

Pluralistisk universalisme: Et program for skolen i det 21. århundret.

Thomas Hylland Eriksen

I *Skolen i mulighetenes årtusen*, redigert av Roar Engh (Cappelen
Akademisk 1999).

Teksten ble opprinnelig skrevet i slutten av 1997, i forlengelsen av mine verdensbilde-artikler: prosjektet er å bevare en universalistisk posisjon uten at den blir imperialistisk.

Det etterindustrielle samfunn

Overgangen fra industrisamfunnet til det etterindustrielle samfunn gjør det nødvendig å tenke og handle nytt på svært mange områder. Plutselig fungerer ikke samfunnets felles institusjoner slik vi har vært vant til, og det viser seg gang på gang at ekspertene, som skulle vært de nærmeste til å løse problemene, i løpet av få år er blitt eksperter på et samfunn som ikke lenger finnes.

Vi lever i tiden etter etterkrigstiden. Etterkrigstiden var kjennetegnet av optimistisk nasjonsbygging og fremskrittstro, og utspilte seg i sin helhet i skyggen av den kalde krigen og avkoloniseringen. Denne tiden er velkjent for alle våre intellektuelle og "eksperter". Tiden etter etterkrigstiden

kjennetegnes av at det politiske rommet mellom USA og Sovjetunionen har kollapset; konfliktene i verden har fått et etnisk uttrykk snarere enn et ideologisk; Internett og satellittfjernsyn fører til en demokratisk og kaotisk informasjonsoverflod, og internasjonal migrasjon har ført til at datostempelet er gått ut på det meste vi lærte av kulturgeografi på skolen. Kort sagt: Vår tid kan bare forstås dersom vi innser både at den elektroniske revolusjonen og internasjonal migrasjon nå er viktige dimensjoner ved vårt samfunn, og at de er to sider av samme sak. Dette får store konsekvenser for vår tenkning om skolens innretning og formål.

De nye elektroniske teknologiene, de fleste av dem datamaskinbaserte, har i løpet av åtti- og (særlig) nittitallet ført til at informasjon har fått en helt annen plass i våre liv enn i det gamle industrisamfunnet. Den gangen var det fremdeles knapphet på informasjon, mennesker var sultne etter kunnskap og sugde den til seg når de kunne, i den tro at mest mulig kunnskap ville gi den best mulige forståelsen. Nå er situasjonen snudd på hodet. Det er for mye informasjon i verden, den presser seg på fra alle kanter, og på World Wide Web kan man "surfe" i uker og måneder uten å besøke det samme nettstedet to ganger (og, for den saks skyld, uten å finne hode eller hale på noe som helst). Problemet som konfronterer oss består kort sagt i at det er for mye informasjon, ikke at det er for lite. Denne overfloden av informasjon virker demokratiserende ettersom den gjør det umulig for Staten eller selvbestaltede eliter å diktere hvilke kunnskaper hver og en skal tilegne seg; samtidig virker den av nøyaktig samme grunn fragmenterende. Et nytt knapphetsgode er enhet, helhet og indre sammenheng. Den som klarer å filtrere og sortere informasjonen,

og dermed klarer å sjalte ut niognitti prosent som irrelevant, vinner i dette spillet – ikke den som klarer å huske navnet på russiske elver eller afrikanske statsoverhoder.

Den nye multietniske situasjonen skaper sammenlignbare utfordringer. Mens identitet, kultur og verdigrunnlag lenge var praktisk talt et ikke-tema i våre europeiske offentligheter, er spørsmål som har å gjøre med fellesskap og kulturelt mangfold i løpet av kort tid blitt noen av de mest sentrale – og noen av de vanskeligste å håndtere på en forsvarlig måte.

Det relativt homogene industrisamfunnet, der det var bred enighet om hva slags mennesker innbyggerne var og hva slags kunnskap som var verdifull, har smuldret opp. Hvordan det etterindustrielle samfunnet, eventuelt informasjonssamfunnet, forvalter sine kollektive identiteter og sin fordeling av kunnskap, kan vi ennå ikke vite sikkert. I epoker preget av raske endringer vil det alltid være kamp om hvilken tolkning av virkeligheten som skal gjelde. Den viktigste arenaen for denne kampen er skolen, vår viktigste formelle sosialiseringsinstitusjon.

Hvilken kunnskap?

Et generelt problem forbundet med sosialisering i samfunn av vår type, er at datostemplingen går ut på kunnskap. Kultur defineres ofte som de kunnskaper, verdier og ferdigheter som overføres, ofte i noe forandret form, fra én generasjon til den neste. Når samfunnet forandrer seg fort, opplever begge generasjoner – både de som lærer og de som lærer bort – at forrige generasjons

kunnskaper, og i verste fall hele deres verdensbilde, blir irrelevante. Det oppstår usikkerhet med hensyn til hva som skal gjelde som relevant kunnskap. Da datakunnskap (eller "EDB" som det ble kalt den gangen) så smått ble innført i skolen på slutten av syttitallet, ble det ansett som fremsynt og tidsmessig å undervise elevene i BASIC-programmering. Per i dag er det godt over ti år siden noen har brukt BASIC til noe som helst, og uansett var det et feilaktig syn på kunnskap som lå til grunn for programmeringsundervisningen. Ingen som skal ringe trenger å plukke fra hverandre en telefon for å forstå hvordan den virker, og det er ikke nødvendig å være mekaniker for å kjøre bil.

Omstillingsproblemene er også tydelige, om noe mer oversiktlige, i et fag som internasjonal politikk. Der nesten samtlige lærere, fra grunnskole til universitetsnivå, har fått sin utdanning i en tid da verden var definert gjennom den kalde krigen og motsetningen mellom USA og Sovjetunionen, har nittitallets politiske mønstre og konflikter fulgt andre linjer. Plutselig er *etnisk konflikt*, som var et ukjent begrep i skolen på åttitallet, blitt sentralt. Når det gjelder samfunnslære i eget samfunn, ser vi også at store forandringer gjør det vanskelig å vite hva man skal lære bort om samfunnet.

Etterkrigstidens velferdssamfunn, hvor politikken fulgte høyre/venstre-skillelinjer, hvor den stabile kjernefamilien var den vanligste husholdsformen, og hvor det var tydelige skiller mellom arbeiderklasse og borgerskap, finnes ikke lenger i den form det utlegges i lærebøkene. (Far leser, mor syr? Ikke nå lenger! Far ser på fotballkamp, mens mor søker etter nye feriesteder på vebben.)

Tydeligst er omstillingsproblemene kanskje likevel på områder

som har å gjøre med kulturarv og verdisyn – historie og religions-/livssynsfag. Historie er det viktigste identitetsskapende faget i norsk skole, og historikerne har utgjort en tykk og ofte monolittisk søyle i norsk nasjonsbygging. Det er ved å kjenne fortiden at man kan forstå seg selv, heter det; og det kan saktens være noe i en slik påstand, men det er ikke mindre sant at historien slik den fortelles er en serie *historier* om fortiden, som kunne ha vært byttet ut med andre. Som det heter i Orwells 1984: "Den som kontrollerer fortiden, behersker nåtiden."

Selv om fortiden ikke forandrer seg, forandrer historieskrivningen seg. Nasjonale historier har alltid viktige mytiske elementer – de er delvis allegoriske beretninger om godt og ondt, de er strukturert som fortellinger, og de inneholder et nennsomt utvalg av fakta som passer til nåtidsstatens offisielle selvbilde. Dette betyr ikke at de er falske og løgnaktige (se ev. Eriksen 1996 for en utdypning), men at historien kan fortelles på mange måter. I et samfunn som stadig blir mer pluralistisk, ikke minst takket være informasjonsrevolusjonen og innvandringen, vil alternative tolkninger av fortiden og nye fakta som stiller oss selv i et nytt lys, stadig bli tilbudt. Den massive norske oppslutningen om rasehygiene i mellomkrigstiden er et av de siste eksemplene på dette; tidligere på nittitallet har yngre historikers nyansering og revurdering av norskningenes rolle under Annen verdenskrig skapt bølger og kontroverser som anskueliggjør den identitetsskapende siden ved historien: Historien handler ikke om fortiden men om nåtiden, og enhver revurdering eller retusjering av fortidige hendelser forandrer ikke fortiden (den har jo allerede funnet sted), men forandrer derimot nåtiden.

Når det gjelder religion og livssyn, er det et åpenbart og banalt faktum at innvandrere og deres barn ikke nødvendigvis er lutheranere. Det skulle vel heller ikke være noen tvil om at ganske mange etniske norskinger og samer heller ikke har noe aktivt forhold til lutheranismen. Når nå bunnen raser ut under det lutherske hegemoniet i det norske samfunnet, noe som i praksis har skjedd forlengst – til tross for Kristelig Folkepartis aggressive forsøk på gjenopplivelse – er det et åpent, og kontroversielt, spørsmål hva slags verdier og livssyn skolebarn skal indoktrineres med – om noen. Hvis skolen skal være konfesjonsfri, risikerer vi samtidig at den blir verdiløs, altså at den ikke representerer noe moralsyn. Hvis den derimot ikke skal være konfesjonsfri, vil den stå for meningstvang og hjernevask av sakesløse barn som ifølge Menneskerettighetserklæringen har rett til å slippe religiøs indoktrinering (se Lingås og London 1996).

Skolens dilemmaer knyttet til de identitetsskapende fagene er formidable, også om vi ser bort fra problematikken knyttet til morsmål, hovedmål og sidemål. La oss se på tre mulige løsninger.

Kulturelt hegemoni

Allerede fra de går i barnehagen, læres norske barn opp til å feire syttende mai og andre nasjonale og kristne høytider. For at muslimske barn skal få fri på Eid-ul-fitr, altså slutten på ramadan som kan sammenlignes med julaften i kulturell betydning, kreves ekstraordinære vedtak. Barn av ikke-nasjonalistiske foreldre får ikke uten videre fritak fra syttende mai-feiringen. Norge er kort

sagt et land der den nasjonale identitet tas for gitt, som en selvfølgelighet, og er intimt knyttet til de ikke-religiøse, altså behagelige, aspektene ved kristendommen (julefeiring, påskeferie osv.). Dette utgangspunktet gjør Norge til et vanskelig land å reformere på det identitetsmessige plan. Det er også mye som tyder på at en utbredt norsk reaksjon overfor forandringene skissert ovenfor, er tilbaketrekning og nostalgi. Jo sterkere truslene mot den nasjonale identitet blir, desto sterkere blir den. Det var for eksempel få som syntes at vinter-OL i Lillehammer var et tøysete og pretensiøst påfunn, og som gidder å stille spørsmål ved eliteidrettsutøvernes sentrale plass i offentligheten. Mer alvorlig er det at en ganske stor minoritet av den norske befolkning ved siste valg stemte på et parti som mener at det bare finnes én løsning på problemer forbundet med etnisk diskriminering og rasisme, nemlig etnisk rensning. Slike holdninger er også vanlige i de større politiske partiene, mens de nåværende regjeringspartiene flere ganger har slått fast at skolen har til oppgave å verne om norsk tradisjon og norske verdier.

En norsk skole som ser det som sitt mål å verne, vil måtte opprettholde – trolig til og med forsterke – mytene om norskheten. Fra "de første nordmenn" fulgte iskanten for ti tusen år siden, via Vikingtiden, kristningen og "Firehundreårsnatten", rikssamlingen på Eidsvold, Nansen, 1905 og jøssingenes heltedige motstand til det oljerike landet som bruker av sitt overskudd på å fremme sin identitet i forskjellige utland, vil elevene få del i den sanne historien om det tapre og nøysomme lille folket som gikk fra seier til seier – fra Lindisfarne til Vestbredden, så å si. (Enkelte land feirer sine nederlag. Norge er ikke ett av dem.) Norge vil fremstå

som et unikt land som behandler sine nye landsmenn godt og gjør dem til norskinger på rekordtid ved å få dem til å forstå at seriemonogami er bedre enn arrangerte ekteskap, at helgefylla er langt å foretrekke fremfor surmaget totalavhold, og at man ikke skal smile til fremmede på trikken.

En slik skole vil oppleve tidens oppløsningstendenser som en trussel, og tviholder på det gamle og velkjente. Norge skal fremdeles fremstå som alt i alt homogent (selv om det finnes litt eksotisk pynt i Finnmark og på Oslos østkant), tuftet på likhetsidealer og sterk, legitim statsmakt.

I en slik skole – som vi langt på vei allerede har – er kristendommen *primus inter pares* blant verdensreligionene. I det nye religionsfaget, som i praksis er obligatorisk, er det som kjent kristendommen som får hedersplassen, mens andre religioner for syns skyld også blir presentert. Ateister har derimot skrinne kår i skolen for tiden.

Et samfunn som holder fast ved de gamle prinsippene for nasjonal identitet i skolen, vil stimulere til to typer holdninger overfor fremmede folkeslag: Enten bør de fornorskes snarest til sitt eget og vårt beste, eller så bør de holde seg unna. Etersom kulturen oppfattes som enhetlig og avgrenset, finnes ikke rom for gråsoner. Enten er man innenfor, eller så er man utenfor. Å være innenfor krever en høy kulturell kompetanse. Likhet og fellesskap betraktes som sentrale verdier, og dette landet som ikke er Norge, altså Utlandet, presenteres et fascinerende, men skummelt sted.

Multikulturalisme

En alternativ kunnskapsmodell for skolen, som i de senere år har vært utprøvd mange steder i verden – ikke minst i deler av USA – er den som kan kalles multikulturalistisk (se Taylor 1994 for diskusjon; Postman 1996, Schlesinger 1992 for kritiske synspunkter). Denne ideologien tar utgangspunkt i at verden har forandret seg, og at kartene må oppdateres for å si noe meningsfylt om det nye terrenget. Det gamle kartet var hegemonisk, og gjorde rede for kultur, identitet, historie og livssyn slik den dominerende gruppen ønsket det. I USAs tilfelle betydde dette at *the opening of the West* ble definert som en seier for sivilisasjonskreftene og ikke en serie grusomme massakrer og kulturelle masse mord, at den store helten i 1865 var president Lincoln og ikke de millionene av slaver som hadde klart å overleve til tross for umenneskelig behandling; at USAs befolkning bør betrakte de vesteuropeiske immigrantene med skip som *The Mayflower* som sine nasjonale stamfedre, og at slaveeiere som Washington og Jefferson var nasjonens største helter.

Etter at borgerrettighetsbevegelsen, feminismen og (i mindre grad) urbefolkningenes organisasjoner utover på seksti- og syttitallet fikk gradvis større innflytelse, begynte toneangivende sjikt i det nordamerikanske samfunnet å revurdere sine opphavsmyster og grunnlaget for sin kollektive identitet. Motstanden mot den ensidige seierherreversjonen av historien nådde faktisk et foreløpig klimaks ved USAs tohundreårsjubileum i 1976: Utstillinger og forestillinger i anledning jubileet skulle markere nasjonens enhet og fellesskap, men resultatet viste seg å være det motsatte. Mange grupper protesterte nemlig mot at de enten var utelatt, eller bare

var med i egenskap av tause statister. Kvinnenes, de svartes, indianernes og senere innvandreres historie ble nemlig ikke fortalt. I samme periode slo den afro-amerikanske forfatteren Alex Haley gjennom med romanen *Roots* (Haley 1977), som dannet opptakten til en global etnisk revitalisering som savner sidestykke på denne siden av Sturm und Drang. Medlemmer av etniske minoriteter ble seg bevisste at de ikke tilhørte det dominerende sjikt, og at deres kulturelle identitet kunne være tildels svært forskjellig fra den de ble påtvunget gjennom skolen. Samtidig ble de fortalt, av ulike typer akademikere, at deres kulturtradisjon og deres historie ikke var verken bedre eller dårligere enn den hvite manns, men annerledes. Snart dannet det seg aksjonsgrupper for å reformere alt fra historiepensum på skolen til leselister på universitetsstudiene (hvor man ønsket å bli kvitt *dead White males*). Multikulturalismen, i denne utformingen, er kort sagt læren om at (a) alle personer tilhører en kultur, (b) alle kulturer er likeverdige og fortjener en plass såvel i solen som i skolen, (c) denne plassen gis ikke, men må tas, ettersom de herskende klasser per definisjon anser sin kunnskapsportefølje for å være den eneste saliggjørende.

I norsk sammenheng ville multikulturalismen, om den mot formodning skulle bli innført, føre til en oppsplitting av klasser og kurs. Det ville for eksempel dukke opp egne muslimske skoler som lærte bort verdenshistorien sett fra Mekka (og ikke fra London, som vi er vant til), som lærte om Wergelands forhold til islam i norgeshistorien, og som hadde mange undervisningstimer om innvandring til Norge fra muslimske land. Multikulturalismen kunne også få uttrykk som egne vestlandspensa der de tre

motkulturene (avhold, nynorsk og lavkirkelig kristendom) ble viet særlig stor vekt, og en egen østlandsvariant der man underviste om EU. Sigøynere ville slippe formell skolegang, ettersom det ikke er en del av deres kultur.

Som så mange politiske retninger som er oppstått i USA de siste to hundre år, bygger multikulturalismen på uklanderlige demokratiske premisser, men utarter raskt i absurditeter og parodi. Ifølge en streng multikulturalisme finnes det for eksempel ingen kriterier for å hevde at Shakespeares skuespill er bedre enn bembænes opphavsmyster, for å påstå at Beethovens symfonier har varig verdi eller at Menneskerettighetserklæringen er en god idé også for mennesker av ikke-europeisk avstamning. "It's not my culture," kan man nemlig alltid replisere til slike påstander. Ikke overraskende er multikulturalismen blitt sabelt brutalt ned av mange amerikanske intellektuelle, fra Allan Bloom (1987) til Neil Postman, som minner om at enhver målestokk, enhver kunnskapsstandard, blir ødelagt av denne tøylesløse relativismen. Dessuten er det liten tvil om at multikulturalismen fører til forsterkede grenser mellom grupper, og iallfall ikke stimulerer til likeverdig integrasjon.

Som identitetsskapende ideologi kan multikulturalismen betraktes som *nationalism writ small*: hver eneste lille eller store gruppe som betrakter seg som kulturbærende, kan påberope seg retten til å fremme sin identitet internt, men ikke til å fornærme eller omvende andre. Som i den hegemoniske nasjonalismens tilfelle, betraktes kulturene som homogene og avgrensede, og hver eneste gruppe kan fremstå som en mini-nasjon med egne skikker, egen

religion, egen historie, egne sagn og fortellinger og kanskje eget språk. Mange velvillige norskinger er instinktivt sympatisk innstilt til multikulturalismen fordi de med rette gjenkjenner nasjonalismens logikk i den. Multikulturalismen er apartheid med et vennlig ansikt.

Universalistisk pluralisme

Jeg har nå presentert to alternative holdninger til den nye multietniske og elektroniske hverdagen i skolen: Man kan tviholde på forestillinger om røtter og likhet, eller man kan gå inn for at forskjellige kulturbærende grupper skal få forvalte sin egen kunnskapsarv på lik linje med alle andre. Den første modellen fører til ekskludering (for dem som ikke klarer å bli norske nok) og til total assimilasjon (for dem som klarer det); den andre modellen fører til segregering og desintegrasjon. Den hegemoniske nasjonalismen nekter medlemmer av minoriteter retten til å være annerledes, mens multikulturalismen nekter dem retten til å være like. Vi står med andre ord overfor et reelt dilemma dersom vi må velge mellom disse modellene: et valg mellom ondt. For den hegemoniske modellen vil både beskyldes for å kolportere foreldet tankegods og for å skape en innestengt seg selv nok-identitet, foruten at den lukker den norske nasjon inne i et lufttett, klamt rom. Innenfor den multikulturalistiske modellen vil et sigøynerbarn meget snart bli gammelt nok til å beskyldes den norske stat for ikke å ha tilbudt ham sine grunnlovsfestede rettigheter til like muligheter: på kulturel relativismens og multikulturalismens grunn har de gjort ham til analfabet.

Så hva bør gjøres? Vel, det kommer neppe som noen stor overraskelse på leseren at min tredje modell er et forslag til en løsning som ivaretar både hensynet til like rettigheter og muligheter, og hensynet til retten til å være forskjellig. Jeg foreslår å kalle den *universalistisk pluralisme*. I dette begrepet ligger det at modellen er universalistisk – den går inn for et enhetlig kunnskapssyn og et demokratisk syn på utdanning: alle skal ha de samme mulighetene; og samtidig er den altså pluralistisk, noe som innebærer at den tar inn over seg at verden forandrer seg avhengig av hvor man ser den fra, og at det ikke finnes noe privilegert utkikkspunkt. Utfordringen for denne modellen består i å unngå kunnskapsrelativisme (alt som kalles kunnskap er like bra) på den ene siden og utilsiktet hegemoni (én gruppe foregir å representere det universelle, og bruker maktspråk for å kneble de andre).

Jeg skal være mer konkret. Noen aspekter ved en skole som bygger på universalistisk pluralisme, og som altså klarer å holde to tanker i hodet på en gang (vi er like og forskjellige), kan se slik ut:

La oss i utgangspunktet slå fast at Norge er et politisk fellesskap og et territorium som har et felles kommunikasjonsspråk med to hovedvarianter, norsk (og, i visse deler av landet, samisk). Det finnes ingen felles religion for norskingene, selv om et flertall i større eller mindre grad har fått en luthersk oppdragelse. Norges politiske enhet forutsetter en del felles referanser hos innbyggerne. En av skolens primæroppgaver er å gjøre elevene i stand til å fungere som fullverdige samfunnsborgere; å få dem til å forstå sine samfunnsplikter (av typen følg trafikkreglene, send inn selvangivelsen i tide) og sine rettigheter (knyttet til

videreutdanning, trygd, lik behandling på arbeidsmarkedet osv.).

De skal også lære om Norges historie, men det skal legges vekt på at Norge er et mangslungent og komplekst land der det alltid har vært dype forskjeller og motsetninger mellom by og land, vest og øst, bonde og arbeider – og elevene skal lære at de kulturelle forskjellene mellom en nordnorsk læstadianer og en østlandsk ateist kan være minst like dype som forskjellene mellom en norsking og en innvandrer fra fjerne strøk. Det skal også legges vekt på at Norge er blitt som det er både på grunn av interne forhold (geografisk isolasjon, klima osv.) og kontakten med omverdenen (den europeiske forbindelsen, Danmark osv.). Verdenshistorien skal knyttes tettere til norgeshistorien. Selv om Norge er et identitetsfellesskap som omfatter alle som bor her (uavhengig av foreldrenes hjemland eller etnisk identitet), er det store forskjeller mellom norskingene. Det er ikke fordi de er kulturelt like at de har noe felles, men fordi de er i stand til å forstå hverandre, og fordi de har en felles stat, noe som betyr at de deltar i en felles politisk offentlighet. I undervisningen i fag som litteraturhistorie skal norsk litteratur stå i forgrunnen, men det skal hele tiden trekkes linjer og paralleller til litteratur andre steder i verden. Religionsundervisningen skal enten bli rent deskriptiv, og i så fall sidestille de store skriftreligionene, eller avskaffes.

Utfordringen består kort sagt i å finne en fungerende balanse mellom likhet og forskjell: Staten krever at innbyggerne er like på en del områder (bl.a. ved at de følger de samme lovene), og innbyggerne har på sin side rett til like rettigheter og muligheter. Dette betyr at en segregert skole der ulike minoriteter og

subkulturer får fritt spillerom til å lære sine barn det de måtte ønske, ikke uten videre er noen god idé. Samtidig har innbyggerne rett til å være forskjellige på en rekke områder: det er religionsfrihet, man kan snakke hvilket språk man ønsker hjemme, spise den maten man liker, gifte seg i henhold til moralregler man går inn for, og fortelle de historiene man ønsker om fortiden.

Avsluttende bemerkninger

Skolen står naturligvis overfor mange andre problemer enn dem jeg har diskutert i dette bidraget. Et problem som synes å være enormt, har å gjøre med den allmenne *infantiliseringen* i samfunnet, hvor både barn og voksne oppfordres av reklame, fjernsyn og aviser til å oppføre seg som barnslige tenåringer. Et annet problem har å gjøre med fraværet av en skikkelig pedagogisk idé i norsk skole. Takket være dette vakuumet læres elevene uforvarende opp til å bli karrierister og konsumenter i stedet for fornuftige, modne mennesker i stand til å gjøre kritiske, selvstendige vurderinger. Et tredje problem, som jeg har berørt, har å gjøre med den kulturelle endringstakten, som gjør at mye substansiell kunnskap blir utdatert. Bedre enn å pugge byer i Belgia er det derfor å lære teknikker for å lære: Når barn skal lære å bruke datamaskiner, må de få verktøy som gjør dem i stand til å bruke alle slags datamaskiner, ikke bare dem som kan programmeres i BASIC eller betjenes ved hjelp av Microsoft Windows.

Et fjerde problem, som etter min oppfatning er mindre enn de tre omtalte, har å gjøre med "vår kulturelle fellesarv". For hva er igjen

av den? Svaret er: Minst like mye som tidligere. Men, og det er den vesentligste nye innsikten om det nye samfunnet vi er gått inn i, fellesarven er ikke ett, lukket univers. Den kan betraktes fra mange sider, den er rik på skjeve gulv og mørke kroker, og den er hele tiden i bevegelse. Hvis vi nå kunne innse at *forskjeller er en bra ting*, ville det være ett skritt på veien bort fra de fastlåste ideologiene om identitet – hvor man enten skal være "helt norsk" eller "noe helt annet", altså mot en tilstand der blandingsformer og gråsoner oppfattes som ukontroversielt og uproblematisk, hvor grenser mellom grupper ikke betraktes som absolutte, og hvor vi blir i stand til å se at forskjeller på ett nivå gjenspeiler likheter på et annet. Det er dette som er universalistisk pluralisme: Vi lever alle i samme verden, vi kan forstå hverandre, men vi nærmer oss denne verdenen fra forskjellige ståsteder – og både samfunnet og den enkeltes livskvalitet har alt å tjene på at denne innsikten nedfelles i skolen.

Litteratur

Bloom, Allan (1987) *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.

Eriksen, Thomas Hylland (1996) *Kampen om fortiden*. Oslo: Aschehoug.

Eriksen, Thomas Hylland (1998) *Et langt, kaldt land nesten uten mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haley, Alex (1977) *Røtter*. Oslo: Dreyer.

Lingås, Lars Gunnar og Liv London, red. (1996) *Likhet eller likeverd: En kritikk av det nye kristendomsfaget*. Oslo: Humanist.

Orwell, George (1950) *1984*. Oslo: Gyldendal.

Postman, Neil (1995) *The End of Education*. New York: Knopf.

Schlesinger, Arthur M. (1992) *The Disuniting of America*. New York: Norton.

Taylor, Charles (1994) *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.