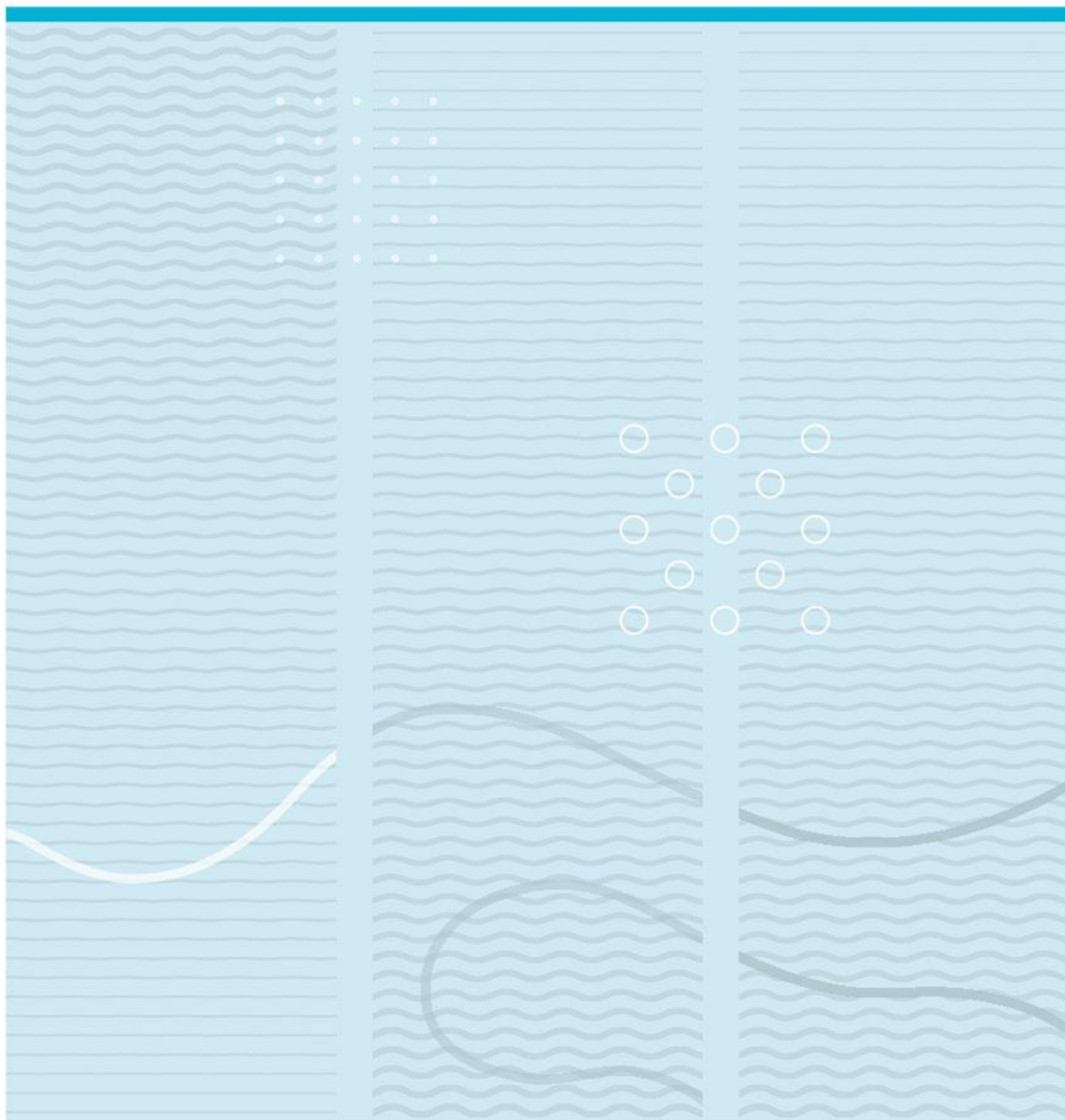


Thea Jensen

# Fremstillinger av mangfold og likestilling i samfunnsfag

En kritisk diskursanalyse av et utvalg nye lærebøker for ungdomstrinnet





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Thea Jensen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra med innsikt i hvorvidt det i nye lærebøker i samfunnsfag vies plass til perspektiver som speiler samfunnets reelle mangfold, samt i hvilken grad bøkernes fremstillinger inviterer alle elever til å oppleve seg selv og sin kultur, bakgrunn og identitet anerkjent og representert. Lærebøker har fremdeles en sentral plass i samfunnsfaget, og er av stor betydning for hvilke samfunnsforståelser elever tar steget ut i verden med. Skolens lærebøker er slik sett ikke bare et aktuelt, men også et særlig viktig, materiale å forske på, for å oppnå innsikt i hvilke samfunnsperspektiver som formidles i skolen i dag. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer verdier som likeverd og likestilling, og samtidig ta hensyn til mangfoldet av elever samt legge til rette for at alle opplever tilhørighet i både skole og samfunn. Samtidig viser tidligere og eksisterende forskning på lærebøker at bøkernes fremstillinger i betydelig grad reproducerer normative diskurser og autoriserte samfunnsbilder, som tilslører maktforhold og diskriminerende prosesser og praksiser.

Med utgangspunkt i en poststrukturalistisk og postkolonial inngang til den kvalitative forskningsmetoden kritisk diskursanalyse, søker jeg i denne oppgaven å besvare problemstillingen: *Hvordan kommer ulike perspektiver til uttrykk gjennom representasjonene av mangfold og likestilling i et utvalg nye lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet?* Mitt bidrag er forankret i den kritiske forskningstradisjonen, som blant annet drives av et ønske om å avdekke maktforhold og urettferdighet i samfunnet, og å bidra til å endre disse forholdene. Oppgavens analysemateriale består av seks lærebøker totalt, utgitt av forlagene Aschehoug og Gyldendal, der samtlige bøker er utgitt etter fagfornyelsen. Aschehougs *Arena* består av tre bøker, og Gyldendals *Relevans* består av tre bøker.

Ved å anvende kritisk diskursanalyse som metode for denne masteroppgaven fikk jeg muligheten til å gå dypt i å forsøke å forstå meningsinnholdet i lærebøkene. Funn tilknyttet det ene læreboksettet bekrefter på mange måter tidligere forskningsarbeider, som peker på at lærebøker har en vei igjen å gå dersom et ideal om å bidra på veien mot å utvikle rettferdighetsorienterte medborgere skal styre opplæringen, mens analytiske implikasjoner fra det andre læreboksettet i denne sammenhengen fungerer som et friskt pust – dette selv om analyse materialets eksplisitte verdier begge er i overensstemmelse med verdiene i den overordnede delen av læreplanen. Oppgaven impliserer at det andre læreboksettet kan stå som et godt eksempel på hvordan opplærings

verdigrunnlag bør imøtekommes i kombinasjon med at dynamiske og kritiske perspektiver ivaretas og videreformidles, dersom målet er å støtte opp under en endringskapende og rettferdighetsorientert utvikling som kan fremme økt sosial rettferdighet og likeverd.

## Abstract

The purpose of this master's thesis is to contribute insights into whether new textbooks in social studies allocate space for perspectives that reflect the true diversity of society, and the extent to which the presentations in these books invite all students to experience themselves and their culture, background and identity represented. Textbooks still hold a significant role in social studies education and are of great importance in shaping students' understanding of the society as they step out into the world. Therefore, researching school textbooks is not only relevant but also particularly crucial in gaining insights into the societal perspectives conveyed in schools today. Schools are responsible for imparting knowledge and promoting attitudes that ensure values such as equality and equal opportunities while simultaneously considering the diversity of students and creating an environment ensuring that everyone feels a sense of belonging in both school and society. However, previous research on textbooks has shown that they often reproduce normative discourses and authorized social images, which obscure power dynamics and discriminatory processes and practices.

Drawing on a poststructuralist and postcolonial approach to the qualitative research method of critical discourse analysis, this thesis seeks to address the research question: *How are different perspectives expressed through the representations of diversity and equality in a selection of new textbooks in social studies for lower secondary education?* My contribution is rooted in the critical research tradition, driven by a desire to uncover power dynamics and injustice within society, and to contribute towards altering these conditions. The analysis material for this study consists of a total of six textbooks published by Aschehoug and Gyldendal, all of which were published in relation to the national curriculum renewal. Aschehoug's *Arena* consists of three books, and Gyldendal's *Relevans* consists of three books.

By applying critical discourse analysis as the method for this master's thesis, I had the opportunity to delve deep into trying to understand the meaning conveyed in the textbooks. Findings related to one set of the textbooks largely confirm previous research, indicating that textbooks still have a long way to go if the goal is to contribute to the development of justice-oriented citizens through education, while analytical implications from the other set of textbooks can be seen as a breath of fresh air in this context – even though the analysis material's explicit values all align with the values in the core curriculum. This thesis implies that the second set of textbooks can serve as a good

example of how the educational values should be met while incorporating dynamic and critical perspectives, if the aim is to support transformative and justice-oriented development towards increased social justice and equality.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>6</b>
<b>Forord.....</b>	<b>8</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
1.3 Avhandlingens oppbygning .....	11
<b>2 Bakgrunn og teoretiske perspektiver .....</b>	<b>12</b>
2.1 Bakgrunn og forskningsoversikt .....	12
2.1.1 Verdigrunnlag, mangfold og likestilling i LK20.....	12
2.1.2 Lærebokas plass og betydning i samfunnsfag .....	14
2.2 Teoretisk rammeverk .....	15
2.2.1 Interseksjonalitet og poststrukturalisme.....	16
2.2.2 Interseksjonalitet og postkolonialisme.....	17
2.2.3 Kritisk pedagogikk.....	18
2.2.4 Kritisk mangfoldskompetanse .....	19
2.2.5 Kritisk multikulturalisme og rasisme.....	20
2.3 Foucaults diskursbegrep.....	22
<b>3 Metode.....</b>	<b>24</b>
3.1 Kritisk teori som vitenskapsteoretisk tradisjon.....	24
3.1.1 En kvalitativ metodetilnærming .....	25
3.1.2 Kritisk diskursanalyse og Faircloughs tredimensjonale modell.....	26
3.2 Presentasjon og avgrensning av datamaterialet .....	30
3.2.1 Arena .....	32
3.2.2 Relevans .....	36
3.3 Analyseprosessen .....	38
3.4 Vurdering av studiens kvalitet .....	40
3.4.1 Forskningsetikk og forskerrollen .....	41
3.4.2 Gyldighet og pålitelighet .....	43
<b>4 Analyse.....</b>	<b>46</b>



4.1	Arena: .....	46
4.1.1	Oversikt over valgte tekstutdrag: .....	48
4.1.2	i. Hvilke representasjoner av mangfold kommer til syne i <i>Arena</i> ?: .....	51
4.1.3	iii. Hvilke maktstrukturer gjøres relevante gjennom fremstillingene av undertrykking/diskriminering i <i>Arena</i> ?: .....	54
4.1.4	ii. Hvilke diskurser om kvinner og kvinnelighet kommer til syne i <i>Arena</i> , og i hvilken grad og på hvilke måter er disse mangfoldige?: .....	56
4.2	Relevans: .....	59
4.2.1	Oversikt over valgte tekstutdrag: .....	60
4.2.2	i. Hvilke representasjoner av mangfold kommer til syne i <i>Relevans</i> ?: .....	63
4.2.3	iii. Hvilke maktstrukturer gjøres relevante gjennom fremstillingene av undertrykking/diskriminering i <i>Relevans</i> ?: .....	66
4.2.4	ii. Hvilke diskurser om kvinner og kvinnelighet kommer til syne i <i>Relevans</i> , og i hvilken grad og på hvilke måter er disse mangfoldige? .....	71
<b>5</b>	<b>Diskusjon og avslutning .....</b>	<b>75</b>
5.1	Hva slags forståelse av mangfold kommer til syne i materialet? .....	75
5.1.1	Antirasisme og tilstedeværelsen av et rasisme-språk .....	78
5.2	Hvilke perspektiver kommer til syne gjennom bøkens stemmer, og hvem er den implisitte leseren av lærebøkene? .....	80
5.2.1	Hvem fremstår som en naturlig del av bøkens «vi»? .....	80
5.2.2	Hvordan kan vi forstå bøkens budskap gjennom et interseksjonelt teoretisk blikk? ....	81
5.3	Hvordan henvender bøkene seg til elevene som medborgere? .....	82
5.4	Avslutning .....	84
5.4.1	Oppsummering i lys av problemstillingen .....	84
5.4.2	Implikasjoner for praksis og videre forskning .....	85
5.4.3	Avsluttende refleksjoner .....	86
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>88</b>

# Forord

Denne masteren markerer avslutningen på en krevende så vel som lærerik og inspirerende periode i mitt liv – samtidig som den markerer starten på en ny.

Jeg ønsker først å rette en stor takk til Kristin Gregers Eriksen for uvurderlig hjelp og alle motiverende, konstruktive og inspirerende samtaler og veiledninger gjennom hele prosessen med å skrive denne oppgaven. Tusen takk for at du hadde troa på prosjektet og på meg når jeg selv ikke greide å se hvordan det kunne gå. Videre rettes en takk til mine flotte og rause medstudenter Julie, Synnøve, Ida og Silje – jeg orker ikke engang å forestille meg hvordan disse fem årene ville vært uten dere.

Takk til Elise, for engasjerende diskusjoner og oppmuntrende ord underveis i denne prosessen, og til Ine som, til tross for å være det som oftest kjennes uendelig langt borte, alltid bare er et tastetrykk unna. Tusen takk til mammaen min, Tone Jensen, for alle små og store stunder, for all støtte, alle råd og all kjærlighet. Jeg savner deg hver eneste dag.

Og til mine aller kjæreste Eirill og Sigurd: dere er lyset og gleden og allting godt – det finnes ikke noe her i verden jeg er stoltere av eller mer takknemlig for enn dere! Endelig har dagen kommet hvor jeg skal levere masteroppgaven – nå kan sommerferien bare komme!

Kristiansund, mai 2023

Thea Jensen

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I den overordnede delen av LK20 heter det at «skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Skolen er en av våre viktigste fellesskaps- og demokratibyggende arenaer, og har en viktig rolle i å fremme mangfold som del av sitt demokratiske mandat. Lærebøker har stor makt, og er kanskje de bøkene som blir lest av flest elever. Samtidig har tidligere forskning på samfunnsfaget vist at lærebøkene ofte kan bidra til å reproducere monokulturelle forestillinger (se for eksempel Røthing & Svendsen, 2011; Eriksen, 2018). Med reformen fagfornyelsen (LK20), kom også nye lærebøker. Dermed er det vesentlig å spørre om de nye lærebøkene speiler det mangfoldige samfunnet vi faktisk lever i, og hvorvidt og i hvilken grad de kan bidra til at velbrukte og ekskluderende perspektiver og fremstillinger utfordres. I denne masteroppgaven vil jeg gjennomføre en kritisk diskursanalyse av lærebøker utgitt etter fagfornyelsen, der analyse materialet består av et utvalg på seks lærebøker totalt, utgitt av forlagene Aschehoug og Gyldendal.

Da jeg startet dette prosjektet, begynte jeg tidlig å søke etter relevante tidligere forskningsarbeider, som på ulike måter ser på i hvilken grad interseksjonalitetsperspektiver ivaretas i undervisning i skolen. Begrepet interseksjonalitet er ikke veldig utbredt utenfor kritisk teoretiske forskningsfelt, men er like fullt aktuelt å koble opp mot skole- og utdanningsfeltet. I skole- og utdanningsfeltet kan det tyde på at bruken av begrepet mangfold på mange måter representerer flere av de samme innfallsvinklene som begrepet interseksjonalitet gjør. En studie gjennomført av Anne Bonnevie Lund, publisert i 2018, ser på hvordan mangfoldsbegrepet i skolen forstås av lærere i skolen, og funnene tilsier at begrepet enda er for upresist for å kunne sikre ekte og reell inkludering innenfor hele skolens praksis (Lund, 2018). Flere studier av samfunnsfagets synliggjøring av mangfold peker på at til tross for gode intensjoner, så risikerer faget å videreføre andregjøring og stereotypier, ved snevre fremstillinger av mangfold som i liten grad synliggjør strukturer og maktforhold (Eriksen, 2018; Jore, 2022; Røthing & Svendsen, 2011; Røthing, 2017). Andre studier peker på at skolen ubevisst kan være med på å reproducere rasistiske strukturer, blant annet gjennom den dominerende tilnærmingen til undervisning om mangfold og rasisme – undervisning *om de andre*. I denne sammenheng understrekes det at det er viktig å bevisst sette mer fokus på sosiale praksiser,

maktforhold, majoritetsprivilegier og strukturelle forhold i undervisningen (Eriksen, 2021; Røthing, 2015). Mangfoldsbegrepet i skolen må anvendes på intensjonelle og bevisste måter, dersom det i lærestoffet som elevene presenteres for ikke skal forsvinne ut i vagheten gjennom uklare definisjoner og underrepresentasjoner av samfunnets faktiske mangfold.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven er en kritisk diskursanalyse av et utvalg lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet, med blick på hvilke maktforhold og samfunnsstrukturer de er med på å understøtte eller utfordre – spisset inn mot fremstillinger av mangfold og likestilling. Jeg gjør dette forankret i et teoretisk rammeverk basert på kritiske og interseksjonelle perspektiver på mangfold, der jeg vil se på hvorvidt og eventuelt i hvor stor grad fremstillingene er inkluderende utover hvite majoritetsstemmer. Oppgavens problemstilling er: ***Hvordan kommer ulike perspektiver til uttrykk gjennom representasjonene av mangfold og likestilling i et utvalg nye lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet?***

For å besvare denne problemstillingen, har jeg også utarbeidet følgende tre forskningsspørsmål:

- I. Hvilke representasjoner av mangfold kommer til syne i lærebøkene?
- II. Hvilke diskurser om kvinner og kvinnelighet kommer til syne i lærebøkene, og i hvilken grad og på hvilke måter er disse mangfoldige?
- III. Hvilke maktstrukturer gjøres relevante gjennom fremstillingene av undertrykking/diskriminering i lærebøkene?

Forskningsspørsmålene som jeg jobber ut fra er *åpne og eksplorerende*, og legger opp til at jeg i denne oppgaven kan være på en slags «ekspedisjon», med ønske om å oppnå forståelse for og innsikt i et felt stående som helt sentralt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 58-59). I denne oppgaven er jeg nysgjerrig på hvilke bilder lærebøker utgitt etter fagfornyelsen skaper av dagens samfunn og av relevante spenninger innad i dette. Forskningsspørsmålene har kommet til gjennom mitt ønske om å se hvorvidt og i hvilken grad de oppdaterte lærebøkene greier å synliggjøre enkelte strukturer og samfunnsforhold som hindrer ekte likeverd for alle i det norske samfunnet i dag. Det finnes liten tvil om at slike strukturer finnes og påvirker en stor andel av den norske befolkningen negativt, og hvordan lærebøkene i samfunnsfag forholder seg til dette har potensial til å ha stor betydning for

elevenes utvikling mot å bli demokratiske medborgere. Denne koblingen vil jeg beskrive nærmere litt senere i oppgaven.

Dette prosjektet ble til først og fremst fordi jeg personlig er svært interessert i hvordan verden og sannhetsforståelser og sannheter konstrueres gjennom språk og diskurser som foregår rundt oss hele tiden – enten vi er bevisst det eller ei. Særlig interessant og relevant er det med sammenhengen i opprettholdelsen av ulike maktstrukturer og undertrykkelse gjennom språkets og diskursenes makt i samfunnet. Skolen er en av de aller viktigste arenaene for barn og unges utvikling av normforståelse, både gjennom interaksjoner og presenterte diskurser. Når jeg i denne masteroppgaven skal se på i hvor stor grad ulike perspektiver får plass i lærebøkene, samt hvilke diskurser som tar plass i representasjonene av mangfold og likestilling, gjør jeg dette med en forståelse av at diskurser i lærebøker i skolen i stor grad legger grunnlaget for hvordan barn og unge forstår og utvikler kunnskap om ulike fenomener. Dermed er det viktig at fremstillingene av fenomenene i lærebøker er av representativ, bred og mangfoldig karakter. En antidiskriminerende og inkluderende skole fordrer at alle elever opplever seg selv og sin kultur, bakgrunn og identitet representert og anerkjent (se for eksempel Sibeko & Eriksen, 2022).

### **1.3 Avhandlingens oppbygning**

Denne masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. I innledningskapitlet presenteres problemstilling og forskningsspørsmål, samt bakgrunnen for valg av oppgavens tema. I kapittel to blir tidligere forskning og utvalgte teoretiske perspektiver gjennomgått, og det er disse perspektivene som ligger til grunn for resten av oppgaven. I kapittel tre vil jeg presentere kritisk diskursanalyse som metode, samt det vitenskapsteoretiske ståstedet for oppgaven. Videre vil jeg presentere det empiriske materialet, som består av et utvalg lærebøker utgitt etter fagfornyelsen, og deler av analyseprosessen, før jeg gjør et forsøk på å vurdere studiens kvalitet. Kapittel fire består av analysen, som er delt opp ut fra materiale og forskningsspørsmål, og dette er også det mest omfattende kapitlet i oppgaven. Kapittel fem består av diskusjon og avslutning. Her vil jeg gå i dybden på funn fra analysen, og fortolke funnene opp mot oppgavens problemstilling og teoretiske perspektiver, før jeg til slutt diskuterer implikasjoner for praksis og videre forskning, og legger fram noen avsluttende refleksjoner.

## 2 Bakgrunn og teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres oppgavens bakgrunn, forskningsoversikt og teoretiske rammeverk. 2.1 *Bakgrunn og forskningsoversikt* legges fram med særlig fokus på opplæringens og samfunnsfagets verdigrunnlag før jeg vil se på tidligere forsknings implikasjoner for lærebokas plass og betydning i samfunnsfaget i skolen, begge tett knyttet til oppgavens bærende begrep mangfold. I 2.2 *Teoretisk rammeverk* vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk, som i stor grad er forankret i kritisk teori, samtidig som jeg løpende avklarer oppgavens mest relevante teoretiske begreper.

### 2.1 Bakgrunn og forskningsoversikt

«Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering» heter det i læreplanens overordnede del kapittel 1.1. *Menneskeverdet*. I samme kapittel understrekes også at skolen «skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-6). Under overordnet del kapittel 1.6, *Demokrati og medvirkning*, står det at «alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» og at «arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Dermed er det tydelig at skolen har et stort ansvar for å bidra til å utvikle kunnskap og holdninger som fremmer likeverd og likestilling i samfunnet, samtidig som den også selv skal legge til rette for at den enkelte får oppleve tilhørighet, og sørge for at ingen elever utsettes for diskriminering. Å både dyrke mangfoldet og inkludere den enkelte, krever et visst verdisyn, heter det – hva dette verdisynet kan innebære vil jeg utforske videre i det følgende.

#### 2.1.1 Verdigrunnlag, mangfold og likestilling i LK20

I læreplanens overordnede del under opplæringens verdigrunnlag, finner vi kapittel 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Dette kapitlet tar for seg skolens rolle i det de omtaler som en stadig mer kompleks og globalisert verden. Der står at skolen skal støtte elevenes utvikling av egen identitet, samtidig som den skal formidle felles verdier og den kulturforståelsen som trengs for å møte og delta i mangfoldet i samfunnet. Opplæringen skal speile verdier som blant annet bidrar mot et inkluderende og mangfoldig samfunn, samtidig som den skal

gi elevene innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7)

Opplæringens verdigrunnlag kapittel 1.1 vektlegger *Menneskeverdet*, og der fremheves det at Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og alle menneskers likeverd. Der står at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle opplever tilhørighet i skole og samfunn. Det står også at «likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og [må fortsatt] ivaretas og forsterkes» og at «skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene.» Avslutningsvis understrekes det at elevene også selv skal bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre krenkelser av dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-6).

I tillegg til disse overordnede verdiene som gjelder for hele opplæringen, står det i læreplanverket også skrevet om hvert enkelt fags relevans og sentrale verdier. Om *samfunnsfagets relevans og sentrale verdier*, påpekes det at samfunnsfag er et sentralt fag for å utvikle deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det at alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen, og at samfunnsfaget spesielt skal bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Avslutningsvis understrekes det at et aktivt medborgerskap skal utvikles gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder, og være bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge samfunnsfagets kjerneelement *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*, er det også særlig viktig at «elevene skal analysere hvordan makt og maktrelasjoner har virket og virker inn på ulike forhold i samfunnet» i og gjennom samfunnsfagopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mangfold er et sentralt begrep i dagens både skole og samfunn, og begrepet går ofte igjen i skolens styringsdokumenter. Mangfold har også fått en sentral plass i omtalelser av forskjeller, og Røthing (2020, s. 156) peker på at begrepet har blitt anklaget for å være trendy og tilslørende. Flere studier av bruken av mangfoldsbegrepet har også vist at den utbredte bruken nettopp kan føre til tilsløring av strukturelle ulikheter i både utdanningssystemet og samfunnet (Fylkesnes, 2019; Westrheim & Hagatun, 2015; Åberg, 2020 i Jore, 2022). Imidlertid kan det være et fruktbart begrep å anvende for å synliggjøre en rekke forskjellsskapende identitetsmarkører, og for å åpne for komplekse

forståelser av identitet, dersom det anvendes med utgangspunkt i maktkritiske tilnærminger og innebærer stor sensitivitet for kompleksitet (Jore, 2022; Røthing, 2020, s. 156).

### 2.1.2 Lærebokas plass og betydning i samfunnsfag

I rapporten *Med ARK&APP* fra 2016 fremkommer det at lærere opplever læreboka som svært viktig i samfunnsfagtimer, både på mellomtrinnene, på ungdomsskolen og i videregående skole (Gilje et al., 2016, s. 43). Dette samsvarer med annen forskning på feltet som også har vist at læreboka spiller en dominerende rolle i samfunnsfagundervisningen (Brondbjerg et al., 2014; Huang et al., 2017 vist til i Ferrer, 2019, s. 111). Undersøkelsen til grunn for *Med ARK&APP*, fant at den papirbaserte læreboka har en viktig funksjon som et strukturerende element i undervisningsøktene i skolen, og at den ofte danner utgangspunkt for en rekke undervisningsaktiviteter (Gilje et al., 2016). Rapporten presenterer også funn i forskningsprosjektet som tyder på at mange lærere anser at læreboka sikrer at kompetansemålene i faget blir dekt, og at de tolker en god lærebok som en slags forsikring om at deres arbeid med kompetansemålene er omfattende nok – undersøkelsen viste at over 80 prosent av lærerne, i alle undersøkte fag og på alle trinn, var enige i at det sentrale læremiddelet ivaretar kompetansemålene (Gilje et al., 2016, s. 27). Imsen (2020, s. 441) peker også på hvordan læreren ofte må følge læreboka, og at læreboka dermed kan sies å fungere som den egentlige læreplanen. Ifølge Ferrer (2019, s. 111) er det i tillegg antakelig mange lærere og elever som oppfatter læreboka som en «fasit», og de vil dermed ikke vurdere kunnskapen som formidles i den like kritisk som de gjør med primærkilder (Ferrer, 2019, s. 111).

Selv om lærebøkernes fremstillinger direkte og eksplisitt forholder seg til læreplanens kompetansemål, så vil imidlertid lærebokforfattere samtidig også gjøre egne prioriteringer av fagstoffet, og egne fortolkninger av hvordan målene i læreplanen best kan dekkes (Midtbøen et al., 2014). I praksis vil det derfor være både likheter og forskjeller mellom læreverkene. Videre vil det også være forskjeller mellom læremidler og læreres undervisning, og det finnes heller ikke noen gitt sammenheng mellom læremidler, undervisning og elevers læring (Midtbøen et al., 2014). Ifølge Midtbøen et al. (2014) vil elever forstå innholdet i undervisningen og hva de lærer på grunnlag av ikke bare læreboka, men også både læreres ulike prioriteringer, vinklinger, perspektiver og kompetanse, og elevenes egne ulike ståsteder og forståelsesmåter.



Det diskuteres ofte omkring lærerens autonomi; hvordan vi som lærere står fritt til å lage planer og utarbeide undervisningsopplegg med kun læreplanen til grunn. Som lærerstudenter oppfordres vi jevnlig under utdanningen til å rive oss mer løs fra de vanlige læremidlene. Dette er på flere måter en god ting, og naturligvis både skal og vil det være sånn at en som lærer bidrar inn mot planer og undervisninger med egne forståelser, vurderinger og ideer. Likevel er det antakelig fåtallet av lærere i dag som anser seg som helt løsrevet fra innkjøpte læremidler. Når det samtidig er opp til hver enkelt skole å bestemme *hvilke læremidler* som kjøpes inn, er det ofte dermed slik at lærere bare må akseptere den læreboka eller det digitale læreverket som skolen har valgt (Imsen, 2020, s. 441). Dette understreker viktigheten av at lærere har en kritisk tilnærming til lærebøkene formidlinger, og hvorvidt den faktisk støtter opp om læreplanen på en god måte. Særlig lærebøkene i samfunnsfag har en tydelig rolle i å forme dominerende narrativer om samfunnet, og er av stor betydning for hvilke perspektiver og kunnskaper elever tilegner seg. På tross av dette presenteres det i stor grad normative diskurser og ukritiske tilnærminger til normer og maktforhold i norske lærebøker (Børhaug, 2014; Lorentzen & Røthing, 2017). Børhaug og Christophersen (2012) peker på at lærebøkene har en «sterk systemlegitimerende karakter» og i liten grad legger til rette for kritiske refleksjoner rundt de viktigste politiske og rettslige maktsentrene i Norge. Med dette viser de også til at det er «et autorisert og udiskutabelt samfunnsbilde» som ofte dominerer i bøkene (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 198-200; Lorentzen & Røthing, 2017). En *nasjonal eksepsjonalisme*-diskurs vil i stor grad fremheve det norske samfunnet som det gode eksempelet i alle sammenligninger med andre systemer og samfunn, og når denne diskursen er til stede i lærebøker, så bidrar den til å reprodusere koloniale konstruksjoner av «oss» som overlegen «de andre» (Børhaug, 2014; Eriksen, 2018; Lorentzen & Røthing, 2017).

## 2.2 Teoretisk rammeverk

En *teori* er et spesielt perspektiv som kan benyttes når virkeligheten skal betraktes, og vil i de aller fleste tilfeller innebære et utsnitt av en større virkelighet eller et spesielt fokus på noe (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20). Her er nøkkelordet *fokus*: det punktet som fokuset rettes mot gis nemlig all oppmerksomhet, i og med at det som faller utenfor fokuset blir liggende mer eller mindre i mørke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20). Å velge en teori som utgangspunkt betyr dermed at man i forskningsarbeidet *fokuserer på* noe, mens man ser *bort fra* noe annet. Teorier er et verktøy å anvende for å oppnå dypere forståelse for et avgrenset område, og er svært sjelden rettet mot å skulle forstå alt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20-21). I det følgende vil jeg presentere det

teoretiske rammeverket for denne oppgaven, som i stor grad er forankret i kritisk teori og dens innganger til å forstå pedagogikk og didaktikk som *utfordrer* og *inkluderer*, samt avklare teoretiske begreper som vil være relevante for denne oppgaven.

### 2.2.1 Interseksjonalitet og poststrukturalisme

Jeg anlegger et interseksjonelt og kritisk teoretisk perspektiv på mangfold, som innebærer å anerkjenne og vektlegge komplekse forståelser av identitet (Røthing, 2020; Jore, 2022), og her ligger begrepet interseksjonalitet sentralt. Interseksjonalitet er et teoretisk perspektiv som fokuserer på hvordan ulike sosiale kategorier, som kjønn, etnisitet, seksuell orientering, sosial klasse og funksjonsnivå, interagerer og påvirker hverandre (Crenshaw, 1989; Lykke, 2003; Orupabo, 2014; Røthing, 2020). Dette perspektivet hevder at ingen av disse kategoriene kan forstås isolert, men at de alltid må forstås i sammenheng med hverandre. Begrepet interseksjonalitet ble først introdusert på 1980-tallet av den amerikanske jusprofessoren og borgerrettighetsforkjemperen Kimberlé Crenshaw, ved at hun pekte på hvordan svarte kvinner i USA falt mellom to stoler i den politiske rettighetskampen når undertrykking var tema. I artikkelen *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* (1989) viste hun hvordan svarte kvinner ble oversett både i feminismen, som var sentrert rundt hvite kvinners opplevelser, og i diskursene rundt rasisme, som sentrerte seg rundt svarte menn. Crenshaw påpekte at fokuset på de mest privilegerte medlemmene i hver av de undertrykte gruppene, videre marginaliserte de som er det hun kaller «multiply-burdened», og at ved å ikke anerkjenne hvordan de ulike differensieringsprinsippene virket sammen, så ble det blant annet skapt et svært urettferdig og feilslått bilde av reell rasisme og sexisme – og opplevelsene som ble tatt på alvor i rettssystemet representerte kun én liten del av et mye større og mer komplekst fenomen (Crenshaw, 1989, s. 140). Siden dette har interseksjonalitet som begrep i stor grad vist seg interessant innen særlig to akademiske tradisjoner: kvinne- og kjønnsforskningen og den antirasistiske og postkoloniale forskningen (Berg et al., 2010, s. 14).

Interseksjonalitet har blitt et «reisende begrep», hevder Christiansen og Jensen (2019). Med det viser de til hvordan begrepet har beveget seg på tvers av kontinenter, faglige tradisjoner, disipliner og forskjellige samfunnsmessige kontekster (Christensen & Jensen, 2019, s. 18). Særlig relevant å trekke ut her, er turen over fra Amerika og svart, amerikansk feminisme, til europeisk og skandinavisk kjønnsforskning: det som startet som et begrep for å analysere strukturell

undertrykkelse av primært svarte kvinner, har i Europa blitt til et begrep som i større grad tar utgangspunkt i en konstruktivistisk tilnærming med fokus på komplekse identiteter, der også andre grupper enn svarte kvinner kan ses som «interseksjonelle subjekter» (Christensen & Jensen, 2019, s. 18). I amerikansk kontekst er det med andre ord en strukturalistisk tilnærming som har dominert, mens det i en europeisk og nordisk kontekst er en poststrukturalistisk tilnærming som har vært dominerende (Orupabo, 2014).

En poststrukturalistisk tilnærming innebærer ideen om at ulike sosiale skiller og kategorier sammenveves og konstrueres gjennom komplekse mellommenneskelige interaksjoner, heller enn å være et sett med ufravikelige essenser i mennesker (Lykke, 2003; Røthing, 2020; Yuval-Davies, 2005). I den sammenheng understrekes det også at det ved interseksjonelle analyser må anvendes en kulturteoretisk og politisk innfallsvinkel, med intensjon om å forstå nettopp den foranderlige og dynamiske interaksjonen mellom kategorier og de maktsymmetrier som de baserer seg på (Lykke, 2003; Røthing, 2020; Yuval-Davies, 2005, 2006). I den poststrukturalistiske tilnærmingen finner vi også «å gjøre»-perspektivet i interseksjonalitetslitteraturen, som innebærer begreper som *minorisering* og *majorisering* – som peker på at det å være etnisk minoritet eller majoritet ikke er noe en *er*, men *gjøres til* gjennom språk og diskurser om norskhet og gjennom samhandling mellom andre (Orupabo, 2014; Lykke, 2003, 2005). Her finner vi også begrepet *rasialisering*, som viser til en «gjøring» av rase gjennom omtaler og samhandlinger, heller enn å være noe en skal se som en entydig, statisk og ahistorisk biologisk sannhet (Berg & Kristiansen, 2010, s. 231-232).

## 2.2.2 Interseksjonalitet og postkolonialisme

Som jeg pekte på lengre oppe, så har den interseksjonelle tilnærmingen vært særlig interessant også innenfor den postkoloniale forskningen. Post- og dekoloniale teorier springer ut av ulike samspill mellom intellektuelle retninger og sosiale bevegelser som har motsatt seg europeisk kolonialisme (Eriksen & Jore, 2023), og viktige inspirasjonskilder for teoriene er urfolksstudier, svart og interseksjonell feminisme, latinamerikansk antikolonial sosiologi og antirasistiske perspektiver (Eriksen & Svendsen, 2020; Eriksen & Jore, 2023). Den sentrale tesen innenfor postkolonial teori, er at kolonialisme og imperialisme fortsatt har materiell og diskursiv innvirkning på menneskers levekår og ideologiske konstruksjoner, og postkoloniale perspektiver setter fokus på nettopp hvordan samfunnsforhold og maktforhold i dag kan forstås i lys av effektene av europeisk kolonialisme (Kristensen, 2010, s. 74; Røthing, 2020, s. 48). En av de mest innflytelsesrike

stemmene innen postkolonial teori, kulturforskeren Edward W. Said, pekte på at gjennom bestemte representasjoner av «oss» og «dem», hvor representasjoner av «de andre» også har en sentral rolle i utviklingen av et vestlig «vi», så er kolonialisering noe som stadig foregår (Said, 1978, 2001, vist til i Kristensen, 2010, s. 74). Postkoloniale perspektiver påpeker at det i vestlige samfunnsforståelser ofte ligger implisitt at Vesten forstås som sivilisert, utviklet og rasjonell, mens resten av verden forstås som tilsvarende underutviklet, uorganisert og irrasjonell (Røthing, 2020, s. 48). Postkolonial feminisme viser hvordan kjønn ofte har en særlig sentral rolle i imperialistiske konstruksjoner av «oss» og «dem», gjennom fremstillinger av vestlige kvinner som frigjorte, likestilte og moderne, mens ikke-vestlige kvinner stadig fremstilles som undertrykte og maktesløse ofre (Kristensen, 2010, s. 74). Et slikt «vestlig blikk» på «de andre» kan låse fast stereotype oppfatninger av disse andre, knyttet til etnisitet, hudfarge, kultur eller religion (Røthing, 2020, s. 48).

### 2.2.3 Kritisk pedagogikk

*«Det finnes ikke noe virkelig ord som ikke samtidig er praksis.*

*Derved blir det å uttale et virkelig ord lik å forandre verden.»*

*(Freire, 1999, s. 71)*

*Ordet* er det som navngir verden, hevder Paulo Freire, og før et menneske kan lære noe, må hen lære å lese sin egen verden (Westrheim, 2004). Freire regnes som grunnleggeren av kritisk pedagogikk, og for ham er ordet det viktigste redskapet mennesket har for å bli bevisst sin livssituasjon og posisjon (Westrheim, 2004). Ord er handling, og uten handling er ordet dødt, hevder han. Ideen er at når mennesker gjennom dialog setter ord på den virkeligheten de lever i, så blir det lagt et grunnlag for endring – både mellom de samtalende, i individet selv og i samfunnet for øvrig (Westrheim, 2004). Freire hevder at dialogen er selve kjernen i et ikke-autoritært og ikke-undertrykkende forhold, og at det er gjennom denne at likeverdigheten skal sikres (Imsen, 2020, s. 163-164). Dialogen – møtet mellom mennesker som vier seg til den samme oppgave – fordrer en intens tro på mennesket og dets evne til å lage, gjenskape og strebe etter et rikere menneskeverd (Freire, 1999, s. 72-77; Imsen, 2020, s. 163-164). Paulo Freire (1999) går langt i å kritisere den tradisjonelle opplæringen som han kaller «bank-oppfatningen» av undervisning. Dette beskriver han som en undervisning som blir en handling som tar sikte på å oppbevare: i stedet for å kommunisere sender læreren ut kommunikeer og «leverer ting til oppbevaring», mens elevene tålmodig mottar, lærer utenat og gjentar. Freire argumenterer for at denne formen for opplæring

ikke tar hensyn til elevenes livserfaringer og behov, og at den heller ikke bidrar til å utfordre eksisterende maktforhold i samfunnet. I stedet foreslår Freire en problemrettet undervisning, som setter elevenes livserfaringer i sentrum, og som bidrar til å utfordre eksisterende maktstrukturer (Freire, 1999, s. 54-70). I denne tilnærmingen ligger dialogen helt sentralt.

Freire hevder at utdanning er en politisk aktivitet og dermed ikke vil være nøytral (Westrheim & Hagatun, 2015). Ifølge Freire (1972, 1985 vist til i Westrheim & Hagatun, 2015) er utdanning og samfunn uatskillelige størrelser, hvor kunnskap må følges av handling, dersom forhold i samfunnet skal utfordres og endres. Kritisk pedagogikk's hovedprosjekt er individets plassering i samfunnet sett i relasjon til dominerende krefter som styrer det (Westrheim, 2004). Den kritiske pedagogikken består verken av en stemme alene, en enhetlig diskurs eller homogene ideer, men i stedet av kritiske forskere og fagpersoner har som felles mål å styrke og myndiggjøre marginaliserte grupper i samfunnet (Westrheim, 2004). I boka *De undertryktes pedagogikk* (1999) skriver Freire at en pedagogikk for de undertrykte er en oppgave for de radikale: for de som ikke er redde for å konfrontere, for å lytte, for å se verden avslørt; de som ikke redde for å møte folket eller begynne en dialog med folket; som ikke tror at de eier den historiske prosess, eller at de er de undertryktes frigjørere, men som engasjerer seg i den historiske prosess for å kjempe ved deres side (Freire, 1999, s. 22-23). Dermed har Freires kritiske pedagogikk, tuftet på et ønske om at de svakeste i samfunnet skal få styrke og kraft til å hevde sine rettigheter, et revolusjonært siktemål: en fredelig revolusjon, gjennom kulturell bevisstgjøring og frigjøring av menneskene (Freire, 1999; Imsen, 2020, s. 163-164).

#### 2.2.4 Kritisk mangfoldskompetanse

Kjernen i kritisk pedagogikk er maktkritiske perspektiver og et ønske om større likeverd. I boka *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning* (2020), peker Åse Røthing på at maktkritiske perspektiver er perspektiver som inviterer til «kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i ulike kontekster, knyttet til for eksempel religion, alder, hudfarge, kultur, funksjonalitet, kjønn, seksualitet eller sosial klasse» (Røthing, 2020, s. 41). I boka legger hun fram hvordan kritisk mangfoldskompetanse fordrer at man flytter blikket fra et ensidig fokus på «de andre», til et bredere syn på relasjoner og maktforhold, og at mangfoldskompetanse innebærer en kombinasjon av kunnskap og teoretiske perspektiver. Hun understreker også at det er helt avgjørende at de teoretiske perspektivene som anvendes i arbeidet med mangfold i skolen, springer

ut fra kritiske tradisjoner (Røthing, 2020, s. 156). Når man skal arbeide med og for mangfold, så vil det ikke være tilstrekkelig med kunnskap om minoritetsgrupper – det er også helt nødvendig med kunnskap om relasjoner, samspill og maktforhold, og kompetanse til å gjenkjenne og utfordre majoritetsprivilegier og andregjørende og diskriminerende prosesser og praksiser (Røthing, 2020, s. 45). En kritisk tilnærming innebærer med andre ord å stille kritiske spørsmål ved systemer, normer og maktforhold for å forstå hvordan ulike praksiser har blitt etablert, og hvorfor ulike forståelsesmåter har blitt tatt for gitt, har forrang og reproduseres (Røthing, 2020, s. 41). Røthing viser til hvordan begrepet interseksjonalitet er mye brukt i studier av maktforhold, siden dette bidrar til å nettopp belyse hvordan ulike sosiale kategorier kan spille sammen på ulike måter. Hun hevder at en åpen og skjerpet interseksjonell tilnærming er helt avgjørende i arbeidet med inkludering og kritisk mangfoldskompetanse i skolekonteksten i dag (Røthing, 2020, s. 50-52).

### 2.2.5 Kritisk multikulturalisme og rasisme

Som del av den kritiske pedagogikkens tilnærming til mangfolddiskursen, finner vi også *kritisk multikulturalisme* (Kincheloe & Steinberg, 1997 vist til i Westrheim, 2004). Den kritiske multikulturalismen har, gjennom å gå bak antakelsene om at det sosiale systemet er åpent for alle, uavhengig av blant annet rase eller kjønn, som hovedmål å avsløre faktorer som gjør at utsatte grupper ikke får samme muligheter som privilegerte grupper – og deretter bidra til å endre denne strukturelle urettferdigheten (Westrheim, 2004). Og nettopp denne tilnærmingen behøves det mer av innen utdanningssystemet, konkluderer Westrheim og Hagatun med, i deres artikkel *Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? – Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen* (2015). Dette begrunnes blant annet med at bevisstgjøringsprosesser med ideer fra kritisk multikulturalisme kan tydeliggjøre strukturell urettferdighet som rammer minoritets elever – både for de som rammes, og for de som utøver urettferdighet, enten det er bevisst eller ubevisst (Westrheim & Hagatun, 2015).

I denne oppgavens analyse og diskusjon, vil også *rasisme* være et sentralt begrep. Uten at jeg her vil gå dypt inn i rasismebegrepets historiske forståelsesmåter og sider, så vil jeg i det følgende gi en kort redegjørelse for hvordan jeg bruker og forholder meg til begrepet i denne oppgaven. For det første vil jeg forholde meg til en strukturell tilnærming til rasisme, der rasisme og diskriminering omhandler strukturelle og samfunnsmessige forhold, og hvor det at man skal kunne identifisere

*hvem* som er rasister, ikke er like bærende som i den rent individualiserende tilnærmingen til rasismebegrepet (Midtbøen et al., 2014).

For det andre forholder jeg meg til definisjonen av rasisme som viser til at rasisme er negativ generalisering og underordning av mennesker, uavhengig av om den begrunnes med folks hudfarge, religion, språk eller kultur (Bangstad & Døving, 2015 vist til i Bangstad, 2017). Rasisme kommer i mange ulike former, og de av oss som er utsatt for å oppleve strukturell rasisme vil også være utsatt for å oppleve *hverdagsrasisme*. Hverdagsrasisme kan ikke forstås som adskilt fra samfunnsstrukturer, og viser til dagligdagse, diskriminerende praksiser og språklige kategorier som kan være så normalisert at vi ikke er bevisst dem (Essed, 2008 i Sibeko & Eriksen, 2022, s. 36). Hverdagsrasismens uttrykk gjennom handlinger kalles *mikroaggresjoner*, som er ytringer eller handlinger som understreker annerledeshet og underordning. Eksempler på dette kan være stadige spørsmål om opprinnelse, å klå andre i håret, å kommentere hudfarge eller kroppsform eller komplimenter eller fornærmelser basert på gruppetilhørighet (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 36-37).

En studie av hvordan norske elever konseptualiserer rasismebegrepet, basert på fokusgruppeintervjuer med elever på ungdomstrinnet, viser at elever tar tydelig moralsk avstand fra rasisme – uten at det blir tydelig hva slags forskjeller rasisme viser til i elevenes konseptualiseringer, utover at de knytter fenomenet til individuelle holdninger og at de oppfatter Norge som en post-rasistisk samfunn (Hagen, 2021, s. 159; Jore, 2022, s. 40-41). I denne sammenhengen argumenterer Hagen for at skolen ikke bare har ansvar for å lære elevene å ta avstand fra rasistisk diskriminering, men også for å gi elevene forutsetninger for å forstå hva de tar avstand fra (Hagen, 2021, s. 160; Jore, 2022, s. 40-41). Dette peker mot behovet for å i større grad vektlegge konseptualiseringer av rasisme som et fenomen som krever endringer på strukturelt nivå, hevder Jore (2022, s. 41). Samtidig argumenteres det for at de strukturelle og de individuelle strategiene må ses som komplementære heller enn konkurrerende i antirasistiske undervisningspraksiser, og for at hva man gjør i praksis, samt lokal kontekst, er viktigere i arbeid med antirasistisk undervisning enn nøyaktig teoretisk posisjonering (Arneback & Jämte, 2021, s. 16-17 i Jore, 2022, s. 41).

Eriksen og Jore (2023, s. 141) peker på hvordan en rekke undersøkelser av læreplaner, læremidler og undervisning viser at rasisme i Norge lenge har blitt, og stadig blir, forstått som et historisk

tilbakelagt fenomen (Røthing, 2015; Midtbøen et al., 2014; Eriksen, 2021; Svendsen, 2014). En langvarig berøringsangst knyttet til rasisme i det norske samfunnet har også ført til et dårlig utviklet begrepsapparat rundt nettopp hvordan rasisme kommer til uttrykk i Norge (Bangstad, 2017; Sibeko & Eriksen, 2022). Det å skape rom og språk for å tematisere egne erfaringer knyttet til både rasistisk diskriminering og rasistiske holdninger, som også inkluderer et individfokus på både de som opplever og de som utøver rasisme, vil derfor være en viktig del av undervisning om rasisme (Røthing, 2015). I tillegg vil det være viktig å sette fokus på *rasialiseringssprosesser*, det vil si på de sosiale praksiser, maktforhold, majoritetsprivilegier og strukturelle forhold som bidrar til å opprettholde nettopp utenforskap langs etniske skillelinjer (Røthing, 2015). Dette perspektivet forsøker å overskride tendensen til å fordele skylden for rasisme på enkeltindivider, og det bygger på den postkoloniale tradisjonen etter Said ([1978] 2001, vist til i Midtbøen et al., 2014). Når rasialiseringsperspektivet er en del av ens forståelse av rasisme, så behøver ikke aktører eller strukturer *ha som intensjon* å være rasistiske for at de skal kunne beskrives som det. Dersom dette er en del av elevenes forståelse, vil rasisme dermed ha en annen dagsaktualitet enn om det ikke er det (Hagen, 2021). Sist, men ikke minst vil et tydelig skille mellom ideal og praksis være viktig. Fordi dersom antirasisme som ideal framstilles som «norsk praksis», norsk kultur og noe som kjennetegner «oss» i Norge, så vil dette antakelig ikke sette fokus på relasjoner og maktforhold, og dermed heller ikke kunne bidra til undervisning om rasisme som «problematiserer privilegier for å skape endring» (Røthing, 2015; Røthing & Svendsen, 2009, s. 65-70).

Ikke bare er det å avvise rase, rasisme og hvithet som irrelevant i Norge en aktiv fornektelse av Norges historie knyttet til kolonialisme og rasisme (Eriksen, 2021; Sibeko & Eriksen, 2022), men så lenge rase eksisterer som en sosial kategori – altså hudfarge holder sosial betydning – og påvirker menneskeverdet, så vil et utviklet og oppdatert begrepsapparat rundt rasialisering og rasisme være helt nødvendig, dersom fagfornyelsens ambisjon om skolen som en demokratisk og antirasistisk arena skal kunne oppnås (Eriksen, 2021; Sibeko & Eriksen, 2022).

### **2.3 Foucaults diskursbegrep**

En sentral tilnærming til å forstå mangfold gjennom en kritisk teoretisk tilnærming, er å undersøke diskurser og deres uttrykk. Foucault anvender begrepet *diskurs* med utgangspunkt i den begivenhet eller det faktum at noe har blitt sagt eller skrevet (Eliassen, 2016, s. 55). Dynamikken som begrepet betegner, er den mellom at ethvert utsagn alltid skjer i samsvar med bestemte prosedyrer og alltid



vil ha følger, og at alle handlinger vil fremkalle en eller flere reaksjoner som følger tidligere praksiser og prosedyrer. Her gir også etymologien et vink om hvordan diskursen samler spredte utsagt, danner et forhold mellom dem og tillater en overgripende mening, i det at *discours* stammer fra latinens *discurrere* – som betyr «å løpe frem og tilbake» (Eliassen, 2016, s. 56). Denne betydningen rommer mye av Foucaults arbeidsmåte, og gir et hint om at diskursanalysen ikke er en fundert metodologi i konvensjonell forstand (Eliassen, 2016, s. 56). Jore (2022) viser til at begrepet diskurs også viser til antakelser, logikker og artikulasjonsmåter i språkbruk, og at diskurs i det tilfellet, i tillegg til å referere til språkbruk i konkrete sosiale kontekster, fremstår som et rammeverk og en underliggende logikk som gjennomsyrrer sosiale praksiser og former de objekter og sosiale fenomener som den omhandler. På denne måten forholder diskurs seg både til teori og metode, og opphever skillelinjene mellom disse. Sagt på en annen måte, så bidrar diskursbegrepet til å identifisere vilkår for produksjon og sirkulasjon av utsagn, og for hvordan de ulike utsagnene representerer verden (Eliassen, 2016, s. 67). Dessuten ligger det makt i den diskursen som til enhver tid har hegemoni, hevder Foucault (Bratberg, 2022, s. 50). Ifølge Foucault er det likevel et åpent spørsmål *hvem* det er som har definert de sentrale pilarene i en gitt diskurs – samtidig som det ikke alltid vil være åpenbart *hvilke* aktørers interesser en bestemt diskurs tjener, og hvorvidt man er disse interessene bevisst (Bratberg, 2022, s. 50). Diskursanalysen forsøker å gripe meningsdannelsen ved å studere hvordan vi gir mening til våre omgivelser gjennom språket (Bratberg, 2022, s. 51). Bjørhusdal (2020) hevder at troverdige diskursanalyser av mektige skoletekster kan være et verktøy nettopp for å forstå hvor ideene vi underviser kommer ut fra, og at den kan hjelpe oss til å stille oss kritiske til disse ideene, i stedet for å bare ta de for god fisk.

## 3 Metode

I dette forskningsprosjektet skal jeg se på i hvor stor grad ulike perspektiver kommer til uttrykk gjennom representasjonene av mangfold og likestilling i et utvalg nye lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet. For å belyse avhandlingens problemstilling, vil jeg bruke den kvalitative forskningsmetoden kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010). I dette kapitlet skal jeg først gjøre rede for de vitenskapsteoretiske tradisjoner som ligger til grunn for denne oppgavens rådende perspektiver, før jeg vil gå inn i hva kritisk diskursanalyse er, og hvilke deler av metoden jeg er inspirert av i denne oppgaven. Videre presenterer jeg hvilke data jeg vil analysere, samt deler av analyseprosessen, før jeg vil diskutere forskningsetiske hensyn knyttet til kritisk diskursanalyse som metode. Avslutningsvis i dette metodekapitlet vil jeg forsøke å vurdere studiens kvalitet, med utgangspunkt i begrepene *gyldighet* og *pålitelighet*, samt egne refleksjoner.

### 3.1 Kritisk teori som vitenskapsteoretisk tradisjon

Kritisk diskursanalyse er forankret i vitenskapstradisjonen som man kaller kritisk teori, som handler om perspektiver på kunnskap og forskning som har som formål ikke bare å forstå samfunnet, men å forandre det. Kritisk teori er en vitenskapsteoretisk retning som ble utviklet i Frankfurterskolen i 1930-årene, av de tyske filosofene og sosiologene Max Horkheimer, Herbert Marcuse og Theodor W. Adorno (Kalleberg, 1970). Teorien har som mål å avdekke maktforhold og urettferdighet i samfunnet, og å bidra til å endre disse forholdene. Kritisk teori ønsker å belyse hvordan samfunnsmakt og dominans fungerer, samt hvordan disse maktforholdene kan endres. Teorien anvender en marxistisk analyse av samfunnet, med fokus på klassekamp, økonomisk urettferdighet og politisk undertrykkelse. Kritisk teori legger også vekt på betydningen av ideologi og kulturelle forestillinger i samfunnet, og hvordan disse kan påvirke menneskers handlingsmønstre og forståelse av verden. En viktig del av kritisk teori er kritisk refleksjon – det vil si å sette sine egne tanker og handlinger under lupen og være bevisst på hvordan også de kan påvirke og bidra til eksisterende maktstrukturer (Kalleberg, 1970).

Den kritiske tradisjonen har fått stor betydning for radikale forskere over store deler av verden (Krogh, 1991, s. 9 ff. vist til i Westrheim, 2004), og har vært en innflytelsesrik teori innen sosiologi, politisk teori og kulturteori, samt hatt stor betydning innen feministisk teori, postkolonial teori og andre former for kritisk samfunnsvitenskap. Gjennom årene har kritisk teori utvidet sine

forskningsområder, og et eksempel på et nyere perspektiv er hvordan menneskelige relasjoner formes i blant annet skoler og i hverdagslivet for øvrig (Westrheim, 2004). I dag er et viktig anliggende for de kritiske pedagogiske forskerne utfordringer i multikulturelle samfunn, og hva slags pedagogikk vi kan møte slike utfordringer med (Westrheim, 2004). Kritisk teori søker å promotere individets bevissthet om seg selv som sosialt og kulturelt vesen. Dette innebærer å synliggjøre at menneskets bevissthet ikke formes uavhengig av den sosiale og kulturelle konteksten det inngår i, men at dominerende perspektiver og føringer i samfunnet som det er vanskelig for den enkelte å få øye på, i stor grad er med og former den enkeltes politiske meninger, sosioøkonomiske status, rolle og selvbilde (Westrheim, 2004). Og det er, ifølge kritiske forskere, skolens oppgave å hjelpe elever til å utvikle en kritisk bevissthet som gjør dem i stand til å sette ord på nettopp slike forhold (Røthing, 2017; Eriksen & Jore, 2023; Westrheim, 2004). Kritisk forskning handler med andre ord om å bygge bevissthet rundt de «usynlige» strukturene som legitimerer visse innretninger av samfunnet (Bratberg, 2022, s. 28-29).

### 3.1.1 En kvalitativ metodetilnærming

*Kvalitativ forskning* er fellesnavnet på ulike metoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71). Disse kvalitative metodene har sjeldent som mål å bygge eller teste allmenngyldig teori. Kvalitative metoder ønsker å si mye om lite, heller enn lite om mye eller mange – de går i dybden, og arbeider gjerne med rikholdige skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord (Nyeng, 2012, s. 71-75).

Kritisk diskursanalyse er en kvalitativ metode for å studere hvordan språk og kommunikasjon bidrar til å konstruere og reprodusere maktforhold i samfunnet. Trine Anker (2021) viser til Jørgensen & Phillips og Skrede, som hevder at diskursanalyse både er en vitenskaps- og samfunnsteori, samt en metode og en teknikk for å analysere et ferdig materiale (Anker, 2021, s. 42; Jørgensen & Phillips, 1999; Skrede, 2017). En av de mest sentrale teoretikerne bak kritisk diskursanalyse, Norman Fairclough, hevder at språk spiller en viktig rolle i å forme våre sosiale relasjoner og vårt syn på verden, og kritisk diskursanalyse fokuserer på å avdekke ulike diskursive strategier som brukes for å skjule eller legitimere maktforhold, og på å analysere hvordan språk og kommunikasjon bidrar til å forme vår forståelse av virkeligheten (Fairclough, 2010). Kritisk diskursanalyse som analytisk rammeverk innebærer kontinuerlig oppmerksomhet på forholdet mellom den enkelte tekst, hvordan den leses og fortolkes og hva slags maktforhold og samfunnsstrukturer den er med på å

understøtte eller utfordre (Bratberg, 2022, s. 63). Ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse, søker man å avdekke og utfordre diskursive praksiser som støtter opp under eksisterende maktstrukturer og normer, og samtidig finne muligheter for å fremme sosial endring og økt sosial rettferdighet. Denne oppgaven er vitenskapsteoretisk forankret i en poststrukturalistisk og postkolonial inngang til diskursanalyse inspirert av blant annet Foucault og Said. Said utviklet begrepet *kolonial diskurs*, med utgangspunkt i Foucaults forståelse av hvordan diskurser består av alle meningsfulle uttalelser, tekster og praksiser som har en virkning i verden (Jore, 2022). Saida analyser viser hvordan kunnskap og kunnskapsproduksjon er innvevd i maktstrukturer, og dermed ikke kan være uskyldig eller nøytral (Jore, 2022). I denne tradisjonen er det sentralt å se på hvordan kunnskapsproduksjon bidrar til å konstruere maktstrukturer som rammer inn forestillinger om verden og nasjonalstaten, og rammer inn identitets- og subjektkonstruksjoner.

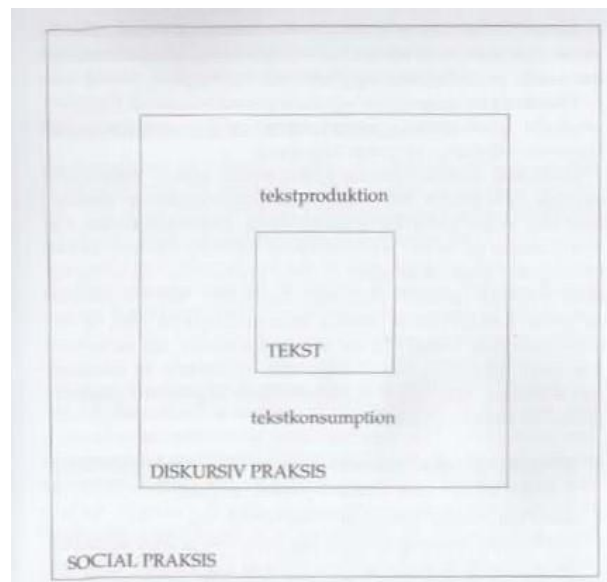
Som redegjort for i teorikapitlet, er min analyse i denne oppgaven forankret i en interseksjonell tilnærming til mangfold. Når interseksjonalitet anvendes som teoretisk linse i en kritisk diskursanalyse, så kan denne bidra til å avdekke blant annet hvordan ulike diskursive praksiser bidrar til å reprodusere komplekse maktstrukturer som påvirker ulike grupper på ulike måter. For denne oppgavens analyse er jeg særlig opptatt av interseksjonalitet knyttet til kjønn og rase/etnisitet. Eriksen (2021) påpeker at rase og rasialisering er kategorier som gjennom sin status som «tabu» i norsk kontekst risikerer å bli oversett i fremstillingen av interseksjonalitet i en ukritisk mangfoldsforståelse. Samtidig fremstår rasialisering som særlig viktig, da mange barn og unge i dag opplever rasisme i skole og oppvekst uten at dette anerkjennes eller følges opp (Unicef, 2022).

### 3.1.2 Kritisk diskursanalyse og Faircloughs tredimensjonale modell

I denne oppgavens praktiske anvendelse av kritisk diskursanalyse (Critical Discourse Analysis, CDA) som metode, benytter jeg meg særlig av den slik den er fremstilt av den britiske lingvisten og sociolingvisten Norman Fairclough. CDA er en metode for å studere hvordan språk og kommunikasjon bidrar til å konstruere og reprodusere sosial ulikhet og maktforhold i samfunnet (Skrede, 2017, s. 11). Faircloughs utgangspunkt var et ønske om å undersøke forholdet mellom språkbruk og sosial praksis, for deretter å avsløre hvordan bestemte diskursers dominans bidrar til opprettholdelsen av bestemte praksiser (Bratberg, 2022, s. 61). Med andre ord hvordan bestemte diskurser både skaper og reproduserer maktforhold mellom sosiale grupper. Fairclough (2010) peker på at språk spiller en viktig rolle i å forme våre sosiale relasjoner og vårt syn på verden, og at

det derfor er nødvendig å undersøke hvordan språk brukes i samfunnsdebatter, media, politiske dokumenter og andre kulturelle tekster, for å forstå hvordan makt og hegemoni reproduseres. Kritisk diskursanalyse ser ikke seg selv som en avkoplet, uengasjert og objektiv øvelse, men i stedet som kritisk engasjert i ulike samfunnsspørsmål (Fairclough & Wodak, 1997, s. 258 gjengitt i Skrede, 2017, s. 83). En kritisk diskursanalyse krever et kritisk blikk på data og tekster, og på hvordan ulike diskurser og språklige valg i tekstene kan gjenspeile og påvirke sosiale normer og verdier. Et av analysens hovedmål er å vise sammenhengen mellom diskursive praksiser og bredere sosiale og kulturelle utviklinger og strukturer – der det underliggende premisset er at diskursiv praksis både avspeiler og aktivt bidrar til sosial og kulturell forandring (Jørgensen & Phillips, s. 89). En annen måte å si det på er at diskurser er ideologibærere, og ideologier blir produsert i og gjennom diskurser (Skrede, 2017, s. 154). Heller enn å være en «epistemisk søken etter ren virkelighet» (Peters, 2008, s. 28 gjengitt i Skrede, 2017, s. 84), som man kan karakterisere diskursanalysen som å være, så er det for kritisk diskursanalyse snarere en etisk forpliktelse til sosial rettferdighet som er karakteristisk (Skrede, 2017). Kritisk diskursanalyse fordrer dermed at en trekker inn andre samfunnsvitenskapelige teorier i analysen, i tillegg til tekstanalytiske verktøy. I og med at kritisk diskursanalyse ofte inneholder relativt mye makro-sosiologisk teoretisering sammenlignet med diskursanalytiske tilnærminger, som primært operer på et lingvistisk nivå, så blir denne tilnærmingen attraktiv og relevant for analyse av samfunnsvitenskapelige fenomener (Skrede, 2017, s. 27).

I Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse, deler han tekst, diskursiv praksis og sosial praksis inn i tre ulike nivåer som skal skilles fra hverandre og analyseres hver for seg. I denne delen vil jeg legge fram disse tre nivåene, etter Jørgensen & Phillips gjennomgang av modellen i kapittel tre (s. 72-101) av boka *Kritisk diskursanalyse – som teori og metode* (1999). Jeg vil avgrense stoffet noe, og fokusere særlig på de delene som jeg anser som mest relevant for min kommende analyse.



*Figur 1-1: Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse*

Figur 1-1 er Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse, og modellen viser de tre dimensjonene som alle skal dras inn i en konkret diskursanalyse av et tilfelle av konkret språkbruk – også kalt en *kommunikativ begivenhet*. Altså skal man se på 1) tekstens egenskaper (tekst); 2) produksjons- og konsumpsjonsprosesser som er forbundet med teksten (diskursiv praksis); og 3) den større sosiale praksisen som den kommunikative begivenheten er en del av (sosial praksis).

Selv om tekstens egenskaper og den diskursive praksis som den befinner seg i alltid vil overlape, så skiller Faircloughs modell på disse to dimensjonene, og de skal dermed analyseres hver for seg. Analysen av diskursiv praksis konsentrerer seg om hvordan tekstforfatteren bygger på allerede eksisterende diskurser for å skape en tekst, og om hvordan tekstmottakerne også anvender koblinger til eksisterende diskurser for å ta til seg, forstå og tolke teksten. Tekstanalysen fokuserer på de formelle teksttrekkene som lingvistisk konstruerer diskursene – som vokabular, grammatikk og sammenheng mellom setninger.

### 3.1.2.1 *Tekst*

Ved å gjøre en detaljert analyse av tekstenes egenskaper med bestemte verktøy, kan man kartlegge hvordan diskursene tekstuelt iverksettes, og man kan med dette nå frem til og underbygge sin fortolkning. Fairclough har en rekke verktøy man kan analysere tekster med, og bruken av hver av disse analyseverktøyene bidrar til innblikk i de ulike måtene tekster behandler begivenheter og sosiale relasjoner, og slik også dermed konstruerer bestemte versjoner av virkeligheten, sosiale

identiteter og sosiale relasjoner. Blant disse verktøyene finner vi ordvalg og grammatikk. To viktige grammatiske elementer man kan se på i tekstanalysen, er *transitivitet* og *modalitet* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Når man analyserer transitivitet, ser man på hvordan hendelser og prosesser forbindes, eller ikke forbindes, med subjekter og objekter. Her er man interessert i å avdekke de ideologiske konsekvensene ulike fremstillingsformer kan ha. Som et eksempel kan vi se på setningen «Jente utsatt for rasisme på t-banen». Denne fremstillingen holder en passiv form, som utelater aktøren. Ved å utelate aktøren i setninger der den helt åpenbart finnes, så fritas denne for ansvar, og hendelsen minimeres til en nærmest uunngåelig situasjon uten et utøvende subjekt.

Modalitet fokuserer på talerens eller tekstforfatterens grad av tilslutning til en setning. «I Norge er det full likestilling», «jeg synes likestilling er oppnådd i Norge» og «kanskje er Norge blant de beste på likestilling» er forskjellige måter å uttrykke seg på om likestilling i Norge; forskjellige modaliteter hvor taleren forholder seg ulikt til utsagnet. Hvilken modalitet som velges, får konsekvenser for diskursens konstruksjon av både sosiale relasjoner og av viten- og betydningssystemer. Én type modalitet er sannhet, der taleren tilslutter seg fullstendig til sitt utsagn, og her vil talerens grad av tilslutning være høy. Man kan også moderere en setnings påstand, og dermed uttrykke en lavere grad av tilslutning, gjennom å legge til ord som «antakelig», «litt» eller «kanskje».

### 3.1.2.2 *Diskursiv praksis*

Når man analyserer den diskursive praksisen, ser man på hvordan teksten er produsert, og hvordan den konsumeres. Fairclough tar oftest et lingvistisk heller enn et sosiologisk utgangspunkt i de konkrete tekstene, og identifiserer hvilke diskurser de bygger på (interdiskursivitet), og hvordan tekstene intertekstuelt bygger på andre tekster. Gjennom nye former for artikulering av ulike diskurser, flyttes grensene både innenfor diskursordenen og mellom forskjellige diskursordener. For eksempel vil *creative* diskursive praksiser, der diskurstyper blandes på en ny og kompleks måte i en ny interdiskursiv miks, både være et tegn på og en drivkraft i diskursiv og dermed sosiokulturell forandring. Til motsetning er de diskursive praksisene som blander diskurser på *konvensjonelt* vis et tegn på og en drivkraft i opprettholdelsen av den dominerende diskursordenen, og dermed også den herskende sosiale orden (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84).

### 3.1.2.3 *Sosial praksis*

Her skal de to foregående nivåene i den tredimensjonale modellen plasseres i forhold til den siste; altså i forhold til den bredere sosiale praksisen som de er en del av. Det er i analysen av forholdet

mellom diskursiv praksis og den større sosiale praksis at undersøkelsen finner sine endelige konklusjoner. Det er nemlig her man kan nærme seg spørsmål om forandring og ideologiske konsekvenser. Reproducerer den diskursive praksisen diskursordenen – og bidrar dermed til å opprettholde status quo i den større sosiale praksisen? Eller transformeres diskursordenen, slik at det kan skapes sosial forandring? Hva er den diskursive praksisens ideologiske, politiske og sosiale konsekvenser? Forsterker og tilslører den diskursive praksisen ulike maktforhold i samfunnet, eller utfordrer den maktposisjonene ved å fremstille virkeligheten og de sosiale relasjonene på en ny måte (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 98)?

I min studie vil jeg primært se på nivået *diskursiv praksis*, gjennom den bestemte modaliteten lærebøker. Diskurser i utdanning har en helt sentral rolle i å skape og opprettholde hegemoniske forestillinger om samfunnet (Eriksen, 2021). Lærebøker holder dermed stor autoritet i skolen, og i og med at særlig lærebøkene i samfunnsfag på mange måter kan representere, konstruere og reproducere rådende samfunnsdiskurser, så er disse særlig interessante og relevante materialer å analysere i en samfunnsmessig utviklingskontekst (Eriksen, 2021). Det er språket og tekstenes diskursive praksis som vil være mitt primærfokus i analysen, men jeg vil i oppgavens avslutning også knytte analysen litt til sosial praksis når jeg presenterer implikasjoner av studien.

### **3.2 Presentasjon og avgrensning av datamaterialet**

Opgavens empiriske materiale er et utvalg lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet. I og med at forlagene ikke publiserer opplagstall på lærebøker, så ble det vanskelig å velge bøker som vi med sikkerhet kan vite er mest brukt i norske klasserom. Lærebøkene som er materialet for denne analysen, er derfor først og fremst valgt ut på bakgrunn av at de er utgitt etter fagfornyelsen av 2020, samt av to av de største forlagene i Norge: Aschehoug og Gyldendal. Jeg har valgt å analysere samfunnsfagbøkene fra fagfornyelsen for alle tre trinn (8., 9. og 10.) fra begge forlagene. Valget om å analysere bøkene for alle tre trinnene, er tatt for å sikre en mest mulig rettferdig og helhetlig fremstilling av lærebøkernes fokus, da de kan ha blitt skrevet med hensikt om å som en helhet dekke kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn. Dersom jeg hadde valgt å analysere kun bøker for eksempelvis 10. trinn, så kunne jeg inkludert flere forlag, men samtidig ville jeg med det risikert å gå glipp av viktig informasjon, blant annet gjennom det at de forskjellige bøkene også vil holde ulike oppbygninger.



Tanken om at jeg kan støte på kritikk ved å velge å analysere lærebøker, midt inne i en tid der skoler stadig beveger seg lengre og lengre bort fra dem, har slått meg. For eksempel ble det i min hjemkommune, Kristiansund, i forbindelse med fagfornyelsen bestemt at ingen ungdomsskoler i kommunen skulle kjøpe inn nye bøker, og i stedet kun basere seg på de digitale ressursene tilgjengelig gjennom forlaget Cappelen Damm ([www.skolen.cdu.no](http://www.skolen.cdu.no)) (Enaasen, 2020). Så når jeg velger å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av et utvalg nye lærebøker i samfunnsfag, gjør jeg dette uten en forestilling om at disse bøkene er det eneste elevene har å forholde seg til. Jeg er bevisst på at mye av undervisningsstoffet som lærere støtter seg på i dag, i stor grad befinner seg på andre arenaer enn kun i den trykte læreboka. Likevel ønsket jeg å se på hvorvidt det finnes noen slags konsensus i læreverkenes fremstillinger av det samfunnet som elevene i dag vokser opp i, og hvordan man ut fra dette kan anta hva som rører seg av ulike diskurser som reproduseres eller brytes med, gjennom det jeg anser som ett av skolens aller viktigste fag for konstruksjon og opprettholdelse av fortellinger om det norske samfunnet og tilhørighet, samfunnsfaget (jvf. Eriksen 2021; Jore, 2022) – uavhengig av om disse fremstillingene presenteres gjennom bok eller gjennom skjerm. Samtidig vil jeg tro at en kan anta at tonen og fokusområdene i bøkene også vil representere tonen og fokusområdene i stoffet som presenteres digitalt. Da jeg bestemte meg for at jeg skulle analysere alle tre bøkene for alle tre trinn, så fikk jeg også gjennom å velge de fysiske bøkene et, for meg, mer konkret og oversiktlig materiale å arbeide med, enn om jeg hadde valgt nettressursene. Flere har etter fagfornyelsens kanskje noe uventede ringvirkning, heldigitalisering av læreverk, vært ute og kritisert nettopp denne heldigitaliseringen av skolen (se f.eks. Enaasen, 2020; Røsvik, 2022). Og forlagene bak læreverkene understreker at heller enn kun det ene over det andre, så vil en kombinasjon av læreboka og tilhørende digitale ressurser antakelig være det beste ([skole.aschehoug.no](http://skole.aschehoug.no), u.å..). Til tross for at det å se på og analysere hvordan de digitale og de fysiske ressursene spiller sammen også kunne vært en interessant inngang til prosjektet, er ikke dette noe jeg kommer til å gjøre i denne oppgaven. Likevel har denne tanken dukket opp flere ganger i løpet av arbeidet, og kanskje tar jeg tråden opp igjen ved en senere anledning – eller kanskje kan denne oppgaven inspirere andre til å ta opp denne tråden videre etter meg. I det følgende vil jeg kort presentere de utvalgte bøkene, hvordan bøkene er bygd opp, samt vise hvilke kapitler jeg har valgt å analysere tekstutdrag fra.

### 3.2.1 Arena

Aschehougs Arena 8 er skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen, Martin Westersjø og Olav Hove og er utgitt i 2020. Arena 9 og 10 er skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen og Martin Westersjø og er utgitt i 2021. Hvilke kapitler som fra disse bøkene vil være gjenstand for min analyse, har jeg valgt å tydeliggjøre gjennom at de i kolonnene er uthevet i **fet tekst**.

Tabell 1-1 Arena 8 består av totalt 256 sider, delt inn i tre deler, bygd opp av til sammen tolv kapitler:

Arena 8		
Del 1: Individ og samfunn	Del 2: Demokrati og deltakelse	Del 3: En bærekraftig verden
Kap. 1: «Kildekritikk – hvordan vet du det?»	Kap. 5: «Demokratiske ideer – fra antikken til 1814»	Kap. 10: «Mennesket og naturen – teknologiske revolusjoner»
<b>Kap. 2: «Samfunn – å leve sammen»</b>	Kap. 6: «Demokrati for alle – fra 1814 til i dag»	Kap. 11: «Bærekraftig utvikling – vår felles framtid»
<b>Kap. 3: «Identitet – hvem er vi?»</b>	Kap. 7: «Demokrati i praksis – medvirkning og engasjement»	Kap. 12: «Ressurser i Norge – hvordan bruke dem bærekraftig?»
Kap. 4: «Norge – fra fattigdom til velstand»	Kap. 8: «Streik og samarbeid – fra kamp til rettigheter i arbeidslivet»	
	Kap. 9: «Norsk politikk – politiske partier og ideologier»	

*Arena 9 består av totalt 288 sider, delt inn i tre deler, bygd opp av til sammen tolv kapitler:*

Arena 9		
Del 1: Individ og samfunn	Del 2: Demokrati og deltakelse	Del 3: En bærekraftig verden
Kap. 1: «Psykisk helse, ungdomstid og rusmidler – ditt liv, dine grenser, dine valg»	Kap. 4: «Nasjonalisme – samhold, konflikt og undertrykkelse»	Kap. 10: «Fattigdom og rikdom i verden – store forskjeller»
<b>Kap. 2: «Seksualitet – ditt liv, dine grenser, dine valg»</b>	Kap. 5: «Første verdenskrig – årsaker og konsekvenser»	Kap. 11: «Internasjonal handel – verden knyttes tettere sammen»
Kap. 3: «Samisk eller norsk – om identitet, stolthet og skam»	Kap. 6: «Mot ny storkrig – mellomkrigstid og annen verdenskrig»	Kap. 12: «Arbeid, inntekt og forbruk – små og store valg»
	Kap. 7: «Okkupert – mellomkrigstiden og annen verdenskrig i Norge»	
	Kap. 8: «Mot en bedre verden? – FN og internasjonalt samarbeid»	
	Kap. 9: «Kampen om Afrika – kappløp om kolonier og ressurser»	

*Arena 10 består av totalt 232 sider, delt inn i tre deler, bygd opp av til sammen ni kapitler:*

Arena 10		
Del 1: Individ og samfunn	Del 2: Demokrati og deltakelse	Del 3: En bærekraftig verden
Kap. 1: «Kriminalitet – på kant med loven»	Kap. 3: «Folkemord og terrorisme – hvordan kan det skje?»	Kap. 7: «Verdens befolkning – demografi og migrasjon»
<b>Kap. 2: «Mangfold – å leve sammen»</b>	Kap. 4: «Utøya – den hjerteformede øya»	Kap. 8: «Bærekraftig ressursbruk i verden – utfordringer og muligheter»
	Kap. 5: «Den kalde krigen – øst mot vest»	Kap. 9: «Klimaendringer – hva kan vi gjøre?»
	Kap. 6: «Midtøsten – konflikter med lange røtter»	

### 3.2.2 Relevans

Gyldendals Relevans 8 er skrevet av Vibeke Heidenreich og Marthe Johanne Moe og er utgitt i 2020. Relevans 9 er skrevet av Vibeke Heidenreich, Bård Olav Weider og Kristine Borgaard Waage og er utgitt i 2021. Relevans 10 er skrevet av Vibeke Heidenreich og Kristine Borgaard Waage og er utgitt i 2022. Hvilke kapitler som fra disse bøkene vil være gjenstand for min analyse, har jeg valgt å tydeliggjøre gjennom at de i kolonnene er uthevet i **fet tekst**.

*Relevans 8 består av totalt 248 sider og er bygd opp av åtte kapitler:*

Relevans 8		
Kap. 1: «Landskapet og menneskene»	<b>Kap. 4: «Vi bygger demokrati sammen»</b>	Kap. 7: «Ressursene vi deler»
<b>Kap. 2: «Hvem er du?»</b>	Kap. 5: «Fra jordbruk til industri»	Kap. 8: «Verktøykassa»*
Kap. 3: «Kamp for rettigheter»	Kap. 6: «Kamp om land og folk»	

\*I Verktøykassa finner man metoder og framgangsmåter som kan hjelpe når man skal jobbe med de andre kapitlene i Relevans.

*Relevans 9 består av totalt 285 sider og er bygd opp av ni kapitler:*

Relevans 9		
Kap. 1: «Perspektiver og ideologier»	Kap. 4: «Våre mørkeste år»	Kap. 7: «Jordas framtid»
Kap. 2: «Å klare seg selv i samfunnet»	Kap. 5: «Befolkningen i verden»	Kap. 8: «Vårt mangfoldige samfunn»
Kap. 3: «Verdens første verdenskrig»	Kap. 6: «En verden av samarbeid»	Kap. 9: «Verktøykassa»

*Relevans 10 består av totalt 252 sider og er bygd opp av åtte kapitler:*

Relevans 10		
Kap. 1: «Velferd for alle»	Kap. 4: «Migrasjon»	Kap. 7: «Å forandre verden med vold»
Kap. 2: «Økonomi og samfunn»	Kap. 5: «Vern om demokratiet»	Kap. 8: «Verktøykassa»
Kap. 3: «En sammenvevd verden»	Kap. 6: «Krig mange steder»	

### 3.3 Analyseprosessen

Jeg gjennomførte analyseprosessen i flere faser, og startet med at jeg bladde gjennom det ene settet med bøker da jeg først fikk bøkene, for å danne meg et bilde av hvordan hver enkelt bok var bygd opp. Jeg begynte med å se på boka for åttende, og leste nøye gjennom kapittelinddelingene, før jeg gikk inn i hvert enkelt kapittel og grovleste over de jeg ved første øyekast fant mest relevant for min oppgave. Jeg gjorde det samme for bøkene for niende og tiende, og satt så igjen med et første inntrykk av bøkens ordlyd og fokusområder. Deretter gjorde jeg det samme med sett nummer to, der jeg også startet med boka for åttende, og derfra gikk videre til bøkene for niende og tiende. Ved å holde meg til å se på det ene settet med bøker av gangen, så kunne jeg danne meg et helhetsbilde av hvordan de tre bøkene i hvert sett var bygd opp for å til sammen dekke kompetansemålene etter 10. trinn. Etter jeg grovleste gjennom alle bøkene i hvert sett, så var neste steg å gå nærmere inn i de kapitlene som stakk seg ut som mest relevante for min oppgave. Denne gangen leste jeg nærmere, og lette også etter spesifikke ord som blant annet «likestilling», «mangfold», «rasisme» og «diskriminering». Ut fra denne prosessen valgte jeg ut kapitler som jeg fant særlig relevante for analysen (uthevet i fet skrift i tabellene over).

Basert på det teoretiske rammeverket for kritisk diskursanalyse presentert over, og samtidig inspirert av Eriksens (2018, 2021) kritisk diskursanalytiske fremgangsmåte, utviklet jeg et spørsmålsbatteri:

- Tydeliggjøres aktører i fremstillinger som har dette, og i hvilken grad tillegges de i så fall ansvar?
- Hvilke elever gis muligheten til å kjenne seg igjen som subjekter i bøkene?
- Hvilke subjekter er inkludert eller ekskludert i lærebokas «vi»? og
- I hvilken grad unngår lærebøkene en stereotypisk og eksotiserende fremstilling av kulturer og menneskelig ulikhet?

Gjennom å stille disse spørsmålene til tekstene, så fikk jeg videre konkretisert hva det var jeg så på og etter i materialet. De bidro også til at jeg kunne stoppe opp og skjerpe blikket underveis i utvelgelsesprosessen. Etter hvert viste lærebøkene seg for meg å være to veldig ulike lærebøker, selv om begge settene oppfyller kravet om å dekke kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn i tråd med fagfornyelsen. Begge settene bruker begreper og legger fram temaer som står som sentrale for samfunnsfaget i LK20, samt de innførte tverrfaglige temaene. Men hvordan de har valgt å bygge opp bøkene, følge progresjon gjennom trinnene og, ikke minst, vektlegge, utdype og ordlegge seg rundt disse ulike temaene og begrepene, stakk seg ut som svært kontrastfylt jo mer



jeg dykket ned i analysearbeidet. Ved første, og kanskje også andre, øyekast, så oppfattet jeg bøkene som å være ganske samstemte – ved å se gjennom og merke meg kapitler og oppbygging, så var det ikke noe som umiddelbart stakk seg særlig ut verken den ene eller den andre retningen. Da jeg derimot bevegde meg videre til lesing av stoffet i enkeltkapitler, ble det raskt tydelig for meg at stemmene som henvender seg til leseren på mange måter er veldig ulike. Hva dette innebærer, vil jeg utdype nærmere i diskusjonskapitlet.

Jeg har flere ganger underveis i arbeidet med lærebøkene måtte ha tatt et steg ut av bobla jeg havnet i, sett på meg selv utenfra og vurdert om jeg har svart- og rose malt hhv. den ene boka fra den andre, og med dette tatt på meg svart- eller rose malte briller i det jeg bladde opp og leste noe nytt fra hver av dem. Enkelte ganger har det til en viss grad vist seg å stemme. Når dette har kommet til uttrykk gjennom at jeg har blitt særlig opprørt eller engasjert, har jeg tatt et steg tilbake, lagt fra meg bøkene og enten lagt fra meg arbeidet med oppgaven i sin helhet, eller erstattet lærebøkene med andre bøker eller tekster relevante for arbeidet. På denne måten har jeg fått sentrert meg selv og tatt av meg og gjemt unna brillene igjen. Noen ganger har jeg fått tilnærmet lik reaksjon ved ny gjennomgang av det samme tekstutdraget, og andre ganger har det vist seg å ikke være like relevant som jeg først antok. Jeg har også forsøkt å se etter brudd eller motdiskurser, som kan representere andre muligheter i teksten (Eriksen, 2021). Dette kommer jeg tilbake til i de avsluttende refleksjonene. Jeg anerkjenner at det på mange måter kan være en svært subjektiv opplevelse å nærlese og analysere tekster i alle disse lagene som en kritisk diskursanalyse innebærer. Det jeg trekker ut som særlig relevante tendenser og formuleringer å tolke og være kritisk til, vil ikke nødvendigvis sees på samme måte i andres øyne. Noen vil til og med kunne tolke det samme stoffet direkte motsatt av hvordan jeg tolker det.

I henhold til mitt epistemologiske ståsted innen kritisk teori, er menneskers forståelse av både verden og livet på flere måter en subjektiv konstruksjon som formes av bevisste og ubevisste strukturer, enn hvor mye vi stadig leter etter de mest objektive sannheter som vi kan finne. Det at jeg trekker ut formuleringer og tendenser som jeg ser som gjennomgående og forsterkende av én diskurs i boka, betyr ikke samtidig at andre tendenser eller diskurser i samme bok ikke finnes, men heller at min teoretiske verktøykasse og posisjonalitet hjelper meg å få øye på nettopp disse aspektene. Mitt bidrag føyer seg ganske enkelt i rekken av en økende mengde forskningsbidrag forankret i kritisk teori, som søker å oppnå større reelt likeverd for oss alle, gjennom å blant annet

peke på, og bryte med, den utbredte tause medvirkningen i saker og tendenser som bidrar til å hindre dette.

Når jeg har funnet tendenser i bøkene som har stukket seg ut for meg, har jeg gått dypere inn i det ved å se på flere andre deler av bøkene for å se om disse tendensene har gått igjen også der. Min forståelse og tolkning har vært at dette i stor grad har vært tilfelle, selv om det også enkelte ganger har resultert i at jeg ikke har funnet det like tydelig som jeg andre ganger har gjort. Jo lengre ned i bøkene jeg dykket, desto tydeligere ble de røde trådene for meg. I dette konkluderte jeg også flere ganger med at jeg måtte ta en pause fra lærebøkene i sin helhet for å ikke surre meg fast i disse trådene. Det å på egenhånd balansere mellom å dykke dypt nok til å både komme meg inn mellom linjene, men også holde meg overflatisk nok til å se bredden, og å verken havne et sted for mye på midten eller bli værende i en av ytterkantene, har vist seg å være mer utfordrende enn jeg trodde da jeg først gikk inn i dette. Det å nærlese og kritisk plukke fra hverandre deler av tekster, uttalelser og diskurser for så å plassere de rundt i ulike retninger ut fra det større bildet, har lenge vært et stort interessefelt for meg. Dog, på egenhånd vil det store bildet og alle delene og retningene allerede vises tydelig for deg. I dette arbeidet er en viktig del av jobben å kontinuerlig synliggjøre dette bildet for leseren, ved å simultant sette det sammen gjennom klare henvisninger til andres bidrag og kommentarer til ulike varianter av det samme bildet. Samtidig vil kanskje også andre kunne se på det samme bildet, men stå slik til at det vil bli fra en helt annen vinkel, og dermed ikke forstå hvorfor jeg beskriver det sånn som jeg gjør. Og det er kanskje her skillet mellom det å se på det gjennom ei linse som er farget med kritisk teori og å se på det samme bildet uten denne linsa blir aller tydeligst.

### **3.4 Vurdering av studiens kvalitet**

Samfunns- og atferdsforskning kan i liten grad ha som mål å avdekke en fullstendig og universell sannhet, men må i stedet ses på som en pågående prosess der vi avdekker og forstår deler av virkeligheten, og dermed også utvider vår kunnskap, skriver Postholm & Jacobsen (2018). I stedet for å være utelukkende knyttet til det resultatet som forskeren kommer fram til, må forskningens kvalitet dermed heller i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Dette innebærer blant annet at forskeren åpent og eksplisitt redegjør for valg som er tatt i forskningsprosessen, og samtidig reflekterer over hvilke konsekvenser disse valgene kan ha hatt for resultatene som presenteres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 242).

I det følgende vil jeg redegjøre for forskningsetiske hensyn og egen posisjonaltet, før jeg vil forsøke å vurdere studiens kvalitet med utgangspunkt i begrepene *gyldighet* og *pålitelighet*, og egne refleksjoner.

### 3.4.1 Forskningsetikk og forskerrollen

Jeg går inn i dette masterprosjektet med en bestemt teoretisk linse, drevet av interseksjonalitet, kritisk multikulturalisme og postkolonial teori, som består av perspektiver som søker å forstå og motvirke diskriminering og undertrykkelse. Oppgaven min er, i tråd med den kritiske teoretiske tradisjonen beskrevet over, i stor grad teoridrevet, og dette krever at jeg er tydelig og transparent mht. hvordan analysen blir gjort. I denne delen vil jeg overordnet gjøre rede for hva forskningsetikk innebærer og hvilke implikasjoner dette kan ha for forskerrollen, når det anvendes kritisk diskursanalyse som metode.

Forskningsetikk består både av formelle rammeverk og skjønnsmessige vurderinger (Anker, 2020, s. 104). Aksel Tjora hevder at «en etisk sans bør ligge implisitt i all forskning, strengt tatt uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning» (Tjora, 2021, s. 53). Dette betyr ikke at de formelle juridiske kravene på noe vis er overflødige. Tvert om så er de svært viktige, blant annet med hensyn til at kvalitativ forskning innenfor human- og samfunnsvitenskapen brått bryter seg inn på andre folks arenaer, og fordi resultater skal offentliggjøres (Tjora, 2021, s. 54). Dermed innebærer god forskningsetikk blant annet riktig og sensitiv håndtering av personopplysninger, informert samtykke for deltakelse i forskningsprosjekter, en rekke krav for riktige datagenereringsmetoder, forståelse av at relasjonen forsker-deltaker ikke er symmetrisk, og refleksivitet (Tjora, 2021, 54-55). Kunnskap om, og forståelse av, forskningsetikk er med andre ord en helt sentral del av det å gjennomføre god og pålitelig forskning. De formelle rammeverkene som omhandler riktig og sensitiv innsamling og behandling av informantdata og personopplysninger vil imidlertid ikke være relevant for min avhandling, i og med at det er lærebøker som utgjør dette prosjektets empiri. Derimot vil delen som omhandler *refleksivitet* være særlig viktig i et teoridrevet forskningsprosjekt som dette. Tjora hevder at refleksivitet må knyttes både til forskningens kvalitet og til forskningsetikk (Tjora, 2021, s. 55). Empiriske data i seg selv kan ikke være en enkel speiling av virkeligheten, og derfor må tolkning av data i all empirisk forskning følges med en form for refleksjon over hvordan denne tolkningen fremkommer: hvordan formes våre tolkninger av egne kognitive, teoretiske, språklige, politiske og kulturelle muligheter og omgivelser (Tjora, 2021, s. 278)? Fortolkning kan forstås som en formidling

eller overføring av et budskap eller en betydning fra én sammenheng til en annen – fra det som skal fortolkes, til den som fortolker, som igjen kan formidle det videre, enten muntlig eller i tekst (Jordheim, 2008, s. 201). Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, er man innforstått med at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Når man oppfatter den sosiale virkeligheten som flertydig, prosessuell og konstruert, må forskerens posisjon, privilegier, perspektiver og interaksjoner tas i betraktning som en naturlig del av forskningsverdenen (Tjora, 2021, s. 278-279). Tjora skriver at det viktigste ikke er å gå ut i felten uten noen faglig eller hverdagslig forutforståelse, men heller å være åpen om denne og være forberedt på å justere seg underveis (Tjora, 2021, s. 279).

Bjørhusdal (2020, s. 130) peker på at det kan oppstå noen problemer når en skal skrive diskursanalyse; at det subjektive elementet i tolkninga som slik analyse innebærer gjør metoden mindre etterprøvbart, og at forskeren fort kan ende opp med det som kalles «cherry-picking» av tekster, ved at hen velger ut tekster som vil stemme best overens med det hen trodde hen skulle finne (Bjørhusdal, 2020, s. 130). I et prosjekt som dette, der formålet er å holde en kritisk posisjon, så vil derimot nettopp det å velge ut de delene av tekstene som stemmer best overens med teoriene bak være en betydelig del av analysearbeidet. Jeg vil blant annet se på hvordan enkelte ord-, setnings- og språkvalg er med på å forsterke eller bryte med større sosiale praksiser, og det vil følgelig være naturlig å vise til de delene av læreboktekstene som tydeligst eksemplifiserer disse tendensene. Slik sett anerkjenner jeg at en annen teoretisk tilnærming ville ha produsert andre funn og løftet fram andre aspekter i materialet. Desto viktigere er det heller at jeg hele veien er bevisst på at jeg må holde en ærlig og åpen argumentasjon, og at jeg fører transparente tolkningsprosesser underveis. Når man anvender kritisk diskursanalyse som metode, så er det viktig å anerkjenne rollen man som forsker har i å konstruere og representere kunnskap og mening, men det å skulle se på forskningsarbeidet som apolitisk eller ateoretisk er verken mulig eller ønskelig innenfor en slik tilnærming (Eriksen, 2018). Lærebøker har i tillegg stor makt over barn og unges samfunns- og selvforståelse, og slik sett forsvares dermed en kritisk analyse av disse.

Likevel vil forskerens posisjonalitet være særlig viktig i denne typen kritisk forskning.

Jeg ønsker å anerkjenne at jeg står tydelig posisjonert med et sett med klart uttalte verdier, at disse både har fulgt meg og preget arbeidet i alle steg av denne oppgaven, og at forskningen dermed ikke vil sees som verdinøytral. Som jeg tidligere har vist til, er dette likevel heller ikke den kritiske

diskursanalysens siktemål, og behøver heller ikke å fungere forringende på oppgavens kvalitet. Arbeidet med å analysere tekstene har vært en utfordrende og svært engasjerende prosess simultant, og har bestått av mange lange, frustrerende dager med slitne øyne, kaotisk tankeaktivitet og tilsynelatende lite framgang. En innvirkende faktor her, er også at det oppleves sårbart å være kritisk. En ekstra dimensjon sårbart oppleves det at dette arbeidet skal vurderes og deles; denne oppgaven er mitt siste akademiske arbeid etter fem år under denne utdannelsen, og det blir det første av det jeg har produsert som deles med noen andre enn kun sensorer og eksaminatorer. Selv om det oppleves sårbart å være kritisk, vil jeg samtidig anerkjenne at jeg, bare i kraft av å være en hvit majoritetskvinne, står i en langt mer privilegert posisjon enn synlige minoriteter når det kommer til det å kunne kritisk peke på nettopp disse temaene. Jeg vil også anerkjenne at det faktum at jeg både er, sees og har vokst opp som hvit gjør at det kan være ting ved denne oppgaven, eller i lærebøkene, som befinner seg i en blindsoner for meg. Ting jeg burde tatt tak i som jeg ikke har gjort, eller ting jeg har tatt tak i på feil eller ikke-optimal måte. Dette er også mitt første forskningsarbeid, og det har vært en lang vei bestående av læring og prøving og feiling, og jeg befinner meg enda bare helt i oppstarten av alt det en læringsprosess i forskningsarbeid innebærer.

### 3.4.2 Gyldighet og pålitelighet

I tillegg til at kvaliteten på forskningen er avhengig av en dialog om substansen i de funn som produseres i prosjektet, så vil det for meg som forsker være viktig å også reflektere over følgende to forhold:

1. Hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og
2. Hvordan kan jeg, gjennom min måte å gjennomføre forskningen på, ha påvirket de endelige resultatene? (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222)

Disse spørsmålene kan fortelle noe om forskningens *gyldighet* og *pålitelighet*. Det første spørsmålet viser til forskningens gyldighet, som rommer både en *indre* og en *ytre* type gyldighet, og dreier seg om hva slags konklusjoner jeg som forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data jeg har samlet inn. Hvor gyldig er forskningens konklusjoner for det jeg har studert – har jeg egentlig målt det jeg sier og tror at jeg måler? Ytre gyldighet, eller *overførbarhet*, handler om hvorvidt, og eventuelt i hvor stor grad, forskningsresultater kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det andre spørsmålet viser til forskningens pålitelighet, altså til i hvor stor grad du som lesere kan stole på de funnene som dette forskningsprosjektet har produsert. Greier jeg

å skape tillit til at jeg har gjennomført forskningen på en god måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222)?

Etter hvert som jeg gikk inn i hvert av temaene i lærebøkene, ble det tydelig for meg at omfanget ved å inkludere alle kapitlene som etter spørsmål- og stikkordleting viste seg som relevante for analysen, ble for stort. Dermed besluttet jeg at jeg måtte avgrense materialet ved å kutte ut et utvalg av tekstutdragene, og jeg tok da valget om å holde på de utdragene fra hver av bøkene som i størst grad omhandlet det samme. Jeg anerkjenner muligheten for at dette kan ha bidratt til at kontrastene mellom de to læreboksettenes tekstutdrag synliggjøres i større grad enn de kunne gjort uten denne avgrensingen, og at leserens opplevelse av en «cherry picking» av tekster dermed kan forsterkes. Samtidig var dette et valg som ble tatt etter at jeg allerede i lang tid hadde ansett meg selv som godt kjent med materialet, og jeg opplever at analysens endelige tekstutdrag autentisk representerer bøkene og deres essens når det kommer til de tematikker som denne oppgaven omhandler.

Jeg ønsker også å peke på at jeg underveis i analysen og diskusjonen bruker fremstillingene «bokas/bøkernes stemme», «forfatterne av [bøkene]» og «de/den [som står bak denne/disse fremstillingen(e)]» om hverandre når jeg henviser til de ulike tekstutdragene og fremstillingene. Dette er bevisst fra min side, og er gjort for å på ulike språklige måter vise til kompleksiteten som faktisk rommer ei lærebok. Det finnes mange ulike måter en kan lese en tekst – en kan blant annet innta ulike «roller» og posisjoner og lese og forsøke å forstå fra disse posisjonene. For eksempel kan en lese de som å bestå av kompetente fagfolk med autoritet som uttaler seg om sikker kunnskap – med andre ord som en «faktatekst». Vi har tidligere sett at det også ofte er slik lærere og elever leser og forstår lærebøker (Ferrer, 2019, s. 111). Jeg har vekslet mellom flere posisjoner underveis i lesingen, noe som jeg anser som helt nødvendig for å anvende den kritiske linsa på den måten som jeg tolker at den er intendert å anvendes. Når jeg for denne oppgavens analyse skal lese tekstene fra et helt bestemt kritisk vurderende perspektiv, så ønsker jeg samtidig å hele veien gjøre det klart at jeg ikke er «ute etter å ta» enkeltpersoner. Ærlig talt ble mine funn tydeligere og mer kategoriske enn jeg hadde forventet, og jeg har hatt mange stunder preget av tvil til og mot meg selv, der nettopp spørsmål som «hvem er jeg, som masterstudent, til å «gå sånn etter» og eksponere bøker som i så mange ulike ledd har gått gjennom og blitt godkjent og distribuert?» har dukket opp. Jeg anerkjenner at begge settene er forfattet av mennesker med de beste intensjoner i bunn. Men selv

om lærebokforfattere, som lærere, bare er mennesker, så innebærer produksjon av læreverk en ekstra dimensjon ansvar ved at de har potensial til å nå ut til et langt større antall elever enn det enkeltlæreren har. Funnene i denne oppgaven kan antakelig sies å si mer om samfunnet som helhet, enn om lærebokforfatterne spesifikt. Samtidig ønsker jeg å peke på at funnene videre kan bidra til å understreke viktigheten av perspektivmangfold blant de som blir gitt ansvaret med å produsere lærestoff som skal nå ut til mange. For her er også kjernen: det verken er, eller har vært, min intensjon å angripe – min intensjon vil hele veien være styrt av et ønske om læring, utvikling og endring, både i meg selv og andre, på veien mot et mer likeverdig samfunn for oss alle. Nettopp dette med hvorvidt forskningen kan bidra til økt sosial rettferdighet og likeverd, er kjernen i vurdering av forskningens kvalitet i en kritisk teoretisk tilnærming (Eriksen & Jore, 2023).

## 4 Analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere og analysere utvalgte tekstutdrag fra lærebøkene Arena og Relevans, med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan kommer ulike perspektiver til uttrykk gjennom representasjonene av mangfold og likestilling i et utvalg nye lærebøker for ungdomstrinnet?* Formålet med kapitlet er å belyse forskningsspørsmålene:

- i. Hvilke representasjoner av mangfold kommer til syne i lærebøkene?
- ii. Hvilke diskurser om kvinner og kvinnelighet kommer til syne i lærebøkene, og i hvilken grad og på hvilke måter er disse mangfoldige?
- iii. Hvilke maktstrukturer gjøres relevante gjennom fremstillingene av undertrykking/diskriminering i lærebøkene?

Jeg vil først legge fram og se på utdrag fra Arena i lys av oppgavens forskningsspørsmål, før jeg legger fram og gjør det samme med Relevans. I håp om å skape oversikt over de ulike delene av denne analysen, skiller jeg først mellom bøkene som helhet, før jeg videre presenterer og analyserer tekstutdragene under oppdelinger som skiller mellom forskningsspørsmålene. I kapittel 5 vil jeg videreføre analysen og diskutere funn opp mot relevant teori og andres arbeider.

### 4.1 Arena:

Arena 8 (2020) er skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen, Martin Westersjø og Olav Hove. Arena 9 (2021) og Arena 10 (2021) er skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen og Martin Westersjø. Herfra og ut vil jeg vise til bøkens tittel og sidetall ved videre referering.

Arena 8, 9 og 10 er alle delt inn i tre deler og bygd opp av hhv. 12, 12 og 9 kapitler. De tre delene er kalt *Individ og samfunn*, *Demokrati og deltakelse* og *En bærekraftig verden*. Inndelingene heter det samme i alle tre bøkene, men fokusområdene i hver av dem er ulikt presentert i forordet i hver bok. Utenom ulikhetene i presentasjonen av inndelingene, så består forordet i de tre bøkene av samme tekst:

*«En arena er en plass for å møtes, for å lære, for å underholdes og for å bli kjent med hverandre. Samfunnet er en stor sosial arena, og skolen er på mange måter en miniversjon av samfunnsarenaen. Her møtes dere hver dag. Dere møtes med alt dere har av likhet, ulikhet, kunnskap og historie. Dere er et mangfold av ulike individer som er samlet i tre år for å bli litt klokere, for å ha det gøy og for å lære om dere selv, om hverandre og om verden. Vi håper at Arena skal hjelpe dere med dette. I Arena samfunnsfag skal dere*



- *utforske samfunnet rundt dere*
- *reflektere over hva det vil si å være et individ i et samfunn*
- *diskutere viktige, spennende og vanskelige problemstillinger*
- *undersøke og fordype dere i temaer som bærekraft, demokrati og politikk*
- *lese tekster om historie, geografi og samfunn som gjør det mulig å se de store sammenhengene i samfunnet og i verden» (Arena 8, 9, 10, forord)*

Arenabøkene tre inndelinger ligger tett knyttet opp til de tre tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». Samtidig tolker jeg disse inndelingene som å vise til en ramme for en tiltenkt progresjon over ungdomsskolens tre år med samfunnsfag, knyttet opp til læreplanmål i samfunnsfag, gjennom at de skiller mellom inndelingenes fokusområder for hver enkelt bok. Felles for alle tre delene i alle tre bøkene, er at de beskriver hvordan man gjennom arbeidet med bøkene fagstoff skal utvikle kunnskap og ferdigheter til å bli en bevisst og demokratisk medborger i både nær- og verdenssamfunnet.

I samtlige av bøkene er det i begynnelsen av hvert kapittel tydelig opplistede læringsmål, samt et stort tankekart med sentrale fagbegreper for kapitlet som følger. Hvert kapittel har også en innledning som gir informasjon om hva kapitlet skal handle om, og en «Før du leser»-oppgave, som «skal aktivisere lesernes forkunnskaper». Underveis i tekstene i kapitlene finner vi flere refleksjons- og diskusjonsoppgaver. Forfatterne av bøkene skriver at dette er «fordi vi lærer av både å lese, tenke og lytte til andre og uttrykke meningene våre, og fordi [leserne] skal få mulighet til å tenke kritisk rundt innholdet i boka». På slutten av hvert underkapittel har Arena «Finn svaret»-oppgaver, som kan jobbes med for å hjelpe leserne til å huske innholdet i kapitlet og sikre at de har fått med seg det de har lest. Helt til slutt i hvert kapittel har bøkene en tosidig oppgaveside, hvor leserne skal utforske, skape og fordype seg i temaer fra kapitlet. Her finner vi også et oppsummerende sammendrag, bestående av en tydelig punktliste med det forfatterne har trukket ut som det mest sentrale innholdet i kapitlet. Flere elementer i bokas struktur og språkføring avspeiler derfor en kontinuerlig henvendelse til eleven, og avspeiler slik sett opplæringens formål om å legge opp til aktivt medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bakerst i bøkene finner vi en alfabetisert liste med ordforklaringer og en stikkordsliste som også er skrevet i alfabetisk rekkefølge.

### 4.1.1 Oversikt over valgte tekstutdrag:

Kapitlene i Arena som jeg har hentet utdrag som er gjenstand for min analyse ut fra, er som tidligere nevnt valgt ut på bakgrunn av at jeg så etter hvor i bøkene enkelte begreper som er relevante for oppgavens problemstilling gjorde seg særlig relevante. Jeg vil i de følgende tabellene vise samtlige av bøkens kapitler, hvilke kapitler som utgjør empirien for denne oppgaven, samt fremlegge sidespenn og tilhørende begreper til de utvalgte kapitlene, delt opp ut fra de to hovedbegrepene fra problemstillingen *mangfold* og *likestilling*:

Arena 8		
Del 1 – Individ og samfunn	Utvalgt «Mangfold»	Utvalgt «Likestilling»
1: «Kildekritikk – hvordan vet du det?»		
2: «Identitet – hvem er vi?»		<b>(s. 44-63) Begreper:</b> identitet, identitetsutvikling, rollekonflikt, kjønnsidentitet, kjønnsroller, sosial arena
3: «Samfunn – å leve sammen»	<b>(s. 24-43) Begreper:</b> samfunn, sosialisering, normer, medborgerskap, utenforskap, fellesskap, mangfold	
Del 2 – Demokrati og deltakelse		
4: «Norge – fra fattigdom til velstand»		
5: «Demokratiske ideer – fra antikken til 1814»		
6: «Demokrati for alle – fra 1814 til i dag»		
7: «Demokrati i praksis – medvirkning og engasjement»		
8: «Streik og samarbeid – fra kamp til rettigheter i arbeidslivet»		
9: «Norsk politikk – politiske partier og ideologier»		
Del 3 – En bærekraftig verden		

10: «Mennesket og naturen – teknologiske revolusjoner»		
11: «Bærekraftig utvikling – vår felles framtid»		
12: «Ressurser i Norge – hvordan bruke dem bærekraftig?»		

Arena 9		
Del 1 – Individ og samfunn	Utvalgt «Mangfold»	Utvalgt «Likestilling»
1: «Psykisk helse, ungdomstid og rusmidler – ditt liv, dine grenser, dine valg»		
<b>2: «Seksualitet – ditt liv, dine grenser, dine valg»</b>		<b>(s. 32-55). Begreper:</b> seksualitet, seksuell trakassering, porno, retten til selvbestemt seksualitet, seksuelle overgrep, seksuell lavalder, kontroversielt tema, heteronormen, seksuell identitet
3: «Samisk eller norsk – om identitet, stolthet og skam»		
Del 2 – Demokrati og deltakelse		
4: «Nasjonalisme – samhold, konflikt og undertrykkelse»		
5: «Første verdenskrig – årsaker og konsekvenser»		
6: «Mot en ny storkrig – mellomkrigstid og annen verdenskrig»		
7: «Okkupert – mellomkrigstiden og annen verdenskrig i Norge»		
8: «Mot en bedre verden? – FN og internasjonalt samarbeid»		

9: «Kampen om Afrika – kappløp om kolonier og ressurser»		
<b>Del 3 – En bærekraftig verden</b>		
10: «Fattigdom og rikdom i verden – store forskjeller»		
11: «Internasjonal handel – verden knyttes tettere sammen»		
12: «Arbeid, inntekt og forbruk – små og store valg»		

Arena 10		
Del 1 – Individ og samfunn	Utvalgt «Mangfold»	Utvalgt «Likestilling»
1: «Kriminalitet – på kant med loven»		
<b>2: «Mangfold – å leve sammen»</b>	<b>(s. 30-53) Begreper:</b> identitet, cross cultural kids, diskriminering, anti-rasistisk arbeid, fordommer, muligheter, rasisme, kultur	
<b>Del 2 – Demokrati og deltakelse</b>		
3: «Folkemord og terrorisme – hvordan kan det skje?»		
4: «Utøya – den hjerteformede øya»		
5: «Den kalde krigen – øst mot vest»		
6: «Midtøsten – konflikter med lange røtter»		
<b>Del 3 – En bærekraftig verden</b>		
7: «Verdens befolkning – demografi og migrasjon»		
8: «Bærekraftig ressursbruk i verden – utfordringer og muligheter»		

9: «Klimaendringer – hva kan vi gjøre?»		
---	--	--

Med begrepet mangfold og bøkens representasjoner og fremstillinger av dette som utgangspunkt, har jeg trukket ut to kapitler, fordelt på to av Arenas bøker, som inneholder tekstutdrag som vil være gjenstand for min analyse. Det er gjennom analysen av tekstutdragene fra disse kapitlene at forskningsspørsmål i. *Hvilke representasjoner av mangfold kommer til syne i lærebøkene?* og iii. *Hvilke maktstrukturer gjøres relevante gjennom fremstillingene av undertrykking/diskriminering i lærebøkene?* vil belyses. I tillegg til disse spørsmålene er andre relevante stikkord for disse tekstutdragene: *kultur; majoritet/minoritet; fordommer; diskriminering og rasisme.*

Med begrepet likestilling og bøkens representasjoner og fremstillinger av dette som utgangspunkt, har jeg trukket ut to kapitler, fordelt på to av Arenas tre bøker, som inneholder tekstutdrag som vil være gjenstand for min analyse. Det er gjennom analysen av tekstutdragene fra disse kapitlene at forskningsspørsmål ii. *Hvilke diskurser om kvinner og kvinnelighet kommer til syne i lærebøkene, og i hvilken grad og på hvilke måter er disse mangfoldige?* vil belyses.

#### 4.1.2 i. Hvilke representasjoner av mangfold kommer til syne i Arena?:

Av de utvalgte kapitlene er det to av de som inneholder konkrete definisjoner av begrepet mangfold: i Arena 8s «Samfunn – å leve sammen» og Arena 10s «Mangfold – å leve sammen». I Arena 8 holder begrepet en bred definisjon, mens det i Arena 10 beveger seg mer rettet mot kulturelt mangfold. Jeg vil begynne med å presentere to tekstutdrag fra Arena 8, som begge kan leses som en innføring i mangfoldsbegrepet:

*Tekstutdrag 1: «Norge er et mangfoldig samfunn. Det betyr blant annet at hvem vi er, hvor vi kommer fra, og hvordan vi lever sammen, kan variere mye. Ofte knyttes mangfold til synlige forskjeller. Det kan være forskjeller i måter å kle seg på, forskjeller i hudfarge, forskjeller knyttet til hvordan vi beveger oss, eller aldersforskjeller. Samtidig er det slik at vi alle uttrykker identitet og tilhørighet til ulike grupper gjennom mange synlige eller mindre synlige tegn og symboler. Det kan være uttrykk og symboler som på forskjellige måter viser religiøs og kulturell tilhørighet, seksuell orientering, kjønnsidentitet, fysisk og psykisk helse, yrke, dialekter eller interesser. Vi er med andre ord alle med på å skape det mangfoldige samfunnet gjennom at vi både er like hverandre og forskjellige fra hverandre.» (Arena 8, s. 26-27)*

I tekstutdrag 1 ser vi at de knytter mangfold sammen med ordet variasjon, før de understreker at begrepet ofte anvendes i sammenheng med synlige forskjeller. Arena inntar umiddelbart et interseksjonelt perspektiv, gjennom å peke på at forskjellene blant oss rommer alt fra

kjønnsidentitet, funksjonsnivå og hudfarge til klesstil, interesser og alder. Denne beskrivelsen av mangfold tydeliggjør det at hver og en av oss alle sammen er med og skaper det mangfoldige samfunnet vi lever i, og anerkjenner dermed leseren som del av dette mangfoldet, uavhengig av hvem hen måtte være.

Videre i kapitlet skriver de at Norge alltid har vært et mangfoldig samfunn, men at vi likevel kan si at mangfoldet nå er større enn det var tidligere. Ut fra dette presenteres begrepet *hypermangfold*, som de skriver kan forklares med blant annet økt innvandring, nye kommunikasjonsformer og utviklingen av det moderne, demokratiske samfunnet. Det neste tekstutdraget står skrevet under underoverskriften *Mangfold på godt og vondt*:

*Tekstutdrag 2: «Å leve sammen i mangfoldige eller hypermangfoldige samfunn kan være både inspirerende og krevende. Variasjonene bidrar til positive, levende fellesskap der vi stadig møter nye eller alternative måter å leve sammen på. Det gjør at vi får mer kunnskap om mennesker, kulturer, religioner, identiteter, mat, musikk og mye annet. Samtidig fører også det store mangfoldet med seg flere utfordringer. Det kan for eksempel være krevende å skape et samfunn som er godt for alle, når variasjonene er så store. Det er også slik at selv om menneskerettighetene skal sikre rett til religiøs, seksuell og kulturell frihet, er det mange som ikke har det. Noen opplever for eksempel å bli sett ned på fordi de tror på en bestemt gud, eller fordi de ikke tror på en gud i det hele tatt. Andre mobbes for hvem de elsker, for måten de praktiserer sin kultur på, eller bare fordi de er annerledes. Som samfunn må vi derfor hele tiden jobbe for å skape inkluderende fellesskap som bygger på alles rett til å være seg selv.» (Arena 8, s. 28-29)*

I tekstutdrag 2 peker de på at det å leve sammen i mangfoldige samfunn kan være både inspirerende og krevende. Bruken av ordet «variasjon(er)» heller enn «ulikheter» eller «forskjeller» skaper en positiv fremheving av at vi alle er forskjellige på mange og sammensatte måter. På denne måten knyttes utfordringene her først og fremst til identitet og tilhørighetsaspektet av mangfold. I dette forsvinner derfor det interseksjonelle perspektivet litt igjen, og de går glipp av en mulighet til å peke på maktstrukturene og sårbarheten for flere former for diskriminering som følger forskjellene blant mennesker som lever i mangfoldige samfunn.

I Arena 10s kapittel «Mangfold – å leve sammen» presenteres kultur som «et slags felles kart over kunnskapen som gjør at vi kan fungere godt sammen med andre», før de går inn i hvordan den eller de kulturene vi vokser opp med er med på å forme hvem vi er, gjennom å påvirke holdningene og meningene våre og legge føringer for hvordan vi oppfatter oss selv og samfunnet omkring oss (Arena 10, s. 33). *Kulturelt mangfold* presenteres slik:

*Tekstutdrag 3: «Siden menneskene som bor i Norge hører til mange ulike kulturer, kan vi si at vi bor i et kulturelt mangfoldig samfunn. Men at det finnes mange ulike kulturer, betyr ikke at disse er helt forskjellige fra hverandre. Som oftest er det mer som binder oss sammen, enn som skiller oss. [...] Det er likevel mulig å snakke om en norsk hovedkultur eller felleskultur. Den omfatter fellestrekk i verdier, vaner og kunnskaper som mange nordmenn kan identifisere seg med, blant annet ut fra felles historie*

*og språk og vårt forhold til demokrati og frihet. Innenfor hovedkulturen finnes det samtidig en rekke delkulturer i grupper som i større eller mindre grad skiller seg ut når det gjelder verdier, interesser og levemåter. Det kan være religiøse grupper, gamere, fotballsupportere og andre. [...] De fleste utgjør en del av både hovedkulturen og delkulturer.» (Arena 10, s. 33-35)*

De understreker her at selv om menneskene i Norge tilhører mange ulike kulturer, så er det «mer som binder oss sammen, enn som skiller oss». Og når hoved- og delkulturer legges fram, så unngår de å skape hierarkiske skiller gjennom å implisitt plassere den ene over eller under den andre.

Tekstutdraget viser gjennom ordlyd og setningsoppbygging et inkluderende språk, og anerkjennelsen av leseren som del av mangfoldet videreføres. Videre skriver de at:

*Tekstutdrag 4: «Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre omtales også gjerne som grupper eller mennesker med minoritetsnorsk bakgrunn. En minoritet er en gruppe som utgjør et mindretall i et samfunn. [...] Det er ikke helt enkelt å avgjøre hvem som er en del av den majoritetsnorske befolkningen i Norge. Litt forenklet kan vi si at det er de av oss som ikke hører til andre etniske minoriteter. Samtidig vil mange med minoritetsbakgrunn også føle seg som en del av majoritetsbefolkningen, så her er grensene uklare.» (Arena 10, s. 35-36)*

I tekstutdrag 4 unngår de å reprodusere etniske skillelinjer i sine presentasjoner av minoritets- og majoritetsnorske identiteter, til tross for at de selv nevner «andre etniske minoriteter». Samtidig går de glipp av muligheten til å tydeliggjøre at en majoritetsposisjon strukturelt også vil innebære majoritetsprivilegier, og det synliggjøres ikke at hvordan en minoritetsnorsk person som føler seg som en del av majoritetsbefolkningen, likevel vil kunne vite eller erfare at hen ofte ikke har samme tilgang til flere av de tilhørende privilegiene. Likevel kommer det i fremstillingen til syne en dynamisk og kompleks forståelse av etnisitet og kulturell identitet, og denne forståelsen fortsetter i deres fremstilling av *krysskulturelle identiteter*:

*Tekstutdrag 5: «Cross cultural kids (CCK): Noen av oss har foreldre eller besteforeldre som har innvandret, mens andre kan ha egne erfaringer med å flytte på tvers av landegrensene. Andre igjen kan ha røtter hos et urfolk eller en nasjonal minoritet, være adoptert eller ha foreldre med ulike kulturelle bakgrunner. Cross cultural kids er en samlebetegnelse for barn og unge som har denne typen krysskulturelle erfaringer. En krysskulturell oppvekst innebærer at unge påvirkes av ulike språk, verdsett, regler, forventninger og normer. De er vant til å skifte stil og uttrykksform i ulike sammenhenger og erfarer tidlig hvordan det er å være minoritet i et samfunn. Dette gir tilgang til mye viktig kunnskap som etterspørres og behøves både i det norske samfunnet og globalt. [...] En barndom og oppvekst med tilknytning til flere kulturer kan likevel skape forvirring om identitet og føre til mange spørsmål. Hvem er jeg og hvor hører jeg til? Og hvorfor er alle så opptatt av hvor jeg egentlig kommer fra?» (Arena 10, s. 39 + 40)*

I denne fremstillingen tar forfatterne i tillegg i bruk enkle, språklige grep som fungerer forsterkende på opplevelsen av et inkluderende språk – «noen av oss» er en enkel og svært effektiv måte å skape et fellesskap der alle naturlig hører hjemme i samme inn-gruppe (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 45). De viser også til mulige indre konflikter som kan oppstå når man har tilknytning til flere kulturer, og

inkluderer samtidig stemmen av andres rolle og påvirkning, for eksempel gjennom rasialisering og andregjøring, i disse. Denne påvirkningen kontekstualiseres effektivt gjennom fremstillingen av tanken «hvorfor er alle så opptatt av hvor jeg egentlig kommer fra?».

I det siste tekstutdraget tilhørende første forskningsspørsmål, så går de inn i hvordan fordommer og holdninger kan være en utfordring ved mangfoldige samfunn:

*Tekstutdrag 6: «Fordommer er tanker og holdninger overfor en person eller en gruppe og er basert på rykter og antakelser om hvordan noe er. Ofte får fordommene lov til å eksistere fordi vi ikke blir korrigert av omgivelsene våre, eller fordi vi ikke skaffer oss den kunnskapen vi trenger for å endre holdningene våre. [...] De aller fleste land har minoritetsgrupper i befolkningen. Minoritetspersoner er ofte mer synlige enn andre og kan derfor lettere utsettes for fordommer og negative holdninger. Hovedgrunnen til det er at vi ikke kjenner «de andre» - dem som på ulike vis skiller seg ut fra «oss». Vi har nemlig en tendens til å plassere hverandre i «båser». Det vil si at vi har klare oppfatninger av oss selv og andre. Sannheten er at dersom vi blir kjent og får mer kunnskap om hverandre, viser det seg ofte at vi ikke er så forskjellige likevel, og at skillet mellom «oss» og «de andre» er kunstig. [...] Eksempler på fordomsfulle utsagn: Alle vestlendinger er treige, alle franskmenn er høye på pæra, alle som har en dyr veske er snobber, alle jenter er jålete, alle israelere og palestinere er sinte på hverandre, alle religiøse er imot sex før ekteskapet, alle gutter er fotballfrelste.» (Arena 10, s. 41-43)*

Her henvender forfatterne seg til leseren som at vi alle kan reprodusere fordommer og stereotypier, og at det er normalt. Samtidig synliggjør de at både omgivelser og enkeltpersoner har ansvar for å korrigere og informere hverandre der dette er mulig. Denne tilnærmingen er et godt eksempel på en informativ myndiggjøring av elevene.

Arena-bøkens fremstillinger av mangfold holder et inkluderende språk, hvor ordvalg og begrepsbruk på en god måte får fram den tilhørende kompleksiteten. Fremstillingene gir en følelse av positivitet til mangfoldige samfunns både gleder og utfordringer, samtidig som det også kommer til syne kritiske perspektiver. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i diskusjonsdelen.

#### **4.1.3 iii. Hvilke maktstrukturer gjøres relevante gjennom fremstillingene av undertrykking/diskriminering i Arena?:**

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet vil jeg se på hvordan maktposisjoner og ulike former for undertrykking og diskriminering synliggjøres eller ikke i lærebøkene, og fremstillinger av rasisme er her særlig relevant. I samme kapittel som tekstutdragene over er fra, Arena 10s «Mangfold – å leve sammen», fortsetter de å trekke linjer fra fordommer og skapte skiller over til diskriminering og ulike former for rasisme. Tekstutdrag 8 viser hvordan de presenterer hva diskriminering er:

*Tekstutdrag 8: «Fordommer kan i noen tilfeller føre til diskriminering. Diskriminering betyr å behandle noen mindre gunstig enn andre, ofte fordi den eller de det gjelder, tilhører en annen gruppe. Mennesker kan oppleve diskriminering på grunn av kjønn, religion, hudfarge, kultur, politisk syn, funksjonshemming, alder eller seksuell identitet. [...] SSBs levekårsundersøkelse (2017) blant*



*innvandrere og deres norskfødte barn viser at hele 20 prosent av dem som svarte på undersøkelsen, har erfart diskriminering i arbeidsmarkedet. [...]» (Arena 10, s. 44-45)*

I denne fremstillingen av diskriminering synliggjøres aktører, gjennom å peke på at den aktive handlingen «behandle noen mindre gunstig» er noe aktører *gjør*, og ikke bare er noe som *skjer*. På denne måten ansvarliggjøres enkeltmennesker, før de videre viser hvordan også strukturer og maktposisjoner står bak diskriminering. De konkretiserer og kontekstualiserer dette gjennom eksempelet fra SSBs levekårsundersøkelse, og gjør det dermed nært gjennom å synliggjøre hvilke uttrykk diskriminering kan ha i Norge i dag. Videre skriver de at:

*Tekstutdrag 9: «Diskriminering, utestenging og undertrykking på bakgrunn av hudfarge, religion eller nasjonal eller etnisk opprinnelse, er rasisme. Det som er felles for alle former for rasisme, er at mennesker blir sett på som representanter for en gruppe og ikke selvstendige individer. [...] Rasisme kan være bevisste handlinger, eller den kan skje uten at noen tenker over det. [...] Rasisme er en sentral utfordring for mange samfunn. Det er ikke alltid lett å peke på hvor utbredt den er, eller hvor mange som opplever å bli rammet av rasisme. Det vi likevel kan si med sikkerhet, er at rasisme skjer på ulike måter og ulike nivåer både i Norge og andre steder. Her velger vi å skille mellom statsstyrt rasisme, rasistiske overgrep begått av enkeltpersoner eller grupper og hverdagsrasisme.» (Arena 10, s. 46)*

Her viser de først en individorientert tilnærming til rasisme, gjennom å synliggjøre at alle kan utføre både bevisste og ubevisste rasistiske handlinger. Samtidig skriver de videre at «rasisme er en sentral utfordring for mange samfunn», og peker på at det både finnes og kommer til uttrykk på ulike måter og ulike nivåer både i Norge og andre steder. De ulike nivåene uthever de gjennom tre skiller, der disse viser at det også er en strukturorientert tilnærming til rasisme til stede i bøkene.

Tekstutdrag 10 viser videre hvordan de presenterer *hverdagsrasisme*:

*Tekstutdrag 10: «[...] Dette er en type rasisme som ofte skjer mer i det skjulte, og den kalles gjerne for hverdagsrasisme. Det kan være små og store opplevelser i hverdagen som av ulike grunner kan oppleves nedlatende og sårende. Noen eksempler kan være ungdomsgjenger som får skeptiske blikk rettet mot seg fordi de ikke snakker norsk, eller personer som får spørsmål som «Når kom du til Norge?» og «Hvor kommer du egentlig fra?». Slike uttrykk og spørsmål har sjelden som intensjon å krenke eller såre, men kan likevel bli oppfattet slik av dem som stadig utsettes for det. Noen ganger kan hverdagsrasisme komme til uttrykk som komplimenter. Noen eksempler på det er kommentarer som «Så flink du er til å snakke norsk!», «Joik er så lættis» eller «Ikke du, altså, du er ikke sånn, men de andre fra landet ditt ...». Slike kommentarer høres positive ut, men kan likevel gi en opplevelse av å være annerledes og mindreverdig. Slik er hverdagsrasisme ofte skjult, og for dem som ikke opplever det selv, er det vanskelig å legge merke til det. Det kan også være vanskelig å beskrive for dem som opplever det.» (Arena 10, s. 48-49)*

I dette tekstutdraget synliggjøres det en ofte skjult form for rasisme, gjennom konkrete eksempler og relevante utdypinger. Når de skriver at «det kan også være vanskelig å beskrive å for dem som opplever det», så anerkjenner dette opplevelsene som de av oss som opplever dette sitter med. Samtidig holder språket en tydelig ikke-konfronterende tone, blant annet gjennom understrekinger

som «slike uttrykk og spørsmål har sjelden som intensjon å krenke eller såre» som tillegg til utdragets eksempler. Arena peker også kort på spesifikke og interseksjonelle former for rasisme, som islamofobi og rasisme i skeive miljøer, når de presenterer *antirasistisk arbeid*:

*Tekstutdrag 11: «[...] I 2019 presenterte regjeringen en handlingsplan mot rasisme og diskriminering. Planen legger blant annet fram forslag til tiltak for å motarbeide diskriminering i arbeidslivet, boligmarkedet og på utesteder. Året etter kom det en handlingsplan mot diskriminering av og hat mot muslimer. Fiendtlighet, fordommer og negative holdninger overfor muslimer har vist seg å være et reelt og økende problem i Norge. At regjeringen legger fram handlingsplaner, betyr at rasisme og diskriminering anerkjennes som en utfordring i samfunnet vårt, og at det finnes en politisk vilje til å kjempe mot det. Flere organisasjoner driver med antirasistisk arbeid. Dette arbeidet har som mål å motvirke rasisme. Antirasistisk Senter er et eksempel på en organisasjon som jobber særlig med å avdekke, dokumentere og motarbeide rasisme. I tillegg driver mange andre foreninger, organisasjoner og partier med antirasistisk arbeid, selv om det ikke er deres hovedvirksomhet. Eksempelvis jobber Foreningen FRI med å bekjempe rasisme i skeive miljøer, og arbeidstakerorganisasjonen LO jobber for mangfold i arbeidslivet. Også enkeltpersoner er viktige i det antirasistiske arbeidet. De kan sette saker på dagsordenen og dermed bidra til forandring. [...]» (Arena 10, s. 50)*

I tekstutdrag 11 synliggjør de igjen både den enkeltes og maktposisjonertes rolle, sammen med noen strukturelle rammer. Jevnt over impliserer analyse materialet at Arena er tydelige og tilbyr et tydelig språk og et finmasket begrepsapparat knyttet til å forstå diskriminering og rasisme. Fremstillingene viser klart at dette er problematikk som er relevant i Norge og i samfunnet i dag, og de skyr ikke unna kontekstualiseringer som viser dette.

#### 4.1.4 ii. Hvilke diskurser om kvinner og kvinnelighet kommer til syne i *Arena*, og i hvilken grad og på hvilke måter er disse mangfoldige?:

For å belyse dette forskningsspørsmålet, fant jeg det hensiktsmessig å innledningsvis se etter begrepet kjønnsroller. Begrepet blir i Arena første gang presentert i Arena 8s kapittel «Identitet – hvem er vi?». Kapitlet holder ordene Identitet, identitetsutvikling, rollekonflikt, kjønnsidentitet, kjønnsroller og sosial arena som kapittelbegreper. Tekstutdrag 1 og 2 viser hvordan de tar for seg både begrepet kjønnsroller og begrepet kjønnsidentitet.

*Tekstutdrag 1: «Kjønnsroller: På mange fødestuer får nyfødte barn enten et blått eller et rosa teppe alt etter om de er gutt eller jente. [...] Vi kan si at kjønnsroller er forventninger som stilles til mennesker, og som er knyttet til hvilket kjønn de er. Kjønnsrollene virker ofte inn på hvordan vi tenker, hvilke følelser vi har, hvordan vi oppfører oss, og hva vi skal interessere oss for. Slik er kjønn og identitet ofte knyttet tett sammen. Selv om en del foreldre oppdrar barna sine ganske likt uavhengig av kjønn, har samfunnet normer og forventninger knyttet til mannlighet og kvinnelighet. Dette legger mange føringer for hvordan vi oppfører oss. Et spørsmål som ofte diskuteres, er om kjønnsrollene våre styres mest av biologi eller mest av sosiale forhold. [...]»*

*Uansett hva vi velger å svare på dette spørsmålet er det ingen tvil om at vi skal ha de samme rettighetene og mulighetene uavhengig av kjønn. Det er forbudt å diskriminere noen på bakgrunn av kjønn og kjønnsidentitet. Det er likevel store forskjeller i hva slags type utdanning og jobb menn og kvinner velger. Fortsatt er det slik at det er overvekt av kvinner i helse- og omsorgsykker, og av menn i bygg- og anleggsbransjen.» (Arena 8, s. 55-56)*

*Tekstutdrag 2: «Kjønnsidentitet: [...] Emmas historie viser at det kjønnnet vi har når vi blir født, ikke trenger å være det kjønnnet vi føler oss som. De personlige oppfatningene du har av hvilket kjønn du er, kaller vi kjønnsidentitet. Personer som helt eller delvis identifiserer seg som noe annet enn det kjønnnet de fikk ved fødselen, kalles transpersoner. Det er en samlebetegnelse for mange forskjellige kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk. For eksempel kan noen av oss oppleve seg som både mann og kvinne, eller som et kjønn helt utenfor tokjønnsnormen.» (Arena 8, s. 57-58)*

I tekstutdrag 1 synliggjør fremstillingen hvordan kjønn er noe som *gjøres* fra dag én, uten at det trenger å ligge en bevisst intensjonalitet bak det. Samtidig viser den at det er uenigheter omkring hvor stor betydning dette har for utviklingen av kjønnsidentitet eller ikke, samt at det fremdeles er store forskjeller i hvilket arbeid kvinner og menn er i. Likevel legges det opp til et noe universalistisk perspektiv på kjønn, og det mangler noe i forbindelse med ulike forståelser av kjønn i ulike lokale eller kulturelle kontekster. De skriver at det er forbudt å diskriminere noen på bakgrunn av kjønn og kjønnsidentitet, og kunne her med fordel pekt på hvordan samvirkninger mellom diskriminering og rasisme og kjønn og seksualitet ofte viser seg til tross for dette. Tekstutdrag 2 er tilknyttet deres presentasjon av Emma Ellingsen, som nok er den transpersonen i Norge som er mest allment kjent blant unge i dag. Med dette signaliseres en synliggjøring av anerkjennelse av trans som en kjønnsidentitet. Ved å bruke henne som eneste eksempel på hvordan kjønnsidentitet kan avvike fra det kjønnnet vi blir tildelt ved fødselen, så velges det samtidig en kjønnsstereotypisk fremstilling av hva *jente* er, og de går glipp av muligheten til å vise nyanser i kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk. De skriver også at «personer som helt eller delvis identifiserer seg som noe annet enn det kjønnnet de fikk ved fødselen, kalles transpersoner», uten å samtidig her vise til at personer som opplever dette samsvaret kalles *cis*personer. Ved å utelate denne betegnelsen kan trans bli stående igjen som «noe annet», mens *cis*identiteter videre reproduseres som «normalen». Videre kommer det i tekstutdrag 3 til syne en lite kompleks forståelse av transidentitet, gjennom fremstillingens ord- og begrepsbruk:

*Tekstutdrag 3: «For Emma og andre transpersoner har muligheten til å endre kjønn vært positivt. Samtidig finnes det også forskning som viser det motsatte. Noen tenåringer som opplever ubehag ved kjønnnet sitt, sliter også med psykiske lidelser. Da kan det være vanskelig å vite hva som skal til for å få det bedre. Det er ikke nødvendigvis slik at det å skifte kjønn vil ta bort de psykiske plagene, eller gi svar på det store spørsmålet om hvem vi er. Slik ser vi at spørsmål knyttet til identitet, kropp og kjønn er store og kompliserte. Kanskje trenger vi først og fremst et større rom for å være oss selv, og mer aksept for alle våre forskjeller?» (Arena 8, s. 58)*

Gjennom formuleringer som at transpersoner *endrer/skifter* kjønn, i stedet for *mottar kjønnsbekreftende behandling*<sup>1</sup>; at dette ikke nødvendigvis vil «ta bort de psykiske plagene» og «kanskje trenger vi først og fremst et større rom for å være oss selv», så viser de at de her beveger seg på et mer ukjent territorium. Dette avsnittets setnings sammensetninger tilslører kompleksiteten i transidentiteter, og står i fare for å reprodusere en gammel kobling mellom trans og psykiske lidelser. Med slike forenklede fremstillinger av transidentiteter, risikerer de, til tross for synliggjøring, å bygge opp under en negativ og skadelig transdiskurs, samtidig som at dette fører til at trans her heller ikke blir en like tydelig del av bøkens «vi».

Videre knyttet til denne delens forsknings spørsmål, så er tekstutdrag hentet fra Arena 9s kapittel knyttet til seksualitet, «Seksualitet – ditt liv, dine grenser, dine valg». Dette kapitlets tilhørende begreper er seksualitet, seksuell trakassering, porno, retten til selvbestemt seksualitet, seksuelle overgrep, seksuell lavalder, kontroversielt tema, heteronormen og seksuell identitet. Som en del av dette kapitlet presenterer og kommenterer forfatterne et utdrag fra de tre fjorten år gamle jentene Ea, Ellisiv og Ella Si ;D-innlegg i Aftenposten «Billig» og «pulbar» - #metoo kom aldri til skolegården, under underoverskriften «Seksuell trakassering og #metoo»:

*Tekstutdrag 4: «[...] Ea, Ellisiv og Ella varslet med dette en ukultur som mange ungdommer opplever. Selv om det er flest jenter som utsettes for seksuell trakassering, skjer det også med gutter. Det er derfor viktig at gutter og jenter står sammen for å hindre at noen utsettes for trakassering, både i skolegården og andre steder. Siden 2018 har emneknaggen #metoo blitt mye brukt for å vise fram historier der særlig kvinner hadde blitt utsatt for uønsket seksuell oppmerksomhet på gata, på sosiale medier, på arbeidsplassen og ellers i det offentlige rom. [...] Når Ea, Ellisiv og Ella skriver at #metoo aldri kom til skolegården, mener de at vi også trenger å sette søkelyset på seksuell trakassering i skolen og blant ungdommer. [...]» (Arena 9, s. 42)*

Det å i lærebøker rette søkelyset mot seksuell trakassering både i skolen og i samfunnet for øvrig, er en viktig synliggjøring og anerkjennelse av mange elevers opplevelser med dette. Gjennom å velge et debattinnlegg skrevet av jevnaldrende jenter, kan dette også bidra til å gjøre det mer nært for elevene, samtidig som at de kan se at dette er noe som kan snakkes høyt om. I fremstillingen skriver Arena at «selv om det er flest jenter som utsettes for seksuell trakassering, skjer det også med gutter», og underbygger senere denne påstanden med statistikk:

*Tekstutdrag 5: «Figur 1: prosentandel gutter og jenter i ulike aldersgrupper (13-18 år) som har blitt spurt om å sende/dele nakenbilde av seg selv.» (Arena 9, s. 46)*

---

<sup>1</sup> Kjønnsbekreftende behandling er et begrep for alle former medisinsk behandling med intensjon å lindre kjønnsdysfori hos personer med kjønnsinkongruens. Se for eksempel <https://kjonnsinkongruens.no/ressurser/begreper/>.

Tekstutdrag 5 er Arenas fremstilling av en figur hentet fra Medietilsynet, som viser at det i alderen 13-14 år er 14% gutter og 45% jenter som har blitt spurt om å sende eller dele nakenbilde av seg selv. I alderen 15-16 år er andelen 33% gutter og 59% jenter, og i aldersgruppe 17-18 år viser figuren at det er 46% av gutter og 79% av jenter som har opplevd dette. Tilhørende denne figuren, har de formulert *Utforsk*-oppgaver, der oppgave c heter: «Diskuter i hvilken grad gutter og jenter mottar ulike reaksjoner dersom de deler nakenbilder av seg selv.» (Arena 9, s. 47) På denne måten legges det opp til en mulig kort, elevaktiv klasseseksjon der tendensen om skjevfordeling av sosiale konsekvenser for jenter og gutters seksualitet inviteres til å komme til syne. På kapitlets tilknyttede oppgavesider, ønsker jeg også å avslutningsvis trekke fram en annen *Utforsk*-oppgave:

*Tekstutdrag 6: «Utforsk, 3: Søk på «Ung i Oslo-undersøkelsen». Last ned pdf-en og gå til kapitlet om seksuell trakassering. Se på statistikken og prøv å finne ut a. kjønnsforskjeller. Hvem opplever mest seksuell trakassering? B. etnisitet. Varierer opplevelsene ut fra elevenes etniske bakgrunn? C. alder. Hvordan varierer elevenes erfaringer med seksuell trakassering ut fra alder?» (Arena 9, oppgaver, s. 54)*

I denne oppgaven legges det opp til synliggjøring av samhandling mellom kjønn og etnisitet, og av at disse kategoriene ofte spiller sammen på en måte som gjør en ekstra utsatt for seksuell trakassering. Dermed kommer igjen det interseksjonelle perspektivet til syne, og Arena legger til en viss grad opp til en kompleks og dynamisk forståelse også her.

## 4.2 Relevans:

Relevans 8 (2020) er skrevet av Vibeke Heidenreich og Marthe Johanne Moe. Relevans 9 (2021) er skrevet av Vibeke Heidenreich, Bård Olav Weider og Kristine Borggaard Waage. Relevans 10 (2022) er skrevet av Vibeke Heidenreich og Kristine Borggaard Waage. Herfra og ut vil jeg vise til bøkens tittel og sidetall ved videre referering.

Relevans 8, 9 og 10 består av hhv. 8, 9 og 8 kapitler. Forordet i bøkene består i hovedsak av en oversikt over elementer i Relevans, med eksempelbilder og tilhørende tekstbobler som sammen viser hvordan bøkene er bygd opp. I Relevans 8 har forfatterne i tillegg skrevet noen ord om sine ønsker for boka:

*«Samfunnsfaget handler om deg. Det handler om store og små spørsmål i livet ditt. Du er en del av det norske samfunnet, men også en del av det store verdenssamfunnet. Derfor har det du lærer i samfunnsfag, betydning for deg. Vi vil at Relevans skal hjelpe deg med å se sammenhengene mellom fortiden, tiden vi lever i nå, og framtiden.» (Relevans 8, s. 2)*

Det siste kapitlet i hver av bøkene heter Verktøykassa. Der finner vi «metoder og framgangsmåter som kan hjelpe deg når du skal jobbe med de andre kapitlene i Relevans». I begynnelsen av hvert av de andre kapitlene finner vi en punktliste med sentrale begreper for kapitlet som følger. Der står det også skrevet en innledning til kapitlet, samt et førlesningsspørsmål som forfatterne skriver «skal få deg til å reflektere og sette i gang tankene før du jobber videre med fagstoffet». I noen av kapitlene har Relevans en dobbeltside som heter *Magasin*, der bildene, teksten og spørsmålene som vi finner der skal gi et lite dypdykk i et av temaene i kapitlet. Underveis i tekstene i kapitlene dukker det opp refleksjonsspørsmål, som skal «hjelpe deg med å stoppe opp og reflektere over temaene du leser om», samt ordforklaringer og tilleggsinformasjon til fagstoffet i marginen. Relevans har også utforskende oppgaver til underkapitler underveis i kapitlene, før vi avslutningsvis i hvert kapittel finner en dobbeltside som inneholder kapitteloppgaver og et oppsummerende sammendrag i form av en tydelig punktliste, hvor uthevede begreper fra oppstarten av kapitlet går igjen. Bakerst i bøkene finner vi stikkordliste i alfabetisk rekkefølge.

#### 4.2.1 Oversikt over valgte tekstutdrag:

Også i Relevans er de kapitlene som jeg har hentet utdrag som er gjenstand for min analyse ut fra, valgt ut på bakgrunn av den innledende prosessen med å se etter hvor i bøkene enkelte begreper som er relevante for oppgavens problemstilling ble gjort særlig relevante. I de følgende tabellene, vil jeg vise samtlige av bøkens kapitler, hvilke kapitler som utgjør denne oppgavens empiri, samt fremlegge sidespenn og tilhørende begreper til de utvalgte kapitlene, delt opp ut fra de to hovedbegrepene fra problemstillingen *mangfold* og *likestilling*.

Relevans 8		
Åtte kapitler	Utvalgt «Mangfold»	Utvalgt «Likestilling»
1: «Landskapet og menneskene»		
2: «Hvem er du?»		(s. 38-65) Begreper: sosialisering, normer, samfunn,

		identitet, personlighet, sosiale roller
3: «Kamp for rettigheter»		
<b>4: «Vi bygger demokrati sammen»</b>		<b>(s. 98-131) Begreper:</b> demokrati, grunnlov, politikk, parlamentarisme, union
5: «Fra jordbruk til industri»		
6: «Kamp om land og folk»		
<b>7: «Ressursene vi deler»</b>		<b>(s. 192-225) Begreper:</b> fornybare ressurser, betinget fornybare ressurser, ikke-fornybare ressurser, bærekraftig ressursbruk, global oppvarming, økologisk fotavtrykk
8: «Verktøykassa»		

Relevans 9		
Ni kapitler	Utvalgt «Mangfold»	Utvalgt «Likestilling»
<b>1: «Perspektiver og ideologier»</b>	<b>(s. 6-37) Begreper:</b> ideologi, liberalisme, sosialisme, kommunisme, ekstremisme, den kalde krigen	
<b>2: «Å klare seg selv i samfunnet»</b>		<b>(s. 38-69) Begreper:</b> personlig økonomi, budsjett, regnskap, rettsstat, rettsstell, sosial kontroll
3: «Verdens første verdenskrig»		
4: «Våre mørkeste år»		
5: «Befolkningen i verden»		
6: «En verden av samarbeid»		
7: «Jordas framtid»		
<b>8: «Vårt mangfoldige samfunn»</b>	<b>(s. 236-265) Begreper:</b> inkludere, ekskludere, majoritet, minoritet, diskriminere, medborger	<b>(s. 236-265) Begreper:</b> inkludere, ekskludere, majoritet, minoritet, diskriminere, medborger
9: «Verktøykassa»		

Relevans 10		
Åtte kapitler	Utvalgt «Mangfold»	Utvalgt «Likestilling»
1: «Velferd for alle»		(s. 6-37) Begreper: velferdsstaten, omfordeling, trygd, folketrygden, NAV, sysselsetting
2: «Økonomi og samfunn»		
3: «En sammenvevd verden»	(s. 70-101) Begreper: globalisering, internasjonal arbeidsdeling, konkurransfortrinn, multinasjonale selskaper, kultur, fordommer	
4: «Migrasjon»		
5: «Vern om demokratiet»	(s. 134-165) Begreper: demokrati, diktatur, den fjerde statsmakt, autoritær styreform, totalitær styreform, statskupp	
6: «Krig mange steder»		
7: «Å forandre verden med vold»	(s. 198-229) Begreper: høyreekstremisme, venstreekstremisme, religiøs ekstremisme, radikalisering, terrorisme, 22. juli	
8: «Verktøykassa»		

Med begrepet mangfold og bøkens representasjoner og fremstillinger av dette som utgangspunkt, har jeg trukket ut fem kapitler, fordelt på to av Relevans-bøkene, som inneholder tekstutdrag som vil være gjenstand for min analyse. Det er gjennom analysen av tekstutdragene fra disse kapitlene at forskningsspørsmål i. og iii. vil belyses.

Med begrepet likestilling og bøkens representasjoner og fremstillinger av dette som utgangspunkt, har jeg trukket ut seks kapitler, fordelt på alle tre av Relevans-bøkene, som inneholder tekstutdrag som vil være gjenstand for min analyse. Det er gjennom analysen av tekstutdragene fra disse kapitlene at forskningsspørsmål ii. vil belyses. Andre relevante stikkord for denne delens tekstutdrag er *kjønnsroller; kjønnsidentitet; likestilling og kvinnekamp.*



#### 4.2.2 i. Hvilke representasjoner av mangfold kommer til syne i *Relevans?*:

Relevans 8 har et inngående kapittel om samfunn og identitet «Hvem er du?», hvor jeg innledningsvis antok at det ville være naturlig å vise til hvordan Norge er et mangfoldig samfunn, uten at dette er nevnt der. Begrepet mangfold blir for første gang presentert i Relevans 9s kapittel «Vårt mangfoldige samfunn», under underoverskriften *Vi er forskjellige*. Kapitlet som begrepet er presentert gjennom holder ordene Inkludere, ekskludere, majoritet, minoritet, diskriminere og medborger som kapittelbegreper. Tekstutdrag 1 viser hvordan de definerer og legger fram begrepet mangfold:

*Tekstutdrag 1: «Definisjon mangfold – når ei gruppe eller et samfunn består av mange forskjellige typer mennesker. Alle mennesker har forskjellige ideer, behov, egenskaper og evner. Disse forskjellene mellom mennesker skaper til sammen mangfoldet vårt. Vi kan tenke på mangfold som en ressurs. Det at vi mennesker er forskjellige, setter oss i stand til å oppdage og takle ulike typer utfordringer. Mennesker er også svært tilpasningsdyktige. Vi utvikler oss, endrer oss og tilpasser oss hele tiden. Mennesker har derfor mulighet til å gjøre små og store endringer i hvordan vi lever sammen, for å skape gode samfunn for menneskene som lever nå.» (Relevans 9, s. 240)*

Ordet «forskjeller» tar plass i underoverskriften, i definisjonen av Mangfold, samt brukes tre ganger i løpet av de sju setningene som presentasjonen av begrepet består av. Samtidig blir mangfold umiddelbart knyttet til utfordringer gjennom formuleringen «kan tenke på mangfold som en ressurs [fordi det] setter oss i stand til å oppdage ulike typer utfordringer». Det gjøres ingen eksplisitt positive koblinger, og det vises ikke tydelige eksempler på hva som utgjør forskjellene, annet enn «ideer, behov, egenskaper og evner», som er svært vage ordvalg.

Mangfold leses i Relevans 9 som å være tett knyttet opp mot kulturelt mangfold og utfordringer knyttet til ulikheter, selv om de kort redegjør for også andre variasjoner blant oss, som seksuell identitet, kjønnsidentitet og ulike verdier, interesser og meninger. Tekstutdrag 2 viser bokas fremstilling av etnisitet og kultur, religion og seksuell identitet:

*Tekstutdrag 2: «Det finnes mange måter å være menneske på. Noen av dem kan du lese om under. Ingen av de forskjellige måtene er bedre eller verre enn andre.*

*Etnisitet og kultur: Alle mennesker har en etnisitet. Etnisitet handler om at vi føler oss som en del av ei folkegruppe, som for eksempel nordmann, danske, kurder eller amerikaner. [...] Mange tilhører en annen etnisk gruppe enn flertallet der de bor, som norsk-amerikanere i USA eller norsk-pakistanere i Norge. Ulike etniske grupper kan ha ulik kultur. Det betyr at folk har ulike tradisjoner, språk og måter å gjøre ting på. I mange samfunn bor det mennesker som tilhører ulike folkegrupper og kulturer som påvirker hverandre gjensidig. Slike samfunn blir gjerne kalt flerkulturelle samfunn. Definisjon kultur – en samling av tradisjoner, språk og måter å gjøre ting på som en gruppe mennesker deler.*

*Religion: Mange mennesker tilhører en religion. I mange religioner finnes det regler for hvordan du skal kle deg, eller når og hvor ofte du skal be. Slike regler fører til at mennesker med ulike religioner lever livet sitt på litt ulike måter. I flerkulturelle samfunn kan samfunnet stille andre krav til oss enn*

*det religionen vår gjør. Å leve med religionen sin på en måte som passer oss selv og samfunnet vi lever i, kan være vanskelig.*

*Seksuell identitet: Hvem du forelsker deg i, har med din seksuelle identitet å gjøre. Noen ord for å beskrive seksuell identitet kan være homofil, lesbisk, bifil eller heterofil. Det er vanlig å forelske seg i personer med samme kjønn som deg selv og i personer med motsatt kjønn. Andre forelsker seg sjelden eller ikke i det hele tatt.*

*Kjønnsidentitet: [...] Ulike verdier, interesser og meninger: [...]» (Relevans 9, s. 241-242)*

I dette tekstutdraget kommer det til syne et forskjells- og grupperingsfokus, blant annet gjennom formuleringer som «ulike etniske grupper kan ha ulik kultur» og «mennesker som tilhører ulike folkegrupper». Selv om det å konkretisere og synliggjøre ulike faktorer som kan ligge til grunn for ulikhet og forskjell kan bidra til bevissthet og kunnskap, kan denne fremstillingen også virke andregjørende. Gjennom ordvalgene skapes det klare skiller, uten at de verken problematiserer eller videre utdyper hva dette innebærer. Videre er bokas fremstilling av religion svært generell og essensialiserende, og viser et utelukkende problemfokus, der teksten kommuniserer at det mest fremtredende med religionsvariasjoner er at det følgelig vil være et misforhold mellom *samfunn* og *religion*. Problemstillingen impliserer et nødvendig misforhold mellom et demokratisk og velfungerende samfunn, og religion, og at et sekulært samfunn alltid vil være det beste. Når de presenterer seksuell identitet, redegjør de fint for de helt grunnleggende variasjonene. Likevel fremstår også denne fremstillingen som overfladisk og lite utdypende. Når de skriver at «andre forelsker seg sjelden eller ikke i det hele tatt» viser de til en aromantisk identitet, som er en positiv inkludering, men når de utelater betegnelsen så kommer denne inkluderingen likevel til kort.

Videre blir kultur og kulturelt mangfold samt begrepene hovedkultur og subkulturer, presentert i Relevans 10s kapittel «En sammenvevd verden», gjennom en tekst jeg anser som å være et forsøk på positiv anerkjennelse av verdien av innvandring og kulturmøter:

*Tekstutdrag 3: «Når vi møter folk fra andre land med en annen bakgrunn, kan vi se oss selv på en ny måte. Kunnskap om hvordan folk lever andre steder, får oss til å bli mer bevisst på vår egen levemåte og kultur. Vi ser også at det finnes andre måter å leve på. Innvandrerne i Norge har påvirket og beriket det norske samfunnet og den norske kulturen. De har introdusert nordmenn for blant annet nye matretter, musikk, tenkemåter og høytidstradisjoner. Mennesker som lever i et flerkulturelt samfunn, kan få en større forståelse for og utvikle større toleranse for andre mennesker.»*

*Rute under med VITE MER: kultur: «Det finnes flere type kulturer i et land. Den dominerende kulturen i et land kalles for hovedkulturen, og den består av flere subkulturer. Eksempler på subkulturer er ungdomskultur, kulturen i et idrettslag og kulturen til ulike innvandrergrupper.» (Relevans 10, s. 95)*

Til tross for en tilsynelatende intensjon om anerkjennelse, viser imidlertid både ordlyden og setningsoppbygningene i tekstutdrag 3 et språk som er svært tydelig preget av «oss» og «dem». «Vi», «oss» og «vår» følges på med «*Innvandrerne i Norge har påvirket og beriket [...] De har [...]*»,

og resultatet blir dermed en ekskluderende fremstilling av «innvandrere» som «de andre». Samtidig presenteres en snever og lite utdypende fremstilling av subkulturer, ved å kun inkludere ungdomskultur og kulturen i et idrettslag før de igjen grupperer gjennom den svært generelle formuleringen «kulturen til ulike innvandrergupper». Denne tendensen fortsetter når de i tekstutdrag 4 legger fram hvordan mennesker med minoritetsnorsk bakgrunn kan oppleve utfordringer knyttet til det å tilhøre flere kulturer:

*Tekstutdrag 4: «Mange andregenerasjonsinnvandrere er redd for at de ikke er «norske nok», og flere føler at de heller ikke er en del av foreldrenes kultur, som de gjerne har med seg fra landet de kommer fra. Da kan det være vanskelig å vite hvor man hører til. Det er viktig å vite at det er greit å tilhøre flere enn én kultur, og at det å være tokulturell eller flerkulturell kan være en styrke. For eksempel lærer ofte barn og unge med en fot i to kulturer flere språk. Den som lever tett på ulike kulturer, blir også flinkere til å se verden fra ulike perspektiver.» (Relevans 10, s. 96)*

Gjennom formuleringer som «det er *greit* å tilhøre flere enn én kultur» og «å være tokulturell eller flerkulturell *kan være* en styrke – for eksempel lærer de flere språk», kommer det til syne en lite dynamisk forståelse av hvordan kultur og identitet spiller sammen. Gjennom de anvendte ordvalgene, trekkes flere språk fram som å være en hovedstyrke ved å tilhøre flere enn én kultur. Denne fremstillingen fremstår instrumentell, snever og minoriserende. Forfatterne kunne her for eksempel også hatt en gylden mulighet til å peke på hvorfor de føler det er nødvendig å understreke at det er *greit* å tilhøre flere kulturer – hvor kan denne følelsen av at det *ikke* er det komme fra?

Representasjonene av mangfold i Relevans fremstår i stor grad preget av et enkelt og andregjørende språk, med en ganske ensidig kobling mellom mangfold og kultur og/eller etnisitet. Slik blir det lite rom for en mer kompleks og sammensatt forståelse av mangfold, slik en interseksjonell tilnærming løfter frem. Ved at de først presenterer mangfold gjennom bok 9s kapittel «Vårt mangfoldige samfunn», selv om bok 8 har et inngående kapittel om samfunn og identitet, skilles det også implisitt mellom samfunn og «mangfoldig samfunn», og det skapes dermed et inntrykk av at Relevans anser mangfold som noe «ekstra» eller «eksternt» til «det vanlige» samfunnet. Videre skaper den tydelige koblingen til kultur og/eller etnisitet en forståelse av at det er de som skiller seg fra den hvite, majoritetsnorske normen som utgjøre dette mangfoldet. De viser tydelige forsøk på å si noe positivt om innvandring og flerkulturelle samfunn, men gjør dette på måter som likevel virker andregjørende. Gjennom deres ordvalg og setningsoppbygninger skapes det i nær sagt alle fremstillinger skiller mellom «oss» majoritetsnorske, hvite som identifiserer seg med en tradisjonell norsk kultur, og «de andre», og

den endelige opplevelsen blir at bøkene henvender seg til et svært snevert publikum bestående av en ganske bestemt gruppe med få variasjoner.

#### 4.2.3 iii. Hvilke maktstrukturer gjøres relevante gjennom fremstillingene av undertrykking/diskriminering i *Relevans*?:

Gjennomgående har *Relevans* lite fokus på strukturelle forklaringsmodeller, og legger i større grad opp til aktør- og individorienterte perspektiv, der maktstrukturer og ekskluderingsmekanismer i samfunnet og institusjoner blir lite vektlagt. Dette kommer særlig til syne gjennom fremstillinger av temaene nasjonalisme og rasisme. I *Relevans* 9s kapittel «Perspektiver og ideologier», er vinklingen fokusert omkring hvordan mennesker ser verden på ulike måter, og hvilke konsekvenser det har for hvordan ulike samfunn blir styrt. Som en del av dette kapitlet presenterer de på dobbeltsiden *Magasin* hva nasjonalisme er, og hva denne ideologien kan føre til. Tekstutdrag 5, 6, og 7 viser hvordan de legger fram dette:

*Tekstutdrag 5: «Nasjonalisme er en ideologi som kan vekke sterke følelser. Noen slike følelser er positive. Mange kjenner stolthet og tilhørighet til Norge på 17. mai. De fleste vil heie litt ekstra på Norge når det er landskamp i fotball, og juble når Norge vinner. Slike gode nasjonalfølelser er positive uttrykk for nasjonalisme, altså kjærlighet til landet sitt.» (Relevans 9, s. 22)*

*Tekstutdrag 6: «Nasjonalisme kan være en følelse av fellesskap med andre mennesker som bor i samme land som du selv. Nasjonalisme som ideologi er tanken om at en folkegruppe har rett til eget land. Mange land har innbyggere som tilhører mange forskjellige folkegrupper. De kan føle tilhørighet til flere land. Når nasjonalister blir for opptatt av nasjonen og at alle skal tilhøre det samme nasjonale fellesskapet, kan det føre til at innbyggere som ser på seg selv som annerledes, føler seg utenfor.» (Relevans 9, s. 23)*

I denne fremstillingen starter forfatterne med å ordlegge seg på en måte som snevrer inn mulighetene for mangfoldige identiteter og tilhørigheter, gjennom å kun velge Norge som eksempel på «landet sitt». Dette forsterker videre opplevelsen av at bøkene henvender seg til én bestemt gruppe med mennesker. I tekstutdrag 6 står det at «når nasjonalister blir for opptatt av nasjonen og at alle skal tilhøre det samme nasjonale fellesskapet, kan det føre til at innbyggere som *ser på seg selv som annerledes, føler seg utenfor*». Slik sett eksemplifiseres de ekskluderende konsekvensene av nasjonalisme på en måte som kan bidra til å legge ansvaret for disse over på de av oss som blir ekskludert. Fremstillingen viser ikke på noe vis til handlinger utøvd av aktører med makt, eller hvordan strukturer og prosesser i samfunnet, slik som for eksempel assimileringprosesser, kan bidra til ekskludering. Slik sett blir det vanskelig for elevene å oppleve en forståelse av hvordan de som medborgere i samfunnet kan være med på å påvirke grunnlaget for inkludering og ekskludering. Formuleringen «når nasjonalister blir *for opptatt av*», er også en minimerende og

individualiserende fremstilling av nasjonalistiske radikaliseringsprosesser. I tillegg fremstilles nasjonalisme først som positivt; som at det vekker positive følelser gjennom et samsvar mellom «folk» og «land», mens når de skal beskrive negativ nasjonalisme, eksemplifiseres dette med at det innebærer at man blir *for opptatt* av samsvaret mellom «folk» og «land». I dette er en tydelig motsigelse, og hele fremstillingen blir dermed stående igjen som uklar og forvirrende. Videre står det at:

*Tekstutdrag 7: «Ekstreme nasjonalister hevder at bare mennesker med én type bakgrunn hører til i et land og har rett til å være der. De mener altså at det bare skal være én folkegruppe i et land, og at mennesker med andre bakgrunner eller språk må skaffe seg sitt eget land. Mennesker som støtter ekstrem nasjonalisme, er negative til innvandring og skeptiske til innvandrere.» (Relevans 9, s. 23)*

I tekstutdrag 7 vises det heller ikke til annet enn at ekstreme nasjonalister «hevder» og «mener», og fremstillingen tilslører dermed alle de ulike formene for vold som ofte følger slik ekstremisme. Samtidig bygger de direkte opp under retorikk som minimerer alvoret i for eksempel fascisme og nazisme, gjennom å bruke ordene «negative til innvandring og *skeptiske* til innvandrere» om ekstrem nasjonalisme.

I omtalen av rasisme, bruker Relevans eksempelet om drapet på Benjamin Hermansen<sup>2</sup> i 2001 som inngang. I beskrivelsen av drapet, står det at:

*Tekstutdrag 8: «Benjamin Hermansen ble bare 15 år gammel. Han ble drept av tre ekstreme nasjonalister som ikke aksepterte en nordmann som var mørk i huden. [...] Kan tanker og ideer drepe? Mange mennesker har annerledes og rare ideer og tanker. Det er greit. De fleste bruker slike ideer til å tenke om verden og til å diskutere med andre. Noen prøver å få andre til å skifte mening, kanskje ved å stifte et politisk parti eller ved å skrive innlegg på ulike sosiale medier. Det er svært sjelden at noen velger å skade eller drepe andre mennesker for å uttrykke meningene sine.» (Relevans 9, s. 23)*

På den ene siden gjør Relevans her et tilsynelatende godt pedagogisk grep gjennom å bruke et eksempel som synliggjør rasismens mulige konsekvenser og alvor, ved et eksempel som kan skape nærhet til elevene, da Benjamin var en gutt på deres egen alder. Når beskrivelsen av drapet følges av en formulering om «rare ideer» og videre at «det er greit», banaliseres og utviskes likevel alvoret i saken, og den ekstreme volden settes heller i sammenheng med «annerledes ideer» og meningsmangfold. Kanskje er denne formuleringen gjort for å skape en sammenheng i hvordan ulike former for rasisme kan komme til uttrykk, herunder som både meninger, ekskludering og, i

---

<sup>2</sup> Drapet på Benjamin Hermansen, også omtalt som Holmlia-drapet, dreier seg om drapet på 15 år gamle Benjamin Hermansen på Holmlia i Oslo 26.januar 2001. To menn med tilknytning til et nynazistisk miljø, Joe Erling Jahr og Ole Nicolai Kvisler ble dømt til henholdsvis 18 og 17 års fengsel for drapet. Retten definerte drapet som rasistisk motivert. Drapet førte til markering mot rasisme i store deler av landet, og har blitt en symbolsak for arbeidet mot rasisme i skoler gjennom den årlige utdelingen av Benjaminprisen til skoler som arbeider godt forebyggende mot rasisme.

verste fall, drap. Utførelsen av beskrivelsen fører likevel til en minimering av ekstrem vold, fordekt som noe som fremstiller seg som en analytisk eller objektiv fremstilling av et svært ladet stoff (jvf. Eriksen & Jore, 2023). Implikasjoner knyttet til slike forsøksvis objektive fremstillinger av rasisme og rasistisk vold vil jeg komme nærmere tilbake til i diskusjonsdelen.

Rasisme omtales videre i Relevans ved samme boks kapittel «Vårt mangfoldige samfunn».

Tekstutdrag 9 viser bokas definisjon av begrepet, samt fremstilling av fenomenet:

*Tekstutdrag 9: «Ideologier som fremmer urettferdig forskjellsbehandling: Rasisme: Rasisme er når personer blir sett ned på fordi de tilhører grupper av mennesker som andre mener er mindre verdt. Hvem rasismen går ut over, kan variere. Rasisme kan ofte gå ut over personer som tilhører andre etnisiteter eller nasjonaliteter enn majoriteten i et land. Men historisk har rasismen først og fremst gått ut over personer som er mørke i huden.*

*Rasisme fører til at noen mennesker får mye dårligere behandling enn andre, som når svarte blir dårligere behandlet enn hvite. Rasisme fører ofte til at noen mennesker blir undertrykt og må underordne seg andre mennesker.*

*Refleksjonsspørsmål: Hva gjør vi i Norge for å hindre at majoriteter undertrykker minoriteter? Dessverre finnes det mange eksempler på samfunn der myndighetene ikke har klart å beskytte rettighetene til alle innbyggerne. Noen slike samfunn kan du lese om her →» (Relevans 9, s. 255)*

Her legges det først og fremst opp til et individualistisk syn på rasisme, der rasisme er noe majoriteten *gjør*, heller enn å være noe som er innbakt i strukturer. Videre gis det ingen konkrete kontekstualiseringer, og de er igjen raske til å flytte fokuset ut og bort fra Norge i dag. Fremstillinger som både eksplisitt og implisitt antyder at rasisme ikke er et aktuelt problem i Norge, vil direkte underminere og minimere norske elevers levde erfaringer med dette (Se f.eks. Antirasistisk senter, 2017; Unicef, 2022). Språket i fremstillingen holder også en passiv form, der ordlyd og setningsoppbygging usynliggjør utøvende subjekter, eksempelvis gjennom formuleringen «Rasisme er når personer blir sett ned på fordi de tilhører grupper av mennesker som andre mener er mindre verdt».

Den individualistiske tilnærmingen til rasisme er også til stede når de igjen fremstiller rasisme i

Relevans 10s kapittel «Å forandre verden med vold»:

*Tekstutdrag 10: «Rasisme er å fortsette å hevde at det er greit å dele inn folk i «raser», og å mene at personer som tilhører noen slike «raser», er mindre verdt enn andre. [...] Hvit makt-tilhengerne mener at folk som er «hvite» i huden, har rett og plikt til å holde andre ute fra områder som bør regnes som deres. Derfor er «hvit makt»-tilhengere skeptiske til innvandring av folk fra andre kontinenter. I tillegg mener tilhengere av hvit makt at det ikke er så farlig med folk fra andre «raser». For å løfte fram de «hvite» kan enkelte hvit makt-tilhengere angripe og jage folk de ser på som fra andre «raser».» (Relevans 10, s. 204)*

Samtidig som fremstillingen i tekstutdrag 10 er preget av den individualistiske tilnærmingen til rasisme, så er også ordvalgene som anvendes svært vage og bærer preg av en nærmest

infantiliserende tone. Formuleringer som at hvit makt-tilhengere er «*skeptiske til innvandring og folk fra andre kontinenter*» og mener at «*det ikke er så farlig med folk fra andre «raser»*», og «*enkelte hvit makt-tilhengere [kan] angripe og jage på folk de ser på som fra andre «raser»*», inneholder ord og fremstillinger som er forenklerende og minimerende på eksplisitte og ekstreme voldsbevegelser. Dermed videreføres også her den enkle og alvorstilsørende tendensen som hittil har preget fremstillingene av rasisme i bøkene.

I tekstutdrag 11 peker Relevans kort på strukturelle maktforhold, når de skriver at myndighetene har et ansvar for å beskytte menneskene i samfunnet:

*Tekstutdrag 11: «Myndighetene skal legge til rette for at personer som tilhører minoriteter eller sårbare grupper, ikke skal bli diskriminert. Men det kan likevel være vanskelig å skille seg ut. Personer som tilhører minoriteter, kan være mer utsatt for å føle seg annerledes enn personer som tilhører majoriteter. De fleste av oss opplever å være i mindretall med meningene, interessene eller verdiene våre av og til. Men både du og alle andre skal kunne føle seg trygge og inkludert i samfunnet. Et inkluderende samfunn er et samfunn hvor folk tar vare på hverandre.» (Relevans 9, s. 251)*

I denne fremstillingen presenteres det samtidig implisitt at myndighetene greier å ivareta ikke-diskriminering på et strukturelt nivå, men at «*det kan likevel være vanskelig å skille seg ut*». Samtidig skriver de at personer som tilhører minoriteter «*kan være mer utsatt for å føle seg annerledes*», og ansvaret legges igjen over på de av oss som opplever diskriminering og ekskludering, uten at de synliggjør verken prosesser, maktstrukturer eller aktører som kan ligge bak. Når Relevans skal gi eksempler på at mennesker *ikke* får den beskyttelsen de har krav på, plasseres disse eksemplene andre steder enn Norge:

*Tekstutdrag 12: «Det finnes mange eksempler på at mennesker som tilhører minoriteter, ikke får beskyttelsen de har krav på. Mennesker som tilhører minoriteter, opplever oftere enn andre å bli diskriminert, undertrykt eller forfulgt. Hvis myndighetene i et land ikke tar ansvar for å ta vare på rettighetene til innbyggere fra ulike minoriteter, kan dette få svært negative konsekvenser for minoritetene. I mange land er det for eksempel vanskelig for mennesker å leve åpent med sin seksuelle identitet. Personer kan risikere å bli trakassert og forfulgt hvis de er kjæresten med personer av samme kjønn. Ofte blir ikke personene som trakasseres, straffet for det de har gjort. I mange tilfeller kan til og med myndighetene stå bak trakasseringen.» (Relevans 9, s. 254)*

I denne fremstillingen settes «*mange lands*» undertrykkelse av «*personer som er kjæresten med personer av samme kjønn*» implisitt opp mot Norges liberale seksualnormer, og undertrykking fremstår med dette som å ikke være relevant for å forstå det norske samfunnet (Røthing & Svendsen, 2011). Samtidig blir det også vagt og lite konkret å forholde seg til hva som menes med «*andre land*».

I forbindelse med majoritets- og minoritetsposisjoner, kan vi i tekstutdrag 13 se at Relevans innledningsvis peker på majoritetsprivilegier, før de også understreker at alle innbyggere i et demokrati skal kunne påvirke beslutninger i samfunnet:

*Tekstutdrag 13: «Samfunnet vårt består av forskjellige mennesker. Noen har en bakgrunn som gjør det lett for de å bli hørt, sett og få viljen sin. Andre mennesker opplever å bli diskriminert eller sett ned på. [...] I et demokrati skal alle innbyggerne kunne påvirke beslutninger i samfunnet. Men det er vanskelig å kjenne seg som et fullverdig medlem av samfunnet hvis du føler deg ekskludert, ikke godtatt eller alene. Da er det ekstra vanskelig å si fra om hva du trenger, eller bevare troen på at du er like mye verdt som andre. Utenforskap gjør at noen mennesker ikke får de mulighetene de burde ha som medborgere. [...] Konvensjonene skal beskytte minoriteter og andre sårbare grupper i samfunnet. [...] Eksempel på FN-konvensjoner som Norge er forpliktet av, dreier seg om rettighetene til: minoriteter; folk med forskjellig hudfarge, nasjonalitet eller etnisitet; kvinner; personer med nedsatt funksjonsevne. Definisjon nedsatt funksjonsevne: når én eller flere deler av kroppen ikke virker som de skal.» (Relevans 9, s. 248-249)*

Imidlertid faller teksten av dette gode utgangspunktet, ved å videre anvende et språk som i stor grad er preget av «føling» og samtidig blottet for synliggjøring av strukturer og aktører, i fremstillingen av diskriminering og utenforskap. Avslutningsvis i tekstutdraget peker de på at Norge er forpliktet av FN-konvensjoner som skal beskytte minoriteter og andre sårbare grupper i samfunnet. I Relevans 10s kapittel «Vern om demokratiet» lister de også opp vern av minoriteter som en av flere demokratiske normer, og utdyper denne nærmere slik:

*Tekstutdrag 14: «Flertallet skal ikke ta beslutninger som kan skade et mindretall i befolkningen. Derfor er det viktig at også de som har det vanskelig, eller som er annerledes, deltar i fellesskapet og forteller hva de trenger.» (Relevans 10, s. 139)*

Her skriver de at det er viktig at også «de som har det vanskelig, eller som er annerledes, deltar i fellesskapet og forteller hva de trenger». Med dette dukker det opp flere spørsmål, der det første er: hvem er «de» som er «annerledes», og *hvem* eller *hva* er «de» «annerledes» fra? Det andre spørsmålet som dukker opp, er *hvem* er det som ser på «de» som «annerledes»? Og dersom svaret på det er «flertallet» - *hvilket* flertall er det i så fall snakk om? Det siste spørsmålet jeg ønsker å trekke fram i forbindelse med denne fremstillingen er: hvilke systemer eller strukturer kan henge over og gjøre det vanskelig for «de» å delta i samfunnet og bli hørt i forsøkene på å fortelle hva «de» trenger? Dermed skaper tekstutdrag 14 flere spørsmål enn det besvarer, og det kommer samtidig til syne en rekke implisitte forståelsesmåter som videre forsterker bøkens andregjørende tendenser. I fremstillingens formuleringer kommer det til syne en underliggende logikk om at det finnes et skille mellom bokas «oss» og et annet «dem». I ordforklaringen i marginen på siden uthever og definerer de minoritet på denne måten: «*minoritet – en gruppe mennesker som tilhører et mindretall, har mindre å si eller blir sett på som annerledes.*» (Relevans 10, s. 139), og peker med



dette i større grad på maktaspektet når de skriver at minoriteter «har mindre å si», som er positivt. Likevel følges ikke dette opp utover denne fremstillingen, samtidig som de igjen bruker formuleringen «blir sett på som annerledes» uten å vise til aktørene bak dette synet.

For å finne hvordan Relevans definerer begrepet majoritet, måtte jeg slå opp i stikkordregisteret i alle tre bøkene. Ut fra dette fant jeg at begrepet er definert én gang – i Relevans 9s kapittel «Vårt mangfoldige samfunn». Der definerer de det slik: «Majoritet – en gruppe mennesker som tilhører et flertall, eller som har mest innvirkning.» Det er også videre utdypet to ganger, ved «Å tilhøre en majoritet kan bety å: være del av et flertall i samfunnet du bor i, og å være en del av en gruppe mennesker som har mer makt, mer å si, eller som automatisk blir sett på som mest alminnelig.» og «Majoriteter i et samfunn blir gjerne oppfattet som «normalen» eller «de vanlige». Alle andre skiller seg litt ut.» (Relevans 9, s. 244) Her peker de igjen på maktaspektet ved majoritetsposisjoner, når de helt konkret inkluderer setningen «å være del av en gruppe mennesker som har mer makt» i fremstillingen. Likevel reiser det seg også her spørsmål om *hvem* det er som «ser på» og «oppfatter» denne gruppen som «mest alminnelig» og som «normalen»/«de vanlige».

#### 4.2.4 ii. Hvilke diskurser om kvinner og kvinnelighet kommer til syne i *Relevans*, og i hvilken grad og på hvilke måter er disse mangfoldige?

I forbindelse med fremstillinger av kvinner og kvinnelighet i Relevans, kommer det først og fremst til syne en *likestilling er oppnådd*-diskurs, samtidig som det vies lite plass til å gå inn i kampene bak den eventuelle oppnåelsen. I Relevans 8s kapittel «Vi bygger demokrati sammen», er de tilhørende begrepene demokrati, grunnlov, politikk, parlamentarisme og union. Kvinner er her nevnt to ganger, i kapitlets «Infoboks 1» og «Infoboks 2»:

*Infoboks 1: «Først i 1898 fikk alle menn over 25 år stemmerett. I 1913 fikk kvinner samme rett.»*  
*Infoboks 2: «Kvinnene hadde ikke stemmerett i 1905. Fredrikke Marie Qvam arbeidet for at kvinner skulle få stemmerett. Hun sto bak kvinnenenes underskriftskampanje i 1905. For å vise sin støtte til unionsoppløsningen skrev 250 000 kvinner under underskriftskampanjen.» (Relevans 8, s. 123 + 125)*

Ved å kun presentere disse gjennom infobokser på siden, så fremstår de som nærmest ubetydelige, samtidig som kvinner og kvinnekamp i liten grad knyttes til utbyggelsen av demokratiet. I kapitlet «Velferd for alle» i Relevans 10, fremstilles bakgrunnen for at kvinner entret arbeidslivet gjennom dobbeltsiden *Magasin: Husmødre*:

*Tekstutdrag 1: «Frigjøring og like rettigheter: Kvinner inn i arbeidslivet: [...] I tillegg trengte det offentlige mer arbeidskraft. Det var behov for folk som kunne jobbe på sykehjem og sykehus, i barnevernet, på fritidsklubber og i barnehager. Løsningen ble å få flere av de gifte kvinnene over fra*

*husmoryrket til arbeidslivet. [...] I tillegg hadde kvinnene vært stengt ute fra noen utdanninger og yrker, og mange syntes at kvinner ikke passet til å jobbe som for eksempel politi, lege eller håndverker.» (Relevans 10, s. 34)*

Språket i tekstutdraget er preget av en enkel fremstilling, der ordvalgene «noen» og «mange» i de siste to setningene er svært lite konkrete og utdypende. Det reproduseres også velkjente kjønnsstereotypiske antakelser, uten å videre problematisere dette. Kvinner blir knyttet til omsorgsyrkene sykehjem, sykehus, barnevern, fritidsklubber og barnehager, mens menn blir knyttet til politi, lege og håndverker. På denne måten pekes det på kjønnsstereotypiske forventninger, eller kjønnsroller, selv om ikke dette nevnes eksplisitt, og disse forestillingene utfordres ikke. Begrepet kjønnsroller har dog blitt presentert tidligere i bøkene, i Relevans 8s kapittel «Hvem er du?», hvis tilhørende begreper er sosialisering, normer, samfunn, identitet, personlighet og sosiale roller. Tekstutdrag 2 viser hvordan de legger fram begrepet:

*Tekstutdrag 2: «Kjønnsroller: Da besteforeldrene dine vokste opp, var det vanlig å mene at det fantes klare kjønnsroller. Folk hadde forventninger til hva jenter og gutter skulle drive med, hvordan de skulle oppføre seg og hvordan de skulle se ut. Derfor ble samfunnet på den tiden ganske kjønnsdelt. [...] Både kvinner og menn ble etter hvert lei av det kjønnsdelte samfunnet. [...] Særlig syntes kvinner at kjønnsrollene var urettferdige. På 1970-tallet begynte mange å si fra. [...] Kvinnene krevde også å få lik lønn for likt arbeid. I starten var det mange som lo av de som sa fra og protesterte. Sånn er det heldigvis ikke lengre. De som protesterte, ble hørt. I dag er det ikke så strenge normer i Norge for hva jenter og gutter, kvinner og menn kan gjøre og ikke gjøre. [...]» (Relevans 8, s. 56-57)*

I dette utdraget kommer det tydelig fram en fremstilling av at antakelser om og forventninger til mennesker basert på kjønn, er noe som tilhører fortiden. Gjennom formuleringen «da besteforeldrene dine vokste opp, var det vanlig å mene at det fantes klare kjønnsroller» fjernes begrepets relevans fra dagens samfunn, og dermed også elevenes livsverden. Videre skriver de:

*Tekstutdrag 3: «Likestilling mellom kjønn: Norge er blant landene i verden som er best når det gjelder likestilling mellom kjønn. Likestilling betyr at kvinner og menn har de samme rettighetene og mulighetene. [...] Både kvinner og menn i Norge har mulighet til å velge ganske fritt hva slags liv de vil leve. I Norge har vi heldigvis ikke så strenge kjønnsroller lenger. Det må være like mulig for en jente å jobbe som rørlegger som det er for en gutt. Samtidig må det være like mulig for en gutt å danse ballett eller jobbe som sykepleier som det er for en jente. Det står i likestillings- og diskrimineringsloven at det er forbudt å behandle kvinner og menn forskjellig. For eksempel er det ikke lov å gi guttene en bedre fotballbane å spille på enn jentene eller bare å slippe inn jenter på et kurs i programmering. Det er urettferdig og galt om bare jenter eller bare gutter får tilbud om å bli gode i noe.» (Relevans 8, s. 62-63)*

Her kommer det igjen til syne en likestilling er oppnådd-diskurs, samtidig som det vises til likestillings- og diskrimineringsloven – hvor det fremstilles som at i og med at det er «forbudt å behandle kvinner og menn forskjellig», så er dette heller ikke noe som skjer. Det understrekes igjen at det i Norge ikke finnes «så strenge kjønnsroller lenger», før dette eksemplifiseres gjennom å også

her reprodusere kjønnsstereotypiske assosiasjoner med koblingene av gutt og rørlegger, og jente og ballettdanser og sykepleier.

I tekstutdrag 4 kommer det også til syne en norsk eksepsjonalisme-diskurs, der «andre steder i verden» trekkes fram som en motsetning til hvordan «vi» har det når det gjelder likestilling mellom kjønn (jvf. Røthing & Svendsen, 2011):

*Tekstutdrag 4: «Tidligere mente mange at jenter ikke kunne kjøre truck, eller at gutter ikke kunne jobbe i barnehage. Nå synes vi ikke det er noe galt med noen av delene. Andre steder i verden kan folk ha helt andre oppfatninger av hva som er riktig og ikke riktig å gjøre. Mange steder er det for eksempel strenge regler for kjønn og om hva menn og kvinner kan gjøre og ikke gjøre.» (Relevans 9, s. 59)*

På den ene siden søker teksten å skape en forståelse. Denne fremstillingen antyder eksplisitt at en må ut og bort fra Norge for at kjønnsroller og begrensninger knyttet til kjønn skal være relevant for dagens samfunn, og begrepet fjernes ytterligere fra elevenes her og nå. Samtidig videreføres den kjønnsstereotypiske tendensen, gjennom å knytte gutter mer naturlig til «truckkjøring» og jenter mer naturlig til «barnehage». Selv om Relevans i liten grad går inn i kompleksiteten og de dynamiske sidene ved kjønn, legger de i sammenheng med «Vårt mangfoldige samfunn» fram en side av samfunnets kjønns mangfold. Tekstutdrag 5 viser deres presentasjon av begrepet kjønnsidentitet:

*Tekstutdrag 5: «Kjønnsidentitet: De fleste mennesker ser på seg selv som enten jente eller gutt. Det vil si at personer med penis gjerne tenker på seg selv som gutt, mens personer med vulva gjerne tenker på seg selv som jente. Ikke alle har det sånn. For noen er kjønnsidentiteten mer åpen. Personer med penis kan føle seg som ei jente, og personer med vulva kan føle seg som en gutt. Noen føler at de beveger seg mellom de to kjønnene eller tilhører et tredje kjønn. Uansett er kjønn noe mer og noe annet enn hvordan kroppen vår ser ut, eller hva slags kjønnsorgan kroppen har.» (Relevans 9, s. 242)*

I denne fremstillingen synliggjør de hvordan kjønn ikke kun er knyttet til kroppene våre, og at følelser og identiteter stikker dypere enn som så. Dermed åpnes det opp for en noe mer kompleks forståelse av kjønn og kjønnsidentiteter, og en synliggjøring og anerkjennelse av et mangfold av identitetsposisjoner. Imidlertid pekes det her på cis-, trans- og flytende kjønnsidentitet, uten at disse begrepene blir benyttet og forklart, eller knyttet til eksempler. Med dette forsvinner muligheten til å gjennom disse begrepene konkretisere fremstillingen eller å skape identifikasjonsgrunnlag for elevene, samt bygge på elevenes begrepsapparat.

Avslutningsvis i forbindelse med forskningsspørsmål iii., ønsker jeg å trekke fram to tekstutdrag fra Relevans 8s kapittel «Ressursene vi deler». Her pekes likestilling på som en viktig faktor for lands

positive utvikling, og tekstutdrag 6 og 7 viser deres fremstilling av likestilling og kvinner og utdanning «i fattige land»:

*Tekstutdrag 6: «Kvinner og utdanning i fattige land: Å sørge for at kvinner får utdanning, har vist seg å være et av de beste tiltakene mot fattigdom. Kvinner med utdanning skaffer seg lettere jobb, og sammenlignet med menn bruker de mye mer av pengene de tjener, på familien sin. Disse kvinnene sørger blant annet for at barna får utdanning og legehjelp. På skolen lærer de om egne rettigheter og om hvordan de skal unngå sykdom og graviditet. Land som sørger for at kvinner får utdanning, kommer derfor inn i en positiv spiral. Kvinnene får færre barn, og det bremser befolkningsveksten. Det betyr at færre mennesker skal dele på naturressursene. Slik kan disse landene sakte, men sikkert få en befolkning som har bedre tilgang på mat og rent vann.» (Relevans 8, s. 218)*

*Tekstutdrag 7: «Hvorfor får fattige mange barn?: I land der det er stor sjanse for at mange dør tidlig, føder kvinner mange barn. De vil sikre at noen av barna overlever og kan hjelpe til i familien. Kvinner som ikke ønsker mange barn, vet ikke alltid hvordan de kan unngå å bli gravide. Prevensjon er i noen land forbudt eller så dyrt at folk ikke har råd til den.» (Relevans 8, s. 218)*

Disse fremstillingene er preget av et språk som i stor grad risikerer å bygge opp under kolonialistiske forestillinger. Dette kommer til syne blant annet gjennom omtalelsen av lavinntektsland som «fattige land», uten noen videre konkretisering enn denne svært generelle betegnelsen, annet enn et tilhørende bilde på siden som viser to svarte kvinner. Samtidig er fremstillingen «kvinner som ikke ønsker mange barn, vet ikke alltid hvordan de kan unngå å bli gravide» en ekstremt forenklet fremstilling av både sak og menneske, og bygger videre opp under kolonialistiske forestillinger av «ikke-vestlige kvinner» som undertrykte og maktesløse ofre (Kristensen, 2010, s. 74).

## 5 Diskusjon og avslutning

Dette kapitlet består av diskusjon og avslutning. Her vil jeg videreføre analysen og diskutere funnene opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2, andre arbeider på feltet og oppgavens problemstilling. Til slutt vil jeg diskutere implikasjoner for praksis og videre forskning, før jeg legger fram noen avsluttende refleksjoner.

### 5.1 Hva slags forståelse av mangfold kommer til syne i materialet?

Mine analyser impliserer at begge læreboksettene tydelig søker å fremstille mangfold som positivt, og er slik sett i overensstemmelse med verdiene i den overordnede delen av læreplanen, som blant annet slår fast at «et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Samtidig ligger det likevel ganske ulike konseptualiseringer av mangfold til grunn for hvert setts fremstillinger. Disse ulike konseptualiseringene påvirker i stor grad hvilke diskurser som konstrueres, samt i hvilken grad disse fremstår som kritiske og/eller inkluderende. I henhold til kritisk multikulturalistisk teori, så krever en fruktbar bruk av mangfoldsbegrepet at det samtidig vises en kompleks forståelse av hva mangfold faktisk innebærer, og at kritiske perspektiver inkluderes (Røthing, 2020). En konseptualisering av mangfold gjennom presentasjoner som i størst grad er preget av likhet og harmoni, kan samtidig tilsløre maktforhold, majoritetsprivilegier og andre sosiale praksiser og strukturelle forhold. I så fall vil ikke begrepet åpne for verken komplekse forståelser av identitet eller for å synliggjøre ulike forskjellsskapende identitetsmarkører (Jore, 2022; Røthing, 2020, s. 156), og vil dermed i stedet bidra inn mot å reproducere en lite konstruktiv og ekskluderende mangfolddiskurs. Selv om kritiske perspektiver er avgjørende, er de ikke de eneste som er viktige og relevante i den pedagogiske verktøykassa i arbeid med mangfold og inkludering. Et nyttig skille kan være mellom inkluderende og utfordrende pedagogikk, der den utfordrende tar inn i seg kritiske og interseksjonelle perspektiv (Eriksen, u.å.). Inkluderende pedagogikk tar utgangspunkt i at kulturelt mangfold og forskjeller er en positiv verdi samfunnet som bør fremmes og synliggjøres, mens utfordrende pedagogikk tar utgangspunkt i strukturer som skaper urettferdighet, og søker å utfordre disse strukturene (Eriksen, u.å.).

Til tross for at Arena har en tendens til å tegne et bilde av mangfold farget av likeverd og positivitet, der forskjeller legges fram som positivt og verdifullt, så greier forfatterne samtidig å nansere fremstillingen, blant annet ved å ikke i tillegg tilsløre de reelle problemstillingene som også følger

dette mangfoldet. Når de i sammenheng med fordommer og negative holdninger gjør et poeng ut av at det ofte viser seg «at vi ikke er så forskjellige likevel, og at skillet mellom «oss» og «de andre» er kunstig» (Arena 10, s. 42), så forstår jeg dette som uttrykk for et ønske om å synliggjøre og bryte med de andregjørende grupperingsprosessene som følger disse inndelingene, ved å ta det ned på et konkret og positivt ladet individnivå for leserne. Når boken samtidig greier å få fram sårbarheten i minoritetsposisjoner, og dermed synliggjøre maktstrukturer, gjennom spesifiseringer som for eksempel «minoritetspersoner er ofte mer synlige enn andre og kan derfor lettere utsettes for fordommer og negative holdninger», så ivaretas det kritiske perspektivet.

Gjennom formuleringer som «Innvandrerne i Norge har påvirket og beriket det norske samfunnet og den norske kulturen/De har introdusert nordmenn for blant annet nye matretter, musikk, tenkemåter og høytidstradisjoner.» (Relevans 10, s. 95), så viser forfatterne av Relevans intensjoner om en positiv tilnærming til ulike innvandrers grupper rolle i Norges kulturelle mangfold. Likevel kommer det gjennom fremstillinger som «de har introdusert nordmenn for [...]» til syne en mangfoldtilnærming som representerer en «top down»- diskurs, hvor man ser verdien i mangfold ut fra majoritetens perspektiv (Westrheim & Hagatun, 2015). Samtidig konseptualiseres mangfold gjennom fremstillinger av et majoritets-oss, som skal inkludere et minoritets-dem. Denne tilnærmingen representerer en *mangfold som inkludering*-diskurs som, til tross for gode intensjoner om å fremme kulturelt mangfold som en positiv verdi i samfunnet, i liten grad inkluderer forståelsen av at kultur både er dynamisk og internt mangfoldig, og at identiteter er sammensatte og foranderlige (Eriksen, u.å.). Slik sett bidrar diskursen, til tross for gode intensjoner, likevel til å reproducere andregjøring av minoriteter når de kritiske perspektivene utelates.

Fortellinger om mangfold som i hovedsak legger vekt på at Norge relativt nylig har blitt et mangfoldig samfunn som følge av økt innvandring, er både misvisende og potensielt andregjørende. Med disse fortellingene tildekker man mangfold innad i både majoritetsnorske og minoritetsnorske grupper av befolkningen, ved å tegne et bilde av «oss» som var her før, og er like hverandre, til forskjell fra «dem», som har kommet hit nylig og er forskjellige fra «oss» (Røthing, 2020, s. 17). Disse skillene mellom «oss» og «dem» reproduseres ytterligere i Relevans, gjennom at forfatterne blant annet knytter innvandring og mangfold tett sammen, og i svært liten grad viser til andre mangfoldskapende faktorer.

Det blir imidlertid ikke like misvisende med fortellinger om at det norske samfunnet har blitt *mer* sammensatt og mangfoldig de siste tiårene, som forfatterne av Arena også peker på gjennom sin presentasjon av begrepet hypermangfold i Arena 8. Hypermangfold er den norske oversettelsen av det engelske begrepet «super-diversity» (2007). Begrepet ble først introdusert av den amerikanske antropologen Steven Vertovec, med utgangspunkt i kulturelt mangfold i den britiske konteksten, i artikkelen *Super-diversity and its implications* (Vertovec, 2007). I norsk kontekst refererer betegnelsen til blant annet «det store mangfoldet av ulike mennesker som bor i Norge, og de store variasjonene som finnes innad i ulike grupper av mennesker, enten disse har lang eller kortere tilknytning til landet» (Røthing, 2020, s. 17). Når Arena legger fram og bruker dette begrepet, så viser det at forfatterne trekker direkte på forskningslitteratur og ny faglig innsikt i feltet. Arena beskriver også mangfold som noe som angår oss alle sammen, og bidrar dermed til å utfordre den normative inkluderende mangfolddiskursen, fordi det diskuteres som en menneskelig normaltilstand heller enn et eksotisk trekk ved «de andre» (Nyléhn & Biseth, 2015).

Det kommer også til syne et kritisk mangfoldperspektiv i Arena, når forfatterne inkluderer SSBs levekårsundersøkelse blant innvandrere og deres norskfødte barn, med konkret prosentandel av deltakere som har erfart diskriminering i arbeidslivet, i bokas redegjørelse for fordommer og diskriminering (Arena 10, s. 44-45). Der kontekstualiseres strukturell urettferdighet, samtidig som det vises til hvordan dette kan komme til syne i hverdagslivet. Perspektivet er også til stede når de legger fram de ulike formene for rasisme, synliggjør hverdagsrasismens ofte skjulte form, og formulerer konkrete eksempler før de understreker at «slike kommentarer høres positive ut, men kan likevel gi en opplevelse av å være annerledes og mindreverdig» (Arena 10, s. 48-49), og med dette både ansvarliggjør og validerer de enkelte lesernes levde erfaringer simultant. Dermed greier forfatterne i Arena i større grad enn Relevans å unngå å plassere seg i den normative og ukritiske mangfolddiskursen som innebærer at en «tildekker forskjeller og strukturell urettferdighet som er en del av den mangfoldige virkeligheten» (Westrheim & Hagatun, 2015). Arena viser at de anvender teoretiske perspektiver som springer ut fra kritiske tradisjoner, og konstruerer med dette en kritisk mangfolddiskurs i lærebøkene.

Som jeg tidligere pekte på, så representerer mangfolddiskursen i Relevans en tilnærming basert på *perspektiver som inkluderer*, der den viser gode intensjoner, men likevel løper en stor risiko for å reproducere andregjøring. Arena inviterer på sin side elevene til samfunnskritisk tenkning samtidig

som de konstruerer en kritisk mangfolddiskurs, og viser dermed at de også løfter fram *perspektiver som utfordrer*.

### 5.1.1 Antirasisme og tilstedeværelsen av et rasisme-språk

En tematikk som er særlig relevant i sammenheng med forståelsen av mangfold, fellesskap og demokrati, er rasisme. En sentral del av kritikken av samfunnsfaget som ikke kritisk nok, har vært å peke på fraværet av eller eksternaliseringen av rasisme (Eriksen, 2021; Jore, 2022; Midtbøen et al., 2014; Røthing, 2015; Sibeko & Eriksen, 2022; Svendsen, 2014), og slik sett er det et signal om endring når begge bøker eksplisitt nevner rasisme. Samtidig kommer det også her til syne svært ulike konseptualiseringer av rasisme mellom hver av læreboksettene.

I Relevans presenteres rasisme som en ideologi, og som noe som i mindre grad angår det norske samfunnet (Relevans 9, 255), og jeg oppfatter at det er *rasisme er et historisk tilbakelagt fenomen* som er den rådende forståelsen i bøkene, sammen med den individualiserende tilnærmingen. Gjennom formuleringer som «personer som tilhører minoriteter, kan være mer utsatt for å *føle seg annerledes* enn personer som tilhører majoriteter» (Relevans 9, s. 251), så minimerer de også opplevelser med rasisme og diskriminering, slik at de fremstår som å være subjektive følelsesreaksjoner uavhengig av aktører og strukturer. I tillegg fremstår boken som unnvikende omkring selve begrepet rasisme, noe som kommer særlig til syne i det de omtaler Benjamin Hermansens drapsmenn som «tre ekstreme nasjonalister som ikke aksepterte en nordmann som var mørk i huden» (Relevans 9, s. 23).

Fremstillingen av drapet på Benjamin Hermansen plasseres inne i en liten rute i forbindelse med en dobbeltsidig ellers ganske positiv fremstilling av nasjonalisme, og sees ikke på noe vis i sammenheng med strukturer og historisk og sosial kontekst. Når hendelsen også fremstilles som et ekstremt avvik helt eksternt fra disse kontekstene, så synliggjør dette videre bøkene tendens til å reprodusere en nasjonal eksepsjonalisme-diskurs – en diskurs som innebærer at nasjonalisme i stor grad fremstilles som positivt, og rasisme som noe eksternt til det norske (Eriksen & Jore, 2023). Som forståelsesramme for rasisme, legger fremstillingen i stor grad vekt på individuelle holdninger og tanker som årsak til rasisme, samtidig som det langt på vei hevdes at «alle slags ideer og meninger» er «greit», så lenge det ikke leder til fysisk vold (Relevans 9, s. 23). I Relevans' omtale av nasjonalisme og rasisme, fremstår det dermed en intensjon om forsøk på å skape nyanser og



flersidighet, på å ikke «ta stilling til saken», samt kanskje også på å ufarliggjøre det hele for elevene. Likevel gjør dette at de blir utydelige og ikke tar stilling mot fascisme og rasisme (Eriksen & Jore, 2023), samtidig som det kommer til syne et tydelig ideologisk valg i boka, når de i stor grad fremstiller nasjonalisme som et primært positivt fenomen, der konsekvenser som rasisme, ekstremisme, vold og drap er avvik fra en ellers positiv ramme.

Fremstillingen av Benjamin Hermansens drap i denne sammenhengen, samsvarer også med funn i tidligere forskning som tyder på at rasisme, i den grad det tematiseres i undervisning og læremidler, gjerne knyttes til fjerne, ekstreme og enkeltstående historiske hendelser, på måter som ikke utfordrer Norges nasjonale selvforståelse som demokratisk stormakt (Jore, 2018; Midtbøen et al., 2014; Røthing, 2015; Svendsen, 2014; Eriksen, 2021). I Relevans gis det følgelig få muligheter til å oppleve anerkjennelse av hvordan rasisme oppleves av elever i skolen i dag. Ved å skulle bruke Relevansbøkene som utgangspunkt for, og kanskje til og med som eneste ressurs i, undervisning om rasisme, så vil jeg hevde at det ville skapt svært lite rom for å forstå rasisme i norsk kontekst, og at det også i stor grad ville vanskeliggjort det å drive en undervisning som «problematiserer privilegier for å skape endring» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 65-70).

Fremstillinger av rasisme, både som fenomen og begrep, som underspiller rasismens uttrykk og effekter, kan også være med å reproducere og forsterke diskurser som fremstiller rasialiserte individer som snakker ut om opplevd rasisme som irrasjonelle (Essed, 2008 i Eriksen, 2021), og som bidrar til at kampen mot rasisme i økende grad dreier seg rundt å anerkjenne at rasisme *faktisk* eksisterer, med aksept for å også navngi det som sådan (Hesse, 2014 i Bangstad, 2017). I Antirasistisk Senters rapport «*Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun*» – en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom (2017), kommer det fram at norske ungdommer opplever rasisme og etnisk diskriminering på nær sagt alle samfunnsarenaer de frekventerer. Blant alle disse stedene, er skolen en av de arenaene hvor ungdommene i størst grad melder fra om opplevelser med rasisme (Antirasistisk senter, 2017; Unicef, 2022). Ved å i klasserommet unngå å adressere og anerkjenne rasisme som et reelt og pågående samfunnsproblem, vil man dermed direkte underminere et stort antall elevers levde erfaringer. I forlengelsen av dette, så risikerer man å sitte igjen med å ha skapt et klasserom som ikke vil være trygt for alle.

I Arena fremstilles etnisitet og kulturell identitet som dynamisk og komplekst, og det pekes til en viss grad også på rasialiseringsprosesser. Et eksempel på sistnevnte, er når de i sammenheng med å fremstille en krysskulturell oppvekst viser hvordan det kan oppleves krevende å ofte bli spurt om hvor man «egentlig kommer fra». Dette er et godt eksempel på hvordan forfatterne av Arena, gjennom måten de bruker språket på, greier å være subtil og eksplisitt på samme tid – dermed fungerer bøkens fremstillinger på effektivt vis ikke-konfronterende konfronterende. Jeg oppfatter at det i Arenas lærebøker jevnt over kommer til syne et langt mer finjustert begrepsapparat, der de eksempelvis gjennom fremstillinger av hverdagsrasisme og mikroagresjoner, samt gjennom å ha en strukturell tilnærming til rasisme, viser en forståelse av viktige begreper og tendenser for å forstå hvordan rasisme kommer til uttrykk i Norge i dag.

## **5.2 Hvilke perspektiver kommer til syne gjennom bøkens stemmer, og hvem er den implisitte leseren av lærebøkene?**

I oppgavens innledning hevdet jeg at en antidiskriminerende og inkluderende skole fordrer at alle elever opplever seg selv og sin kultur, bakgrunn og identitet representert. Representasjon i denne oppgavens kontekst, handler både om *hvem* lærebøkene legger opp til at skal ha plass i undervisningen, og på *hvilken måte*. En mulig inngang til å diskutere dette, kan dermed være å se på i hvilken grad lærebokforfatterne tilbyr et perspektivmangfold i sine fremstillinger, samt hvilke elever som blir gitt anledning til å kjenne seg igjen i lærebokstoffet som subjekter.

### **5.2.1 Hvem fremstår som en naturlig del av bøkens «vi»?**

Relevans uttrykker tydelig et ønske og en intensjon om å fremme toleranse og inkludering. Når disse ønskene kommer til syne gjennom en diskurs og fremstillinger som forteller at «vi må være inkluderende mot de andre», så skapes det likevel en opplevelse av at både bøkens egen stemme og den implisitte leseren befinner seg i den samme majoritetsposisjonerte inn-gruppa, og intensjonen om å inkludere står dermed, paradoksalt nok, i fare for å fungere mer ekskluderende enn inkluderende. Skillet mellom «oss» og «de andre» underbygges og forsterkes blant annet gjennom hyppig bruk av generaliserende og kategoriserende ord som «flyktningene» og «innvanderne», når det like enkelt kunne vært andre, både mindre andregjørende og mer kontekstspesifikke, betegnelser som sto der. Skillet tydeliggjøres ytterligere gjennom formuleringer som «når én eller flere deler av kroppen ikke *virker som de skal*», når nedsatt funksjonsevne skal defineres. Ville ordvalgene i disse eksemplene vært de samme, dersom stemmen visste at den

henvendte seg til et rom med mennesker som opplever at flyktning, innvandrere eller personer med en eller flere funksjonsvariasjoner er en del av deres identitet?

Ved at perspektivet i Arena jevnt over holder seg ganske mangfoldig, så leses ikke stemmen i bøkene like utpreget tydelig som den av en majoritetsposisjonert. Gjennom enkle grep som å innlede fremstillinger med «de av oss som [er/har/opplever]», så skaper de et «vi» og en inngruppe som har potensial til å i stor grad bidra til å skape rom for at et bredt spekter av lesere vil kunne kjenne seg igjen i fremstillinger og fagstoff både som mottakere og subjekter. Likevel kommer det til syne en blindsoner i bøkene, når de gjennom fremstillingene av kjønnsvariasjoner og transidentiteter anvender et språk som kan føre til at trans ikke blir en like tydelig del av det ellers bredspektrede «vi-et».

### 5.2.2 Hvordan kan vi forstå bøkens budskap gjennom et interseksjonelt teoretisk blikk?

Mine analyser så langt har vist at det i svært liten grad ligger kritiske perspektiver til grunn i Relevans-bøkens stoff og fremstillinger, og det er også interessant å forsøke å forstå dette gjennom en interseksjonell linse. Relevans inviterer i liten grad til forståelse for dynamiske og komplekse identiteter, og av samhandlingene som følger disse, både innad i den enkelte, og i forbindelse med maktstrukturer. Jeg ønsker å vise tilbake til interseksjonalitetslitteraturens «å gjøre»-perspektiv, og vil hevde at Relevans til en viss grad bidrar forsterkende til både minorisering-, majorisering- og rasialiseringprosesser gjennom bøkens språk og rådende diskurser om norskhet (Orupabo, 2014; Lykke, 2003, 2005). Bøkens bruk av bilder er en videre forsterkende faktor for denne opplevelsen. Ikke-hvite kropper plasseres konsekvent ut fra Norge, med noen svært få unntak i kapitler som omhandler mangfold. Brune og svarte mennesker fremstilles gjennom bildene i bøkene på svært eksotifiserende vis, og oftest i forbindelse med fattigdom, lite ressurser og elendighet. Med dette reproducerer bøkene koloniale forestillinger om «underutviklede» deler av verden (Eriksen & Jore, 2023; Røthing, 2020, s. 48), samtidig som mangelen på reell representasjon virker videre ekskluderende på elevene.

Det er gjennomgående at det i Arena i større grad ligger kritiske perspektiver til grunn i deres fremstillinger. Til tross for at bøkene ikke eksplisitt nevner begrepet interseksjonalitet, så synliggjør de likevel hvordan ulike identitetsmarkører og sosiale kategorier kan spille sammen på måter som øker den enkeltes utsatthet for urett. Et eksempel er når de i oppgaven i forbindelse med seksuell

trakassering, ber elevene undersøke om hvem som opplever mest seksuell trakassering og inkluderer spørsmålet «B: etnisitet. Varierer opplevelsene ut fra elevenes etniske bakgrunn?» (Arena 9, s. 54). Et annet eksempel er i forbindelse med temaet netthets i Arena 8 (s. 126-127), der de understreker at minoritetsgrupper rammes spesielt hardt av dette – og viser til daværende sametingspresident Aili Keskitalo, som har pekt på at netthets mot samer er et så stort problem at mange samer ikke vil delta i debatten. I tillegg inkluderer de «muslimer og andre med innvandringsbakgrunn» samt homofile, før de viser til poet og samfunnsdebattant Sumaya Jirde Ali, og hvordan hun har blitt møtt med mye hets på bakgrunn av å være en ung muslimsk kvinne som uttrykker sine meninger offentlig. Bildebruken i bøkene er jevnt over variert og representativ, uten eksotifiserende fremstillinger av verken mennesker i ulike sosiale kategorier eller kulturer, samfunn eller deler av verden.

### 5.3 Hvordan henvender bøkene seg til elevene som medborgere?

I forbindelse med skolens demokratimandat, vil spørsmålet om hvilke typer medborgere som skal fremmes gjennom demokratiundervisningen i skolen stå som et sentralt spørsmål. Eleven som medborger har blitt løftet frem gjennom LK20 og demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, og i samfunnsfag er det aktive medborgerskapet et ideal. I artikkelen *What Kind of Citizen? The Politics of Education for Democracy*, utforsker Westheimer og Kahne (2004) hvilke typer medborgere som fremmes i utdanningen, gjennom kvalitative studier av skoleprogrammer i USA. Studien identifiserer tre fremtredende visjoner for «gode» medborgere: *den personlig ansvarlige medborgeren, den deltakende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren* (Westheimer & Kahne, 2004, s. 239). Forskerne argumenterer for at det er den personlig ansvarlige medborgeren som ofte får mest oppmerksomhet (s. 243), men at denne formen for medborgerskap vektlegger en type lydighet og lojalitet som kan risikere å undergrave demokratisk kompetanse, ettersom denne typen på mange måter står i motsetning til kritisk tenkning (s. 244). Lorentzen & Røthing (2017) viser i sin studie at forskerne videre hevder at de to andre typene medborgere, den deltakende og den rettferdighetsorienterte, begge ønsker å løse sosiale utfordringer – men at det her også er en vesentlig forskjell: den deltakende medborgeren søker å løse utfordringene innenfor eksisterende systemer og strukturer, mens den rettferdighetsorienterte medborgeren stiller kritiske spørsmål til systemer og strukturer som skaper og reproducerer diskriminering, og søker å endre disse (Westheimer & Kahne, 2004, s. 240; Lorentzen & Røthing, 2017).

Westheimer & Kahne tegner opp et enkelt og konkret bilde som jeg ønsker å vise til her – et bilde som på elegant vis fremstiller hvordan ulikhetene mellom de tre forskjellige medborgertypene kan vise seg i praksis: «Med andre ord, hvis deltakende borgere organiserer matutdelingen, og personlig ansvarlige borgere donerer mat, så spør rettferdighetsorienterte borgere hvorfor folk sulter, og handler på det de oppdager.» (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242, min oversettelse).

Hvilke typer kan så sies å komme til syne som ideal i Arena og Relevans? Jeg har flere ganger pekt på at jeg ikke opplever Relevans som å ha noen slags *intensjon* om å legge opp til noe annet enn at elevene skal utvikle seg til å bli gode medborgere. Samtidig behøver det ikke å være noens intensjon å reprodusere diskurser som kan ha lite heldige effekter på enkeltmennesker, enkelte grupper av mennesker eller samfunnet som helhet, for at det faktisk er dette som skjer (Skrede, 2017, s. 153-155; Hagen, 2021). Og min forståelse er at det dessverre er dette som skjer på veien fra *intensjon* til *effekt* også i Relevans-bøkene. Innholdet i bøkene, kombinert med bøkens tilnærming til leserne, gjør at de, enn hvor utilsiktet det er, vil havne langt nærmere den personlig ansvarlige tilnærmingen, enn den rettferdighetsorienterte. Ekte rettferdighetsorientering er rett og slett helt avhengig av kritiske perspektiver – og en ekte demokratisk medborger er helt avhengig av å få muligheten til å kritisere det bestående, slik den rettferdighetsorienterte tilnærmingen vektlegger. Dette løfter frem spenningen i medborgerskapsundervisningen mellom å sosialisere elevene inn i gjeldende normer og verdier, og å legge til rette for deres subjektivering (Biesta, 2009).

Opplæring til et demokratisk medborgerskap henger tett sammen med kritisk tenkning og danning. Ferrer et al. (2019, s. 18) viser til at Hellesnes (1969, s. 46) med begrepet danning kobler *erkjennelse* til *handling*, og at danning kan vise seg ved at vi forstår noe og gjør endringer i samsvar med denne forståelsen. Han bruker også begrepet *falsk bevissthet*, som vil si «en rasjonalitet som styrer samfunnet nærmest som en naturkraft vi ikke har innsikt i» - og hevder at *danning* er innsikt i, og frigjøring fra, nettopp denne (Ferrer et al., 2019, s. 18). Med andre ord, så fordrer opplæring til et demokratisk medborgerskap, at en i skolen både er kritisk til og aktivt bryter med normative tilnærminger til eksisterende diskriminerende systemer, strukturer og diskurser – altså er det den rettferdighetsorienterte medborgeren som bør stå som opplæringens ideal dersom utdanningen skal kunne bidra til endring.

Arena inviterer i mye større grad elevene med som aktive medborgere. Forfatterne i Arena legger i tillegg i stor grad opp til at elevene kan forstå etnisk, kulturelt, religiøst, kjønnsmessig og seksuelt mangfold, samt hvordan man kan utforske og utfordre egne synspunkter og fordommer i møte med andre, som er to viktige dimensjoner i opplæringen til demokratisk medborgerskap (von der Lippe, 2021). Goldschmidt-Gjerløw et al., (2022, s. 19) peker på hvordan det å være en demokratisk medborger også handler om å kjenne til og ivareta både sine egne og andre medborgeres rettigheter og menneskeverd. Gjennom implikasjonene fra denne oppgavens funn, vil jeg dermed hevde at det er opplæring for den rettferdighetsorienterte medborgeren som er det mest fremtredende idealet i Arena-bøkene, mens det personlig ansvarlige er mer fremtredende i Relevans.

## 5.4 Avslutning

### 5.4.1 Oppsummering i lys av problemstillingen

I denne delen har jeg først diskutert funnene fra analysen opp mot en kritisk mangfoldsforståelse, og vist ulike årsaker til at denne forståelsen er særlig viktig i forbindelse med opplæringen i samfunnsfag. Videre har jeg diskutert ut fra hvorvidt de elevene lærebøkene henvender seg til, inviteres med som aktive medborgere, og til aktiv deltakelse i samtalen. I dette tenker jeg også at det finnes en sammenheng: når elevene anerkjennes som selvstendig og kritisk reflekterende, kan man også legge opp til mer kritiske og dynamiske fremstillinger av stoffet. Både samfunnet og samfunnsfaget er i stadig endring, og dermed er kritiske og dynamiske forståelser særlig viktige. Jeg forstår Relevans som å forsøke å jevnt over holde seg «nøytral» i sine fremstillinger, ved å ikke vise noen klare meninger eller verdier verken den ene eller den andre retningen. Imidlertid har jeg, gjennom å koble teori og empiri sammen, i denne oppgaven vist at risikoen ved å unngå å innta et kritisk og normbevisst perspektiv, og med dette ei heller anerkjenne og bryte med diskriminerende og undertrykkende diskurser og strukturer, er at det blir nettopp disse diskursene og strukturene som uforstyrret får fortsette å reproduseres. På denne måten vil nøytralitet i virkeligheten ikke fungere som ekte nøytralitet, men i stedet som et stille, mektig verktøy for å vedlikeholde og forsterke status quo. Jeg har tidligere vist til hvordan Børhaug & Christophersen (2012) har vist at faget i stor grad reproduserer «autoriserte samfunnsbilder» som gjør det vanskelig å kritisere norske forhold. Slik sett kan Arena representere en ny tilnærming, bestående av reelt perspektivmangfold og kritiske perspektiver, som kan bidra til å bryte med disse tendensene. En slik

tilnærming er også helt avgjørende dersom elevene reelt sett skal erfare og trene på aktivt og selvstendig medborgerskap gjennom subjektivering.

#### 5.4.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning

På overflaten er det kanskje ikke så ille – kanskje er det ikke så mye i bøkene som umiddelbart stikker seg ut som å være håndfast svært problematisk for den gjengse leser. Men den klumpen i magen som de av oss som skiller seg ut blir sittende igjen med, gjør like vondt enten man greier å sette fingeren på *hvorfor* den er der eller ei. Det er her viktigheten av at lærere forholder seg kritisk til læremidler igjen kommer inn – for til syvende og sist, så er det lærerens bruk og tilrettelegging i forbindelse med lærebøkene som er avgjørende. Det er læreren som operasjonaliserer og bruker læreboka, og en lærer som søker å skape et likeverdig og rettferdighetsorientert klasserom med kritisk tenkende elever, vil også kunne legge til rette og skape rom for å stille spørsmål til det som i bøkene blir presentert som noe en skal ta for gitt. Det ligger en etisk dimensjon til faglige fremstillinger, og faglige fremstillinger vil ha en betydning for hvorvidt skolen er anerkjennende og inkluderende for alle – dette i henhold til overordnet dels føringer om menneskeverd og likeverd. Snevre faglige fremstillinger vil fungere ekskluderende og dermed også stå i direkte motsetning til disse føringene (Eriksen & Jore, 2023). Å jobbe mot utenforskap, diskriminering og rasisme, er samtidig å jobbe for demokrati og medborgerskap. Mangfold vil alltid være normaltilstanden i et demokrati, og derfor er det helt grunnleggende å akseptere at mangfold ikke er et problem som skal «løses», men i stedet en verdi som skal ivaretas (Eriksen, u.å.).

Som det fremkommer i denne oppgaven, så er det blant de to, i utgangspunktet ganske tilfeldig utvalgte, læreboksettene store forskjeller i hvordan de har tolket læreplanen og hvilke deler de har satt størst fokus på. Eksplisitt er verdiene samstemte, og begge settene ytrer intensjoner om å bidra til at elevene skal se og reflektere rundt små og store sammenhenger i samfunnet og verden. Dermed er det ekstra interessant at den praktiske utførelsen viste seg såpass ulik, at en kan forestille seg at variasjonene i hvilke samfunnsforståelser og -oppfatninger elever som kun har fått fagstoff presentert gjennom det ene settet versus det andre, ville gått ut av ungdomsskolen med, har potensial til å være svært store. Gjennom å anvende en kvalitativ kritisk diskursanalytisk metode har jeg i min studie hatt muligheten til å gå dypt i å forsøke å forstå meningsinnholdet i lærebøkene, for så å knytte analytiske funn til implikasjoner fra tidligere studier utført innenfor lignende temaer. Slik sett bekrefter denne oppgavens resultater knyttet til Relevans på mange

måter tidligere forskningsarbeider, som peker på at lærebøker har en vei igjen å gå for å nå fram til et ideal om å bidra til utvikling av rettferdighetsorienterte medborgere (Lorentzen & Røthing, 2017; Eriksen & Jore, 2023). De analytiske implikasjonene fra Arena fungerer dermed som et friskt pust i denne sammenhengen, og kan fungere som et godt eksempel på hvordan opplæringens verdigrunnlag bør imøtekommes i kombinasjon med at dynamiske og kritiske perspektiver ivaretas og videreformidles, for å støtte opp under en slik utvikling.

I forbindelse med videre forskning, og med denne oppgavens resultater som bakteppe, så tenker jeg at det kunne vært interessant å se på dynamikken mellom ulike lærebøker i samfunnsfag og lærerens praksis i klasserommet. For eksempel kunne det vært spennende å observere hvilke klasseromssamtaler og -diskusjoner som hadde oppstått i mangfold- og demokratiundervisningen med hver av bøkens fremstillinger som utgangspunkt. Det kunne også vært spennende å undersøke hvordan elever forstår og tolker innholdet i fremstillingene, og hvorvidt de foretrekker én tilnærming over en annen tilknyttet de ulike tematikkene som denne oppgaven har tatt for seg.

### 5.4.3 Avsluttende refleksjoner

I løpet av denne oppgaven har jeg pekt mye på viktigheten av å være inkluderende. Denne viktigheten av å være inkluderende gjelder også i og gjennom språket, og bør på ingen måte tas lettere på enn andre former for inkludering. Likevel ser vi rett som det er, at det foregår store debatter om at den språklige inkluderingen «har gått for langt». Implementeringen av hen som kjønnsnøytralt pronomen og avskaffelse av å bruke ulike både synlige og usynlige identitetsmarkører som skjellsord er bare to eksempler på språkutvikling som har provosert. I lys av dette har jeg også underveis i dette arbeidet jevnlig reflektert over den reelle muligheten for at det av disse to læreboksettene, egentlig er Arenas fremstillinger som har potensial til å bli pekt ut og problematisert (Se f.eks. Røthing & Svendsen, 2009, s. 66-69). En stor del av meg er klar over at realiteten fremdeles er slik, at det er færre som får plass til å skrike ut mot urett, enn det er som får plass til å skrike ut mot utvikling og endring. Likevel vil språket alltid være i endring og utvikling, i takt med samfunnet og i likhet med alt annet i verden og livet, mens motstanderne – de som enten ikke vil eller greier å se at utvikling ikke bare er naturlig, men også helt nødvendig for at ting skal gå framover – alltid vil finnes simultant. Nyeng skriver at «virkeligheten er noe vi påtreffer i en språkdrakt som vi selv har ikledd den» (Nyeng, 2012, s. 41). Dette synes jeg er et fint bilde på viktigheten av å inneha et stort perspektivmangfold ikke bare innenfor human- og



samfunnsvitenskapen, men også i lærebøker. Gjennom historien har det vært den vestlige, hvite mannen som har rådd over makta – både fysisk og over historiefortelling og definisjoner. Det er lange tradisjoner for at den «objektive, universelle sannhet» dermed er direkte koblet til den maktfulle, hvite manns sannhet. Imidlertid har man omsider begynt å bryte med disse tradisjonene, gjennom blant annet å nettopp åpne for et større perspektivmangfold, både i vitenskapen og i samfunnet for øvrig. Hvilke perspektiver som får plass i lærebøker samt ulike diskurser og språklige valg i tekster og uttalelser, vil også ofte gjenspeile og påvirke sosiale normer og verdier. Desto viktigere er det at både det språket og de diskurser som elever både i dag og fremover presenteres for reflekterer endringsskapende og rettferdighetsorienterte verdier, dersom skolen skal fortsette å kunne bistå elevene til å «møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

# Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm
- Antirasistisk senter (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun - en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Tilgjengelig fra <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Arneback, E. & Jämte, J. (2021). How to counteract racism in education – A typology of teachers’ anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 1–20.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 1(3), 233–251.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Berg, A.J., & Kristiansen, T.G. (2010). Synlig forskjell – om «nyankomne innvandrere», kjønn og rasialisering. I Berg, A.J., Flemmen, A.B., & Gullikstad, B. (red.) *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. (s. 225-259) Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Berg, A.J., Flemmen, A.B., & Gullikstad, B. (red.) (2010). *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bjørhusdal. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I AA & R. (Red. Netland (Red.)), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 158-175). Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2022). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen Linding, C. & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: Viasystem.
- Børhaug, K. (2014). Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), s. 431-444.  
doi:10.2304/pfie.2014.12.3.431
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Christensen, A-D. P., & Jensen, S. Q. (2019). Interseksjonalitet – begrepsreise, kritikk og nytænkning. *Dansk Sociologi*, 31(2), 15-34.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*: 1989(1), 139-167. Tilgjengelig fra:  
<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Scandinavian Academic Press.

- Enaasen, B. (2020). *Lærebøkene som forsvant*. Utdanningsnytt.no. Hentet april 2023 fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-laereboker-laeremidler/laerebokene-som-forsvant/265019>
- Eriksen, K. G. (2021). "We usually don't talk that way about Europe ..." – Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Eriksen, K.G. & Jore, M.K. (2023). (Tapte) muligheter for kritisk tenkning: Post- og dekoloniale perspektiver i samfunnsfag. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2023(2), 135-158.
- Eriksen, K.G. & Svendsen, S. H. B. (2020). Decolonial options in education – Interrupting coloniality and inviting alternative conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education(NJCIE)*, 4(1), ss. 1-9. doi:10.7577/njcie.3859
- Eriksen, K.G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education* Vol. 17, nr. 2. DOI: 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697
- Eriksen, K.G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, K.G. (u.å.) Rasisme og andre uttrykk for gruppefiendtlighet: Forebygging for den enkelte og for alle. *Dembra: Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*.  
<https://dembra.no/no/utema/rasisme-antisemittisme-og-annen-gruppefiendtlighet/?fane=pedagogikk-og-didaktikk&trekk=1>
- Essed, P. (2008). Everyday racism. *A Companion to Racial and Ethnic Studies*, 202–216.  
<https://doi.org/10.1111/b.9780631206163.2002.00020.x>
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis The Critical Study of Language* (2. utg.). Routledge
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.) (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 110-130) Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 12-29). Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Fylkesnes, S. (2019). Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity (Doktoravhandling). OsloMet – Storbyuniversitetet.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J.A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A. & Skarpaas, K.G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K.G. & Jore, M.K. (2022). Undervisning som balansekunst. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, F. S. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet . Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>
- Heidenreich, V. & Moe, M.J. (2020). *Relevans 8: Samfunnsfag*. Gyldendal Norsk Forlag
- Heidenreich, V. & Waage, K.B. (2022). *Relevans 10: Samfunnsfag*. Gyldendal Norsk Forlag
- Heidenreich, V., Weider, B.O. & Waage, K.B. (2021). *Relevans 9: Samfunnsfag*. Gyldendal Norsk Forlag
- Hellerud, S., Erdal, S.F., Johnsen, I.M. & Westersjø, M. (2021). *Arena 9: Samfunnsfag*. H. Aschehoug & Co.
- Hellerud, S., Erdal, S.F., Johnsen, I.M. & Westersjø, M. (2021). *Arena 10: Samfunnsfag*. H. Aschehoug & Co.
- Hellerud, S., Erdal, S.F., Johnsen, I.M., Westersjø, M., & Hove, O. (2020). *Arena 8: Samfunnsfag*. H. Aschehoug & Co.
- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske. I H. Skjervheim & L. Tufte (red.), *Pedagogikk og samfunn* (s.27-53). Oslo: Gyldendal.
- Hesse, B. (2014). Racism's Alterity: The After-Life of Black Sociology, i Hund, W. D. & Lentin, A. (red.) *Racism and Sociology* (s. 141–174). Berlin: LIT Verlag.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jordheim, H. (2008). Fortolkning. I Jordheim, Rønning, A.B., Sandmo, E., & Skoie, M. (Red.), *Humaniora: en innføring* (s. 198-219). Universitetsforlaget.
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 72–86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Jore, M. K. (2022). *Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen – en postkolonial studie av muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisning*. Doktorgradsavhandling. Høgskulen på Vestlandet.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kalleberg, R. (1970). *Horkheimer, Marcuse, Adorno, Habermas: Kritisk teori. En presentasjon av Frankfurterskolens ledende navn*. Gyldendals Studiefakler.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University Press.

- Kristensen, G.K. (2010). Trad eller trendy med tre? Om barnetall, likestilling og «norskhet». I Berg, A.J., Flemmen, A.B., & Gullikstad, B. (red.) *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. (s. 71-99) Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Krogh, T. (1991). *Fra Frankfurt til Hollywood: Frankfurterskolen 1930-1945*. Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(2), 119–130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Lund, A.B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol. 4, 2018, s. 87-102. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Lykke, N. (2003). Interseksjonalitet - Ett anvendbart begrep for genusforskningen. *Tidsskrift För Genusvetenskap*, 24(1), 47–56. <https://doi.org/10.55870/tgv.v24i1.4183>
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på interseksjonalitet. Problem och möjligheter. *Tidsskrift För Genusvetenskap*, 26(2–3), 7–17. <https://doi.org/10.55870/tgv.v26i2-3.4003>
- Midtbøen, A.H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 307–318. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2015-03-04-13>
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 22/4, s. 329-351.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røsvik, L. (2022). *Digitaldiktaturet – Digitaliseringen i skolen har gått for langt. Det er på tide å hente fram bøkene igjen*. Nr.no. Hentet april 2023 fra: <https://www.nr.no/ytring/digitaldiktaturet-1.15764284>
- Røthing, Å. & Svendsen, S. B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953–1973.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 72–83. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2015-02-02>

- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2017). *Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: Constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953–1973.  
<https://doi.org/10.1080/01419870.2011.560275>
- Said, E. W. ([1978] 2001). *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). En helhetlig antirasistisk undervisning. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 33-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skole.aschehoug.no (u.å.). *Hva er Aschehoug univers for ungdomsskolen?* Hentet mai 2023 fra: <https://skole.aschehoug.no/artikler/hva-er-aschehoug-univers-for-ungdomsskolen>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9-24.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal
- Unicef (2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* Oslo: Unicef. Tilgjengelig fra [daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1oglr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJlq.pdf](https://www.unicef.no/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1oglr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJlq.pdf) (unicef.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.  
<https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- von der Lippe, M. (2021). 1. Fordommer i skolen. *Fordommer i skolen – Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 11–34). <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-01>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? the politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen Sentrale Perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 24(03), 212–226. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2004-03-03>
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for Mangfold» i Utdanningssystemet? - et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 168–180.  
<https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2015-03-04-02>

- Yuval-Davies, N. (2005). Gender mainstreaming och intersektionalitet. *Tidskrift För Genusvetenskap*, 26(2–3), 19–29. <https://doi.org/10.55870/tgv.v26i2-3.4006>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193–209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>
- Åberg, I. B. (2020). Diversity is the others: a critical investigation of diversity in two recent education policy documents. *Intercultural Education*, 31(2), s. 157–172.