

# Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur

*Av Reidun Bottenvann*  
Nord universitet

## **Sammendrag**

Denne artikkelen er basert på en intervjustudie av hvordan tre norsklærere i videregående skole betrakter flerkulturelle perspektiver i norskfaget. Formålet er å belyse læreres refleksjoner omkring bruk av litteratur som tematiserer kulturmøter og kulturkonflikter. Materialet fra intervjuene med lærerne fortolkes og analyseres med referanse til Læreplan i norsk (Kunnskapsløftet), til dannelsesbegrepet og til litteraturteori. Videre reflekteres det i artikkelen over hvilken praktisk kunnskap læreren trenger for å navigere i et mangfoldig og flerkulturelt klasserom der målet er å styrke elevenes dannelse og interkulturelle kompetanse. Avslutningsvis diskuteres det hvordan utforskende tekstdialog rundt migrasjonstekster kan benyttes som grunnlag for elevenes dannelsesprosesser.

*Nøkkelord: Kulturmøte i tekster; migrasjonslitteratur; flerkulturell dannelse, interkulturell kompetanse, utforskende tekstdialog.*

## **Flerkulturelle perspektiver i norskfaget**

«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet 2013:2). Denne setningen innleder *Kunnskapsløftets* Læreplan i norsk som beskriver formålet med norskfaget i dagens skole. Til tross for den prominente stadfestingen av norskfaget som

kultur- og dannelsesfag, har det instrumentelle ved faget i senere tid blitt stadig mer vektlagt, noe som føyer seg inn i en global trend der det evidensbaserte synes å ha forrang framfor annen type kunnskap (Fossestøl 2013). Dette kan relateres til det såkalte Pisa-preset i norsk skole som kanskje har ført til at andre mål for skolen er blitt nedprioritert (Østli Jacobsen 2014). Ludvigsen-utvalgets forslag til endring av skolen, slik det framkommer i rapporten *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, peker i samme retning, der ett av forslagene er at «noen av kultur- og litteraturodelene» i språkfagene kan «gjøres noe mindre omfattende» (Kunnskapsdepartementet 2015:54). Disse tendensene i tida som vektlegger ferdighetsaspekter i norskfaget, gir umiddelbart en fornemmelse av at redskapsfaget norsk er den mest samfunnsnyttige delen av faget. Denne artikkelen argumenterer for det motsatte – at det i vår tid, preget av et stadig større mangfold, er viktig å styrke norskfaget som kultur- og verdifag.

Dagens globale samfunn endrer seg i rekordfart og ulike kulturelle og religiøse uttrykk preger på forskjellig vis samfunn som inntil for få år siden var nokså homogene. I den historiske brytningstida vi lever i i dag, er fortolkningskunnskap- og bevissthet essensielt. Som miniatyurutgave av storsamfunnet er klasserommet den viktigste arenaen der vi må lære å leve sammen med, i og til tross for vår forskjellighet. I klasserommet utspiller fortolkningsprosessene seg i rikt monn, og her ligger grunnlaget for å utvikle flerkulturell forståelse og interkulturell kompetanse. Den gode undervisningen kan framelske dialog som øker forståelsen i stedet for å forsterke grenseoppgangene mellom ‘oss’ og ‘dem’. Det innebærer at lærere må utvikle kunnskap, kløkt og kyndighet for å håndtere forskjelligheten og legge til rette for god sameksistens, læring og dannelse til tross for ulikheter. Kulturendringene i samfunnet speiles i skolefagene, der for eksempel det flerkulturelle perspektivet i norskfaget er blitt styrket med *Kunnskapsløftet* fra 2006. Samtidig er mye overlatt til den enkelte norsklærer med tanke på hvordan dette perspektivet skal realiseres i klasserommet. En fersk mastergradsoppgave viser at det flerkulturelle perspektivet er såpass vagt formulert, at lærere til og med kan komme til å overse det (Carlsen 2015). Ludvigsen-utvalgets rapport framholder med rette at det flerkulturelle perspektivet må styrkes betraktelig i kommende læreplaner, og utvalget peker på *Det flerkulturelle samfunnet* som ett av tre flerfaglige emner som særlig viktige i framtidens skole, og som må være tydelige i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet 2015:51)

Ut fra dagens læreplan vil lesing av migrasjonslitteratur være én naturlig inngang for norsklærere til å vektlegge en flerkulturell tematikk. Migrasjonslitteratur defineres gjerne som tekster som eksplisitt tematiserer

kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser (Sejersted 2003, Strand 2009). Forfatteren trenger ikke selv å ha egen migrasjonsbakgrunn, det er snarere tematikken som definerer hvorvidt det kan kalles migrasjonslitteratur. Den danske forskeren Søren Frank foreslo å endre betegnelsen fra migrantlitteratur til migrasjonslitteratur nettopp for å synliggjøre at denne litteraturen ikke trenger å ha feste i forfatterens egen biografi (Frank 2008:3). Migrasjonstekster kan være utfordrende fordi de ofte tar stilling til ulike verdirelaterte spørsmål, og vi trenger ikke å se lengre enn til Danmark og diktsamlinga *YAHAYA HASSAN* (Yahaya Hassan, 2013) for å konstatere at slike tekster kan skape debatt. Som lærer kan man også møte didaktiske utfordringer med noen av disse tekstene.

Høsten 2014 intervjuet jeg tre erfarne norsklærere lærere i videregående skole for å undersøke hvilken tilnærming de har til det flerkulturelle perspektivet i norskfaget. Følgende tre hovedspørsmål stod sentralt i undersøkelsen: For det første var det ønskelig å undersøke hvilken *bevissthet* lærerne har om migrasjonslitteratur og disse tekstene sin plass i norskfaget. For det andre ble det stilt spørsmål om lærerne ser konturene av en *kanon* innenfor feltet, og til slutt ble det undersøkt om lærerne har støtt på noen *dilemma* i arbeidet med tekster som tematiserer kulturmøter. Undersøkelsen viser at lærerne i dette utvalget og fra dette geografiske området, ofte jobber med samiske perspektiver under temaet *kulturmøter*, og at de mindre bevisst og systematisk trekker inn det *nye* mangfoldet. Videre viser undersøkelsen at læreren noen ganger beveger seg inn i det som kan ligne et kulturelt minefelt der frykten for å forsterke forskjeller mellom ulike elevgrupper gjør at enkelte tekster legges bort. Formålet med artikkelen er å presentere og drøfte lærernes tanker om det flerkulturelle perspektivet i norskfaget og reflektere over hvilken praktisk kunnskap læreren trenger for å navigere i et mangfoldig og flerkulturelt terreng, der målet er å styrke elevenes dannelse og interkulturelle kompetanse.

## Moderne dannelse

I det meste av norskfagets historie har den kulturelle dannelsen vært nært forbundet – ja nærmest synonymt – med en nasjonal dannelse. I globaliseringsens tidsalder ser vi konturene av en annen type dannelse som trumfer den nasjonale. Frode Helland var inne på dette i forbindelse med utarbeidningen av nye læreplaner i Kunnskapsløftet: «Det betyr heller ikke at dannelse blir mindre viktig, snarere tvert imot, men dannelsen og dens nasjonale preg bør nok tenkes om» (Helland 2005:57). Dette peker også Dannelses-

utvalget på i sin sluttrapport om dannelse i høyere utdanning: «Hva ‘dannelse’ innebærer, bør imidlertid ikke spesifiseres uavhengig av tid, sted og kontekst» (Bostad 2009:3). Dannelsen fordrer i dag et videre perspektiv enn det nasjonale og kjennskap til andre kulturer enn den egne. Dannelsens aktualitet til tross; det står lite om dannelsesbegrepet i *Læreplanen i norsk* ut over den innledende setningen. Også i den generelle læreplanen og i ulike styringsdokumenter behandles dannelsesbegrepet på en tilsvarende måte:

«Dannelse» har dukket opp som ord i lærerutdanningens styringsdokumenter over det siste tiåret, men det er nevnt for så å bli glemt. Nevnt fordi man aner et behov for nyorientering og kritikk, glemt fordi man ikke ser begrepet i dets samtidige og historiske kontekst. (Løvlie 2009: 32)

Nettopp i en tid der mangfoldet er normen snarere enn unntaket, der verdier diskuteres og relativiseres, må dannelsesbegrepet hentes fram, revitaliseres og aktualiseres. Samfunnsendringer nødvendiggjør et dannelsesbegrep som utfordrer individet på en annen måte:

Det stiller krav til den enkelte borger, som, for å framstå som et dannet menneske, må forholde seg til kunnskap og standpunkter fra en hel verden, og som må ha kjennskap til langt flere kulturer enn sin egen og til politiske problemstillinger som ikke direkte vedrører henne selv. (Clemet og Vatnøy 2011:811)

Dannelse i dag henger sammen med kunnskap om, og åpenhet mot, en større verden, der et stadig større mangfold preger skoler og klasserom. Men i tillegg til kunnskap om en utvidet verden, krever dannelse også deltakelse, medansvar og bevisstgjøring:

Innholdet i allmenndannelsen er de verdier, den kunnskap og de holdninger som er felles i vårt samfunn, og som er under stadig forhandling og forvandling. Selve dannelsesprosessen er sterkt forbundet med egenaktivisering, bevisstgjøring og deltakelse, og prosessen er minst like viktig som resultatet. (Clemet og Vatnøy 2011:813)

Litteraturundervisningen i skolen inviterer elevene til å møte den store verden i komprimert form – i utvalget av tekster som presenteres. Mange vil hevde at ett av de viktigste målene med litteraturundervisningen i skolen er at elevene skal forstå seg selv og samfunnet bedre, og i norskfagets drein-

ing mot internasjonale perspektiver kan elevene møte en større verden i norsktimene. Lesing av litteratur kan være et redskap som hjelper oss til å tenke om verden, og læreren må legge til rette for en reflektert tenkning rundt pluraliteten og ambivalenser i det moderne samfunnet (Aase 2005a). I migrasjonslitteraturen løftes kulturelle dilemma fram som hovedtematikk, og en slik eksplisitt og tydelig tematisering rommer et potensial for å bruke denne litteraturen som element i elevenes dannelsesprosesser.

Det dreier seg ikke om å ha lært noe om, men å ha lært noe av og i tekstene. Det handler altså både om å mestre tekstkulturen og å forstå den gjennom å ha utviklet en metakunnskap om den norskfaglige kunnskapen. Og det dreier seg om å forstå seg selv i forhold til tekstkulturen. Det krever en identitetsutvikling som er påvirket av kulturen og tekstene, og som igjen gir elevene mulighet til å være med på å skape kultur. (Aase 2005b:39)

Laila Aase støtter seg på Wolfgang Klafkis begrep om kategorial danning, og i sitatet over understrekes det gjensidige forholdet mellom tekstlesing, danning og identitetsutvikling. I det moderne dannelsesbegrepet ligger det, som vi ser, flere elementer, blant annet kjennskap til andre kulturer, håndtering av motsetninger og ambivalenser, deltakelse og bevisstgjøring. Slik sett er moderne danning nært knyttet til *interkulturell kompetanse*, en kompetanse som fordrer en «innsikt i kulturelle endringsprosesser og en forståelse av den kulturelle kompleksiteten som preger Norge og andre moderne samfunn i dag» (Østberg 2013:19–20). Danning handler om å forstå seg selv i en større sammenheng, og kunne samhandle og sameksistere med mennesker til tross for innbyrdes ulikheter i verdi og holdninger. «Danning oppstår mellom to kryssende krefter; mellom subjekt og objekt, mellom et jeg og den andre, mellom individ og samfunn» (Løvlie 2009:30–31). Litteraturen generelt, og migrasjonslitteratur spesielt, kan være en slik ytre kraft som kan bidra til å styrke elevenes dannelsesprosesser. Spørsmålet er så hvilken plass slike tekster har i norskfaget.

### **Intervju med norsklærere**

Det empiriske materialet som ligger til grunn for denne artikkelen, er intervjuer med tre erfarne lærere som arbeider ved en stor videregående skole i Nord-Norge. Skolen har mange flerspråklige elever, og alle tre lærerne har lang erfaring med ordinære klasser der flere av elevene har innvandrerbak-

grunn. Den tredje læreren har i tillegg lang fartstid fra undervisning av flerspråklige elever i egne grupper. Intervjuene med de tre lærerne var semi-strukturerte der det ble stilt åpne spørsmål som ga rom for informantenes egne erfaringer og refleksjoner til temaene som ble tatt opp. Lærernes egne refleksjoner, slik de kommer til uttrykk i undersøkelsen, kan dermed gi noen verdifulle innblikk i praksisfeltet. Lærerne ble intervjuet én og én, og intervjuet med den enkelte læreren strakk seg over en time. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og noen utdrag fra transkriberingen er brukt i artikkelen. Anonymiteten til informantene er ivaretatt, og resultatene er forsøkt presentert på en måte som ivaretar integriteten til de som har deltatt. Informantene er gitt fiktive navn, og lærerne blir referert til som Astrid, Eva og Jens.

Undersøkelsen er ikke kvantitativ da den gir et innblikk i tankene til kun tre lærere ved én skole. Den er altså ikke en representativ undersøkelse, selv om den kan vise fram sider ved enkeltlæreres tenkning rundt det flerkulturelle perspektivet i norskfaget. Å studere hvordan lærere tenker om egen undervisning kan både føre til en bevisstgjøring for den enkelte lærer, og i tillegg kan det ha overføringsverdi til andre lærere. Læring og undervisning er ofte ikke helt bevisste prosesser. En undersøkelse som dette kan bidra til at lærerne utvikler en mer bevisst holdning til egen fagutøvelse. Det er først når lærere blir utfordret til å begrunne egen praksis, at forbedringer og endringer i praksis er mulig. Derfor er det viktig å studere hvordan lærere tenker og reflekterer rundt sin egen yrkesutøvelse. «Dannelse utvikles innenfra et utdanningsmiljø som har et reflektert forhold til sin egen praksis» (Løvlie 2009:32).

### **Fra læreplan til klasserom**

I den reviderte Læreplanen i norsk finner vi følgende kompetansemål etter VG1: «eleven skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet 2013:10). Det kan være en lang vei fra ideelle formuleringer i læreplanen til den praktiske handlingen i klasserommet. På spørsmålet om hvordan lærere jobbet med kompetansemålet om kulturmøter i tekster, viser svarene at dette blir fortolket på ulike måter, og at det ikke er hvert år at tekster om kulturmøter blir lest. Den første læreren, Jens, uttaler følgende på spørsmålet om hvordan han har jobbet med migrasjonslitteratur: «Ja, jeg holdt på med det i et par uker for to år siden. I fjor fikk jeg ikke tid til det.» Læreren forteller videre om bakgrunnen for dette arbeidet: «Lederen for seksjonen er

mye flinkere til å lese læreplanmål enn meg, og sa at *dette* (refererer til migrasjonstekstene i læreboka) måtte vi lese, for vi har et læreplanmål som sier at vi skal det». Utsagnet fra læreren kan tolkes som et tegn på at emnet ikke ligger i ryggmargen til alle lærerne. Det står mer fram som et *ytre* krav beskrevet i den formelle læreplanen, og det virker noe tilfeldig om det finner vegen til hver enkelt lærer slik de oppfatter og tolker læreplanen. Dette blir understreket av den andre læreren, Astrid, som mener at «det avhenger av personlige preferanser blant lærerne, og at det er ulikt vektlagt fra skole til skole ut fra hvilket læreverk man jobber med». Den tredje læreren, Eva, kommer med følgende betraktning om hvordan hun jobber med læreplanmålet som omhandler kulturmøter i tekster: «Av og til kan det bli litt stemoderlig behandlet, tas på slutten av året.» Men samtidig påpeker hun at å ta dette kompetansemålet opp på tampen av året, åpner opp for en annen tilnærming: «Det åpner for kreativt arbeid, med elevaktivitet, dramatisering der minoritetslevene kan bidra med sitt på en annen måte inn i gruppa.» Samtidig som lærerne uttrykker at de opplever emnet som litt på siden av kjernepensumet i norsk, ga alle tre lærerne uttrykk for at temaet kulturmøter er aktuelt å jobbe med, som Eva sier: (...) «det appellerer til flere, og kan aktualiseres til det som skjer rundt oss hver dag, og at det setter ting på dagsorden på en annen måte enn i avisene og på Internett, TV og radio.»

Gjennom intervjuene kom det frem at læreplanmålet om kulturmøter i tekster ofte ble brukt til å lese og arbeide med samiske tekster. «Men det gjør jo ikke noe», som Astrid sier, «det er jo selvfølgelig en del av det.» Alle tre lærerne er ivrige og har mye på hjertet når de forteller om hvordan de arbeider med det samiske perspektivet. De nevner flere tekster de har gode erfaringer med, og de samarbeider om å arrangere samisk uke med inviterte gjesteforelesere der de ser på litteratur, mytologi, språk, kunst og kultur og historie under ett. Lærerne forteller videre at arbeidet med samisk litteratur har blitt mer systematisert i løpet av de siste årene, og for en utenforstående framstår tilnærmingen til det samiske på helhetlig og grundig. Dette er nok et uttrykk for at det er lang tradisjon for mangfold i nord, der det samiske i større grad har funnet sin plass i norskfaget, i hvert fall ved denne skolen. I møte med tekster som tematiserer det *nye* mangfoldet i det norske samfunnet, råder tilfeldighetene i større grad, systematikken og helhetstenkningen kan se ut til å mangle.

Videre avdekker intervjuene med lærerne at selve begrepet *migrasjonslitteratur* ikke var innarbeidet i kollegiet, noe som signaliserer at dette er et emne som lærerne ikke har beskjeftiget seg så mye med. Begrepet var aldri blitt brukt, men «man har et bilde av hva dette er», som Astrid uttalte det. Eva forteller: «Vi snakker ut fra begrepene brukt i læreplanen og lære-

bøkene, dvs. kulturkonflikter eller kulturmøter.» Siden definisjonen som ligger til grunn for denne artikkelen, er at migrasjonslitteratur tematiserer kulturmøter og integreringsprosesser, vil ulikheten i begrepsbruk mellom meg og informantene ha liten betydning, og begrepene brukes litt om hverandre i denne artikkelen. Men selv om informantene opplevde dette som et forholdsvis nytt område som de alle nærmet seg på sin måte, kan det hende at samtalene førte til en bevisstgjøring om hvordan de la opp undervisningen i emnet. De var klare i sitt syn på at migrasjonslitteratur hører hjemme i norskfaget. Som Jens formulerte det: «Vi må bare se det i øynene at vi beveger oss mer mot et multikulturelt samfunn, og norskfaget skal speile det. Og det blir kanskje flere slike migrasjonstekster etter hvert.»

### **Migrasjonslitteratur som vindu og speil**

Ett av spørsmålene som ble stilt til informantene, handlet om hvilken verdi de opplever det har for elevene å jobbe med tekster som omhandler kulturmøter. Lærerne trekker fram at det har verdi for elevene, om enn ulik verdi, som Eva er inne på:

Minoritets elever vil kunne kjenne seg igjen, ikke alle, men noen, og få bekreftelse på opplevelse, eller mulighet til å reflektere rundt dette. For majoritets elevene: få mulighet til å sette seg inn i noe de ikke kjenner så godt fra før. En stedfortredende opplevelse. Slik passer det fint i blanda klasser, når man tar disse tekstene opp til diskusjon, da åpner det litt for minoritets elevene.

Tekstene som beskriver ulike kulturmøter kan, slik sitatet over fremhever, fungere som et *speil* for minoritets elevens egne erfaringer som de kan se sine egne liv i relieff av. Elevene kan oppleve at tekstene de leser, «er en del av min hverdag som blir satt på papir og som vi leser i klassen», som Astrid formulerer det. For majoritets elevene kan de samme tekstene være et *vindu* inn i en ukjent verden, inn til det kulturelt «andre». Metaforene er hentet fra de amerikanske litteraturforskerne Glazier & Jung (2005), og de er fruktbare for å vise at migrasjonstekster både kan bidra til identitetsutvikling, kulturell innsikt og dannelse. Jo yngre elevene er, desto viktigere er det at de opplever gjenkjennelse i det de leser. Samtidig gir alle tre lærerne uttrykk for at når det gjelder de minoritetspråklige elevene, blir kulturforståelsen først og fremst utviklet gjennom møte med tekster fra den norske kulturarven: «For dem gir det større verdi å bruke norske tekster



som et vindu inn i den norske kulturen», som Eva nevner. Dette er et poeng som også understrekes av Astrid, da hun forteller om ei somalisk jente som gikk i klassen året før: «Jenta ble faktisk opptatt av og interessert i tekster fra det moderne gjennombruddet, den der muligheten, overgangen fra det patriarkalske samfunnet til at alle mennesker kan gjøre noe.» Astrid mener at litteraturen fra den norske kulturarven kan gjøre minoritets elever mer bevisst på hvordan samfunnet har utviklet seg. «Ikke litteratur bare for å underholde, men også for å sette politiske saker på dagsordenen. Fra det moderne gjennombruddet og Brandes.» Også Jens er inne på dette:

Ja, da trenger vi ikke å gå til migrasjonslitteraturen. Det er bare å gå til norske Camilla Collett det og *Amtmandens døtre*. (...) de blir veldig interessert og følger nøye med og blir veldig overrasket over at det har vært tvangsekteskap her. «Er ikke Norge et fritt samfunn?» Nei, friheten vår er ikke så gammel.

Læreren forteller videre at disse eldre tekstene gjør inntrykk på minoritets elevene, og at han bevisst bruker slike tekster: «Ja, jeg forsøker å få satt ord på det, få det fram i lyset. (...) Kanskje dette kan hjelpe dem også, og de skal få se at det har foregått tenking i Norge rundt dette her, og vi har hatt en vei å gå også her i Norge.» Men møtet med skolens tekstverden kan for flere minoritetsspråklige være utfordrende. Den vestlige omgangen med tekster springer siden opplysningstida ut av en skriftlig og kritisk tradisjon, og elever med en annen kulturbakgrunn vil ikke automatisk finne sin plass i denne tekstkritiske kulturen: «De har vanskelig for å forstå moderne, vestlige tekster», som Astrid sier. Videre forteller Eva at det er «delvis også et problem som er knyttet til noen elevers forståelse av viktigheten av norskfaget»:

Ja, de minoritetsspråklige ser ikke på norskfaget som et sentralt fag. De skjønner ikke helt at for det første den språklige kompetansen deres er nøkkelen til framtida. Og det kulturelle perspektivet, å forstå seg selv i en større sammenheng, at det har en verdi for dem. De tenker mer at vi skal ha studiepoengene i realfag fordi vi skal bli ett eller annet, ikke sant. Om det er lege, eller tannlege, eller ingeniør, sånn. Så veldig mange av de minoritetsspråklige har en tendens til at de kommer sånn midt ut i andre klasse, og tenker at norsk ikke er viktig. Ikke på linje med de andre fagene.

Læreren peker videre på at denne holdningen fra noen av elevene er en klar utfordring for faget og for lærerne, da flere av de minoritetsspråklige ...

(...) har dårligere forutsetninger for å henge med, de leser mindre på faget, og så leser de ikke skjønnlitteratur heller, som vi selvfølgelig kan anbefale til vi blir blå i ansiktet, men de gjør ikke det fordi de regner matteoppgaver til klokka blir elleve på kvelden, og deretter tar de opp fysikkoppgavene. De bruker all fritida de har, til lekse til de andre fagene. Det er noe med fokuset der som er ei utfordring.

Utsagnene over viser at denne læreren opplever at flere av de minoritetspråklige elevene ikke bryr seg særlig om norskfaget. Læreren opplever at de i større grad prioriterer arbeid med andre fag enn norsk, og at norskfaget ikke blir tillagt nevneverdig verdi verken som dannelses- eller redskapsfag.

### Hvilke migrasjonstekster leses?

Når lærerne som ble intervjuet, blir spurt om hvilke migrasjonstekster de leser, forteller de at de i hovedsak leser tekster de finner i antologiene i lærebøkene, for eksempel i boka til påbyggingskurset i norsk, *Signatur*. På spørsmålet om det er visse migrasjonstekster som går igjen, svarer Astrid:

Ja, jeg tror kanon er forholdsvis liten, det er få tekster som går igjen og igjen. Når det kommer til saktekster, prøver jeg ofte å leite i aviser, på nettet generelt. Når det gjelder skjønnlitteratur, det er fordi jeg har lite kjennskap til dette, har lest lite, så da holder jeg meg til det jeg finner i bøkene. Og da er det gjerne de samme 4–5 tekstene som går igjen, og så velger man noen.

Astrid sier rett ut at hun har lite kjennskap til skjønnlitterære tekster som tematiserer kulturmøter, og tekstene hun nevner, er nokså vage fra hukommelsen, for hun fortsetter: «Husker ikke hvor det var i *Signatur* eller ei anna tekstsamling... ei jente som gjør seg klar til et tvangsekteskap. Hun skal gifte seg med noen hun ikke kjenner fordi faren har bestemt det.» Teksten det refereres til her er utdrag fra Roda Ahmeds roman *Forberedelsen* (2008), som handler om tvangsekteskap og som har gjort et visst inntrykk på læreren. Den skaper debatt og den gjør at noen flerspråklige elever kan oppleve gjenkjennelse. Som læreren sier, er det viktig å vise at dette ikke er akseptabelt. Ellers legges det, som læreren nevner, opp tekster fra dags- og ukepressen:

Det kan være saktekster, kåserier, kommentarer. Shabana Rehmam

skriver en del i den retninga, (...) hun skriver morsomt om alvorlige og rystende temaer, og det fungerer veldig godt for å lette litt på stemningen.

Her skinner det gjennom at temaene i noen tekster om kulturmøter kan være betente. I tillegg er det tilsynelatende enklere å finne fram til aktuelle saktekster på egenhånd enn hva tilfellet er med skjønnlitteratur. Jens har også begrenset kjennskap til migrasjonslitteratur: «Det er første gang jeg har sett slike tekster samlet i ei egen avdeling. I den grad jeg har lest slike tekster tidligere har det vært litt mer tilfeldig.» For å svare på spørsmålet om hvilke tekster om kulturmøter han har lagt opp, blar han gjennom lærebokantologien, og nevner: Nadime Gordimers tekst om Apartheid, Jo Nesbøs «Stemmer fra Balkan», utdrag fra Marjane Satrapis tegneserie *Persepolis* og Cong Zhaos «Ankomst Norge – valg av brød og smør» der en kinesisk student forteller om sitt møte med Norge og den norske overfloden. Læreren forteller at disse tekstene vekker elevenes interesse, og at de ikke byr på spesielle utfordringer didaktisk sett. Eva, som har undervist norsk som andrespråk lengst, trekker etter kort betenkningstid blant annet frem Nita Kapoors tekst «Til Asbjørnsen og Moe» (1988), og diktet «Det døve orkesteret» til Merima Maja Brkic nevnes også. Tekstene engasjerer elevene, og læreren framholder:

Jeg velger ofte tekster som tar opp kulturmøte på en eller annen måte. Det kan være lett for elevene å si noe om dette. Det er tilgjengelig tematikk. Bruker det i forbindelse med skriftlige oppgaver, tolking, drøfting, argumentering.

Læreren ser at dette vekker interesse, det er aktuelt, og hun bruker det ofte i forbindelse med skriftlige tekster. På spørsmål om lærerne opplever en forskjell på å jobbe med sakprega tekster vs. skjønnlitterære tekster, vitner svarene om at man kanskje får til en åpnere refleksjon rundt de skjønnlitterære tekstene, noe blant annet Eva er inne på:

Ja, jeg tenker ofte at i saktekstene blir elevene mer tydelig enten enig eller uenig. Mens i de skjønnlitterære tekstene åpner mer for refleksjon. Å være villig til å se ting mer utenfra. Kanskje. Mm. Og kanskje *serlig* de tekstene som går veldig direkte på det flerkulturelle – for-mot hijab for eksempel – er det ofte man går inn og diskuterer tematikken eller budskapet da, på en måte glemmer teksten litt, at de elevene som blir veldig engasjerte de går rett på saken, i stedet for å forholde seg til

teksten, og at man får en mer åpen refleksjon rundt de skjønnlitterære. Kanskje. I hvert fall noen ganger er det slik.

Utsagnene fra lærerne kan tolkes i retning av at elevene i større grad bruker saktekster til å bekrefte synspunkt som de allerede har, i stedet for å ta inn over seg de nye perspektivene i teksten. Elevene ser derimot ut til å forholde seg til skjønnlitteraturen på en noe mer åpen måte. Kanskje er det slik at fiksjonstekstens verden skaper en distanse til den hverdagslige verdenen slik at vi kan se virkeligheten og oss selv i virkeligheten med nye øyne. Med Paul Ricoeur kan vi si at teksten «kaster» mot oss en fremmed verden, og i møte med det fremmede kan vi se oss selv tydeligere. Våre forestillinger vil kunne brytes mot verdensanskuelsen som ligger i teksten, eller som teksten styrer oss i retning av. Fortolkningen av tekster åpner et mulighetsrom som leseren kan aktivere og utforske. Konfrontasjonen med noe fremmed kan være essensielt for å komme videre på egen vei mot større forståelse og innsikt: «(...) the text is the medium through which we understand ourselves» (Ricoeur 1981:142). I den sammenhengen er det nok et tankekors at fokuset i læreplanen i norsk har dreid mer mot saktekster og retorisk analyse. På spørsmål om de leser lengre tekster, romaner, etc., er svaret fra Astrid: «Nei, hos oss har vi gått bort fra dette. Vi leser heller utdrag fra romaner nettopp fordi leseferdighetene er så ulike. Det å si til en elev at du skal lese denne romanen på to uker, er totalt uoverkommelig.» Utsagnene fra lærerne forteller altså om en dreining fra å lese lengre tekster, som romaner, til å lese *utdrag* av tekster som er lett tilgjengelige i lærebokantologien. Men det kan være utfordrende å danne seg et helhetlig bilde og skaffe seg innsikt om et emne ved kun å lese korte utdrag, noe følgende uttalelse fra Jens viser: «*Et øye rødt*», ja..., Jonas Hassen Khemiri..., de sitter og leser Ibsen, Peer Gynt, de skal framføre, og så skjønner de ikke språket... Ja, det fikk jeg ikke så mye ut av.» Her kan det virke som at ikke læreren selv har lest hele romanen. På mitt oppfølgingsspørsmål om hva tror er grunnen til at han ikke får mye ut av det, svarer Jens: «Ja, jeg skjønner ikke hvorfor forfatteren har tatt dette med... Så ... ja ... Han kaller Peer Gynt for Peer Dust ... han (hovedpersonen) synes det er vanskelig dette her.. Det kunne jo en nordmann også ha sagt ...» Jens har høy kompetanse når det gjelder å lese og tolke tekster, men det å få noe meningsbærende ut av korte tekstutdrag kan være utfordrende, både for lærer og elever. Videre virker det noe umotivert å lese utdrag uten at de blir satt inn i en større, gjen- nomtenkt og helhetlig kontekst. Romanen nevnt over, *Ett öga rött* (2003), tematiserer store språk-, identitet- og verdispørsmål, en tematikk som nok krever å folde seg ut over flere sider. Nyansene, underteksten og hele teks-

tens flerstemmighet kan ikke komprimeres på en fyllestgjørende måte i et kort utdrag. Dette er også et poeng som understøttes i Sylvi Pennes forskning, der det blant annet kommer frem at elevene får lite utbytte av å lese tekstutdrag fra romaner, små «utklipp» som elevene selv kalte det (Penne 2006:335), og slik sett er det problematisk at forskning viser at nettopp læreboka står sterkt som i skolen i dag (Skjelbred og Åmotsbakken 2010).

Disse utsagnene om lærernes kjennskap til og bruk av migrasjonslitteratur, eller tekster som tematiserer kulturmøter, viser for det første at kjennskapet til dette norskfaglige emnet ikke er så stor og at kravet om å arbeide med slike tekster er nokså nytt og innarbeidet på ulikt vis i den enkelte lærers undervisning. Det gis videre et inntrykk av at lærerne underviser i dette fordi det er et uttalt krav i læreplanen om at de skal gjøre det, mens det overordna målet og hensikten trer mer i bakgrunnen. I tillegg kan det virke som at arbeidet med migrasjonstekstene ledsages av lite felles refleksjon av typen: Hvilke tekster skal leses og hvorfor? Hva skal tekstene om kulturmøter lede fram til? Mens lærerne nevner samiske tekster på løpende bånd og viser stor kjennskap til det samiske, kan det virke som at lærerne i arbeid med det nye mangfoldet, ikke i tilstrekkelig grad har det klart for seg hva de vil med disse temaene. Innenfor det samiske feltet kan man også i større grad snakke om en liten, men definert kanon, der de samme tekstene går igjen, som for eksempel «Skolegutt» av Laila Stien, samt flere navngitte dikt av blant andre Ailo Gaup og Mari Boine. I møte med de nyere migrasjonstekstene antydes det at noen av disse tekstene inneholder krevende tematikk, noe som fordrer både økt kunnskap om migrasjonstekster og styrket didaktisk beredskap. Av tekstene som lærerne har jobbet med, er det én tekst som peker seg ut som spesielt utfordrende. Da Jens blar seg gjennom tekstsamlinga, stopper han opp når han kommer til en tekst han leste for to år siden:

Og så kommer det noe, og nå kommer det noe litt rart... Den siste teksten her; «Grisen» av Lars Saabye Christensen. Den er litt for tøff... Vi leser den, vi snakker litt om den. De fremmedspråklige holder kjeft... De norske holder og kjeft. Fordi i en slik tekst ligger det gjemt et konfliktpotensial.

I neste del av artikkelen belyses spørsmålet om hva lærere gjør i møtet med tekster som utfordrer.

### «Hva skal vi gjøre med en sånn tekst?»

«Ja, jeg husker bare hvor stille elevene var. Ingen turte å si noe, og ikke læreren heller.

(He, he, ler litt resignert.) (...) Ja, for her går det liksom direkte på verdiene til...» Læreren leter etter ord som skal beskrive stemningen i klassen etter at de har lest Lars Saabye Christensens (2004) novelle «Grisen» – ei novelle om to eldre menn, pakistaneren Aslan og nordmannen Asbjørn, som ligger på samme rom på sykehuset i påvente av hver sin operasjon. Men der nordmannen finner glede og håp i ei barnetegning av en gris som henger på den ellers sterile sykehusveggen, blir pakistaneren krenket av det samme bildet, og forlanger at det skal tas ned. Sykehusledelsen søker å løse konflikten ved å ta ned barnetegningen av grisen og erstatte det med et bilde av en elg i solnedgang. Novella faller tydelig inn under migrasjonslitteratur da den eksplisitt tematiserer et kulturmøte mellom en pakistansk og en norsk familie. Det er, som tidligere nevnt, ikke et krav om at forfatteren kan vise til egen migrasjonserfaring (Strand 2009). Selv om kulturkonflikten tematiseres tydelig, har novella, som sjangeren gjerne tilsier, en åpen slutt, der konklusjonen overlates til leseren. Med denne åpenheten, eller ubestemtheten (Iser 1978) burde novella egne seg godt for å egge til debatt rundt hvordan vi i vårt moderne samfunn skal forholde oss til slike motsetninger, men det er en diskusjon som læreren i dette tilfellet ugjerne vil gå inn i:

Dette er vanskelige ting. Skal vi begynne å fronte noe her? Nei, vi legger oss lavt i terrenget. Vi skal ha samhold her i klassen, vi skal ha et godt miljø... Denne teksten bærer med seg konfliktstoff. Ingenting blir sagt høgt, men alle sener, alle skjønner det samme. (He, he... ler en litt usikker latter) Mm... Så den teksten her er litt farlig... Hva skal man gjøre med en slik tekst? ... Jeg turte ikke å gjøre så mye med den. Alle tenkte sitt.

Det er tydelig at læreren opplevde et dilemma i møte med temaet som tas opp i novella. Posisjonene var fordelt i to leire – «de norske» og «de fremmedspråklige», og begge var, ifølge læreren, like tilbakeholdne slik at samtalen rundt teksten aldri kom i gang. Det kan dermed se ut til at møtet med denne teksten endte med å forsterke en motsetning mellom *oss* og *de andre*.

Kulturelt mangfold og flerspråklighet er en berikelse og en ressurs for

samfunnet. Samtidig ser vi at kulturell kompleksitet i samfunnet skaper spenninger som kan føre til konflikter mellom ulike grupper. (Kunnskapsdepartementet 2015:19)

Læreren opplever at det ligger en konflikt i novella og vet ikke helt hvordan han skal gripe teksten an. I etterkant av dette intervjuet ble Eva spurt om hun hadde jobba med novella «Grisen», og svaret er: «Har brukt den i ei rein norskspråklig gruppe. Den er jo veldig fin, da.» På oppfølgingsspørsmålet om det var en grunn til at hun ikke hadde lest den i blanda klasser, var svaret:

Nei, det er tilfeldigheter, tidsspørsmål. Bringsværd, har jeg brukt, Matteus. Det var jo helt tydelig et rasisme-spørsmål som står på spill. En må alltid ta hensyn til de aktuelle elevene. Kan noe oppleves som et angrep?

Ut fra dette svaret kan det virke som at novella «Grisen» byr på visse utfordringer som de andre tekstene ikke gjør, noe som understrekes av følgende utsagn fra Jens:

Det er litt rart det der... De andre tekstene, de handler om migrasjon, eller det å komme ny til Norge, hvordan er det i hjemlandet, hvordan er språket her... Men denne her går direkte på verdier i ulike kulturer... Vi synes at noen av deres verdier er forkastelige, vi vil ikke ha dem, vi vil at dere skal være mer tolerante. Altså her ligger det sprengstoff.. Så denne teksten synes jeg var så skummel at jeg... jeg leste den, men jeg visste ikke helt hva jeg skulle gjøre med den.

Læreren visste ikke hvordan han skulle gå frem, og på spørsmålet om han hadde tenkt på dette i ettertid, var svaret: «Ja, jeg har det, og jeg må bare si at jeg vet ikke hva jeg skal gjøre med en sånn tekst», og han forteller videre:

Det er jo en klar konflikt i teksten, hvem er det som skal være tolerant. Skal begge være tolerante? Skal bare den ene være tolerant? Er det du som kommer hit til landet som skal være tolerant? Er det du som skal ha respekt for meg som kommer fra en annen kultur som skal være tolerant? ... Jeg burde kanskje ha tatt disse spørsmålene... Men jeg er litt redd disse tekstene der... Jeg er redd det skal bli uvennskap mellom elevene. Jeg er redd de skal begynne å skjelle hverandre ut og kalle hverandre ting. Så der ser du... Der møtte jeg veggen, altså...

Læreren, som kan betraktes som faglig dyktig med gode relasjoner til elevene, beveger seg på utrygg grunn, og er usikker på hvordan han kan invitere elevene til dialog om dette temaet som oppleves utfordrende. «Å være en god lærer vil si å kunne håndtere et flerkulturelt mangfold og bidra til å skape fellesskap» (Østberg 2013:19). Ut fra sitatet fra læreren over kan det se ut til at disse to aspektene er motstridende. Læreren var engstelig for at diskusjoner rundt tematikken i novella ville gå på bekostning av fellesskapet i klassen, og valgte derfor ikke å utfordre elevene på migrasjonsproblematikken teksten reiser. På spørsmålet om det har en verdi å tørre å ta opp de vanskelige diskusjonene i norskfaget, svarer læreren:

Ja, det tror jeg nok. Ja, så... Ja... Så det tror jeg nok... Jeg vet ikke hvordan jeg skal gå fram. Jeg trenger noen kloke personer til å veilede meg. Så den grisen tør jeg ikke helt å ta opp. Jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre med den... Uten at noen blir såra og lei seg.

Lærerens tilbakeholdenhet kan knyttes til etiske sider ved undervisningen, til hans didaktiske dømmekraft, det vi kan kalle for *takt*. Takt beskrives av Lars Løvlie som: «(...) finfølelsen for grenser læreren ikke trår over når elevens integritet og verdighet er truet, og den kan fortette seg i bare en bevegelse, et blikk, eller en kommentar» (Løvlie 2009:35). Dette viser hvor vanskelig det kan være for lærere å ta opp disse utfordrende samtalen i klasserommet.

### Lærerens kyndighet

Spørsmålet en kan stille i forlengelsen av dette, er hvordan læreren kan legge til rette for en fruktbar og meningsfull dialog der elevene reflekterer rundt samfunnets kulturelle kompleksitet og hva den krever av individene i det mangfoldige fellesskapet. I møte med en tekst som «Grisen», der dilemmaene blir tydeliggjort, hjelper det ikke kun å ha en forståelse for andre kulturer, det handler snarere om å finne gode nøkler til å leve sammen til tross for ulikheter, slik at et mangfoldig fellesskap kan fungere uten at spenninger skal vokse fram.

For å utvikle elevene sin kulturelle kompetanse til å delta i eit multikulturelt samfunn skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til



å utvikle både sjølvinnstekt og identitet, respekt og toleranse. (Kunnskapsdepartementet 2006:3)

I *Kunnskapsløftet*s generelle del ser vi at betegnelsen *kulturell kompetanse* brukes, men det er i dag mer hensiktsmessig å snakke om *interkulturell* kompetanse. Kunnskap om andres kultur er ikke tilstrekkelig for å kunne samhandle: «Kompetansen kalles interkulturell, og ikke flerkulturell, fordi vekten legges på samhandling mellom (inter) individer mer enn på forståelsen av de enkelte grupper» (Østberg 2013:19). Interkulturell kompetanse er en handlings-, kommunikasjons-, og relasjonskompetanse som må læres. Læreren må selv styrke sin interkulturelle kompetanse for at elevene i neste omgang skal gå ut av skolen, rustet, som prinsippene for opplæringen sier, til å delta i det multikulturelle samfunnet. Samfunnet endrer seg i raskt tempo, og lærere står overfor mange problemstillinger og klasseromssituasjoner som var ukjente for få år siden. Moderne dannelse handler blant annet om å «håndtere motsetninger og ambivalenser i det moderne samfunnet» (Aase 2005a:19). Slike motsetninger og ambivalenser kommer ofte fram i deler av migrasjonslitteraturen, og hele migrasjonstematikken gjenspeiler en ny pluralitet i det norske samfunnet. Migrasjonstekstene utfordrer med tanke på hva denne nye pluraliteten fører til, men de åpner samtidig en arena der dannelses- og verdispørsmål lar seg tematisere. Å nærme seg kulturelle og verdimeslige problemstillinger som oppstår som følge av et økt mangfold kan by på utfordringer for lærere, og samtalene med lærerne viser at de opplever det som langt enklere å gripe fatt i språklige endring: «Men det er enklere språklig», sier Jens, og forteller ivrig: «Dette vekker interesse, kebabnorsken. Da er det mye respons fra elevene. Fremmedspråklige og norske.» Han sier at elevene ikke kjenner så godt til dette blandingsspråket, men at de synes det er interessant. Dilemmaene hos lærerne, slik utsagnene over viser, oppstår ikke i møte med undervisningstema som omhandler språklige endringer, men derimot i møte med brytende verdisyn. «Kulturelt mangfold i samfunnet og skolen er et eksempel på utviklingstrekk som krever at fagene fornyes» (Kunnskapsdepartementet 2015:54). Ludvigsen-utvalget hevder, i rapporten om framtidens skole, at språkfagene i den globaliserte framtiden blir viktigere. Men for *kulturfaget* norsk er det urovekkende at det spesielt er aspekter innen kommunikasjon- og språklæring utvalget ønsker å styrke, ikke arbeidet med kulturelle perspektiver.

Læreren som «møtte veggen» i arbeidet med novella «Grisen», uttrykte et behov for å løfte noen av de utfordrende spørsmålene opp i kollegiet da dette ikke hadde vært tematisert på fagmøter. På spørsmålet om lærerne har hatt noen samtaler i kollegiet om disse problemstillingene, forteller læreren:

Nei, egentlig ikke. Men jeg burde gjøre det. Neste gang. Vi har jo slike plandager der vi sitter og drøfter og diskuterer ting. Jeg burde egentlig ta det som et tema neste gang. Jeg tror jeg skal si fra til seksjonslederen. At jeg gjerne vil snakke om disse tingene der. Sammen med kollegaene.

På spørsmålet om *hva* lærere gjør med de tekstene som utfordrer, svarer læreren: «Jeg tror de andre også er som meg, som har en viss frykt i seg. Jeg tror de velger den forsiktige linja.» Igjen viser dette at læreren opplever reelle utfordringer som ikke er blitt gjort til gjenstand for diskusjon. En bevisstgjøring rundt disse dilemmaene kan ruste lærerne til å ta opp tematikk som oppleves utfordrende, slik at ikke verdiladete tekster blir lagt bort av redsel for å gå inn i diskusjoner som kan splitte mer enn de forsoner. Lærerne viser kunnskap i handling, og for å forbedre den praktiske kunnskapen er det sentralt hvordan profesjonsutøveren velger å møte utfordringer. Dersom lærere velger å *møte* krisen i stedet for å *unngå* den, kan kriseerfaringen gi muligheten til å korrigere kursen slik at lærerne kan finne et nytt og bedre spor i sin profesjonsutøvelse (Lindseth 2015:7). Det er essensielt for både samfunnsbyggingen og den demokratiske dannelsen at skolen legger til rette for at lærerne kan reflektere rundt utfordringer knyttet til utøvelsen av egen praksis. Lærere må til enhver tid navigere støtt gjennom tekstlandskapet og være i stand til å legge opp til konstruktive samtaler som forløser potensialet i verdiladete tekster.

### Dialogens kraft

«Hvordan skal vi gå fram, hvordan skal vi snakke om en slik tekst? Der må gjerne noen gi meg et godt råd. Ja, gjerne du om du vil... Jeg vet ikke. (Ler litt forsiktig.)». Læreren ønsker veiledning i hvordan han kan legge opp samtalen rundt novella «Grisen». Samtalens tilsynelatende kollaps i klasserommet viser at læreren har mangelfull *praktisk* kunnskap om hvordan han kan legge til rette for læring når temaene berører kultur- og verdikonflikter.

Ting burde vært snakka om kanskje mer enn de blir. Men hvordan skal man *gjøre* det? Uten at noen føler seg såra, krenka, trakka på... Det er altså *så* vanskelig, og jeg syns det at det er to områder hos menneskene du skal være litt forsiktig med; seksualitet og religion, altså være forsiktig med hva du sier. Ikke trakk på andre.

Lærerens profesjonskompetanse er blant annet knyttet til hvordan man legger til rette for dialog med utgangspunkt i det som oppleves som en utfordrende tekst. En fullbyrdet forståelse krever at lesingen skal få betydning for og angå elevene personlig. Leseren trenger ikke nødvendigvis å finne løsninger eller svar, men snarere lære seg å stille de gode spørsmålene som egger til tenkning og refleksjon:

Men skal kunnskapsstoffet fungere dannende, må elevene bli utfordret i sin tenkning gjennom kunnskapsstoffet. Det fordrer kommunikasjonssituasjoner i norskklasserommet der eleven får komme til orde, får møte motforestillinger og nye perspektiver, ikke minst gjennom stemmer fra fortid og fra ulike kulturer, og der læreren våger å tilføre alternative tanker og kunnskaper. (Aase 2005b:39)

Lærerens rolle er her uomtvistelig som tilrettelegger for skapende og dannende dialog. Og nettopp dialogen og dialogens betydning for læring har vært én av hovedpilarene i tenkningen rundt tilegnelsen av innsikt. Hans Georg Gadamer bygger på Sokrates' dialoger når han skal beskrive den hermeneutiske bevissthet, som, ifølge Gadamer, alltid har «sin egentlige funksjon i at man erkjenner hva som er verdt å spørre om» (Gadamer 2003:63). Dette fører oss tilbake til læreren som hadde «møtt veggen». Hva står på spill i novella og hvilke spørsmål kan bringe elevene videre i refleksjonen? I forlengelsen av Gadamer kan man si at teksten åpner et mulighetsrom, men bare i den åpne og utforskende samtalen kan potensialet i dette mulighetsrommet virkeliggjøres og utfoldes. Dialogen, eksempelvis den litterære samtale, har som funksjon å framelske nye perspektiver og utvikle dannelse og innsikt. Inga Bostad skriver om den filosofiske samtalen at «å tenke er å forflytte seg», og hun knytter, i klassisk Sokrates-tradisjon, tenkning til «endring, det å innta nye perspektiver, gå under overflaten på et utsagn, formulere problemer og motspørsmål» (Bostad 2006:13). Migrasjonslitteraturen inneholder brytende perspektiver, men for at disse skal fungere dannende for eleven, må elevene utfordres. Dannelsen begynner hos læreren, i lærerens selvrefleksive praksis. Læreren viker unna diskusjoner rundt konflikten i novella, og det er synd, for med Ricoeur kan man hevde at konflikt i seg selv trigger forståelse. Som et ledd i å øke forståelse, forsterker Ricoeur motsetninger:

I stället för att etablera en samsyn mellan två positioner genom att försöka jämka samman dem utifrån en minsta gemensam nämnare, präglas Ricoeurs filosofiska arbetsmetod av att han förstärker motsättningar så att olika positioner drivs isär i en konflikt. Först när konflikten

blivit tydelig blir det möjligt att förmedla en ny förståelse. (Uggla 1999:67)

I novella som klassen leste, blir en liknende motsetning tydeliggjort. I konfliktrømmet teksten åpner, der kontrasten mellom ulike verdensanskuelser kommer til syne, øynes muligheten for en utvidet forståelse og en styrket interkulturell kompetanse for elevene. Gjennom lesning, tolkning og engasjement i tekster av ulikt format og idéinnhold – kanskje framfor alt skjønnlitterære – ligger et hermeneutisk og forståelsesmessig potensial som ikke er fullt utnyttet, som lærerens narrativ viser.

Through fiction and poetry, new possibilities of being-in-the-world are opened up within everyday reality. Fiction and poetry intend being, not under the modality of being-given, but under the modality of power-to-be. Everyday reality is thereby metamorphised by what could be called the imaginative variations which literature carries out on the real. (Ricoeur 1981:142)

Ved å utsettes for tekstens kreative mulighetsrom kan leseren få «vasket» øynene slik at verden og virkeligheten kan framstå i et nytt lys. I dette ligger kimen til en ny og dypere livsanskuelse, til endring og til nedbygging av dikotomier. Migrasjonstekster, som alle andre tekster, er bærere og formidlere av ideologier, verdier og normer og det kan være betimelig å reflektere rundt hvilke verdier som forfektes. «Ved nærmere ettersyn viser det seg ofte at medlemmene av en kulturell gruppe selv ikke alltid er enige om hvilke symboler, tradisjoner, sannheter og verdier som skal være kjennetegnende og forpliktende for gruppen» (Lægneid og Skorgen 2006:24). Tekstlesinga må derfor etterfølges av en kritisk og utforskende samtale, tilrettelagt av læreren, som stimulerer elevenes reflekterte tenkning. Klasserommets strukturerte litterære samtaler er en viktig arena, og en nødvendig forberedelse, for å kunne delta i den store samtalen i samfunnet utenfor klasserommet.

### **Mulig tilnærming i klasserommet**

Hvordan kan så migrasjonstekster gi et godt grunnlag for elevenes moderne dannelse? I spørsmål som omhandler kulturelle verdier og oppfatninger, kan det være lett å ty til følelsenes språk og ikke det distanserte og kritiske språket. Men for å utnytte kommunikasjons- og dannelsespotensialet i

skjønnlitteraturen, må studentenes primærdiskurs legges til side, og læreren må i større grad markere et kodeskifte fra primærdiskursens følelsesspråk til sekundærdiskursens analytiske og kritiske språk. Elevene må distansere seg fra sitt opprinnelige ståsted, bli bevisste på egne fordommer for å kunne tenke fritt i møtet med tekstens verden. Den kritiske tanke springer ut fra et distansert, kritisk språk, og eleven må hjelpes over i metaspråket. Som en følge av dette må undervisningen i klasserommet iscenesettes og klargjøres for kritisk diskusjon slik at elevene får til denne mentale og språklige snuoperasjonen. Leseren må *utsette* seg for teksten og samtidig gi slipp på noe: «As a reader I find myself only by losing myself. (...) The metamorphosis of the world in play is also the playful metamorphosis of the *ego*» (Ricoeur 1981:144). I realiseringen av en slik kommunikasjon ligger litteraturens potensielt frigjørende og dannende kraft. Elevenes kulturelle synsfelt og kritiske tenkning blir ikke automatisk utvidet og nyansert i møte med migrasjonslitteratur, det er noe som må arbeides fram med læreren som katalysator.

Enhver tolkning av teksten impliserer en aktiv deltakelse fra leseren. Leseren må distansere seg fra sin egen verden og la seg lede mot *tekstens verden*, og i denne bevegelsen ligger kimen til dannelse, utvidet innsikt og en åpning mot *nye* perspektiver. Verden som projiseres, er åpen for fortolkning, og leserens aktive bidrag er nødvendig for å frigjøre den hermeneutiske muligheten som ligger i teksten. «For what must be interpreted in a text is a *proposed world* which I could inhabit and wherein I could project one of my ownmost possibilities» (Ricoeur 1981:142).

Språket, formen og strukturene i novellen er som koordinater og koter i et kart – de leder oss inn mot tekstens verden. Gjennom nærlesing distanserer vi oss fra oss selv, vår verden og våre iboende forestillinger, og ved å studere tekstens strukturer, skjulte sammenhenger, stemmer og motstemmer, navigerer vi mot et annet punkt enn der vi befant oss. Nærlesingen bringer oss utenfor vår egen synsrand og gjør oss mottakelige for tekstens mulige verden. For å få dette til må læreren stille de riktige spørsmålene med utgangspunkt i teksten, organisere rammene og arbeidsformen slik at elevene står fritt til å utforske tekst og undertekst, de ulike lagene og nyansene i novella.

Gjennom å foreta et dypdykk i strukturen og ved å vektlegge formen kan man se konturene av en ny verden – tekstens verden – stige opp. Deretter, for å få elevene til å måtte innta nye posisjoner, kan man iscenesette et rollespill for å få de ulike posisjonene fram og uttalt. Elevene kan bekle ulike roller: En gravende journalist som stiller kritiske spørsmål, en representant for beslutningstakerne på sykehuset, og en representant for

henholdsvis Aslan og Asbjørn. Etter et godt forberedt «dialogmøte» mellom disse partene, kan så sykehusledelsen fatte ei beslutning i saken om den omdiskuterte tegningen av grisen. I dette dialogmøtet kan ulike fordommer og forståelsesformer møtes og brytes. Denne arbeidsformen kan gjøre det mulig å måtte reflektere og argumentere ut fra de ulike posisjonene og stemmene som framkommer i tekst og undertekst. Det å komme fram til riktig svar er ikke det viktigste, men prosessen og det å stille spørsmål ved de ulike perspektivene vil være hovedsaken. «Danningsprosessene krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre (...)» (Aase 2005b:38–39). Det er i praksis interkulturell kompetanse Aase understreker viktigheten av her.

Læreren må våge å ta dialogene på alvor og i vår profesjonalitet må vi utfordre og trigge dialogisk og kritisk tenkning slik at klasserommet kan være nettopp den arenaen det er tenkt å være, der elevene skal dannes til demokratiske borgere. Den nasjonale dannelsen, som stod i sentrum tidligere, må erstattes med en moderne, kritisk og flerkulturell dannelse. Lesing, fortolkning av og dialog rundt migrasjonstekster er en tilnærming som kan stimulere denne dannelsen. Skolen og litteraturlæreren må legge opp til en mangefasettert samtale, ikke for å finne sannheten, men for å øke vår forståelse av oss selv og andre. Dialogen er avgjørende for at fortolkning, forhandling og forståelse fortsatt skal være mulig, og Bakhtins dialogbegrep får være med å sette punktum her:

Og uten den forstående dialogen med «de andre» blir verden et farligere sted å være for oss alle. For å «være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt. Derfor kan dialogen egentlig ikke slutte, og den må ikke slutte.» (Bakhtin sitert i Lægread og Skorgen 2006:34)

## Sluttord

I denne artikkelen har jeg forsøkt å undersøke hvilken bevissthet tre erfarne norsklærere har om bruken av migrasjonslitteratur i norskfaget. Formålet har vært å presentere og drøfte læreres egne refleksjoner omkring bruk av litteratur som tematiserer kulturmøter og kulturkonflikter. Utsagnene fra de tre lærerne er blitt fortolket og drøftet i lys av Læreplanen i norsk, aktuell litteraturteori og dannelsesbegrepet. En oppsummering av forskningsspørsmålene viser for det første at det i den grad det er etablert en kanon innenfor dette feltet, ligger den tett opp til lærebokas tekstutvalg. Læreboka kan virke

svært styrende for valget av tekster lærerne bruker i undervisningen. Videre drøfter artikkelen opplevde dilemma i arbeidet med tekster som tematiserer kulturmøter. Det denne lille undersøkelsen har belyst, er at det gjennom lesning av, engasjement i og dialog om tekster ligger et potensial som ikke er fullt utnyttet. Å lese og føre en kritisk dialog med utgangspunkt i migrasjonstekster kan vise seg å være en god måte å utvikle forståelse og interkulturell kompetanse på. Det kan virke som at norsklærere trenger å utvikle en mer reflektert og begrunnet praksis innenfor dette norskfaglige feltet.

## Litteratur

- Bostad, Inga (red.) 2009. Innledning til Dannelsesutvalgets sluttokument. Dannelsesperspektiver i høyere utdanning. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>.
- Bostad, Inga 2006. Dialog og danning. I *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring*. Oslo: Spartacus Forlag, s.13–28.
- Brkic, Merima Maja 1996. *Stans denne natta: dikt frå Bosnia*, Oslo: Gyldendal Tiden.
- Brkic, Merima Maja 1999. *Vekk meg*. Oslo: Samlaget.
- Carlsen, Ida Marie 2015. «Kulturelle ulikheter gjør livet mer verdifullt.» *En kasusstudie om flerkulturelle perspektiver i norskfaget*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet.
- Christensen, Lars Saabye, 2004. *Oscar Wildes heis. Noveller*. Oslo: Cappelen.
- Clemet, Kristin og Erik Vatnøy 2011. Hva innebærer det å være et dannet menneske i det 21. århundret? I B. Hagtvedt og G. Ognjenovic (red.). *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyers Forlag, s. 811–823.
- Fossestøl, Bjørg 2013. Evidens og praktisk kunnskap. I *Fontene forskning* 2/13, s. 55–66.
- Frank, Søren 2008. *Migration and Literature. Günter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad*. London and New York: Palgrave Macmillan.
- Gadamer, Hans Georg 2003. Det hermeneutiske problems universalitet. I *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Damm, s. 52–68.
- Glazier, Jocelyn og Jung-A Seo 2005. *Multicultural literature and discus-*

- sion as mirror and window. Journal of adolescent & adult literacy, 48 (8), s. 686–700.*
- Hassan, Yahaya 2013. *YAHAYA HASSAN. DIGTE*. Viborg: Gyldendal.
- Helland, Frode 2005. Norskfaget i globaliseringens tidsalder. I A.J. Aasen og S. Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 49–62.
- Iser, Wolfgang 1978. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press: Baltimore.
- Jacobsen, Hanne Østli 2014. Norsk skole er ute av kurs. I *Morgenbladet* 4.4.2014. [http://morgenbladet.no/samfunn/2014/norsk\\_skole\\_er\\_ute\\_av\\_kurs](http://morgenbladet.no/samfunn/2014/norsk_skole_er_ute_av_kurs).
- Kapoor, Nita 2007. Til Asbjørnsen og Moe, gjengitt i Berge, Jomisko, Linnestad, Næss, Moum og Texmos lærebok *Spenn: norsk for studieforberedende utdanningsprogram*. Oslo: Cappelen Damm.
- Khemiri, Jonas Hassen 2003. *Ett öga rött*. Stockholm: Norstedts.
- Kunnskapsdepartementet 2006. Kunnskapsløftet, Prinsipp for opplæringa. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?read=>.
- Kunnskapsdepartementet 2015. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet (NOU nr. 8 2015).
- Lindseth, Anders 2015. Svarevne og kritisk refleksjon – Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGuirk og J. Methi (red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 43–60.
- Lægreid, Sissel og Torgeir Skorgen 2006. Kampen om forståelsen. Et essay om hermeneutikkens brennende spørsmål og anti-hermeneutikkens problem. I *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag, s. 7–38.
- Løvlie, Lars 2009. Dannelse og profesjon. I I. Bostad (red.). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*, s. 28–38.
- Penne, Sylvi 2006. Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv. Nr. 63. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub.
- Ricoeur, Paul 1981. The Hermeneutic Function of Distanciation. I *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 131–144.
- Sejersted, Jørgen Magnus 2003. Norsk migrasjonslitteratur. I *Norsk litterær årbok*. Oslo: Samlaget, s. 80–100.



- Skjelbred, Dagrun og Bente Aamotsbakken (red.) 2010. *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Strand, Toril 2009. *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter* Oslo: Universitetsforlaget.
- Uggla, Bengt Kristensson 1999. *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm: Östling.
- Utdanningsdirektoratet 2013. Kunnskapsløftet, Læreplan i norsk. (rev.utg.) <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>.
- Østberg, Sissel 2013. Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. Nergård og F. Aarsæther  
*Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 17–35.
- Aase, Laila 2005a. Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug og A.B. Fenner og L. Aase (red.). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 15–28.
- Aase, Laila 2005b. Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen og S. Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 35–47.

## Abstract

Cultural encounters in texts and multicultural education –  
Three Norwegian Teachers' views on migration literature

This article is based on an empiric interview study of how three Norwegian teachers view multicultural perspectives in the Norwegian Subject Curriculum. The aim of this study is to shed light on the teachers' reflections on the use of literature that topicalizes cultural encounters and cultural conflict, so-called migration literature. The interviews are interpreted and analyzed with a reference to multicultural education and literary theory, and the article discusses how this literature may be used as a tool in the pupils' educational processes.

*Keywords: Migration literature, multicultural education, intercultural competence, explorative text dialog.*