

Remy Andreas Rabben
Langnes skole

Beate Lindemann
UiT Norges arktiske universitet

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.50>

Kulturelt og etnisk mangfold i de tyskspråklige landene? En analyse av lærebokserien *Momente* for tysk i norsk videregående skole

Sammendrag

Forståelse av kulturelt mangfold er en viktig del av *interkulturell kompetanse* som i sin tur er et kjerneelement i læreplanen for fremmedspråk. I denne artikkelen undersøker vi i hvilken grad en lærebokserie for tysk som fremmedspråk på nivå 1 og 2 i den videregående skole behandler kulturelt og etnisk mangfold i målspråklandene. Dette gjøres gjennom analyser av begge læreverkene i lærebokserien *Momente*. Læreverket *Momente 1* (Biesalski et al., 2020) viser nesten ikke det kulturelle og etniske mangfoldet i de tysktalende landene. *Momente 2* (Fiebig et al., 2020) behandler i noen grad mennesker med migrasjonsbakgrunn i Tyskland, men svært lite i lys av andelen disse utgjør av befolkningen i Tyskland og Østerrike. Nasjonale minoriteter blir praktisk talt ikke nevnt i disse lærebøkene.

Nøkkelord: interkulturell kompetanse, læreverksanalyse; kulturelt og etnisk mangfold; innbyggere med migrasjonsbakgrunn; nasjonal minoritet

Cultural and ethnic diversity in the German-speaking countries? An analysis of *Momente*-textbooks for German in Norwegian upper secondary schools

Abstract

Understanding cultural diversity is an important part of *intercultural competence*, which in turn is a core element of the foreign language curriculum. In this article, we examine the extent to which a textbook series for German as a foreign language at levels 1 and 2 in upper secondary school addresses cultural and ethnic diversity in the target language countries. This is done through analysis of both volumes in the textbook series *Momente*. The textbook *Momente 1* (Biesalski et al., 2020) hardly deals with the cultural and ethnic diversity in the German-speaking countries. *Momente 2* (Fiebig et al., 2020) deals to some extent with people with a migration background in Germany, but very little compared to the percentage they make up of the population in Germany and Austria. National minorities are practically not mentioned in these textbooks.

Keywords: intercultural competence, textbook analysis; cultural and ethnic diversity; people with migration background; national minority groups

1. Introduksjon

Befolkningen i de fleste land er mer sammensatt enn noen gang, og verden knyttes tettere sammen. I en slik tid blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet og åpne dører mot verden og framtiden (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017, s. 6).

Slike formuleringer i den overordna delen av læreplanverket beskriver en viktig oppgave ved allmenn (ut)danning: Elevene skal bli forberedt til å møte den moderne flerkulturelle verden. Med tanke på den nære sammenhengen mellom språkene som undervises som fremmedspråk i Norge og områdene hvor disse språkene snakkes, kan man argumentere for at fremmedspråkfagene har et særlig ansvar i forbindelse med denne oppgaven.

Et av de fire kjerneelementene i *Læreplanen for fremmedspråk* (FSP01-03) er da også *interkulturell kompetanse* (Udir, 2022, s. 2):

Kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levestett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv. Interkulturell kompetanse innebærer å utvikle nysgjerrighet på, innsikt i og forståelse av kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt, for å samhandle med andre. (Udir, 2022, s. 2)

Dermed blir det en viktig oppgave for fremmedspråklærere – i tillegg til å undervise et fremmedspråk – å tilrettelegge for kultur- og mangfoldforståelse rettet mot målspråklandene og -områdene. For tysklærere vil det f.eks. bety at deres undervisning skal arbeide for å *åpne dører mot den tyskspråklige verden*. Denne viktige oppgaven som tilkommer fremmedspråkundervisningen, understreker også Byram (1997):

Other subject areas such as geography or the teaching of literature can introduce learners to other worlds and the experience of otherness. History can confront learners with otherness in the dimension of time. FLT [foreign language teaching] however has *the experience of otherness at the centre of its concern*, as it requires learners *to engage with both familiar and unfamiliar experience* through the medium of another language. (Byram, 1997, s. 3, vår fremheving)

Norske elever som lærer tysk på skolen, skal dermed også lære noe om det kulturelle og etniske mangfoldet til menneskene som bor i målspåklåndene. Disse landene er Tyskland, Østerrike, Sveits, Liechtenstein og Luxemburg, i tillegg kommer tyskspråklige befolkningsgrupper langs grensene i ulike naboland. Faget har kun få undervisningstimer til rådighet. Skoleundervisningen konsentrerer seg derfor som oftest om kjerneområdene der tysk brukes, dvs. Tyskland, Østerrike og de tyskspråklige delene av Sveits. I disse områdene og landene er befolkningen slett ikke homogen, men sammensatt av mennesker med ulik språklig, etnisk og kulturell bakgrunn. Slik heterogenitet skal vi gå nærmere inn på i kapittel 3.

Vi kan notere oss at tyskundervisningen skal bidra til å formidle interkulturell kompetanse og innsikt med tanke på de kulturene og det kulturelle og etniske mangfoldet som man vil kunne støte på i de største tyskspråklige landene. Ifølge Llovet Vilå (2020, s. 304-305) er læreboken det viktigste hjelpemidlet og den viktigste støtten for lærere og elever i fremmedspråkundervisningen. Derfor kan det være interessant å undersøke hvorvidt tysklærebøker legger tilrette for en slik læring.

Lærebøker inneholder tradisjonelt bl.a. tekster om ulike tema, arbeidsoppgaver, grammatiske oversikter og forklaringer og illustrasjoner. Når det gjelder formidling av interkulturell kompetanse og innsikt, er det mest nærliggende å se nærmere på tekstene og illustrasjonene, til en viss grad også arbeidsoppgavene. Kulturen(e), det kulturelle og det etniske mangfoldet i målspåklåndene og -områdene vil i hovedsak være knyttet til innbyggerne, dvs. til menneskene som lever der. Vi velger derfor å fokusere på hvorvidt og hvordan læreboken inviterer til møter med personer som representerer dette kulturelle og etniske mangfoldet.

Vårt overordnede forskningsspørsmål blir derfor:

Hvilke personer møter elevene i læreboken og på hvilken måte bidrar disse møtene til at elevene får innsikt i det kulturelle og etniske mangfoldet i målspråklandene?¹

For å kunne besvare dette spørsmålet ser vi først på sentrale begrep knyttet til kulturformidling (kapittel 2) og deretter på situasjonen i de to største tyskspråklige landene, Tyskland og Østerrike.² Hvordan er befolkningssammensetningen i disse to landene i dag? Hvor stor er andelen innbyggere med migrasjonsbakgrunn³, hvor stor er andelen som tilhører nasjonale minoriteter? Disse spørsmålene tas opp i kapittel 3. Vi ser deretter nærmere på hva *Læreplanen for fremmedspråk* helt konkret sier om arbeidet med kulturene i målspråklandene (kapittel 4). I kapittel 5 retter vi blikket mot tidligere forskning som undersøker aspekter knyttet til presentasjonen av kulturelt mangfold i målspråksområdene i norske lærebøker for fremmedspråk. Materialet og metodene som vi bruker i vår studie er presentert i kapittel 6. Alle disse kapitlene danner grunnlaget for selve lærebokanalysene som står i sentrum for artikkelen (kapittel 7). Artikkelen rundes av med en diskusjon i kapittel 8.

2. Begrepsdefinisjoner: interkulturell kompetanse, kulturelt mangfold, etnisk mangfold og stereotyper

Forskningsspørsmålet i denne artikkelen har først og fremst fokus på *kulturelt og etnisk mangfold* i de tyskspråklige landene og områdene. Som læreplanen understreker, er *innsikt i og forståelse av dette mangfoldet* en forutsetning for *interkulturell kompetanse*. Elevene skal få innsikt i og forståelse av mangfoldet som finnes i målspråklandene. Derfor skal vi i neste kapittel kartlegge det kulturelle og etniske mangfoldet i de to største tyskspråklige landene, Tyskland og Østerrike.

En slik kartlegging trenger begrep for å kunne beskrive slike samfunn, ikke minst som basis for kunnskap og kompetanse. Også når vi senere i artikkelen skal analysere lærebøker og

¹ For artikkelen måtte vi velge ut noen representative eksempler til illustrasjon. En utførlig analyse finnes i Rabben (2023).

² Den kulturelle og språklige sammensetningen av befolkningen i Sveits er veldig kompleks (se Statista, 2022). Vi har derfor valgt å konsentrere fokuset i artikkelen på Tyskland og Østerrike.

³ Nedenfor brukes de tyske og østerrikske definisjonene for *migrasjonsbakgrunn* (se også fotnote 6). For ordens skyld gjør vi oppmerksom på at det f.eks. i Norge brukes en noe forskjellig definisjon, se f.eks. SSB, u.å.

vurdere hvorvidt det kulturelle og etniske mangfoldet i de tyskspråklige landene framstilles balansert eller ensidig stereotypisk, trengs det begrep og definisjoner. Neste skritt er derfor å definere relevante begrep som *interkulturell kompetanse*, *kulturelt mangfold*, *flerkulturalitet*, *etnisk mangfold* og *stereotypier* nærmere.

2.1 Interkulturell kompetanse

Dypedahl (2020) definerer interkulturell kompetanse som «evnen til å forholde seg konstruktivt til mennesker som har andre tenkemåter og/eller kommunikasjonsmønstre enn en selv» (s. 205). Sitatet stammer fra en bok i fremmedspråkdidaktikk (Bjørke & Haukås, 2020) som er hyppig brukt ved lærerutdanningene i fremmedspråk i Norge. Dypedahl understreker her hvor viktig det er at elevene utvikler evnen til å vise respekt overfor mennesker som er, kommuniserer eller oppfører seg annerledes enn de selv. Når det gjelder menneskene i et bestemt målspråkland, er derfor de som er forskjellige fra oss minst like interessante som de som ligner på oss selv. Et slikt fokus speiler seg også i definisjonen til Dypedahl & Bøhn (2017, s. 14): «evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv». Det skal legges vekt på gjensidig forståelse og respekt og evnen til å bygge opp relasjoner til mennesker fra målspråkland som i utgangspunkt skiller seg tydelig fra oss selv.

Byram (1997, s. 34) har satt opp en modell for interkulturell kompetanse (se illustrasjon 1).

Illustrasjon 1

Modell for interkulturell kompetanse (Byram, 1997, s. 34)

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and /or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Illustrasjonen viser at Byram skiller mellom kunnskap om seg selv og andre (*savoirs*), ferdigheter for å kunne tolke og relatere (*savoir comprendre*) og for å kunne oppdage og interagere (*savoir apprendre/faire*), holdninger (*savoir être*) og dannelses/utdanning (*savoir s'engager*) som står i sentrum. Interkulturell kompetanse viser seg ved at elevene klarer å vise kritisk kulturell bevissthet.

2.2 Kulturelt mangfold, flerkulturalitet, etnisk mangfold

Vi har sett at ett av målene i *Læreplanen i fremmedspråk* er at elevene skal lære om og bli bevisste på kulturelt mangfold. For å forstå begrepet kulturelt mangfold må vi først se nærmere på kulturbegrepet som brukes i styringsdokumenter innen språklæring i Europa (jf. *Felles europeisk rammeverk for språk* (Utdanningsdirektoratet, 2011); *Felles europeisk rammeverk for språk*, utvidet versjon (HK-dir, 2022)).⁴

Europarådet legger i sin tolkning av begrepet *kultur* følgende til grunn:

⁴ Vi viser her til de norske versjonene, dvs. oversettelsene, andre steder i teksten også til de engelskspråklige originalene. Begge utgavene er oppført i litteraturlisten.

Defining “culture” in this way means that groups of any size can have their own distinctive cultures. This includes nations, ethnic groups, religious groups, cities, neighbourhoods, work organisations, occupational groups, sexual orientation groups, disability groups, generational groups and families. For this reason, all people belong simultaneously to and identify with many different groups and their associated cultures (Council of Europe, 2016, s. 19).

Denne definisjonen kommer også inn på begrepene kulturelt mangfold (“groups of any size can have their own distinctive cultures”) og flerkulturalitet. Beacco et al. (2016) (og Europarådet som står bak) understreker viktigheten av å støtte opp under *flerkulturalitet* (*pluriculturality*) som de definerer som identifiseringen med to eller flere sosiale grupper og deres kulturer:

Pluriculturalism denotes the ability to participate in different cultures, inter alia by acquiring several languages. Interculturality denotes the ability to experience otherness and diversity, analyse that experience and derive benefit from it. The intercultural competence acquired from doing this helps individuals to understand otherness better, establish cognitive and affective links between past and future experiences of that plurilingual and intercultural education otherness, mediate between members of different social groups, and question the assumptions of their own cultural group and milieu. *Pluriculturalism – identification with two (or more) social groups and their cultures – and interculturality – the competences for critical awareness of other cultures – may complement each other: active discovery of one or more other cultures may help learners to develop intercultural competence.* (Beacco et al, 2016, s. 20-21; vår fremheving)

Et slikt kulturelt mangfold finnes i dag overalt, også i en norsk kontekst. Hvistendahl (2004) viser til dette i en rapport om den flerkulturelle skolen i det flerkulturelle Norge:

Pluralitet (av det engelske “plurality”), eller flerkulturalitet, betegner forskjellige former for fellesskap der ulike virkelighetsoppfatninger lever side om side, slik de kan gjøre innenfor et klasserom, et lokalsamfunn, en region, en nasjon og i verden. (Hvistendahl, 2004, s. 25).

En slik flerkulturalitet finner vi, nærmest selvsagt, også i de to tyskspråklige land vi skal se nærmere på. Både i de tyskspråklige land og i Norge er befolkningen heterogen, preget av et kulturelt, språklig og etnisk mangfold. Ette et al. (2021) beskriver det tyske samfunnet slik:

Mit dem zunehmenden Anteil von Personen mit *migrationsbiographischen Erfahrungen* und der steigenden *ethnischen Heterogenität* der Bevölkerung prägt *kulturelle Diversität* mehr denn je die deutsche Gesellschaft (s. 71, våre uthevinger)⁵.

Et flerkulturelt samfunn er mao. et samfunn med et kulturelt mangfold, der mennesker med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn og identitet lever side om side. I hvert av de tre land Norge, Tyskland og Østerrike finnes det en majoritetsbefolkning med en majoritetskultur og et majoritetsspråk og ulike minoritetsbefolkningsgrupper med egne kulturer og ofte egne språk.

Kulturelt mangfold kan altså være knyttet til etnisk mangfold, men kan også være begrunnet i religion, sosiale grupper o.l. Vi velger i vår studie å sette fokus på kulturelt mangfold med bakgrunn i etnisk mangfold. Grupper som definerer sitt fellesskap via etniske kriterier, vil i mange tilfeller være enkle å få øye på fordi de gjerne skiller seg tydelig fra majoritetsbefolkningen. Årsakene til etnisk mangfold er ofte migrasjon, dvs. innvandring fra andre land (jf. sitat Ette et al., 2021), men også, både i Norge og i de to tyskspråklige landene, nasjonale minoriteter. Et fokus på etnisk mangfold vil dermed gi mulighet til å rette blikket både på et kulturelt og etnisk mangfold som har sine røtter i nasjonens historie og på et kulturelt og etnisk mangfold som skyldes nyere samfunnsendringer.

5

[«Ettersom andelen av personer med migrasjonsbiografiske erfaringer stadig øker og den etniske heterogeniteten til befolkningen stadig blir større, preger kulturell diversitet mer enn noensinne det tyske samfunnet.», Ette et al., 2021, s. 71, vår oversettelse]

2.3 Stereotypier

Mennesker har en mental tilbøyelighet til å tenke i kategorier (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 40) og dermed i neste omgang i stereotypier. Ofte bygger vi slike oppfatninger på egne erfaringer, men like ofte overtar vi bare oppfatninger som vi har hørt eller lest om. Dypedahl & Bøhn (2017, s. 39) definerer stereotypier som «en generalisert, forenklet beskrivelse av en gruppe mennesker». Dette tydeliggjør at stereotypiene ikke nødvendigvis har en positiv eller negativ undertone, men at de primært forenkler beskrivelsen av en gruppe mennesker. Ofte innebærer dette også at en beskrivelse kun omfatter majoritetskulturen i et land (eller et område), mens minoritetene ikke blir tatt hensyn til. Øynene lukkes for det kulturelle mangfoldet som egentlig burde være enkelt å få øye på.

Med disse begrepene på plass skal vi nå se nærmere på befolkningssammensetningen i Tyskland og Østerrike i et etnisk perspektiv.

3. Befolkningssammensetningen i Tyskland og Østerrike

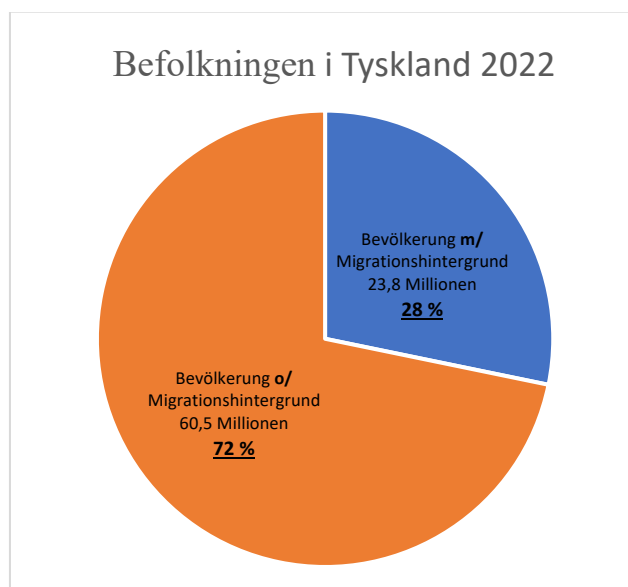
Fokuset i denne artikkelen ligger på kulturelt og etnisk mangfold i de områdene der man bruker tysk som nasjonalt språk og som skolespråk, altså det læreplanen kaller for *områder der språket snakkes*. Vi har valgt å begrense undersøkelsen til Tyskland og Østerrike (jf. kapittel 1, fotnote 2). I et neste skritt skal vi nå se på hvordan befolkningen i Tyskland og Østerrike er sammensatt. For å få fram det etniske mangfoldet, ser vi først på andelen av befolkningen med migrasjonsbakgrunn, deretter på nasjonale minoriteter. Vår presentasjon av befolkningssammensetningen i disse to land baserer på offentlig tilgjengelig statistikk fra begge land.

3.1 Befolkningssammensetning i Tyskland og Østerrike

Statistikk fra *Statistisches Bundesamt der Bundesrepublik Deutschland* (Statistisches Bundesamt Destatis [Destatis], 2023b) viser at det i 2022 fantes 23,8 millioner mennesker med migrasjonsbakgrunn⁶ i Tyskland. Den samlede befolkningen utgjorde 84,3 millioner mennesker (Destatis, 2023a). Dette betyr at 28,2% av den tyske befolkningen i 2022 hadde migrasjonsbakgrunn (se figur 1).

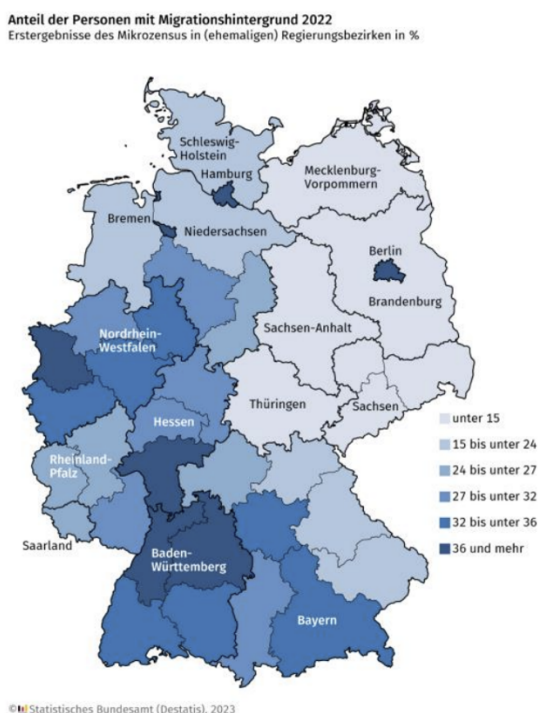
Figur 1

Befolkningen Tyskland (Destatis, 2023a; 2023b)



Figur 2

(Destatis, 2023b)



Figur 2 (Destatis, 2023b) viser blant annet at disse 28,2% av befolkningen ikke fordeler seg jevnt over hele landet. Det finnes områder og delstater, særlig i øst, med forholdsvis få mennesker med migrasjonsbakgrunn. Samtidig finnes det noen store byer og regioner der andelen av mennesker med migrasjonsbakgrunn er langt høyere enn 28%, f.eks. byene Hamburg og Berlin.

⁶ Destatis definerer migrasjonsbakgrunn slik: Minst en av foreldrene er født uten tysk statsborgerskap (Destatis, u.å.).

Statistik Austria (2023) viser at 2,4 millioner av totalt 8,9 millioner innbyggere i Østerrike hadde migrasjonsbakgrunn i 2022. Dette tilsvarer en prosentandel på ca. 27%. Dermed ser forholdene i Tyskland og Østerrike ut til å være nokså sammenlignbare.

Figur 3

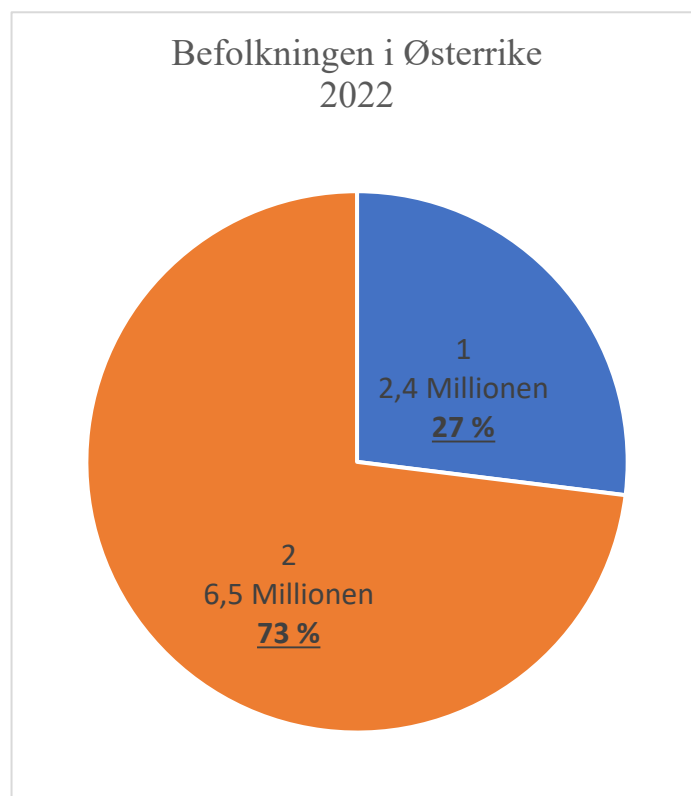
(Statistik Austria, 2023)

Heller ikke i Østerrike er befolkningen med migrasjonsbakgrunn jevnt fordelt over hele landet. Det nasjonale gjennomsnittet ligger på 27% (se figur 3), men i hovedstaden Wien har nær halvparten av befolkningen migrasjonsbakgrunn (Statistik Austria, 2023).

I tillegg finnes det i begge land *minoritetsgrupper* som ikke har migrasjonsbakgrunn, men som likevel skiller seg fra majoritetsbefolkningen med tanke på språk, kultur, etnisitet, historie og identitet. Demokratiezentrum Wien (u.å.) definerer en slik minoritet som «eine

Gruppe oder einen Teil der Bevölkerung, der zahlenmäßig unterlegen ist, sich nicht in herrschender Stellung im Staat befindet und sich ethnisch, religiös oder durch sonstige Besonderheit von der anderen Bevölkerung unterscheidet»⁷. Slike nasjonale minoriteter finnes både i Tyskland og i Østerrike.

I Tyskland regnes den danske minoriteten, friserne, de tyske sinti og roma og sorbene som nasjonale minoriteter. Disse beskrives som «[...] deutsche Staatsangehörige, die bereits seit



⁷ [«en gruppe eller en del av befolkningen, som er tallmessig underlegen, ikke innehar en herskende stilling i staten og som skiller seg etnisk, religiøst eller gjennom andre særtrekk fra den øvrige befolkningen», vår oversettelse]

Jahrhunderten in Deutschland leben und doch eine eigene Sprache, Kultur und Geschichte, eine eigene Identität haben» (Staatsministerium für Kultur und Medien, u.å.)⁸.

I Østerrike kalles slike minoriteter for *Volksgruppen* [folkegrupper]. Til disse regnes den slovenske folkegruppen i delstatene Kärnten og Steiermark, de ungarske og kroatiske folkegruppene i Burgenland, samt Roma og tsjekkiske og slovakiske folkegrupper i Wien (Demokratiezentrum Wien, u.å.).

Denne oversikten viser det etniske mangfoldet med all tydelighet. Store grupper i befolkningen i Tyskland og Østerrike skiller seg fra majoritetsbefolkningen. I begge land har mer enn en fjerdedel migrasjonsbakgrunn, i begge land finnes det ulike nasjonale minoriteter. Mer enn 26 millioner innbyggere (samlet sett) tilhører dermed ikke majoritetsbefolkningen. Et slikt tall blir særlig tydelig i et nordisk perspektiv. Det bor i alt 27,8 millioner mennesker i Norden, dvs. i Norge, Sverige, Danmark, Finland, Island, Grønland og Færøyene.⁹ Det at det finnes omtrent like mange innbyggere med migrantbakgrunn i Tysland og Østerrike som hele Nordens befolkning, bidrar til å sette ting i perspektiv. Dette etniske mangfoldet danner bakteppet for vår videre undersøkelse.

Før vi kommer inn på selve lærebokanalysen, er det dessuten viktig å se nærmere på *Læreplanen i fremmedspråk* for å finne fram til det som er relevant for vår analyse av lærebøkene og for besvarelsen av vårt forskningsspørsmål.

4. Læreplanen i fremmedspråk og formidling av interkulturell kompetanse

I kjerneelementet *interkulturell kompetanse* (Udir, 2022, s. 2; gjengitt i kap. 2) kommer det fram at utforskning av og nysgjerrighet for tema som gjelder bl.a. kulturelt og etnisk mangfold, utgjør viktige deler av fremmedspråkfaget. Også i det innledende kapittelet *Fagets relevans*

⁸ [«tyske statsborgere som har levd i Tyskland i århundrer og som har eget språk, historie, kultur og identitet.», vår oversettelse]

⁹ Nordisk samarbeid. *Befolkning i Norden* (Nordisk samarbeid, u.å.).

og sentrale verdier (Udir, 2022, s. 2) og under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* (Udir, 2022, s. 3) rettes blikket mot temaet interkulturell kompetanse.

I læreplanens kanskje mest konkrete del, nemlig *kompetansemålene*, finner vi for hvert nivå (nivå I og nivå II) i all hovedsak to kompetansemål som tydelig lar seg knytte opp mot interkulturell kompetanse (Udir, 2022, s. 5 & 6). Innholdsmessig dreier det seg om «levemåter, tradisjoner og geografi i områder der språket snakkes» (Udir, 2022, s. 5), om «mangfold, samfunnsforhold og historiske hendelser i områder der språket snakkes» (Udir, 2022, s. 6) og om «kunstneriske og kulturelle uttrykk fra områder der språket snakkes» (Udir, 2022, s. 5 & 6).

Læreplanen legger altså opp til at elevene skal få innblikk i kulturene, dvs. det kulturelle og etniske mangfoldet, i *områder der språket brukes*, de skal få kjennskap til kulturuttrykk og reflektere over egen kultur. Læreplanen legger dermed også, slik vi leser den, opp til at elevene blir kjent med mer enn majoritetskulturen(e). De skal få et innblikk i mangfoldet, f.eks. ulike minoritetsgrupper.

Skal elevene kunne reflektere over egen kultur, er det dessuten viktig at refleksjonsgrunnlaget ikke utelukkende er den norske majoritetskulturen, men at det også der åpnes for det mangfoldet som vi finner i norske klasserom. Det er tilsvarende legitimt å forvente at læreverk presenterer et innblikk i det etniske mangfoldet i målpråksområdene.

Vi ser derfor nå på tidligere forskning rundt representasjon av etnisk mangfold i læremidler knyttet til fremmedspråkene som undervises ved norske skoler, dvs. engelsk, fransk, spansk og tysk.

5. Tidligere forskning rundt norske lærebøker for fremmedspråk, med særlig fokus på kulturelle aspekter og særlig etnisk mangfold

En rapport om læremiddelforskning har slått fast at det lenge har funnes heller lite nyere forskning om læremidler i Norge (Juuhl et al., 2010). I fremmedspråkfagene finner man noen få mindre undersøkelser, særlig i form av bachelor- og masteroppgaver og tidligere

hovedoppgaver, som undersøkte ulike mindre aspekter i en lærebok. I de siste to tiårene har det derimot kommet noen større studier, f.eks. med tanke på grammatikk i lærebøkene (f.eks. Haukås et al., 2016) og kulturelle aspekter (Eide, 2012; Lund, 2006). Lund (2006) ser på kulturelle aspekter i engelskbøker og undersøker bl.a. om tekstene i bøkene refererer til såkalte *kultur-nøytrale situasjoner* (jf. Kramsch, 1993; Lund, 2004) eller om tekstene synliggjør kulturelle (og etniske) forskjeller. Eide (2012) undersøker hvordan Latin-Amerika fremstilles i norske lærebøker for spansk. Hun har bl.a. undersøkt mulighetene for at elevene møter mennesker fra målspråkkulturene, på det hun kaller for *mikronivå*. Hun slår fast at møtene er «flyktige og fragmenterte» (Eide, 2012, s. 193). Ytterligere studier med utgangspunkt i de romanske skolefremmedspråkene spansk, fransk og italiensk har sett på hvordan særlig migrantnarrativer i lærebøkene vil kunne bidra til å gi et bredere innblikk i kulturen(e) i målspråksområdene til det enkelte fremmedspråk. Slike migrantnarrativer kan dermed åpne opp for at elevene får en forståelse at det språket de lærer på skolen, ikke brukes av en homogen gruppe brukere som tilhører en bestemt (homogen) kulturell gruppe, men at brukerne tvert i mot speiler et stort etnisk mangfold (Eide et al, 2023; Gjesdal et al, 2017; Skalle et al, 2015). Det finnes ingen studier som belyser lignende aspekter med tanke på de tyskspråklige målspråksområdene.

I neste kapittel ser vi nærmere på metoden og på materialet som vi har brukt i analysen av læreverkene for tysk.

6. Materiale og metode

I vårt overordnede forskningsspørsmål spurte vi: Hvilke personer møter elevene i læreboken og på hvilken måte bidrar disse møter til at elevene får innsikt i det kulturelle og etniske mangfoldet i målspråklandene?

Dette åpner for at det kan stilles flere underordnede og mer konkretiserende spørsmål som vil strukturere vår analyse:

1. Mange av innbyggerne i målspråklandene har migrasjonsbakgrunn. Blir dette tematisert og behandlet i læreboken? Hvilke konkrete temaer tas i tilfelle opp?

2. Mange innbyggere tilhører nasjonale minoriteter. Blir representanter for disse presentert i læreboken?
3. Er bildet av det kulturelle og etniske mangfoldet i målspråklandene som presenteres, balansert eller ensidig og stereotypisk?
4. Også i Norge har mange elever innvandrerbakgrunn eller tilhører en nasjonal minoritet. Gir læreboken disse en mulighet til å bli kjent med ungdommer i tyskspråklige land med en liknende bakgrunn som de kan identifisere seg med?

Når man ønsker å finne svar på disse spørsmålene og på vårt overordnede forskningsspørsmål, vil det være viktig å se på relevant materiale som skal undersøkes. Vi har allerede antydning at dette vil være norske¹⁰ lærebøker for tysk. Før vi går inn på metodiske spørsmål, skal vi kort diskutere valget av lærebøker som kilde for analyse materialet.

6.1 Hvorfor analyse av lærebøker?

Lærere støtter seg ofte til lærebøker når de planlegger og gjennomfører egen undervisning. Det forklares gjerne med at læreboken tilbyr "[...] en struktur (og et innhold) å gå ut ifra når undervisningen planlegges [...]" (Selander & Skjelbred, 2004, s. 23). Også Skjelbred (2019) peker på at læreboken er en viktig leverandør av skolens tekster, dvs. de tekstene elevene møter i skolen. Dette gjelder også for lærere i fremmedspråk, som en undersøkelse blant ungdomsskolelærere i fremmedspråk viser: "[Undervisningen ...] fremstår som veldig tradisjonell. Det er læreboken som bestemmer timeforløpet og som er premissleverandør for alt som foregår i timene" (Speitz & Lindemann, 2002, s. 27). Dette inntrykket bekreftes også av Europarådets *Language Education Policy Profile for Norge* som sier at "[...] mange lærere i det andre fremmedspråket er veldig bundet til lærebøkene" (Council of Europe, 2003, s. 14, vår oversettelse). En lærebok gir tydeligvis mange lærere didaktisk, språklig og pedagogisk støtte som de setter stor pris på, særlig når de eventuelt føler seg utrygge på egen kompetanse

¹⁰ I flere land brukes lærebøker i tysk som ikke er nasjonale, men heller internasjonale eller regionale. Da har forlagene kjøpt rettighetene til en lærebok og tilpasset læreboken til forholdene i det landet boken skal tas i bruk, dvs. selges. Vi har tatt høyde for å analysere lærebøker som er laget for norske forhold og av lærebokforfattere bosatt i Norge.

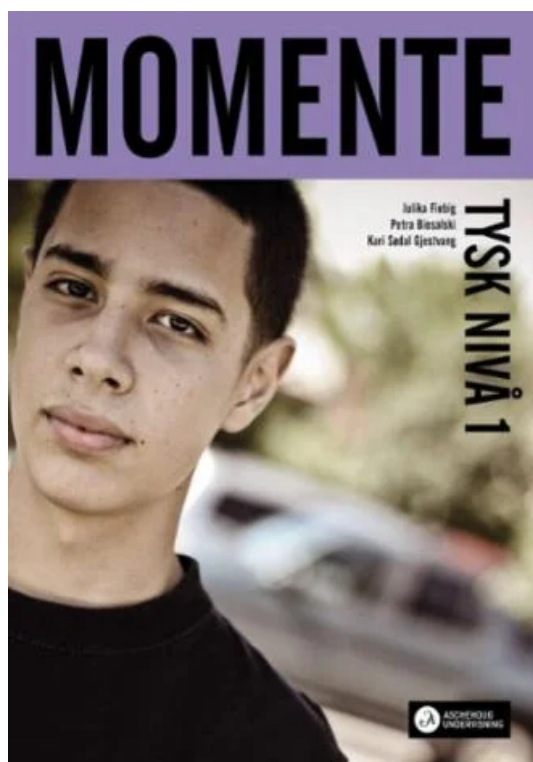
i faget, ikke har fagkollegaer å samarbeide med, o.l. Dermed gir det mening å undersøke nettopp lærebøker i tysk med tanke på de spørsmålene vi har skissert ovenfor.

6.2 Utvalg av lærebøker for lærebokanalysen

Det finnes flere lærebøker på markedet. Vi har begrenset oss til læreverk for den videregående skolen. Elevene på dette utdanningstrinnet er mellom 15 og 20 år gamle og kan betegnes som nesten voksne. Etter ti års skolegang er det realistisk å ta utgangspunkt i at de har et godt grunnlag for refleksjoner rundt egen identitet og kultur og også andres.

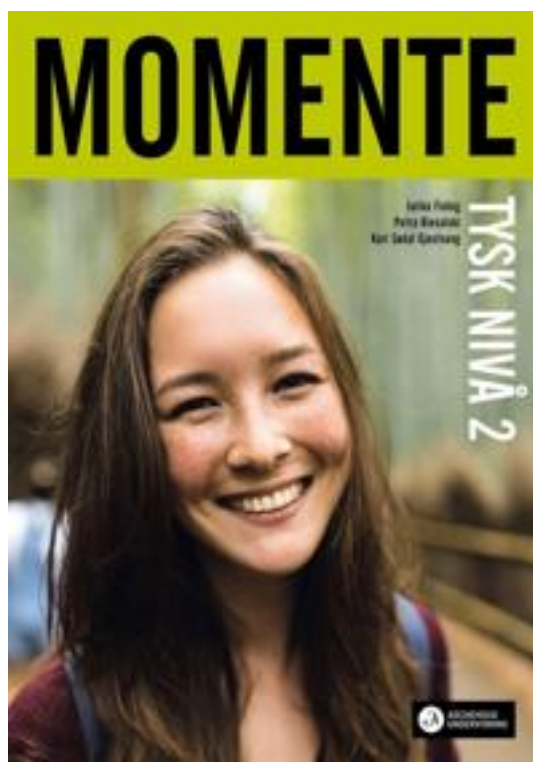
Illustrasjon 2

*Biesalski et al., 2020. Bildekilde:
ProArtWork/iStock*



Illustrasjon 3

*Fiebig et al., 2020. Bildekilde:
AzmanJaka/iStock*



Læreboken som skulle analyseres, skulle være tilpasset den nye læreplanen LK20. I tillegg ønsket vi å se på en bok som faktisk brukes mye. Valget falt derfor på læreverkserien *Momente* fra Aschehoug forlag, bestående av *Momente 1* (Biesalski et al., 2020) og *Momente*

2 (Fiebig et al., 2020). *Momente 1* retter seg mot nivå 1, *Momente 2* mot nivå 2.¹¹ Ved å velge denne serien for vår analyse dekker vi dermed både nivå 1 og nivå 2 av *Læreplanen for fremmedspråk* (FSP01-03).¹²

Læreverkserien inneholder både selve læreboken som elevene (og læreren) bruker i undervisningen, lærerveiledningen som kun læreren har tilgang til og eventuelt tilleggsmateriale. I vår analyse velger vi utelukkende å se på innholdet i lærebøkene. Det er der elevene vil få sjansen til eventuelt å møte personer fra målspråklandene.

6.3 Om metoden lærebokanalyse

Llovet Vilà (2020, s. 310-320) presenterer en rekke kriterier for en læreverksanalyse. I det følgende skal kun de aspektene som er relevante for vår undersøkelse presenteres ganske kort.

Nivå 1: Oppbygging av læreverket

På dette nivået ser man på f.eks. på layout, bruk av bilder og illustrasjoner og aktualisering av innholdet. Disse punktene vil være svært relevante i vår analyse.

Nivå 2: Forventninger til brukeren(e)

På dette nivået ser man nærmere på oppgavene som gis. Relevante problemstillinger for vår studie er her:

- *Oppgavenes autentisitet*: Forventer oppgavene at elevene deltar i realistiske, autentiske og livsnære kommunikasjonssituasjoner?
- *Inputkvaliteten*: Er inputen autentisk? Bidrar bilder og andre illustrasjoner til en dypere forståelse av tekster?

¹¹ Det vil selvsagt være spennende å supplere vår analyse med analyser av tysklærebøker fra andre forlag i en ny studie.

¹² En sammenligning av innholdsfortegnelsen til *Momente 1* med tysklæreverkserien for ungdomsskolen *Leute 8-10*, også Aschehoug forlag, viser at store deler av innholdet i *Momente 1* er nærmest identisk med innholdet i *Leute 8-10*. Dermed vil en analyse av *Momente 1* også til en viss grad omfatte en analyse av *Leute 8-10*.

- *Bevissthet om innhold og prosesser:* Bidrar læreboken til en kritisk holdning til tema og innhold, som f.eks. stereotyper, identitet, miljø, feminisme og forbruk?

Nivå 3: Implikasjoner

På det tredje nivået samles alt dette for å finne fram til konklusjoner for analysen.

Vi kommer tilbake til disse nivåene.

6.4 Metoden for analysen av tematisk innhold

I et første skritt har vi undersøkt kapitlene og deres overskrifter og innholdsfortegnelser med tanke på hvorvidt det der ble gjort oppmerksom på tematisk innhold som ville kunne tilsi at elevene vil kunne møte personer fra minoritets- og migrantkulturene i de utvalgte målpråklandene Tyskland og Østerrike. Ved å se gjennom læringsmålene som er oppgitt for hvert kapittel, har vi kunnet lage en tabellarisk oversikt over de relevante interkulturelle temaene som tas opp. Det er også registrert dersom et kapittel ikke tar opp interkulturelle tema. Den tabellariske oversikten som er utarbeidet, gir en viktig første oversikt over hvor mange kapitler som tar opp kulturelle tema og hvilke tema det ser ut til å være.

Dette første skrittet innebærer dermed en første utvelgelse av mulige tekster for nærmere analyse. Vi har brukt to kriterier for å identifisere en tekst som en tekst i vår læreboksammenheng:

- a) Teksten er grafisk og tematisk avgrenset fra andre tekster.
- b) Teksten vil kunne oppfattes av elevene som en tekst.

Samtidig har vi trukket inn gloselister, spørsmål og aktivitetsbeskrivelser i analysen når disse kunne relateres og ville bli relatert av elevene til selve lærebokteksten. Disse kriteriene ble også brukt av Eide (2012) som kaller tekstene som velges ut for *verbaltekster* (Eide, 2012, s. 85). I tillegg finnes det i moderne lærebøker mange *illustrasjoner*, helst i form av *fotografier*. Der fotografiet kan sees i sammenheng med selve verbalteksten, har vi valgt å inkludere også dette. Dermed ser vi i vår analyse fortrinnsvis på *verbaltekster*, men også på visuelle tillegg som Eide (2012) kaller for *bilder* (Eide, 2012, s. 85).

I vårt skritt 2 ser vi deretter på de utvalgte verbaltekstene og bildene. Alle elementer som på en eller annen måte så ut til å kunne knyttes til et flerkulturelt eller interkulturelt tema, blir beskrevet. Vi undersøker altså om og hvordan interkulturelle og flerkulturelle tema tas opp i de valgte lærebøkene og om tekstene inviterer til møter med personer. Ledende for undersøkelsen er det overordnede forskningsspørsmålet og de underordnede spørsmålene som vi har skissert i kapittel 5. En fullstendig analyse vil man kunne finne i Rabben (2023), men for denne artikkelen måtte det tas et utvalg. Vi har valgt ut det materiale som vi oppfattet som mest representativt og som vil kunne gi best mulige innblikk i det som finnes i lærebøkene.¹³

Vårt forskningsspørsmål har fokus på hvorvidt elevene i møte med personer i læreboken får en mulighet til å bli kjent med og få innsikt i det kulturelle og etniske mangfoldet i Tyskland og Østerrike.

I analyseskritt 2 ble nivåinndelingen til Llovet Vilá (se 5.3) fulgt. Vi startet derfor med å se på *Nivå 1: Oppbygging av læreverket*, dvs. i vårt tilfelle bildene og det tematiske innholdet i verbaltekstene: hvilke innblikk i det kulturelle og etniske mangfoldet muliggjør verbaltekstene, hvilke inntrykk formidles gjennom bildene.

På *Nivå 2: Forventninger til brukeren(e)* undersøkte vi i hovedsak autentisiteten og inputkvaliteten. Vi så særlig etter om det åpnes for gode innblikk i verbaltekstene og om bildene bidrar til å få autentiske inntrykk av det kulturelle og etniske mangfoldet. Hånd i hånd med dette gikk spørsmålet om hvorvidt læreboken øker elevenes bevissthet om mangfoldet både i målspåkområdene og i Norge.

På det avsluttende *Nivå 3: Implikasjoner* prøvde vi trekke konklusjoner fra vår analyse.

¹³ Det må understrekes at artikkelen presenterer en stor andel av de analyserte tekstene. Kun noen få måtte utelates pga. at plassen var begrenset.

7. Undersøkelsen: Analyse og en første diskusjon av funn

I det følgende analyserer vi begge lærebøkene og starter hver analyse med en overordnet analyse (skritt 1), der resultatene presenteres i en tabell. Etter analysen av en tekstenhet følger en første diskusjon av funnene. Dette gjør vi for å unngå for mange gjentakelser.

7.1 En analyse av *Momente 1*¹⁴

Den tabellariske analysen (skritt 1) viser at det finnes relevante interkulturelle tema i 11 av de 19 kapitlene i boka. Dermed lover læringsmålene oppgitt av læreboken at nesten 60% av kapitlene i *Momente 1* tar opp interkulturelle eller flerkulturelle tema.

Tabell 1

*Interkulturelle tema i Momente 1, analyse skritt 1*¹⁵

Kapittel	Allmenne tema innenfor området interkulturell kompetanse
1 DAS BIN ICH	«Tyskland, Østerrike og Sveits»
2 DAS IST DEUTSCH	«Fakta om tysk og Tyskland»
4 DAS FINDE ICH GUT	«snakke om hva du liker og ikke liker av film, musikk og mat»
5 DAS SIND MEINE LEUTE	«bruke høflig tiltale», «bruke Sie, Herr og Frau», «Lübeck, Salzburg og Stuttgart»
7 DAS IST MEINE WELT	«snakke om tysk skole og skolefag», «den typiske tyske tenåringen», «viktige dager i tysk historie»
8 ICH HÄTTE GERN	«handle på butikken», «bestille varer og mat», «tysk brødkultur»
13 DURCH DAS JAHR	(«fortelle om feiringer»)
14 LEUTE, LEUTE	«snakke og skrive om personer», «si noe om likheter og ulikheter»
16 KREUZ UND QUER	(«Reisemål i Tyskland, Østerrike og Sveits»)
18 ENDLICH FERIEN	«tyskernes ferievener»
FESTE UND FEIERTAGE	«Oktoberfest», «Weihnachten», «Silvester», «Karneval», «Ostern»

¹⁴ *Momente 1* henvender seg til nybegynnere i tysk på videregående skole (nivå 1).

¹⁵ Originalen til tabellen finnes i Rabben, 2023, s. 27.

Dette ser vi nå nærmere på i en dyperegående analyse av *Momente 1* (skritt 2). Vi velger som nevnt å fokusere på møter med personer i læreboken.¹⁶

Momente 1 lar elevene møte svært mange personer gjennom læreboken. Det åpner potensielt opp for at elevene får møte en rekke personer med en annen bakgrunn enn majoritetskulturen.

Illustrasjon 4

Momente 1, side 14. Bildekilder: a Stigur Már Karlsson/Heimsmýndir/iStock, b ibreakstock/Shutterstock/NTB scanpix, c Nikada/iStock, d RossHelen/iStock, e monkeybusinessimages/iStock, f Daboost/Shutterstock/NTB scanpix



Illustrasjon 5

Momente 1, side 15 Bildekilder: a AleksandarGeorgiev/iStock, b Juanmonino/iStock, c Daboost/Shutterstock/NTB scanpix



Ett av læringsmålene i første kapittel er «Tyskland, Østerrike og Sveits». Dette er et relevant tema i vår kontekst. Elevene blir kjent med disse tre lands hovedsteder og med tre

¹⁶ For artikkelen måtte vi velge ut noen representative eksempler til illustrasjon. En utførlig analyse finnes i Rabben (2023).

ungdommer som bor der (s. 14 & 15) (ill. 4 & 5)¹⁷. Alle tekstene i kapitlet må sees på som en introduksjon til tre mer eller mindre ukjente land og hovedsteder. Men elevene lærer lite nytt. Byene relateres til rett land, og det listes opp noen severdigheter. Disse severdighetene utgjør potensielt viktig kulturell kunnskap. Men det ramses kun opp ca. 30 navn på severdigheter uten å sette disse i en (kulturell) kontekst eller nevne mer enn selve navnet.

Når kapitlet presenterer tre «innbyggere»¹⁸, ville det kunne gi elevene en sjanse til å få et første innblikk i de tre flerkulturelle samfunn som Tyskland, Østerrike og Sveits utgjør. Men elevene får ikke vite noe særlig om disse personene, annet enn fornavn, stedet de kommer fra og et (fiktivt) ansikt. Personene beskrives svært overflatisk.

Mens personene kunne ha vært unge mennesker som man blir nysgjerrig på og som fungerer som innfallsport til informasjon om disse tre landene, blir de ikke mer enn plassholdere, koblet til katalogbilder. Både navnene og bildene peker på en stereotypisk tradisjonell tysk/østerriksk/sveitsisk bakgrunn. Selv om valget av de nevnte tre personene i seg selv ikke er problematisk, må det påpekes at man lett kunne ha valgt minst en representant for en etnisk minoritet, f.eks. en tyrkisk jente fra Berlin e.l. Da hadde elever med en tradisjonell norsk bakgrunn kunne møtt en person med en bakgrunn som skiller seg fra deres egen, og elever med minoritetsbakgrunn ville ha møtt en person som de lettere kunne identifisere seg med.

Også i kapittel 2 blir elevene kjent med nye (fiktive) personer: det presenteres seks bilder av seks ukjente personer (ill. 6). Alle kommer fra ulike land, men ingen fra et tyskspråklig land. Dermed skal og kan disse ikke oppfattes som representanter for innbyggerne i målspråklandene. Utfra konteksten lærer disse personene (også) tysk.

¹⁷ Vi takker forlaget for tillatelsen til å vise sider fra læreverket i atikkelen. Vi har oppgitt nøyaktige kilder for hver tekst og hver illustrasjon.

¹⁸ Dette er selvsagt først og fremst fiktive innbyggere, dvs. personer som lærebokforfatterne har funnet på for læreboken.

Illustrasjon 6

Momente 1, side 19 Bildekilder: a Imgorthand/iStock, b guppyimages/iStock, c lechatnoir/iStock, d Juanmonino/iStock, e jcarillet/iStock, f william87/iStock, g Wilson Valentin/ProArtwork/iStock



Det åpner opp for spørsmålet om hvorfor elevene skal bli kjent med akkurat disse personene. I deres egen læringsgruppe for tysk sitter det jo allerede andre personer som lærer tysk. I de fleste læringsgrupper finnes det også elever med ulik kulturell bakgrunn. Det er derfor ingen mangel på andre som lærer seg tysk. Hva er så hensikten med å bli kjent med disse seks? Spørsmålet forblir åpent. Man blir ikke kjent med dem og møter dem heller ikke igjen senere i boken. Det er nokså uklart hvordan de skal bidra til å tilegne seg interkulturell kompetanse, som er læringsmålet for kapitlet.

Bak overskriften til teksten på side 20 finner man et bilde av ytterligere seks personer, denne gangen på et felles bilde (ill. 7). Igjen får elevene veldig lite informasjon om menneskene på bildet. Ut fra utseendet kan noen ha migrasjonsbakgrunn. Men det forblir utydelig om personene på bildet faktisk er bosatt i et tyskspråklig land. Det gis ingen informasjon, og det er uklart hva elevene skal bruke teksten og bildet til.

På side 22 blir elevene introdusert for ytterligere åtte personer, fordelt på fire bilder med to personer på hvert av dem (ill. 8). Mellom bildene finnes en tekst om at Marie (*aus Deutschland*) bor i Tyskland og snakker tysk, og at Tobias (*aus Österreich*) bor i Østerrike og snakker tysk. I tillegg nevnes at de begge bor i Europa og snakker tysk (noe vi allerede har lest). Parene fra Storbritannia og Sveits nevnes ikke. Et møte med par fra tysktalende land kunne potensielt bidra til å formidle interkulturell kunnskap. Men kunnskapen begrenses til at de fire nevnte land (inklusive Storbritannia) ligger i Europa. Dette er noe elever på en

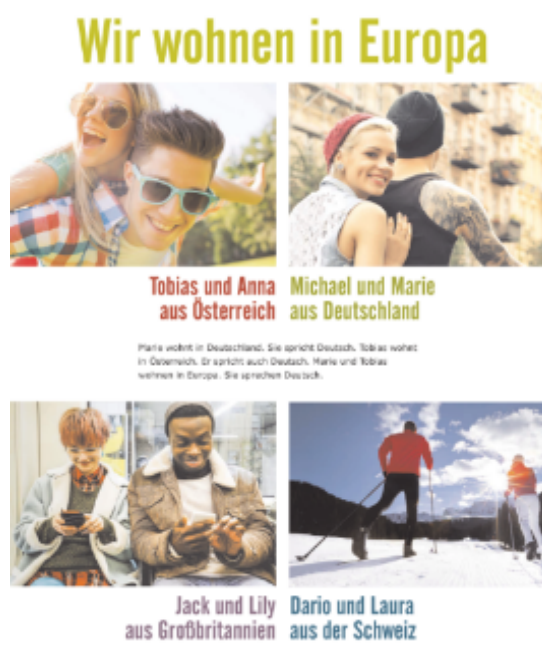
Illustrasjon 7

Momente 1, side 20. Bildekilder: gradyreese/iStock



Illustrasjon 8

Momente 1, side 22 Bildekilder: a Syda Productions/Shutterstock/NTB scanpix, b alvarez/iStock, c ViewApart/iStock, d TommL/iStock



videregående skole sannsynligvis vet fra før. Det nevnes ikke om Dario og Laura fra Sveits også snakker tysk. Sjansen til å ta fatt i den nasjonale flerspråkligheten i Sveits utnyttes ikke. Muligens lurere elevene og lærer til og med på om paret fra Storbritannia og paret fra Sveits i det hele tatt snakker tysk. Bildene er intetsigende og bidrar neppe til å illustrere kulturelt mangfold i tyskspråklige land.

I kapittel fire, der temaet bl.a. er mat, møter elevene enda flere personer. I teksten på side 50 snakker fire (nye) ungdommer om pizza (ill. 9). På den følgende side 51 kommer bilder av ungdommene: *Adrian, Josefine, Jamila* og *Matthias* (ill. 10).

Illustrasjon 9

Momente 1, side 50

Das esse ich gern!

essen spise
mögen like
ich mag jeg liker
gut/besser/am besten
god/bedre/best
der Knoblauch hvitløken
die Zwiebel, -n løken
das Fleisch kjøttet
das Gemüse, -
grønnsakene
der Käse, - osten
die Peperoni en sterk
paprika/chili (ofte syltet)
der Pfeffer pepperet
süß søt
viel zu süß altfor søt
scharf sterk (om smak)
ohne uten

Adrian: Ich esse gern Pizza, Pizza mit Schinken und Knoblauch.

Das finde ich gut!

Josefine: Pizza esse ich auch gern. Am liebsten mit Salami.

Aber nicht mit Knoblauch. Knoblauch mag ich nicht.

Adrian: Mit Knoblauch schmeckt sie aber viel besser!

Jamila: Das finde ich auch. Schinken und Salami mag ich aber nicht.

Ich esse nicht so gern Fleisch. Ich esse lieber vegetarisch.

Mit viel Gemüse, Käse und Peperoni!

Josefine: Und Ananas! Ananas und Salami.

Matthias: Nein, Ananas finde ich viel zu süß. Dann lieber Paprika oder Chili.

Und viel Pfeffer! Das finde ich gut!

Adrian: Ich nicht. Chili finde ich zu scharf.

I vår kontekst er særlig personen *Jamila* interessant. Hun ser ut til å kunne være en person med migrasjonsbakgrunn. Navnet er arabisk-språklig. Muligens er hun muslim og representant for en muslimsk kulturell og/eller religiøs minoritet i Tyskland eller Østerrike. Hun forteller at hun ikke liker å spise kjøtt og heller spiser vegetarisk¹⁹. Å bli kjent med en

¹⁹ Jamila sier i teksten: «Ich esse nicht so gerne Fleisch. Ich esse lieber vegetarisch».

vegetariansk rollemodell er i og for seg nyttig for elevene. Mange vil gjerne kunne bestille vegetarisk eller vegansk mat og forklare lettforståelig hvorfor man foretrekker denne typen mat. Samtidig ville man her kunne hatt mulighet til å ta opp kulturelt, etnisk og religiøst mangfold. Jamila er et arabisk navn. Lærebokpersonen Jamila er sannsynligvis en muslimsk jente. Hadde man latt henne velge pizzaen uten svinekjøtt, ville det kunne ha åpnet for en diskusjon omkring valg av mat og elevene hadde møtt en person med migrasjonsbakgrunn. Dette potensialet blir ikke brukt. Elevene får dessverre ikke vite at det finnes mange ungdommer i de tyskspråklige land som unngår svinekjøtt (og alkohol) av religiøse/kulturelle grunner. En stor minoritet blir dermed ikke nevnt, og elever med en liknende minoritetsbakgrunn i Norge får da ikke tilbud om nyttige fraser og ordforråd og treffer ikke på personer som de kan identifisere seg med. Særlig elevene med minoritetsbakgrunn trenger et ordforråd og nyttige fraser som de kan bruke for å snakke om egen kultur og identitet, f.eks. når de skal begrunne hvorfor de ikke spiser svinekjøtt eller ikke drikker alkohol. Dette er et godt eksempel på hvor uheldig det er å ikke nevne minoriteter.

Illustrasjon 10

Illustrasjon 10: Momente 1, side 51 Bildekilder: a burakkarademir/iStock, b Bhupi/iStock, c Jet Cat Studio/Shutterstock/NTB scanpix, d Obradovic/iStock



I femte kapittel finnes det en tekst (side 63) som beskriver vennskapet mellom seks unge jenter (ill. 11). Det er en nokså stereotypisk historie rundt livet til en ung jente i en kontekst som er kulturelt sett så nøytral og/eller udifferensiert at teksten uten problemer også kunne passe inn i en tradisjonell norsk kontekst. Elevene lærer dermed svært lite om kulturer i de tyskspråklige land, annet enn at livet til unge jenter i Tyskland er til forveksling lik livet til jenter med tradisjonell norsk majoritetsbakgrunn.

Illustrasjon 11

Momente 1, side 63 Bildekilder: Martin Dimitrov/iStocka

Leute, ich liebe euch!

Sechs Mädchen, eine Freundschaft: Hatice, Dilara, Elif, Daria, Naila und Christina. Sie gehen in dieselbe Schule und treffen sich jeden Morgen um zehn vor acht, im Park. Überall sitzen Jungs und Mädchen in Cliques. Sie tippen Nachrichten, zeigen sich Fotos, reden, lachen, chillen und hören Musik, Hip-Hop, R'n'B, Reggae.

Sie sind beste Freunde, Kommunikationsprofis. Sie tauschen sich aus, verabreden sich, kommentieren gemeinsame Erlebnisse, Klatsch und Tratsch, peinliche Fotos, Musikvideos, YouTube-Clips.

Keine WhatsApp-Nachricht ist zu viel, kein Chat ist zu langweilig, kein Like ist zu mühsam. Jeder kann alles lesen, es gibt keine Geheimnisse. Sie sprechen über alles: Schule, Eltern, Jungs, Liebeskummer, Religion, Sehnsüchte, Ängste – ganz ohne Scham.

Daria ist unsicher, was sie anziehen soll. Sie macht ein Selfie und schickt es an die Gruppe: «Hey Leute, wie findet ihr das T-Shirt?»

«Unsere Clique ist wie eine Familie», sagen die Mädchen.

Melanie Mühl



Men teksten har et flerkulturelt potensial når man ser nærmere på navnene til de seks venninnene i teksten: *Hatiçe, Dilara, Elif, Daria, Naila og Christina*. Faktisk er kun ett av navnene et tradisjonelt tysk navn: Christina. De fem andre navnene antyder en migrasjons- og/eller minoritetsbakgrunn. Her kunne det ha vært spennende for norske elever å lese om vennskapet mellom en jente med tyske foreldre og fem jenter med minoritetsbakgrunn. Her kunne man lett ha flettet inn informasjon om et flerkulturelt vennskap i et flerkulturelt mangfoldig samfunn og dermed tilrettelagt for samtaler om etnisk mangfold. Men teksten gjenspeiler kun majoritetskulturen. Ingenting nevnes som ville kunne kobles til et flerkulturelt liv, som jo i hvert fall noen av disse jentene må tenkes å leve. Igjen får elevene ikke sjansen til å få innblikk i det flerkulturelle og etniske mangfoldet i målpråklandene.

Emilie i teksten på side 88 og 89 plasseres også i majoritetskulturen. Spennende er det at hun har en kjæreste som heter Erkan. Navnet peker på en migrasjonsbakgrunn, men alt teksten forteller om Erkan, er at Emilie oppfatter han som søt. Også her forblir et potensial ubrukt. For elevene i Norge hadde det uten tvil vært mer interessant å få vite noe om hvordan familien og vennene stiller seg til at Emilie har en tyrkisk og dermed muslimsk kjæreste. Her ville teksten ha kunnet antyde konfliktmuligheter og utfordringer for kjæresteparet. Elevene kunne bli invitert til sammenligninger med egne erfaringer og til diskusjoner på en helt annen måte enn et nokså intetsigende attributt som *søt* [*süß*].

Vi kan konkludere med at elevene møter et stort antall personer i *Momente 1*. Det er uklart hvorfor elevene skal møte akkurat disse. Elevene oversvømmes av stadig nye navn og ansikter og blir ikke nærmere kjent med en eneste av dem. Møtene gir ikke innblikk i målpråklandenes kultur(er). Noen av personene har et navn som tilsier en minoritetsbakgrunn, men det er kun navnet som gjenspeiler etnisk mangfold. I lærebokens tekster beskrives en tradisjonell majoritetskultur der det etniske mangfoldet nærmest er fraværende: Det mangler et nærmere blikk på minoritetene, både på de med migrasjonsbakgrunn og de som tilhører nasjonale minoriteter. Vi har ovenfor vist til at mer enn 25 millioner mennesker slett ikke tilhører majoritetskulturen (se kapittel 3.1). Disse ties dermed helt enkelt i hjel.

Illustrasjon 12*Momente 1, side 261*

Sorbische Ostereier

Am Nachmittag kommt Jana zu Besuch. Jana ist Mamas Tante. Wir haben jetzt genug Eier und Schokolade gegessen. Und selbst meine kleine Schwester hat genug Eierlaufen gespielt.

Jana zeigt uns, wie man sorbische Ostereier macht. Jana ist nämlich Sorbin und wohnt in der Lausitz. Wir machen ganz große Augen. Die Eier sind wunderschön!

Jana hat Bienenwachs, Gänsefedern, Stecknadeln, alte Gläser und Farben mitgebracht. Und natürlich Hühnereier. Sie füllt die Farben in die Gläser. Das Bienenwachs erwärmt sie über einer Kerze. Dann tupft sie mit den Federkielen und Stecknadeln tolle Muster auf das Ei.

Jetzt legt sie das Ei in eine Farbe. Dann tupft sie mehr Muster drauf und färbt mit weiteren Farben. Wir schauen zu und staunen.

Læreboken avslutter med noen sider om høytidsdager i de tyskspråklige land: *Feste und Feiertage*. Her presenteres kun tradisjonelle kristelige høytider. Høytider til andre religioner og kulturer nevnes ikke. På påskesidene finnes det en tekst om Jana, en gammel tante som tilhører den sorbiske minoriteten i Tyskland (ill. 12). Janas sorbiske kultur omtales ikke nærmere. Den eneste nasjonale minoriteten som overhodet nevnes i hele læreboken, reduseres dermed til noen påskeegg. Dessuten kan det godt tenkes at norske elever tror at *sorbisk* er en tysk betegnelse for *serbisk*, eller rett og slett en skrivefeil.

7.2 Analyse av *Momente 2*

Den tabellariske analysen viser at det finnes relevante tema i 13 av de 21 kapitlene i boka. Dvs. at mer enn 60% av kapitlene lover å ta opp interkulturelle tema.

Tabell 2

*Interkulturelle tema i Momente 2 (skritt 1)*²⁰

Kapittel	Tema innenfor området interkulturell kompetanse
1 WIR	(«Mennesker»), «Språk», «Fakta om Tyskland»
2 HIER	«Om steder der du og andre bor», «Om steder der det snakkes tysk»
4 ZUSAMMEN	«Norge og Tyskland», «Likheter og ulikheter», «Regionale forskjeller»
5 KAUF-RAUSCH	«Høflighet»
6 BUNT	«Minoriteter», «Toleranse og diskriminering», «Innvandrere i Tyskland»
7 FIKTION	«Bøker, serier og filmer», «Tysk litteratur»
11 JUNG	«Ungdom og politikk»
12 EUROPA	«For og imot EU», «Erasmus-opphold»
14 WIRTSCHAFT	«Tyske biler»
18 LÄNDER	«De tysktalende landene», «Fordommer og klisjeer», «Sveits og Norge»
19 GLAUBEN	«Tro», «Tre religioner», («Kunst og religion»)
FESTE UND FEIERTAGE	«Oktoberfest», «Nationalfeiertage», «Weihnachten», «Karneval», «Ostern»

Også *Momente 2* inviterer elevene til å møte mange mennesker. Allerede på side 8 og 9 ser elevene bilder av ni ulike personer i alle aldre og med tilsynelatende ulik kulturell bakgrunn – som de ikke får vite noe om.

²⁰ Se også tabellen i Rabben, 2023, s. 45.

På side 14 finnes det en tabell med statistisk informasjon om Tyskland, bl.a. også om «*Menschen mit Migrationshintergrund*» (ill. 13). Her formidles det statistisk at en fjerdedel av befolkningen har migrasjonsbakgrunn. Men denne informasjonen tematiseres ikke videre i kapitlet.

Illustrasjon 13

Momente 2, side 14 Bildekilder: Antonistock/iStock



I kapittel 2 finnes en tekst som beskriver «Afrikanisches Viertel» i bydelen Wedding i Berlin (side 22/23) (ill. 14). Her beskrives ulike særtrekk ved området, bl.a. «*türkische Gemüsemärkte und Dönerbuden*» og «*Türkenmarkt hinter dem Weddinger Rathaus*». Elevene får dermed vite at det finnes innbyggere med migrasjonsbakgrunn og at dette setter sitt preg på bydelen. Men det gis ingen dyperegående informasjon om deres liv og kultur; teksten formidler bare et overflatisk blikk. I en tilhørende oppgave skal elevene ta stilling til om

begrepet «*Multikulti*» passer til teksten. Det gis ingen definisjoner og ingen ytterligere informasjon. Dermed er det usikkert om teksten og oppgaven virkelig bidrar til utviklingen av interkulturell kompetanse.

Illustrasjon 14

Momente 2, side 22/23

In der Stadt

Berlins Stadtteile haben komische Namen, zum Beispiel: Wedding, Buch, Moabit, Tiergarten, Neukölln und Müggelheim. Katia Kelm ist nach Berlin gezogen und erzählt von ihrem Viertel.

Das erste Jahr Berlin ist rum. Und weil mich immer alle fragen, wie es so ist, schreib ich das jetzt mal auf. Ich fang mal an mit dem Wedding und der Wohnung.

Die Wohnung liegt nicht in Prenzlberg, Kreuzberg oder Mitte, sondern im Wedding. Im tiefsten Wedding, genauer: im Afrikanischen Viertel. Schöne Jugendstil-Altbauten, alte Bäume davor, Kopfsteinpflaster und kaum Verkehr.

Ein Nachteil ist der Hang unserer Nachbarn zum Nikotin. Der Rauch kommt durch die Wände; auch die Leute auf der Straße rauchen.

Jetzt zu den Vorteilen: Es gibt Supermärkte, türkische Gemüsemärkte und Dönerbuden, so weit das Auge reicht.

Den Türkenmarkt hinter dem Wedding Rathaus finde ich ganz großartig. Riesengroß, und erinnert ein bisschen an den Fischmarkt: Je später man kommt, desto lauter ist das Geschrei und desto toller ist das Gedrängel. Insgesamt ist das Angebot aber orientalischer als der Fischmarkt. Im Augenblick ist zum Beispiel gerade Granatapfel- und Kaki-Saison. Guten deutschen Borskop gibt es auf dem Markt keinen.

Katia Kelm (gekürzt)

Katia Kelm, Künstlerin, lebt in Berlin und bloggt auf katiakelm.de.

Illustrasjon 15

Momente 2, side 24 Bildekilder: Zoonar

GmbH/Alamy Stock Photo/NTB Scanpix



Etter en tekst om «*In der Stadt*» presenteres en tekst om «*Auf dem Land*» (side 24) (ill. 15).

Teksten handler om den nordfrisiske øya Gröde, som ligger i et område med en nasjonal minoritet. Dette nevnes ikke med ett ord, og enda en mulighet til å introdusere elevene for mangfoldet i de tyskspråklige områdene forblir ubrukt.

Illustrasjon 16

Momente 2, side 50 Bildekilder: a Jacob Robert Price/Getty Images, b Johnner Images/Getty Images, c Ben Pipe Photography/Getty Images, d fotografixx/iStock



Illustrasjon 17

Momente 2, side 51 Bildekilder: a Maskot/Getty Images, b Johnner Images/Getty Images



I fjerde kapittel møter elevene seks ungdommer (side 50/51) (ill. 16 & 17) fra ulike deler av Tyskland. Her snakkes det en del om regionale forskjeller, men det er likevel kun majoritetskulturen som presenteres. Ingen av ungdommene har en migrasjons- eller minoritetsbakgrunn, det etniske mangfoldet er fraværende. Både navnene, illustrasjonene og tekstene hadde passet like bra til ungdommer fra den norske majoritetskulturen. Elevene møter fortsatt ingen representanter for en minoritet.

I kapittel 6 skal det tas opp tema som «Minoriteter», «Toleranse og diskriminering» og «Innvandrere i Tyskland». På side 72 er det et bilde av artisten Elif og teksten til hennes sang *Doppelleben*, på side 73 følger et kort intervju med henne. Gjennom tekstene av og om Elif får elevene endelig vite litt mer om livet til en person med migrasjonsbakgrunn. Elif forteller autentisk om eget liv og egne erfaringer. I tillegg er Elif et ekte menneske og ikke en lærebokperson. Møtet med den flerkulturelle kunstneren gir også muligheter til å ta eget initiativ og å

høre mer av og lese mer om henne. Både tekstene og oppgavene kan bidra til at elevene reflekterer over livet til personer med migrasjonsbakgrunn i Tyskland (og muligens hjemme i Norge). Også bruken av musikk og sangtekster kan være gode medier for slike refleksjoner.

Under tittelen «*Nicht für alle*» (side 74/75) (ill. 18) møter elevene seks nye personer. Tre av disse er (muligens) relevante for vårt undersøkelsestema fordi de har navn som *Jamila*, *Jannik* og *Nurjan*.

Illustrasjon 18

Momente 2, side 74 Bildekilder: a Juanmonino/iStock, b

Daisy-Daisy/iStock, c julief514/iStock, d svetikd/iStock

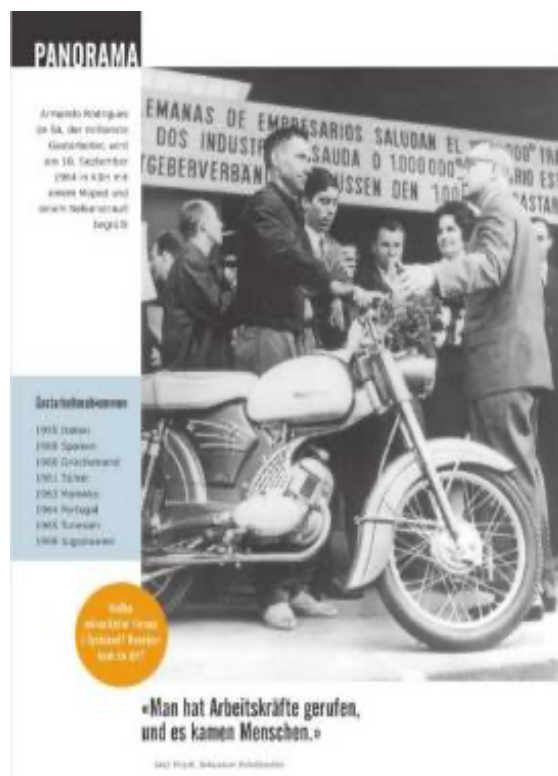


Elevene får ikke mye informasjon, men i alle fall noen inntrykk. Bilde, navn og tekst bekrefter at dette er folk med migrasjonsbakgrunn. Muligens bidrar allerede dette til elevenes refleksjoner om det å være en representant for en minoritetskultur.

Illustrasjon 19

Momente 2, side 78 Bildekilder:

Ossinger/DPA/NTB scanpix



Illustrasjon 20

Momento 2, side 79



Teksten og bilde på side 78/79 (ill. 19 & 20) handler om gjestearbeidere [*Gastarbeiter*]: «*Vom Gastarbeiterland zum Einwandererland*». Det gis en del informasjon om arbeidsinnvandringen til Tyskland på 50- og 60-tallet. Dette kobles til livet til en portugisisk mann og hans familie. Tekstene avsluttes med spørsmålet: «*Was wäre Deutschland heute ohne Politiker wie [...] und ohne Künstler wie [...]?*», etterfulgt av noen få navn (som elevene neppe kjenner til). På disse to sidene får elevene et (kort) innblikk i det flerkulturelle og etniske mangfoldet i Tyskland. Men blikket går ikke i dybden, og det problematiseres lite. Teksten forutsetter en god del mer kunnskap om tysk historie og samfunn enn det er realistisk å forvente. De kunstnerne og politikerne som nevnes, er neppe kjent for elevene, og det gis

heller ingen ytterligere informasjon om dem. Hvordan skal elevene da kunne ta stilling til hva disse betyr for det tyske samfunnet?

Illustrasjon 21

Momente 2, side 81



PROJEKTIDEE

Leute wie wir

Se gjennom kjente norske og tyskspråklige bøker, aviser og nettsteder med mange bilder (for eksempel dagsaviser, ukeblader, klesbutikker på nettet, tv-kanaler og lærebøker). Hvor mange av personene på bildene tilhører en minoritet? Hvor mange bilder viser majoriteten? Presenter resultatene deres i form av statistikk eller en presentasjon.

På side 81 (ill. 21) blir en prosjektidé presentert. Elevene skal se på forholdet mellom antall personer med majoritetsbakgrunn og minoritetsbakgrunn i ulike norske og tyske medier. Dette er i utgangspunktet en oppgave som kan føre til nyttig interkulturell kunnskap og innsikt med tanke på etnisk mangfold. Men det er en vanskelig oppgave å få organisert. Digital og ikke-digital tilgang til tyske medier er ofte vanskelig å få til og krever i beste fall mye forarbeid av lærerne. Og oppgaven står og faller nettopp med tilgangen på egnede medier.

I kapittel 7 finner elevene informasjon om og et utdrag fra en tekst av den syriskfødte forfatteren *Rafik Schami*. Hverken infoteksten eller tekstutdraget (side 88) forteller mye om livet i et flerkulturelt samfunn. Men tekstutdraget er et autentisk kulturelt uttrykk fra en tysk forfatter med minoritetsbakgrunn.

Jameelah som elevene møter i kapittel 11 (side 144 og 145) i et utdrag av en roman (og en filmatisering) har også migrasjonsbakgrunn. Hun kommer fra en fattig familie, noe som er lærebokens forklaring for hennes tyverier.

Illustrasjon 22

Momente 2, side 145

- 2 a Formuliert Hypothesen und begründet sie am Text: Wo wohnen die Mädchen? • Aus was für einem Milieu kommen die Mädchen? • Was ist den Mädchen wichtig? • Wahrscheinlich ... • Vielleicht ... • Ich denke, ... • ..., denn im Text steht, dass ...

I en oppgave (side 145) (ill. 22) skal elevene komme med noen egne tanker om bakgrunn og interesser til jentene i teksten. Med fokus på *Jameelah* og den måten hun er beskrevet på, kan dette lett føre til at tidligere stereotypiske antakelser bekreftes og styrkes. Men forhåpentligvis blir elevene motivert til å se hele filmen *Tigermilch*. Der vil de kunne bli kjent med *Jameelah* på en helt annen måte og få langt bredere innsikt i livet til mennesker med minoritetsbakgrunn i Tyskland.

Illustrasjon 23

Momente 2, side 247



I kapittel 19 er temaet *tro*. Kapitlet starter med at elevene oppfordres til å reflektere over egen tro og sine holdninger til egen og andres tro (side 247; ill. 23). En slik oppgave kan bidra til mer innsikt i og respekt for personer som tenker annerledes enn en selv. Tematikken følges opp med en tekst om tre unge mennesker med hhv. jødisk, kristen og muslimsk bakgrunn (side 248 og 249). Tekstene handler i hovedsak om hvorfor disse lever aktivt med sin tro. Det sies ingenting om hvordan det føles å ha ulike etnisk bakgrunn i et flerkulturelt samfunn. Oppgavene som følger, kan ha potensial for refleksjon gjennom spørsmål om tro i Norge, i ulike regioner i Tyskland og ellers i Europa. En slik undersøkelse vil kunne være en øyeåpner for elevene.

8. Diskusjon og konklusjon

Det finnes nesten ingen henvisninger til det kulturelle og etniske mangfoldet i de tyskspråklige land i læreboken *Momente 1*. Det brukes noen personnavn og noen bilder som kan tyde på migrasjonsbakgrunn, men elevene får ingen interkulturell kunnskap knyttet til det flerkulturelle og etniske mangfoldet i Tyskland og Østerrike. Personene med migrasjons- eller minoritetsbakgrunn gis i læreboken kun overflatiske statistroller. Det kulturelle og etniske

mangfoldet blir ikke tematisert. Personene i læreboken møtes gjerne i kulturnøytrale situasjoner og tegnes på en merkelig måte som nærmest kulturnøytrale. Ofte gjenspeiler de majoritetslevenes egen kultur (jf. Kramsch, 1993). Begrep som minoritet, migrant, flerkulturell e.l. brukes ikke i boken. Det gis kun ett eksempel på en nasjonal minoritet uten at dette virkelig tematiseres. De nasjonale minoritetskulturen(e) reduseres til noen påskeegg.

Analysen av *Momente 2* viser at det tas opp langt flere flerkulturelle tema i *Momente 2* enn i *Momente 1*, men ofte behandles temaene ganske overflatisk. Personer med migrasjonsbakgrunn kommer nesten ikke til orde, og nasjonale minoriteter nevnes ikke. Når elevene skal jobbe dypere med interkulturelle tema, bes de ofte om å bruke fantasi istedenfor at det gis grundig informasjon eller dypere innblikk. Dette fremmer ikke nødvendigvis interkulturell kompetanse, men fører heller til at stereotypier fester seg. Lund (2004) skriver at «[...] ved å synliggjøre kulturelle forskjeller og legge opp til elevenes læring og refleksjon i forhold til disse, kan fremmedspråkopplæringen sies å ha et unikt potensial når det gjelder å hjelpe elevene til økt innsikt i og forståelse for andre kulturer.» (Lund, 2004, s. 61). Det er nettopp denne tydelige synliggjøringen vi ikke finner i *Momente 2*. Men det finnes eksempler på gode refleksjonsoppgaver, gjerne knyttet til de få personene med migrasjonsbakgrunn som elevene møter i en lærebok.

Kjerneelementet *interkulturell kompetanse* er en viktig del av den norske læreplanen for fremmedspråk og fokuserer på «forståelse av kulturelt og språklig mangfold» (Udir, 2022, s. 2). I en tyskkontekst innebærer det forståelsen av det kulturelle, etniske og språklige mangfoldet i tyskspråklige land og områder. Vi har her begrenset oss til Tyskland og Østerrike og fokusert på etnisk mangfold.

I vår analyse av læreverkene *Momente 1* og *Momente 2* har vi sett på hvilke møter med personer fra målspråksområdene lærebøkene åpner for og hvordan disse møtene tilrettelegger for at elevene får innsikt i det kulturelle og etniske mangfoldet i de tyskspråklige landene.

Når det gjelder møter med mennesker med migrasjonsbakgrunn, kan vi konstatere at det tas opp tema som omhandler personer med ulik språklig og kulturell bakgrunn, men at disse temaene behandles svært sjelden og kun overflatisk i *Momente 1*, mens de behandles litt mer

grundig i *Momente 2*. Muligens skyldes dette at læringsmålene for nivå 2 i læreplanen understreker ordet *mangfold*. Det gjør ikke målene for nivå 1 (Udir, 2022, s. 5–6).

Læreverkene presenterer i hovedsak *kulturnøytrale* situasjoner og personer. De representerer en majoritetskultur for de tyskspråklige land som ligger nært opp til den norske majoritetskulturen. I *Momente 2* blir det etniske mangfoldet dog av og til synlig; elevene møter personer med migrasjonsbakgrunn og deres kulturer. Disse møtene er likevel ikke tilnærmet representative sett i forhold til andelen av befolkningen med minoritetsbakgrunn. Nasjonale minoriteter nevnes ikke i det hele tatt.

Bildet som presenteres av kulturene i målspråklandene ser ut til å være mer ensidig enn balansert. All den tid bøkene knapt kommer inn på et kulturelt og etnisk mangfold, er det vanskelig å si noe om hvorvidt presentasjonen er stereotypisk eller balansert. Elevene gis lite ny informasjon som vil kunne være en motvekt mot bestående stereotypiske oppfatninger.

Vi har allerede pekt på at det er viktig at elever i Norge som har innvandrerbakgrunn eller tilhører en nasjonal minoritet, bør få mulighet til å bli kjent med ungdommer med en liknende bakgrunn i de tyskspråklige landene, som de vil kunne identifisere seg med. Norske elever med migrasjonsbakgrunn møter faktisk noen, men ikke mange, personer med liknende bakgrunn, som de kan identifisere seg med, særlig i *Momente 2*. Norske elever som tilhører en nasjonal minoritet møter derimot ingen som de kan identifisere seg med.

Vi kan konkludere med at helhetsinntrykket ikke er så positivt. Særlig *Momente 1* etterlater et inntrykk av at temaer som berører kulturelt og etnisk mangfold, er blitt unngått eller valgt bort. Det er påfallende at elevene møter et utall av personer i løpet av begge lærebøkene. De får kun overflatisk informasjon om disse. Blant disse stadig vekslende navnene og bildene er det få personer med en flerkulturell bakgrunn. Om de likevel dukker opp, reduseres de som oftest til et navn og et bilde. Selv i *Momente 2* står antall personer med minoritetsbakgrunn som presenteres, ikke i noe forhold til den andelen som personer med minoritetsbakgrunn utgjør i de tyskspråklige landene. Men i *Momente 2* finnes det noen gode sider der personer med migrasjonsbakgrunn presenteres, og hvor det inviteres til ettertanke. Likevel er det kritikkverdig at nasjonale minoriteter ikke omtales i det hele tatt.

Lærebokanalysen vår viser at de undersøkte lærebøkene ikke lykkes med å få fram det språklige, kulturelle og etniske mangfoldet som finnes i de tyskspråklige landene. Lærebøkene har hatt sjansen til å la elevene møte mange ulike representanter for dette mangfoldet. Her har det vært mange muligheter til å legge opp til refleksjon og innsikt, både rundt mangfoldet i målspråklandene og hjemme i Norge. Disse sjansene har man beklageligvis ikke brukt.

Forfatteromtaler

Remy Andreas Rabben er utdannet lektor og leverte masteroppgaven *Darstellung kultureller Vielfalt in deutschsprachigen Ländern: Eine Analyse der norwegischen DaF-Lehrwerksreihe Momente für Deutsch Niveau I und II* i tysk våren 2023 ved Universitet i Tromsø. Han jobber som lektor i tysk, norsk og engelsk på Langnes skole i Tromsø.

Beate Lindemann er professor i anvendt tysk språkvitenskap (tysk som fremmedspråk) og tyskdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hennes forskningsinteresser er: tysklærerutdanning, lærebokanalyse, tredjespråklæring og tredjespråkformidling.

Litteratur

a) Læreverkene

Momente:

Biesalski, P., Fiebig, J. & Johansen, G. (2020). *Momente 1*. Aschehoug undervisning.

Fiebig, J., Biesalski, P. & Gjestvang, K. S. (2020). *Momente 2*. Aschehoug undervisning.

b) Forskningslitteratur

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.

Bjørke, C. & Haukås, Å. (Red.) (2020). *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Council of Europe (2003). *Language Education Policy Profile for Norway*. Experts' Report. Council of Europe.
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture*. Council of Europe.
- Demokratiezentrum Wien (u.å.). *Minderheit*. Hentet 29. april 2023 fra <https://www.demokratiezentrum.org/bildung/ressourcen/lexikon/minderheit/>
- Destatis (u.å.). *Migration und Integration*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html?templateQueryString=Migrationshintergrund
- Dypedahl, M. (2020). Interkulturell læring i fremmedspråk. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3.utg.) (s. 205–226). Cappelen Damm Akademisk.
- Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Eide, L. (2012). *Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråksfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk*. Phd.-avhandling. Universitetet i Bergen.
- Eide, L., Skalle, C. & Gjesdal, A.M. (2023). Intercultural Competence in the Foreign Language Classroom. Pedagogical Applications of Literacy Texts on Migration and Exile. *Scandinavian Journal of Educational Research* 4, s. 607–620. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042842>
- Ette, A., Straub, S., Weinmann, M. & Saluk, H. (2021). Repräsentation kultureller Diversität in der Bundesverwaltung. I A. Ette, S. Straub, M. Weinmann & N.F. Schneider (Red.), *Kulturelle Vielfalt der öffentlichen Verwaltung; Repräsentation, Wahrnehmung und Konsequenzen von Diversität* (s. 71–99). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1qhstkf.9>

- Gjesdal, A. M., Skalle, C. & Eide, L. (2017). Migrantnarrativer som interkulturell døråpner? En pilotanalyse av læreverktekster i fransk, italiensk og spansk. *Acta Didactica Norge* 1/2017.
<https://doi.org/10.5617/adno.3915>
- Haukås, Å., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21(2).
<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3082/>
- HK-dir (2022). *Det felles Europeiske rammeverket for språk. Utvidet versjon*. HK-dir.
- Hvistendahl, R. (2004). Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (Red.), *Fokus på pedagogiske tekster*[8]. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler. Notat 1/04, s. 25–58. Høgskolen i Vestfold.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn*. Høgskolen i Vestfold.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Llovet Vilà, X. (2020). Læremidler i fremmedspråksfaget. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg.) (s. 304–323). Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, R. (2004). Lærebøker i engelsk : hvordan ivaretas det flerkulturelle perspektivet? I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (Red.), *Fokus på pedagogiske tekster* [8]. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler. Notat 1/04, s. 59–82. Høgskolen i Vestfold.
- Lund, R. (2006). *Questions of culture and context in English language textbooks: a study of textbooks for the teaching of English in Norway*. University of Bergen.

Nordisk samarbeid (u.å). *Befolkning i Norden*. Hentet 29. april 2023 fra

<https://www.norden.org/no/information/befolkningen-i-norden>

Rabben, R. A. (2023). *Darstellung kultureller Vielfalt in deutschsprachigen Ländern: Eine Analyse der norwegischen DaF-Lehrwerksreihe Momente für Deutsch Niveau I und II*. [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.

<https://munin.uit.no/handle/10037/30252>

Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Skalle, C., Gjesdal, A. M. & Tveit, H. (2015). Mangfold i Læreplan for fremmedspråk – Migrantnarrativer i fremmedspråkundervisning og utvikling av interkulturell kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3-4, s. 256–267.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-09>

Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Speitz, H. & Lindemann, B. (2002). "Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret": Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport. Telemarksforsking.

SSB (u.å.) *Innvandrere etter innvandringsgrunn og første statsborgerskap 2023*. Hentet 26. juni 2025 fra:

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-etter-innvandringsgrunn>

Staatsministerium für Kultur und Medien (u.å.). *Nationale Minderheiten*. Hentet 29. april 2023 fra <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundskanzleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/kultur/kunst-kulturfoerderung/foerderbereiche/unterstuetzung-minderheiten/nationale-minderheiten-317758>

Statista (2022, januar). *Hauptsprachen der Bevölkerung in der Schweiz im Jahr 2020*. Hentet 8. februar 2023 fra

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/216829/umfrage/sprachen-in-der-schweiz/>

Statistik Austria (2023). *Migrationshintergrund*. Hentet 29. april 2023 fra

<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuengerung/migrationshintergrund>

Statistisches Bundesamt Destatis (2023a, 19. januar). *Bevölkerungsstand: Amtliche Einwohnerzahl Deutschlands 2022*. Hentet 29. april 2023 fra

https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/_inhalt.html

Statistisches Bundesamt Destatis (2023b, 27. april). *Migration und Integration*. Hentet 29. april 2023 fra https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#

Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles Europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering*. Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>