

# Multikulturel ungdomslitteratur udvikler elevernes kulturelle kompetencer

NADIA MANSOUR, PH.D.-STUDERENDE, AARHUS UNIVERSITET OG VIA LÆRERUDDANNELSEN I AARHUS

---

**Hensigten med denne artikel er at diskutere valget af litteratur i skolen og den litteratuddidaktiske praksis i lyset af den stigende mangfoldighed i samfundet. Artiklen præsenterer en definition på multikulturel litteratur og viser, hvordan disse tekster kan bidrage til udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer.<sup>1</sup>**

Inden jeg præsenterer en definition på multikulturel litteratur i artiklen, diskuterer jeg, hvorfor multikulturel litteratur er et vigtigt indhold i danskfaget. Her inviteres læseren ind i de pædagogiske argumenter for anvendelsen af multikulturel litteratur. Artiklens sidste del er et kig ind i det multikulturelle klasserum, hvor elever reflekterer over arbejdet med multikulturel litteratur.

## **Opgør med kulturel og litterær marginalisering**

En væsentlig begrundelse for at arbejde med *multikulturel litteratur* i danskfaget ligger i danskfagets fagformål: "(...) dansk skal fremme elevernes oplevelse af litteratur som kilde til udviklingen af personlig og kulturel identitet" (Undervisningsministeriet, 2015). Danskfaget har med sit domine-

rende timeantal i skolen i høj grad indflydelse på elevernes identitetsdannelse og kulturelle udvikling (Holmen, 2011). Sammenholdt med folkeskolelovens § 18 (Retsinformation.dk, 2014; Undervisningsministeriet, 2014), der stiller krav til læreren om at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer og forudsætninger i undervisningen, bliver det relevant at spørge til, om alle elevers erfaringer og forudsætninger reflekteres i valget af og arbejdet med litteratur. Her kan man spørge til synet på og repræsentationen af minoritetselvers kulturer, religioner, sprog og identiteter.

## ***Den kulturelt ansvarlige lærer (Gay, 2010) bør overveje, hvilke stemmer og perspektiver på verden der bliver hørt, spejlet og diskuteret i klasserummet.***

Inden for den multikulturelle uddannelsesforskning både internationalt (Banks, 1999; Nieto, 2004) og nationalt (Gitz-Johansen, 2006; Haas, 2014) er man enige om, at et multikulturelt curriculum<sup>2</sup> er nødvendigt i skolen for at undgå en

kulturel og litterær marginalisering af minoritets elever. Skolens indhold og den litteratur, som eleverne møder, er ikke en formidling af neutral viden. Curriculum er en historisk og kulturel konstruktion, og den *kulturelt ansvarlige lærer* (Gay, 2010) bør overveje, hvilke stemmer og perspektiver på verden der bliver hørt, spejlet og diskuteret i klasserummet.

Dette elevcentrerede syn på indholdet i skolen afstedkommer nogle spørgsmål, som jeg kort diskuterer i denne artikel: Hvordan slår vi ring om en bestemt form for litteratur, der har til formål at synliggøre minoriteters stemmer? Hvordan kan dansklæreren arbejde med multikulturel litteratur uden at stigmatisere bestemte samfundsgrupper eller elever og dermed undgå at bidrage til det, som multikulturalister selv kraftigt tager afstand fra, nemlig en yderligere *ghettoisering* af bestemte elevgrupper (Parekh, 2000, s. 229)?

## Et fælles "vi"

Professor James A. Banks (1991), som anses for at være grundlæggeren af den multikulturelle uddannelsesforskning, argumenterer for en helhedsorienteret curriculumreform i uddannelsessystemet. Alle elever skal møde multikulturelle tekster, uanset deres baggrunde, idet alle skal forberedes til livet i et multikulturelt samfund og udvikle kulturelle kompetencer. Hvis lærere skal undgå at ghettoisere bestemte elevgrupper, er det derfor vigtigt, at valget af indhold ikke begrundes i de elever, der sidder i klasserummet.

Uddannelse, der bygger på en multikulturel tilgang, drejer sig ikke om at opsøge eller forstærke kulturelle forskelligheder blandt eleverne (Banks, 2010, s. 23), men om en større samfundsmæssig udfordring, der handler om at reducere fordomme og diskrimination i et samfund med stadig større kulturel, religiøs og etnisk diversitet. Det primære mål er at forene en nation og skabe et fælles "vi", der bygger på en accept af, at man kan være dansker på mange måder. Af den grund er en af forskellene mellem en interkulturel og en multikulturel pædagogik, at førstnævnte forsøger at overskride det nationale paradigme (Riisager, 2003) og bygge broer mellem det lokale og den globale verden, og sidstnævnte har som sit primære

mål at skabe en national sammenhængskraft, der hviler på anerkendelsen af, at der er forskellige kulturer, religioner og måder at leve på *inden for* en nation (Blum, 2014). I min optik udelukker den ene tilgang ikke den anden. Men mit fokus er at problematisere en eksisterende "dem"- og "os"-diskurs i Danmark, særligt når det gælder etniske minoriteter. Det er en af årsagerne til, at jeg positionerer mig i forlængelse af den multikulturelle uddannelsesdiskurs og er fortalende for en *multikulturel danskhed*.

## Synlige minoriteter skal ofte forsvare deres danskhed

En anden vigtig årsag til at fokusere på kulturelle forskelligheder og ligheder *inden for* en nation hænger sammen med, at nogle etniske minoriteter har færre muligheder for at skjule sider af deres identiteter end andre. De kan være brune, have et udenlandsk klingende navn, tale gebrokkent dansk eller på anden vis have synlige minoritetsidentitetsmarkører. Der vil ikke blive stillet spørgsmål til den hvide danskers nationale tilknytning, hvorimod etniske minoriteter kæmper om retten til at vinde en plads i samfundet. Et godt eksempel herpå er den anklage, som formanden for danske gymnasielever, Jens Philip Yazdani, fik i Deadline på DR2 i 2016 om, at han ikke er rigtig dansker, selvom han er født og opvokset i Danmark (læs mere om dette i Gottschalck, 2017). Hans synlige minoritetsidentitetsmarkører er hans efternavn, som er iransk, fordi faren er flygtning fra Iran, og hans mørkere hudfarve end majoritetens. Debatten skabte en diskussion om danskhed, racisme og diskrimination på de sociale medier. Forskeren Anita N. B. Albertsen har vist, at der ofte er negative fortællinger om etniske minoriteter i den offentlige diskurs, der kobler dårlig adfærd med deres religion eller kultur (Albertsen, 2013). Mira Skadegård har med sin forskning vist, at der eksisterer en skjult diskrimination i hverdagens interaktioner, også kaldet mikrodiskrimination, som kommer fra velmenende etniske danskere, når de for eksempel spørger, om en brun person er muslim, siden hun ikke spiser kød (Skadegård, 2017). Brune danskere skal ofte forsvare deres danskhed, og Skadegård kritiserer denne farvebaserede danskhedsskala (Skadegård, 2008), hvor hvidhed er det udgangspunkt, hvorfra "de andre"

defineres. Etniske minoriteter står altså i midten af en kontinuerlig integrationsdebat og en samfundsmæssig diskurs, som har indflydelse på deres identitetsudvikling og selvforståelse, og som derfor også kan få indflydelse på fortolkningsarbejdet i litteraturundervisningen.

## Etniske minoriteter står altså i midten af en kontinuerlig integrationsdebat og en samfundsmæssig diskurs, som har indflydelse på deres identitetsudvikling og selvforståelse, og som derfor også kan få indflydelse på fortolkningsarbejdet i litteraturundervisningen.

### Samfundsdiskurs og litteraturundervisning

Denne diskurs bliver tydelig i det følgende uddrag af mit datamateriale. Her er fem elever fra en 8. klasse i en storbysskole i gang med et fortolkningsarbejde i danskfaget. De har læst romanen Haram (Aamand, 2016), som tematiserer ungdomslivet på tværs af religioner og værdier, idet den handler om pigen Anisas hemmelige kæresteforhold med en ikke-muslimsk dreng. På baggrund af de regler og krav, som Anisa skal overholde i sin familie, hvor det er forbudt at være sammen med drenge og forbudt at blive gift med en ikke-muslim, diskuterer de fem elever her, om forældrene er danske<sup>3</sup>:

*Mikkel: "Man kan jo sagtens have en kultur som Anisas forældre og stadig kalde sig selv for dansker, for det er en ide om, at der ikke er én måde at være dansker på."*

*Sebastian: "Det er også det, jeg føler, at de der politikere. Altså det tager lang tid for dem at indse for dem, at det der med, at de kan jo ikke gøre noget, for man kan jo sagtens være dansker på ti forskellige måder... man kan jo sagtens bede fem gange om dagen og være dansker eller have tørklæde på og være dansker."*

*Aman afbryder Sebastian: "Det er ikke dansk i forhold til Inger Støjberg... nej... dét er det ikke."*

*Mikkel: "Man skal ikke lytte til Inger Støjberg."*

*Sebastian: "De er fucking slemme til at dømme folk de der politikere... de stiller ekstreme krav."*

I ovenstående citater bruger eleverne deres kendskab til den samfundsmæssige diskurs om indvandrere i samtalen om romanens hovedperson, Anisa, og den muslimske kultur, hun er en del af. Eleverne krydser den tekstdnære læsning med den fælles erfaringsverden, de har fra medierne. Dette korte uddrag er et eksempel på, hvordan eleverne, med udgangspunkt i romanens karakterer og de valg, karaktererne træffer, diskuterer danskhed, deler deres holdninger og sætter det i relation til den omverden, de selv er en del af. Dette uddrag er et eksempel på, at multikulturelle tekster kan åbne for samtaler om identitet, kulturer og nationale tilhørsforhold i klasserummet.

Multikulturel litteratur har altså et litteraturdidaktisk potentiale i forhold til at udvide elevernes kulturelle kompetencer, idet eleverne blandt andet møder minoritetsfortællinger og krydskulturelle tematikker, der inviterer til samtaler omkring kultur, identitet, integration, danskhed og diskrimination. Men hvad er multikulturel litteratur? De følgende to afsnit indledes med en diskussion af, hvordan multikulturel litteratur defineres i forskningen, efterfulgt af en definition på multikulturel litteratur, som netop indskriver disse særegne tematikker.

### Pædagogisk og litterær definition på multikulturel litteratur

Multikulturel litteratur består både af en litterær definition og en pædagogisk definition (Cai, 2002). Litteraturforskere er enige om den pædagogiske definition, som handler om at sætte fokus på underrepræsenterede grupper i samfundet og er dermed direkte forbundet med ønsket om at give "(...) previously silenced groups a voice to be heard" (Gopalakrishnan, 2010, s. 23). De punkter, hvor forskerne er uenige, er i spørgsmålene om autenticitet, og om hvilke kulturer der skal inkluderes

i definitionen. Autenticitetsspørgsmålet handler om, hvorvidt teksten er skrevet af en insider eller en outsider. Nogle forskere opstiller kriterier, hvormed man kan evaluere autenticiteten af litteraturen i forhold til den intenderede læser eller forfatterens kulturelle baggrund, mens andre argumenterer for en indholdsorienteret definition, hvor man ikke jagter den korrekte eller rene kulturelle repræsentation, men vurderer graden af nuancerede kulturelle repræsentationer og perspektiver i teksterne (Doll & Garrison, 2013). Nogle forskere ser altså kultur som noget afgrænset, og det diskuteres, hvor mange kulturer man skal slå ring om, når man afgrænser multikulturel litteratur. De tidlige definitioner omhandlede kun etniske minoriteter med særligt fokus på at indskrive og visuelt afspejle folk med en anden hudfarve end den hvide, altså en anerkendelse af "people of color" (Kruse & Horning, 1990). De senere definitioner har fokus på minoriteter i bredere forstand og ikke kun på etniske minoriteter (Yokota, 1993), herunder altså handicappede, religiøse, seksuelle og sociale minoriteter.

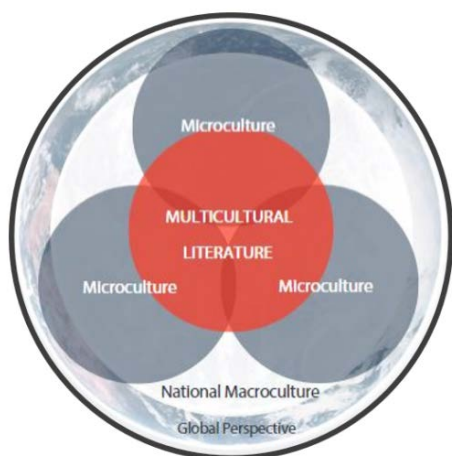
## Multikulturel litteratur har nogle særegne stilistiske træk og et indhold, der gør den multikulturel.

Hvis vi udelukkende definerer multikulturel litteratur med det formål, denne skal tjene i praksis, altså at *synliggøre* minoriteter i samfundet og ikke også kigger på litteraturens særegne karakteristika, får vi en radikal pædagogisk definition, hvor kvaliteten bliver nedprioriteret. Danske forskere peger på, at det ikke er al litteratur omhandlende minoritetsgrupper og kulturmøder, der udmærker sig sprogligt (Frank, 2008). Nærværende artikel præsenterer en litterær og en pædagogisk definition på multikulturel litteratur (se boks 1). Jeg er enig med multikulturalister i målet: at synliggøre minoriteter i samfundet og give dem en legitim stemme i danskfaget, men multikulturel litteratur er ikke defineret som autentiske, rene stemmer eller som indvandrerlitteratur med insiderperspektiver. Multikulturel litteratur har nogle særegne stilistiske træk og et indhold, der gør den

multikulturel. Inspireret af litteraturforskeren Søren Frank gør jeg op med koblingen mellem forfatterens baggrund og indholdet i litteraturen. Søren Frank definerer migrationslitteratur ud fra tekstens æstetik. Forfatterens baggrund *kan* have indflydelse på både værket og modtagelsen af værket, og det kan være relevant at kigge på forfatterens virkelige liv. Faren kan være, at jagten på den sande, autentiske insiderrepræsentation lukker fortolkningen, på samme måde som Yahya Hassans (2013) digtsamling blev læst som vidnesbyrd om indvandrer miljøer (Necef, 2016) og ikke som et flertydigt, komplekst litterært værk.

## Når kulturer krydser i litteraturen

Hvor Frank har fokus på migration og migrerende tilstande på tværs af grænser og nationer, er fokus i multikulturel litteratur på bevægelser på tværs af kulturer inden for en nation. I det multikulturelle uddannelsesparadigme ønsker man at skabe en national identitet, der bygger på idéen om, at vi er forskellige. Derfor afgrænses multikulturel litteratur til fortællinger skrevet i Danmark på dansk. Samtidig er synet på identitet og kultur flydende og dynamisk (se figur 1), og derfor kan man ikke afgøre, om en stemme er autentisk, ren eller troværdig. Jagten på den autentiske kulturelle repræsentation er en blindgyde, idet der altid vil være forskellige tolkninger og erfaringer inden for en bestemt mikrokultur, eller for den sags skyld i makrokulturen, altså majoriteten. Multikulturel litteratur handler om *kulturmøder* inden for en nation. For eksempel handler novellen "Tre slags" af Dorte Nors (2011) om en jøde, der flytter til København for derefter at vende hjem til Jylland, hvor han bliver mobbet af sine barndomsvenner. For i vennernes optik er de værste mennesker dem, som kommer fra Jylland, men flytter til Sjælland. Mit syn på identitet og kultur som flydende og dynamisk ses i nedenstående model, som illustrerer definitionen på multikulturel litteratur. Minoriteter kan ligesom majoriteten være en del af mange mikrokulturer og grupper på en gang. Når synet på kultur og identitet er flydende og dynamisk, og en person kan være tilknyttet forskellige kulturelle grupper, der tilmed overlapper, krydser og modsiger hinanden, bliver konsekvensen, at en minoritetskultur aldrig er ren.



Figur 1: Multikulturel litteratur

Mikrokulturerne overlapper både hinanden indbyrdes, den nationale makrokultur og det globale perspektiv. Figuren (Mansour, 2015) viser, hvordan multikulturel litteratur krydser kulturer, går på tværs af dem og ikke tænker dem i låste kulturelle modsætninger. Det globale perspektiv kan indgå i teksterne, men de fylder ikke så meget i disse teksters tematikker.

Multikulturel litteratur har nogle særegne karakteristika med tematiske kriterier og stilistiske kriterier. Disse kaldes også for genretræk (se boks 1).

## Et kig ind i det multikulturelle klasserum

At indsætte et multikulturelt indhold er ikke nok (Banks, 1991). Elever og lærere bringer deres

erfaringer, perspektiver, værdier og kulturelle forståelser ind i klasserummet, og derfor er arbejdet med teksterne og bestræbelsen på at skabe et multikulturelt klasserum vigtigt. Det multikulturelle klasserum er et sted, hvor det er legitimt at have modsatrettede og multiple stemmer, værdier og holdninger, og hvor udviklingen af elevernes *kulturelle kompetencer* sker i mødet med mange tekster, såvel skriftlige som mundtlige. Eleverne skal udvikle kulturelle kompetencer, som gør dem i stand til at se ligheder og forskelle i egne og andres kulturer, udvikle deres evne til at sætte sig i andres sted og se tingene fra andres perspektiver samt at handle og kommunikere på tværs af kulturer<sup>4</sup>. Kulturel kompetence er også evnen til at møde et menneske åbent og nysgerrigt og udvikle evner til at kommunikere uden på forhånd at have negative fordomme, forventninger og forståelser om andre. I dette ligger dermed også et demokratisk handlingsorienteret ideal, hvor man tager aktivt stilling til den verden, der omgiver én og handler for at skabe en bedre og mere lige verden (Banks, 2010).

**[...] udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer sker i mødet med mange tekster, såvel skriftlige som mundtlige.**

Netop det at reducere sine fordomme om andre og lytte til andres perspektiver på livet blev italesat af 8. klasses elever i et af mine forskningsinterviews<sup>5</sup>:

### Multikulturel litteratur indeholder tematiske og formmæssige genretræk:

- ▶ Der reflekterer diversiteten i et samfund gennem sin indskrivning af forskellige mere eller mindre overlappende kulturelle former, fx værdier, perspektiver, traditioner, religioner, livssyn.
- ▶ Der tematiserer identitetsforhandlinger på tværs af kulturer inden for en nation ved at sætte spørgsmålstegn ved identitet og kultur som faste størrelser.
- ▶ Der tematiserer integration og sammenhold på tværs af kulturelle grupper.
- ▶ Der tematiserer minoriteters kamp for rettigheder og ligestilling.
- ▶ Der ikke prioriterer majoritetens perspektiv, men skaber plads til minoriteters erfaringer og perspektiver.
- ▶ Der visuelt afspejler minoriteter.
- ▶ Der indeholder en sproglig mikstur, der afspejler forskellige gruppekulturer, fx gennem indskrivning af dialekt eller gennem indskrivning af fremmedord. Syntaksen kan også være bevidst ændret.
- ▶ Fiktive tekster, som ofte omhandler samtidsrealistiske fortællinger og er udtrykt i et kunstnerisk bearbejdet og moderne formsprog.

Boks 1: Genretræk i multikulturel litteratur

Nadia: Har I noget, I gerne vil sige om forløbet med multikulturel litteratur?

Natalie: "Jeg ved det ikke, jeg vil måske bare sådan, altså jeg synes i hvert fald, at det var et rigtig vigtigt forløb, at det var godt. For vi er den kommende generation og alt det der, så det er ret vigtig, at vi får perspektiv på forskellige ting, så vi ikke bare læser bøger om danskere."

Alfred: "Jeg tænker også, at det er godt at få et indblik i andre religioner, eller andre minoriteter end den, man selv er i... for ligesom at få et indblik i det og for at smide sine fordomme væk. Det, som man tror, man ved, det var så ikke helt rigtigt. For jeg tænker, at hvis man lever, indtil man bliver voksen med alle sine fordomme, så er det sværere at smide dem væk, end hvis man er sådan på vores alder."

Hanne: "Ja, jeg synes også, at det er rigtig vigtigt, at unge og skolebørn, at vi får flere af sådan nogle, der udfordrer os på den måde... både sådan som de andre siger for at kaste fordomme væk. Og det er også vigtigt for den måde, man omgås i det videre liv med andre mennesker og at lære, at vi er alle sammen forskellige, og det er ok."

Som det kan læses ud fra elevernes udtalelser, har forløbet med "Haram" bidraget til udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer. Eleverne anvender et metasprog til at beskrive disse kulturelle kompetencer. Eleverne viser her, at de er bevidste om, at der findes andre perspektiver på livet end den gængse majoritetsdanskers (Natalies udtalelse), at de er villige til at smide egne fordomme væk og blive klogere på andres værdier, her religioner (Alfreds udtalelse), og at de mener, at det er vigtigt at lære at omgås mennesker, der er forskellige fra én selv (Hannes udtalelse).

De litteraturæstetiske spor i "Haram" åbnede for samtaler om kultur og minoriteter i 8. klasse. For eksempel snakkede eleverne længe om de indskrevne arabiske ord *Haram*, *Habibi* og *Machallah*. Elevernes møde med de stabile, kulturelle modsætninger i "Haram", fx dansk dreng vs. arabisk pige, dansk familie-kultur vs. arabisk familie-kultur, forbud mod kærester i Anisas familie vs. tilladt at

have kærester i Johannes' familie åbnede også for dialoger om fordomme, forbud og religion.

Multikulturelle tekster tilbyder et litteraturdidaktisk rum, hvor elever sammen med deres lærer eksplicit får mulighed for at fordybe sig i det multikulturelle, fiktive univers og samtale om såvel universelle temaer som tabuiserede og kulturelt specifikke temaer, således at de kan påvirkes i deres holdninger og perspektiver på deres egne og andres kulturer, værdier og livssyn og dermed potentielt udvikle kulturelle kompetencer.

## Referencer

- Aamand, K. (2016). *Haram*. Gyldendal.
- Albertsen, A, N, B. (2013). Mellem samfundsnasere, ofre og mønsterindvandrere. Stereotype indvandrerrepræsentationer i de danske medier, samtidslitteratur og den offentlige debat. I: Frank, S., & Necef, M. Ü. (red.), *Indvandrerens i dansk film og litteratur* (pp. 198-228). Forlaget Spring.
- Banks, J. A. (1991). Multicultural Literacy and Curriculum Reform. *Educational Horizons*, 69(3), 135-140. The New Literacies. Phi Delta Kappa International.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to multicultural education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Second edition.
- Banks, J. A. (2010). Diversity, Group Identity, and Citizenship in a Global Age Diversity. In: Salili, F., & Hoosain, R. (Eds.), *Democracy and Multicultural Education* (pp. 15-41). Information Age Publishing Inc.
- Blum, L. (2014). Three educational values for a multicultural society: Difference recognition, national cohesion and equality. *Journal of Moral Education*, 43(3), 332-344.
- Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for children and young adults. Reflection on Critical Issues*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.
- Doll, C., & Garrison, K. (2013). *Voices of Experience. Promoting Acceptance of Other Cultures*.

- In: Naidoo, J. C., & Dahlen, S. P. (Eds.), *Diversity in Youth Literature* (pp. 3-15). American Library Association.
- Frank, S. (2008). *Migration and Literature. Günter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad*. Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- Gottschalck, A. (2017). *Danske gymnasieelevers nye formand: Den kampvante gymnasieelev, der giver »tiltro til fremtiden«*. Artikel i Berlingske 1. maj 2017.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gopalakrishnan, A. (2010). *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach*. SAGE Publications.
- Haas, C. (2014). *Staten, elite og 'os'. Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hassan, Y. (2013). *Yahya Hassan*. Gyldendal.
- Holmen, A. (2011). Den gode gardner og ukrudtet. Om minoritets elever i grundskolens danskfag. I: Haas, C., Holmen, A., Horst, C., & Kristjánsdóttir, B. (red.), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. (pp. 31-115). Aarhus Universitetsforlag.
- Holmen, A., Kristjánsdóttir, B., & Lund, K. (2010). Hvorfor nu tale om curriculum? *Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*, Nummer 48, Okt. 2010, 1-10. Aarhus Universitetsforlag.
- Kruse, G. M., & Horning, K. T. (1990). Looking into the mirror: Considerations behind reflections. In: Lindgren, M. V. (Ed.), *The Multicolored mirror: Cultural substance in children and young adults*. Fort Atkinson, WI: Highsmith.
- Mansour, N. (2015). *Elevernes diversitet og litteraturundervisningens indhold. En undersøgelse af den nye multikulturelle litteraturs potentialer i folkeskolen*. Speciale ved Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Necef, M. Ü. (2016). Yahya Hassans Brøde. I: Necef, M. Ü., & Dyrberg, T. B. (red.), *Multikulturalismens fælder. Mørklægning og moralisme i medier, forskning og politik* (pp. 299-317). Samfundslitteratur.
- Nieto, S. (2004). School reform and student learning: A multicultural perspective. In: Banks, J. A., & Banks, C. A. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspective* (pp. 401-416), 5th ed. York: Wiley and Sons.
- Nors, D. (2011). Tre slags. I: *Pære-perker-dansk*. (pp. 115-122). Høst og Søn.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Palgrave.
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken*. København: Akademisk Forlag.
- Skadegård, M. C. (2008). *Hvorfor må danskerne ikke være brune?* Kronik i Politiken 7. maj 2008.
- Skadegård, M. C. (2017). With friends like these, who need enemies? Structural Discrimination and Good Intentions in Danish Everyday Contexts. *Nordic Journal of Migration Research*, Nr. 7, 214-223.
- Undervisningsministeriet (2014). *Folkeskoleloven, 24-06-2014, kapitel 2 § 18*. Lokaliseret d. 31. juli 2018 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970>
- Undervisningsministeriet (2015). *Fælles Mål 2015 - Dansk*. Gældende fra 1. August 2015. Lokaliseret d. 13. august 2018 på: [http://www.emu.dk/sites/default/files/F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20for%20faget%20dansk\\_1.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20for%20faget%20dansk_1.pdf)
- Yokota, J. (1993). Issues in selecting multicultural children's literature. *Language Arts*, 70, 156-167.

## Noter

- 1 Artiklen baserer sig på mit igangværende ph.d.-projekt: "En inkluderende litteraturredidaktik med multikulturelle tekster", som er tilknyttet læreruddannelsen VIA i Aarhus og Aarhus Universitet.
- 2 Curriculumtraditionen i angelsaksisk tradition er anderledes end den nordiske. I den angelsaksiske tradition har man et langt mere fastlagt og centralt styret indhold, mens man i Danmark har en tyskinspireret tradition med en langt større handlefrihed. Dette har bevirket, at begrebet *curriculum* ikke i lige så stort omfang bruges til at beskrive uddannelsessystemet med i Danmark (Holmen, Lund & Kristjánsdóttir, 2010).
- 3 Alle navne er anonymiserede i artiklen, men jeg har forsøgt at vælge navne, der er troværdige i forhold til elevernes etniske baggrunde. Mikkel og Sebastian er to etnisk danske drenge og er ikke religiøse, mens Aman er en dreng, der har forældre fra Afghanistan, og er praktiserende muslim.
- 4 Disse kulturelle kompetencer minder om definitionen på *interkulturel kompetence* i Fælles Mål 2015.
- 5 Her er alle elever etnisk danske. Eleverne går i en skole uden for en mindre by. Denne er kendetegnet ved, at der er under 2 % etniske minoriteter på skolen.