370				x		
Hannah Helseth	<i>Søstra mi</i>	Drama utdrag	452		x				
Marjane Satrapi	<i>Persepolis</i>	Tegneserie	456		x				

I *Intertekst* ser vi at tekstene fordeler seg over flere kategorier. Vi finner seks tekster som kan kategoriseres som muslimske konflikter. Tre kan kategoriseres innenfor fordommer eller toleranse, tre tekster innenfor vestlige konflikter og tre tekster går

under annet. Det betyr at de muslimske konfliktene utgjør omtrent 37% av tekstene som kan knyttes opp mot kulturmøter og kulturkonflikter. Dette er omtrent som i *Moment*.

Figur 3 Fordeling av litterære tekster i *Intertekst*



5.2.3.4 Det flerkulturelle 'vi' og 'dem' i Panorama

I *Panorama* finner vi 15 litterære tekster av 15 ulike forfattere, som knyttes til kompetansemålet om kulturmøter og kulturkonflikter. Fem av disse har sitt opphav i en annen kultur enn den norske majoritetskulturen.

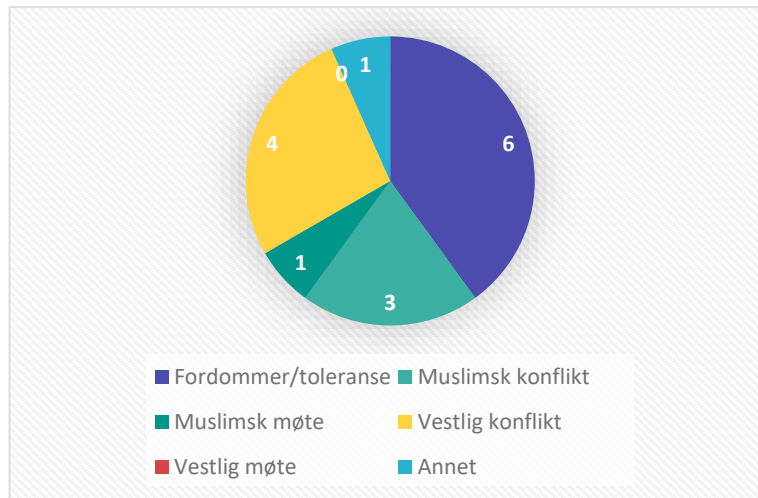
Tabell 8 Litterære tekster med kulturmøter og kulturkonflikter i Panorama VG1

<i>Panorama</i> Kulturmøter og kulturkonflikter i litteraturen, del av kapittel 2 Teksten omkring oss + litterære tekster									
Forfatter	Tekstens tittel	Type tekst	Side	Fordommer el. toleranse	Muslimsk konflikt	Muslimsk Møte	Vestlig konflikt	Vestlig møte	Annet
Nasim Karim	<i>Izzat</i>	Utdrag fra roman	296		x				
Eva Norderhaug	<i>En hvit verden</i>	Utdrag fra roman	309		x				
Marjane Satrapi	<i>Persepolis</i>	Tegneserie	320		x				
Kolbjørn Falkeid	<i>Et møte</i>	Dikt	115	x					
Bertrand Besigny	<i>Lugg dette håret svart som synd</i>	Dikt	336	x					

Stein Erik Lunde	<i>Det norske alfabetet</i>	Dikt	353	x					
Lars Vaular	<i>Tåken</i>	Sangtekst	359						x
Shabana Rehman Gaarder	<i>Hjertets migrasjon</i>	Tale	378	x					
Åsne Seierstad	<i>En reportasjereise</i>	Krigs- skildring	390			x			
Erlend Lae	<i>Kvardags- fordommar</i>	Kommentar	408	x					
Haddy Jammen	<i>Hvem er jeg?</i>		413	x					
Judit Lian-Sommer	<i>Leserbrev: Utlending til evig tid</i>	Leserinlegg	417				x		
Alf van der Hagen	<i>Samenes flagg i byen med det store hjertet</i>	Kronikk	403				x		
Kari Pahle	<i>Ja til samisk flagg</i>	Leserinlegg	404				x		
Merethe Giertsen	<i>Svarinnlegg</i>	Leserinlegg	405				x		

Tekstene i *Panorama* som er ment å dekke kulturmøter og kulturkonflikter, fordeler seg noe annerledes enn i de tre andre bøkene. Her er det de vestlige konfliktene og tekster om *fordommer* eller *toleranse* som dominerer. Hele seks tekster dreier seg om dette. Vi finner kun tre tekster som direkte handler om muslimske konflikter, mens vi finner en tekst om et muslimsk kultur møte. Det betyr at i denne boka som har 15 tekster, inneholder 40% av tekstene et tema som kan kategoriseres under *fordommer* eller *toleranse*. Kun 20% av tekstene omhandler muslimske konflikter, mens ca. 27% av tekstene dreier seg om vestlige konflikter. Tre av tekstene om vestlige konflikter tar for seg spørsmål knyttet til samene.

Figur 4 Fordeling av litterære tekster i *Panorama*

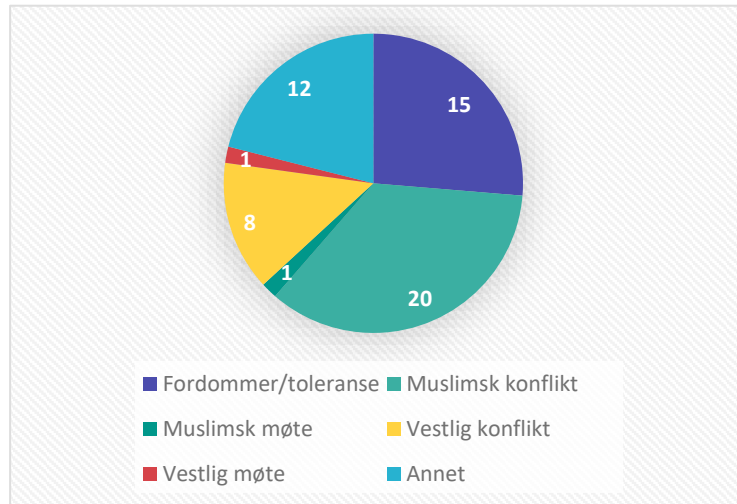


5.2.4 Oppsummering av det flerkulturelle 'vi' og dem' i de litterære tekstene i de fire lærebøkene

Etter å ha gått gjennom de fire lærebøkene, ser vi en klar tendens. Den diskursen som finnes i flest litterære tekster knytta til kulturmøter og kulturkonflikter, er *muslimsk kulturkonflikt*. Til sammen finner vi hele 20 tekster som preges av denne diskursen. Den nest største kategorien er *fordommer/toleranse* med 15 tekster, tett fulgt av *annet* med 12. *Vestlige konflikter* står for åtte av tekstene, mens både *muslimske* og *vestlige kulturmøter* kun har en tekst hver. 32 av tekstene har forfatter med opphav i den norske majoritetskulturen¹¹.

Kompetansemålet sier kulturmøter og kulturkonflikter skal drøftes i samtidstekster. I punkt 3.4 tok jeg opp hva en samtidstekst er, og vi så at begrepet samtidstekst kan tolkes ulikt. Ut fra tekstutvalget i de fire lærebøkene, ser det ut som de har tolket begrepet i en videre forstand. De fleste tekstene er fra elevenes levetid, men det er også innslag av tekster tilbake til slutten av andre verdenskrig.

¹¹ Dette betyr ikke at det er 32 ulike forfattere, da noen av forfatterne dukker opp i flere bøker.



Figur 5 Fordeling av litterære tekster i alle fire bøker

Vi ser altså at ca. 35% av de litterære tekstene tar opp temaer som kan sortere under diskursen *muslimsk kulturkonflikt*. En kan spørre seg hvorfor det er blitt slik? At de muslimske kulturkonfliktene har fått så stor plass i lærebøkene er en ting. Når vi i tillegg har 14% vestlige konflikter, og vi vet at flere av tekstene som er kategorisert under *annet* også handler om konflikter, da kan vi stille spørsmålstegn ved hvordan lærebokforfatterne har tenkt rundt realiseringa av dette kompetansemålet om kulturkonflikter og kulturmøter. Dette kommer jeg tilbake til i drøftinga.

5.3 Nærlesing av to litterære tekster

Som et ledd i å finne svaret på forskningsspørsmål 2, har jeg valgt ut to tekster jeg skal analysere mer i dybden. Dette er «Grisen» av Lars Saabye Christensen og en variant av «Kvardagsfordommar» av Erling Lae. Valg av tekster er begrunna i kapittel 4.3.2. Jeg vil bruke kritisk diskursanalyse i denne nærlesinga, og det gjøres i lys av elementer fra kulturteori med fokus på post- kolonialisme og orientalisme. Som jeg viste til i punkt 3.1.3 er post- kolonialistene blant annet opptatt av å finne svar på hvor vi hører til, og i hvilken grad hver enkelt av oss identifiserer oss med det 'vi'- et vi finner i de pedagogiske tekstene vi leser. Er dette et 'vi' jeg kan kjenne meg igjen i? Eller er det slik at jeg føler meg ekskludert og oversett? For å søke å finne svara på dette i disse to tekstene, skal jeg benytte Fairclough sin analysemodell, jfr. punkt 3.3.2. Denne

modellen viser hvordan Fairclough visualiserer hvordan vi når vi i skal analysere en tekst ved hjelp av kritisk diskursanalyse må ta hensyn til hvem, eller hvilke ideologiske aktører, som har skrevet tekstene, for hvilke mottakere tekstene er ment, og hvilken rolle tekstene har eller kan komme til å få, i samfunnet. Dette er det jeg er opptatt av å finne svar på i nærlesinga av de to nevnte tekstene. «Grisen» får større fokus enn «Kvardagsfordommar».

5.3.1 «Grisen» av Lars Saabye Christensen

Lars Saabye Christensen er en av Norges mest kjente nålevende forfattere. Han er født i 1953, og han har en ganske omfattende produksjon bak seg. Han har skrevet en rekke dikt og sangtekster, noveller, romaner, skuespill og filmmanus. Flere av romanene hans er filmatisert (Fodstad & Hodnefjeld, 2014, s. 397; Garthus, 2013, s. 322). Novella «Grisen» ble utgitt i 2004 som en del av samlinga *Oscar Wildes heis*. «Grisen» er med i tre av de fire læreverka, og den er nevnt i det siste. Dette er grunn god nok alene til at den bør nærleses.

«Grisen» er ei novelle der handlinga finner sted på et sykehus i Oslo. Vi møter 78 år gamle Asbjørn Hall. Han er en mann som sjelden har vært syk, men han har nå behov for en operasjon. Han er fornøyd med pleien, og han setter stor pris på en munter barnetegning på veggen. Barnetegninga er av en gris. Bildet av grisen får Asbjørn Hall i godt humør. Han liker å se på denne barnetegninga. Etter tre døgn aleine på tomannsrom, ferdig operert, er han ikke lenger aleine. Han har fått selskap av en mann han ut fra språket som snakkes, regner med er pakistansk. Den pakistanske pasienten er omgitt av familie, som er til stede for ham. Det er greit for Asbjørn Hall med selskap på rommet. Og fokuset hans går raskt fra dette og sårheten etter operasjonen, over til forundring over bildet av grisen som mangler på veggen.

Det viser seg at bildet av grisen er fjernet etter ønske fra familien til den nye romkameraten. Dette finner Asbjørn seg ikke i, og han kontakter datteren Mona. Hun er advokat, og hun aner for øvrig ikke at faren er på sykehuset. De har ikke mye kontakt i hverdagen. Hun kontaktes fordi faren nå vil ha hjelp til å få tilbake bildet på veggen. Det er tydelig at de to ikke har noe nært forhold, men det blir til at datteren «tar saken» med å få tilbake grisen på veggen. Det oppstår en konfrontasjon mellom Mona og den

pakistanske pasientens sønn, og i forlengelsen av dette oppstår det en konfrontasjon mellom henne og representanter for sykehuset.

På grunn av at visittiden er slutt, må saken fortsette neste dag. De to mennene blir igjen aleine på rommet. Den pakistanske mannen tar kontakt med Asbjørn, og forteller ham at han er blind av grønn stær.

Forfatteren av denne novella er altså en av Norges mest leste forfattere. Det han skriver når ut til et stort publikum, både her i Norge og i utlandet. Han skriver hovedsakelig skjønnlitteratur, eller fiksjonstekster. I *Norsk biografisk leksikon* skriver Øystein Rotttem (2009) om Saabye Christensen: «Psykologisk teft, presise miljøskildringer og humor, gjerne med mørke undertoner, preger hans noveller og romaner, som ofte har handlingen lagt til Oslo og er bygd på forfatterens egne oppveksterfaringer».

Ser vi på hvem novella er skrevet for, kan vi ta utgangspunkt i at det er for et norsk, muligens skandinavisk, publikum. Selv om innholdet i novella nok kan appellere også utenfor landets grenser, mener jeg vi må regne med at Saabye Christensen har hatt et norsk publikum i tankene. Og her må vi stoppe litt opp. For hva er et norsk publikum? Selv om det muligens ikke er et bevisst valg fra forfatterens side, vil jeg påstå at vi her snakker om personer som om de ikke nødvendigvis tilhører majoritetskulturen, i hvert fall er født og oppvokst her. Det er personer med en kulturbakgrunn som stemmer best overens med det som er majoritetskulturen i Norge. Et annet viktig poeng i denne sammenhengen er at leserne av Lars Saabye Christensens forfatterskap, de må vi regne med selv velger at de skal lese og hva de skal lese.

Skoleelever har som regel ikke det valget at de kan avgjøre at de skal lese eller hva de skal lese. Det å være elev medfører at man av og til må gjøre ting man blir pålagt. Nå er ikke det nødvendigvis noe negativt, men det betyr at tekster møter et noe annet publikum enn de kanskje var tenkt for – et publikum som ikke kan velge. *Grisen* møter her et mindre positivt innstilt publikum, og i klasserommet møter den et mer flerkulturelt publikum enn gjennomsnittsleseren til Saabye Christensen. I dette flerkulturelle publikummet møter teksten en annen motstand, en annen erfaringsbakgrunn og forståelseshorison, enn den gjør hos de mer vante leserne som leser for opplevelse og av eget valg.

Vi har nå sett på hvem avsenderen av teksten er og hvilke mottakere teksten er ment for. La oss nå se nærmere på hvilken rolle denne teksten kan få i samfunnet. Å tenke seg at ei novelle kan få en vesentlig rolle i samfunnet, er nok å dra det hele litt langt. I dette tilfellet, der teksten er løfta ut av novellesamlinga og inn i ei lærebok i norsk, eller faktisk i tre lærebøker i norsk, vil den straks få en annen rolle enn om den hadde blitt værende i novellesamlinga den ble utgitt i. Dette kommer jeg tilbake til.

Vi møter ulike diskurser i novella. Vi finner åpenbart en kulturell diskurs. Jeg vil likevel påstå at den overordna diskursen handler om konflikt. Det handler rett og slett om konflikt som bygger på misforståelser og fundamentale forskjeller i kultur.

Den dominerende diskursen innenfor den kulturelle diskursen, er den religiøse. Vi ser hvordan forfatteren lar den muslimske diskursen overstyre den kulturelt norske diskursen. Forfatteren legger her opp til en konflikt mellom 'det norske' eller 'det vestlige' på den ene sida, og den muslimske diskursen på den andre sida. Vi kan egentlig se hele teksten som et innlegg i en sosial diskurs som handler om religion, og hvordan noe som i Norge regnes som en minoritetsreligion, av og til kolliderer med majoritetskulturen i samfunnet.

Det er spesielt et språklig begrep som er vesentlig i denne teksten. Det er dette begrepet eller ordet som er grunnlaget for hele teksten og som bærer makta i teksten. Uten dette ene ordet hadde ikke teksten hatt det budskapet den har nå, og uten dette ordet ville ikke konflikten i teksten oppstått. Vi kan si at dette ene ordet har makta i teksten. Og dette mektige ordet er selvfølgelig *gris* eller *grisen*.

Når man analyserer en tekst ved hjelp av kritisk diskursanalyse, ser man blant annet på hvordan språkbruken i teksten, den bevisste eller ubevisste språkbruken, kan virke krenkende på grupper i samfunnet. Språkbruken kan presentere eller videreføre visse krenkende holdninger. Ved å velge ordet eller dyret *gris*, legges det her opp til en konflikt. Og jeg sier *legges opp til*, for det her ikke er noen tvil om at forfatteren er bevisst sitt valg av dyr, at han er bevisst sitt ordvalg. Det ser man av hele tekstens innhold. Og jeg vil konsentrere analysen rundt akkurat dette ene ordet.

For en gjennomsnittlig nordmann, en med bakgrunn i den norske majoritetskulturen, er grisen et ganske uskyldig dyr. Det er et dyr som liker å velte seg i søle, et dyr med en artig liten krøll på halen, et dyr som gir oss skinke til brødskiva og ribbe til jul. For de i majoritetskulturen som ikke spiser kjøtt, er grisen et levende vesen

som fortjener å leve i frihet. Og har man i tillegg ikke kunnskap om islam, ser man heller ikke problemet med valg av dyr i denne teksten.

For en muslim derimot, betyr valg av gris noe helt annet. I islam er gris, eller svin, et ureint dyr¹². Det er et dyr som vekker avsky hos muslimer, og det har vært slik så lenge islam har vært en religion.

Jeg viste i punkt 1.1 til erfaringer vi har gjort på skolen jeg jobber på, ved bruk av novella «Grisen» i norskfaget. Muslimske elever i klassen har uttrykt både sinne og sårhet over det de møter i teksten. De opplever å møte en konflikt de selv oppfatter som kunstig. Elevene uttrykker at de mener dette ikke ville kunne skje i virkeligheten. Om dette kunne ha skjedd i virkeligheten eller ikke, det er vanskelig for meg å si noe om. Det jeg derimot kan kommentere er hvordan novella «Grisen» kan danne et skille mellom 'vi' og 'dem' i det flerkulturelle klasserommet.

Vi kan se ulike skiller mellom 'vi' og 'dem'. Det blir et skille mellom 'vi' i majoritetskulturen som møter 'dem' i minoritetskulturen som ikke «tåler» å ha et bilde av en gris på veggen. Motsatt ser vi et 'vi' som i 'vi minoritetskulturelle' som opplever å bli krenket av 'dem' som i 'de majoritetskulturelle', ved å bli framstilt på en måte man selv mener ikke er korrekt.

Som en del av den kulturelle diskursen i novella, møter vi også en familiediskurs der vi ser forskjellen på dynamikken i norske og pakistanske familier. Den pakistanske familien stiller opp for sin syke far, mens i den norske familien vet ikke datteren en gang at faren er lagt inn på sykehus. Hun får ikke greie på dette før faren kontakter henne da han vil ha hjelp av henne i kraft av hennes yrke som advokat. Vi ser at fenomenet familie har svært ulikt innhold i de to kulturene.

I lærebøkene er novella «Grisen» fulgt av oppgaver til elevene. Et interessant poeng knytta til disse oppgavene er hva de faktisk ber elevene gjøre. I alle tre lærebøkene er man opptatt av å få elevene til å reflektere over poenget med *grisen*. Hvilke assosiasjoner får de når de hører *gris*? Hva betyr *grisen* i islam? Det dveles ved konflikten utløst av *grisen*. Kun ei bok, *Intertekst*, gjør familiediskursen til det vesentlige ved teksten. Med unntak av ei førlesningsoppgave som handler om grisen, er de øvrige oppgavene til novella der opptatt av familiediskursen.

¹² Det bør tillegges at det også i varianter av kristendommen også er forbud mot å spise kjøtt av samme grunn som i islam. Syvendedagsadventistene for eksempel, spiser heller ikke svin.

Der den religiøse diskursen legger opp til at de muslimske elevene føler seg uthengt, kunne fokus på familiediskursen fått en motsatt effekt. Utbyttet elevene kunne fått av novella ved å endre fokus noe i oppgavene, kunne ha blitt et ganske annet. Ved å gjøre et større poeng ut av familiediskursen, kunne lærebokforfatterne hindret noe av den 'vi' mot 'dem'- effekten vi ellers ser ved lesing av denne teksten i skolesammenheng. Ved å fokusere på familiediskursen, kunne man også unngått at «Grisen» ble en fullstendig muslimsk kulturkonflikt, men heller fikk et større preg av et kulturmøte.

5.3.2 «Kvardagsfordommar» av Erling Lae

Erling Lae er kjent for de fleste som politiker for *Høyre*, tidligere byrådsleder i Oslo og fylkesmann i Vestfold (Fodstad & Hodnefjeld, 2014). Han er også åpent homofil. Teksten «Kvardagsfordommar» finnes også i en annen versjon «Fordommar og kvardagsliv».

«Fordommar og kvardagsliv» var en kommentar som ble publisert i *Hallingdølen* i 2008. Denne er å finne i *Moment*. «Kvardagsfordommar» er en noe omarbeida versjon som sto i *Aftenposten* i 2011. Denne versjonen finnes i *Panorama*, men der oppgis teksten til å være fra *Hallingdølen* i 2008 (Røskeland et al., 2013, s. 408).

Erling Lae kaller teksten sin for en artikkel. Artikkelen handler om hvordan det er for ham å være homofil, men samtidig på høyresida i norsk politikk. Han påstår nemlig at de personene det er synd på, de som har det vondt, de som tilhører enten en minoritet eller venstresida, det er de snille i landet vårt. De på høyresida, de som tjener for mye penger, det er de slemme i landet vårt. Og her står han, en homofil høyremann, med et bein i begge leirer.

Han forteller videre om en representasjonsmiddag i Nederland, der andre etterlyste kona hans. Han forteller at både liberale og radikale politikere han var i middag med, takla det det svært dårlig da han fortalte han var gift med en mann. De blei pinlig berørte. Det overraska ham i det tolerante Nederland. Det som overraska ham enda mer var da han var på sjømannskirka og møtte representanter for kristendemokratene. Der ble han møtt med spørsmål om hvor mannen hans var, for de hadde sett fram imot å møte ham. Det samme skjedde da han skulle hilse på en gammel kjenning på aldershjemmet da hun fylte 100 år. Også hun ble skuffet da han kom aleine,

for hun hadde gledet seg sånn til å treffe vennen hans. Lae skriver i artikkelen om både egne og andres fordommer og toleranse. Den overordna diskursen i teksten er også nettopp dette; fordommer og toleranse.

Teksten er i utgangspunktet skrevet for et ganske lite og begrenset publikum, nemlig leserne av *Hallingdølen*. *Hallingdølen* er lokalavisa i Hallingdal i Buskerud, og avisa har knapt 8700 lesere. Da teksten noen år seinere, i en noe omarbeidet form, ble trykket i *Aftenposten*, økte størrelsen på publikummet kraftig. I tillegg endret publikumssammensetningen seg. Ved å trykke teksten i en av Norges største aviser treffer du en helt annen kulturelt sammensatt gruppe mennesker. Sånn sett er det kanskje en større overraskelse at denne teksten først ble trykket i *Hallingdølen* enn at den dukket opp i *Aftenposten*.

I det flerkulturelle norskklasserommet kan det være at denne teksten skaper en annen type oppmerksomhet enn den foregående teksten. Vi liker å tenke at den norske majoritetskulturen tolererer og aksepterer homofili i dag. Samtidig er et slik at ordet *homo* eller *homse* er et vanlig skjellsord brukt i majoritetskulturen. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at majoriteten i klasserommet er så tolerant som vi liker å tro. Et annet aspekt i denne sammenhengen, er at deler av de minoritetskulturene vi finner i klasserommet, er imot homofili. Det ligger blant annet i deres religiøse overbevisning. Det kan derfor ligge mer sprengstoff i denne teksten enn det på overflata ser ut som.

Noe av poenget Lae tar opp i teksten er jo nettopp dette med hvem som møter deg med fordommer og hvem som møter deg med aksept og toleranse, men samtidig tar han opp de fordommene han selv har møtt andre med i sin forventning til hvordan de ville reagere på hans homofile legning. Han ønsker med dette å sette søkelyset mot en diskurs om ikke nødvendigvis er så åpen og inkluderende, verken mot oss selv eller mot andre, som vi ønsker å tro i dagens moderne samfunn.

Oppgavene som følger teksten i lærebøkene fokuserer på fordommer, hva fordommer er og hvordan Lae møter fordommer. Dette gjelder for begge lærebøkene. Ingen av lærebøkene går i oppgavene inn på temaet homofili på noen måte. Dette kan muligens skyldes at man ønsker å ta fokuset bort fra noe som kan være vanskelig å diskutere i noen klasserom, eller at man ønsker å unngå å sette eventuelle homofile elever i klasserommet i en vanskelig situasjon. Samtidig synes det det noe merkelig at man bare hopper bukk over dette temaet i oppgavene.

6 Diskusjon

I forrige kapittel presenterte jeg en del funn knytta opp mot problemstillinga og forskningsspørsmåla. Med utgangspunkt i teorien jeg presenterte i kapittel 3, kulturteori med post- kolonialisme og orientalisme, perspektiver på bruken av 'vi' og 'dem', samt kritisk diskursanalyse, vil jeg ta en grundigere diskusjon av funna.

6.1 Lærebokteksten

6.1.1 Kompetansemålets integrering i læreboka

Vi ser at lærebokforfatterne har gjort ulike vurderinger med tanke på innholdet i lærebokteksten om kulturmøter og kulturkonflikter, men dette ene kompetansemålet er gitt forholdsvis stor plass i lærebøkene. I alle bøkene med unntak av ei, *Panorama*, er lærebokteksten om kulturmøter og kulturkonflikter skilt ut i et eget kapittel. Ingen av de andre kompetansemåla er på samme måte tildelt et helt eget kapittel. Så kan man spørre seg hvorfor lærebokforfatterne har valgt å gjøre det slik? Det kan det nok være flere grunner til dette.

En grunn til at tre av bøkene har et eget kapittel tilegna kompetansemålet, kan være at det anses som så viktig at man ønsker å gi det en grundig gjennomgang. Utfordringen med dette er at kapitlet lett får preg av samfunnsfag og historie, framfor norsk. Dette kan synes unødvendig i og med at elevene på VG1 også har faget samfunnsfag. Her tar man opp nettopp dette med hva kultur er, og hva som kan skje når ulike kulturer møtes eller kolliderer. Samtidig får man en mulighet for både dybdelæring og tverrfaglighet ved å ta opp temaet i flere fag. Og det i seg selv er verdifullt.

Plasseringa av lærebokteksten tilknytta kompetansemålet, er den samme i tre av bøkene. Lærebokteksten er plassert i det siste kapitlet, rett før tekstsamlinga. Dette åpner for muligheten at dette temaet kun tas opp hvis en har tid til det på slutten av skoleåret. Nå er det ikke nødvendigvis slik at alle lærere starter forrest i boka og jobber seg bakover, men det er ikke en helt ukjent strategi. På den måten åpner læreboktekstens plassering for at man går over kapitlet med harelabb.

En annen utfordring med å plassere et kompetansemål i et eget kapittel på denne måten, er at det ikke blir en fullt integrert del av faget. Det blir et emne som

ligger på siden av norskfaget, et emne som er så annerledes enn resten av norskfaget at det må behandles for seg selv. Dette understrekes også ved at ei av bøkene, *Grip teksten*, lager en egen avdeling i tekstsamlinga til litterære tekster som skal dekke kompetansemålet og to av de andre bøkene, *Intertekst* og *Panorama*, setter opp ei liste over hvilke tekster som kan brukes. Den siste boka derimot, *Moment*, sier ingenting om hvilke litterære tekster som gjelder. Leseren må selv avgjøre dette.

6.1.2 'Vi' og 'dem' i lærebokteksten

Hvordan vi bruker 'vi' og 'dem' i lærebokteksten kan avgjøre hvorvidt elever føler seg inkludert eller ekskludert fra den gruppa klassen utgjør. Et enkelt 'vi' kan framstå som uskyldig i sammenhengen, mens det for noen elever kan dette enkle 'vi' være både sårende og forvirrende. Ved hjelp av Torodd Kinn og Torodd C. Vareberg sine teorier om klusivitet – om det inklusive eller eksklusive 'vi', har vi sett hvordan bruk av 'vi'-et varierer i de ulike lærebøkene.

Et eksklusivt 'vi' trenger ikke være negativt i seg selv, det vil komme helt an på sammenhengen det står i. Vi kan møte et redaksjonelt eksklusivt 'vi' eller det kan være historisk. Ingen av disse hefter det nødvendigvis noe negativt ved. Spesielt i *Intertekst* benyttes dette flittig.

De eksklusive 'vi' der grupper av elever settes opp mot hverandre derimot, de kan bli problematiske. Og disse problematiske eksklusive 'vi' finnes i tre av fire lærebøker, men *Grip teksten* og *Moment* skiller seg negativt ut i så måte. I disse to bøkene finner vi eksklusive 'vi' som tydelig setter kulturer opp mot hverandre. Her blir vår majoritetskultur framstilt som den som bærer de riktige verdiene. Det er vår kultur som står for ytringsfrihet, og som kjemper mot styggedom som undertrykking, tvangsekteskap, omskjæring og lemlestelse. Blant majoritetsungdommen i et klasserom, er dette fenomener de ofte har sterke meninger om og som kan vekke sterke reaksjoner hos dem. For en minoritetsungdom i samme klasserom, en minoritetsungdom som kanskje har sin kulturelle bakgrunn i et samfunn der dette er vanlig, kan dette bli vanskelig.

Det kan muligens være vanskelig for en lærebokforfatter å finne formuleringer eller innganger til temaet, som ikke framstår som farget av fordommer. Det kan likevel se ut til at noen av lærebokforfatterne ikke har tatt helt inn over seg hvem som sitter i

dagens klasserom. Det kan også være at de ikke helt har innsett at også den lærebokteksten de selv skriver, faktisk også er et bidrag til kulturdiskursen. Lærebokteksten kan også framstå som et kulturmøte eller en kulturkonflikt. Jeg skriver *eller* fordi måten man uttrykker seg på, hvilke ord man velger, kan avgjøre hvorvidt teksten blir til et møte eller maner til en konflikt. Jeg nevnte i punkt 2.2.1 at det ved Høgskolen i Vestfold blant annet anbefalte at læremidla ble bedre tilpassa de flerkulturelle elevene. Det kan synes som om at lærebokforfatterne ikke har tatt dette helt inn over seg.

Det er blitt så moderne å si at vi lever i en krenkelsens tidsalder. Mange mener at folk må tåle mer, at vi ikke ta oss så nær av ting. Noen tenker kanskje at det også må gjelde de minoritetskulturelle elevene i klasserommet. Det vi ikke må glemme er at noen av disse minoritetselvene kan sitte i dette klasserommet med erfaringer ingen av oss, i vår villeste fantasi, kan tenke oss. Blant annet derfor bør vi nærme oss spørsmål om kultur med varsomhet.

6.1.3 Postkolonialismen og orientalismen i lærebokteksten

I teorien om postkolonialisme er man opptatt av å finne svar på hvor man hører til, om man kan kjenne seg igjen i de tekstene en møter eller om en føler seg ekskludert. I orientalismen dreier det seg om hvordan vi framstiller 'de andre'.

Ser vi på lærebokteksten finner vi som tidligere vist, flere eksempler på at majoritetskulturen settes opp mot ulike aspekter ved minoritetskulturer. Ofte gjelder dette kulturer med en religiøs forankring i islam. Dette stemmer overens med noe av det Edward Said tar for seg i orientalismen. Han viser der til hvordan Oksidenten definerer Orienten, altså hvordan de vestlige definerer 'de andre'.

Vi finner igjen elementer av denne orientalismen i lærebokteksten i flere av lærebøkene. I punkt 5.2.1 så vi hvordan det i *Grip teksten* viste til andre kulturer som undertrykker, lemlester og tvangsgifter. I *Moment* er de opptatt av manglende ytringsfrihet hos andre kulturer, mens *Intertekst* er mer opptatt av den manglende generelle friheten man finner i andre kulturer. Det står svært lite eller ingenting om alle de interessante og kulturelt verdifulle elementene vi også kan finne i disse kulturene. Slik sett føyer lærebøkene seg inn i den vestlige tradisjonen Said snakker om, om den

vestlige tradisjonen som setter seg selv i høysetet og snakker de andre ned. Det kan synes som om lærebokforfatterne er prega av den diskursen farga av fordommer vi finner beskrevet i orientalismen.

Jeg må understreke at jeg på ingen måte mener at lærebokforfatterne har fordommer mot verken andre kulturer eller mot islam. Det tror jeg virkelig ikke er tilfellet. Det som heller kan synes å være tilfelle, er at lærebokforfattere, som så mange andre av oss, ubevisst er prega av en diskurs, av en måte å tenke og uttrykke seg på, som spiller på den etnosentrismen¹³ Saids orientalisme beskriver.

At orientalismen skinner igjennom i en diskurs preget av fordommer, er problematisk nok i et «monokulturelt»¹⁴ klasserom. Det er problematisk fordi elevene i et «monokulturelt» klasserom da får en oppfatning av at virkeligheten faktisk er slik diskursen omtaler de andre kulturene.

I et flerkulturelt klasserom er denne diskursen enda mer problematisk da de elevene som ikke tilhører majoritetskulturen, kan føle seg ekskludert og som representanter for noe negativt, noe majoritetskulturen ser ned på, noe de selv kanskje verken støtter eller kjenner til. Dette er jo nettopp noe av kjernen i postkolonialismen, slik det framstilles hos Elisabeth Oxfeldt (2010). Elever som opplever at de blir ekskludert eller at de blir framstilt som noe annet enn de er, vil også kunne oppleve en motvilje mot skolen etter hvert. Om en ikke kjenner seg som et fullverdig medlem av gruppa, kan dette hemme læringa for eleven. I tillegg kan det gjøre noe med et sårbart selvbilde. Derfor er det ekstra viktig at vi prøver å motvirke denne type ekskludering i klasserommet, uansett fag vi jobber med.

6.2 De litterære tekstene

De litterære tekstene er en stor og viktig del av kompetansemålet om kulturmøter og kulturkonflikter. Det er i lys av samtidstekster dette skal drøftes. Jeg gikk i kapittel 5.2.3 gjennom tekstutvalget i de ulike lærebøkene, og fant der ut at flertallet av tekstene var

¹³ Etnosentrisme defineres i snl.no som et perspektiv eller en holdning der andres samfunn eller praksis vurderes ut fra de kulturelle forståelsesrammene som preger ens eget samfunn Johannessen, S. F. (2018). Etnosentrisme. I K. Fosshagen (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/etnosentrisme>.

¹⁴ Jeg setter her «monokulturelt» i anførselstegn, siden jeg i punkt 3.1.2 stilte spørsmålstegn ved om Norge noen gang har vært et monokulturelt samfunn.

preget av en diskurs bygd på fordommer eller konflikter. Og diskursen dreide seg hovedsakelig om fordommer eller konflikter bygd på islam.

Man kan som ved valga lærebokforfatterne har tatt i lærebokteksten, stille spørsmålstegn ved valga de har gjort av litterære tekster. Hvorfor har tekster preget av fordommer og konflikt fått en så stor plass? Og hvorfor har fordommer mot islam og muslimske konflikter fått så stor plass? Jeg synes det er vanskelig å finne noen gode forklaringer på nettopp dette. Skyldes det kanskje at man tror det vil komme bedre diskusjoner ut av tekster basert på fordommer og konflikt?

En grunn til at man fokuserer på konflikt og på muslimske konflikter, kan være at man faktisk ønsker å komme noen fordommer til livs. Det kan være slik at poenget er at vi ved å få konfliktene fram i lyset, og at vi ved å diskutere dem, faktisk kan oppnå en større forståelse og toleranse for våre ulikheter. Dette krever en del av læreren som skal jobbe med tekstene i klasserommet. Og jeg tenker at læreverka da bør gi lærerne bedre redskaper til å jobbe med denne prosessen rundt en litterær tekst. Disse redskapene kunne lærerne fått tilgjengelig i nettressursen for eksempel. De er ikke der i dag.

Det kan synes som om orientalismen kommer enda tydeligere fram i tekstsamlingene enn i lærebokteksten. I og med at vi finner kun en litterær tekst som sorterer under diskursen muslimsk kulturmøte, mens vi finner 20 litterære tekster som sorterer under diskursen muslimsk kulturkonflikt, er det ting som tyder på det.

Utvalget vi ser av litterære tekster, viser på et vis en snever tolkning av hva kultur er. Det kan tyde på at lærebokforfatterne ikke helt evner å se at kultur, i den definisjonen vi legger til grunn i denne masteroppgava, også er noe annet enn kultur basert på nasjonalitet og religiøsitet. Totalt finner vi åtte tekster som tar for seg tekster med en vestlig konfliktdiskurs. Hvis man absolutt skal basere seg på en konfliktdiskurs, kunne man garantert finne nok delkulturer innenfor majoritetskulturen, der konflikter kan diskuteres. Men finnes tekstene? Det må vi tro at de gjør.

Et paradoks når det gjelder de bøkene som enten lager en egen del i tekstsamlinga eller som lister opp de aktuelle tekstene, er at dette på ingen måte gjelder alle de litterære tekstene som omhandler kulturmøter eller kulturkonflikter. Det kan synes litt underlig at man lager ei liste over litterære tekster, samtidig som man har andre tekster i tekstsamlinga som fint kunne dekket samme kompetansemålet. Man kan

spørre seg hvilke refleksjoner som ligger bak akkurat det valget? Hvorfor trekkes noen tekster fram framfor andre? Når *Grip teksten* for eksempel, holder novella «Lassoens sang», om samejenta Inga som mister gutten hun er forelska i til ei rivgojente¹⁵, utenfor tekstene som skal dekke kompetansemålet, da stiller jeg spørsmålstegn ved hvordan lærebokforfatterne har tenkt. Det kan se ut til at samiske tekster i flere av bøkene bare skal dekke kompetansemål om det samiske. Men tekster kan jo faktisk dekke mer enn et kompetansemål. Til denne novella kunne man fokusert på både kulturkonflikter, eventuelt kulturmøter, og det samiske. Når det gjelder «Lassoens sang», kan jeg for øvrig nevne at oppgavene til denne, ikke tar opp det samiske heller. Oppgavene fokuserer på forelskelse og skuffelse.

Et annet poeng ved de litterære tekstene, er nettopp oppgavene som følger dem. Oppgavene kan være med på å omdefinere makta i tekstene. Jeg nevnte oppgavene til «Grisen» i punkt 5.3.1. To av lærebøkene konsentrerte seg om konfliktdiskursen, mens ei lærebok tok for seg familiediskursen. Hvorfor ikke begge to? Ved å ta opp både konfliktdiskursen og familiediskursen, ville elevene fått en dypere og bredere innsikt i teksten. Slik det er nå styrer oppgavene diskusjonen i kun den ene eller andre retningen. Det samme så vi i oppgavene til «Kvardagsfordommar», fokuset i oppgavene ligger på fordommer, mens homofili ikke blir nevnt. Oppgavene som følger de litterære tekstene bør med fordel legge opp til en åpnere og bredere inngang til tekstene.

6.3 Forlagas ansvar

Jeg skrev i punkt 2.2.1 om godkjenningsordninga for læremidler som ble fjernet i 2000. Dette gir lærebokforfatterne og kanskje særlig forlaga som ansvarlige utgivere, et stort ansvar for kvaliteten på det som utgis av lærebøker. I punkt 2.2.1 viser jeg til forskning gjort ved Høgskolen i Vestfold som konkluderer med at læreboka fremdeles er det viktigste og mest foretrukne læremidlet i klasserommet. Det er derfor svært viktig at lærebokforfatterne sørger for at læremidla de produserer holder en høy nok kvalitet til at lærerne kan ta det bortimot for gitt at de er til å stole på. Samtidig er det forlagas overordna ansvar å sørge for at dette faktisk er tilfellet.

¹⁵ Rivgo = ei jente som ikke er samisk.

Når vi nå har sett hvordan lærebøkene har ei tydelig slagside både på grunn av valg gjort i lærebokteksten og på grunn av valg gjort av litterære tekster, kan man spørre seg om forlaga egentlig er sitt ansvar helt bevisst? Burde ikke høyt utdannede konsulenter og redaktører i forlaga vært mer våkne og åpne for et mer balansert innhold? For meg ser det ut som om at de ikke har tatt realiseringa av kompetansemålet i lærebøkene på fullt alvor. Muligens skyldes dette at også forlagas konsulenter og redaktører er farga av den diskursen basert på orientalismens fordommer som Said snakker om. Som for lærebokforfattere, betyr ikke dette at forlagsfolk er fordomsfulle mennesker. Det betyr bare at også de er preget av tradisjoner og tankemønstre der 'vi' ubevisst settes opp mot 'dem'. Dette gjør at man rett og slett ikke helt ser den fulle konsekvensen av de valga en gjør i produksjonen av læremidla. Dette bør tas på større alvor, og man bør strebe etter å lage læremidler der disse tradisjonene og tankemønstrene tones kraftig ned.

6.4 Læreplanene

Forlaga og lærebokforfatterne har laget læreverka med utgangspunkt i læreplanen for norsk. Læreplanen er som nevnt tidligere en forskrift som skal følges. Den er ikke kun veiledende, den er styrende. Forlaga og lærebokforfatterne må sørge for at læremidla de lager fyller kompetansemåla med innhold, og lærerne må jobbe for at elevene får mulighet til å oppnå kompetansemåla.

Utarbeiding av læreplaner er det Utdanningsdirektoratet, Udir, som er ansvarlige for, og utarbeiding av læreplaner er en langvarig prosess. Når en læreplan eller en revidering av en læreplan, trer i kraft, må vi ta det for gitt at innholdet er veloverveid. Likevel tenker jeg at det kan være på sin plass å stille spørsmålstegn ved noen av kompetansemåla, for eksempel ved dette om kulturmøter og kulturkonflikter.

Det jeg stiller spørsmålstegn ved når det gjelder kompetansemålet om kulturmøter og kulturkonflikter, er nettopp nødvendigheten av å fokusere på kulturkonflikter. Det synes jo som om de fleste lærebøkene har fått et innhold som er mer fokusert på konflikter enn på møter. Styrer formuleringa av kompetansemålet fokuset i feil retning? Det kan faktisk se slik ut.

Man kan også stille spørsmålstegn ved om de som sto bak læreplanen i norsk, så for seg at dette kompetansemålet skulle få så stor plass i faget som flertallet av

lærebøkene har gitt det. Eller om de så for seg at de muslimske kulturkonfliktene skulle få så stor plass?

Den reviderte norsklæreplanen kom i 2013, to år etter at Norge ble rammet av terrorangrepa mot regjeringskvartalet og på Utøya. Dette var en tragedie som opptok det norske folk, og som svært mange var og er opptatt av at vi skal forhindre skjer igjen. Det er mulig å se kompetansemålet som et ledd i dette arbeidet for å fremme toleranse og forståelse. Utdfordringen er bare at i stedet for å fokusere på forbrødring, ligger fokuset på konflikt. Nå skal det sies at i utkastet til ny læreplan som skal tre i kraft i 2020, der er ordet kulturkonflikt fjernet. Dette kan tyde på at man har innsett at man bør endre fokuset noe, og heller ta en positiv innfallsvinkel framfor en negativ.

7 Konklusjon og forslag til veien videre

Utgangspunktet for denne masteroppgava var problemstillinga *Hvem er det flerkulturelle norskfagets 'vi' og 'dem' slik de er uttrykt norsklæreverka for VG1?* Jeg har ved hjelp av tre forskningsspørsmål og et teoriutvalg søkt svar på dette spørsmålet. Jeg har funnet ut mye interessant, mer enn jeg kunne få plass til innenfor rammene av denne masteroppgava.

Hovedfunna mine tilsier at vi i norskfaget og i norskfagets lærebøker, i den videregående skolen, har laget et skille mellom oss i majoritetskulturen og de andre i minoritetskulturene. Skillet er størst mellom oss vestlige og muslimer. Dette kommer til uttrykk både i hvordan lærebokteksten er utforma, men også gjennom valg av litterære tekster som skal tas opp til diskusjon. Fokus ligger på konflikter og fordommer. Det er her makta ligger i de fleste tekstene vi har kategorisert.

De fire lærebøkene har gjort noe ulike vurderinger og valg. *Grip teksten* ser ut til å være det læreverket der disse skillene kommer tydeligst til syne, mens *Panorama* er læreverket som synes å ha best balanse både i hvordan de omtaler 'oss' og 'de andre' og i utvalg av litterære tekster.

Læreverka kan generelt synes å være styrt av en diskurs der man finner igjen Edwards Saids orientalisme. Vi finner en diskurs styrt av gamle fordommer i beskrivelsen av andre kulturer. Samtidig finner vi en diskurs som setter majoritetskulturen opp mot minoritetskulturene ved en ekskluderende bruk av 'vi'. Dette kan virke fremmedgjørende på elever i det flerkulturelle klasserommet som tilhører klasserommets minoritetskulturer. Postkolonialismens fokus på om man kjenner seg igjen i og føler seg omfattet av tekstene man leser, kan sies å få et negativt svar akkurat her.

Jeg har i drøftinga vist til hvordan lærebokforfattere og forlag, har hatt et noe ensidig fokus på læreplanens ene del av kompetansemålet om kulturmøter og kulturkonflikter. Her må jeg også understreke at lærerne både har en mulighet og et visst ansvar for å balansere dette med tanke på hvordan de velger å undervise i klasserommet. Det krever våkenhet og fokus hos læreren. Dette er et ansvar vi lærere må ta. Vi kan ikke blindt stole på at læreverka styrer oss i rett retning. Og det gjelder ikke bare dette kompetansemålet, det gjelder alle kompetansemål.

I utkastet til den nye læreplanen i norsk, den som skal gjelde fra 2020, der er ordet kulturkonflikt tatt ut av kompetansemålet. Drøfting av kulturmøter står der fortsatt. Dette tror jeg er et smart trekk. Dette gir en mulighet til å snu fokuset over til alt det positive vi kan finne i møter med andre kulturer. La oss håpe at dette også vil synes i de nye læreverka som kommer på markedet med de nye læreplanene. Og la oss håpe at dette da blir en mer integrert del av norskfaget, og ikke det vedhenget det er i flere av dagens lærebøker.

Jeg har støtt på flere interessante funn under jobbinga med denne masteroppgava som ikke nødvendigvis passet innunder min problemstilling. Noen av disse funna kan muligens bli utgangspunkt for andre masteroppgaver? Jeg har jo kun sett på hvordan læreplanmålet realiseres i læreverka for de studiespesialiserende studieretningene, men kompetansemålet gjelder også for yrkesfag. Det kunne vært interessant å se hvordan kompetansemålet er realisert i norsklæreverka for de yrkesfaglige studieretningene. Finner man samme tendens der?

Et annet moment som kunne være interessant å se på er hvordan det samiske blir omfattet av dette kompetansemålet. Lisa Winther (2017) har gjort en studie på inkludering av samisk i norskfaget, men denne studien hadde et noe annet fokus.

Noe jeg fant svært interessant, og som jeg tror kunne vært et godt grunnlag for en studie, er forfatteromtaler. Jeg hadde opprinnelig tenkt å studere hvordan de ulike forfatterne ble omtalt i læreverka. Det ble det ikke plass til, men jeg oppdaget likevel interessante elementer i disse omtalene. Det gjaldt spesielt i forskjellene i omtalene av norske forfattere og forfattere av annen kulturell opprinnelse. Her er det mye interessant å finne. Det samme gjelder for oppgavene i bøkene. Jeg har sett på noen ytterst få eksempler på oppgaver, men det er absolutt grunnlag for grundigere forskning på læreverkas utforming av oppgaver.

Med dette setter jeg sluttstrek for denne masteroppgava. Det har vært en krevende, men interessant reise, som nå er over. Jeg har lært masse, men jeg sitter også igjen med en del spørsmål. De overlater jeg til andre å finne svar på.

Referanser/litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2017). Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker. I *Åpne dører mot verden* (s. 18-31).
- Ashcroft, B., Tiffin, H. & Griffiths, G. (2007). *Post-colonial studies : the key concepts* (2nd ed. utg.). London: Routledge.
- Austad, C. (2016). *Hvordan blir kulturelt mangfold anerkjent i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?* (Master Thesis, Høgskolen i Hedemark). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2397795>
- Bakken, J. (2008). Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. *Norsklæreren*, (2), 16-25. Hentet fra <https://docplayer.me/5590991-Flerkulturelle-norskfaget.html>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. utg.). København: Hans Reitzel.
- Brochmann, G. & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge : 900-2010*. Oslo: Pax.
- Dahl, B. H., Halaas, L. B. & Johannesen, N. H. (2013). *Grip teksten : norsk vg1 : studieforberedende utdanningsprogram* (4. utg., [bokmål/nynorsk]. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæreren*, 30(2).
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Spartacus.
- Eriksen, T. H. (2018). Flerkulturelle Samfunn. I A. Tjora (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 2. april 2019 fra https://snl.no/flerkulturelle_samfunn
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2018). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fodstad, L. A. & Hodnefjeld, H. (2014). *Moment vg1 : norsk for studieforbereidende* (Fellesutg., bokmål/nynorsk. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Garthus, K. M. K. (2013). *Intertekst vg1 : norsk vg1 studieforbereidende utdanningsprogram* ([Fellespråklig utg.]. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (4). Bodø: Nordlands Forskning. Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132403-1412587174/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_04_2012.pdf
- Islam.no. (2003). Om islam. Hentet 31. mai 2019 fra <http://islam.no/faq/details/301>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, S. F. (2018). Etnosentrisme. I K. Fosshagen (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/etnosentrisme>
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06 : eit kunnskapsoversyn*. Høgskolen i Vestfold. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/laremiddelforskning_lk06.pdf
- Kinn, T. (2005). Plays of we-hood: What do we mean by we? I *Akademisk prosa* (bd. 3, s. 129-142).

- Kjeldstadli, K. (Red.). (2003). *Norsk innvandringshistorie. I nasjonalstatens tid 1814-1940*. Oslo: Pax.
- Oxfeldt, E. (2010). Postkolonialisme og fortellinger om kulturell tilhørighet. I S. V. Knudsen (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 196- 216). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ridderstrøm, H. (2018). Samtidslitteratur. Hentet 22. februar 2019 fra <https://docplayer.me/115732780-Bibliotekarstudentens-nettleksikon-om-litteratur-og-medier-av-helge-ridderstrom-forsteamanuensis-ved-oslomet-storbyuniversitetet.html>
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M. & Akselberg, G. (2013). *Panorama norsk vg1 studieforberedende* (3. utg., fellesutg. [bokmål/nynorsk]. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Said, E. W. (2018). *Orientalismen : vestlige oppfatninger av Orienten* (A. Aabakken, Overs.). Oslo: Cappelen Damm.
- Schackt, J. (2009). *Kulturteori : innføring i et flerfaglig felt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Serigstad, M. T. (2016). *Kunnskapsløftets læreverk: Realiseringen av Kunnskapsløftets intensjoner i fire norskfaglige læreverk* (Masters Thesis). University of Stavanger, Norway. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2400929>
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse : teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stier, J. & Kjellin, M. S. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Torvatn, A. C., Skjelbred, D., Maagerø, E., Askeland, N., Aamotsbakken, B. & Høgskolen i V. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-02/rapp2_2005.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-5)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg2-%E2%80%93-studieforberedende-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/#kulturarv-og-identitet>
- Vareberg, O. C. (2013). "Vi har lært mye svensk av Emil i Lønneberget" Vi - konstruksjoner i norskfaglige lærebøker. I S. V. Knudsen (Red.), *Pedagogiske ressurser i praksis* (s. 59- 82). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Winther, L. A. (2017). *Hvilken plass har det samiske i norskfaget? - En innholdsanalyse som tar i bruk kvalitative og kvantitative metoder for å undersøke omfang og innhold av det samiske i norskfaget i videregående skole* (Master Thesis). Høgskolen i Sørøst-Norge, Horten.

Vedlegg

Vedlegg 1 «Grisen» av Lars Saabye Christensen ¹⁶

Vedlegg 1 «Kvardagsfordommar» av Erling Lae¹⁷

¹⁶ Tekstutdraget er henta fra *Grip teksten*

¹⁷ Tekstutdraget er henta fra *Panorama*

Grisen

Asbjørn Hall ble lagt inn på et sykehus i Oslo den fjerde desember 2003 for å opereres i tarmen, en heller ubehagelig affære som ingen gleder seg til, men Asbjørn Hall var 78 år gammel og hadde aldri før vært syk, bortsett fra enkle lidelser som forkjølelse, tannverk og en og annen bakrus, derfor innså han at dette ikke var mer enn han kunne vente seg, ikke slik å forstå at han regnet dette som en straff etter et langt og gudløst liv, nei, Asbjørn Hall var ikke metafysisk anlagt, dette var ren natur. De fikk bare grave møkka ut av ham mens han var bevisstløs nok, sy sammen rompa og sende ham hjem fortrest mulig med pose på magen, fire brett smertestillende og bruksanvisning. Asbjørn Hall klagde ikke.

Han hadde aldri klagd.

I tre døgn lå han alene på et tomannsrom og ble stelt med etter alle kunstens regler av tre sykepleiere, Marte, Gunn og Trond. Alle var yngre enn hans eneste barn. Han likte Marte best. Hun var yngst og sa tingene som de var.

Og om kveldene lyttet han til julesangene der ute.

Men det han satte mest pris på var tegningen på veggen, en barne-tegning var det, av en munter gris, som hang i glass og ramme rett foran ham.

Asbjørn Hall kunne ligge i timevis og se på akkurat den tegningen • Han ble rett og slett i godt humør av den, det skulle ikke mye til, måtte han innrømme, han var ingen vanskelig mann å underholde for tiden' men noe ved denne grisen, som hadde en ekstra krøll på halen, gjorde ham lett til sinns og medgjørlig, og derfor også i stand til å at sjansene for å overleve inngrepet, alderen tatt i betraktning, små, eller like store, som de var for at han skulle dø.

Kanskje det bare var sin egen barndom han plutselig skinltet et sted i disse enkle strekene.

Ikke bli sentimental nå, tenkte Asbjørn Hall.

Så var tiden kommet.

Den fjerde morgenen, klokken 07.30, ble Asbjørn Hall trillet bort til operasjonssalen, hvor de strevde med ham i åtte timer, siden ble han liggende et døgn på overvåkingen, i en klinisk, hvit og drømme-læs søvn, for han endelig kunne våkne på tomannsrommet igjen. Da var han ikke lenger alene. Det var plassert et skjerm Brett mellom sengene og på den andre siden hørte han lave stemmer, menn, som snakket fort på et fremmed språk han antok var pakistansk, urdu.

Men det var ikke dette som opptok Asbjørn Hall. Han hadde ikke noe imot litt selskap.

Og heller ikke tenkte han så mye på stølheten i kroppen, som om han var blitt sydd for stramt sammen. Det var noe helt annet som forundret ham.

Bildet på veggen var borte.

Grisen hans hang der ikke mer.

Det eneste som var igjen var kroken den hadde hengt på.

Og Asbjørn Hall, som aldri hadde hatt for vane å klage, tvert imot, han hadde bitt det meste i seg, og heller aldri hadde likt å be noen om tjenester, trakk hardt i den hvite snoren, det lyste rødt i lampen over døren og like etter kom en av sykepleierne, hun som het Marte. Hun smilte da hun fikk se at Asbjørn Hall allerede satt oppreist i sengen.

Har du savnet meg så mye, sa Marte.

Hun lo og fylte mer saft i glasset.

--- Hvor er bildet? spurte Asbjørn Hall.

— Bildet? Hvilket bilde mener du?
Hun skjøv ham forsiktig ned i sengen igjen og rettet litt på dynen rundt ham.
Asbjørn Hall pekte.
Bildet som hang der. Av grisen. Hvor er det?
Men nå ble Marte unnvikende.
-- Det skal vi ikke bry oss om nå, Asbjørn. Det viktigste er at operasjonen var vellykket og at du er i finfin form.
— Hvor er grisen? gjentok Asbjørn Hall.
Marte fuktet leppene hans med bomull og rettet seg opp.
--- Legevisitten er her om en time, sa hun.
Og Marte gikk.
Snart forlot den pakistanske familien rommet også, tre menn med åpne, hvite skjorter, og tre kvinner, sannsynligvis moren og to døtre, alle dekket med sorte sjal. Det ble helt stille.
Asbjørn Hall kunne ikke høre en lyd fra den andre siden av skjermbrettet. Han syntes det var utrivelig, når de først var to der.
Til slutt sa han, høyt:
— Mitt navn er Asbjørn Hall.
Lenge var det stille igjen.
Så sa Asbjørn Hall:
— Velkommen hit. Jeg er nettopp blitt operert i baken. Hva feiler det Dem?
Heller ikke nå var det noen som svarte. Kanskje den nye pasienten ikke forstod norsk, eller bare rett og slett ville være i fred, det kunne til og med hende at han sov også, svimeslått av alle slags piller.
Asbjørn Hall skulle i hvert fall under ingen omstendigheter presse seg på, hvis det var slik det lå an.
Han hadde dessuten helt andre ting i tankene.
Han lukket øynene og tenkte på grisen.
To timer senere var visitten der.
Den unge, liketille legen kikket på Asbjørn Hall både foran og bak og da han endelig var ferdig med det, satte han seg på sengekanten og ble kameratslig.
— Nå kan du pinadø ete surkål og drikke akevitt så mye du orker, sa han.
— Takk.
— Og hvordan er formen ellers?
—Jeg er meget misfornøyd.
— Vi er på en måte i samme bransje vi, Asbjørn.
— Hva mener De?
— Nål og tråd. Er du ikke skredder?
—Jeg arbeidet kun på kundens utside.
— Det har du jo rett i. Misfornøyd med hva?
— Et bilde er fjernet fra rommet, sa Asbjørn Hall.
— Ja, en av sykepleierne nevnte visst det.
— Og jeg vil gjerne ha bildet tilbake. Snarest.
Denne unge, og nå så bråkjekke mannen, som i noen timer hadde holdt resten av Asbjørn Halls liv i sine hender, så lenge på ham.
— Er du spesielt opptatt av kunst? spurte han til slutt.
Asbjørn Hall ble et øyeblikk satt i dyp forlegenhet, og dette gjorde ham rasende, for han kunne ikke påberope seg noe mer eller noe annet enn at dette lille bildet hadde vekket noe i ham, var det glede, et minne, kanskje til og med trøst hadde det gitt ham, og han sa det akkurat slik det var.
—Jeg hadde stor fornøyelse av den grisen, sa Asbjørn Hall.
Legen bladde i papirene sine.
— Du skal ikke være her mer enn tre dager til. Du klarer deg vel uten gris i den tiden, hva?

Asbjørn Hall lo ikke.
-Jeg vil helst forlate rommet slik jeg fant det, sa han.
Legen sukket ekstra dypt og reiste seg.
Vi skal se hva vi kan gjøre.
Visitten gikk videre.
Og Asbjørn Hall ventet.
Ingenting skjedde. Han bare stirret på det tomme feltet rett foran seg og den butte, skjeve kroken. Det var fremdeles stille på den andre siden av skjermbrettet, som om vedkommende som lå der allerede var død. Det ble natt. Men Asbjørn Hall fikk overhodet ikke sove og måtte trygle om enda en pille. Da han våknet neste morgen hang det et annet bilde på veggen.
Det var en elg i solnedgang.
Denne elgen, som stod ved et tjern langt inne i en skog og løftet geviret mot det siste lyset, var verken til trøst eller fornøyelse, den var heller en reprodusert hån som påminnet Asbjørn Hall, den gamle skredderen, om hans egen skrøpeligheit, om livets dårlige smak når det går mot slutten.
Han dro i alarmsnoren og heldigvis var det Marte som kom.
Hun så straks bekymret på ham.
— Har du sovet dårlig i natt, Asbjørn?
— Se, sa han.
Marte snudde seg mot elgen og ristet lenge på hodet.
-- Den var skikkelig fæl, hvisket hun.
Hvorfor hengte de ikke opp grisen i stedet? spurte Asbjørn Hall.
Marte satte seg på sengekanten og ga ham litt saft.
Jeg tror du er litt av et vanemenneske, jeg.
Asbjørn Hall tok hånden hennes og holdt den fast.
-- Selvfølgelig er jeg et vanemenneske!
Men du må ikke bli et uvanemenneske, Asbjørn.
Ikke begynn du også! Kan noen være så snill å fortelle meg hva som har hendt med grisen!
-- Hysj! Aslam sover.
— Hvem?
Marte nikket mot skjermbrettet.
-- Kameraten din.
--- Han er ikke kameraten min.
— Han er veldig gammel og syk.
— Det er jeg også.
— Du er veldig gammel og frisk. Han skal opereres i dag.
— Og så?
Marte var taus en stund mens hun lirket hånden sin løs fra hans
— Det var familien hans som ba om at grisen ble fjernet. Asbjørn Hall trakk Marte nærmere.
— Hvorfor det?
Nå snakket hun enda lavere.
— De er muslimer, vet du.
Begge snudde seg mot skjermbrettet, hvor det var like stille før.
— Det står i boken deres. Det med griser.
og akkurat dette ble for mye for Asbjørn Hall. Dette var den dråpen som fikk begeret, som det heter, til å renne over. og mens det rant
— Må jeg få be om to ting.
Marte nikket.
— At du øyeblikkelig fjerner elgen og skaffer meg en telefon.
— Da må du i hvert fall slippe meg først.
Asbjørn Hall slapp henne og Marte tok med seg elgen og kom tilbake med en telefon. Han hadde ikke brukt en slik før og hun måtte lære ham hvordan den virket. Han visste hvem han skulle ringe til,

men han ante ikke hvilket nummer han skulle slå og en stor fortvilelse fylte ham, fortvilelse og forlegenhet og motvilje, han mistet telefonen ned på gulvet og han kunne gjerne avgå ved døden nå og stedes til hvile i all stillhet, det hadde vært det beste.

Marte plukket opp telefonen.

— Hva er det, Asbjørn? Har du vondt?

Ja, Asbjørn Hall hadde det vondt, vondere enn på lenge.

— Kan du finne nummeret til en Mona Hoff?

— Mona Hoff? Javel. Tør jeg spørre om hvem det er?

Marte smilte lurt til ham mens hun ringte opplysningen.

— Det er min nærmeste pårørende.

— Pårørende? Vi visste ikke at du hadde noen pårørende?

—Jeg liker ikke å være til bryderi, sa Asbjørn Hall.

Marte snakket i telefonen, tastet inn enda et tall og ga den til ham.

Og plutselig var hun der.

— Det er Mona Hoff.

Asbjørn Hall måtte bytte hånd, han var ikke vant med slike apparater, han var ikke vant med å høre stemmen hennes, og hun gjentok straks etternavnet sitt, utålmodig, nesten aggressivt, hun hadde ikke tid til å vente på noe, alt var med andre ord før.

— Det er Mona Hoff. Hvem snakker jeg med?

— Asbjørn.

— Hvem?

— Din far.

Det ble stille, ikke lenge, bare de sekundene det tar å trekke

— Hei, far.

— Hei.

- Hvor ringer du fra? Dette nummeret er ikke ditt.

Asbjørn Hall så mot Marte som stod ved den nakne veggen Og

— Er du på sykehus, far?

— Åpenbart er jeg det.

— Hvorfor i himmelens navn har du ikke sagt noe?

Det var hun som anklaget ham.

— Anledningen bød seg ikke, sa han.

—Jeg orker ikke å krangle nå, far.

—Jeg krangler ikke.

— Det er vel ikke noe alvorlig?

— Kan du ikke heller komme hit.

—Jeg kommer så fort jeg kan.

Hun brøt forbindelsen og Asbjørn Hall ga telefonen tilbake til Marte.

Hun kommer så fort hun kan, sa han.

-- Det var fint.

—Ja, ikke sant? Hun kunne vært moren din.

Marte lo.

Hva gjør datteren din, da?

Hun er advokat. Hun kommer snart.

Og Asbjørn Hall ventet. Og mens han ventet på datteren fant han et ark og en blyant i nattbordskuffen og begynte å tegne en gris, han tegnet forsiktig, med en gammel manns hånd, som ennå ikke skalv, den var stø som før, men likevel ble strekene ujevne og skrå, de hang knapt sammen, og hele hans liv foldet seg ut for ham i et øyeblikks voldsom, nesten smertefull klarhet, og Asbjørn Hall, denne gudløse og beskjedne kynikeren, la seg ned i sengen, snudde ryggen til skjerm-brettet og gråt.

Hun kom om fem timer.

Mona Hoff var høy, rask, som om det var ingen tid å miste noen steder, men han så også at hun var blitt eldre, hun var i den alderen da

man plutselig blir eldre, trekkene var ikke myke lenger, sporene ble tydeligere, hun lignet sin mor, han kunne ikke nekte for det, datteren lignet mer og mer sin mor, da hun også nærmet seg femti og samlet alle sine krefter, all sin tid, dessverre til ingen nytte, datteren hadde til og med blomster med seg, ristet snø av den lange, grå kåpen og begynte å snakke mens hun møblerte rommet.

- Beklager at jeg er forsinket, men et svin av en klient fortalte meg plutselig at han var skyldig og slikt tar sin tid

— Hva hadde han gjort?

— Slått i hjel kameraten sin på en hyttetur.

— Var ikke det fint, da?

— At han slo i hjel kameraten sin?

— At han innrømmet at han gjorde det.

— Jeg er ikke prest.

Mona Hoff satte vasen med rosene i på nattbordet, bøyde seg over sengen og holdt rundt faren, som ble forvirret av denne brå nærheten kinnet hennes var fuktig og varmt, skuldrene spisse under den våte kåpen.

— Det er ikke din medfølelse jeg trenger, sa Asbjørn Hall.

Hun slapp ham øyeblikkelig og lignet seg selv igjen.

— Du har visst ikke forandret deg, sa hun.

Han prøvde å ta hånden hennes.

—Jeg trenger din hjelp.

— Hva mener du?

—Jeg trenger en advokat, sa Asbjørn Hall.

Da ble de avbrutt.

Et helt følge presset seg inn, enda flere denne gangen, det var ikke plass til alle, og de stilte seg bak skjermbrettet, så kom tre pleiere, de måtte bane seg vei, og Aslam, som Marte hadde kalt ham, ble trillet ut, til operasjonssalen, fulgt av familie, venner, barn, imamer, naboer, gjester og gud vet hvem, en stor og trøstende klagesang som forsvant nedover korridoren og til slutt ble borte i den norske anestesi.

Mona Hoff stod med ryggen til.

— Trenger du en advokat?

—Ja.

— Du trenger med andre ord ikke meg.

— Du er advokat.

Hun sukket og snudde seg mot faren igjen.

— Har du gjort noe galt? Eller har legene gjort noe galt?

Asbjørn Hall ristet på hodet og løftet hånden.

— Det hang en barnetegning av en gris der. Sykehuset fjernet den.

Jeg vil at du skal få dem til å henge den opp igjen.

Mona Hoff så lenge på ham.

En gris?

- Ja. En gris. De fjernet den av hensyn til den andre pasienten.

Pakistaneren?

— Jeg vil at du skal ta saken.

- Saken? Dette er ingen sak, far.

— Jo. Det er det. Dette er en stor sak for meg. Jeg vil ha grisen tilbake på veggen.

Hun gjentok, i et krassere tonefall:

— Dette er ingen sak.

— Og i mellomtiden vil jeg at du skal henge opp denne. Asbjørn

Hall ga henne den lille tegningen han hadde laget. Hun så på den og sukket.

— Hva er nå dette for noe, da, far?

— Det ser du. En gris.

— Er dette ditt fulle alvor?

— Å, du mener om jeg er tilregnelig?

— Det har jeg ikke sagt.
— Kan du ikke bare for en gangs skyld gjøre som jeg sier, sa Asbjørn Hall.
Mona Hoff nølte, det var ikke hennes stil, men det kledde henne, før hun tredde arket på kroken.
— Fornøyd?
— Ikke helt. Du må skaffe originalen.
De ble avbrutt på ny. En av mennene, sannsynligvis sønnen kom tilbake for å hente noe han åpenbart hadde glemte. Og på vei ut, med en bok i hånden, stanset han ved tegningen på veggen. Han hadde sort, kortklippet skjegg, mørk dress, hvit skjorte, og tykke runde briller. Så rev han tegningen ned fra veggen og krøllet den sammen.
Mona Hoff snudde seg smilende mot faren.
— Nå har vi en sak.
Og like raskt snudde hun seg mot mannen igjen.
— Hva er det du gjør?
Mannen ble stående taus et øyeblikk, som om han først nå daget dem.
—Jeg fjernet nettopp dette bildet.
Han viste fram arket, bukket høflig og ville gå.
Det ville ikke Mona Hoff.
Hun holdt ham igjen.
—Jeg så det. At du fjernet bildet. Tør jeg spørre hvorfor?
Mannen ristet armen løs og trakk seg unna.
— Av hensyn til min far.
— Da må jeg be deg henge bildet på plass nøyaktig der det hang.
Av hensyn til min far.
Mona Hoff pekte på den tomme kroken.
Mannen ble utålmodig: Han var høflig og utålmodig.
—Jeg tror ikke du helt forstår hva jeg mener.
—Jeg forstår hva du gjør. Du fjerner et bilde av hensyn til din far.
Og så vidt jeg forstår er det heller ikke første gang det skjer.
— Min far er meget syk. Han opereres nå.
— Og hvilken rett gir det deg til å fjerne bilder fra veggene. Min far er også meget syk.
Mannen løftet det krøllede arket igjen.
— Min far vil finne denne tegningen meget ubehagelig. Alle finner den meget ubehagelig.
— Hvem er alle?
— Det er vi.
Mona Hoff pustet ut.
— Og alt dere finner ubehagelig vil dere fjerne?
— Vi må ta hensyn til hverandre, ikke sant?
— Hvilke hensyn tar du?
— Hva mener du?
— Det er du som river ned noe som allerede henger her.
— Er ikke en naken vegg tross alt bedre for alle?
— Hvorfor skal ditt ubehag veie tyngre enn en annens glede over den samme tegningen?
Mannen rettet på brillene og la hendene på ryggen.
— Skal vi altså leve med vårt ubehag?
305
— Det er det moderne, dannete samfunnets omkostning. Ubahaget.
— Da er det ikke lenger et dannet samfunn.
—Jo. Vår overbærenhet er en dyd. Uten overbærenhet vil alt rakne.
Overbærenhet er limet som holder det dannete samfunn sammen.
Mannen smilte til henne.
— Hvorfor er du da ikke overbærende overfor meg?

Og Asbjørn Hall lå der i sengen og fulgte med, ikke alle ordene fikk han med seg, men han hørte at hun talte på vegne av ham og noe slikt hadde han aldri opplevd tidligere, datteren ble hans advokat og advokaten ble hans datter.

— Fordi du har brutt spillereglene, sa hun.

— Du mener dine spilleregler?

— Jeg mener alles spilleregler.

— Spilleregler kan forandres, kan de ikke?

Mona Hoff var taus et øyeblikk.

Så gikk hun et skritt nærmere mannen, som tok et skritt bakover.

— Ditt ubehag er kanskje forståelig, men ditt krav er absolutt absurd. Du er autoritær og selvopptatt.

— Er fornærmelser også en dyd?

— Svar meg heller på hva som blir det neste?

— Det neste?

— Hvis du skal fjerne alt som vekker ubehag vil du få det svært travelt. Hva med julegrisene? Vil du sette opp høye gjerder rundt norske bondegårder? Og tenk på alle marsipangrisene du må løpe rundt og gjemme.

— Jeg er overbærende overfor dine sarkasmer.

— Og derfor ber jeg deg ganske enkelt henge tegningen opp igjen.

Nå var det mannen som tok et skritt mot Mona Hoff.

— Dere hengte den der bare for å provosere.

— Provosere? Min far er dødssyk. Tror du han har tid til å provosere deg? Det er du som provoserer oss.

— Er ingenting hellig for deg?

— Jo. Tegningen du rev ned.

Så ble de også avbrutt.

Det var sykehusdirektøren.

— Hva skjer her?

Stemmen var skarp og høy og begge snudde seg straks mot henne.

Hun var kledd i en rød drakt som virket altfor stram, nærmest ubehagelig å ha på seg.

— Hva skjer her? gjentok hun.

Bak henne stod den unge legen, sammen med Marte og de andre sykepleierne.

— Jeg anklager sykehuset for å diskriminere min far, sa Mona Hoff.

— Og hvordan har det seg? spurte sykehusdirektøren.

— Dere fjerner bilder for å blidgjøre noen og plage andre.

— Plage? Er det ikke godt nok med en elg på veggen?

Mannen rakte fram hånden.

— Jeg er Aslams sønn. Takk for alt dere har gjort. Og alt dere nå gjør. For min far.

Asbjørn Halls datter gikk mellom dem og så sykehusdirektøren i øynene.

— Mitt navn er Mona Hoff. Og jeg representerer min far. Han vil ganske enkelt ha grisen tilbake på veggen. Er det så vanskelig?

Sykehusdirektøren så henne i øynene.

— Her teller bare en eneste ting. Og det må også du forstå. At vi skal bli friske.

— Til enhver pris?

— Og hvem må betale denne prisen?

Snøen falt langs vinduet.

Så sa sykehusdirektøren:

— Dette får vi ta opp i morgen. Visittiden er over.

De gikk.

Dagen gikk.

Det fortsatte å snø.

Asbjørn Hall lå våken i mørket. Bare den blå randen langs døren

var synlig, som en nødutgang. Og i denne stillheten ble plutselig alle lyder tydelige, hjul som rullet, gråt langt borte, raske og likevel tunge skritt, sykehusets motorer, alt som holdt alt i gang.

Så hørte han plutselig noe annet.

— Grønn stær.

Stemmen kom fra den andre siden av skjermbrettet, den var langsom og omstendelig.

Asbjørn Hall hvisket:

— Grønn stær?

— Vekket jeg Dem?

— Jeg sov ikke.

— De spurte hva som feilte meg. Jeg svarer nå. Grønn stær.

— Er ikke dette en annen avdeling? Jeg er operert i tarmene.

— Det var bare plass til meg her.

Asbjørn Hall lå taus en stund.

Så spurte han:

— Gikk operasjonen bra?

- Nei.

- Nei?

— Jeg er fremdeles blind.

Asbjørn Hall så mot den nakne veggen som var usynlig.

— Det beklager jeg på det dypeste, sa han.

— Men kan du gjøre meg en tjeneste?

— Hva slags?

— Fortell meg likevel hva jeg ikke kan se.

Kvardagsfordommar

Fordommar er noko ein finn overalt, også blant dei som har programfesta at dei ikkje har nokon.

I dag vil eg trø i salaten. Det skvett nok litt til alle kantar.

Somme vil tru at det eg no skal skrive om, handlar om homofili, men det gjer det ikkje. Og sjølv om nokre mediefolk ikkje greier å innsjå det, har eg stort sett anna å tenkje på, slik som skulebudsjett, søppel i gata og småkrangel med kommunalministeren. Dessutan fekk eg ikkje tetta holet i gjerdet på hytta i sommar.

Men kjem det ein journalist inn døra og skal intervju meg om livet mitt, ja, då får ho gjerne trekant-auge, stirer kjenslevart på meg og gler seg til å høyre om det vonde eg har opplevd sidan eg lever saman med ein annan fyr. Eg øydelegg heile stemninga om eg seier at eg har det bra og er meir opptatt av andre ting akkurat no.

I norske medium er det forresten slik at dei snille, det er dei som har det vondt, eller som høyrer til ein minoritet, eller som er på venstresida. Dei slemme tener (for mykje) pengar eller er som dei fleste andre. Dei som gjer noko gale, er snille, for dei er uskuldige offer for samfunnet, og me som meiner at dei burde slutte méd det, er slemme sidan me ikkje toler at folk gjer seg sjølv og andre vondt.

Sjølv er eg på høgresida, men fell inn i rubrikken homofil. Det gjer at det blir kluss i skjemaet over snill og slem i hovudet til journalistane.

Men lat meg koma i gang med å trø i salaten:

Før jul i fjor var eg i ein stor by i Nederland i høgtideleg ærend og åt ein middag med dei som styrer byen. Mange trur at dette er veldig stas, og sjølv sagt skal ein setja pris på å få vera med på slikt, men jammen er det godt når det er over, slik at ein ikkje treng å vera redd for å seia dumme ting eller pirke seg i øyret.

Under middagen sat eg og svalla om slike småting som ein gløymer etterpå. Då sa den liberale politikaren på den eine sida av meg:

— Du har vel vaksne ungar, du?

— Nei, eg har ingen, men eg er då onkel til 15, sa eg.

— Men er du ikkje gift, då? sa ho.

— Jau, med ein annan kar. Me kallar det partnerskap, sa eg.

Ho fekk nokre raude flekker på halsen og stotra:

— Kva driv han med då?

— Han er prest, sa eg.

— Kva! Er det mogeleg? hiksta ho, før ho sette i halsen.

— Ja, det er ikkje noko problem i Oslo lenger, det, mumla eg, -- og det er det vel ikkje her heller?

Da ho var ferdig med å kremte, stotra ho fram noko om at det var slike folk der i byen med, men ho undra seg over kvifor dei måtte syne seg fram og gå i tog ein gong i året. Eg skulle til å seie at heime gjekk eg fyrst i opptoget kvart år, men så fekk ho visst noko viktig å prate om med side-mannen resten av middagen.

Eg tok til å småprate med ho frå det grønne venstrepartiet på den andre sida av meg i staden. Men så kom jaddi spørsmålet:

— Hadde eg vaksne ungar, kanskje?

Eg sa det same som eg gjorde til liberalaren. Radikalaren fekk frisk farge i kinna og tok til å prate om miljøvern, og eg pensa praten over på arbeidet mot diskriminering. Det rekna eg med at ho ville like, men merka at den konservative Oslo-politikaren i grunnen var mindre redd for kulturelle skilnader enn den grønne radikalaren.

Tidlegare på dagen hadde eg vore i sjømannskyrkja. Der møtte eg ein representant for kristendemokratane i byen. Då eg kom, sa han: — Men

kvifor kjem du åleine, då? Me hadde venta å få helse på mannen din. Neste år tek du han med!

Dénne historia er gudsens sanning. Kva vil eg så fortelja med denne artikkelen? Ikkje anna enn at fordommar er noko ein finn overalt, også blant dei som har programfesta at dei ikkje har nokon. Dessutan er det kvardagslivet som tel. Korleis me har det der me bur, lever og arbeider, og korleis me møter kvarandre, er mykje viktigare enn at Stortinget vedtek fine lover om at alle folk skal vera like gode. Politikarane kan likevel ikkje vedta korleis folk skal tenkje og tru.

Men stort sett er no folk flest slett ikke så galne i hovudet som mange vil ha det til. Tvert om.

Ein gong for ein del år sidan drog eg ned til aldersheimen for å helse på ei gamal kjenning som runda hundreåret. — Det er nok best eg kjem åleine, tenkte eg ved meg sjølv.

Eg banka på døra, vart ynskt inn, og velkomen skal eg vera.

— Nei, men kjem du åleine, då? sa ho.

— Ja. Eg gjer det.

— Kofør har du 'kji tikji mæ deg prest'n? E trudde e skulde få helse på venen din, e, sa ho.

Då var det eg som vart raud i kinna, skrapte med foten og ikkje visste kva eg skulle svara. Då eg drog, var eg litt klokare enn då eg kom. Eg hadde fått tørka bort nokre fordommar om eldre folk.

Hallingdølen, 2008