

*Anje Müller Gjesdal*

*Institutt for fagspråk og interkulturell kommunikasjon*

*Norges handelshøyskole*

*E-post: [Anje.Gjesdal@nhh.no](mailto:Anje.Gjesdal@nhh.no)*

*Camilla Erichsen Skalle*

*Institutt for fremmedspråk*

*Universitetet i Bergen*

*Liv Eide*

*Institutt for pedagogikk*

*Universitetet i Bergen*

## Migrantnarrativer som interkulturell døråpner?

### En pilotanalyse av læreverkttekster i fransk, italiensk og spansk

#### **Sammendrag**

*Artikkelen tar opp fremmedspråkenes formidling av interkulturell kompetanse, og hvordan denne er knyttet til skolens samlede dannelsingsprosjekt. Artikkelforfatterne diskuterer hvordan migrantnarrativer kan brukes som inngangsportal til utviklingen av interkulturell kompetanse, og hvordan disse narrative-ene, gjennom å presentere det pedagogen Gerhard Neuner kaller universelle sosiokulturelle erfaringer, er egnet som materiale for perspektivforflytning og evnen til å se “den andre”, som er sentrale begrep innenfor det interkulturelle undervisningsparadigmet.*

*Tidligere forskning har vist at fremmedspråkenes læremidler i begrenset grad benytter seg av det potensialet som ligger i arbeidet med interkulturell kompetanse knyttet til språkområdene. Artikkelforfatterne har derfor foretatt analyser av læreverkttekster i fransk, spansk og italiensk, valgt ut på grunnlag av forståelsen av migrantnarrativer som særlig egnet for å jobbe med denne typen kompetanse. De undersøkte tekstene representerer ulike sider ved migrantnarrativer (estetisk, kulturelt og historisk), men krever en grad av kontekstualisering for å kunne fungere som døråpnere for interkulturell kompetanse.*

*Nøkkelord: interkulturell kompetanse, universelle sosiokulturelle erfaringer, fremmedspråkundervisning, migrantnarrativer*

#### **Abstract**

*This article discusses the mediation of intercultural competence in foreign language teaching, and how it is connected to the school's overall education project ('danning', 'bildung'). We argue that migrant narratives are useful as a tool for developing intercultural competence, and examine how these narratives, by presenting what Gerhard Neuner terms universal sociocultural experiences,*

*may contribute to new and revised perspectives, as well as a deeper understanding of ‘the other’, which are key terms in the intercultural pedagogy paradigm.*

*Previous research has shown that textbooks only to a limited extent apply the potential for working with intercultural competence in foreign language teaching. The article presents visual and textual analyses of texts presenting migrant narratives in textbooks of French, Italian and Spanish, that are currently used in the Norwegian education system. The analyzed texts demonstrate different aspects of migrant narratives (aesthetic, cultural and historical), but require contextualization in order to contribute to the development of intercultural competence.*

*Keywords: intercultural competence, universal sociocultural experiences, foreign language teaching, migrant narratives*

## Introduksjon

I læreplan for fremmedspråk (KD, 2006, s. 2) slås det fast at språkkunnskap og interkulturell kompetanse er en “forutsetning for kommunikasjon og deltakelse” i en verden som i større og større grad er preget av “økende mobilitet og digital samhandling”. Interkulturell kompetanse er et komplekst begrep, men her følger vi Haukås og Vold som sier “at elevene, gjennom å lære et nytt språk og gjøre erfaringer fra møter med andre kulturer, skal eksponeres for andre måter å se verden på og etter hvert bli i stand til å ta ‘den andres’ perspektiv” (Haukås & Vold 2012, s. 395–396). Selv om interkulturell kompetanse vektlegges tungt i læreplanen, viser flere studier (bl.a. Lund, 2008; Haukås & Vold, 2012) at læreplanens mål om å utvikle interkulturell kompetanse i klasserommet kan være utfordrende å realisere.

En måte å møte andre kulturer og nye verdenssyn på, og å prøve ut perspektivforflytning i fremmedspråkundervisningen, kan være gjennom arbeid med *migrantnarrativer*. Vi definerer her narrativer som fortellinger som strukturerer og setter hendelser i forbindelse med hverandre. Narrativ struktur er dermed til stede i svært ulike *tekstlige* sjangrer som dialoger, noveller og lyrikk, og i *visuelle* sjangrer som film, musikkvideoer, foto og annen billedkunst. Vi forstår dermed migrantnarrativet som en sjangeroverskridende fortelling som tematiserer migrasjonserfaring, identitet, kultur og lignende problemstillinger, og dets status er således ikke knyttet til hvorvidt avsender har personlig erfaring med migrasjon. I Skalle et al. (2015) vises det at migrantnarrativer kan være med på å utfordre oppfatninger om kulturer som enhetlige størrelser, både elevens egen og fremmedspråkkulturen, fordi de fremviser målspråkområdets flerkulturalitet. De kan dermed være viktige bidrag til den (inter-)kulturelle innsikten og perspektivforflytningen som fremmedspråkopplæringen kan og skal gi.

Vi vet at læreverk er en svært viktig faktor i innrettingen av fremmedspråkundervisningen, og det er derfor interessant å utforske deres rolle i formidlingen av migrantnarrativer. I en rapport skrevet av Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005) om læreverk og læreverkpraksis i grunnskoleopplæringen kommer det frem at læreboka fremdeles er det dominerende læremiddelet i skolehverdagen, og at undervisningen legges nær dennes struktur og tematiske innhold. Studien tar for seg fagene norsk, matematikk og natur- og miljøfag, men det er ingen grunn til å tro at situasjonen i fremmedspråkundervisningen skiller seg fra dette, og en rapport fra Telemarksforskning (Speitz & Lindemann, 2002) bekrefter tendensene når det gjelder fremmedspråkfagene fransk, tysk og finsk.<sup>1</sup> På tross av en økt tilgang på digitale læremidler, vil undervisningspraksisen ofte ligge tett opp til de eksisterende lærebøkens innhold og struktur, noe som stiller store krav til de enkelte læreverkene, ikke minst til en balansert fremstilling av ulike kulturer og den såkalte “andre”. Det kan derfor være interessant og viktig å supplere med andre typer materialer, og migrantnarrativer i ulike former kan være en viktig kilde i så måte.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i fremmedspråkene fransk, italiensk og spansk. De tre språkområdene har mye til felles både kulturelt og språklig. Historisk sett har de vært, og er fremdeles, et møtepunkt for mange og ulike kulturer, både i og utenfor nasjonalstatene man tradisjonelt har forbundet med dem. Fremmedspråkene fransk, italiensk og spansk gir dermed en unik inngang til å forstå samspillet mellom kulturer, og til det språklige og kulturelle mangfoldet som finnes innenfor disse språkområdene. En viktig inngangsportale til dette mangfoldet er, etter vår mening, narrativer som beskriver migrasjons erfaring. I denne artikkelen ønsker vi derfor å se på eksempler på bruk av migrantnarrativer i læreverk for fransk, italiensk og spansk. Hvordan presenteres migrantnarrativer og fremmedspråkkulturenes mangfold i de utvalgte tekstene? I hvilken grad gjenspeiler disse eksemplene læreplan for fremmedspråks mål om interkulturell kompetanse? Hvilke sider av migranterfaringen er det som vises frem og vektlegges? Og i hvilken grad evner tekstene å kontekstualisere slike migrantnarrativer på en nyansert måte som kan bidra til utviklingen av interkulturell kompetanse?

## Litteraturgjennomgang

### **Læreverkens rolle i formidling av interkulturell innsikt**

Som nevnt spiller læreverkene en viktig rolle i utformingen av klasseromsundervisningen. Det er derfor interessant å undersøke i hvilken grad lærebøkene formidler fortellinger som kan bidra til utviklingen av interkulturell kompetanse. Tidligere studier (Vajta, 2011; Eide, 2012, 2015; Brown & Habegger-Conti, 2017) har vist at fremmedspråkkulturens mangfold enten overses eller presenteres i stereotypiske former. I Eide (2012) undersøkes representasjoner av Latin-

Amerika i fire læreverk for spansk nivå 1. Eide argumenterer for at tekster om Latin-Amerika kan være et godt utgangspunkt for å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse, men konkluderer med at lærebokforfatterne i liten grad utnytter dette potensialet. I tekster som handler om latinamerikansk ungdom får man for eksempel inntrykk av at de lever som og interesserer seg for de samme tingene som norsk ungdom. Resultatet er en harmonisøkende tilnærming, der de andre er lik oss. Eide viser også at læremidlene preges av et turistperspektiv: Fakta om de ulike landene i Latin-Amerika og/eller tekster der europeisk ungdom reiser til Latin-Amerika og forteller om hva de ser, som også gir et inntrykk av overfladiskhet. Med få unntak unngår man i læreverkene å formidle Latin-Amerikas mangfold. I stedet fokuserer man på faktakunnskap og turistinformasjon knyttet til et utvalg latinamerikanske land, og tekster som omhandler kjente artister, mat og musikk fra kontinentet.

Vi kjenner ikke til systematiske studier av hvordan læreplanens mål om interkulturell kompetanse er implementert i lærebøker i fransk i Norge. I Sverige har imidlertid Vajta (2011) vist at lærebøker på begynnernivå synes å forsterke kulturelle stereotypier. De preges ofte av en binær fremstilling av språkområdet (Frankrike) og hjemlandet (Sverige), men det åpnes likevel for nyansering gjennom referanser til andre franskspråklige land (Belgia, Sveits), og til Frankrikes oversjøiske territorier. I hovedsak formidles imidlertid dette gjennom “[...] white men and women, with apparent monocultural identities, easily identified thanks to their patronyms” (Vajta 2011, s. 152). Dette gir en reduksjonistisk og feilaktig fremstilling av språkområdet, som både i dag og historisk har vært preget av kolonisering, globalisering, migrasjon og porøse grenser, noe som i sin tur svekker potensialet for interkulturell læring:

[...] what seems noteworthy is the observed tendency to simplification, as well as the reduction of cultural representations to a static national, homogeneous entity, whose borders are clearly delimited, whereas, in a globalised world where communication and migration are a fact, the complexity not only of nation-states but also of personal identities is continually growing. (ibid., s. 155)

Brown og Habegger-Conti (2017) har på sin side foretatt en studie av fire læreverk for engelsk på ungdomstrinnet, hvor de undersøker hvorvidt verkene visuelle presentasjoner av urbefolkning i de engelsktalende områdene støtter engelskfagets mål om kulturell og interkulturell kompetanse, eller om de i stedet repeterer og forsterker ideologiske stereotypier om urfolks kultur og historie. I studien har de analysert mer enn 800 bilder, og resultatet viser at lærebøkene i all hovedsak viser urfolk i tradisjonelle sammenhenger, og at personene ofte avbildes på en slik måte at de er underlegne betrakterens maktposisjon. Artikkelforfatterne konkluderer med at fotografier og bilder i læreverk har potensial til å presentere kulturelle ulikheter som kan bygge ned skillet mellom “dem” og “oss”, men at dette ikke er tilfelle i de fire analyserte læreverkene, som i stedet reproducerer myter og stereotypier.

### Interkulturell kompetanse i læreverker for spansk, fransk og italiensk

Spanskfaget kom for fullt inn i ungdomsskolen og videregående skole etter tusenårsskiftet, og fikk en oppsving på ungdomstrinnet etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Antallet elever som velger spansk, holder seg ifølge Fremmedspråksenteret (2015a, 2015b, 2015c) høyt og stabilt. Med spanskfagets økte etterspørsel og tilbud kom også en ny generasjon læreverker tilpasset en ny målgruppe.<sup>2</sup> Læreverkene er enten norske eller oversatt fra svensk. I den tidligere nevnte analysen av læreverker i spansk nivå 1 for ungdomstrinnet og videregående (Eide, 2012) vises det blant annet at det tematiske innholdet i læreverkene bærer preg av at de er utformet for en ung målgruppe, med tekster om musikk, sport og ungdoms fritidsinteresser.

Analysen gjennomført i Eide (2012) tok sitt utgangspunkt i at Latin-Amerika åpner opp et stort potensial for å jobbe med interkulturell kompetanse og danning i spanskfaget, men at dette ikke utnyttes. Migrantperspektivet er for eksempel bortimot fraværende, til tross for dets store potensial i undervisningssammenheng, spesielt når det gjelder interkulturell danning. De siste årene har det vært et økt fokus på migrasjonsstrømmen fra Mellom-Amerika og Mexico til USA. Filmer som *Sin Nombre* (Fukunaga, 2009) og *La Jaula de Oro* (Quemada-Díez, 2013) tar for seg unge menneskers flukt med toget som krysser grensen mellom Mexico og USA, og som på folkemunne blir kalt "La Bestia" ("Beistet"). Begge filmene er hyppig brukt i spanskundervisningen i Norge, og det er verdt å merke seg at eksamensoppgaven for spansk II våren 2015 nettopp tok utgangspunkt i tema knyttet til dette toget. I en gjennomgang av læreverkene *Amigos*, *Tapas*, *Vidas* og *Mundos Nuevos* for spansk nivå I (Eide, 2012) finner vi imidlertid bare én tekst som omhandler migrasjon fra Latin-Amerika til USA, nærmere bestemt en tekst i læreboken *Vidas 2* (Bugge et al., 2007) som er utformet som et brev fra en ung mexicansk gutt i USA til fetteren som er blitt igjen på den andre siden av grensen. Et annet tema som det, etter vår mening, ville vært nærliggende å ta opp i en lærebok for spansk i Norge, er flukten fra latinamerikanske diktaturer til Norge på 1970- og 1980-tallet. Norge tok i denne perioden imot tusenvis av flyktninger, hovedsakelig fra Chile. Av de nevnte læreverkene er det bare boka *Amigos tres* som tar opp dette temaet.

Fransk er det minste av de "tre store" fremmedspråkfagene, men som programfag er det jevnstort med tysk. Fransk er også et fag med en lang tradisjon i norsk skole. I det siste har faget hatt en viss tilbakegang, spesielt i ungdomsskolen, noe som blant annet skyldes at mange skoler rett og slett ikke tilbyr faget (Fremmedspråksenteret, 2014b). Som tidligere nevnt, kjenner vi ikke til studier av franske læreverker tilsvarende den typen Eide (2012) har gjennomført for spansk, men vårt inntrykk etter en rask gjennomgang av læreverkene *Contours* og *Enchanté*, som begge brukes i videregående skole, er at begge læreverkene inneholder tekster som gir et godt utgangspunkt for å jobbe med denne komponenten. Historisk har Frankrike vært et viktig innvandringsland med en omfattende kolonihistorie. Det finnes også en rik tradisjon for franskspråklig

litteratur som tematiserer migrasjon, slik at det er nærliggende å ta i bruk slike tekster i franskfaget.

Sammenlignet med fransk og spansk er italiensk et lite fremmedspråkfag i den norske skolen og tilbys kun i videregående opplæring.<sup>3</sup> Vi antar at det noe lave elevtallet er årsaken til at det ikke er blitt skrevet læreverk i italiensk direkte tilpasset læreplan for fremmedspråk, og de fleste lærere bruker i dag oversatte verk<sup>4</sup> for voksenopplæring, som ikke er skrevet med tanke på yngre språkelever som de tidligere omtalte nyere spanske og franske verkene. Man kan stille spørsmål ved om formålet om interkulturell kompetanse tas vare på i læreverkene som brukes, og en rask gjennomgang av læreverkene på markedet (*Buongiorno!* (Brambilla et al., 2000), *Il libro d'italiano* (Lorenzi, 2002), *Italia per favore* (Mastinu et al., 2000), *Allegro* (Merklinghaus et al., 2004)) viser at de tar opp nokså overfladiske temaer som mat og musikk, og at de presenterer turistpregede situasjoner som legger opp til sammenligninger av norske og italienske vaner, Italia som representant for "la dolce vita" og lignende. Den kulturen som trer frem i disse kontekstene understreker heller stereotypier fremfor å utfordre og endre dem.

Fra begynnelsen av 1990-tallet endret Italia seg fra å være et land med nokså høy utvandring til å bli målet for innvandring fra både Øst-Europa, Sør-Amerika og Nord-Afrika. Denne demografiske og kulturelle endringen synes å reflekteres relativt lite i lærebøkene som brukes i dag. Det gjøres dog noen forsøk på å vise frem nye, multikulturelle sider ved det italienske samfunnet, men tilstedeværelsen av andre stemmer og måten de presenteres på, er ikke spesielt tilrettelagt for ungdommer som ønsker å bli bedre kjent med kultur og samfunnsliv i dagens Italia og er heller med på å bekrefte kulturelle fordommer. I verket *Allegro 1* som er oversatt fra tysk, finner vi for eksempel teksten "Stranieri in Italia" ("Utlendinger i Italia") som presenterer fire voksne migranter som bor og jobber i Italia: en kokk fra Brasil, en sykepleier fra Filippinene, en industriarbeider fra Peru og en universitetslærer fra Tyskland (alle i aldersgruppen 28–50). Det er snakk om svært korte tekster bygget opp som intervjuer der de fire personene forteller om hvor de kommer fra og hva de gjør i Italia, og det er lite i leseykket som vil kunne gjøre elevene følelsesmessig engasjerte eller lede til høyere interkulturell kompetanse.

## Fremmedspråkernes formidling av interkulturell kompetanse som del av skolens dannelsingsprosjekt

Læreplanens mål om interkulturell kompetanse er nært knyttet til fremmedspråkfagets bidrag til skolens samlede dannelsingsprosjekt. Det allmenndannende perspektivet blir i planen knyttet både til språkkunnskap og til forståelse for andres kultur og levemåter, ettersom den slår fast at "opplevelse og innsikt i kulturelle forhold er en kilde til personlig vekst og dannelse" (KD, 2006, s. 2).

For at faget skal virke dannende på elevene er det imidlertid ikke nok å eksponere dem for informasjon om andre land og kulturer. Flere teoretikere, blant andre Dewey (1938), Freire (1974) og Klafki (2001), understreker at man må få elevene følelsesmessig engasjert i innholdet i undervisningen for at faget skal kunne virke dannende på dem. Elevene må med andre ord bli berørt av det som formidles. Samtidig tyder eksisterende forskning (Eide, 2012) på at fremmedspråkundervisningen i noen grad preges av en mer overfladisk tilnærming til fremstilling av målspråkkulturen, som ikke nødvendigvis gir en god inngang til å la elevene berøres. Dette kan i sin tur knyttes til den tyske pedagogen Thomas Ziehes (2001) påstand om at det i skolen de siste tiårene har hersket en oppfatning om at man må ta utgangspunkt i elevenes livsverden for å “treffe” dem. Han kaller dette *de personlige livsverdeners dominans*, og med elevenes livsverden mener han en hverdagskultur preget av den til enhver tid rådende massekultur. Et resultat av dette er ifølge Ziehe og Jacobsen (2004) en utbredt oppfatning om at bare det som er gjenkjennelig fra elevens private verden kan aksepteres. Konsekvensen for lærebøkene kan dermed bli at de presenterer temaer som sport og populærmusikk, i et forsøk på å vekke elevenes interesse. Problemet med en slik tilnærming er imidlertid at elevene ikke blir eksponert for andre verdensbilder, de får bare bekreftet sitt eget. De blir ikke eksponert for andre verdier og normer, og blir dermed heller ikke gitt muligheten til perspektivforflytning.

### **Interkulturell kompetanse og migrantnarrativer**

Den interkulturelt kompetente taleren er ifølge Risager (2007) en som makter å bygge bro mellom ulike språk og kulturelle kontekster. Men som Perry og Southwell (2011) viser i sin gjennomgang av begrepene interkulturell forståelse, kompetanse og kommunikasjon innenfor utdanningsfeltet, holder det ikke at fremmedspråkelevne blir undervist i kulturkunnskap: “students must critically examine culture, not just accumulate facts and knowledge about a culture, to develop intercultural competence” (s. 456–457). Dypedahl (2007, s. 6) påpeker også at “[...] interkulturell læring [...] har falt utenfor det som inkluderes i fremmedspråkopplæringen i høyere utdanning, og følgelig utenfor det som tradisjonelt blir oppfattet som en naturlig komponent i et språkfag og i språklæreres kompetanse”. Perry og Southwell (2011) har i tillegg påvist at det er komplisert å måle både utviklingen av interkulturell kompetanse og hva som faktisk bidrar til nettopp denne utviklingen. De konkluderer sin studie med at det er et stort behov for ulike undervisningsmetoder som kan bidra til utvikling av denne kompetansen:

[...] we need to improve our understanding of the myriad ways that intercultural competence can be developed. Intercultural training programmes and overseas stays are not readily accessible, so researchers should explore other types of learning experiences and settings for ways to develop intercultural competence. (ibid., s. 463)

I denne artikkelen argumenterer vi for at migrantnarrativer presenterer interkulturelle erfaringer som kan gi grunnlag for refleksjon over mangfold i det aktuelle språkområdet, så vel som elevens egne erfaringer med mangfold og ulike kulturer, og at de dermed kan bidra til det mangfoldet Perry og Southwell etterlyser. FNs organisasjon for migranter (IOM) definerer en migrant som “[...] en person som har oppholdt seg utenfor sitt hjemland i mer enn ett år – uavhengig av årsak” (FN-sambandet, 2016), og det dreier seg dermed om en mangfoldig gruppe som kan ha svært ulike forhold til både det nye landet og opprinnelseslandet. Migrasjonserfaringer har gitt opphav til et vidt spekter av litterære og andre kunstneriske uttrykk, som har blitt gjenstand for interesse blant annet innenfor litteraturvitenskapen. Her brukes gjerne begreper som migrantlitteratur eller migrantnarrativer for å beskrive slike uttrykk. I denne artikkelen følger vi Skalle et al. (2015) som definerer migrantlitteratur og migrantnarrativer på følgende måte:

Når vi her tar i bruk begrepet migrantnarrativ, er det med en sjangeroverskridende tilnærming og med et ønske om å forene en antropologisk og narratologisk forståelse av migrantnarrativer, gjennom å understreke de stilistiske og tematiske fellestrekkene disse narrativene har, uavhengig av det tegnsystemet de formidles i. Det tematiske fellesskapet migrantnarrativene inngår i, er nok det som mest opplagt forener dem, men man ser også helt klare stilistiske trekk som går igjen på tvers av uttrykksformene. Noen av disse er hybrid språkbruk som utfordrer og beriker gjeldende språknormer, fortellerstemme, synsvinkel og narrative strukturer. (s. 260–261)

Basert på denne definisjonen, som i hovedsak bygger på tematiske, men også språklige og stilistiske fellestrekk, mener vi at migrantnarrativer innehar en rekke egenskaper som gjør dem interessante for undervisning i interkulturell kompetanse. For det første tematiserer migrantnarrativer ofte kulturmøter og hybriditet, og gir dermed mulighet til å reflektere over situasjoner hvor interkulturell kompetanse er viktig og relevant. For det andre kan de gi en mer nyanisert forståelse av språkområdet, også når det gjelder lingvistiske trekk, fordi det ikke bare er ulike kulturer, men også ulike språkvarieteter som møtes. Til sist gir det grunnlag for en historisk og kulturell kontekstualisering av migrantnarrativene, som igjen peker tilbake til en mer nyanisert forståelse av språkområdet og dets flerkulturelle karakter. Det bør også understrekes at bruk av migrantnarrativer knytter an til en mer generell debatt om bruk av litterære tekster i fremmedspråkundervisningen, og eksisterende forskning som argumenterer for at litteratur bør få en mer sentral rolle i undervisningen (Fenner, 2001; Olsbu, 2014; Vestli, 2008), blant annet for å vise språklig og kulturelt mangfold i språkområdene.

Etter vårt syn er migrantnarrativer en spesielt nyttig inngang til arbeidet med interkulturell kompetanse. Gjennom migrantnarrativer får fremmedspråkelevne ikke bare møte den “andre”, det vil si en representant for fremmedspråkkulturen som i stor grad minner om dem selv og vel så mye er med på å forsterke ens egne inntrykk og fordommer, men mange såkalt “andre” som er til stede og har



sin plass i den gitte fremmedspråkkulturen. På denne måten kan bruken av migrantnarrativer bidra til å vise at kulturer er dynamiske størrelser, at de består av flere måter å forholde seg til verden på, og ikke kun den relativt homogene kulturen læreverkene ofte presenterer. Arbeid med migrantnarrativer kan derfor være et viktig redskap i fremmedspråkundervisningens mål om økt forståelse for kulturelt mangfold og for utviklingen av elevens interkulturelle kompetanse. En annen fordel introduksjonen av slike narrativer byr på i undervisningssammenheng, er mulighetene de gir for å kunne benytte seg av og berike seg på det mangfoldet som den norske skolen også består av.

### **Fremmedspråkenes affektive dimensjon i et interkulturelt perspektiv**

Som nevnt tidligere er det hevdet at det er viktig at elevene engasjerer seg emosjonelt om faget skal kunne oppnå en dannende effekt. I et interkulturelt perspektiv vil det således være viktig å vekke interessen for den “andre”. Dette vil kunne skje enklere gjennom narrativer som presenterer individ som gir uttrykk for følelser, holdninger, drømmer, tanker og lignende, slik at elevene føler at de bli bedre kjent med dem (jf. Risager, 1991), og ikke bare gjennom informative og objektive tekster som kan virke mindre dialogiske, og dermed i mindre grad åpner opp for personlige tolkninger og perspektivforflytninger.

Også Gerhard Neuner (2003) er opptatt av den *affektive dimensjonen* ved fremmedspråkopplæringen, som han mener er knyttet til det overordnede dannelsesmålet ved faget. Dimensjonen utvikles ifølge Neuner blant annet gjennom å forestille seg at man deltar i spennende eller viktige hendelser, og gjennom det som appellerer til følelser, til sinnet og til hjertet (2003, s. 35). Tidligere (Neuner, 1997) introduserte han idéen om et utvalg av det han kaller “universelle sosiokulturelle erfaringer”. Dette er grunnleggende erfaringer som fødsel og død, identitet, tilhørighet, relasjoner til omverdenen, interesser, utdanning, arbeid. Disse temaene har potensial til å utvide elevenes virkelighetshorisont, da de kan belyses fra ulike vinkler – også fra en “fremmed verden”. Dermed kan de tjene som det Neuner kaller *broer* mellom elevens livsverden og det nye som eleven skal møte gjennom fremmedspråkundervisningen, og slik legge til rette for «innsikt i andres levemåter, livssyn, verdier og kulturer», elementer som ifølge læreplanen for fremmedspråk er sentrale for å utvikle interkulturell kompetanse (KD, 2006). Det å være migrant er selvsagt ikke en slik universell erfaring, men det er flere universelle erfaringer knyttet til eksil og det å migrere, som for eksempel drømmer og forventninger, redsel, tilhørighet eller mangel på tilhørighet, identitet, i tillegg til det å foreta en reise, uavhengig av lengde eller formål.

Hos Bredella er empati og interkulturell kompetanse nært sammenknyttet, og i “The significance of multicultural literary texts for intercultural understanding” (Bredella, 2006) skriver han at elevene gjennom å lese skjønnlitteratur vil bli eksponert for hva andre tenker og føler og dermed kunne utvikle empati for den andre. Samtidig vil leseren bli oppmuntret til å foreta en kritisk og etisk

vurdering av det man leser. I den multikulturelle litteraturen vil eleven ifølge Bredella bli gjort oppmerksom på spenninger omkring begreper som identitet, en komponent som står sentralt innenfor det interkulturelle undervisningsparadigmet. Å låse seg til skjønnlitteratur kan muligens virke begrensende, og i denne artikkelen ønsker vi å utvide det Bredella sier om forholdet mellom empati, interkulturell kompetanse og multikulturell litteratur til å gjelde det mer sjangeroverskridende narrative, som for mange er en uunnværlig del av den menneskelige kognisjonsevnen. For Mark Turner (1996) er narrative vår måte å organisere livshendelser i fortid, nåtid og fremtid i fortellende form, en måte å gjøre verden rundt oss forståelig og begripelig på. Litteraturviteren Peter Brooks (1992) beskriver narrative plass i vår forståelsesverden slik:

Our lives are ceaselessly intertwined with narrative, with the stories that we tell and hear told, those we dream or imagine or would like to tell, all of which are reworked in that story of our own lives that we narrate to ourselves in an episodic, sometimes semiconscious, but virtually uninterrupted monologue. We live immersed in narrative, recounting and reassessing the meaning of our past actions, anticipating the outcome of our future projects, situating ourselves at the intersection of several stories not yet completed. (s. 3)

På grunn av narrative særegne natur både kognitivt og kulturelt, ja kanskje til og med eksistensielt, ønsker vi i stedet for å fokusere på skjønnlitteratur *per se*, å vektlegge den narrative formen i fremmedspråkundervisningen. Som Turner (1996) og Brooks (1992) viser, er den narrative formen allmennmenneskelig og knyttet til vår kognisjonsevne. Det er derfor trolig at narrative er en fortellingsform som elevene vil kunne kjenne seg igjen i, og som de universelle sosio-kulturelle erfaringene Neuner snakker om, vil organisere seg i mentalt.

Oppsummert kan vi si at migrantnarrativer har potensial til å presentere målspåkområdets mangfold, både ved å synliggjøre språklig diversitet og ved å ta opp temaer som viser kulturell heterogenitet og hybriditet. Videre kan migrantnarrativets form oppleves gjenkjennelig for eleven, samtidig som den kan utfordre eleven til å gå inn i en tolkningsprosess, og dermed vekke interesse. Til slutt har vi sett at individet står sentralt i migrantnarrativer. Dette individet, migranten, befinner seg i en for de fleste norske skoleelever ukjent og spesiell situasjon. Samtidig uttrykker han/hun følelser og tanker elevene sannsynligvis kan kjenne seg igjen i, fordi de er universelle. Arbeidet med migrantnarrativer i fremmedspråkundervisningen kan dermed legge til rette for Ziehes (2001) tanke om å hente elevene der de er, men at de derfra må føres til et annet sted – til andre verdener enn deres egne, personlige.

## En pilotanalyse av tre migrantnarrativer: materiale og metode

For fremtidig forskning vil det være ønskelig å gjennomføre kvantitative sammenligninger av forekomsten av migrantnarrativer i de ulike læreverkene i fransk, italiensk og spansk, men innenfor rammen av denne artikkelen gjennomfører vi en pilotanalyse som består av en kvalitativ studie av tre migrantnarrativer i tre læreverk i henholdsvis fransk, italiensk og spansk, for å få et første inntrykk av situasjonen. Målet med utvalget er først og fremst å belyse ulike migrantnarrativer i læreverk som brukes i norsk skole, og som fremviser variasjon når det gjelder trekk som sjanger og historisk kontekst. Etter vårt syn er et mangfold i fremstillingen av migranterfaringer viktig for den interkulturelle danningen da det bidrar til å nyansere synet på den andre, samtidig som de på ulike måter kan vise universelle livserfaringer knyttet til reise, eksil og migrasjon, og dermed motvirke tendensen til homogeniserende fremstillinger.

Eksemplene fra spansk som blir analysert her er hentet fra boken *Amigos 3* (Riquelme et al., 2006), og er valgt ut fordi de er gode eksempler på tekster som tar opp universelle erfaringer. De er også knyttet til Norge som migrasjonsland, og gir dermed også mulighet til å knytte an til mangfoldet som eksisterer i norsk skole.

For fransk har vi sett på læreverkene *Enchanté 2* (Hønsi et al., 2013) og *Contours* (Lokøy & Ankerheim, 2009), men det er en tekst fra *Contours* som blir analysert i det følgende. Vi har valgt å trekke frem teksten *L'Occupation* av Ahmadou Kourouma som illustrerer fransk kolonihistorie og kunstneres og de intellektuelles rolle som formidlere av migrantnarrativer.

Som tidligere nevnt, finnes det ikke norske læreverk i italiensk tilpasset læreplan i fremmedspråk. Vi har derfor sett på en rekke av de verkene som er tilgjengelige for skoleverket, og teksten vi analyserer i denne artikkelen er hentet fra verket *Italia per favore* (Mastinu et al., 2000). Lærebokteksten er valgt ut fordi den tar opp universelle erfaringer som savn, identitet og fremmedgjorthet, og fordi den åpner opp for videre arbeid med en rekke viktige, høyaktuelle kultur- og samfunnsspørsmål knyttet til migrasjon, som kan få elevene følelsesmessig engasjerte.

Samlet illustrerer tekstutvalget et mangfold av migrantnarrativer som allerede er tilgjengelige i norske læreverk, noe som er interessant fordi vi vet at lærebøker er en sentral ressurs i utvikling av undervisningsopplegg i norsk skole, og dermed for arbeidet med interkulturell kompetanse.

Metodemessig kombinerer denne studien visuell og tekstlig analyse. Når det gjelder analyse av bilder er vår undersøkelse inspirert av Brown og Habegger-Conti (2017). Som disse forfatterne påpeker, er forskning på bruk av bilder i klasserommet fremdeles et nytt felt, og vår analyse er derfor i stor grad eksplorativ. Vi følger analysemodellen de har brukt i sine kvantitative lærebokstudier, der de på grunnlag av hovedsakelig Kress og van Leeuwens forskning innenfor visuell kommunikasjon (2006) trekker frem følgende faktorer: Tilstedeværelse

av blikkontakt mellom betrakter og avbildet person indikerer et mer likeverdig forhold, mens fravær av blikkontakt er tegn på underlegenhet hos den avbildede. Synsvinkel er en annen indikator på maktforhold: dersom den avbildede betraktes ovenfra impliserer det et ulikeverdig statusforhold, mens avbildninger i øyehøyde indikerer et mer likeverdig forhold. Endelig kan også avbildning forfra, eller *en face*, bidra til å involvere betrakteren, mens skrå vinkler kan gi en følelse av avstand (Brown & Habegger-Conti, 2017). Brown & Habegger-Conti (ibid.) gjennomfører også en kvalitativ analyse basert på Janks et al. (2014) sin modell for kritisk billedanalyse, hvor bildene studeres med henblikk på de eller det som avbildes, eventuelt er fraværende fra bildet, på forhold rundt representasjon, som lys, synsvinkel og så videre, og endelig på kontekstualisering av bildene. Innenfor rammen av denne artikkelen er det ikke mulig å gi fullstendige billedanalyser, men vi viser eksempler på hvordan lesninger av bilder kan bidra til å kontekstualisere migrantnarrativene vi analyserer.

Når det gjelder analyse av tekst har vi foretatt en kartlegging av teksttype, innhold, samt aktører og handlinger i teksten. Vi har hatt som mål å identifisere eventuelle universelle sosiokulturelle erfaringer i tekstene (jf. Neuner, 1997). I tillegg til selve teksten har vi sett på hvilke oppgaver som er knyttet til den, og i hvilken grad tekstene krever kontekstualisering fra lærerens side i arbeidet med å utvikle interkulturell kompetanse.

## Presentasjon og analyser

Med utgangspunkt i at migrantnarrativer kan være fruktbare og nyttige i utviklingen av elevenes interkulturelle kompetanse og i skolens allmenndannende prosjekt, presenterer vi altså i det følgende noen utvalgte migrantnarrativer fra franske, spanske og italienske lærebøker som er tilgjengelige for norsk skole.

### Spansk

Eksemplene vi trekker frem her er hentet fra to tekster om “Susana” i læreboken *Amigos tres* (Riquelme et al., 2006). Tekstene inngår i et kapittel kalt “Un padre desaparecido” (“En forsvunnet far”), som innledes med en faktatekst om dikta- turet i Chile, der det også kommer frem at mange chilenerne flyktet til Norge. Deretter følger en dialog mellom Susana og moren hennes. Dialogen blir i neste tekst fulgt opp av en e-post fra Susana på reise i Chile til moren i Norge. Det er de to sistnevnte tekstene som blir analysert her. Tekstene skiller seg markant fra andre typer tekster om Chile i læreverkene *Amigos*, *Tapas*, *Vidas* og *Mundos Nuevos*, ved at de presenterer personlige stemmer og et historisk perspektiv.<sup>5</sup> Hovedpersonen Susana er datter av en migrant. Moren kom til Norge fra Chile for 30 år siden, og i dialogen forteller hun om sine opplevelser og følelser knyt- tet til eksilerfaringen. Dialogen er ikke lang, men det finnes elementer i teksten som samsvarer med Neuners universelle erfaringer, for eksempel identitet (jeg

er norsk, men jeg er også chilensk), savn (det er vondt å reise tilbake) og minner (jeg husker fremdeles...). I teksten som er utformet som en e-post er Susana på reise i Chile for første gang, sammen med halvsøsteren Frida. Denne teksten inneholder noen av de samme temaene som dialogen, som tilhørighet og familie.

Tekstene bør kunne appellere følelsesmessig til ungdom som føler tilhørighet til flere land og/eller kulturer, og hvis vi tenker kulturer i vid forstand vil det vel gjelde de fleste av oss. Det er også verdt å merke seg at hovedpersonen i tekstene, Susana, i seg selv representerer en “bro” mellom to verdener siden hun er født i Norge av chilenske foreldre.

Tekstene om Susana, Frida og moren er illustrert med to svart/hvitt-fotografier, som også omtales i tekstene. Den første teksten innledes med at Susana finner et gammelt bilde, som viser seg å være av hennes far da han var et lite barn. I den andre teksten forteller Susana om et foto hun har funnet hos tanten i Chile. Bildet som illustrerer teksten samsvarer med beskrivelsen Susana gir av fotoet. Dette gir teksten et anstrøk av autentisitet, at personene som omtales virkelig har levd. Brown og Habegger-Conti (2017) viser til Susan Sontag (1977) som argumenterer for at fotografier virker nærmere virkeligheten enn andre former for bilder, som for eksempel illustrasjoner eller malerier, og at de opptrer som bevis på at noe virkelig eksisterer eller har eksistert.

Opgavene som følger tekstene om Susana dreier seg om tekstforståelse, vokabular, oversettelse eller grammatiske fenomener. Den eneste oppgaven der elevene skal arbeide mer eller mindre fritt handler om geografi, klima, flora og fauna i Chile. Til tross for at disse tekstene tar opp temaer som er egnet til å fremme elevenes interkulturelle kompetanse, ser vi altså at læreboken ikke følger opp med oppgaver som kunne ha lagt opp til at elevene kunne ha utviklet denne typen kompetanse. Ansvaret for dette legges over på læreren, og blir dermed avhengig av hans/hennes egen interkulturelle kompetanse.

## Italiensk

I læreverkene for italiensk er, som tidligere nevnt, migrasjon som tema svært lite belyst, og det kan være utfordrende for lærere å finne migrantnarrativer som kan fungere som døråpnere til interkulturell kompetanse i videregående utdanning. Teksten vi ønsker å presentere fra det italienske læreverket *Italia per favore 1*, oversatt fra tysk i 1994, er et lite intervju med den 25 år gamle Falou fra Senegal som forteller sin historie: “Uno straniero in Italia” (“En utlending i Italia”). Intervjuet er neppe autentisk, og det gis ingen ytterligere informasjon om intervjuobjektet annet enn det Falou selv sier. Teksten er heller ikke satt inn i noen kontekst, men den befinner seg i tredje leksjon som har som tema “Hvor bor du?”. Narrativet Falou formidler er ikke unikt, og migranter som han er i dag lett synlige i det italienske bybildet. Dette migrantnarrativet kan derfor være et viktig bidrag i både samfunns- og kulturdelen av fremmedspråkfaget i tillegg til at det, etter vår mening, kan være med på å styrke elevenes interkulturelle

bevissthet og kunnskap om det sammensatte kulturområdet som dagens Italia består av.

- Hva heter du?
- Falou Moundo.
- Hvor kommer du fra?
- Jeg kommer fra Senegal.
- Hvor gammel er du?
- Jeg er 25 år.
- Kan du fortelle litt om livet ditt?
- Jeg har bodd i Roma i tre år, og jeg selger vesker på gata, men jeg tjener lite. Jeg sender penger til familien min, men det blir ikke mye fordi jeg betaler 15.000 lire per natt der jeg sover. Jeg deler rom med andre senegalesere som har det som meg. Vi bor sammen og spiser sammen. Vi kom til Europa for å søke lykken, men det er ikke lett. Før jeg kom til Roma, bodde jeg i andre byer og i Frankrike også, men folk vil ikke alltid ha oss her. I august kommer jeg til å dra til Riccione [populær badeby i nærheten av Rimini]. En venn av meg som også er fra Senegal har fortalt at det er mange folk der og at man selger mye på stranda. Nå snakker jeg nokså godt italiensk, men jeg vil ikke bli her for alltid. Jeg har lyst til å reise tilbake til Senegal fordi jeg føler meg som en fremmed her. Hvis jeg blir, er det fordi jeg må fortsette å selge for å overleve. (Mastinu et al., 2000, s. 37)<sup>6</sup>

Narrativet som formidles gjennom Falous lange replikk forteller altså om en ung mann fra Senegal som reiste fra hjemplassen sin for å søke arbeid. Han føler seg ikke hjemme der han er nå, og han ønsker å vende hjem hvis det lar seg gjøre økonomisk. Med intervjuet følger også et fotografi av hovedpersonen som viser et nærbilde av Falous ansikt. Han ser rett inn i kameranlinsen, han smiler ikke, og det er en kort vei frem til å tolke ansiktsuttrykket hans som trist og resignert. Fotografiet er dermed med på å understreke stemningen i det Falou sier. Det er samtidig med på å skape et inntrykk av autentisitet (jf. Brown & Habegger-Conti, 2017) selv om intervjuet, som tidligere nevnt, mest sannsynlig ikke er reelt.<sup>7</sup>

Til teksten er det knyttet tre oppgaver. I den første oppgaven bes elevene om å lete etter uttrykk der Falou snakker om hvor han kommer fra, arbeidet sitt, boligforholdene og fremtidsplanene sine. De to andre oppgavene kan brukes som muntlig diskusjon eller skriftlig arbeid. Den første av disse tar utgangspunkt i at Falou i intervjuet sier at han føler seg fremmed, “qui mi sento estraneo”, og elevene skal diskutere forskjellene mellom de to uttrykkene *estraneo* og *straniero*, henholdsvis fremmed og utlending. Den siste oppgaven åpner opp for å diskutere ytterligere det å føle seg fremmed, men her vil, mener vi, også fremmedspråklæringens allmenndannende side og fremmedspråket som bro-bygger mellom kulturer tre inn: “Hva skal til for at vi skal føle oss vel i vårt eget eller et annet land?” (Mastinu et al., 2000, s. 37). Disse oppgavene åpner opp for en sammenligning mellom to eller flere kulturer man kjenner, men de viser også fremmedspråkenes affektive sider, i og med at Falous lange replikk gir mulighet

for å snakke om erfaringer som tilhørighet, identitet, håp, smerte, drømmer og relasjoner til omverdenen; Neuners sosiokulturelle erfaringer med andre ord. Selv om Falous livssituasjon står i sterk kontrast til norske elevers og deres italienske jevnaldrende, åpner dialogen opp for samtaler om disse erfaringene i tillegg til at arbeidet med teksten kan føre til en perspektivforflytning der elevene med empati evner å sette seg inn i den unge mannens liv.

Dialogens hovedmål later altså i utgangspunktet til å være å jobbe med vokabular knyttet til hjem, arbeid og fremtidsplaner, men den åpner også opp for eksistensielle diskusjoner om identitet, tilhørighet, fellesskap med mer. Siden intervjuet ikke er satt inn i noen historisk-kulturell kontekst, vil læreren og elevene måtte gjøre en del forarbeid for at denne teksten skal virke meningsfull i en læringssammenheng der interkulturell kompetanse er målet: Hvorfor har man trukket frem en veskeselger fra Senegal som eksempel på en migrant i Italia? Hva er årsaken til at unge menn fra Senegal (og andre afrikanske land) forlater landet sitt for å leve under tidvis svært kummerlige forhold i en ukjent kultur? Senegals nasjonalspråk er fransk: Hvorfor reiser så mange senegalesere til Italia i stedet for til Frankrike? Hvilken reiserute har Falou brukt? Eksempelet fra læreboken er ikke nytt, men er denne reiseruten fremdeles aktuell? Under søkende spørsmål som disse som vekkes av det korte intervjuet, kan således være med på å styrke elevenes interkulturelle kompetanse og forståelse for den «andre». I kombinasjon med narrativer fra andre sjangre, som filmen *Mediterranea* (Carpignano, 2015) (*Middelhavet*), og fra andre tidsepoker, som brev fra italienere som immigrerte til USA rundt 1900, vil teksten om Falou sette søkelys på et mer flerkulturelt og mindre homogent samfunn enn det Italia som presenteres i de mest brukte læreverkene i italienskundervisningen i norsk skole i dag.

## Fransk

I det følgende ser vi på et utdrag fra læverket *Contours* (Lokøy & Ankerheim, 2009). Dette er en «alt-i-ett-bok» for VG2 som dekker begge årene med Fransk II. Teksten vi ser på er hentet fra kapittel 7, *Le monde francophone* («Den franskspråklige verden»), og kommer i slutten av franskløpet. Kapittelet presenterer ulike franskspråklige land og områder i verden, og inkluderer også Frankrikes oversjøiske territorier, de såkalte DOM-TOM ([départements](#) et [territoires d'outre-mer](#)) eller DROM-COM ([départements](#) et [régions](#) et [collectivités d'outre-mer](#)), som befinner seg utenfor Europa, selv om disse mer naturlig hører hjemme i kapittelet *Le tour de France*, som presenterer de franske regionene. Gjennom denne inndelingen skapes det en usikkerhet rundt hva som defineres som autentisk fransk, og hva som defineres utenfor dette.

Tekstutdraget vi ser på er hentet fra den delen av kapittelet som omhandler det franskspråklige Afrika, og heter *L'Occupation* («Okkupasjonen»). Det er skrevet av den ivorianske forfatteren Ahmadou Kourouma, og ble publisert i *Le Nouvel Observateur*, en venstreorientert ukeavis, i 2002. Før vi går inn i selve teksten, er det imidlertid nyttig å se på hvilken kontekstualisering læreboken

gjør av dette migrantnarrativet. Tekstutdraget inngår i et dobbeltsidig oppslag som introduserer det franskspråklige Afrika. Visuelt domineres oppslaget av to bilder: Det første bildet viser en gruppe “hvite” europeere som ankommer et samfunn i Afrika. De presenteres oppreiste, rakrygget og med hevet blikk; de er velkledde, i blå og hvite klær, med et fransk flagg i bakgrunnen. I kontrast fremstilles den lokale befolkningen med senket blikk, bøyde hoder og for en stor del halvnakne. Ved at europeernes blikk rettes fremover, i øyehøyde, mens de “innfødtes” blikk vendes mot bakken, dannes et inntrykk av underdanighet og ujevnt maktforhold, både mellom de avbildede personene, og mellom betrakter og de avbildede “innfødte” (se Brown & Habegger-Conti, 2017). Hverken i teksten eller i billedkrediteringen oppgis informasjon om kunstner, verknavn eller årstall.

Det andre bildet i oppslaget fremstiller en gruppe på tre personer, som vandrer med ryggen mot betrakteren, tilsynelatende barbeinte og i tradisjonell klesdrakt, på en jordvei mot en uendelig horisont. Heller ikke her er det mulig å situere bildet i tid og rom, og siden de avbildede personene har ryggen vendt mot oss, er det ikke mulig å oppnå blikkontakt. Som Brown og Habegger-Conti (2017) påpeker, kan manglende øyekontakt mellom leser og avbildet person fremstille et ulikt maktforhold mellom dem.

De to bildene følges av tre tekstutdrag. Først kommer en faktatekst (*Afrique*) som kort gjengir kolonihistorien, uten å nevne spesifikk informasjon om koloniseringen av de franskspråklige områdene, og som dermed nedtoner Frankrikes egen rolle som kolonimakt. Deretter følger et dikt om Afrika av den senegalesiske poeten David Diop (*Afrique. A ma mère*), og endelig Ahmadou Kouroumas tekst. Det er viktig å merke seg at både Diop (1927–1960) og Kourouma (1927–2003) er eksempler på generasjonen av kunstnere og intellektuelle som var viktige stemmer i avkoloniseringen.

Til tekstene er det også knyttet et utvalg oppgaver. En gruppe oppgaver går på oversettelse eller gjenfortelling av tekstene, mens den andre gruppen først og fremst inneholder spørsmål om kolonitiden, slavehandelen og frigjøring av koloniene. Det er imidlertid ikke noe spesifikt fokus på Frankrikes rolle, eller på det faktum at også Danmark-Norge var involvert i slavehandel. For å knytte stoffet nærmere opp til elevenes egen virkelighet, er det spørsmål som går på sammenligning med Norge, og mer spesifikt den tyske okkupasjonen av Norge. Dette kan knyttes til Neuners poeng om at felles eller universelle erfaringer kan gjøre teksten relevant for elevene, og vi kan tenke oss at referansen til okkupasjonen er noe som vil være meningsfylt for mange norske elever. Det siste spørsmålet i oppgavesettet knytter an til Diops og Kouroumas tekster, og spør om hvordan forfatterne snakker om kolonitiden, og om man forstår deres synspunkter.

La oss nå gå videre til selve teksten:



*Okkupasjonen*

På den tiden da jeg studerte i Frankrike på 1950-tallet, ble jeg svært overrasket over å konstatere at franskmennene ustanselig ville at alle skulle dele Okkupasjonens redsler, som hadde vart i fire år, mens de selv ikke nedlot seg til å interessere seg for okkupasjonen av Afrika, som hadde vart et århundre. Om litteraturen for meg har en samfunnsmessig funksjon, så er det å bryte stillheten som fortier slaveriet, koloniseringen og diktaturene som Vesten utviklet i Afrika, slik jeg gjorde det i min roman "En attendant le vote des bêtes sauvages".<sup>8</sup>

Teksten forteller en kort historie fra Kouroumas studietid på 1950-tallet i Frankrike, og hans erfaringer med franskmenns blindhet for egen kolonihistorie. Kourouma er en relativt kjent forfatter i franskspråklig postkolonial litteratur, og er også oversatt til norsk. Teksten skiller seg dermed en del fra de andre migrantnarrativene vi har sett i lærebøker i fransk, hvor forfatterne ofte er enten anonyme, unge eller knyttet til populærkulturen (sport, populærmusikk), noe som kan sees i lys av Ziehes (2001) påstand om *de personlige livsverdeners dominans*, det vil si at man legger seg tett opp til den rådende massekulturen for å "treffe" elevene. I teksten refererer Kourouma eksplisitt til sitt skjønnlitterære forfatterskap, og forfatterens status, både litterært og som tidsvitne, styrker teksten som et uttrykk for kompleksitet og mangfold i det franskspråklige området, selv om dette nok vil kreve tilleggsinformasjon som kan gis av læreren.

Teksten trekker en parallell mellom andre verdenskrig i Frankrike, den tyske okkupasjonen, og kolonitiden i afrikanske land. Dette uttrykker en effektiv kritikk av Frankrikes fortid som kolonimakt, i tillegg til at erfaringene fra andre verdenskrig som nevnt kan være gjenkjennelige for norske elever. Gjennom dette korte avsnittet får vi dermed innblikk i kolonihistorie, men også i den postkoloniale litteraturen som vokste frem, nettopp som et produkt av generasjonen som ble utdannet i Frankrike i første halvdel av det 20. århundre, for deretter å vende tilbake og ofte delta i avkolonialiseringen av sine hjemland. Teksten får kanskje en ekstra dybde på grunn av Kouroumas egen bakgrunn som forfatter, men også gjennom sin livshistorie illustrerer han kompleksiteten i Frankrikes kolonihistorie: som student i Frankrike, som kjempende soldat i Frankrikes kolonikrig i Indokina, men også som sterk kritiker av de korruperte diktaturene som oppsto i noen afrikanske land etter uavhengigheten.

Tekstutdraget vil nok kreve en grundig kontekstualisering fra lærerens side. Språklig er det avansert, selv om det gis en ordliste hvor de vanskeligste ordene oversettes. Tematisk er det grunn til å stille spørsmål ved om parallellen mellom okkupasjonen av europeiske land under andre verdenskrig og kolonitiden er meningsfull for elevene i dag. Det kan også innvendes at den historiske avstanden gjør at man underkommuniserer hvor smertefull arven etter kolonitiden fremdeles er for mange.

Oppsummert vil vi si at dette er en interessant tekst, fordi den i vårt begrensede utvalg av lærebøker utgjør et relativt sjeldent eksempel på at lærebøkene bruker et migrantnarrativ som tydelig befinner seg innenfor et felt med

høy litterær verdi. Den kan imidlertid være utfordrende å bruke, fordi den kan være vanskelig tilgjengelig av språklige og historiske grunner, og krever dermed en høy grad av kontekstualisering fra lærerens side.

## Konklusjon

Utgangspunktet for denne artikkelen var et ønske om å diskutere migrantnarrativer som en mulig døråpner for interkulturell danning. Dette knytter an til en internasjonal revurdering av nasjonale kulturers rolle i fremmedspråkundervisningen som følge av fenomener som avkolonisering, globalisering og migrasjon. Risager (2007) gir uttrykk for dette perspektivet når hun hevder at *“the target-language community is not confined to a nationally defined language area but exists in a linguistic network with a potentially global range, mainly as a result of transnational migration and communication”* (s. 236, kursiv i orig.), et argument som svært godt beskriver situasjonen i de franske, italienske og spanske språkområdene.

Så hvilke spørsmål og hvilke problemstillinger er interessante for fremmedspråkelever i dagens globale og interkulturelle samfunn? Hvordan kan fremmedspråkundervisningen og læremidlene legge til rette for interesse for «den andre» og et kritisk blikk på kulturene? Et alternativ, som vi prøver å vise med analysene i denne artikkelen, er å bruke migrantnarrativer hvor flere og ulike «andre» vil kunne komme til orde. Disse narrative har vist seg rike på det Neuner (2003) kaller universelle sosiokulturelle erfaringer og vil dermed kunne virke dannende i tillegg til å åpne opp for den perspektivforflytningen som står sentralt i dagens læreplan.

Eksemplene vi har valgt å analysere behandler migranterfaringen svært ulikt: fra enkle intervju og brev i den italienske og spanske konteksten til teksten av den anerkjente forfatteren Kourouma i det franske læreverket fremviser de livsverdener til svært ulike mennesker; fra en ung norsk-chilensk jente, via en senegalesisk gateselger til forfatteren Ahmadou Kourouma. Det er med andre ord svært ulike sider av migranterfaringen som vises frem og vektlegges.

Hvordan plasserer så de analyserte tekstene seg i forhold til spørsmålene vi stilte innledningsvis i denne artikkelen? Det som fremkommer av våre analyser, er at lærebøkene ikke alltid kontekstualiserer migrantnarrativene i tilstrekkelig grad til å bidra til interkulturell læring, og at det derfor trengs at læreren i stor grad opptrer som en kulturformidler, eller som Dypedahl og Eschenbach (2015) sier: *“lærerens egen interkulturelle kompetanse er nøkkelen til slik læring for elevene”* (s. 160). Narrative, som vi har vist i analysene, krever en språklig, historisk, kulturell og interkulturell kontekstualisering for at de ikke skal fremstå som løserevet, stereotypisk eller eksotisk kunnskap, men kan på den annen side bidra med en utvidet forståelse av språkområdet og aktivisering av interkulturell refleksjon. Det kan derfor argumenteres for at de i noen grad gjenspeiler lære-

plan for fremmedspråks mål om interkulturell kompetanse, men at fullt utbytte betinger en felles lærerstyrt refleksjon i klasserommet, eventuelt supplert med annet materiale.

Som nevnt innledningsvis er dette en pilotanalyse, og vårt mål i denne omgang er ikke å si noe generelt om læreverk i de tre fremmedspråkene, men gjennom våre lesninger vise hvordan de utvalgte tekstene kan bidra til interkulturell læring, og hvilke begrensninger som kan være til stede. I vårt videre arbeid med migrantnarrativer i fremmedspråkundervisning ønsker vi å gå enda dypere inn i læreverkene som brukes i norsk skole for å sammenligne tilstedeværelsen og anvendelsen av dette materialet. Vi ønsker også å se på metoder som kan integrere migrantnarrativene i undervisningen i lys av målene om interkulturell kompetanse og fremmedspråkenes allmenndannende dimensjon.

## Omtalte læreverk

- Alves, C. et al. (2004). *Tapas*. Oslo: Damm.
- Brambilla, R. et al. (2000). *Buongiorno!* Oslo: Aschehoug.
- Bugge, L. K. et al. (2007). *Vidas 2*. Oslo: Cappelen.
- Groth, B. H. et al. (2006). *Mundos nuevos 1*. Oslo: Aschehoug.
- Hønsi, H., Kjetland, C. M. & Liautaud, S. (2013). *Enchanté 2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lokøy, G. & Ankerheim, B. (2009). *Contours. Nouvelle édition*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Lorenzi, G. (2002). *Il libro d'italiano*. Asker: Latina forlag.
- Mastinu, M. et al. (2000 [1994]). *Italia per favore*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merklinghaus, R., Nuti-Schreck, N. & Toffolo, L. (2004). *Allegro*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Riquelme, A. et al. (2006). *Amigos tres*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Trifone, M., Filippone, A. & Sgaglione, A. (2008). *Affresco italiano*. Milano: Mondadori Education.

## Referanser

- Bredella, L. (2006). The significance of multicultural literary texts for intercultural understanding. I L. Čok (red.), *The Close Otherness* (s. 1–19). Koper: Založba Annales.
- Brooks, P. (1992 [1984]). *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, C. W. & Habegger-Conti, J. (2017). Visual Representations of Indigenous Cultures in Norwegian EFL Textbooks. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 5(1), 16–34.
- Carpignano, J. (2015). *Mediterranea*. Italia: Audax Films, Court 13 Pictures, DCM Productions.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Dypedahl, M. (2007). *Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren*. Fokus på språk, 2. Halden: Fremmedspråksenteret.

- Dypedahl, M. & Eschenbach, J. (2015). Interkulturell kompetanse i språkundervisningen. I C. Bjørke, M. Dypedahl & G.-A. Myklevold (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 157–167). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, L. (2012). *Representasjoner av målspråkområdet i fremmedspråkfaget*. PhD-avhandling, Universitetet i Bergen.
- Eide, L. (2015). Å drømme om fremtiden... Danningspotensialet i lærebøker i fremmedspråk. *Bedre skole*, 4, 53–57.
- Fenner, A.-B. (2001). Dialogic Interaction with Literary Texts in the Lower Secondary Classroom. I A.-B. Fenner (red.), *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*. Strasbourg, France: Council of Europe Pub.
- FN-sambandet (2016). *Migrasjon*. Hentet fra <http://www.fn.no/Tema/Befolkning/Migrasjon>
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Fremmedspråksenteret (2015a). *Elevenes valg av fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av utviklingen siden innføringen av Kunnskapsløftet*. Notat 1/2015.
- Fremmedspråksenteret (2015b). *Engelsk og fremmedspråk i videregående opplæring 2014–15: stabil situasjon for språkfagene*. Notat 2/2015.
- Fremmedspråksenteret (2015c). *Samordna opptak 2015: Spansk og tysk fortsetter å øke, fransk og mindre underviste språk går ned*. Notat 4/2015.
- Fremmedspråksenteret (2014a). *Engelsk og fremmedspråk i videregående opplæring 2013*. Notat 2/2014.
- Fremmedspråksenteret (2014b). *Framandspråk i ungdomsskolen: Er fransk i fare?* Notat 1/2014.
- Fukunaga, C. J. (2009). *Sin Nombre*. Mexico/USA: Canana Films / Creando Films / Primary Productions.
- Haukås, Å. & Vold, E. T. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5(96), 386–401.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S. & Newfield, D. (2014). *Doing Critical Literacy. Texts and Activities for Students and Teachers*. London: Routledge.
- Juuhl, G., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Rapport. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- KD (2006). *Læreplan i fremmedspråk*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsessteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge.
- Lund, R. E. (2008). Intercultural competence – an aim for the teaching of English in Norway? *Acta Didactica Norge*, 2(1), Art. 9.
- Neuner, G. (1997). The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. I M. Byram et al. (red.), *Sociocultural competence in language learning and teaching. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching* (s. 47–122). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. I M. Byram (red.), *Intercultural Competence* (s. 15–63). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Olsbu, I. (2014). The Future of Literary Texts in the L3 Classroom. *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art. 10.
- Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466.

- Quemada-Díez, D. (2013). *La Jaula de Oro*. Mexico: Animal de Luz Films / Kinemascope Films / Machete Producciones.
- Risager, K. (1991). Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies. I D. Buttjes & M. Byram (red.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (s. 181–193). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Skalle, C., Gjesdal, A. M. & Tveit, H. (2015). Mangfold i Læreplan for fremmedspråk. Migrantnarrativer i fremmedspråkundervisning og utvikling av interkulturell kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–4), 256–267.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Sontag, S. (1977). *On Photography*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Speitz, H. & Lindemann, B. (2002). “Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer”: Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport. Notodden: Telemarksforskning.
- Turner, M. (1996). *Literary Mind*. Cary, NC: Oxford University Press.
- Vajta, K. (2011). Construction of National Identity in Language Textbooks. I K. Ciepiela (red.), *Identity through a Language Lens* (s. 149–158). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vestli, E. N. (2008). *Fra sokkel til klasserom: litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen*. Språk i fokus, 13. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Ziehe, T. (2001). De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. *Uddannelse*, 34(10), 3–4, 6–12.
- Ziehe, T. & Jacobsen, J. C. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.

<sup>1</sup> Ifølge rapporten “Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn” (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010), finnes det lite forskning på læremiddelbruk etter Kunnskapsløftet, men alt tyder på at læreboken fremdeles er det dominerende læremiddelet.

<sup>2</sup> Tidligere hadde man brukt de samme bøkene i skolen som man bruker i voksenopplæring.

<sup>3</sup> Skoleåret 2013–14 hadde 539 elever italiensk, og italiensk var da det største fremmedspråkfaget etter spansk, tysk og fransk (Fremmedspråksenteret, 2014a).

<sup>4</sup> Slik som *Allegro* (Gyldendal Undervisning) og *Il libro d’italiano* (Latina forlag). Noen få skoler bruker også italiensk-italienske læreverk slik som *Affresco italiano* (Mondadori Education).

<sup>5</sup> Andre tekster som omhandler Chile i læreverk fokuserer stort sett på geografiske og klimatiske forhold.

<sup>6</sup> ~ Come ti chiami? ~ Falou Moundo. ~ Da dove vieni? ~ Vengo dal Senegal. ~ Quanti anni hai? ~ Ho 25 anni. ~ Vuoi raccontare un po’ la tua vita qui? ~ Vivo a Roma da tre anni, vendo delle cose per strada, ma guadagno poco. Mando dei soldi alla mia famiglia, non molti perché qui pago 15.000 lire al giorno solo per dormire. In camera ci sono altri sei senegalesi come me. Viviamo insieme e mangiamo anche insieme. Siamo venuti in Europa per cercae un po’ fortuna, ma non è facile. Prima di venire a Roma sono stato in alte città e anche in Francia, ma la gente non sempre ci vuole. In agosto vado a Riccione. Un amico, anche lui dal Senegal, mi ha detto che c’è tanta gente e si vende molto sulla spiaggia. Ora parlo abbastanza bene l’italiano, ma non voglio restare per sempre qui. Vorrei tornare in Senegal perché mi sento un estraneo. Se resto, è perché devo vendere per vivere.

<sup>7</sup> Vi antar at intervjuet ikke er autentisk fordi det ikke finnes opplysninger om tid og sted, navn på intervjuer eller i hvilken forbindelse intervjuet skal ha funnet sted.

<sup>8</sup> L’Occupation

À l’époque où je faisais mes études en France dans les années 1950, ma surprise était grande de constater que les Français voulaient sans cesse que tout le monde s’associe aux horreurs de leur Occupation, qui avait duré quatre ans, alors qu’eux-mêmes ne daignaient pas s’intéresser à l’occupation de l’Afrique, qui avait duré un siècle. Si la littérature a, pour moi, une fonction sociale, c’est de combler le silence qui escamote l’esclavage, la colonisation et les dictatures que l’Occident a développées en Afrique, comme je l’ai fait dans mon roman “En attendant le vote des bêtes sauvages”.