

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

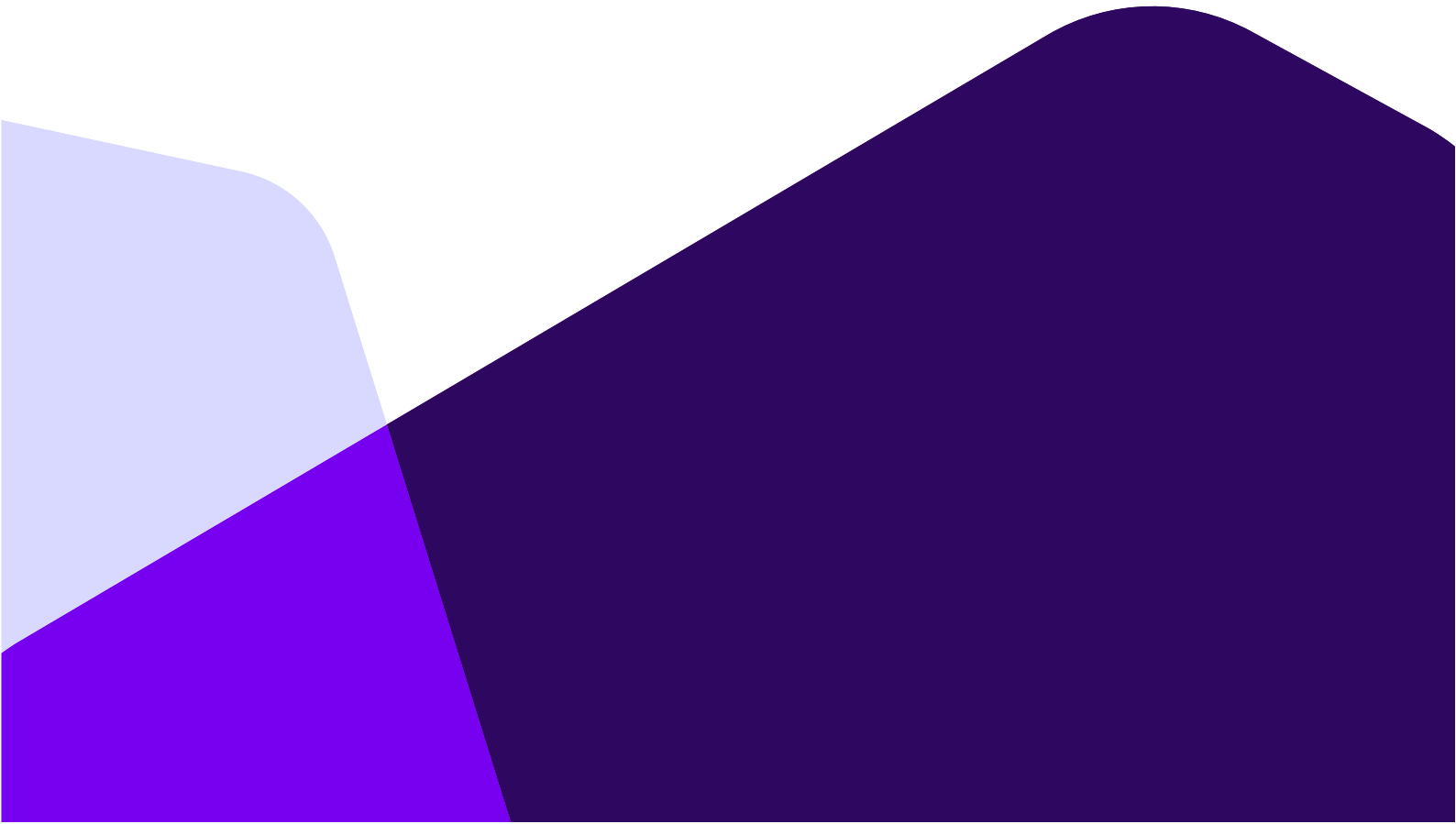
Samfunnsfag 8/MG2SA8

2024 vår

Charlotte Jensurd Skaar & Michelle Christin Eie

# Mangfold og lærebøkers definisjonsmakt

En kritisk diskursanalyse av hvordan samene og de nasjonale minoritetene fremstilles i et utvalg lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Charlotte Jensrud Skaar & Michelle Christin Eie

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra med innsikt i hvordan samer som urfolk og nasjonale minoriteter fremstilles i lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet, i tillegg til hvilken betydning dette kan ha for elevene og samfunnet.

Lærebøker er fremdeles sentrale i skolen, da de legger mye av grunnlaget for utgangspunktet for undervisningen. Dette viser at forskning på lærebøker er viktig for å få innsikt i grunnlaget for elevenes samfunnsforståelse. Skolen skal også formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer verdier som likeverd, tar hensyn til mangfoldet av elever, og legge til rette for at elever skal føle tilhørighet i skolen og samfunnet.

I Norge har samene som urbefolkning og de fem nasjonale minoritetene egne rettigheter. Fremstillingene av gruppene vil være sentrale, blant annet, fordi det danner en grunnleggende forståelse av gruppene, og deres tilhørighet i det norske samfunnet.

Det er lite tidligere forskning på samene og de nasjonale minoritetene i lærebøker, i Norge og generelt. Den tidligere forskningen vi har funnet og undersøkt, viser at det er en viss form for reproduksjon av stereotyper, og at gruppene presenteres i ulik grad. Vi ønsket derfor å utforske denne tematikken videre.

Vi tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk inngang til den kvalitative forskningsmetoden, kritisk diskursanalyse, og vil i denne oppgaven besvare problemstillingen: *Hvordan fremstilles samene og de nasjonale minoritetene i et utvalg lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet?* Vårt bidrag er teoretisk forankret i mangfolds- og kritisk mangfoldskompetanse, som går ut på bevisstgjøring rundt perspektiver og privilegier, men også kritisk tenkning rundt maktforhold. Vi trekker frem ulike former for kritisk mangfoldskompetanse som normkritisk pedagogikk og antidiskriminerende undervisning. I tillegg trekkes det frem sentrale begreper som stereotyper, fordommer, mangfoldige og dynamiske fremstillinger, og på hvilken måte og i hvilken grad språket er inkluderende.

Oppgavens analysemateriale tar utgangspunkt i seks lærebøker på mellomtrinnet i samfunnsfag: Aschehougs *Arena* og Gyldendals *Refleks*, begge gitt ut etter fagfornyelsen, LK20. Ved å anvende kritisk diskursanalyse som metode for denne oppgaven fikk vi mulighet til å forsøke å forstå meningsinnholdet i lærebøkene. Noen av funnene bekrefter tidligere forskningsarbeid, som peker på at lærebøker har en vei igjen å gå på fremstillinger av minoriteter, selv om vi også ser en tydelig grad av inkludering.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>II</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b>	<b>III</b>
<b>Forord</b>	<b>VII</b>
<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Aktualitet for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	4
1.3 Oppgavens oppbygning	5
<b>2 Historisk bakgrunn, kontekst og tidligere forskning</b>	<b>7</b>
2.1 Historisk bakgrunn og kontekst	7
2.1.1 Begrepsavklaring, urfolk og nasjonale minoriteter	7
2.1.1.1 Urfolk som begrep	8
2.1.1.2 Samene som Norges urfolk	8
2.1.1.3 Nasjonale minoriteter som begrep	9
2.1.2 Historikk om urfolk i norsk kontekst	10
2.1.3 Historikk om nasjonale minoriteter i norsk kontekst	13
2.1.3.1 Jødene i Norge	13
2.1.3.2 Kvener/norskfinner i norsk kontekst	14
2.1.3.3 Romer i norsk kontekst	16
2.1.3.4 Romanifolket/tatere i norsk kontekst	18
2.1.3.5 Skogfinner i norsk kontekst	19
2.1.4 Oppsummering	20
2.2 Urfolk og nasjonale minoriteter i læreplanen og lærebøker	20
2.3 Tidligere forskning	23

2.3.1 Samene i norske lærebøker på småtrinnet	23
2.3.2 Samene og nasjonale minoriteter i læremidler på ungdomstrinnet	24
2.3.3 Nasjonale minoriteter i svenske læremidler	24
2.3.4 Samene i den overordnede delen av læreplanen	27
2.3.5 Oppsummering	28
<b>3.0 Teoretisk rammeverk</b>	<b>30</b>
<hr/>	
3.1 Mangfoldskompetanse	30
3.2 Kritisk mangfoldskompetanse og maktkritiske perspektiver	32
3.2.1 Normkritisk pedagogikk	34
3.2.2 Antidiskriminerende undervisning	35
3.2.3 Oppsummering	37
3.3 Forskningsspørsmålenes teoretiske forankring	38
3.3.1 Stereotypi	38
3.3.2 Fordommer	39
3.3.3 Mangfoldige og dynamiske fremstillinger	40
3.3.4 «De av oss» eller «oss» og «dem»?	41
<b>4.0 Metode og forskningsdesign</b>	<b>43</b>
<hr/>	
4.1 Metode	43
4.1.1 En kvalitativ metodetilnærming	43
4.1.2 Diskurs	43
4.1.3 Kritisk diskursanalyse og Faircloughs tredimensjonale modell	44
4.1.4 Forskningsetikk og forskerrollen	48
4.1.5 Validitet	49
4.1.6 Reliabilitet	50
4.2 Presentasjon og avgrensning av datamateriale	51

4.2.1 <i>Arena</i> og <i>Refleks</i>	52
4.3 Analyseprosess	55
<b>5 Funn og analyse</b>	<b>57</b>
5.1 Hvor stor plass får samene og de nasjonale minoritetene i bøkene?	57
5.2 Analyse av datamaterialet	59
5.2.1 En mangfoldig og dynamisk fremstilling	59
5.2.1.1 <i>Refleks</i> -bøkene	60
5.2.1.1.1 Det samiske i <i>Refleks</i> -bøkene	60
5.2.1.1.2 De nasjonale minoritetene i <i>Refleks</i> -bøkene	63
5.2.1.1.3 Oppsummering	65
5.2.1.2 <i>Arena</i> -bøkene	65
5.2.1.2.2 De nasjonale minoritetene i <i>Arena</i> -bøkene	68
5.2.1.2.3 Oppsummering	70
5.2.1.3 Mangfold og dynamikk i geografi, språk og næring	71
5.2.2 Et felles norsk «vi»	75
5.2.2.1 <i>Refleks</i> -bøkene, sammenheng	76
5.2.2.1.1 Det samiske i <i>Refleks</i> -bøkene	76
5.2.2.1.2 De nasjonale minoritetene i <i>Refleks</i> -bøkene	77
5.2.2.1.3 Oppsummering	78
5.2.2.2 <i>Refleks</i> -bøkene, «dem av oss»	78
5.2.2.2.1 Det samiske i <i>Refleks</i> -bøkene	78
5.2.2.2.2 De nasjonale minoritetene i <i>Refleks</i> -bøkene	80
5.2.2.2.3 Oppsummering	81
5.2.2.3 <i>Arena</i> -bøkene, sammenheng	81
5.2.2.3.1 Samene i <i>Arena</i> -bøkene	81
5.2.2.3.2 De nasjonale minoritetene i <i>Arena</i> -bøkene	82
5.2.2.3.3 Oppsummering	83

5.2.2.4.1 Samene i <i>Arena</i> -bøkene	84
5.2.2.4.3 Oppsummering	86
5.2.2.5 De av oss, eller deres? «Vi`et» og dets fallgruver	86
<b>6 Avsluttende drøfting</b>	<b>91</b>
6.1 Oppsummering av hovedfunn	91
6.2 Videre forskning	95
<b>Referanser</b>	<b>97</b>

---

---

---

---

# Forord

Så sto vi her, etter fem år som studenter på USN. Endelig er vi grunnskolelærere! Vi er så takknemlige for alt vi har fått oppleve disse årene, alle oppturer og nedturer, all latter og alle tårer, men mest av alt for alt vi har lært. Takk til den fantastiske klassen vår, MGLU2-19, som har gjort årene bedre enn forventet, og alle foreleserne.

Når pandemien brøt ut i 2020 ble studietiden møtt med nye utfordringer, og vi vil rette en ekstra takk til foreleserne vi hadde i årene med lockdown. Dere tilrettela og gjorde det dere kunne for at alt skulle bli så normalt som mulig. Takk for alt ekstra arbeid dere la ned under denne tiden for å hjelpe oss gjennom forelesinger og eksamener.

Vi vil også takke foreldre og søsken. Takk for at vi har fått låne en skulder når tårene har presset på, at dere har lyttet til oss når ting har vært vanskelig, og at dere har hatt troa på oss. Tusen takk for at dere har hjulpet oss dit vi er i dag.

Charlotte ønsker også å rette en takk til kjæresten, Marius. Takk for at du var der for meg i alle oppturer og nedturer som masteren bar med seg, selv om du sto midt i din egen masteroppgave.

Vi ønsker også å takke for alle vennskap og bekjentskap gjennom de siste fem årene. Spesielt takk til vennegjengen vår i Mjajapoja. Takk for fem fine år med dere, og alle tidlige morgener og sene kvelder på biblioteket. Vi setter stor pris på å ha kunne stått sammen i dette, og at vi kan hjelpe hverandre med alt og ingenting.

Så en stor takk til veilederne våre, Kari Nordberg og Kristin Gregers Eriksen som har hjulpet oss fra starten, og Tuva Skjelbred Nodeland som kom inn som veileder mot slutten og tok utfordringen på strak arm. Takk for alle tilbakemeldinger og alt arbeidet dere har lagt i å hjelpe oss gjennom dette.

Helt til slutt vil vi takke hverandre. Vi hadde ikke klart dette uten hverandre, det gode samarbeidet og vennskapet vi har fått. Takk for en fantastisk studietid og alt den har inneholdt av faglige og sosiale aktiviteter. Vi har stått støtt sammen, og vi kunne ikke hatt et lettere og bedre samarbeid gjennom masteren. Vi klarte det!

Drammen, 31. mai 2024

Charlotte Jensrud Skaar & Michelle Christin Eie



# 1 Innledning

Gjennom egen skolegang har vi begge vært elever i klasser med ulik grad av mangfold.

Likevel var det først i praksisperiodene under studietiden vi ble bevisst på perspektiver vi tidligere hadde tatt for gitt. Vi ble spesielt oppmerksomme på dette da vi oppdaget elever som ikke kjente seg igjen i fremstillingen av egen kultur i lærebøkene. Dette startet en økt bevissthet rundt fremstillinger av kulturelle minoriteter og hvordan dette kan påvirke elevene.

Da vi skulle velge tema for masteroppgaven vår, satt vi begge derfor igjen med en tanke om at vi ville undersøke nettopp dette med hvordan kulturelle minoriteter blir fremstilt. Kulturelle minoriteter omfatter mange ulike grupper, så en avgrensning ble nødvendig. Valget falt derfor på samene og de nasjonale minoritetene. Dette er påvirket av den økte oppmerksomheten rundt samene som urfolk i mediene den siste tiden, men og vår oppfattelse av hvor lite vi hører om de nasjonale minoritetene. Masteroppgaven vår vil derfor reflektere både vår faglige interesse rundt mangfold, men også vårt engasjement rundt inkludering og tilhørighet i skolen.

## 1.1 Aktualitet for valg av tema

Norge er et mangfoldig land bestående av flere folkegrupper med ulike tilknytninger til landet. Samene som landets urbefolkning og de fem nasjonale minoritetene: jødene, kvenene/norskfinnene, romene, romanifolket/taterne og skogfinnene, har lang tilhørighet i Norge, og på bakgrunn av dette fått status med tilhørende rettigheter. Forfedrene til dem av oss<sup>1</sup> som tilhører den samiske befolkningen eller de nasjonale minoritetene, har i lang tid vært ofre for sterk undertrykkelse av den norske stat (FN-Sambandet, 2023). Den norske stat har innrømmet uretten mot folkegruppene, og deretter lagt til rette for at samene og de nasjonale minoritetene skal få utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv (Regjeringen, u.å.). Blant annet fastslår læreplanen i sin overordna del at elevene skal lære om mangfoldet og viktigheten av samisk kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2), i tillegg til å tilegne seg kunnskap om de fem nasjonale minoritetene i landet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Likevel foreligger det fremdeles tendenser til diskriminering av folkegruppene i dag (FN-sambandet, 2023).

---

<sup>1</sup> Selv om ingen av oss har minoritetsbakgrunn, velger vi å skrive det på denne måten. Dette er grunnet vår oppfattelse at dette språket er inkluderende. Se side 41-42.

Flere aspekter bygger opp under viktigheten av å tilegne seg kunnskap om samene som urfolk og de nasjonale minoritetene i Norge. Rapporten om *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge* fra 2022 av Norges institusjon for menneskerettigheter (NIM), viser blant annet til at det fremdeles observeres hatprat mot gruppene i en betydelig stor grad. Videre viser det til at dette direkte kan ha skadevirkninger på dem av oss som utsettes for det, og samfunnet generelt (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022).

På bakgrunn av all uretten mot samene og de nasjonale minoritetene ga også Sannhets- og forsoningskommisjonen ut en rapport i 2023 med hensikt om å understreke viktigheten av økt kunnskap og forbedret undervisning om de sårbare gruppene (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 1). Rapporten utførte en grundig gjennomgang av politiske tiltak rettet mot gruppene, og undersøkte konsekvensene dette hadde hatt for gruppenes språk og kultur, samt sosiale, materielle, identitetsmessig og helsemessige forhold (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 14). Den økte oppmerksomheten om de omfattende tapene gruppene har lidd, har bidratt til økende bevissthet rundt nødvendigheten av handling, med et mål om å oppnå forsoning mellom de berørte gruppene og resten av samfunnet. Sentralt i rapporten står betydningen av økt kunnskap om historien og kulturen til minoritetsgruppene (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 652-655).

I henhold til FNs barnekonvensjon skal alle barn lære å leve med respekt og i toleranse for samfunnets mangfold. Den norske skolen skal derfor sikre at elevene forstår, og på best mulig vis respekterer demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene. FN har også en egen erklæring om urfolkets rettigheter. Generalforsamlingen skriver at urfolks verdier er like mye verdt som majoritetsbefolkningen, og anerkjenner her mennesker rett til å være forskjellig. Det foreligger antydninger til at menneskerettighetsundervisning fortsatt er et underprioritert område for barns rettigheter i Norge. Igjen går dette inn under det mangfoldige samfunnet og viktigheten av å gi plass til urfolk og nasjonale minoriteter i undervisningen (De forente Nasjoner, 2018; Eriksen, 2018a; Lile, 2019). På bakgrunn av dette kan man argumentere for at lærebøkens fremstilling av minoriteter og deres historie, samt undervisning knyttet til deres rettigheter er viktig, for å fremme likeverd.

Lærebøkens rolle har historisk sett vært helt sentral for utviklingen av undervisningspraksis i skolen. Derimot har internett sin inntreden ført til at lærebøkene har mistet sin suverene posisjon som eneste kunnskapskilde. Selv om dette fører til en mer hybrid innhenting av kunnskap, viser studier likevel at lærere ofte tar læreboka som utgangspunkt ved planlegging

av undervisningen. Dette fører til at lærere og lærebøker henger tett sammen (Rasmussen & Lund, 2015, s. 2), og at lærebøkene derfor har en viktig rolle. Likevel kom det en endring i år 2000 som førte til at lærebøkene ikke lenger trenger offentlig godkjenning. Dette er viktig å ta i betraktning når man arbeider med lærebøker, fordi forfatterne nå har sterkere påvirkning rundt hvilken kunnskap som kommer frem i bøkene, og hvordan den formidles (Koritzinsky, 2020, s. 230-231). Slik vi oppfatter det, tar lærebøkene i de fleste tilfeller utgangspunkt i den aktuelle læreplanen. Først og fremst oppfatter vi det slik fordi læreplanen gir retningslinjer for hva elevene skal lære, og det vil derfor være naturlig at lærebøkene tar sikte på å avdekke læreplanens mål. Fordi det ikke lengre foreligger et krav om offentlig godkjenning (Koritzinsky, 2020, s. 230), anser vi at lærernes kunnskapsnivå står sentralt. Det er først og fremst fordi kunnskapen i lærebøkene kan variere, og det er viktig å sikre at elevene lærer det de skal. I tillegg kan fremstillingen av kunnskap i lærebøkene variere, og vi anser det derfor som viktig å sikre at kunnskapen som formidles tilpasses elevgruppen, slik at alle føler seg sett og inkludert.

Det vi har gjort rede for til nå, gir sterkt grunnlag for aktualiteten til tematikken som skal undersøkes i denne masteroppgaven. Først og fremst ser vi viktigheten av å ha kunnskap om lærebøkens rolle i skolen. Det er blant annet fordi det er vist at mange tar bøkene som utgangspunkt for det som skal læres, og det vil da være sentralt å ha et innblikk i fremstillinger og hvordan det kan påvirke elevene (Koritzinsky, 2020, s. 230-231). I tillegg ser vi viktigheten av å undervise om samene og de nasjonale minoritetenes historie, utvikling og rettigheter. Dette handler om å kunne tilegne seg kunnskap, slik at fordommer og fremmedfrykt kan motvirkes og at man med mangfoldig kunnskap kan danne en bedre forståelse av menneskene man lever i samfunnet med.

Vi anser fremstillingen av samene og de nasjonale minoritetene som sentral her, fordi måten en gruppe fremstilles på, kan være med på å skape et bilde og en forståelse av gruppen som helhet. Først og fremst vil det mangfoldige og dynamiske innad i en gruppe være sentralt. Det mener vi, fordi, ved en slik fremstilling, kan det gis økt mulighet for at elevene kjenner seg igjen i det som formidles. Dette kan videre føre til en følelse av å bli sett og forstått, som kan øke graden av trivsel og tilhørighet. På den andre siden, dersom fokuset blir ensformig og statisk, kan det være fare for at det blir dannet fordommer og stereotyper. Ved fremstilling av ulike grupper, foreligger det derfor også en fare av å sette mennesker i bås. Dette kan føre til en forståelse av at disse menneskene er forskjellige fra majoriteten, og noe utenforstående og

fremmed. Derimot når elevens kultur blir fremstilt på en inkluderende måte, har vi en forståelse av at det kan føre til en følelse av anerkjennelse og likeverd.

Vår motivasjon for å utforske dette temaet handler nettopp om dette; betydningen av kunnskap og dens fremstilling om det kulturelle mangfoldet i norsk skole. Å tilegne seg forståelse av mangfoldet kan være avgjørende for å opprettholde gode mellommenneskelige forhold, fremme økt forståelse og respekt for andre. Sentralt i motivasjonen er også behovet for at alle elever skal føle seg representert, da stereotypiske fremstillinger kan føre til en følelse av ekskludering og fremmedgjøring. Å oppleve en tilhørighet til fellesskapet er av essensiell betydning, da det er uheldig dersom undervisningen bidrar til å forsterke en forståelse av at noen er forskjellige fra majoriteten.

## 1.2 Problemstilling

I den norske grunnskolen har alle elever krav på å lære om samene som urbefolkning og de fem nasjonale minoritetene. Dette kravet er nedfelt i både den overordna delen av læreplanen og i kompetansemålene for samfunnsfag for 7. trinn og 10. trinn i grunnskolen, i tillegg til i andre fag som KRLE, norsk og K&H (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med utgangspunkt i læreplanens bestemmelser, sammen med de sentrale argumentene for både betydningen av undervisningen om samer og nasjonale minoriteter, og viktigheten av representasjonens kvalitet grunnet potensielle fallgruver, vil problemstillingen for denne forskningen være:

*Hvordan fremstilles samene og de nasjonale minoritetene i et utvalg lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet?*

Vi er opptatt av å undersøke hvordan fremstillingen av samene og de nasjonale minoritetene oppfyller prinsippene som er viktige i kritisk mangfoldskompetanse og antidiskriminerende undervisning. For å gjøre dette har vi laget tre påfølgende forskningsspørsmål:

*I hvilken grad og på hvilke måter gir bøkene en mangfoldig og dynamisk fremstilling av samene og de nasjonale minoritetene?*

*I hvilken grad og på hvilke måter fremstiller bøkene de utvalgte minoritetene som en del av et felles, norsk «vi»?*

*Er det forskjeller på fremstillingen av samer og de nasjonale minoritetene? Eventuelt på hvilke måter?*

I denne masteroppgaven vil fokuset være rettet mot opplæringen om samene som urfolk og de fem nasjonale minoritetene i samfunnsfag på mellomtrinnet. Først ønsker vi å se på omfanget av plass dedikert til samene og de nasjonale minoritetene i de utvalgte lærebøkene. Det er fordi en analyse av plassfordeling i lærebøkene, kan bidra til å gi innsikt i undervisningens prioriteringer. Mengde plass et tema får i en lærebok kan indikere viktighetene av tematikken, i tillegg til å avsløre eventuelle mangler når det kommer til representasjon og inkludering. For å bygge videre på dette, ønsker vi deretter å gå inn i innholdet å se på hvordan gruppene fremstilles. Det gjør vi ved å stille spørsmål som tar opp tematikken i henhold til en mangfoldig og dynamisk fremstilling, i hvilken grad gruppene er inkludert i et felles norsk «vi», og likheter og ulikheter ved fremstillingene av minoritetsgruppene i bøkene. Integret i disse spørsmålene, vil vi også fokusere på begrepet stereotypier, og fordommer, da dette kan si mye om fremstillingen og inkluderingen av kunnskapen om gruppene. Dette vil også forklares nærmere senere i oppgavens teoridel.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

For å kunne svare på hvordan samene som Norges urbefolkning og de fem nasjonale minoritetene fremstilles i de utvalgte lærebøkene i samfunnsfag på mellomtrinnet, vil oppgaven først ta for seg historisk bakgrunn, -kontekst og tidligere forskning. Kapittelet starter med å presentere den historiske bakgrunnen og konteksten til samene som urfolk og de nasjonale minoritetene i Norge. Her vil vi først definere begrepene urfolk og nasjonal minoritet, så se på gruppenes historie i norsk kontekst, for deretter å se på samene og de nasjonale minoritetene i læreplanen og lærebøker. Til slutt vil vi se på tidligere forskning knyttet til vårt tema, og argumentere for behovet for å se nærmere på lærebøker på mellomtrinnet etter innføringen av LK20.

Det neste kapittelet vil så ta for seg det teoretiske rammeverket oppgaven er forankret i. Her vil vi først fokusere på mangfoldskompetanse i skolen, og kritisk mangfoldskompetanse og maktkritiske perspektiver med utdypning innen normkritisk pedagogikk og antidiskriminerende undervisning. Til slutt i dette kapittelet vil vi knytte teori til de aktuelle begrepene i forskningsspørsmålene; stereotypier, fordommer, mangfoldige og dynamiske fremstillinger, og hvorvidt minoritetene fremstilles som del av et felles norsk «vi».

Videre vil det være et kapittel om metode og forskningsdesign som først vil ta for seg metoden oppgaven er forankret i, forskningsetikk og forskerrollen, validitet og reliabilitet. Deretter vil datamaterialet presenteres og avgrenses, før det blir sett på analyseprosessen.

Det neste kapittelet vil så omhandle våre analyser og funn, som oppsummert vil drøftes i lys av den teoretiske forankringen. Analysekapittelet er strukturert i to hoveddeler og organisert etter de to første forskningsspørsmålene. Det tredje forskningsspørsmålet behandles på tvers av disse to hoveddelene. Til slutt kommer så en avsluttende drøfting. Her vil problemstillingen besvares på bakgrunn av funnene i de tre forskningsspørsmålene, i tillegg til forslag til videre forskning.

## 2 Historisk bakgrunn, kontekst og tidligere forskning

Dette kapittelet vil først ta for seg den historiske bakgrunnen og konteksten til samene som urfolk og de nasjonale minoritetene i Norge, for deretter å se på relevant tidligere forskning.

Først vil vi avklare vår bruk av begrepene *urfolk* og *nasjonale minoriteter*, da det ikke foreligger en internasjonal definisjon på begrepene, men kun enighet om noen kjennetegn (FN-sambandet, 2023). Deretter vil hver av gruppene presenteres hver for seg i en norsk kontekst. Her vil vi presentere gruppens kjennetegn og historiske reise, samt situasjonen de står og har stått i, i Norge. Fokuset vil ligge på fornorskingspolitikken og hovedtrekk ved minoritetsgruppens historie i Norge. Denne bakgrunnen blir viktig for den senere analysen, der vi undersøker hvilke deler av minoritetenes historie lærebokforfatterne trekker frem og legger vekt på.

Avslutningsvis vil vi se på tidligere forskning av samer og nasjonale minoriteter i lærebøker og overordna del av LK20. Dette gjør vi for å kartlegge hva som allerede finnes av kunnskap på feltet, og hvilke områder som fortsatt ikke er utforsket. Ut ifra våre søk foreligger det norsk tidligere forskning på samene på småtrinnet, og samene og de nasjonale minoritetene på ungdomstrinnet. Fordi det ut ifra våre observasjoner er gjennomført lite tidligere forskning på disse minoritetene i lærebøker i Norge, valgte vi å se på en forskningsartikkel fra Sverige. Denne forskningen omhandler både samene og de svenske nasjonale minoritetene fra 1.-9. trinn, i tillegg til at den er nyere. Til slutt ser vi på tidligere forskning på overordna del i LK20 (O-17), fordi lærebøkene vi tar utgangspunkt i, er laget etter denne læreplanen.

### 2.1 Historisk bakgrunn og kontekst

#### 2.1.1 Begrepsavklaring, urfolk og nasjonale minoriteter

Norge har en mangfoldig befolkning der samene har status som urfolk, i tillegg til de fem nasjonale minoritetene: jøder, kvener/norskfinner, romer, romanifolket/tatere og skogfinner. Som urfolk og nasjonal minoritet har man rett til hjelp fra staten for å ivareta språk, identitet og kultur. Likevel foreligger det skiller på rettighetene til samene og de nasjonale minoritetene (FN-sambandet, 2023). Så hva ligger egentlig i disse begrepene?

Selv om forståelsen av begrepene urfolk og nasjonal minoritet varierer, trekker Andreassen og Olsen (2020) frem at det generelt handler om selvforståelse, identitet, politikk og rettigheter, folkelig oppfatning og historie. Ofte innebærer det at fordommer, stereotyper og rasisme er

en del av hverdagen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 10-11). For noen oppfattes begrepene som identitetskategorier, men det er også juridiske kategorier definert i ILO-konvensjonen for samene (Kommunal og distriktsdepartementet, 2020a) og Europakonvensjonen for de nasjonale minoritetene (Kommunal og distriktsdepartementet, 2020b).

#### 2.1.1.1 Urfolk som begrep

Det er ingen klar definisjon på urfolksbegrepet som både urfolk og forskere stiller seg bak. Derimot trekker Andreassen og Olsen frem at det foreligger en felles enighet om noen kjennetegn i faglitteratur og internasjonale avtaler (Andreassen & Olsen, 2020, s.11; FN-sambandet, 2023). Først og fremst er urfolk en minoritetsgruppe som tidligere har hatt tilknytning til et bestemt geografisk område. Derimot foreligger det ikke et eksakt årstall på dette, så det settes til før den moderne nasjonalstaten ble til ved lovgivning og statsgrenser. Urfolk knyttes også derfor ofte til grupper som har mistet landområder eller fått begrenset rettigheter på bakgrunn av kolonisering (Andreassen & Olsen, 2020, s.11; FN-sambandet, 2023). Andre kjennetegn ved en urbefolkning er særegenheten ved det sosiale, kulturelle og/eller det språklige (FN-sambandet, 2023). Kulturens særpreg er ofte knyttet til naturen og ivaretagelsen av den, men urbanisering og modernisering har lenge påvirket dette, som gjør at relasjonen til naturen har blitt noe mer kompleks (Andreassen & Olsen, 2020, s. 13). Minoritetsgruppens kultur har ikke alltid vært oppfattet som noe positivt, for ved flere anledninger har den ført til marginalisering. På bakgrunn av kolonisering og assimilering har urfolkets kultur både blitt svekket og nærmest utslettet. I det siste kjennetegnet vektlegges det også at urfolk er mennesker som anser seg selv som urfolk (Andreassen & Olsen, 2020, s. 11-12; FN-sambandet, 2023).

#### 2.1.1.2 Samene som Norges urfolk

Den samiske befolkningen bor tradisjonelt i flere land; Norge, Sverige, Finland og Russland (Andreassen & Olsen, 2020, s. 14). Selv om samene aldri har hatt en egen nasjonalstat, kalles området samene tradisjonelt har bodd i for Sameland på norsk eller Sápmi, Sábme og Saepmie på de tre største samiske språkene i Norge: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Dette betegner også den samiske nasjonen og folket som helhet (Andreassen & Olsen, 2020, s. 14; FN-sambandet, 2023). I den norske menneskerettighetsloven fastslås det at Norge som stat er territoriet til to folk: det norske- og det samiske folket (Andreassen & Olsen, 2020, s. 16). På grunn av mangelen på en egen samisk nasjonalstat, er det avgjørende at landene hvor den samiske befolkningen bor, erkjenner den samiske kulturens betydning, for å forhindre at



den forsvinner. Dette er forankret i Norges grunnlov §108, som forplikter staten å tilrettelegge for at samene som urfolk i Norge kan ivareta og utvikle sin kultur og sitt språk (Andreassen & Olsen, 2020, s. 14; Hoelseth, 2023).

Samene har sitt eget språk, sin egen kultur, historie og levemåte som skiller seg fra majoritetssamfunnet. Samene i Norge snakker flere samiske språk og har en historisk kultur og levemåte knyttet til deres forhold til naturen. Tradisjonelt var næringsveiene jakt, fiske, reindrift og jordbruk, men flere har i dag «vanlige» jobber over hele Norge. I en periode på 100 år, fra midten av 1800-tallet førte den norske stat en streng assimilering- og fornorskingspolitikk mot samene. Det arbeides fremdeles for samenes rettigheter, spesielt i samenes representative folkevalgte organ, Sametinget (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, s. 5).

### 2.1.1.3 Nasjonale minoriteter som begrep

Det foreligger heller ikke en definisjon på hva en nasjonal minoritet er, så hver enkelt stat må selv bestemme kriteriene. Ofte defineres det ut ifra etnisitet, religion og/eller språk (FN-sambandet, 2023). De fem nasjonale minoritetene i Norge har sine særegne kulturer, tradisjoner, historier og i noen tilfeller språk og religion. Dette ivaretas gjennom interesseorganisasjoner ved sosiale og kulturelle aktiviteter, samt politisk deltakelse og engasjement. De nasjonale minoritetene har ulikt forhold til den norske stat, men alle har erfaring med diskriminering, assimilering og/eller ekskludering. «Langvarig» opphold i Norge er også en sentral faktor. I samsvar med Europarådets rammekonvensjon for beskyttelse av nasjonale minoriteter, kan minoriteter med langvarige bånd til et medlemsland, defineres som nasjonal minoritet (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, s. 5). Det er ingen klar definisjon på hva «langvarig» er, men som regel er det minst 100 år (FN-sambandet, 2023). I St. Prp. Nr. 80 (1997-98), ble det diskutert hvilke grupper i Norge som oppfyller kriteriene, som førte til en avgrensning til jøder, kvener/norskfinner, romer, romanifolket/tatere og skogfinner (Andreassen & Olsen, 2020, s. 24-25; St. Prp. Nr. 80 (1997-1998)).

Mennesker i Norge som tilhører en av de nasjonale minoritetene har egne rettigheter. Det foreligger også en folkerettslig begrunnelse for å ivareta de nasjonale minoritetene, i artikkel 27 i FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter (SP-konvensjonen), vedtatt i 1966 (Andreassen & Olsen, 2020, s. 23):

I de stater hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter, skal de som tilhører slike minoriteter ikke nektes retten til, sammen med andre medlemmer av sin gruppe, å dyrke sin egen kultur, bekjenne seg til og utøve sin egen religion, eller bruke sitt eget språk (De Forente Nasjoner, 1966, artikkel 27).

Det ble videre i rammekonvensjonen om beskyttelse av nasjonale minoriteter, vedtatt av ministerkomiteen i Europarådet 10. desember 1994. Norge var blant de første landene til å undertegne konvensjonen, og ratifisere den i 1999. Derav skal staten sikre rettighetene til de nasjonale minoritetene, sett at det foreligger en interesse fra minoritetene i å ivareta kulturelementene som rammekonvensjonen nevner: språk, kultur og religionen (Andreassen & Olsen, 2022, s. 24).

De nasjonale minoritetene er mangfoldige både ved kultur, språk, historie og situasjonen de har stått og står i. Ønsket navnebruk på gruppene vil derfor også variere på ulikt grunnlag. Både kvener/norskfinner og romanifolket/tatere skriver på denne måten fordi det er ønskelig fra gruppene, da begge begrepene er aksepterte. Derimot er navnebruken rundt romer (sigøynere) mer omdiskutert (Andreassen & Olsen, s. 25-26). I utgangspunktet er ikke sigøyner et negativt ladet ord i Norge, men på bakgrunn av at det tidligere har vært anvendt som skjellsord, kan flere anse det som nedlatende. Gruppens syn er delt, der noen ønsker å bli kalt rom, mens andre vil bli kalt «sigøyner» (NRK, u.å.). Dette er spesielt viktig å tenke på, og holde seg oppdatert på som lærer, da klasserommets mangfold kan oppfatte bruken av navnene ulikt. Det vil derfor være sentralt å rette et fokus på relasjonen mellom gruppene, individene i gruppene og hvert individ for seg. Å få frem mangfoldet innad i folkegruppene er viktig, men her vil tidspresset i skolen være en sentral utfordring (Andreassen & Olsen, 2022, s. 25-26).

### 2.1.2 Historikk om urfolk i norsk kontekst

Det samiske området har aldri vært en egen stat, men har likevel sin egen historie i Norge (Olsen, 2020, s. 41). Derimot er det ikke like synlig når samene skal behandles i den norske historien. Tidligere forskning og historie har vært mye preget av majoritetens tankegang, noe som fører til lite plass til minoritetenes synspunkter. Det er først de siste tiårene at samisk historie har fått større oppslutning (Olsen, 2020, s. 38).

Området i Norge som i dag kalles Sápmi/Sábme/Saepmie ble befolket for omtrent 11 000 år siden av et jeger-, samler- og fangstfolk. Etnisiteten er usikker, men man vet at de hverken var samer eller nordmenn. Likevel viser både skriftlige og arkeologiske kilder en tilstedeværelse av samer og nordgermanere i det nordligste Europa fra begynnelsen av vår tidsregning. Denne

forståelsen og innsikten i historien påvirker bruken av urfolksbegrepet i en norsk og samisk sammenheng. Imidlertid er det ikke slik at statusen avhenger av hvem som kom først til landområdet (Olsen, 2020, s. 39), men at de var der før landegrenser ble trukket og staten ble selvstendig (Andreassen & Olsen, 2020, s. 11; FN-sambandet, 2023). Likevel har innvandring og etnisitet vært et sentralt tema i Norges historie (Olsen, 2020, s. 39).

Den geografiske inndelingen vi kjenner til i dag var på plass for rundt 1000 år siden. Samer og nordmenn levde til dels i samme geografiske området, både i likeverdige relasjoner, men også ved forskjellsbehandling fra staten (Olsen, 2020, s. 40). Ifølge historiske kilder skjer det en gradvis overgang til en mindre likeverdig relasjon mellom samene og majoritetsbefolkningen (Olsen, 2020, s. 41), og det som en del av koloniseringen, skjer i tre trinn. Den første delen er knyttet til 1200-tallet med skattelegging av samene, samt territoriale krav på landsdeler der samene lenge hadde levd. I tillegg er kristendommen en sentral del av helhetsbildet, og anses som den andre delen av koloniseringen. Kristendommen kom til de samiske områdene lengst nord og øst på 1500-tallet, noe som påvirket den samiske religionen, *noaidevuhta*. På 1700-tallet kom store endringer som konfiskering av religiøse objekter og lover om at alle måtte gå på skole for å lære å lese bibelen (Olsen, 2020, s. 41-43), men det var enda ingen krav om å snakke norsk i skolen. Den siste delen av koloniseringen kom på 1800-tallet, der det på 1880-tallet ble innført en konsis språkpolitikk i skolen, som førte til avvikling av det samiske språket. Å snakke samisk kunne nå føre til sanksjoner, i tillegg til at den samiske kulturen skulle gjøres norsk. Likevel forelå det stor variasjon i hvor strengt politikken ble overholdt (Olsen, 2020, s. 44).

1800-tallet var nasjonalromantikkens og nasjonsbyggingens århundre. Etter unionsoppløsningen med Danmark i 1814 ble det viktig å undersøke Norges nasjonale særpreg. Det førte til at, for å kunne velge hva som var «typisk norsk», måtte en velge bort «det andre». I tillegg fikk 1800-tallets historieskriving konsekvenser for forståelsen av samenes plass og bruksrettigheter, blant annet på bakgrunn av teorier om at samene kom sent til ulike områder. Likevel viser historiske og arkeologiske funn en samisk tilstedeværelse tidligere enn det teoriene antok (Olsen, 2020, s. 39).

Fornorskingspolitikken var også omstridt fra starten, og ble en suksess for staten, selv om den aldri ble gjennomført hundre prosent i hele Sápmi/Sábme/Saepmie (Olsen, 2020, s. 45). Samefolkets selvstyre ble først svekket etter etableringen av de fire nasjonalstatene som sameområdene strekker seg gjennom. Dette ga store konsekvenser for kulturen og politikken,

fordi det i svært liten grad ble tatt hensyn til samenes rettslige oppfatning og samfunnsstruktur (Vars, 2017, s. 177-178). Kulturen og flere språk ble sterkt marginalisert, der også noen av dialektene forsvant (Olsen, 2020, s. 45).

De viktigste virkemidlene i fornorskingspolitikken kom fra andre halvdel av 1800-tallet, der politikken overfor samene hadde en tydelig målsetning om assimilasjon (Niemi, 2017, s. 31). Hver av de historiske fasene av fornorskingspolitikken på 1800-tallet har sine kjennetegn. Tidsrommet fra 1850-1870 var en overgang og introduksjonsfase. Det ble vedtatt målsetninger og økonomiske beslutninger, men prosessen gikk langsomt, så flere kaller det heller «en tendens» til fornorsking (Niemi, 2017, s. 134). Den andre fasen fra 1870-1900-tallet kjennetegner opptrapping og innstramming. Det ble sterk intensivering av fornorskingspolitikken på flere samfunnsområder som skoler og kirker (Niemi, 2017, s. 138). Fornorskingspolitikken varte i over hundre år og nådde sitt høydepunkt i mellomkrigstiden, 1920-1940-årene. Her var fokuset på ekspansjon og motstand. Lovverk og instruksjoner var reist, og det kom en intensivering av den språklige fornorskingen som rammet flere områder hardt. Skolen var en sentral arena, der tanker om internat ble implementert. Det er mange fortellinger om samiske barn som ikke fikk snakke samisk, som ført til generasjoner uten samisk språk (Niemi, 2017, s. 144; Olsen, 2020 s. 48-49). Den siste og fjerde fasen var i etterkrigstiden da det vokste frem andre tankemåter om minoriteter, der menneskerettighetserklæringen fra 1948 var et steg i riktig retning. Norge startet et utredningsarbeid om samenes plass i samfunnet, etterfulgt av fornorskingspolitikken offisielle slutt i 1959. Samtidig hadde det samiske samfunnet, som resultat av langvarig kolonisering og assimilering blitt marginalisert i det norske samfunnet. Samt forelå det fremdeles en ide om at samene var underordnet det norske, som var tydelig i populærkulturen og lærebøkene fremstilling om samene som «de andre» (Niemi, 2017, s. 146; Olsen, 2020, s. 49).

Det endelige oppgjøret med fornorskingen overfor samene skjer ikke før på 1970-1980-tallet (Niemi, 2017, s. 146). Rundt 1980-tallet skjedde det som regnes som en av de viktigste hendelsene i samisk historie, utbygging av Alta-Kautokeino vassdraget. Dette ville påvirke store deler av samenes beiteområde for rein og fiskeplasser, og møtte derfor stor motstand (Olsen, 2020, s. 50). I kjølvannet av Alta-Kautokeino-saken utviklet det seg en større kamp om samenes rettigheter og overgrepene Norge hadde påført samene. Dette førte til at Regjeringen og Stortinget tok tak i de samepolitiske problemstillingene (Niemi, 2017, s. 146;

Olsen, 2020, s. 50). Utfallet endte med egne lovverk som beskytter samenes språk og kultur. Statens forpliktelser overfor samene kom i Grunnloven, samt ratifisering av ILO-konvensjonen nr. 169 i 1989. Den samiske språkfamilien ble nå offisielle språk i Norge, sametinget åpnet i 1989, og Finnmarksloven av 2005 refererte til samenes særskilte rettigheter (Niemi, 2017, s. 46). Historikere som Ketil Zachariassen har også vært opptatt av at samene ikke bare har vært passive ofre for fornorskingen, men også mobilisert til politisk kamp for sine rettigheter før Alta-saken (Zachariassen, 2012).

### 2.1.3 Historikk om nasjonale minoriteter i norsk kontekst

Fornorskingspolitikken, i tillegg til urbanisering og modernisering av Norge, påvirket også de nasjonale minoritetene. I Nord-Norge var den i stor grad rettet mot kvener/norskfinner, og lengre sør og øst i landet mot skogfinner, romer og romanifolket/tatere (Olsen, 2020, s. 45). Dette kapittelet vil derfor omhandle de nasjonale minoritetenes historie i norsk kontekst.

#### 2.1.3.1 Jødene i Norge

Selv om jødene som minoritet er nevnt tilbake til 1600-tallet i forbindelse med begrenset tilgang til riket, sies det at jødenes historie er relativt kort sammenlignet med flere av de andre nasjonale minoritetene. Jødene er også gruppen som har vært mest fremtredende i norsk offentlighet, som blant annet vises gjennom «jødeparagrafen» som utestengte jødene fra landet (Andreassen, 2020, s. 63). Forbudet fra 1814 ble definert med et religiøst utgangspunkt, men økonomiske og politiske forestillinger var også sentrale (Banik, 2017, s. 113).

Debatten om jødenes mulighet for innreise startet på 1820-tallet (Andreassen, 2020, s. 69), men først på slutten av 1830-tallet ble det utfordret og diskutert i norsk offentlighet.

Endringen skjedde gradvis og førte til opphevelse av «jødeparagrafen» i 1851 (Andreassen, 2020, s. 69; Banik, 2017, s. 114-115). Likevel strømmet ikke jødiske til landet. Først fra 1880-1920-årene flyktet de fleste jøder fra undertrykkelse og fattigdom i flere øst-europeiske land til Norge. Først kom om lag 300 jøder tidlig på 1900-tallet (Mendelsohn, 1987, s. 284; Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.). Deretter kom Hitler til makta i 1933, som forverret jødenes vilkår i Europa (Andreassen, 2020, s.71), som førte til at om lag 400 jøder flyktet til Norge (Mendelsohn, 1987, s. 484; Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.).

I 1940 da Norge ble okkupert av Tyskland, rettet den tyske okkupasjonsmakten oppmerksomheten mot jødene i landet (Andreassen, 2020, s. 72). Ved krigens start var det

omtrent 1800 jøder i Norge, der 42% ble drept under krigen. Den første deportasjonen av norske jøder til Auschwitz skjedde vinteren 1942/1943. Kun 25 av 773 som ble deportert, overlevde (Andreassen, 2020, s. 72). Etter krigen forekom det et stort flyktningproblem i Europa. Høsten 1945 var det om lag 250 000 jødiske flyktninger som ikke kunne eller ville flytte til hjemlandet sitt. Så i 1946 ble det vedtatt å ta imot opp til 300 jødiske flyktninger, og 400 i mai 1947 (Banik, 2017, s. 124-126).

Det ble gjort tydelig at oppgjøret etter andre verdenskrig var utilstrekkelig sammenlignet med situasjonen jødene hadde stått i. Det førte til det økonomiske oppgjøret på 1990-tallet (Banik, 2017, s. 126), i tillegg til «jødeoppgjøret» i 1999, der Stortinget vedtok at jøder i Norge skulle få moralsk og økonomisk oppreising. Både de utsatte og etterkommerne kunne søke om skjønnsvederlag, i tillegg til økonomisk støtte til oppreising og sikring av jødisk kultur og fremtid i Norge (Andreassen, 2020, s. 74). Samme året ble jødene anerkjent som nasjonal minoritet i Norge, og er den eneste av de fem som defineres på religiøst grunnlag (Andreassen, 2020, s. 63-64). Selv om jødene er anerkjent som nasjonal minoritet, og derav har egne rettigheter, foreligger fremdeles hatefulle og stereotypiske holdninger mot gruppen. Det er muligens tatt med fra allerede dannede oppfatninger, på bakgrunn av det som anses som normalt og foretrukket av majoritetssamfunnet (Andreassen, 2020, s. 75).

#### 2.1.3.2 Kvener/norskfinner i norsk kontekst

Betegnelser som anvendes om de nasjonale minoritetene er omdiskutert på bakgrunn av historien. Historiske kilder har nærmest kontinuerlig anvendt begrepet kven, selv om det ble oppfattet negativt under fornorskingsprosessen. I dag anvendes kvener/norskfinner, men selv om det får frem mangfoldet, sies det å være et kompromiss (Solli, 2020, s. 84).

Kvenene/norskfinnene nevnes for første gang i et reisebrev på slutten av 800-tallet. Her beskrives det hvor kvenene holdt til, samt at forholdet mellom kvenene og nordmennene ikke var fredelige. Videre nevnes kvenene/norskfinnene i Snorres konge- og ættesaga, samt i skattelister fra 1500-tallet. Likevel var det først på 1700-tallet at et større antall bosatte seg i Norge. Grunnlaget for innvandringen var dårlige år i Sverige og Finland etter den nordiske krigen fra 1700-1721, samt dårlige avlinger og sterk befolkningsvekst (Solli, 2020, s. 84).

Statsgrensene i nord var ikke endelige før i 1826, men likevel ble kvenene/norskfinnene sett på som innvandrere fra 1700-tallet og i lang tid. Dette har bidratt til å opprettholde synet på kvenene/norskefinnene som noe fremmed (Solli, 2020, s. 85). 1800-tallet var også en tid preget av nasjonsbygging, med ideologien om en felles kultur, som førte til assimilering av

kvenene/norskfinnene (Niemi, 2017, s. 132). Selv om kvenene/norskfinnene både var først og utgjorde majoriteten av innbyggerne der gruppen bodde, samt ansett som dyktige håndverkere innen skogdrift og tjæremilebrenning, skulle de bli utsatt for assimilering. Selv med flere tegn i språket på nær kontakt mellom nordmenn og kvener/norskfinner, dannet både kulturen og språket grunnlaget for sosial avstand. Det førte til assimilering, fordi det som var annerledes skulle vekk (Solli, 2020, s. 85-86).

Kvenene/norskfinnene kan kategoriseres under samme faser i fornorskingspolitikken som samene, med mål og midler innført mellom 1850-1870, opptrapping og innstramming av regler og midler mellom 1870-1900, til ekspansjon og motstand rundt 1900-1940, og oppgjøret i tiden etter andre verdenskrig (Niemi, 2017, s. 130-148). Mange tiltak ble innført for å styrke Norge som nasjon, med skolen som sentral arena. Målet var å gjøre kvenene/norskfinnene til nordmenn. Mellom 1851-1921 hadde statsbudsjettet egen post med tiltak ved læremidler og internatskoler som ga fotfeste til assimileringprosessen. På den ene side var det tydelige krav om at elevene skulle lære norsk, og derfor ha all undervisning på norsk. På den andre siden var det viktig at elevene faktisk lærte innholdet. Diskusjonen ble å enten sette inn mer norskundervisning, eller sette inn kvensk oversettelse.

Fornorskingspolitikken fikk uansett sin ønskede konsekvens med norsk som regjerende språk. Mellom 1940-1944 kunne fremdeles mange kvensk, men ingen nye kvenskspråklige familier ble dannet (Solli, 2020 s. 86-88).

Etterkrigstiden var en taus periode for kvenene, men dette skulle snu. I 1959 kom folkeskoleloven, der forbudet mot kvensk i grunnskolen ble fjernet. I løpet av 1970- og 1980-tallet innførte flere skoler valgfag og undervisning på kvensk og finsk. Videre ble tilbud om kvensk og finsk implementert i den nye læreplanen for grunnskolen fra 1987, og i 1996 ble tilbudet permanent. Dette viser starten på Norges oppmerksomhet mot kvenene/norskfinnene og deres interesse (Niemi, 2017, s. 146; Solli 2020, s. 88-89). Frem til 1990-tallet ble kvenene/norskfinnene puttet i innvandrerkategorien. Derimot ble det gjort et oppgjør mot fornorskingspolitikken; kvenene/norskfinnene fikk i 1998 status som nasjonal minoritet, og Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter ble ratifisert i 1999 (Niemi, 2017, s. 146-147). Fra 2014 har kvenene/norskfinnene feiret kvenfolkets dag 16. mars, der arbeidet med å ta tilbake og ivareta språk og kultur står sentralt (Solli, 2020, s. 91-92).

### 2.1.3.3 Romer i norsk kontekst

Historien til norske romer går tilbake til siste halvdel av 1800-tallet da de første romfamiliene kom til landet. Norske romer er beslektet fra en større europeisk rombefolkning, der fem storfamilier ankom Norge i denne perioden. Familiene var romersk-katolske, men blant de 500-700 som lever i Norge i dag, er flest pinsevenner. Historisk har reising vært en sentral levemåte, der større familiegrupper lever av å selge varer og tjenester. Selv om flest romer i dag er bosatte, er reising i og utenfor Norge sentralt for å drive handel, delta i møter med pinsebevegelsen og opprettholde kontakt med slekt (Slettebø, 2020a, s. 95).

Romer utgjorde lenge en utsatt minoritet i mange europeiske land, og var gjenstand for diskriminering og rasisme. I tiden rundt første verdenskrig ble kontrollregimet i mange europeiske land strengere, noe som gjorde det vanskeligere for rombefolkningen å opprettholde sin levemåte som omreisende (Slettebø, 2020a, s. 95). Den europeiske rombefolkningen ble også under andre verdenskrig utsatt for forfølgelse og massedrap, der opp mot 200 000 romer og sinti ble drept av nazistene. Etterkrigstiden ble møtt med taushet, og mange tiår gikk før de europeiske landene anerkjente de straffbare handlingene (Slettebø, 2020a, s. 96).

Norske romer opplevde også mistenkeliggjøring og diskriminering fra staten (Slettebø, 2020a, s. 96). Den omreisende levemåten ble ansett som en trussel og et brudd med det moderne kravet om bofasthet og tanken om en avgrenset nasjonalstat. Det ble vedtatt lover for å kontrollere reisingen, og i Europa blei det nærmest en konkurranse om å føre strengest mulig politikk mot romer (Brustad et. al., 2017, s. 80). Derimot i 1869 avskaffet Stortinget passtvang, og det var dermed ingen formell hindring for innreise til Norge. Likevel var majoritetsbefolkningen i Norge fremdeles avvisende til romer (Slettebø, 2020a, s. 97).

Etter unionsoppløsningen i 1905 var tiden frem til 1920 preget av en kulturell nasjonalisme der staten argumenterte for at romer i Norge var et fremmedlegeme og et stort problem som burde få konsekvenser og utvises fra landet (Brustad et. al., 2017, s. 80; Slettebø, 2020a, s. 97-98). Dette førte til at romer som ikke oppholdt seg i Norge på denne tiden, ikke fikk returnere til Norge. En medvirkende faktor til innstramningen var økt innvandring til Norge etter utbruddet av første verdenskrig som utløste frykt hos myndighetene over å miste kontroll over hvem som oppholdt seg i landet. Også romer som var født i Norge, eller hadde vært her over lang tid, ble stemplet som fremmede, og dermed mistenkeliggjort og ekskludert (Slettebø, 2020a, s. 96-97).



Målsetningen til Norge var å utvise og utestenge romer fra landet gjennom en streng ekskluderingspolitikk i mellomkrigstiden og andre verdenskrig. Flere prøvde å reise tilbake til Norge, men ble avvist i Sverige og Danmark, da norske myndigheter viste til «sigøynerparagrafen» som nektet romer inngang til landet, med en klar beskjed om at de ikke var regnet som norske statsborgere lengre (Rosvoll et. al., u.å., s. 4-5; Slettebø, 2020a, s. 99-100). Norge lyktes med å stenge grensene for rombefolkningen, også dem som hele livet hadde vært norske statsborgere. Denne praksisen var ikke unik for Norge (Rosvoll et. al., u.å., s. 6-7). Som konsekvens av denne politikken, ble opp mot 68 romer avvist av Norge i 1934, der minst 35 av disse ble deportert til Auschwitz-Birkenau 1943/1944. Totalt ble minst 66 norske romer deportert til konsentrasjonsleiren, der kun fire av de avviste kom tilbake (Brustad et. al., 2017, s. 89; Rosvoll et. al., u.å., s. 7-8; Slettebø, 2020a, s. 99-100).

I de første årene etter krigens slutt, kunne romer oppleve større aksept fra majoritetsbefolkningen, i tillegg til å bevege seg mer uhindret i Europa. Dette tok derimot en rask vending rundt 1948, som av mange blir sett på som et veiskille (Rosvoll et. al., u.å., s. 152). Årene heretter ble vanskeligere for rombefolkning. Flere ble nektet tilgang på grunn av «sigøynerparagrafen» som ikke kom til diskusjon før i 1950-årene. I 1957 ble «sigøynerparagrafen» fjernet, og selv om romer fremdeles ble nektet adgang i flere land, var passkontrollen i de skandinaviske landene nå opphevet (Brustad et. al., 2017, s. 90; Rosvoll et. al., u.å., s. 152; Slettebø, 2020a, s. 101). Selv om det fremdeles var stereotypiske og fordomsfulle holdninger mot romer etter krigen, kom det et markant skifte i norsk politikk i 1970 med Stortingsmeldingen *Om tiltak for de norske sigøynere* (Rosvoll et. al., u.å., s. 152; Lidén & Engebriksen, 2023).

Det ble lagt frem en langsiktig handlingsplan av staten og Oslo kommune som satt i gang flere tiltak, som skulle forbedre romers levevilkår. En evaluering i 1982 viste at tiltakene var vellykket, men at det var problematisk at det bygget på premissene til storsamfunnet, og romer hadde lite medvirkning i arbeidet. I 1991 ble tiltakene avvirket, fordi norske romer nå skulle behandles som enhver annen innbygger. Dette var problematisk, men ble forbedret på starten av 2000-tallet (Kirkens bymisjon, u.å.).

Fokuset i perioden fremover ble preget av en tanke om å respektere og beskytte minoriteters kulturelle egenart, samt inkludere gruppene i det norske samfunnet. Det ble økende synlighet og bevisstgjøring om romer sin historie og rettigheter, samt å styrke posisjonen deres som nasjonal minoritet (Slettebø, 2020a, s. 102-103). Dette kom blant annet gjennom

voksenopplæring for norsk romer i Oslo kommune i 2007 og en handlingsplan i 2009 som skulle bedre norske romer sine levevilkår. I 2012 kom også regjeringen med en beklagelse til norske romer, og lovet gruppen en kollektiv oppreisning (Kirkens bymisjon, u.å.).

#### 2.1.3.4 Romanifolket/tatere i norsk kontekst

De første kildene i Norden som omtaler romanifolket/tatere, skriver først om små grupper med eksotiske og langveisfarende mennesker. Gruppen ble av majoritetssamfunnet sett på som enten en folkegruppe med fremmed opphav, eller en folkegruppe med tiggere og røvere, blandet med europeisk opphav med innslag av innenlandske omreisende (Minken, 2009, s. 13). Romanifolket/tatere immigrerte trolig til Norden på starten av 1500-tallet, (Kalsås, 2020, s. 115; Minken, 2009, s. 13), der gruppen stort sett beskrives som sosialt utstøtt fra majoritetssamfunnet (Minken, 2009, s. 84). Begrepet tater skal deretter ha forsvunnet fra lovverket på 1740-tallet, selv om gruppen fremdeles eksistere. Perioden på midten av 1800-tallet, da romanifolket/tatere ble «gjenoppdaget», var preget av den norske nasjonsbyggingen, som påvirket synet på gruppen. Deres reisende levestil, på lik linje med romer, ble ansett som motsigende til den voksende moderne nasjonalstaten, og en trussel mot majoritetsbefolkningen. I tillegg ble gruppen sett på som kriminelle, og den reisende levemåten sett på som å være arbeidssky og derav mer til byrde enn behjelpelighet for samfunnet (Kalsås, 2020, s. 117; Minken, 2009, s. 84-86).

Norske myndigheter ble fra midten av 1800-tallet opptatt av at de ulike minoritetene i Norge, deriblant romanifolket/tatere, skulle registreres for å lettere kunne fornorskes (Bergkvist & Vigardt, u.å. s. 7). «Gjenoppdagingen» av romanifolket som et eget folk med en kultur som skilte seg fra majoritetsbefolkningen, var noe av det som dannet grunnlaget for assimileringspolitikken fra midten av 1800-tallet. Selv om tiltakene og intensiteten varierte, forelå det et mål fra Stortinget fra 1890-årene om at romanifolket/tatere ikke lengre skulle være en egen gruppe. Gruppen skulle gi opp sin kultur, bli fastboende og arbeidende norske borgere (Haave, 2017, s. 95; Kalsås, 2020, s. 118). Det forelå en marginaliseringsprosess mot romanifolket/tatere, som forverret deres økonomiske situasjon. Blant annet forekom det en oppfattelse om at arbeidsoppgavene gruppen utførte var uærlige, og derfor ikke lov til å anvende lengre (Minken, 2009, s. 297-298).

Juridisk la to lover grunnlaget for gjennomføringen av assimileringspolitikken.

Vergerådsloven av 1896 ga styresmaktene mulighet til å handle overfor foreldre som man mente «forsømte» barna sine, og frata dem foreldreomsorgen. Barn kunne plasseres i

barnehjem eller hos fosterforeldre, fordi den omreisende livsformen ble ansett som skadelig for barns velferd. Den andre loven, løsgjengerloven av 1900, hadde som formål å disiplinere arbeidsføre fattige inn i lovlig arbeid. Romanifolk/tatere som ikke kunne vise til fast arbeid, kunne bli tvangsbosatt og satt i arbeidskoloni (Kalsås, 2020, s. 120; NOU 2015: 7, s. 376-377).

Etter at assimileringspolitikken begynte på 1900-tallet var politikken kontinuerlig frem til 1970, da den kom under økende kritikk (Kalsås, 2020, s. 120). I 1976 satt Regjeringen inn et offentlig valg som i en utredning fra 1980 mente «særomsorgen» burde avvikles, og at romanifolk/tatere som trengte hjelp skulle få det (Haave, 2017, s. 106). Selv om assimileringspolitikken ble avviklet, satt fortiden fremdeles igjen. Først i 1989 ble Svanviken arbeidskoloni avviklet, og bevilgninger på statsbudsjettet satt til administrasjon, bo og rehabilitering av romanifolk/tatere (Haave, 2017, s. 108). I løpet av 1990-årene ble det dannet flere interesseorganisasjoner knyttet til romanifolket/tatere. Det sentrale var å få anerkjennelse fra styremaktene på skadene som var påført. I 1998 kom en offisiell unnskyldning fra Regjeringen, og i 1999 ble gruppen anerkjent som nasjonal minoritet i Norge. Fra nå var gruppen i beskyttelse under Europarådets rammekonvensjon, som skal sikre nasjonale minoriteters rett til å ivareta og utvikle sin kultur, samt et ansvar fra staten om å synliggjøre gruppen i samfunnet (Bergkvist & Vigar, u.å., s. 2; Kalsås, 2020, s. 122; NOU 2015: 7, s. 16).

#### 2.1.3.5 Skogfinner i norsk kontekst

Skogfinnenes historie i Norge har røtter fra en utvandringssvølge fra Øst-Finland sent på 1500-tallet/tidlig 1600-tallet. Svedjebruk var en viktig del av livsnæringen der skogfinnene dyrket ru i asken etter nedbrent skog. Dette ga store avlinger, men jordstykket kunne kun sås to ganger, som krevde store skogsområder. Tidlig 1600-tallet var Øst-Finland overbefolket sammenlignet med tilgang på skog, og flere måtte derfor flytte. Området lå også nært Russergrensen der krigen med nabostatene ble en stor belastning for befolkningen (Slettebø, 2020b, s. 130-131).

De første skogfinnene kom til skogsområdene øst i Norge på begynnelsen av 1600-tallet med et språk, en kultur og en levemåte som skilte seg fra resten av samfunnet. Skogfinnene ble tidlig mistenkeliggjort og opplevde press fra myndighetene, som førte til at gruppen gravis ble en del av majoritetssamfunnet (Slettebø, 2020b, s. 129). Flere beholdt kulturen og snakket språket frem til slutten av 1800-tallet. Derimot ble språket etter hvert forbudt å bruke i

skolesammenheng, og flere foreldre sluttet å lære barna sine finsk. Antallet skogfinner som snakket språket flytende, sank, og fra midten av 1900-tallet, var det nærmest ingen igjen (Slettebø, 2020b, s. 130).

Assimileringspolitikken var ikke direkte rettet mot skogfinner, men utestengelsen av språket i skolen, er en sentral faktor og et karaktertrekk ved assimilering- og fornorskingspolitikken. Derimot, fra at den skogfinske kulturen nærmest var i ferd med å forsvinne, skjedde en stor endring i holdningene rettet mot skogfinner på midten av 1900-tallet. En økende stolthet over egen kultur og historie ble utviklet, i tillegg til et ønske om å bevare og videreføre tradisjoner og kulturarv. Dette førte til etablering av skogfinske foreninger, museer og kulturfestivaler (Slettebø, 2020b, s. 130). Senere på 1900-tallet ble også ulike organisasjoner opprettet, som blant annet arbeidet med forskning knyttet til skogfinsk kultur og historie. I 1999 ble både skogfinnene anerkjent som nasjonal minoritet i Norge, i tillegg til at nettverket «skogfinsk interesser i Norge» ble opprettet. De hadde som hensikt å fungere som en «felles adresse og felles informasjons- og kommunikasjonskanal mellom interessemiljøer og myndigheter» i forbindelse med skogfinnernes status som nasjonal minoritet (Slettebø, 2020b, s. 135).

#### 2.1.4 Oppsummering

Formålet med denne gjennomgangen av samenes- og de nasjonale minoritetenes historie i Norge, er først og fremst for å vise at det både er mangfoldig og komplekst. I tillegg er kultur og historie stadig i utvikling, noe som gjør det høyest aktuelt å se på. Norge er et mangfoldig land som stadig er i utvikling. Dette gjør at vi ved stor sannsynlighet vil møte på dette mangfoldet i skolen, noe som øker aktualiteten ved å se på det i skolesammenheng. Dette trekker oss derav videre til spørsmålet: Hvordan håndterer lærebøker dette?

### 2.2 Urfolk og nasjonale minoriteter i læreplanen og lærebøker

Skolen var det viktigste og mest effektive verktøyet, både for å implementere og avvikle fornorskingspolitikken. Dette ser vi også i måten samene og de nasjonale minoritetene har blitt implementert i læreplanen på, gjennom tidene. Det trekkes her frem kjennetegn ved tre strategier i skolepolitikken, ved avviklingen av fornorskingspolitikken; fraværstrategien, inkluderingsstrategien og indigeniseringsstrategien. Fraværstrategien preget etterkrigstiden, der skolebøker og læreplaner nevner lite eller ingenting om samene. Det er uvisst om dette var bevisst eller ikke, men det anses likevel marginaliserende. Derimot kom inkluderingsperioden, og samene ble integrert i Mønsterplanen for grunnskolen fra 1974

(M74) og 1987 (M87). Selv om samene nå er inkludert, skjer det på majoritetssamfunnets premisser. Dette forbedres i Læreplanen for grunnskolen fra 1997 (L97), Kunnskapsløftet for grunnskolen fra 2006 (LK06) og Læreplanen for grunnskolen fra 2020 (LK20), med egne læreplaner for det samiske forvaltningsområdet (Andreassen & Olsen, 2020, 22-23). I LK06 er det 19 mål som nevner urfolk og/eller samiske forhold i ulike fag (Midtbøen et. al., 2017, s. 257), og det skjer nå en indigenisering. Fra denne endringen tar læreplanen nå hensyn til urfolksperspektiver, og har et fokus på å etablere strukturer som anerkjenner og tilrettelegger for læring på urfolks premisser (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22-23).

Kunnskapen om nasjonale minoriteter i Norge har også vært del av skolens læreplan, men forekommer i liten grad (Nustad, 2017, s. 278). Begrepet nasjonal minoritet ble først nevnt i LK06, den første læreplanen etter de fem gruppene fikk status som nasjonale minoriteter (Andreassen & Olsen, 2020, s. 27). I LK06 inneholder læreplanene for alle fag i grunnskolen, kompetansemål knyttet til samene, mens de nasjonale minoritetene kun anvendes i ett kompetansemål i samfunnsfag for 5.-7. trinn, samt jødedommen i KRLE. Målet går ut på å gjøre rede for, og beskrive hovedtrekkene ved rettighetene, historien og levekårene til de nasjonale minoritetene (Midtbøen et. al., 2017, s. 257; Nustad, 2017, s. 27). Derimot gir hovedområdet utforskeren god mulighet til å ta opp temaer knyttet til minoritetene (Nustad, 2017, s. 279).

I LK20 er de nasjonale minoritetene også integrert i overordna del. Der står det bakgrunn for statusen, hvordan gruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, samt at alle skal tilegne seg kunnskap om det (Andreassen & Olsen, 2020, s. 27; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Overordna del viser også til Norges forpliktelser for vern av landets nasjonale minoriteter gjennom Europakonvensjonen, som en forlengelse av den internasjonale FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter, som del av den norske menneskerettighetsloven (Andreassen & Olsen, 2020, s. 28; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Både i LK06 og LK20 for grunnskolen forekommer det kun et kompetansemål om de nasjonale minoritetene. Likevel foreligger det et skriv om *Våre nasjonale minoriteter* fra Utdanningsdirektoratet, der det står at de nasjonale minoritetene kan implementeres i mange temaer i skolen (Kalsås, 2020, s. 122; Slettebø, 2020a, s. 104).

Dette trekker oss videre til lærebøker, som i utgangspunktet skal gjenspeile læreplanmålene. Lærebøkene kan dermed ses på som et hjelpemiddel for å implementere læreplanmålene i

skolen. Derimot trengtes det ikke lengre en offentlig godkjenning av lærebøker fra år 2000. Dette viser viktigheten av at lærere har kunnskap om målene i læreplanen, slik at det er den aktuelle kunnskapen som vektlegges i undervisningen. Mange lærere ser også på lærebøker som pensum for elevene (Koritzinsky, 2020, s. 230-231), og selv om det skulle henge sammen med læreplanen, er fremstillingen i lærebøkene også viktige. Lærebøker har ofte en lite nyansert fremstilling av gruppers mangfold (Kalsås, 2020, s. 124-125), som igjen viser at lærerens kunnskap i faget kan være avgjørende, spesielt etter den offentlige godkjenningen av bøkene forsvant (Koritzinsky, 2020, s. 230-231). I boka *Samfunnskunnskap* (2020) skrives det om noen kriterier som kan være lurt å ha i bakhode når man skal vurdere å bruke en lærebok. Noen av dem, er viktigheten av at bøkene inneholder korrekt fakta, at innholdet er knyttet til læreplanen og opplæringsloven, og at bøkene er laget på en måte som henvender seg til elevgruppen den er laget for. Alt dette er viktig for at elevene lettere skal kunne tilegne seg kunnskapen, men også kjenne seg igjen i, og føle seg inkludert i undervisningen (Koritzinsky, 2020, 231-232).

Selv om gruppene har rettigheter som urfolk og nasjonale minoriteter, og er integrert i læreplaner og lærebøker, opplever flere fordommer, stereotypier og diskriminering (Slettebø, 2020a, s. 102). Blant annet har lærebøkene ofte korte og lite nyanserte fremstillinger av minoritetsgrupper. For å kunne utvikle en dypere forståelse, et mer mangfoldig perspektiv og en forståelse av maktreelasjoner, krever det at undervisningen blir kontekstualisert av hvilke historiske prosesser og forholdene de nasjonale minoritetene, med majoritetsbefolkning og styresmaktene er under (Kalsås, 2020, s. 124-125). Det er sentralt, fordi det kan sies å foreligge et skjult maktforhold i lærebøkene blant de nasjonale minoritetene. I en undersøkelse av Midtbøen, Orupabo og Røthing, hevdes det blant annet at skogfinner havner nederst i en indirekte «minoritetshierarki», da de sjeldent nevnes i analyserte lærebøker (Slettebø, 2020b, s. 136).

Siden det forekommer en indikasjon på at læreplanen og lærebøkene mangler større perspektiv til mangfoldet i Norge, inkludert samene som urfolk og de nasjonale minoritetene, er lærerens kunnskap enda viktigere (Nustad, 2017, s. 279). For ved å sitte med mer kunnskap enn det som står i lærebøkene er det lettere å implementere tematikk i andre emner, samt tilrettelegge fremstillingen av gruppene. Når kompetansemålene er så åpne, kan prioriteringer av gruppene også variere. Lærere er ofte opptatt av å engasjere elevene gjennom relevans og aktualitet, noe som kan føre til prioritering av kunnskap om «den mest relevante gruppen for

området». Som fører til nedprioritering av mindre grupper, som nasjonale minoriteter (Nustad, 2017, s. 279).

## 2.3 Tidligere forskning

### 2.3.1 Samene i norske lærebøker på småtrinnet

Tidligere forskning av samenes representasjon i lærebøker er blant annet gjort av Kristin Gregers Eriksen (2018b). Eriksen gjennomførte da en kritisk diskursanalyse i et sett lærebøker for småskolen, da henholdsvis 1. – 4. trinn. Hensikten med artikkelen var å undersøke hvordan og i hvilken grad samene ble inkludert i det store «vi`et» i lærebøkene (Eriksen, 2018b, s. 57). Funnene i denne artikkelen vitner om at bøkene i ulike grader bidrar til produksjonen av stereotypier. Eksempler på dette er bruken av kun nordsamisk kofte, høy representasjon av reinsdyr og mangel på å fremvise mangfoldet av samiske folkedrakter som eksisterer, og kun bruken av det nordsamiske språket i forbindelse med Sápmi. Det lule- og sørsamiske navnet nevnes ikke (Eriksen, 2018b, s. 61).

Den norske historien presenteres også i stor grad adskilt fra den samiske historien, med informasjon om jernalder og steinalder som separate kapitler, uten inkludering av samisk historie. Eriksen trekker også frem ordlyden i setninger som «samene har bodd i Norge i tusenvis av år» (Eriksen, 2018b, s. 62, vår oversettelse). Hun påpeker at setninger som dette kan gi et inntrykk av at den norske staten ikke ble satt på samisk grunn, men at de samiske ankom den norske nasjonalstaten. Bøkene viser også sjeldent til årstall knyttet til den samiske historien (Eriksen, 2018b).

Forskjellen på fremstillingene kommer spesielt tydelig frem i den delen av bøkene som tar for seg grunnlovsdagen 17. mai og samefolkets dag 6. februar. Den norske nasjonaldagen presenteres som en dag knyttet opp mot spesifikke historiske hendelser, mens fokuset på samefolkets sees opp mot selve feiringen. Av ord den ene boka knytter opp som viktige for elevene å lære trekker de frem ord som nasjonaldag, grunnlov og parlament. Samefolkets dag har kun tre relevante ord, same, samefolkets dag og viktige saker (Eriksen, 2018b, s. 63, vår oversettelse). 17 mai forklares også som en dag hvor det norske folk stod imot de som undertrykket oss (danskene), og det oppleves derfor rart at forklaringen rundt 6 februar ikke forklarer grunnlaget for hvorfor de feirer denne dagen (Eriksen, 2018b).

Alt i alt så Eriksen en produksjon av samene som kan bidra til andregjøring i bøkene, og et tydelig skille mellom samisk og norsk historie.

### 2.3.2 Samene og nasjonale minoriteter i læremidler på ungdomstrinnet

En rapport skrevet av Åse Røthing, Arnfinn Haagensen Midtbøen og Julia Orupabo (2014) tar for seg hvordan etniske og religiøse minoriteter har blitt fremstilt i læremidler for ungdomstrinnet og videregående skole opp mot den gamle læreplanen, da spesifikt LK13. Da vår master ser på læremidlene for mellomtrinnet har vi valgt å fokusere på delene av rapporten som tar for seg mellomtrinnet, og kun på det som tar for seg nasjonale minoriteter og samer.

Rapporten ser på hvilke temaer som mangler representasjon i læremidlene, hvor mye gruppene skrives om i bøkene og vinkling på tematikken. De har også sett på hvordan læremidlene åpner opp for at elevene skal kunne få flere måter å forstå og forklare ulike tematikker, samt om forfatterne har tatt i bruk språk og beskrivelse som fremstår som inkluderende (Midtbøen et. al., 2014, s. 11-12).

Funnene i rapporten knyttet til de nasjonale minoritetene og urfolk viste tydelige forskjeller på hvor ofte de ble nevnt i trykte læremidler for ungdomstrinnet. Nasjonale minoriteter ble nevnt, i både samfunnsfag og historie, totalt 8 ganger, hvor urfolk og urbefolkning ble nevnt 86 ganger. Går man inn på hver enkelt gruppe ble same/samisk og jøde/jødisk nevnt mest, henholdsvis 767 og 742 ganger. De to gruppene som ble nevnt minst var kvener, med 36 ganger, og skogfinner med 5 ganger. Skogfinnerne ble også kun nevnt i samfunnsfagsbøkene, og ikke i historie. Samene og kvenene ble i flere av verkene nevnt sammen. Tematikken tok også hovedsakelig for seg fornorskningen og nasjonsbyggingen som har pågått i Norge, og forholdt seg lite til situasjonen gruppene stod i når denne rapporten ble skrevet. Flere av læremidlene fikk det også til å fremstå som om overgrepene mot gruppene er noe som tilhører fortiden, og ikke noe som fortsatt kan skje (Midtbøen et. al, 2014, s. 38 og 58).

Alt i alt ser forfatterne av rapporten at noen av temaene og gruppene de har undersøkt her, kunne vært representert i større grad enn det som ble gjort. Eksempler på dette er jødene hvor lite av stoffet henvender seg til det å være jødisk i dagens samfunn, samt at kvenene og skogfinnerne får svært lite plass tilegnet seg og sin kultur i bøkene.

### 2.3.3 Nasjonale minoriteter i svenske læremidler

Under arbeidet med vår masteroppgave har vi funnet lite forskning på nasjonale minoriteter i norske læremidler. Dette har ført til et behov for å undersøke forskning på læremidler i andre land, og vi valgte da å se på forskning gjort i Sverige. At det er gjennomført så lite forskning



på nasjonale minoriteter i norsk skole er et klart argument for hvorfor nettopp vår forskning er viktig.

I Sverige har ikke samene ren status som urfolk, men inngår i deres fem nasjonale minoriteter. De øvrige andre nasjonale minoritetene i Sverige er svenskfinner, jøder, romfolk og tornedalere. En svensk studie ledet av Lina Spjut (2020) ser på hvordan læremidlene beskriver de fem svenske nasjonale minoritetene med forskningsspørsmålene «vilka likheter och skillnader finns i omfattning och presentation rörande de fem nationella minoriteterna?» (Spjut, 2020, s. 66) og «hur har Lgr 1:s inledande kapitel och kursplanernas innehåll tolkats och implementerats i de undersökta läromedlen?» (Spjut, 2020, s. 66). Det ble sett på totalt 56 læremidler i undersøkelsen som videre ble delt inn i tre ulike kategorier. Den første kategorien (1) inneholdt bøker hvor alle de nasjonale minoritetene blir nevnt (26 bøker), kategori to (2) hadde en eller flere grupper som ble nevnt (23 bøker) og til slutt kategori tre (3) hadde ingen benevnelser av noen av de nasjonale minoritetene (7 bøker). Bøkene som ble undersøkt var i fagene svenska, samhälle, historia, religion og geografi (Spjut, 2020, s. 67). Læremiddelundersøkelsen viste at samene ble presentert i høyest grad av alle de nasjonale minoritetene. 34 av totale 49 bøker i kategori 1 og 2 nevnte samene i en eller annen grad. Spjut (2020) argumenterer for at den høye representasjonen av innhold om samer kan være grunnet samenes særstilling som svensk urfolk. Etter samene er det romer som får mest omtale i kategori 1. Grunnlaget for dette kan stamme fra flere grunner. Spjut (2020) trekker frem at romer er blitt aktualisert grunnet debatten om tiggere med romersk bakgrunn fra andre land i Europa. Det har også blusset opp flere organisasjoner og foreninger som kjemper for romer sine rettigheter, disse kan være med å påvirke hva som blir sagt og gjort rundt romer som gruppe (Spjut, 2020).

I kategori 2 er det jøder/jødedommen som får mest omtale. Bakgrunnen for mest omtale av jødene og jødedom i kategori 2, argumenterer Spjut (2020) at kan være på grunn av kategoriens høye innhold av religionsbøker, og at jødedommen derfor vil bli mest omtalt, men det er derimot kun to av religionsbøkene som omtaler jødene som en nasjonal minoritet, og at jiddisch er et minoritetsspråk i Sverige. Svenskfinnene og tornedalere ble skrevet minst om i alle læremidlene, dette til tross for at svenskfinnene er den klart største av de svenske nasjonale minoritetene (Spjut, 2020).

Tematikken som blir undersøkt i omtalen om de ulike nasjonale minoritetene går på historie, religion, språk og kultur. Når det kommer til det historiske i faget blir samenes historie i flere

av bøkene sentralisert rundt majoritetsbefolkningens undertrykkelse av gruppen, og mindre relatert på samenes egne historie. Romenes historie ble skrevet så lite om at det ikke var mulig å analysere det og jødernes historie var sentralisert rundt antisemittisme, og ikke som minoritet i Sverige. Tornedalenes historie har også veldig lite informasjon, noe som gjorde det vanskelig for Spjut (2020) å analysere det som ble skrevet, kun syv læremidler hadde nok informasjon nedskrevet til at hun kunne analysere det, og hovedvekten av kunnskapen som ble formidlet her omhandlet undertrykkelse av gruppen. Svenskfinnene var også sentralisert rundt undertrykkelse av majoritetsbefolkningen. Knyttet til de nasjonale minoritetene og deres religion er det ikke alle som blir analysert, hovedsakelig legges fokuset på jødedommen og samenes religion, men ikke i den forbindelse at de er en nasjonal minoritet. Grunnet vår oppgaves omfang velger vi å ikke gå dypere inn på artikkelens analyse av dette. Spjut (2020) hevder at det tydeligste uttrykket for kultur er språket, men at det også nå finnes andre kulturelle trekk. Samisk kultur trekkes mye opp mot reinnæringen, joik, klær, håndverk, farger og jakt/fiske. Romenes kultur tas hovedsakelig opp rundt sagn og myter, dans og sang, men også gjennom bøkene om Katitzi, skrevet av romeren Katarina Taikon. Jødernes kultur kobles opp mot religion og tradisjoner, torndalene mot kunst, håndverk, jakt og fiske. Svenskfinnenes kultur blir derimot ikke gjennomgått, og ingen av læremidlene som ble undersøkt tok for seg spesifikke punkter for svenskfinnenes kultur (Spjut, 2020).

Det tas også opp konflikter gruppen(e) har vært i igjennom årenes løp, som samenes behov for landområder for beite for dyrene sine. Det Spjut derimot ser i noen av læremidlene her er at fremstillingen av samene i disse utdragene ofte fremstår som negativt, mens jødene blir satt i et litt mer positivt lys i den forbindelse med at de startet butikker (Spjut, 2020).

Alt i alt oppfatter Spjut (2020) det som at de nasjonale minoritetene blir sett på fra et majoritetsperspektiv, og at hun uttrykker at forfattere av læreplan, kursplan og læremidlene bør ha en form for kontakt med de ulike minoritetsgruppene for å sikre en mer holdbar og bærekraftig undervisning i emner som omhandler nasjonale minoriteter. Samene blir nevnt klart flest ganger, men i de svenske læremidlene er det flere av gruppene som har blitt gitt langt mindre omfang i bøkene. Tematikken rundt samene blir også knyttet tett opp mot tematikk rundt rein og jakt. Jødene blir tettest knyttet opp mot religion, foruten om i tematikk som tar for seg antisemittisme. Ellers er også mye av informasjonen rundt de svenske nasjonale minoritetene sentrert rundt undertrykkelsen de ble påført fra den svenske staten.

Når vi nå ser hvilke mønstre som er blitt sett i Sverige, finner vi det interessant å se på om vi ser de samme tendensene i de læremiddelseriene vi skal ta for oss (Spjut, 2020).

### 2.3.4 Samene i den overordnede delen av læreplanen

Målet med denne artikkelen skrevet av Kristin Gregers Eriksen (2018a) er å se på og diskutere de ulike posisjonene samiske borgere har i den overordnede delen av læreplanen fra 2017 (O-17). Hun arbeider ut fra perspektivet på at læreplanen og alle dens deler har makt over samfunnet. I O-17 legges det mye vekt på demokratiundervisning i skolen. Eriksen påpeker at bruken av mangfold i de senere læreplanene er mer hyppigere brukt enn multikulturelt, men at bruken av ordet mangfold ofte blir knyttet opp mot innvandring, og at det kan fungere som en måte å skjule andregjøring i skolen. I O-17 er lagt mye vekt på at elevene skal få utvikle seg som enkeltindivider, men at denne utviklingen av elever som enkeltindivider også finner sted innenfor skolens sett med normer. Demokratiundervisningen blir ofte knyttet opp mot skolens verdier og den norske kulturarven. Eriksen (2018a) påpeker også at O-17 beskriver den norske skolen som tett knyttet opp mot humanistiske og kristne verdier, og at undervisningen da både blir presentert som bred, men også knyttet opp mot spesifikke punkter som snevrer det inn mot mer spesifikke holdninger (Eriksen, 2018a).

Fokuset til O-17 på samene i norsk skole bygger mye på samenes rolle som Norges urfolk, og det blir tydelig lagt frem at det i Norge finnes samiske skoler, med samisk læreplan innenfor de samiske forvaltningsområdene. Dette kan derimot føre til et stort skille mellom «norske» og «samiske» skoler, som kan være problematisk i den form at mange av de samiske elevene får sin undervisning utenfor områder hvor det samiske demokratiske styret sitter. Identitet i henhold til læreplanen er politisk forankret, og samene blir her fremvist som en gruppe mennesker med samisk kulturell identitet, men og som multikulturelle norske statsborgere. Skolen bygger som nevnt på humanistiske og kristne verdier, men det vektlegges tydelig at skolens verdigrunnlag også bunner i menneskerettighetene, og at skolen er et sted med flere ulike synspunkter når det kommer til religion og andre måter å se verden på. Eriksen påpeker at dette er en klassisk måte å drive et samfunn hvor man prøver å inkludere ulike etniske og kulturelle grupper, og at alle skal få lov til å ta del av det norske samfunnet, men også ta vare på deres egen kulturelle bakgrunn. Hun trekker også frem at forskere på undervisning om og for urfolk påpeker viktigheten av at ikke bare mennesker med urfolksbakgrunn lærer om sin egen historie på en måte som gagnar de, men at majoritetsbefolkningen også lærer om urfolk

og andre minoritetsgrupper. Viktigheten av og fokuset på at vi lærer om rettighetene minoritetsbarn har rundt det å ytre og leve innenfor sin egen kultur blir klart fremvist, men det glemmes ofte at undervisningen skal gjøre alle elevene klar over at samfunnet skal være åpent og aksepterende for alle, uavhengig av kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn. Eriksen (2018a) hevder da at vi kan argumentere for at skolen ikke følger menneskerettighetene da skolen ikke sørger for god nok undervisning rundt samisk kultur og historie. For å snakke om norsk historie er vi nødt til å også snakke om samenes historie. Den norske staten er bygget på en del av samenes land, og samenes historie er derfor også en del av hele landets historiske oppbygning. At læreplanen trekker frem samenes historie som en del av den norske kulturarven, mener Eriksen (2018a) er inkluderende, men at dette krever høy forståelse og kunnskap rundt samisk historie av lærere i skolen for å sikre at dette blir godt nok formidlet til elevene (Eriksen, 2018a).

Eriksen (2018a) ser derimot på utviklingen av læreplanen som lovende. Det er lagt mer vekt på rettigheter og medborgerskapet, og vitner om en utvikling i den retningen som fremstår som ønskelig i forbindelse med undervisning rundt minoriteter og urfolk, men det er derimot også normer innenfor undervisningen som legger tydelige rammer rundt hva som er ønskelig at elevene skal lære om knyttet opp mot for eksempel identitet og demokrati. Presset rundt å undervise om samisk historie ligger på samene selv, og er tettere knyttet opp mot den «samiske» skolen. Eriksen (2018a) skriver at det derfor er viktig at vi fremover ser på forståelsen av det å være same både hos samiske elever, men også hos elever som ikke har samisk bakgrunn (Eriksen, 2018a).

### 2.3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på fire tidligere forskningsartikler, der hovedtendensen i alle artiklene har vist at det er majoritetsstemmen som fremstår som sterkest, med et mindre fokus på å få frem minoritetenes side. Dette ser vi spesielt tydelig på Eriksens (2018a) artikkel rundt samer i norske læremidler. Det er en klar forskjell på omtalen rundt grunnlovsdagen 17 mai, kontra samefolkets dag 6. februar. Analysen knyttet mot den norske læreplanen viser at ting er blitt bedre enn det var, og at ting går i riktig retning, men at det fortsatt behøves arbeid på feltet for at det skal være tilfredsstillende. Rapporten om kulturelle minoriteter viser en skjevfordeling når det kommer til tematikk rundt gruppene, med klart større vekt av informasjon knyttet rundt samer og jøder, samt at mye av informasjonen som gis ikke går dypt nok inn på tema. Vi ser også at det er lite fokus på de nasjonale minoritetene i norsk

sammenheng, og at vi av den grunn var nødt til å trekke inn svensk forskning for å se hvilke tendenser som har vært der. Rapporten rundt kulturelle minoriteter sammenlikner i noen grad, men denne rapporten er også eldre, og tilhører derfor også den gamle læreplanen. Det er derfor et klart behov for mer forskning på dette temaet, da særlig i forbindelse med den nye læreplanen som kom i 2020, og med tanke på mangelen på forskning om temaet knyttet opp mot mellomtrinnet.

## 3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for forskningsoppgavens teoretiske forankring, i tillegg til å avklare relevante teoretiske begreper. Kapittelet vil begynne med å presentere feltet oppgaven er knyttet opp mot, som er mangfoldskompetanse og kritisk mangfoldskompetanse. Dette velger vi å gjøre for å skape en felles forståelse av tematikken. Grunnlaget for valget av feltene er at mangfold er noe vi alle er en del av, og derfor må være bevisst på. Det er også fordi de belyser hvordan inkludering og ekskludering etableres, opprettholdes og utfordres. Dette er sammenhenger vi kommer tilbake til og vil forklare nedenfor. Deretter vil vi forklare hvilke begreper vi har tatt utgangspunkt i, og hva vi legger i disse. Vi velger å gjøre det slik, fordi vi mener det tydelig får frem hvordan teoriene er med på å styre forskningsspørsmålene våre, og hva vi legger i begrepene som er utgangspunktet for analysen.

### 3.1 Mangfoldskompetanse

I denne delen vil vi gjøre rede for begrepene mangfold og mangfoldskompetanse. Vi lever i et hypermangfoldig samfunn, der skolen som læringsarena har en sentral oppgave i å utarbeide god mangfoldskompetanse. Det vil derfor være avgjørende for skolehverdagen til elevene og hvilke medborgere skolen legger til rette for at barna skal bli (Røthing, 2020, s. 31). Dette vil være sentralt for oppgaven, da det handler om hvordan et utvalg av grupper ikke er likegyldige og at det er med på å forme elever sitt forhold til mangfold.

Først og fremst er mangfold et vidt begrep som kan handle om nesten hva som helst. I tillegg har begrepet nærmest fått et ensidig positivt fokus, på at forskjeller beriker og skaper muligheter i samfunnet. Når et begrep er så åpent, kan det også føles vanskelig å ta tak i, men noen holdepunkter foreligger. Generelt kan mangfoldsbegrepet sies å være det motsatte av begrepene diskriminering, ekskludering, ensidighet, fremmedfrykt, intoleranse, marginalisering og rasisme (Borchgrevink & Brockmann, 2008, s. 24). Ofte blir begrepet også anvendt i forhold til kulturelle motsetninger i samfunnet. På den ene siden kan det bidra til å skjule systematiske forskjeller, ved å dekke over underliggende strukturelle problemer, men på den andre siden kan mangfoldsbegrepet også skjule likheter, dersom det anvendes overfladisk med utelukkende fokus på individets mangfoldighet. Dersom fokuset derimot flyttes fra individets synlige markører til individets evner, kan mye av de kulturelle motsetningene bli irrelevante (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 29; Røthing, 2020, s.23).

Hvilket begrep, og hvordan begreper anvendes kan ha mye å si, og burde være gjennomtenkt. Sverige har blant annet gått vekk fra begrepet flerkulturell, til begrepet mangfoldig, for å beskrive sitt eget samfunn. Det var et bevisst valg fordi de mente at målet med å forbedre integrasjonspolitikken måtte starte med å få bort gruppetenking. Det argumenteres for at mangfoldsbegrepet i større grad inkluderer noe alle har, og ikke bare de med flere kulturer (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 27). Dette ser vi også ved at samfunnet vi lever i er hypermangfoldig, fordi det ikke kun er mangfoldig i form av ulike grupper fra ulike kulturer, men også mangfoldig innad i gruppene (Røthing, 2020, s. 31).

På starten av 2000-tallet kom en stortingsmelding som satte mangfoldbegrepet mer på dagsorden. Fokuset var på ansvar, frihet, inkludering og toleranse, og budskapet poengterte at ulike prosesser i flerkulturelle samfunn kan danne konflikter og motsetninger. Her lå fokuset på konflikter i forhold til kvinnerollen og utdanning (m.m), innen kultur- og rettferdighetsfeltet. Derimot manglet det en forståelse av at det også kan foreligge uoverenstemmelser om kulturforhold som klassekonflikter (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 25-26).

I tillegg kom stortingsmeldingen, Meld. St. 6 (2012-2013), som satt i gang en satsing av kompetanse for mangfold. Stortingsmeldingen omhandlet målet om en helhetlig integreringspolitikk, med fokus på mangfold og fellesskap. Det blir ikke lagt frem en definisjon eller beskrivelse av mangfoldsbegrepet, men det påpekes at kulturelt mangfold og flerspråklighet kan anerkjennes i utdanningssammenheng. Det er vanskelig å sette en konkret definisjon på begrepet, men det legges vekt på at verdigrunnlaget i det norske samfunnet fremstår statisk og universelt. Dette kan videre gi en tolkning av at mangfoldstilnærmelsen tar utgangspunkt i majoritetens perspektiv (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 173-174).

Mangfoldskompetanse er også et svært åpent begrep som kan være vanskelig å ta tak i, men det foreligger noen tydelige holdepunkter. Først og fremst stammer begrepet fra teorier som vektlegger å se på hvordan ulike faktorer virker sammen og hvordan disse kan få betydning for menneskers liv (Røthing, 2020, s. 10). Det sentrale her er nettopp kombinasjonen av kunnskap og perspektiver, fordi med kunnskap følger mer utfyllende undervisning, samt mer komplekse beskrivelser som kan forbedre presisjon i både innhold og språk. Det er viktig å både ha kunnskap, men også være bevisst på at forskjeller i kultur og tankemåter er noe vi omringes av hele tiden (Røthing, 2020, s. 22).

Vi ser i både Borchgrevink og Brochmann (2008), og Røthing (2020), at mangfoldskompetanse ofte blir beskrevet som et positivt ladet ord, med et fokus på feiring av mangfoldet. Vi ønsker derfor å rette oss videre mot kritisk mangfoldskompetanse, som kan bidra med analytiske perspektiver som mangler i den mer allmenne forståelsen av mangfold beskrevet ovenfor.

### 3.2 Kritisk mangfoldskompetanse og maktkritiske perspektiver

Slik vi allerede har sett, finnes det noen fallgruver med mangfoldsbegrepet, som dekker over urettferdighetene vi diskuterte over. Vi vil derfor bruke kritisk mangfoldskompetanse og maktkritiske perspektiver, som vi i denne delen vil forklare hva innebærer. Kritisk mangfoldskompetanse setter først og fremst søkelys på utfordringer og dilemmaer i det flerkulturelle samfunnet, i tillegg til at det fremkommer pedagogiske tilnærminger som kan gi økt mulighet til endringer for gruppene i fokus. En kritisk tilnærming stiller også kritiske spørsmål både til systemer, normer og maktforhold, som videre danner en forståelse av hvordan og hvorfor ulike praksiser har blitt produsert og reproduisert (Røthing, 2020, s. 41; Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169).

Maktkritiske perspektiver kan også forstås på flere måter, og vil derfor vektlegges ulikt avhengig av sammenhengene det blir tatt opp i. En måte å forstå det på er bevisstgjøring av grunnleggende forståelser av identitet, kultur og stereotyper, samt kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold knyttet til kultur og sosiale klasser (Røthing, 2020, s. 40; Thun & Onsrud, 2023, s. 91). Når perspektivene inviterer til bevisstgjøring og kritisk tenking rundt maktforhold, handler det blant annet om at det ikke er tilstrekkelig med kun kunnskap, men at det i tillegg bør være et teoretisk metablikk på undervisningspraksiser knyttet til mangfold og maktforhold (Røthing, 2020, s. 22).

I 2008 ble det norske mangfoldsåret kunngjort. Fra nå skulle det kulturelle mangfoldet i Norge bli synligere, og demokratiseringsprosessen skulle bedres (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 168). Etter en stortingsmelding om kompetanse på mangfold fra 2012-2013, kom en satsing på mangfoldskompetanse. Slik mangfoldskompetanse anvendes i satsingen, er utilstrekkelig til å åpne for kritisk tilnærming om det flerkulturelle samfunnet. Fordi ved å anvende mangfoldsbegrepet slik, kan myndighetene, i lengselen etter at alle skal inngå i en universell enhet, skjule uenigheter og strukturelle ulikheter (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169).



Det foreligger lange tradisjoner for kritiske perspektiver i skolen. Grunnleggeren av kritisk pedagogikk, Paulo Freire, hevdet blant annet at utdanning er en politisk aktivitet og derfor ikke nøytral. Han mente at utdanning og samfunn ikke kan skilles, og at kunnskap derfor må etterfølges av handling for at forholdene skal kunne utfordres og endres. I utdanningssystemer belyser perspektivene den strukturelle undertrykkingen som utøves, og fratrukk muligheter hos de underprivilegerte minoritetene. Det stilles kritiske spørsmål til utdanningssystemets evne og vilje til å skape reell likhet, når det faktisk reproduseres forskjeller (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169).

Skolen fungerer som bærer av majoritetssamfunnets kultur, verdier og normer, som kan føre til ekskludering av minoriteter og deres perspektiver. Derfor er det viktig å stille seg kritisk til utdanningens innhold. Det er viktig å støtte elevene i en kunnskaps- og læringsprosess som tar utgangspunkt i de ulike sosiale og kulturelle kontekstene som elevene har med seg til skolen. Dette hjelper elever og lærere til kritisk deltakelse, og ikke ukritisk ta i bruk utdanningens føringer (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169-170).

Å anvende perspektiver som setter fokus på maktforhold og relasjoner mellom mennesker og grupper, vil være sentralt i mange anledninger. Det er blant annet fordi det bidrar til å flytte fokuset fra «vi som tolerer de», til hva som skjer i relasjonen og prosessen som opprettholder maktforhold og forestillinger om majoritet og minoritet. Maktkritiske perspektiver oppfordrer til et kritisk blikk på oss selv, utenfra, som alle lærere trenger. Det er fordi, uten en slik bevissthet rundt majoritetsprivilegier, kan det dannes reproduksjon av stereotyper og maktforhold. Dette er problematisk også i skolen, da en viktig målsetting innen mangfoldskompetanse er å motvirke stereotyper og fordommer (Røthing, 2020, s. 22)

Det foreligger mange perspektiver og meninger mot mangfoldet av grupper og innad i gruppene, i forhold til hva som er rett og galt. Dette kan både være bevisst og ubevisst, men kritiske perspektiver bidrar til en bevisstgjøringsprosess (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 178). For å lettere bidra til bevisstgjøring rundt perspektiver og privilegier, er det foreslått noen spørsmål som kan stilles, som omhandler hvilket og hvem sitt ståsted som er utgangspunktet, om det er en praksis eller tilnærming som setter minoriteter og majoriteter i sammenheng, om det bidrar til å synliggjøre og utfordre majoritetsprivilegier, om det kan bidra til å skape grunnleggende endringer i forståelsesmåter og maktforhold, og til slutt om det er en tilnærming som bekrefter forestillinger om majoriteten versus minoritetene, som bidrar til fremmedgjøring og reproducere stereotyper (Røthing, 2020, s. 32-33).

Vi vil derfor videre se på noen ulike former for maktkritiske perspektiver som er sentrale i arbeidet med å utvikle og anvende kritisk mangfoldskompetanse; normkritisk pedagogikk og antidiskriminerende undervisning.

### 3.2.1 Normkritisk pedagogikk

Begrepet *normkritisk pedagogikk* er utviklet i Sverige det siste tiåret, og springer ut fra flere maktkritiske tradisjoner, eksempelvis kritisk pedagogikk. Begrepet vokste først frem som en kritikk mot *toleransepedagogikk*, som er en undervisningsform «om de andre». Det førte til utviklingen av *normkritisk pedagogikk* som på sin side ønsker å oppmuntre til kritisk refleksjon rundt maktforhold og majoriteters privilegier, samt hjelpe både lærere og elever til å bli oppmerksom på, og undersøke egne og andres privilegier. Ved å dyrke normbevissthet, øker man den normkritiske evnen til å stille spørsmål og utfordre maktforhold og bevisste og ubevisste normer (Björkman et. al., 2021, s. 180; Røthing, 2020, s. 53).

Normbevissthet er høyest nødvendig for å kunne gjenkjenne og utfordre normer som bidrar til fremmedgjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotypier. Dette gjør normkritisk pedagogikk svært relevant i det hypermangfoldige norske samfunnet. Normkritisk pedagogikk ønsker en vending fra «de andre» til «det normative», i tillegg til å skape bevissthet om de samfunnsmessige forholdene, og hvordan det kan overføres til hverdagslivet. To sentrale prinsipper, er at elever skal utvikle maktkritisk og normkritisk bevissthet som skal være også etter endt grunnskole, samt å kunne anvende det i ulike situasjoner i livet, også utenfor klasserommet (Björkman et. al., 2021, s. 180; Røthing, 2020, s. 53).

Ulikheter finnes over alt i samfunnet, og dette må synliggjøres og læres om i skolen, slik at ulikheter kan bli normalt. Det er viktig at lærere i en mangfoldig skole derav tar hensyn til ulikhetene og gir elevene likeverdige tilbud ut fra dette. For at læreren skal kunne ta hensyn til elevenes synspunkter, må de innse at egne oppfatninger kan være forskjellige fra elevenes og foreldrenes oppfatninger. Dersom læreren ikke ser eller forstår disse forskjellene, kan det bli vanskelig å gi elevene likeverdige tilbud, som kan føre til diskriminering (Spernes, 2020, s. 159). En kritikk mot normkritisk pedagogikk handler om det store ansvaret som tillegges den enkelte læreren om å oppdage og endre normene. Det foreligger en forventning om at lærere skal stille seg kritisk til normer og standarder i samfunnet, men det er ingen retningslinjer på hvilke normer og standarder som skal erstattes. I tillegg diskuteres det i hvilken grad det egentlig er mulig å endre andres integrerte normer, på bakgrunn av at mange

ikke er interessert i å gi avkall på egne normer og privilegier (Björkman et. al., 2021, s. 186-187).

Med dette som utgangspunkt trekkes vi nå videre til antidiskriminerende undervisning. Ved å ta utgangspunkt i prinsipper og strategier fra den normkritiske pedagogikken, kan vi se på hvordan dette kan bidra til en mer inkluderende og rettferdig undervisningspraksis i klasserommet.

### 3.2.2 Antidiskriminerende undervisning

Skolen som samfunnsinstans, har også et grunnleggende ansvar for å forebygge diskriminering. Dette kommer blant annet frem i opplæringsloven i forhold til nulltoleranse mot krenking, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Skolens antidiskriminerende ansvar, blir i tillegg tatt opp i den overordna delen av læreplanen, LK20. Her blir det slått fast at skolen er en instans som skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvirker fordommer og diskriminering. Skolen sitt antidiskriminerende arbeid kobles tett sammen med skolens demokratiundervisning, og kritisk mangfoldskompetanse kan ses på som et bidrag til både demokratiundervisningen og dens antidiskriminerende arbeid (Røthing, 2020, s. 42).

I boken *Troubling education*, fra 2002, drøfter Kumashiro fire ulike tilnærminger til «ikke-undertrykkende» undervisning. Begrepene «undertrykkende» og «diskriminerende» har tett tilknytning til hverandre, men litt ulik betydning. Det sistnevnte begrepet er tettere knyttet til lovverk og juss, og flere mener derfor at det kan være litt misvisende å omtale «anti-undertrykkende undervisning» som «antidiskriminerende undervisning». Likevel er det begrepet diskriminerende som brukes i de norske utdanningspolitiske føringene (Røthing, 2020, s. 42).

Den første undervisningsformen for antidiskriminerende undervisning som Kumashiro beskriver, er «undervisning for de andre». Denne formen for undervisning handler om at man som underviser ser på hvordan man kan gjøre opplevelsen av undervisningen bedre for elevene som er blitt andregjort eller diskriminert i samfunnet. Skal en bruke denne formen for undervisning er man nødt til å være oppmerksom på klassens mangfold, og alltid ha dette i bakhodet når man underviser. Det er derfor viktig at man blir kjent med klassen man har. Det er derimot tre ulemper med denne formen for undervisning. Det første negative punktet går på at man på denne måten produserer undertrykkelse. Dette skjer ved at man kan lage en fremstilling om at skolen ikke hadde vært et undertrykkende sted om det ikke hadde vært for

de andregjorte elevene, og de er derfor et problem. Det andre punktet som kan fremstå som negativt er at man som lærer i den forbindelse er nødt til å definere hva de andregjorte elevene er, og står dermed i fare for å tilegne elevene en kategori de ikke nødvendigvis ønsker eller er klar over at de kan ha selv. Det er også ulike behov fra de ulike gruppene, og en fare for å stenge ute elever som har behov for det samme, selv om de hører til ulike grupper/kategorier. Det tredje og siste punktet tar for seg at man selv som lærer har en forventning til at man kan se hvert enkelt behov hver elev har knyttet opp mot undervisning rundt mangfold. Dette er som regel ikke tilfellet (Kumashiro, 2002, 32-39).

Den andre undervisningsformen, er «undervisning om de andre». Undervisningen «om de andre» handler om at man har et mer overordnet blikk om hva elevene skal lære om gruppene som har blitt andregjort, gjerne da i forhold til læreplanen. I forbindelse med undertrykkelse i denne formen for undervisning finnes det to ulike måter det har blitt gjort på. Den første omhandler at elevene kun skal lære om hva samfunnet mener er normalt og normativt, og de andregjorte står da ofte som en kontrast til majoriteten. Den andre formen går på at de andregjorte blir definert innenfor stereotyper og myter. Denne formen for opplæring foregår ikke bare i skolen, men også utenfor, som i elevenes eget hjem. For å endre dette, trekker Kumashiro (2002) inn ulike måter å undervise om «de andre» på. For det første må læreplanen legge til rette for at alle elevene skal lære «om de andre», og for det andre må læreren ikke bare legge til rette for at elevene lærer om dette når temaene tilsier det, men aktivt ta opp informasjon om minoritetene gjennom hele skoleåret.

Denne formen for undervisning har også noen sider Kumashiro (2002) mener er mindre positive. For det første vil undervisning om de andre ha en dominant stemme som ikke nødvendigvis er den stemmen minoriteten mener er riktig. For det andre blir den andregjorte eleven ofte sett på som en «ekspert» på tema, noe som ikke nødvendigvis er ønsket av den andregjorte eleven, ei heller riktig. At man tilhører en minoritetsgruppe vil ikke automatisk tilsi at du kan alt om gruppen du tilhører. For det tredje så handler denne formen for undervisning om at man skal forhindre at elevene ikke sitter med overfladisk kunnskap, men Kumashiro (2002) hever at delvis forståelse av emner er det man kommer til å sitte igjen med, fordi ikke alle elevene vil klare å tilegne seg all kunnskapen (Kumashiro, 2002, 39-44).

Den tredje undervisningsformen Kumashiro (2002) tar for seg, er «utdanning som er kritisk overfor privilegiering og andregjøring». Her legges det vekt på viktigheten av at elever og lærere undersøker og ser på hvordan ulike grupper blir andregjort, hvordan andre grupper blir

sett på som privilegerte, og hvordan samfunnet er med på å bidra at disse skillene fortsatt eksisterer, og da også utfordrer disse klasseskillene. Kumashiro (2002) påpeker at skolen er en del av samfunnet, og derfor også er med på å bidra til eksistensen til disse tydelige grupperingene. Viktigheten her blir da at elevene har nok forståelse om hva undertrykkelse er, og at de er klar over sin egen rolle i alt. Denne formen for undervisning legger også vekt på at de ulike formene for undertrykkelse har hatt samme påvirkningen på alle, og at opplevelsen av den derfor er lik (Kumashiro 2002, s. 44-50).

Den siste formen for undervisning går ut på at man skal være med på å endre samfunnet og elevenes holdninger. Her går det ut på at man ved å gi elevene den samme informasjonen igjen og igjen vil være med på å danne undertrykkelse mot minoritetsgruppene, og at man derfor er nødt til å endre på temaene, og sørge for at pensumet er inkluderende og uten grad av stereotypier (Kumashiro, 2002, s. 50).

I tillegg til de fire tilnærmingene til Kumashiro, foreligger det en ekstra tilnærming, laget av Svendsen og Røthing. Denne tilnærmingen er inspirert av Kumashiro sine to siste varianter og omhandler «undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring». Hovedfokuset er andregjøring og diskriminering knyttet til seksualitet, men diskusjonene som er gjort, har overføringsverdi også til andre områder. Det blir argumentert for at det er viktig å aktivt synliggjøre privilegier og ting man tar for gitt, som kan skape diskriminering, marginalisering og andregjøring, både hvordan de blir skapt og hvordan de opprettholdes (Røthing, 2020, s. 44-45).

### 3.2.3 Oppsummering

Vi har nå skrevet frem kritisk mangfoldskompetanse, normkritisk pedagogikk og antidiskriminerende undervisning som sentrale teoretiske perspektiver for vår studie. Disse er delvis overlappende og har derfor, slik vi ser det, en del likhetstrekk. Blant annet settes det et fokus på utfordringer og dilemma i det flerkulturelle samfunnet, ved å stille kritiske spørsmål ved systemer, normer og maktforhold. I tillegg blir usynlige maktstrukturer utfordret, og det poengteres at det er viktig å være bevisst på eget ståsted. Det kommer også frem bevissthet rundt hvordan og hvorfor ulike praksiser produseres og reproduseres, og hvordan privilegier og maktforhold skapes og opprettholdes. Derav settes alle perspektivene inn i undervisningspraksiser og den viktige rolle i skolen.

### 3.3 Forskningsspørsmålenes teoretiske forankring

Det er innsikten fra de allerede presenterte perspektivene; *mangfoldskompetanse* og *kritisk mangfoldskompetanse*, som har påvirket hvordan vi har valgt å utforme våre forskningsspørsmål. Dette gjenspeiles særlig i følgende begreper som anvendes i forskningsspørsmålenes ordlyd: *stereotypier*, *fordommer*, *mangfoldige* og *dynamiske fremstillinger*, og bruken av ordene «*oss*» og «*dem*». I de følgende avsnittene vil vi kort forklare hvordan teorien gjenspeiles i forskningsspørsmålenes sentrale begreper. Dette velger vi å gjøre for å sikre klarhet i vår analyse av hvilken definisjon vi tar utgangspunkt i.

#### 3.3.1 Stereotypi

Som tidligere nevnt vektlegger både normkritisk pedagogikk og antidiskriminerende undervisning betydningen av å unngå stereotypiske fremstillinger av minoriteter. Fokuset er på å skape bevissthet rundt privilegier og maktforhold, og skape en undervisningspraksis som motvirker stereotypiske holdninger.

Overordna handler stereotypier om å ha en forenklet og generalisert oppfatning eller holdning overfor noe eller noen (Koritzinsky, 2020, s. 128). Stereotypier kan både være noe positivt, men også noe negativt. På den ene siden ser vi at de stereotypiske holdningene man ofte har til egen kultur, er positivt rettet. Derimot er de stereotypiske holdningene mot andre kulturer, på den andre siden, ofte mer negative (Koritzinsky, 2020, s. 128-130; Spernes, 2020, s. 205). Noen mennesker har generelt en undertrykkende og diskriminerende holdning overfor mennesker som ikke tilhører ens egen kultur og etnisitet, noe som ofte fremmer en form for negative stereotypier. De mer negative sidene av stereotypier er ikke alltid bevisst, men handler hovedsakelig om forhåndsdomming av en person, med en forenklet og misvisende forståelse på bakgrunn av en hel gruppes karaktertrekk. Dette kan blant annet handle om nasjonalitet, etnisitet, kultur og/eller religion (Koritzinsky, 2020, s. 128-130; Spernes, 2020, s. 151).

Skolen er en sentral arena for kunnskap, der sannsynligheten er stor for at klassen er mangfoldig. På bakgrunn av det vil fremstillingen av kunnskap om ulike grupper være sentral for å forhindre å danne negative stereotypiske holdninger (Koritzinsky, 2020, s. 130). Her vil kunnskapen og holdningene til lærerne være svært viktige, blant annet gjennom at elever blir sett på som individer og ikke representanter for en gruppe (Spernes, 2020, s. 151-152).

Ifølge Koritzinsky foreligger det ni ulike forklaringer som kan forsterke stereotypier. Disse forklaringene tar først for seg at mangel på kunnskap rundt biologi, historie og kulturgeografi er sentralt. I tillegg til at en virkelighetsoppfatning der man selv har valgt ut og strukturert sanseinntrykkene man har fått, vil være en sentral faktor. Det kommer av at de stereotypiske fordommene man allerede har vil fungere som filter. I tillegg vises det til at nasjonalisme, kolonialisme, økonomiske interesser og rasistiske ideologier kan være forklaringer som kan forsterke stereotypier og fordommer. I punktene foreligger det en tendens til at samfunnet og menneskene man omgås med, påvirker holdningene dine, både indirekte og direkte. Her kan tradisjoner og arv fra tidligere generasjoner virke inn, sammen med religion og tro (Koritzinsky, 2020, s. 130-134).

I analysen vil vi se etter tilfeller av stereotypier der en hel gruppe fremstilles på en ensidig og forenklet måte. Dette så vi blant annet i Eriksens (2018b) studier om samer på 1. – 4. trinn, der samene ofte ble presentert som reindriftsamere (Eriksen, 2018b). Vi vil se på hvordan disse fremstillingene er med på å produsere eller reprodusere stereotypiske holdninger om gruppene, og hva som eventuelt kunne bli tatt i betraktning for å forhindre dette.

### 3.3.2 Fordommer

På samme måte som stereotypier, henger også fordommer sammen med normkritisk pedagogikk, men særlig antidiskriminerende undervisning. Det ser vi blant annet i fokuset av at skolen har en oppgave i å fremme demokratiske holdninger og verdier som fører til å motvirke blant annet fordommer (Røthing, 2020, s. 42). Som tidligere nevnt foreligger det ulike undervisningsmetoder innen antidiskriminerende undervisning, som i ulik grad kan produsere og reprodusere fordommer, men også motvirke det.

Selv om begrepet fordom stadig anvendes hyppigere, foreligger det mangel på diskusjon rundt definisjonen og hva som er meningsfullt med begrepet. I henhold til det vitenskapelige oppsto begrepet først innen sosialpsykologiske tradisjoner etter Gordon Allport, der forskning fra 1950-tallet er grunnlaget for forståelsen i dag. Begrepet er sentralt innen mange disipliner på bakgrunn av tilknytningen til å forklare diskriminerende praksiser (Faye et. al., 2021, s. 10; Toft, 2021, s. 162). Dette fører til flere forståelser av begrepet, blant annet individ- og strukturell tilnærming.

Den individrettede tilnærmingen fra Allport ser på fordommer som psykologiske mekanismer knyttet til enkeltindividet. Han mente fordommer er meninger som er vanskelige å endre og

tilpasses nye perspektiver, som også er hovedskillet fra misoppfatninger. I tillegg er det sentralt at en holdning er i favør eller disfavør til noe, og i sammenheng med svært forenklede forestillinger (Faye et. al., 2021, s. 12-13; Toft, 2021, s. 162-163). Samtidig ser man at fordommer ofte anvendes i mer komplekse sosiale problemer, som rasisme og diskriminering (Faye et. al., 2021, s. 10). Når fokuset flyttes til hvordan fordommer konstrueres som et kollektivt fenomen, har det en strukturell tilnærming. Det handler om at det skapes komplekse sosiale systemer av verdier, normer og forventninger i samfunnet. Disse holdningene kan skape samhold, som kan føre til maktforhold overfor «de andre» som ikke oppfyller forventningene (Faye et. al., 2021, s. 17-18).

Skolen er en sentral arena for mangfold, som gjør begrepet fordommer sentralt. Det eksisterer et ønske om at elever skal sitte igjen med nyansert kunnskap som gjør dem i stand til å utfordre stereotypiske og fordomsfulle fremstillinger, og som øker forståelse og respekt for andre. Det er ikke uproblematisk, for ved ren kunnskapsbasert tilnærming risikeres uforutsette effekter. Det er fordi man aktiverer assosiative og affektive elementer, som drives av andre mekanismer. Dette må derfor tas hensyn til, i arbeidet mot fordommer (Toft, 2021, s. 163-164). For å motvirke fordommer og gi nyansert kunnskap, nevner Toft kontakt mellom ulike grupper, eller fordomsreduksjon uten direkte kontakt, men gjennom sosial læring (Toft, 2021, s. 171).

Selv om fordommer sjeldent endres i møte med kunnskap, viser forskning at reduksjon av fordommer i klasserommet kan oppnås gjennom holdningsskapende arbeid, bevisstgjøring og kunnskapsgjøring over tid. Dette styrkes også dersom elevene opplever undervisningen som relevant (Faye et. al., 2021, s. 14; Toft, 2021, s. 177). Det anses derfor sentralt at vi i vår analyse vil se på hvordan fremstillinger i lærebøker kan forhindre, reproducere eller produsere fordommer mot grupper. Lærebøker skaper ikke direkte kontakt mellom gruppene, men ved at elevene får lese om ulike måter å for eksempel være samisk på, kan fordommene reduseres.

### 3.3.3 Mangfoldige og dynamiske fremstillinger

Som tidligere nevnt er fremstillingene av gruppene viktige for å kunne motvirke stereotypier og fordommer. Blant annet snakker Kumashiro (2002) om betydningen av å være oppmerksom på klassens mangfold når man underviser, for å kunne inkludere alle i større grad (Kumashiro, 2002, s. 35). I tillegg ser man at det norske samfunnet er hypermangfoldig og at det derav også er mangfold innad i de mange gruppene (Røthing, 2020, s. 31). Det betyr at man for eksempel kan være samisk, men bo i byen, eller være fra en reisende gruppe, men



likevel leve moderne med teknologi. På bakgrunn av dette legger vi derfor vekt på å undersøke om minoritetene i lærebøkene fremstilles som mangfoldige og som dynamiske kulturer i endring.

Mangfold kan være så mye, og i et hypermangfoldig samfunn vil det være majoritetskultur i tillegg til minoritetskulturer, som gjør det naturlig at det foreligger flerkulturalitet (Spernes, 2020, s. 61). Blant annet handler kulturelt mangfold om ulike tradisjoner, normer, verdier og historie (Munthe, 2011, s. 12), men det kan også være mer synlige markører som hudfarge og klesplagg. Derimot er det viktig at dette ikke sier noe om utgangspunktet for personens kulturelle bakgrunn (Spernes, 2020, s. 61). Etnisitet beskriver en persons tilknytning til historie, kultur og språk. En person tilhører dermed den etniske gruppen han eller hun opplever historisk eller kulturell tilhørighet til, og ut ifra denne definisjonen, er det personen selv som bestemmer sin etnisitet. Lærere og andre kan dermed ikke avgjøre hvilken etnisitet en person har eller hvilken tilknytning personen har til ulike kulturer (Spernes, 2020, s. 83).

Vårt utgangspunkt i mangfoldsbegrepet bunner nettopp i den forståelse av et hypermangfoldig samfunn, samt kompleksiteten av både de synlige og usynlige markører. Vi ønsker ikke bare å adressere det generelle mangfoldet som eksisterer i Norge, men også vise at det foreligger mangfold innad i de ulike gruppene. I tillegg vil vi se om dette blir tydelig fremvist i bøkene. Dette anses som viktig, fordi ved å få frem dette mangfoldet, kan det skape større inkludering og flere elever kan føle seg sett. Noe som videre kan være med på å motvirke stereotypier og fordommer.

Når vi nå har sett på de viktige sidene ved mangfold, ser vi at det vil være naturlig å trekke inn den dynamiske utviklingen. Det er fordi det er med på å vise det mangfoldige aspektet til gruppene over tid, og at det ikke er statisk. I vår analyse anses en dynamisk fremstilling som en fleksibel tilnærming til gruppenes kultur. Det vil si at det blir tatt stilling til om det tas hensyn til at gruppens kultur er noe som har utviklet seg over tid, eller om det kun er det mangfoldige perspektivet i det tradisjonelle som kommer frem. Vi anser dette som viktig, fordi det er med på å påvirke fremstillingen til gruppene, og ved en slik tilnærming mener vi at det kan motvirke stereotypier og fordommer, fordi flere sider kommer frem.

### 3.3.4 «De av oss» eller «oss» og «dem»?

I et mangfoldig samfunn, der skolen har en stor påvirkningskraft, er det viktig å få frem at mangfold er naturlig og at alle er en del av et stort fellesskap. Innen antidiskriminerende

undervisning, trekker Kumashiro frem sentrale undervisningsmetoder som kan bidra til både inkluderende, men også andregjørende holdninger. Det viser at det er viktig å være bevisst på hvordan man underviser, slik at ikke elever føler seg utestengt, men som en del av det store fellesskapet (Kumashiro, 2002, s. 36).

Av og til foreligger det et behov for å gruppere mennesker, blant annet fordi det gjøre det lettere å skape oversikt. Det foreligger mange måter å gjøre det på, og en overordna måte er inndeling av minoritet og majoritet. Elever med andre kulturelle bakgrunner enn den tradisjonelle norske, blir ofte omtalt som minoritet og kan oppfattes som egne grupper, selv om det ikke er naturlig i den gitte situasjonen. Slike grupperinger kan skape spesielle forståelser av menneskene (Spernes, 2020, s. 154). Gullestad skriver blant annet at «Vi handler i verden med utgangspunkt i de kategoriene som vi tolker den gjennom» (Gullestad, 2002, s. 43). Fordi grupperinger oppstår i relasjon med hverandre, er det nødvendig å snakke om majoritet i forhold til minoritet. Først og fremst viser begrepene til et mengdeforhold der minoritet er i mindretall og majoritet i flertall. Minoritetsbegrepet brukes som samlebetegnelse om elever som kan være forskjellige både med tanke på religion, kultur og etnisitet (Spernes, 2020, s. 154), og derav forstås også som noe kvalitativt. Begrepet brukes for å beskrive en gruppe som ikke fullt behersker eller forstår det samme som de som omtales som majoritets elever (Spernes, 2020, s. 155). Majoriteten blir da gruppen som sitter med definisjonsmakten, der maktforholdet ikke nødvendigvis vil forandre seg ved at begreper fjernes eller byttes ut, men bevisstgjøring med tanke på hvordan elevene omtales kan bidra til at alle elevene inkluderes i et «vi» eller «oss». Læreren må derfor være bevisst på egen begrepsbruk og hva som skal være grunnlaget for gruppering av elevene (Spernes, 2020, s. 155-156).

I analysen vil formuleringene «dem av oss» versus «oss» og «dem» anvendes for å karakterisere de ulike måtene minoritetene fremstilles på. Det vi legger i formuleringene, er forståelsen av om gruppene blir integrert som en helhetlig del av den norske kulturen, eller unødvendig grupperes som noe annerledes og eget. I tillegg til om det blir dannet en forståelse av gruppene gjennom gruppenes forståelsesrammer, altså et kulturel relativistisk perspektiv kontra et etnosentrisk perspektiv.

## 4.0 Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for vår forskningsmetode. Da vår masteravhandling har en kvalitativ metodetilnærming vil vi først gå inn på dette. Videre har vi valgt å analysere datamaterialet vårt ut fra en kritisk diskursanalyse. Vi vil derfor først se på de ulike definisjonene på hva en diskurs er, før vi går inn på definisjonen på kritisk diskursanalyse. Helt til slutt vil vi gjennomgå ulike etiske retningslinjer, samt validitet og reliabilitet, etterfulgt av presentasjon og avgrensning av datamateriale og selve analyseprosessen vår.

### 4.1 Metode

#### 4.1.1 En kvalitativ metodetilnærming

Samfunnsvitenskapelige forskninger er som regel kvalitative eller kvantitative, ut ifra hvilken metode som skal benyttes ved innsamling og analyse av data. Nyeng (2012) poengterer at kvalitativ tilnærming er en felles betegnelse på ulike metoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. Her er målet å se forståelsen av enten et fenomen eller en hendelse, samt å gå i dybden på det som egentlig blir skrevet. Forskeren anvender gjerne skiftelige eller muntlige kilder som er rikholdige (Nyeng, 2012, s. 71), i tillegg til at det handler om hvilken type data som blir arbeidet med, men også hva man forsøker å komme frem til (Nyeng, 2012, s. 71-74). Kvalitative data er informasjon som hovedsakelig gis i ord, og ikke i form av tall. Dette innebærer da for eksempel tekster. For å gjennomføre en analyse, er det nødvendig med spørsmål du bruker som utgangspunkt for å finne svar i tekstene du skal analysere. Dersom dataene du bruker, ikke gir deg svar på spørsmålene, er ikke datamaterialet du har innhentet godt nok (Johannessen et. al., 2020, s. 21).

#### 4.1.2 Diskurs

Vår masteravhandling inneholder arbeid med kvalitativt data. Vi vil derfor nå gjøre rede for hva diskurser og diskursanalyse er.

Det finnes flere ulike definisjoner på hva en diskurs egentlig er. Trine Anker (2021) viser til Jørgensen & Philips som hevder at man kan definere en diskurs som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på, og at det har sitt grunnlag i at språk er en sosial praksis. Det legges derfor vekt på at det kun er gjennom språket vi har tilgang til virkeligheten, men at språket også er med på å forme virkeligheten (Anker, 2021, s. 41-42).

Iver B. Neumann (2021) henviser på sin side til flere ulike måter å beskrive diskurser på i sin bok, *Innføring i diskursanalyse – mening, materialitet, makt* (2021). Grunnet omfanget på masteroppgaven kommer vi ikke til å gå igjennom alle definisjonene han oppfører, men kun et utvalg av de vi mener er viktigst å få med. Først trekker Neumann (2021) frem *Bokmålsordboka* fra 1986 som definerer diskurs som en samtale og en «språklig enhet som er større en setning, tekst» (Neumann, 2021, s. 20). Neumann (2021) selv definerer diskurser som «et system for frembringelse av et utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (Neumann, 2021, s. 22).

På den andre siden har vi den kritiske diskursanalytikeren Norman Fairclough som har tre ulike beskrivelser av diskurser. Disse er henholdsvis meningsdannelse (som inkluderer alle sosiale praksiser hvor tegn og tegnsystemer er involvert), språk knyttet til et bestemt sosialt felt eller praksis, og måter man konstruerer deler av verden i forbindelse med det samfunnsmessige (Skrede, 2017, 26).

Oppsummert er det altså flere ulike definisjoner på hva en diskurs faktisk er, men fellesnevneren er at det har en sammenheng med språket. Det er altså helt sentralt å se på dette opp mot kvalitativ metode og den kritiske diskursanalysen. Vi vil derfor nå gå nærmere inn på hva en kritisk diskursanalyse innebærer.

#### 4.1.3 Kritisk diskursanalyse og Faircloughs tredimensjonale modell

Generelt handler diskursanalyse om å se på hvordan meninger skapes og konstrueres, og hvordan dette danner grunnlaget for vår kunnskap om og syn på verden og samfunnet rundt oss. Språket har en sentral plass når man arbeider med diskursanalyser, da meninger oftest blir skapt gjennom språk (Hitching & Veum, 2011, s. 22). Språket er også med på å lage sosiale forhold, og da også sosial ulikhet. Ved å bruke en kritisk diskursanalyse kan vi analysere og se på hvordan denne prosessen fungerer i dagliglivet. Kritisk diskursanalyse stammer ifølge boken *Kritisk diskursanalyse* av Joar Skrede (2017) fra kritisk lingvistikk og er «et felles perspektiv på lingvistiske, semiotiske og/eller diskursive analyser» (Skrede, 2017, s. 20). Kritisk lingvistikk bygger på at man skal lete etter ting som er fraværende i tekster, da informasjon kan kommuniseres uten at det egentlig er synliggjort i teksten. Kritisk lingvistikk argumenterer også for at språket er en sosial praksis og viser til hvordan vi i samfunnet holder på ulike maktrelasjoner. Grunnlaget for utviklingen fra kritisk lingvistikk til kritisk

diskursanalyse har vært fordi den kritiske lingvistikken ikke har sett på og diskutert relasjonen mellom språket, makten og ideologien i god nok grad, og kritiske diskursanalytikere ønsket å opprette og utvikle teorier og metodikker som tok bedre tak i disse relasjonene (Skrede, 2017, s. 11, 20).

En sentral person innenfor den kritisk diskursanalytiske metoden er Norman Fairclough. Hans tilnærming ser på de store samfunnsmessige strukturene, og analyserer primært tekster for å undersøke relasjonene mellom diskurser og samfunnet. Fairclough ser på tre trekk ved den kritiske diskursanalysen han hevder bør være der dersom analysen skal regnes som kritisk diskursanalyse. For det første så er det ikke bare diskursene som blir analysert, men også forholdet mellom diskursene og andre deler av de sosiale prosessene diskursene inngår i. For eksempel er vi i vår master nødt til å fokusere på det som skjer utenom teksten vi innhenter, og analysere dette i henhold til målgruppen og arenaen de finner sted i. For det andre skal teksten analyseres systematisk, altså at vi arbeider ut fra et bestemt system. Dette har vi gjort basert på systematisk besvarelse av forskningsspørsmål, samt en gjennomgang av læremidlene med samme rutine i begge lærebokverkene. Det tredje, og siste punktet, omhandler det at prosjektet er normativt. Vårt arbeid blir å identifisere og kritisere de samfunnsforholdene som i vårt prosjekt kan oppfattes som uheldige rundt de utdragene vi innhenter, for deretter å komme med eksempler på andre måter disse kunne vært løst på, som vi mener kunne bidratt til å endre problemet (Skrede, 2017, s. 22 -23).

Faircloughs måte å analysere tekstene på er altså tredelt. Tekstene lages og tolkes med noen produksjonsbestemmelser, som for eksempel språk. Disse bestemmelsene er også avhengige av samfunnsnormen de produseres innenfor. I vårt tilfelle er vi nødt til å ha i bakhodet hvilket publikum tekstene er produsert for, som er norske skolebarn i alder 10 til 12 år, og hvilken rolle tekstene har for samfunnet (Grue, 2011, s. 118 – 119).

Makt og maktperspektiv står sentralt i den kritiske diskursanalysen. Makt sees ikke bare på som noe negativt, men kan også ha positive sider. Maktstrukturer i samfunnet kan også være både synlige og usynlige. Samfunnet er avhengig av maktrelasjoner for å fungere, som for eksempel ved å stemme ved stortingsvalg, eller innenfor skolesystemet hvor lærer har makt over elevene. Steven Lukes har definert ulike måter man kan se på og analysere makt. 1. A utøver makt ovenfor B for å få B til å gjøre ting hen egentlig ikke ønsker, 2. A utøver makt ved å påvirke og forme Bs ønsker, og den siste, 3. som er den kritisk diskursanalytikere er mest opptatt av å se på, A får B til å ønske det samme som seg selv ved å endre Bs tanker og

ønsker. Ved å utføre en kritisk diskursanalyse ser vi etter de uheldige maktstrukturene, og hvordan vi kan bidra til å endre disse (Skrede, 2017, s. 27-28).

I vår masteravhandling har vi sett på viktigheten av å ha maktperspektivet i bakhodet.

Lærebøkene har makt i klasserommet, både overfor oss som lærere som velger å ta det i bruk, men også for elevene som mottaker av informasjonen. Ved bruk av lærebøker skal man være sikker på at informasjonen som gis er faglig riktig og at man opplever det som noe som kan nå ut til majoriteten av elevene. Læremidlene skal i utgangspunktet formidle kunnskap om nasjonale minoriteter og samer på en måte som ikke kun bygger på bakgrunnshistorikk og livet som minoritet tidligere, men også prøve å formidle hvordan gruppene lever i dagens samfunn. Vi vil derfor se på hva som blir sagt i bøkene, både direkte og indirekte, for å danne oss et klart bilde av bøkene i helhet. Mangfoldet i samfunnet må representeres i læremidlene for at elevene skal kunne få en reel forståelse av hvordan samfunnet de lever i fungerer. På denne måten kan vi også argumentere for at forfattere og forlag sitter med makt om hva som skal formidles ut til elevene. Forfatterne bør basere seg på læreplanen rundt hva som skal inn av tematikk i lærebøkene de skriver, men velger selv hvordan de fremstiller og formulerer tematikken. Forlagene har makt da de velger hvilke bøker de mener er gode nok til å selges og gis ut som lærebøker. Dette kan også knyttes opp mot våre tre forskningsspørsmål.

Forfatterne og forlagenes makt kan knyttes opp mot hvordan bøkene fremviser mangfoldet i minoritetsgruppene. Det finnes ulike måter å vise frem mangfoldet på, og noen har nok bedre virkning enn andre. Dette gjelder også graden av dynamikk i fremstillingen av minoritetene. Unngår forfatterne å vise frem gruppenes utvikling, kan dette på mange måter fremvise en majoritetsmakt over minoriteten, fordi det på mange måter kan få gruppene til å fremstå som noe som tilhører fortiden, og som ikke henger i takt med majoritetens utvikling.

Et av forskningsspørsmålene våre undersøker hvordan bøkene inkluderer minoritetene i henhold til en ide om et felles norsk vi. Opp mot makt har forfatterne her mulighet til å lage et klart skille mellom majoritet og minoritet. Dette er noe vi ser på som uønskelig, fordi det i forhold til kritisk mangfoldskompetanse, samt i henhold til normkritisk pedagogikk, ikke vil bidra til å utfordre normen, og gjøre det «unormale» normalt.

Det siste forskningsspørsmålet vårt tar for seg forskjellene og likhetene rundt hvordan samene og de nasjonale minoritetene blir fremstilt. Det er viktig å hele veien ha i bakhodet at vi analyserer to forskjellige kategorier, henholdsvis urfolk (samer) og nasjonale minoriteter. Det vil nok høyst sannsynlig derfor være klare skiller, men dersom bøkene tydelig tar for seg

samenes historiske bakgrunn og kun sentrerer de nasjonale minoritetene rundt rasisme, assimilering og diskriminering, vil dette være en måte å skille på gruppene som vi da vil se på som kritikkverdige. Dette kan få de nasjonale minoritetene til å fremstå som en mindre viktig minoritetsgruppe.

I lys av dette har vi valgt å gjennomføre vår analyse av læremidlene med en kritisk diskursanalytisk tilnærming med Fairclough tre holdepunkter i bakhodet. Selve analyseprosessen vil vi gjennomgå senere i dette kapitlet.

Basert på dette, så vi behovet for å utføre en kritisk diskursanalyse opp mot lærebøkene for å se om forfatterne aktivt tar i bruk språk som fremstår som mangfoldig, inkluderende, og dynamisk. Om språket ikke viser til det mangfoldige samfunnet læreplanen fremviser og presiserer at vi har i skolen og samfunnet, kan vi på mange måter påstå at bøkene ikke følger læreplanen. Skolen skal være en åpen og inkluderende arena for elevene. Dersom lærebøkene har et språk og en tematikk som oppfattes som stereotypisk og som laget for majoriteten, for eksempel med høy representasjon av undervisning om de andre, (se side 35-37), mener vi det kan føre til at flere elever føler på utenforskap i undervisningen. Når vi ser på det dynamiske mener vi at en presentasjon av minoritetsgruppene som mangler fremvisning av gruppenes utvikling gjennom tid og frem til dagens situasjon kan være uheldig fordi dette kan få gruppene til å fremstå som noe som tilhører fortiden. Å mangle en dynamisk fremstilling kan føre til en misoppfatning hos elevene knyttet mot gruppenes opplevelse av kampsaker i dagens samfunn. Dersom lærebøkene, for eksempel, kun tar opp Alta-saken i tematikker rundt samenes politiske engasjement rundt å få være seg selv og kunne ytre sin kultur, men utelater viktige kampsaker de står i dag, kan det oppleves som at de i dag ikke har noe å kjempe for, noe som da ikke blir riktig. Eller dersom antisemittisme mot jødene kun knyttes opp mot andre verdenskrig, vil det ikke vise til hvordan denne situasjonen er i dag.

Tematikker som ofte analyseres i en kritisk diskursanalyse er sosial ulikhet, urettferdighet og rasisme (Skrede, 2017, s. 20-22). Fordi dette er temaer som ofte er viktige og analysert gjennom en kritisk diskursanalyse er det naturlig å se på den kritiske mangfoldskompetansen, normkritiske pedagogikken og antidiskriminerende undervisningen. Den kritiske mangfoldskompetansen stiller seg kritisk overfor de ulike maktsystemene og normene som er dannet i samfunnet (Røthing, 2020, s. 41; Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169). Makt er en sentral del av den kritiske diskursanalysen. Det er derfor naturlig å trekke inn den kritiske mangfoldskompetansen i en kritisk diskursanalyse.

Videre går den normkritiske pedagogikken som nevnt ut på at man skal utfordre normene, og normalisere ulikhetene i samfunnet (Spernes, 2020, s. 159). Normene kan på mange måter ha makt i samfunnet vi lever i. Mennesker er flokkdyr, og for mange kan det føles vanskelig å skille seg ut fra mengden og normen som samfunnet, og skolesystemet, legger opp til. Ved å aktivt ta i bruk normkritisk pedagogikk kan man være med på å utfordre disse maktstrukturene.

Den antidiskriminerende undervisningen kan knyttes opp mot den kritiske diskursanalysen fordi denne formen for undervisning går ut på at undervisningen ikke skal være undertrykkende ovenfor elevene (Røthing, 2020, s. 42). Den antidiskriminerende undervisningen har som nevnt fire ulike tilnærminger. Knytter man den kritiske diskursanalysen opp mot “undervisning for de andre”, legges det tydelig vekt på at lærer må være oppmerksom på at undervisningen skal tilrettelegges slik at den er inkluderende for elever som kan ha blitt andregjort (Kumashiro, 2002, 36-37). Man er derfor nødt til å stille seg kritisk til det som står i bøkene før man underviser, og undersøke om disse bøkene er tilrettelagt alle elevene i klasserommet, og ikke bare majoritetsgruppen.

Bruker man læremidlene aktivt i undervisningen vil det være behov for å stille seg kritisk til det som står skrevet før man bruker de i klasserommet. Man står fritt i sitt valg som lærer rundt hvordan elevene skal lære om de ulike tematikkene. Dersom man som lærer ikke er bevisst rundt det som står skrevet i bøkene og rundt elevgruppen sin kan man risikere at elever føler på utenforskap. Ved å ta i bruk kritisk diskursanalyse knyttet til læremidlene, vil det være mulighet for at man i større grad klarer å stå imot utenforskap knyttet til temaene, produksjon av stereotypier og, i det lengre løp, fremmedfrykt.

#### 4.1.4 Forskningsetikk og forskerrollen

Det forskningsetiske er alltid sentralt når man forsker. Da vi forsker på læremidler er det ikke forskning som knyttes direkte opp mot individer, og vi trenger derfor ikke knytte etikken opp mot personvern og ting som er viktig å tenke på når en forsker på mennesker. Vi må likevel tenke etisk når vi forsker for å sørge for at forskningen vår er gyldig. For selv om vi driver med en kritisk diskursanalyse er vi ikke ute etter å «ta» forfatterne av læremidlene, men heller se på hvordan vi oppfatter formuleringer og fremvisningene av gruppene.

Redelighet er viktig når vi forsker. Hvis ikke vi handler på ærlig og troverdig måte, vil ikke forskningen vår være valid. Plagiering av andres arbeid eller forfalskning av datamaterialet



gjør at vår forskning ikke vil være riktig. For å handle på en måte som gjør at vi kan stoles på er det viktig at vi har de etiske holdningene i bakhodet og handler godt forskningsetisk (Befring, 2020, s. 30).

Vår forskning kan etisk knyttes opp mot det pliktetiske. Pliktetikk går ut på at vi ser på intensjonene og motivene bak handlinger. Begrunnelsene for at en handling gjøres er da det som kan forsvare om det er riktig og etisk forsvarlig å gjennomføre det som gjøres. Et eksempel på pliktetisk handling er for eksempel lovene vi i norsk skole må følge (Befring, 2020, s. 29). Hvis vi skal trekke dette inn i vår master kan vi koble dette opp mot både vår intensjon bak gjennomføringen av forskningen, og forfatternes intensjon bak ulike valg som er blitt tatt i forbindelse med skriving av bøkene.

På vår side er all intensjon rundt det å gjennomføre denne forskningen god. Vi ønsker at bøkene som blir brukt i skolen er skrevet på en slik måte som vi oppfatter som inkluderende for elevene. Vi vil heller ikke kritisere personene/forfatterne på et personlig plan, men heller undersøke hvordan ting kunne vært gjort annerledes i bøkene.

Vi har blitt delvis veiledet i team i dette prosjektet, der to av våre tre veiledere har vært med å skrive deler av bokserien *Arena*, som vi analyserer i oppgaven. Det kan oppfattes som krevende å skulle analysere og muligens kritisere deler av verket til våre egne veiledere, og både vi og veilederne har derfor vært opptatt av å ha en åpenhet og bevissthet rundt dette. Samtidig har vi også en veileder som ikke har forbindelse med bøkene, og mye av veiledningen vært organisert i felles møter slik at vi hele veien har hatt tilgang på et utenfra-blikk. Det er derfor ekstra viktig at vi alltid husker at vi skal forholde oss nøytrale til bøkene og i analyseprosessen, og at vi tør å ytre våre observasjoner og analyse, uavhengig av hva veiledere, og de andre forfatterne av bokseriene, eventuelt måtte føle og mene rundt analysen vår. Vi har hele tiden vært opptatte av å behandle bøkene som om de var skrevet av forfattere som var ukjente for oss, og opplever selv at dette er en oppgave vi har klart å gjennomføre på en god måte.

#### 4.1.5 Validitet

Validitet i forbindelse med kritisk diskursanalyse har det opp gjennom tidene vært knyttet en kritisk holdning til. Dette bunner i en holdning til at intervju som forskningsmetode fra mange fremstår som en mer autentisk måte å forske på, og at det har mer sannhetsverdi enn tekster. Skrede (2017) hever derimot at intervju også kan være problematisk når det kommer til validitet, fordi man som forsker kan ha en påvirkning på intervjuobjektet. Man kan også

foreta en kritisk diskursanalyse av intervjuer skrevet ned som tekst, noe vi gjør i deler av vår analyse. Mediene kan påvirke fremstillingen av saken, men da intervjuene vi bruker kommer fra lærebøker som har som oppgave å få frem stemmen til de ulike minoritetene, mener vi at validiteten i dette ikke blir påvirket i en grad som påvirker vår forskning. Intervjuene i bøkene er laget for å få frem minoritetenes stemme, og ikke nødvendigvis et politisk ståsted i samfunnet som forfatterne med høy sannsynlighet ikke ønsker å vinkle i ulike retninger for å frem saken (Skrede, 2017, s. 155-158).

I forbindelse med validiteten av oppgaven vår står vi ovenfor en potensielt krevende situasjon, da to av våre tre veiledere har vært med å skrive deler av noen av bøkene vi analyserer, da henholdsvis deler av bokserien *Arena*. Det kan oppfattes som krevende å skulle analysere og muligens kritisere deler av verket til våre egne veiledere, og både vi og veilederne har derfor vært opptatt av å ha en åpenhet og bevissthet rundt dette. Samtidig har vi også en veileder som ikke har forbindelse med bøkene, og mye av veiledningen vært organisert i felles møter slik at vi hele veien har hatt tilgang på et utenfra-blikk. Det er derfor ekstra viktig at vi alltid husker at vi skal forholde oss nøytrale til bøkene og i analyseprosessen, og at vi tør å ytre våre observasjoner og analyser, uavhengig av hva veiledere, og de andre forfatterne av bokseriene, måtte føle og mene rundt analysen vår. Vi har hele tiden vært opptatte av å behandle bøkene som om de er skrevet av forfattere som er ukjente for oss, og opplever selv at dette er en oppgave vi har klart å gjennomføre på en god måte.

Det er også viktig for oss å understreke at vi ikke kritiserer forfatterne, men at vi ønsker å analysere bøkene fordi vi vil det beste for elevene, og ser viktigheten av at flest mulig føler seg inkludert i skolen, ikke bare på det psykososiale planet, men og innenfor fagene. Vi mener at det psykososiale miljøet i skolen også påvirkes av det som foregår faglig i klasserommet, og at det derfor også er viktig for oss å undersøke disse temaene.

#### 4.1.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om muligheten til å kunne etterprøve forskningen, og om forskningen da vil ha samme resultat. Det har blitt hevdet at analytisk forskning som baserer seg på tolkning kan være vanskelig å etterprøve, fordi det avhenger av hvordan forskeren selv tolker det som blir skrevet. Skrede (2017) påpeker derimot at studier som inngår i det samfunnsvitenskapelige kan være vanskelig å gjennomføre uten at det innebærer fortolkning. Har man derimot et intervju, kan det være en fare for at det første intervjuet du gjennomfører, kan påvirke de påfølgende, som endring i formulering av spørsmål. Dette vil ikke være

tilfellet om empirien som skal forskes på er tekster, fordi denne empirien allerede eksisterer uten innblanding av oss som forskere. Det er derimot ikke alltid relevant å trekke reliabilitet inn i kvalitative forskninger, men vi må uansett ha det i bakhodet når vi driver med forskning (Skrede, 2017, s. 158-159).

For at forskningen vi gjennomfører skal være mulig å etterprøve, er det viktig å presentere datamaterialet på en måte som gjør det mulig. Dette innebærer å aktivt bruke tekstutdrag fremfor å gjengi store deler av teksten som en oppsummering. Det er derimot slik at man som forsker kan velge ut de tekstutdragene man selv oppfatter som passende i sin analyse, og luker ut de man ikke føler passer inn. Da omfanget på vår masteroppgave ikke er stort nok til å analysere all tekst som står i læremidlene, har vi vært avhengig av å luke ut de delene som ikke besvarer våre forskningsspørsmål. Vi er også avhengig av å aktivt bruke begrepene vi beskriver i teorien gjennom analysen, slik at analysen vår blir lettere å forstå, og at andre forskere kan gjøre samme analyse som oss og få så likt svar som mulig. Det er også viktig å ha i bakhodet hvilken status vi og samfunnet står i, i forhold til sosiale og politiske forhold. Hadde denne formen for analyse av samme læremiddel som vi har valgt ut vært gjennomført i en annen tid, kan det hende at de ville fått et annet resultat (Skrede, 2017, s. 159 – 160).

## 4.2 Presentasjon og avgrensning av datamateriale

Denne studien tar utgangspunkt i tre lærebøker fra to ulike læreverk fra mellomtrinnet i samfunnsfag: Aschehougs *Arena* og Gyldendals *Refleks*, begge for 5.-7. trinn, alle skrevet etter læreplanen LK20. Kriteriene for valget av lærebøkene var at de skulle være skrevet etter utgivelsen av den nyeste læreplanen, LK20, at de er fra ulike forlag og skrevet for mellomtrinnet i grunnskolen. Grunnlaget for det første kriteriet, om at de skulle være skrevet etter LK20, er fordi det er det nyeste og mest relevante for skolen i dag. Videre når vi skulle velge læremidler fra to ulike forlag, falt valget på Aschehougs *Arena* og Gyldendals *Refleks*. Grunnlaget for det er at vi begge kjenner til læreverkene fra før etter eget arbeid i skolen, og vet at de blir benyttet ved flere skoler. Det er altså stor mulighet for at dette er læremidler vi kan måtte forholde oss til når vi selv begynner å arbeide som lærere. Tradisjonelt sett er dette også blant de største produsentene i forbindelse med læremidler, og vi vil derfor også anta at disse bøkene da har stor representasjon på skolene rundt om i landet.

Vi kunne også sett på Cappelen Damm sine lærebøker, men da deres lærebok for 7. trinn ikke har utgivelsesdato før januar 2025 (Cappelen Damm Utdanning, u.å.), ville vi ikke fått et fullt

innblikk i hvordan de har løst fremstillingen av tematikkene. Forskingen vår på læremidlene for hele mellomtrinnet ville derfor ikke være fullverdig, fordi vi da hadde manglet en hel lærebok som grunnlag.

Det er flere grunner til at vi valgte å fokusere på mellomtrinnet. For det første er studiene våre tilrettelagt 5.-10. trinn. Det kunne falt oss naturlig å fokusere på ungdomstrinnet også, men etter å ha undersøkt hvilke studier som allerede ligger ute på feltet rundt nasjonale minoriteter og samer ser vi en klar tendens til at forskningen tidligere har foretatt seg ungdomstrinnet. Vi så derfor et klart behov for å tilføre ny forskning som baserte seg på mellomtrinnet.

Videre kunne vi også valgt å fokusere studien vår på andre former for læremidler, som digitale læremidler. Dette valget falt bort da vi av egen erfaring i praksis har sett viktigheten lærebøker fortsatt har for mange lærere, oss selv inkludert. Vi har også erfaring fra at mange elever og lærere setter pris på å ha en fysisk bok å bruke i undervisningen. Det kan derimot også argumenteres for at man kan bruke en form for hybridundervisning hvor deler av undervisningen gis i form av fysiske læremidler, som bøker, og andre deler i digitale læremidler, men grunnet oppgavens omfang følte vi et behov for kun velge en av dem. Basert på det vi skrev om lærebøker på side 2 og 3, og hvordan vi selv oppfatter våre egne ønsker i klasserommet, falt valget på å analysere bøker.

#### 4.2.1 *Arena og Refleks*

Etter innledende gjennomgang har vi identifisert alle steder samene og de nasjonale minoritetene omtales i bøkene. Videre har vi avgrenset oss til dette datamaterialet for en dypere innholdsanalyse.

Etter både en individuell og felles gjennomgang av alle de seks bøkene har vi observert og notert ned alle stedene urfolk og nasjonale minoriteter eksplisitt ble nevnt i bøkene. Dette førte til en avgrensning av datamaterialet som gjorde det lettere for oss å se forskjellen på antall ganger gruppene ble nevnt i hver bok, samt gi oss en oversikt over hvilke deler av bøkene vi skulle analysere. Disse sidetallene inneholder ikke sider hvor det kun er oppgaver (også refleksjonsoppgaver) og sider med kun bilder, da disse ikke har vært inkludert i vår analyse.

De kapitlene i bokseriene som ikke eksplisitt nevnte en av de nasjonale minoritetene, nasjonale minoriteter som «begrep» eller samer, ble luket ut og er ikke en del av vår analyse.

Refleks 5	Refleks 6	Refleks 7
<p>Kapittel 2 – Landsdeler og ressurser.</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 21</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b></p> <p>Samene: s. 38 (Totalt: 1 side)</p>	<p>Kapittel 5 – Slik ble Norge et demokrati</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 20</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b></p> <p>Samene: s. 138 (Totalt: 1 side)</p>	<p>Kapittel 4 – Krig og konflikt</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 25</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b></p> <p>Nasjonale minoriteter: s. 96 (Totalt: 1 side)</p>
<p>Kapittel 3 – Demokrati</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 18</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b></p> <p>Samene: s. 61 (Totalt: 1 side)</p>	<p>Kapittel 6 – Samisk historie</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 18</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b></p> <p>Samene: s. 156 – 173 (Totalt: 18 sider)</p>	<p>Kapittel 5 – Menneskerettigheter</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 26</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b></p> <p>Nasjonale minoriteter: s. 122 – 124 (Totalt: 3 sider)</p>
<p>Kapittel 6 – Hvem er vi?</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 18</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b></p> <p>Samene: s. 138 &amp; 140 – 141 (Totalt: 3 sider)</p> <p>Nasjonale minoriteter: s. 139 &amp; s. 142 – 147 (Totalt: 7 sider)</p>		
<p><b><u>Totalt antall sider:</u></b> 57</p> <p><b><u>Totalt antall sider som nevner minoriteter:</u></b> 12</p>	<p><b><u>Totalt antall sider:</u></b> 38</p> <p><b><u>Totalt antall sider som nevner minoriteter:</u></b> 19</p>	<p><b><u>Totalt antall sider:</u></b> 51</p> <p><b><u>Totalt antall sider som nevner minoriteter:</u></b> 4</p>

Arena 5	Arena 6	Arena 7
<p>Kapittel 3 – Like rettigheter – ulike liv</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 15</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b>  Nasjonale minoriteter:  s. 66 – 67 (Totalt: 2 sider)</p> <p>Samene:  s. 72 (Totalt: 1 side)</p>	<p>Kapittel 4 - Å høre til</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 33</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b>  Nasjonale minoriteter:  s. 101 &amp; 108 – 132  (Totalt: 26 sider)</p>	<p>Kapittel 3 – Bli med og bestem!</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 23</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b>  Samene:  s. 53 (Totalt: 1 side)</p>
<p>Kapittel 4 – En historie om demokratiet</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 32</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b>  Samene:  s. 93 &amp; s. 112 (Totalt: 2 sider)</p>	<p>Kapittel 6 – Konflikt</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 31</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b>  Nasjonale minoriteter:  s. 187 (Totalt: 1 side)</p>	<p>Kapittel 4 – I have a dream</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 32</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b>  Samene:  s. 96 – 97 (Totalt: 2 sider)</p> <p>Nasjonale minoriteter:  s. 96 – 97 (Totalt: 2 sider)</p>
<p>Kapittel 5 – Hvem sin historie? Hvem sitt kart?</p> <p><b><u>Kapitlets sider:</u></b> 28</p> <p><b><u>Kapitlet og minoritetene:</u></b>  Samene:  s. 131-132, 134, 148 – 149, 152 – 156 &amp; 160 –165  (Totalt: 16 sider)</p>		
<p><b><u>Totalt antall sider:</u></b> 75</p> <p><b><u>Totalt antall sider som nevner minoriteter:</u></b> 19</p>	<p><b><u>Totalt antall sider:</u></b> 64</p> <p><b><u>Totalt antall sider som nevner minoriteter:</u></b> 27</p>	<p><b><u>Totalt antall sider:</u></b> 55</p> <p><b><u>Totalt antall sider som nevner minoriteter:</u></b>  5, men da to av sidene er de samme, men med ulike avsnitt, vil det totale antallet være 3.</p>

### 4.3 Analyseprosess

Etter at vi hadde foretatt oss et utvalg av hvilken læreplan og hvilke lærebøker som vi ønsket å ha som utgangspunkt i henhold til våre kriterier begynte vi på analysen. Vi valgte å se på en bokserie om gangen. Vi startet først med å notere ned forlag og kapitler/sider som omhandlet hvordan man bruker bøkene. Dette var for å få en forståelse av hvordan det er forventet at elevene skal arbeide med bøkene, slik at vi kanskje lettere kan forstå forfatterens måte å drive arbeidet på i bøkene. Deretter leste vi over bøkene en gang hver for oss, uten å snakke om observasjonene våre. Vi noterte ned hver for oss hva alle kapitlene i bøkene handlet om og hvorvidt de tok for seg noe informasjon som kunne knyttes opp mot samer eller nasjonale minoriteter.

Etter dette satt vi oss sammen og undersøkte bøkene en etter en, hvor vi underveis i undersøkelsen av bøkene snakket om hva vi selv hadde observert. Vi så da at vi begge hadde oppfattet ting på relativt lik måte, men at vi til tider hadde fått med oss informasjon som den andre ikke hadde plukket opp. Samtidig som dette ble gjort, telte vi antall relevante sider i bøkene, og bestemte oss her for å utelate sider som kun hadde oppgaver og eventuelle forsider. Dette var en avgjørelse vi tok på bakgrunn av størrelsesomfanget på masteren, og at vi antok på dette stadiet at vi hadde nok tekstutdrag til å analysere bokkapitlene og få svar på våre forskningsspørsmål basert på disse.

I forbindelse med at vi telte antall relevante sider bestemte vi oss også for å skrive ned det totale omfanget i bøkene som tok for seg samer og nasjonale minoriteter. Vi mener det er viktig å se på dette for å prøve å få en forståelse av hvilke prioriteringer forfatterne har hatt av innholdet i sine bøker. Er det viet klart større plass til en gruppe, kontra en annen, mener vi dette kan oppfattes som en skjevfordeling og favorisering av en minoritetsgruppe kontra en annen. Dersom for eksempel samene får klart mer plass enn de nasjonale minoritetene mener vi dette kan fremstå som en uheldig balanse. Nå har det seg derimot slik at samene er Norges urfolk, og har, som vi skrev i kapitlet om historisk bakgrunn, andre typer rettigheter enn de nasjonale minoritetene har. Det er likevel viktig å huske at de nasjonale minoritetene er fem ulike kulturer med fem ulike bakgrunner. Dette krever plass for at man skal klare å komme i dybden på hver enkelt gruppe. Dette vil vi se mer på i analysen.

Vi valgte etter dette å notere ned all tekst som stod i bøkene, for så å velge ut de tekstutdragene vi følte best kunne bidra til å besvare våre forskningsspørsmål. Vi besvarte så

alle forskningsspørsmålene systematisk ved å se på ett og ett spørsmål og velge ut de tekstutdragene vi mente besvarte spørsmålene. Deretter valgte vi igjen ut de tekstutdragene vi mente representerte forskningsspørsmålene best. Grunnen til at vi her ikke fikk tatt med alle tekstutdragene vi hadde valgt, var grunnet størrelsen på masteren vår, og at dette ville tatt for mye plass.

Vi oppfattet denne analysemetoden som en måte som gjorde oss helt trygge på at vi fikk med alt vi oppfattet som relevant, og at vi fikk svart helt konkret på spørsmålet vi ønsker å svare på i dette forskningsprosjektet. Når all tekst var gjennomgått og fordelt inn i forskningsspørsmålene begynte vi å skrive selve analysekapittelet.



## 5 Funn og analyse

I det følgende kapittelet vil vi presentere funnene i vår analyse av læreverkene *Refleks 5* (2021), *Refleks 6* (2021), *Refleks 7* (2022), *Arena 5* (2020), *Arena 6* (2021) og *Arena 7* (2022). Problemstillingen som er utgangspunktet for analysen, er

*Hvordan fremstilles samene og de nasjonale minoritetene i et utvalg lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet?*

Gjennom denne analysen ønsker vi å få innsikt i fremstillingene og graden av inkludering av samene som urfolk og de nasjonale minoritetene i lærebøkene. Vi ser på dette som relevant fordi det kan være med på å påvirke elevenes tilhørighet og identifikasjon med det nasjonale fellesskapet. En manglende inkludering kan blant annet bidra til fremmedgjøring og eksotifisering av gruppene, noe som igjen kan føre til utvikling av fordommer og stereotyper.

Kapittelet vil starte med en beskrivelse av hvor stor plass samene og de nasjonale minoritetene får i lærebøkene. Dette ser vi på som relevant fordi det kan gi oss innsikt i hvor viktig tematikken anses som, i tillegg til at det kan være en fin innledning til å se på hvordan gruppene fremstilles videre. Deretter går vi inn i analysedelen der de to første forskningsspørsmålene besvares hver for seg, mens det siste forskningsspørsmålet integreres og besvares underveis i de to første. Dette gjøres først i henhold til *Refleks*-bøkene, deretter *Arena*-bøkene, fordi vi da får sett på forskjellene på prioriteringene og fremstillingene av samene og de nasjonale minoritetene i hvert av forlagene. Vi anser det som hensiktsmessig å vurdere hvert lærebokverk separat, da de representerer selvstendige publikasjoner. Målet med analysen er ikke å sammenligne lærebokverkene, men snarere å identifisere samene og de nasjonale minoriteter i verkene.

### 5.1 Hvor stor plass får samene og de nasjonale minoritetene i bøkene?

I denne delen undersøker vi hvor stor plass samene og de nasjonale minoritetene får i de utvalgte lærebøkene. Denne delen er ikke spesifikt knyttet til et forskningsspørsmål, men henger sammen med forståelse av det helhetlige perspektivet. Ved å måle omfanget kan man få en oversikt over hvor mye plass som er tildelt minoritetene, som kan danne et bilde på hvor viktig tematikken anses som. Dette mener vi er sentralt å kartlegge, blant annet fordi å tildele tilstrekkelig plass til minoriteters historie, kultur og erfaringer kan skape en følelse av inkludering og tilhørighet hos elevene. En rettferdig og nøyaktig representasjon av

minoritetsgrupper i lærebøker kan også bidra til å bekrefte gruppenes eksistens og betydning i samfunnet, i tillegg til å vise at gruppenes historie og bidrag er like verdifulle som majoritetgruppenes. Det å ha et større omfang av informasjon om minoritetsgrupper, gjør det også mulig for elever å utvikle mer nyansert forståelse av samfunnet og verden rundt dem. Spjut (2020) poengterer også at ved å se på omfanget, kan man danne en mening om hvem sitt perspektiv som er utgangspunktet (Spjut, 2020, s. 80), som kan være viktig å være oppmerksom på for å inkludere flere elevers synspunkt. Dette kan også oppfordre til kritisk tenking og utforskning av komplekse temaer som diskriminering.

Når vi nå retter oppmerksomheten mot den tildelte plassen til samene og de nasjonale minoritetene, er det først nødvendig å gjøre rede for avgrensningen. I analysen inkluderes kun kapitelsidene, som vil si at innholdsfortegnelse, forside, oppgaver og kildelister ekskluderes. Det er fordi kapitteltekstene utgjør det materiellet som anses hensiktsmessig å analysere for oss, da det handler om formidlingen i tekstene. Vi undersøker det totale sidetallet i hver bokserie, slik at vi får et helhetlig perspektiv på hvor mye plass gruppene blir tildelt.

Det foreligger en forskjell når det gjelder graden av oppmerksomhet som tildeles samene og de nasjonale minoritetene i lærebøkene. I analysen av *Refleks 5* (2021), *Refleks 6* (2021) og *Refleks 7* (2022), ser vi at av deres totale 582 sider, er 24 sider (4,12%) viet til samene, og 12 sider (2,06%) til de nasjonale minoritetene. *Arena 5* (2020), *Arena 6* (2021) og *Arena 7* (2022), har derimot totalt 726 sider, hvorav 26 sider (3,58%) er viet til samene og 35 sider (4,82%) til de nasjonale minoritetene.

I *Refleks*-bøkene ser vi en overvekt med tildeling av plass til samene, men i *Arena*-bøkene er det de nasjonale minoritetene som får flest sider. På den ene siden kan det oppfattes naturlig at samene tildeles større plass i publikasjonene, fordi samene som urfolk har flere rettigheter i Norge. På den andre siden er det sentralt å anerkjenne at samene representerer én distinkt gruppe, mens de nasjonale minoritetene består av fem separate grupper, som kan danne forståelse av å gi flere sider til de nasjonale minoritetene.

Lignende undersøkelser er blant annet gjort av Spjut (2020) i Sverige på samer, svenskfinner, romfolk og tornedalere. Hun så på 56 læremidler på 1.-9. trinn fra fagene svenska, samhälle, historia, religion og geografi, i forhold til hvor mange bøker som nevner alle gruppene, hvor mange som nevner en eller flere, og hvor mange som ikke nevner noen (Spjut, 2020, s. 66). Undersøkelsen til Spjut (2020) viser at 26 av bøkene nevner alle gruppene, 23 av dem nevner

en eller flere av gruppene, og 7 av bøkene nevner ikke noen (Spjut, 2020, s. 67). Sett i forhold til våre lærebøker nevner 4 av 6 bøker samene, 5 av 6 bøker de nasjonale minoritetene i Norge, og 3 av 6 bøker nevner både samene og en eller flere av de nasjonale minoritetene i Norge. Spjut (2020) finner også i undersøkelsen at samene er presentert i høyest grad av alle gruppene (Spjut, 2020, s. 68), noe som stemmer overens med funnene våre i *Refleks*-bøkene. Spjut skriver at dette kan være på bakgrunn av samenes særstilling som svensk urfolk (Spjut, 2020, s. 68), slik vi også ser på det ved våre funn med samene som urfolk i Norge.

Avslutningsvis er det viktig å huske at det er kamp om plassen rundt temaer i lærebøker, og begrenset hva forfatterne kan inkludere. I tillegg kan det foreligge elementer vi ikke kjenner til, som det økonomiske knyttet til antall sider. Det er likevel interessant å ha sett på omfanget som en inngang til hvordan og i hvilken grad gruppene fremstilles. Vi mener det kan skape bevissthet rundt hvor mye de ulike minoritetene vektlegges i sammenligning med hverandre og i sammenligning med alle andre temaer i samfunnsfag.

## 5.2 Analyse av datamaterialet

I denne delen vil funnene våre presenteres, drøftes opp mot forskningsspørsmålene og bli forankret i teori. Det vil være et kapittel for hver av de to forskningsspørsmålene, der det siste forskningsspørsmålet inkluderes og besvares underveis. *Refleks*-bøkene og *Arena*-bøkene blir også analysert hver for seg, før de sammenstilles i en oppsummering etter hvert kapittel. Vi anser det som hensiktsmessig fordi det gir mulighet til å diskutere underveis, noe som er særlig viktig i diskursanalyse. Det er fordi det er viktig å argumentere godt for sine tolkninger og tydelig vise hvordan man gjør det. I tillegg gjør vi det på denne måten for å unngå gjentakelser.

### 5.2.1 En mangfoldig og dynamisk fremstilling

I denne delen analyseres datamaterialet ut fra forskningsspørsmålet *i hvilken grad og på hvilke måter gir bøkene en mangfoldig og dynamisk fremstilling av samene og de nasjonale minoritetene? Og er det forskjeller på fremstillingen av samer og de nasjonale minoritetene? Eventuelt på hvilke måter?*

En mangfoldig fremstilling av gruppene kan være en sentral faktor for å fremme inkludering, fordi det kan sikre et bredt spekter i undervisningen som flere elever kan identifisere seg med. I tillegg vektlegges også betydningen av å presentere gruppene på en dynamisk måte, som tar hensyn til gruppenes historiske utvikling. Som vi diskuterte på side 40 og 41 i oppgaven, vil

det derfor være viktig å vektlegge mangfoldige og dynamiske fremstillinger av samene og de nasjonale minoritetene, i håp om å motvirke reproduksjon av fordommer og stereotyper som kan oppstå ved en ensidig og statisk fremstilling.

I tillegg anses det som relevant å se på forskjeller og likheter ved samene og de nasjonale minoritetene, fordi det kan avdekke skjevheter i representasjon av minoritetsgruppene, og vurdere graden av mangfold i lærebøkene. Dette kan avdekke eksempler på minoriteters marginalisering i samfunnet som blir vist gjennom bøkene. Videre kan dette føre til bevissthet og oppmuntre til endringer som fremmer mer rettferdige og nøytrale representasjoner.

#### 5.2.1.1 *Refleks*-bøkene

##### 5.2.1.1.1 Det samiske i *Refleks*-bøkene

I *Refleks*-bøkene presenteres mangfoldige og dynamiske fremstillinger i varierende grad.

Overordna foreligger det en tendens til mangfoldige fremstillinger ved integrering av ulike perspektiver av den samiske kulturen, og enkelte dynamiske utviklingstrekk av kulturen.

En sentral faktor ved mangfoldet, er den geografiske dimensjonen. Dette aspektet kan belyse hvordan og hvorfor en person utvikler seg som de gjør, blant annet på grunn på påvirkninger fra samfunnet. Samenes tilhørighet fremheves flere steder, inkludert i kapitler om identitet og samenes historie:

Samene er et eget folk som fra gammelt av har levd i Norden og på Kolahalvøya. De har et eget språk, egen kultur og egne tradisjoner. Området der samene tradisjonelt har levd, kalles på samisk Sápmi, som kan oversettes til Sameland på norsk. (Hosteland et. al., 2021a, s. 140)

Det området helt i nord der samene har pleid å bo, kalles på nordsamisk Sápmi. På norsk kalle det ofte Sameland.» (...) «I dag bor det samer over hele Norge. De fleste bor fortsatt i Nord-Norge, men mange bor også i Oslo. (Hosteland et. al., 2021b, s. 158)

Disse tekstutdragene fremhever både mangfoldige og dynamiske fremstillinger på flere nivåer. Gjennom fremhevingen av samenes kultur, språk og tradisjoner, i tillegg til den historiske tilstedeværelsen i Norden og på Kolahalvøya, bidrar det til en forståelse av mangfoldet innenfor den samiske kulturen. Ved å adressere den geografiske dimensjonen av samisk tilstedeværelse vises det til at befolkningen er spredt. Dette kan videre indikere at samene ikke utgjør en homogen gruppe, men snarere en diversifisert gruppe individer som uttrykker sin kulturelle arv på varierte måter. Tekstutdragene informerer også om at samene i dag bor over hele Norge, med en overvekt i Nord-Norge, og betydelig antall i Oslo. Dette reflekterer en dynamisk befolkningsfordeling, og viser at samene har spredt seg geografisk,

samt tilpasset seg ulike deler av landet over tid. Den mangfoldige og dynamiske fremstillingen her kan motvirke stereotypier og gi et mer nyansert bilde av samisk identitet og samfunn.

I tillegg nevnes det at det samiske området kalles Sápmi på samisk og Sameland på norsk (Hosteland et. al., 2021a, s. 140; Hosteland et. al., 2021b, s. 158). Dette viser til dels en mangfoldig tilnærming, da det nevnes navnet på nordsamisk og norsk. Derimot er det tre store samiske språk i Norge: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022). Det å inkludere ett samisk navn, kan produsere eller reprodusere stereotypier i form av at samene «kun» er ett folk. For ved å inkludere flere navn på samisk, kan det få frem en forståelse og inkludering av det kulturelle mangfoldet.

Derimot kommer det frem i et senere tekstutdrag at samisk ikke bare er ett språk, men flere språk som ligner. Dette fremkommer eksempelvis ved at samene fra Røros ikke nødvendigvis forstår samene fra Kolahalvøya (Hosteland et. al., 2021b, s. 159). Likevel kan dette danne en misoppfatning ved at det er ett samisk språk i Norge og ett i Russland, noe som kan forhindre mangfoldig fremstilling av det samiske språket i Norge.

I tillegg til bosted og språk som identitet, er også etnisitet sentralt: «Det bor samer i Norge, Sverige, Finland og Russland. Alle norske samer regnes som nordmenn» (Hosteland et. al., 2021b, s. 157). Her blir igjen samenes kulturelle mangfold fremhevet ved å få frem landene samene tradisjonelt har bodd, og bor i. Det viser at samisk tilstedeværelse ikke er begrenset til en nasjon, men heller strekker seg over flere landegrenser. Dette indikerer også et kulturelt mangfold ved tilhørighet av flere nasjoner. Tekstutdraget kan motvirke stereotypiske forestillinger hos leseren, fordi det fremmer mangfold både geografisk og kulturelt, samt det samiske som en del av det norske.

Fordi dagens samfunn er globalisert, er kultur sjeldent helt avgrenset og enhetlig. Mennesker vil derfor danne seg en kulturell identitet ut ifra ulike interaksjoner og fellesskap som man omgås i (Eriksen & Sajjad, 2019, s. 73-74). På bakgrunn av dette trekker vi frem et tekstutdrag om ulike dimensjoner ved samisk identitet:

For å være same i dag er det viktig at man føler seg samisk og selv vil være same. For å få stemmerett i sametingsvalget må man snakke samisk selv eller ha foreldre, besteforeldre eller oldeforeldre som gjør det. Man må også *erklære* seg selv som samisk. Hva som regnes som samisk bakgrunn, er derfor knyttet til familie, kultur og språk. Å føle seg samisk betyr at man har identitet som same. (Hosteland et. al., 2021b, s. 157)

Først og fremst åpner tekstutdraget opp for en bredere forståelse av samisk identitet som viser mangfold ved å inkludere ulike aspekter som kulturelle tilknytninger og personlige opplevelser. I tillegg gis det en indikasjon at det samiske ikke er statisk, men heller utvikles over tid gjennom personlige erfaringer og tilknytning til samisk kultur og samfunn. Tekstutdraget kan derav motvirke stereotypier ved å understreke kompleksiteten av samisk identitet. Ved å knytte samisk bakgrunn til familie, kultur og språk, viser tekstutdraget at det ikke finnes en ensartet definisjon av det å være samisk, men at det kan variere fra individ til individ. Dette kan bidra med å bryte ned stereotypier om samer som en homogen gruppe og åpner opp for en mer nyansert forståelse av samisk identitet.

En annen sentral del av identiteten, vil være livsnæringen:

Opp gjennom historien har samene livnært seg av jakt, fiske, fangst og handel. For omtrent 500 år siden begynte samene å temme reinsdyr. Det største området for samisk tamreindrift i Norge i dag er i Finnmark. Men det er også samer som driver med tamrein sørover gjennom Troms, Nordland og Trøndelag. Fordi reindriften er en næring som særlig samene har drevet, har den vært viktig for bevaring og utvikling av samisk kultur og språk. (Hosteland et. al., 2021a, s. 140)

Generelt viser dette tekstutdraget en mangfoldig og dynamisk fremstilling av samisk næringsliv og kultur, samt geografisk mangfold i utøvelsen av næringsveiene. Ved å også nevne utviklingen av samisk næringsliv over tid, illustreres det at næringslivet heller ikke er statisk. Likevel kommer det kun frem tradisjonelle næringsveier, som kan forsterke stereotypier om hva alle samer livnærer seg av. Dette kan føre til en ensidig fremstilling og marginalisere andre aspekter. Det vil derfor være viktig å få frem utviklingen av næringsveiene frem til i dag, og dagens situasjon:

I dag har de fleste samer samme type jobber som andre nordmenn. Men mange lever fortsatt av *tradisjonelle* samiske næringer, som *reindrift*, jakt, fiske og fangst. Disse næringene har vært drevet i svært lang tid, og de har forandret seg underveis. (Hosteland et. al., 2021b, s. 160)

Samlet sett viser dette tekstutdraget en mangfoldig og dynamisk fremstilling av det samiske, ved å nevne flere tradisjonelle samiske næringer, samt situasjonen i dag. Dette kan være med på å forhindre reproduksjon av stereotypier ved at ikke alle samer driver med de tradisjonelle næringsveiene, og at hvilken som helst person på gata kan være samiske uten at du ser det. Selv om de tradisjonelle næringsveiene har blitt værende, viser det fremdeles til den dynamiske utviklingen og tilpasningen til dagen samfunn. Dette kommer enda tydeligere frem i neste tekstutdrag:

For flere hundre år siden temmet samene reinen. Nå er det flere tamreiner enn villrein i Norge. Tidligere måtte samene vokte og drive reinflokkene til nye beitemarker på ski om vinteren og til fots om sommeren. De måtte reise over lange avstander gjennom året. I dag bruker de snøscooter om vinteren og ATV og motorsykkel om sommeren. Noen ganger brukes også helikopter for å passe på flokker med dyr som er spredt over store avstander. (Hosteland et. al., 2021b, s. 160)

Her vises en enda tydeligere dynamisk utvikling av det samiske ved at metodene som er anvendt i deres sentrale næringsvei, har utviklet seg i takt med samfunnet. Noe som er veldig sentralt for å unngå stereotypier om at samene fremdeles kun lever på en tradisjonell måte.

Flere steder i bøkene trekkes det frem ulike sider ved den samiske kulturen, blant annet fra organisering av ulike jaktlag og utviklingen fra villrein til tamrein (Hosteland et. al., 2021b, s. 162), og utviklingen av den samiske troen fra Noaiden som en sentral åndelig person til kristningen av den samiske religionen (Hosteland et. al., 2021b, s. 166-167). Dette viser også mangfoldet ved kulturen i form av dens utvikling. Selv om det derimot kunne vært trukket mer linjer opp mot i dag for å forhindre stereotypiske fremstillinger.

Til slutt har også fornorskingen påvirket den samiske kulturen:

Gjennom generasjoner ble samer fortalt at samisk kultur og språk var lite verdt. Mange skammet seg over sin samiske bakgrunn og prøvde å skjule den, også for sine egne barn. Mange mistet forbindelsen til samisk kultur og språk. Noen av dem som senere oppdaget hva de hadde mistet, ble lei seg og prøvde å finne igjen sin samiske bakgrunn. (Hosteland et. al., 2021b, s. 169)

Først og fremst illustrerer tekstutdraget mangfoldet blant samene gjennom forskjellige reaksjoner på fornorskingspolitikken. Det kan bidra til å belyse den dynamiske utvikling i den samiske kulturen fra en tid med kulturell undertrykkelse til en økende bevissthet og stolthet knyttet til samisk identitet og kultur. Samlet sett bidrar tekstutdraget til en dypere forståelse av den komplekse erfaringen gjennom historien.

#### 5.2.1.1.2 De nasjonale minoritetene i *Refleks*-bøkene

I *Refleks*-bøkene presenteres også de nasjonale minoritetene i ulik grad på mangfoldige og dynamiske måter. Dette forekommer i flere eksempler, som vi nå vil illustrere:

Fem slike grupper har fått status som *nasjonal minoritet* fordi de har bodd lenge i Norge. Det er kvener, romanifolket/taterne, skogfinnene, jødene og romene. Den norske staten skal legge til rette for at personer som tilhører nasjonale minoriteter, kan ta vare på sin kultur. (Hosteland et. al., 2021a, s. 139)

Tekstutdraget kan illustrere at hver av de nasjonale minoritetene har hver sin kultur og historiske bakgrunn, som representerer en variasjon av erfaringer og identiteter. Dette kan blant annet indikere at man er mer enn sin etniske merkelapp. Videre kan tekstutdraget vise til

en dynamisk tilnærming til forvaltningen av det kulturelle mangfoldet, ved å understreke at staten skal legge til rette for bevaring og utvikling av kulturene. Når det gjelder stereotypier bidrar tekstutdraget til å motvirke dem ved å anerkjenne den unike identiteten til hver av minoritetsgruppene.

Det kommer videre frem at Norge i mange år har vært et mangfoldig land, men at minoriteter i ulik grad har ønsket å bevare sin egen kultur og integrere seg i det norske (Hosteland et. al., 2021a, s. 142). Dette viser igjen det mangfoldige i de nasjonale minoritetenes kultur, og at de ikke er homogene grupper. I forhold til dette kommer det videre frem at storsamfunnet har forsøkt å assimilere eller utestenge gruppene fra landet:

Kulturen til disse ulike gruppene har på forskjellige måter blitt utestengt fra samfunnet. Selv om kulturene og språkene til urfolk og nasjonale minoriteter har blitt forsøkt utryddet, har sider ved kulturene og språkene overlevd. Mange som tilhører minoritetsgruppene, jobber for at kulturene og språkene skal leve videre. (Hosteland et. al., 2021a, s. 142)

Tekstutdraget reflekterer til det mangfoldige ved å anerkjenne at gruppene på ulike måter har blitt behandlet dårlig av den norske stat, samt at ulike sider ved kulturen og språket har overlevd. Ved å påpeke at minoritetsgruppene kultur og språk har blitt undertrykt, for deretter å bli revitalisert, kan det tyde på en vedvarende motstand og evne til å tilpasse seg over tid. Tekstutdraget motvirker også stereotypier ved å ikke ha en ensidig fremstilling av gruppene som kun sårbare og ofre for undertrykkelse. Dette viser til dels også en dynamisk utvikling ved at minoritetsgruppene har kommet til Norge med sin kultur og sitt språk, men at selv om det ble svekket av den norske stat, overlevde noen sider.

Kulturen er en sentral del av mangfoldet til minoritetsgrupper, noe som kommer frem på ulike måter i bøkene, blant annet gjennom når og hvor gruppene kom til Norge, de tradisjonelle næringsveiene og språket. Et tekstutdrag som viser dette, er beskrivelsen av kvenene/norskfinnene:

*Kvenene/norskfinnene* flyttet til Finnmark, Troms og Nordland fra det nordlige Sverige og Finland. Vi vet ikke når de første kvenen/norskfinnene bosatte seg i det som i dag er Norge, men fra starten av 1500-tallet er det skrevet om kvener/norskfinner i norske kilder.» (...) «Deres tradisjonelle næring i Norge var jordbruk og fiske langs fjordene, særlig Øst-Finnmark. Kvenene/norskfinnene i Norge snakket kvensk. (Hosteland et. al., 2021a, s. 144)

En slik fremstilling kan være mangfoldig fordi det peker på ulike former for livsnæringer, og ulike steder gruppen kommer fra, som kan indikere en variasjon i kulturell og etnisk bakgrunn innad i gruppen. I tillegg ved å påpeke at gruppen har flyttet til et område som i dag er i



Norge, har drevet med tradisjonelle næringer og «snakket» kvensk, kan det indikere en dynamisk utvikling over tid. Fremstillingen kan derfor bidra til å motvirke stereotypier fordi kvenene/norskfinnene fremstilles som en mangfoldig gruppe med ulike tradisjoner og næringer. Likevel foreligger det ingen utviklingstrekk frem til i dag, noe som kan produsere eller reprodusere en stereotypisk oppfatning om at kvener/norskfinner fremdeles lever av den tradisjonelle livsnæringen i dag.

Generelt omhandler kunnskapen som kommer frem om de nasjonale minoritetene når og hvor gruppene kom til i Norge, tradisjonelle næringsveier, språk og uretten gruppene opplevde. Likevel er det noen grupper som har litt annet fokus enn resten. Selv om uretten som ble utført mot de nasjonale minoritetene blir beskrevet, ser vi at det er større fokus på behandlingen av jødene under første og andre verdenskrig, kontra hva som kjennetegner jødene som gruppe og deres utviklingstrekk i dag. Dette kan danne stereotypiske oppfatninger, fordi det blir manglende kunnskap om de kulturelle aspektene ved gruppen.

#### 5.2.1.1.3 Oppsummering

Overordna ser vi at det foreligger flere mangfoldige og dynamiske fremstillinger av samene og de nasjonale minoritetene i *Refleks*-bøkene, men at det likevel er noen forskjeller og delvis mangelfullt ved den dynamiske utviklingen av kulturen frem til i dag. Alle gruppene er mangfoldige, og derav vil det være ulike måter å være samisk, jødisk, kvensk/norskfinsk, romfolk, romanifolk/tater og skogfinsk på. Vi observerer eksempler som fremstilles mangfoldige og dynamiske, selv om det virker som det er flere måter å være samisk på, kontra en av de nasjonale minoritetene. I tillegg er det en gjennomgående tendens til å fokusere ensidig på de tradisjonelle aspektene og den eldre historien til de ulike gruppene. En slik ensidig tilnærming resulterer i en manglende representasjon av deres utvikling over tid, noe som hindrer en fullstendig fremstilling av det dynamiske aspektet ved minoritetenes erfaringer.

#### 5.2.1.2 *Arena*-bøkene

##### 5.2.1.2.1 Samene i *Arena*-bøkene

Samene i *Arena*-bøkene har hovedvekten av informasjonen sin i et større kapittel, men det er tydelige referanser til samene også i andre kapitler som omhandler for eksempel demokrati. Fokuset til *Arena* på samene som urfolk er også opp mot samenes kulturelle tradisjoner og et litt mindre fokus på fornorskingsprosessen. Det er derimot også viktig å påpeke at samene ikke får et helt eget kapittel, men et kapittel med fokus på urfolk over hele verden. Det kan

argumenteres for at dette kan være en uheldig måte å fremvise samene på da dette kan få samene til å fremstå som om de har mer til felles med andre urfolk fra resten av verden, enn det de har med etniske nordmenn. Fremstillingen blir lite dynamisk i form av at vi kategoriserer samer med andre urfolk som en egen gruppe. Det er kjent at urfolk over hele verden har opplevd urettferdighet fra majoriteten, men vi opplever det som en marginalisering av samenes betydning for den norske staten og den norske kulturen når det gjøres på denne måten. Det vitner riktig nok om kulturelt mangfold verden over når vi får de samlet sammen slik. Det får tydelig frem hvor forskjellige kulturer verdens urfolk har, men og hvordan de alle har gjennomgått urettferdighet. Det får også den samiske kulturen til å fremstå som noe helt eget og spesielt.

*Arena* viser tydelig frem det samiske mangfoldet i Norden ved å trekke frem både landegrensener og språk. Under har vi to tekstutdrag hvor fokuset ligger på dette.

Sápmi er navnet på samenes område. Det ligger nord i de landene som i dag heter Norge, Sverige, Finland og Russland. Navnet på samenes landområde, Sápmi, og ordet same, er egentlig to varianter av samme ord. I samisk kultur er nærhet mellom menneske og land viktig. Det å legge vekt på naturens verdi er felles for mange urfolk. Likevel er de av oss som er samer, opptatt av mye annet enn natur. Alle mennesker har forskjellige identiteter. (Eriksen et. al., 2020, s. 131)

Sápmi er det nordsamiske navnet på samenes land. Nordsamisk er det samiske språket som flest samer i Norge snakker, og derfor hører vi oftest navnet Sápmi. Men det finnes flere samiske språk. På lulesamisk heter Sápmi Sámeednam eller Sábmme, og på sørsamisk heter det Saemie. På norsk heter Sápmi Sameland. (Eriksen et. al., 2020, s. 134)

Det første tekstutdraget har en tydelig forklaring på hvilke land Sameland strekker seg over. Dette kan bidra til at elevene ser mangfoldet hos den samiske befolkningen basert på hvor stort område gruppen kommer fra. Å vise at Sameland ikke bare er Finnmark i nord, men hele veien til Russland kan bidra til å endre misoppfatninger, men også vise elevene gruppens mangfoldighet i form av at landet strekker seg over flere landegrensener, og kan vitne om at kulturen kan være ulik fra land til land.

Utdraget trekker også frem hvilke deler av kulturen som tradisjonelt har vært viktig for samene, som nærhet til naturen, men de spesifiserer også at dette ikke nødvendigvis er det som er viktigst for alle. Denne måten å vise at samene har ulike prioriteringer og behov knyttet til kulturell nærhet vitner om en mangfoldig og dynamisk utvikling. Mangfoldet

fremkommer tydelig ved at det vises at samene har flere kulturelle synspunkt enn kun naturen, og det dynamiske på den måten at vi får fremstilt samenes kultur på en annen måte enn det som ofte er stereotypien, nemlig at alle samer er opptatt av naturen. Det viser også at samenes kultur er under utvikling, og at selv om noen holder seg til det gamle og tradisjonelle, er det også mange som ikke har dette som sitt største kulturelle trekk.

I tekstutdrag to trekkes igjen Samelands grenser og språk inn. Vi syns dette tekstutdraget er et godt eksempel på mangfold og dynamisk utvikling. Mangfoldig på den måten at det blir vist og forklart hvor store forskjeller det er på samenes språk, selv om det er ett urfolk. Å få fremstilt det slik vitner om et stort kulturelt sprik, som kanskje ikke har blitt vist så tydelig før. Det kan derfor argumenteres for at dette også er dynamisk. Sápmi er det navnet på samenes land som vi selv har sett mest av, både under arbeid med oppgaven, men også under vår egen oppvekst. At det så tydelig blir poengtert her at samenes land har flere navn, og at samene ikke bare har ett språk, viser at forfatterne av bøkene har hatt som fokus å vise frem flere sider av samenes kultur, og ikke bare de delene av den som blir oftest trukket frem, og som kan argumenteres for at er stereotypisk.

*Arena* har også et fokus på å vise det kulturelle mangfoldet samene imellom, her fremvist i forbindelse med kulturelle folkedrakter:

Det er stort kulturelt mangfold blant samer. Det kan vi for eksempel se på de ulike gáktiene, det vil si koftene. Tidligere var gákti et hverdagsplagg, men i dag brukes det mest til fest. Ser du noe som er likt, og noe som er forskjellig på koftene? (Eriksen et al., 2020, s. 132)

Dette tekstutdraget er et veldig godt eksempel på utfoldelse av mangfold. Vi får her vist frem et sett med flere ulike kofter og en forklaring på hvor disse koftene har en tilknytning til. På denne måten blir de ulike kulturelle trekkene innenfor samme kultur trukket frem. Samtidig kan dette også bidra til å endre på oppfatninger elever kan ha om at det kun finnes en enkelt kofte, som da også på mange måter kan være stereotypisk. Ved å vise frem kofter vi ikke får presentert i samme grad, og samtidig vise flere forskjellige ved siden av hverandre, viser forfatterne tydelig frem at samene har et stort mangfold kulturelt sett innenfor samme gruppe. Tekstutdraget er også dynamisk i form av at vi får presentert utviklingen av de samiske gáktiernes bruk og betydning for den samiske befolkningen.

For eksempel er det mange av oss i Norge som har flere kulturer som del av vår identitet. Noen nordmenn er både norske og jødiske, eller muslimske og norske, eller kanskje både norske, samiske og kvenske. (Eriksen, et al., 2021, s. 104)

Her får vi mangfoldet servert i form av at vi alle kan ha ulike kulturer selv om vi er født og oppvokst på samme sted. Hver enkelt av oss som menneske kan ha et mangfold av kulturer uavhengig av hvor vi kommer fra. At forfatterne av bøkene velger å ha et så bredt spekter av grupper de spesifiserer i boka vitner om at de har hatt en tanke om at elevene som skal bruke disse bøkene kan stamme fra flere ulike hjem, og med ulik kulturell bagasje. Dette mener vi kan bidra til at elevene føler seg inkludert i egen undervisning.

#### 5.2.1.2.2 De nasjonale minoritetene i *Arena*-bøkene

I motsetning til samene som må dele kapittel med andre urfolksgrupper, omhandler *Arenas* kapittel om de nasjonale minoritetene i hovedsak kun om de nasjonale minoritetsgruppene, men med et fåtall sider i starten med tematikken identitet. Ser vi på måten de nasjonale minoritetene blir omtalt i bøkene med et mangfoldig og dynamisk blikk tar bøkene opp både de ulike kulturelle aspektene de nasjonale minoritetene har, samt hvordan det var å være nasjonal minoritet i Norge før og i dag. Dette viser en utvikling innenfor gruppen. Det blir også fremvist flere intervjuer i *Arena 6* (2021), for eksempel en kvinne med skogfinsk bakgrunn. Å trekke frem erfaringer dagens etterkommere av fortidens innflyttere har, er et godt virkemiddel for å fremme den dynamiske utviklingen gruppen har hatt, og vi får det tydelig presentert hvordan det kan være å stamme fra en annen kultur.

Skogfinner lever som de fleste andre, men vi har en ekstra kultur i tillegg. Noen bruker finnskogbunad, noen lærer seg kanskje litt finsk eller forsker på slekta. Noen lager motti, hillo eller silpo, som er skogfinske matretter. Flere har begynt å ta i bruk sine finske slektsnavn igjen. Andre har et spesielt forhold til naturen. (Eriksen et. al., 2021, 117 – 118)

*Arena* tar for seg de nasjonale minoritetene hver for seg med viktige kulturelle aspekter og deres posisjon i Norge gjennom tidene som hovedtematikk. Det er fint for det mangfoldige aspektet at vi får fremvist det kulturelle mangfoldet blant gruppene og det de har tatt med seg til Norge.

Taterne/romanifolket spesialiserte seg ofte på jobber som ikke så mange andre kunne. De lagde knapper, beltespinner, kammer, hekker og seletøy og bjeller til hester. Mange kvinner drev med spådomskunst, eller de vevde og strikket pyntebånd, duker og

klesplagg. Taterne/romanifolket er også kjent for å lage noen av de flotteste knivene i Norge, og mange er flinke musikere. (Eriksen et al., 2021, s. 111)

De trodde at alt i naturen har en sjel - steiner, trær og dyr. Menneskene var ikke herskere over naturen, men måtte innrette seg etter den. For å få hjelp til forskjellige ting kunne man bruke en noita eller en tietjä - en sjaman eller helbreder - som blant annet brukte runesanger (magiske formler) for å helbrede eller hjelpe på andre måter. (Eriksen et. al., 2021, s.117)

I disse tekstutdragene får vi presentert viktige punkter ved de ulike gruppene som hvorfor arbeidet romanifolket drev med var viktig, personer som utførte ulike arbeidsoppgaver, og ting som ofte var viktige for romani og skogfinnene. Vi får også et utdrag av eksempler på ting de produserte og solgte til andre. På denne måten får forfatterne på en heldig måte vist frem viktigheten av kunnskaper og kulturelle aspekter andre grupper stiller med. Det blir altså tydelig fremvist hvorfor romanifolket stilte med gode ressurser for nordmenn.

Måten forfatterne viser ulikhetene mellom de nasjonale minoritetene vitner også til en mangfoldig fremstilling. De nasjonale minoritetene har store forskjeller seg imellom, og å få en så dyp gjennomgang av ulike kulturelle punkter fra hver av de nasjonale minoritetene kan det bidra til økt forståelse for det mangfoldet de bidrar med til samfunnet. Fremvisningen er også dynamisk i den form at vi her ikke bare får servert urettferdighetene de gjennomgikk (som fornorskning, holocaust og assimilering), men en dyp gjennomgang av hver enkelt av de nasjonale minoritetene.

Jødene fremstilles også på en slik dynamisk og mangfoldig måte:

Flyktningene som hadde kommet hit, var opptatt både av å holde på jødiske tradisjoner og å tilpasse seg det norske samfunnet. Barna ble sendt på skole for å lære seg norsk og få norske venner. Mange ble med i foreninger og idrettslag. Samtidig var det viktig å ikke glemme den jødiske kulturen. Hjemme fortsatte familiene å snakke språket jiddisk og å feire de jødiske høytidene. (Eriksen et. al., 2021, 120)

Akkurat fremstillingen i dette tekstutdraget vitner ikke til spesifikke kulturelle punkter ved minoritetsgruppen, men det kan oppfattes at jødene hadde mye mangfold seg imellom. De utviklet sin egen kultur ved å holde på sin egen i tillegg til å tilegne seg ny kultur i landet de var flyttet til. Fremstillingen vil derfor også være dynamisk fordi det viser en kultur i utvikling.

Forfatterne av *Arena* har også tatt et utdrag av intervju gjort med mennesker av jødisk opphav. På denne måten kan man vise at deres stemmer blir hørt, og man kan få et inntrykk av hvordan det er å være jødisk i Norge i dag.

«Hva vil det si for deg å være jødisk?» Det spørsmålet stilte Jødisk Museum i Oslo til norske jøder for noen år siden. Her kan du lese noen av svarene de fikk:

- Tenker ikke mye på det, man er jøde, man er nordmann, det er slik livet mitt er.
- Jeg vil si det betyr alt, egentlig. Jeg hadde ikke vært samme person hvis jeg ikke var jødisk.
- Jeg vil alltid være litt annerledes, men det er ikke noe problem i Norge.
- Når jeg tenker på det, er det egentlig veldig viktig for meg. Jeg har egentlig aldri reflektert over det. Det er sant, altså. Fordi for meg så er det - jeg er jøde - og ferdig med det. (Eriksen et. al., 2021, s. 124)

Å fremvise kultur på denne måten vitner om en mangfoldig tankegang. Det blir tydelig vist at de oppfatter seg selv som mennesker med to ulike kulturelle forutsetninger, og at viktigheten av egen kulturell bakgrunn avhenger fra person til person. For noen har det altså mye å si, og de er tydelig opptatte av sitt opphav, mens for andre har den jødiske bakgrunnen lite og si, eller like mye betydning som den norske kulturen de også har. Det viser også til at man som kulturell minoritet kan oppleve en form for annerledeshet, fordi man har noe i tillegg til det majoriteten har. Det blir derimot av denne personen ikke oppfattet som noe problematisk, og kan vise elever med samme bakgrunn at det er lov å føle seg og være annerledes enn andre, og at det å ha en annen kulturell bakgrunn i Norge på mange måter kan være en fin ting.

#### 5.2.1.2.3 Oppsummering

*Arenas* kapitler knyttet opp mot samene og de nasjonale minoritetene har få stereotypiske trekk. De har tydelig trukket frem mangfoldet i gruppene, da kanskje spesielt opp mot samene og deres ulike måter å være samisk på. Hos de nasjonale minoritetene er også mangfoldsfremstillingen god, med eksempler på ulike måter å leve på innad i samme kulturelle gruppe, og det å være både norsk, men også tilhøre en minoritetsgruppe.

*Arena* får også tydelig fremvist det dynamiske gjennom utviklingen til de ulike gruppene fra før i tiden, og frem til i dag. Dette kan bidra til en bedre forståelse for elevene av hvordan minoritetsgruppene har kommet dit de er i dag, men og bidra til å redusere stereotypiske holdninger og fordommer mot gruppene.

### 5.2.1.3 Mangfold og dynamikk i geografi, språk og næring

Etter å ha analysert begge bøkene, vil vi i denne delen gi en samlet oppsummering av hva vi tenker er svaret på det forskningsspørsmål vi tok utgangspunkt i, i denne delen.

Som nevnt i teorien skal skolen legge til rette for elevenes utvikling i forbindelse med mangfoldskompetanse og medborgerskap (Røthing, 2020, s. 31), noe som indikerer at innholdet i undervisningen er sentralt. Lærere tar ofte utgangspunkt i læreboka ved planlegging av undervisningen (Rasmussen & Lund, 2015), og siden det ikke lengre trengs godkjenning av bøkene, er lærerens forståelse og formidling enda viktigere (Koritzinsky, 2020, s. 230-231). Det er derfor viktig å se hvordan lærebøker som *Refleks* og *Arena* tilrettelegger for mangfolds- og kritisk mangfoldskompetanse for elevene, selv om lærere også skal sitte med god kunnskap ved fremstilling av ulike grupper.

Fremstillingene av gruppene er viktig for å motvirke stereotypier og fordommer. Kumashiro (2002) vektlegger blant annet betydningen av å være oppmerksom på klassens mangfold når man underviser, for å kunne inkludere alle i større grad (Kumashiro, 2002, s. 36). Derav er det viktig å huske på at Norge er et hypermangfoldig samfunn, der det også foreligger mangfold innad i gruppene (Røthing, 2020, s. 31). I tillegg er det sentralt å få frem den dynamiske fremstillingen vi skriver om på sidene 40 og 41, for å vise utviklingen av gruppenes kulturer og tilpasning i dagens samfunn.

Generelt foreligger det flere mangfoldige og dynamiske fremstillinger av samene og de nasjonale minoritetene i både *Refleks*- og *Arena*-bøkene. Kulturelt mangfold handler blant annet om ulike tradisjoner, normer, verdier og historie (Munthe, 2011, s. 12). Gruppene blir jevnt over tatt opp på flere ulike måter, både gjennom historie, inkludert sider ved fornorsking og diskriminering fra den norske stat, og andre kulturelle trekk. Man lærer gruppene å kjenne på ulike måter, noe som kan være med på å styre om fordommer og rasisme blir sterkere eller forhindret (Borchgrevink & Brockmann, 2008, s. 24).

Vi har sett at begge lærebokverkene har trukket frem ulike aspekter hos samene og de nasjonale minoritetene. Dette gjør de i form av å trekke frem at gruppene har sine egne unike kulturer og historisk bakgrunn, som representerer en variasjon av erfaringer og identiteter, som indikerer at gruppene er mer enn sin etniske merkelapp. Vi ser dette ved flere anledninger, men at det i noe ulik grad og delvis er mangelfullt ved utviklingen frem til i dag.

Først vil vi trekke frem den geografiske dimensjonen, knyttet til områder der samene og de nasjonale minoritetene bor og har bodd. Begge lærebokverkene skriver om hvor samene og de nasjonale minoritetene tradisjonelt har bodd, men utdyper i ulik grad utviklingen til i dag. I henhold til de nasjonale minoritetene kommer det hovedsakelig kun frem hvor gruppene tradisjonelt har bodd før Norge, og hvilket område gruppene kom til i Norge. Dette utdypes det mer rundt i henhold til samene, blant annet gjennom at begge lærebøkene trekker frem at samene tradisjonelt har bodd flere steder i Norden, i tillegg til Kolahalvøya, i et område kalt «Sameland». Den dynamiske utviklingen, slik vi ser det, kommer tydeligere frem i *Refleks*-bøkene ved at samene i dag bor over hele Norge.

Vi ser også litt av den samme tendensen i forhold til fremstillingen av språket til samene og de nasjonale minoriteter, ved at det trekkes frem i ulik grad. I forhold til de nasjonale minoritetene nevnes gruppenes tradisjonelle språk, og litt om hvordan flere mistet språket under fornorskingsprosessen. Begge lærebokverkene trekker også frem at det finnes flere samiske språk. *Refleks* nevner på sin side kun det nordsamiske språket, mens *Arena* trekker frem de tre største samiske språkene i Norge. Ved å trekke frem det språklige mangfoldet, viser det omfanget av kulturen til gruppene, som kan være viktig for å øke inkludering og muligheten til å kjenne seg igjen.

Livsnæring er også en sentral del av kulturen. Her viser også begge lærebokverkene en mangfoldig og dynamisk tilnærming, men i varierende grad. I forhold til de nasjonale minoritetene har *Refleks* på sin side et ensidig fokus på det tradisjonelle, mens *Arena* inkluderer mer utviklingen og hvordan situasjonen er for flere nasjonale minoriteter i dag, blant annet gjennom intervju. I forhold til det samiske viser både *Refleks* og *Arena* igjen til det mangfoldige innad de tradisjonelle livsnæringene, der *Arena* i tillegg trekker inn viktigheten av naturen. *Refleks* nevner at de fleste samer i dag har samme type jobber som andre nordmenn, og *Arena* spesifiserer at det tradisjonelle ikke er like viktig for alle i dag. Dette er med på å vise mangfoldighet og en dynamisk utvikling av kulturen.

Historien til samene og de nasjonale minoritetene trekkes også frem litt ulikt. Det vises til at alle gruppene har vært utsatt for enten assimilasjon, utestengelse eller diskriminering av staten, og at flere av gruppene har kjempet for sine rettigheter. I forhold til de nasjonale minoritetene har *Refleks* på sin side et større fokus på det som har skjedd, mens *Arena* har en mer dynamisk tilnærming i form av utvikling mot nåtiden. *Refleks* fokuserer blant annet på jødene opp mot uretten under andre verdenskrig, mens *Arena* i tillegg ser på jødene i dag. Det



samiske kommer også stort sett frem gjennom situasjonen før, med lite fokus på samene som gruppe nå.

Hovedtendensen til en fokusering på hvordan det var før, ser vi også igjen i fremstillingen av identitet. *Refleks* i forhold til de nasjonale minoritetene har på sin side mer fokus på hva som kjennetegnet gruppene før, isolert sett, mens *Arena* får frem aspekter med hvordan det er å være en del av kulturen til de ulike nasjonale minoritetene i Norge i dag. I henhold til det samiske, kommer det frem i begge lærebokverkene at samene er en del av det norske. Det nevnes at mange nordmenn har flere kulturer som en del av sin identitet og for eksempel kan være norsk og samisk. Dette får frem at det er mange måter å være samisk på.

I forhold til kritisk mangfoldskompetanse er det viktig at minoritetenes perspektiver på kultur, verdier og normer ikke blir glemt, fordi det kan føre til mindreverdighetsfølelse (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169-170). Dette henger sammen med stereotypier og fordommer som er sentralt innen normkritisk pedagogikk og antidiskriminerende undervisning. Kumashiro (2002) snakker om viktigheten av å være oppmerksom på klassens mangfold for å kunne inkludere alle i større grad (Kumashiro, 2002, s. 36). Dette gjøres ved flere anledninger når det trekkes frem ulike måter å være samisk på, og at den samiske identiteten og kulturen har endret seg i takt med det moderne samfunnet. Flere nasjonale minoriteter kan muligens kjenne seg igjen i fremstillinger av historien og det kulturelle, men samtidig kan muligens flere føle seg ekskludert fordi det ikke foreligger fokus på flere identiteter innad de ulike nasjonale minoritetene. Dette er viktig for å unngå for å motvirke stereotypier og fordommer (Røthing, 2020, s. 22).

Stereotypier handler generelt sett om å ha en forenklet og generalisert oppfatning eller holdning om noe eller noen (Koritzinsky, 2020, s. 128). Det kan ofte være positivt når det er snakk om egen kultur, men er ofte negativt når det handler om noen andre sin kultur (Koritzinsky, 2020, s. 128-130; Spernes, 2020, s. 205). Ved å forenkle tilnærmelsen av de ulike minoritetene og mangel på det mangfoldige og dynamiske er det derfor en fare for at det dannes stereotypiske holdninger. Dette kan ofte føre til forhåndsdomming av en person, og en misvisende forståelse på bakgrunn av en hel gruppes karaktertrekk (Koritzinsky, 2020, s. 128-130; Spernes, 2020, s. 151). Dette kan videre føre til fordommer, som kan forstås som forenklete forestillinger om grupper, der meningene om de ulike gruppene er vanskelige å endre (Faye et. al., 2021, s. 12-13; Toft, 2021, s. 162-163).

Det foreligger flere potensielle fallgruver i lærebokverkene, som vi ønsker å trekke frem. Først og fremst handler de potensielle fallgruvene om mangelfull inkludering av mangfoldige og dynamiske fremstillinger. Ved blant annet å ikke inkludere mangfoldet av tradisjonelle bosteder og hvordan det har utviklet seg, eller å ikke inkludere mangfoldet av språk, kan det føre til en ensidig fremstilling av kulturen til gruppene. I tillegg ved mangelfull fremstilling av utviklingen av kulturelle aspekter som livsnæring og identitet frem mot i dag, kan det skape en forståelse av at de som tilhører disse gruppene, fremdeles lever slik de gjorde før. I *Refleks* foreligger det også en forståelse, slik vi ser det, om at det kommer frem flere måter å være samisk på, kontra de nasjonale minoritetene. Alt dette kan føre til en ensidig fremstilling og en forståelse av at samene og de nasjonale minoritetene, er isolerte grupper, som ikke er en like stor del av det norske samfunnet. Grunnlaget for at vi ser på dette som potensielle fallgruver er at det på den ene siden føre til en følelse av ekskludering, fremmedgjøring og eksotifisering av egen kultur, i tillegg til å danne stereotypiske og fordomsfulle holdninger mot kulturene.

Etter å ha gått gjennom empirien kan vi nå peke på noen hovedfunn. Generelt blir det trukket frem at Norge er et mangfoldig land med minoriteter med ulike kulturelle aspekter og posisjoner i Norge gjennom tidene. Overordna er det flere mangfoldige og dynamiske fremstillinger av samene og de nasjonale minoritetene, fordi det trekkes frem ulike sider ved geografi, språk, historie og livsnæringer. Derimot er det ulikt i hvilken grad den mangfoldige og dynamiske fremstillingen kommer frem. Samlet sett ser vi at samene har en mer mangfoldig og dynamisk fremstilling, kontra de nasjonale minoritetene. Det er i den grad at det fokuseres mer på flere aspekter ved den samiske kulturen og hvordan den har utviklet seg til i dag. Sett bort i fra at *Arena* inkluderer intervjuer av ulike nasjonale minoriteter i dag. Likevel ser vi i den overordna delen av LK20, at «elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), men om de nasjonale minoritetene at «opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dette kan på den ene siden forklare forskjellene på fremstillingen av gruppene, fordi det ikke poengteres at elevene skal lære om mangfoldet og variasjonene innad kulturen og samfunnslivet til de nasjonale minoritetene. Likevel kan det også anses problematisk, fordi kunnskapen om de nasjonale minoritetene, kan også innebære kunnskap om gruppenes kultur i dag. Ved å unnlate denne informasjonen, kan det også danne en oppfattelse om at gruppene fremdeles lever på den tradisjonelle måten.

### 5.2.2 Et felles norsk «vi»

I denne delen analyseres datamaterialet ut fra forskningsspørsmålet *i hvilken grad og på hvilke måter fremstiller bøkene gruppene som en del av et felles, norsk «vi»? Og er det forskjeller på fremstillingen av samer og de nasjonale minoritetene? Eventuelt på hvilke måter?*

Her ønsker vi å utforske i hvilken grad samene som urfolk og de nasjonale minoritetene i Norge blir presentert som en del av et felles norsk «vi». Dette innebærer å undersøke om gruppene blir fremstilt som «de av oss» eller «dem» separat fra det norske «oss». Gjennom denne analysen vil vi kunne få innsikt i hvilken grad og hvordan gruppene inkluderes i et felles norsk «vi» i lærebøkene. Det er fordi det kan ha betydning for elevenes tilhørighet og identifikasjon med det nasjonale fellesskapet. En manglende inkludering kan bidra til fremmedgjøring og eksotifisering av gruppene, noe som igjen kan føre til utvikling av fordommer og stereotyper.

På bakgrunnen av viktigheten av inkludering i skolen, legger vi først frem en beskrivelse av hvilke sammenhenger samene og de nasjonale minoritetene nevnes i. Først og fremst kan det vise i hvilken grad gruppene inkluderes som en del av det helhetlige norske samfunnet, eller som noe utenforstående. I tillegg vil sammenhengen minoritetsgruppene dukker opp i være relevant for å avdekke «vi» versus «dem»- dynamikken, når vi ser om minoritetene flettes inn i viktige temaer som politikk og demokrati, eller behandles separat som eksotiske kulturer. Deretter vil vi videre trekke frem tekstutdrag som poengterer det som kommer frem i sammenhengen gruppene inkluderes i. Det er for å kunne se konkrete eksempler, som kan være med å styrke oppunder viktigheten av det og hvordan det kan påvirke.

Kapittelet er organisert ved å først ta for seg temaene samene og de nasjonale minoritetene nevnes i sammenheng med, for deretter å trekke frem sitater som viser ulik grad av inkluderende språk. Dette gjøres først med *Refleks*-bøkene, deretter *Arena*-bøkene. Vi anser det først som hensiktsmessig å strukturere det med lærebokverkene hver for seg, fordi vi skal identifisere inkludering, og ikke sammenligne. Som tidligere nevnt, ser vi blant annet også ved annen forskning, at ved å undersøke hvilke tematiske sammenhenger samene og de nasjonale minoritetene er skrevet i, kan det belyse hvem sitt perspektiv som er utgangspunktet. Dette kan knyttes til «oss» og «dem» i henhold til hvilken grad og hvordan gruppene blir inkludert i et felles norsk «vi».

I tillegg anses det som relevant å se på forskjeller og likheter, fordi det igjen kan avdekke skjevheter i representasjonen av minoritetsgruppene, og vurdere graden av inkludering i et felles norsk «vi» i lærebøkene. Dette kan også her bidra til å avdekke eventuelle marginaliseringer som er oversett, som videre kan føre til bevissthet rundt en mer inkluderende praksis.

#### 5.2.2.1 *Refleks*-bøkene, sammenheng

##### 5.2.2.1.1 Det samiske i *Refleks*-bøkene

I de utvalgte *Refleks*-bøkene, behandles kunnskapen om samene i to av tre bøker; *Refleks 5* (2021) og *Refleks 6* (2021). Samene er knyttet til både eksplisitte tema om det samiske, men nevnes også i andre sammenhenger.

Den første sammenhengen der samene omtales, er knyttet til det geografiske. Dette tematiseres først i kapittelet «Landsdeler og ressurser» i forbindelse med Nord-Norge, og at Kautokeino og Karasjok er kommunene med høyest andel samisk befolkning (Hosteland et. al, 2021a, s. 38). Videre nevnes samene i forbindelse med geografi i kapittelet «Hvem er vi?», et kapittel om kultur og identitet. Her påpekes det at samene har en lang historie i Norge, som strekker seg tilbake til før statsdannelsen (Hosteland et. al., 2021a, s. 138), og at samene tradisjonelt har bodd i Norden og på Kolahalvøya (Hosteland et. al., 2021a, s. 140). Imidlertid er det i kapittelet «Samisk historie» det forekommer mest om samene i geografisk sammenheng (Hosteland et. al., 2021b, s. 154-173). Her presenteres kart og beskrivelse av områdene hvor samene tradisjonelt har bodd, samt hvor Sameland strekker seg, og presisering om at samene i dag bor over hele landet (Hosteland et. al., 2021b, s. 156-158).

Den neste konteksten samene omtales i forbindelse med, er demokrati, særlig knyttet til Sametinget og stemmerett. Sametinget nevnes først i kapittelet «Landsdeler og ressurser», hvor det fremheves at Sametinget har sin lokasjon i Karasjok (Hosteland et. al, 2021a, s. 38). Videre blir Sametinget diskutert i kapittelet «Demokrati», der det poengteres at samene har stemmerett både ved stortingsvalg og sametingsvalg, i tillegg til hva Sametinget arbeider med og lokasjonen (Hosteland et. al, 2021a, s. 61). Sametingets lokasjon nevnes igjen i kapittelet «Samisk historie» (Hosteland et. al., 2021b, s. 157), og i sammenheng med stemmerett i kapittelet «Slik ble Norge et demokrati». Der presiseres det at samene først fikk stemmerett i 1821 (Hosteland et. al., 2021b, s. 138).

De gjenværende kontekstuelle områdene der samene blir omtalt, er knyttet til kapitler og underoverskrifter som eksplisitt omhandler samene. Et av disse kapitlene er «Hvem er vi?»,

som omhandler kultur og identitet (Hosteland et. al., 2021a, s. 128-151). Her nevnes det samiske i sammenheng med et eget underkapittel «Samene – et urfolk i Norge», der deres identitet, tradisjonelle næringsliv, fornorskingspolitikken og deres status som urfolk med tilhørende rettigheter blir belyst (Hosteland et. al., 2021a, s. 140-141). Disse temaene blir også behandlet i kapittelet «Samisk historie», men her blir flere aspekter utforsket grundigere, inkludert geografi, samisk identitet, språk, livsstil, historie fra tidligere tider og frem til fornorskingspolitikken, samt prosessen med oppreisning (Hosteland et. al., 2021b, s. 156-173).

#### 5.2.2.1.2 De nasjonale minoritetene i *Refleks*-bøkene

I de utvalgte bøkene til *Refleks*, er det henholdsvis *Refleks 5* (2021) og *Refleks 7* (2022) som tar for seg de nasjonale minoritetene.

Den dominerende trenden, er at alle de nasjonale minoritetene hovedsakelig blir behandlet gjennom egne overskrifter innenfor sine tematiske rammer. Dette ser vi blant annet ved at kapittelet «Hvem er vi?» om kultur og identitet, er det eneste kapittelet som tematiserer alle de nasjonale minoritetene. Hovedfokuset er på hva det vil si å ha status som nasjonal minoritet, samt skillet mellom nye og gamle minoriteter, og redegjørelse for assimilering- og ekskluderingspolitikken. Hver av de nasjonale minoritetene blir behandlet, både ved når og hvor de kom til Norge, språket, kjennetegn på næringsliv, samt uretten de har stått i (Hosteland et. al., 2021a, s. 142-147). Kvenene/norskfinnene, romanifolket/tatere og skogfinner, blir sett i sammenheng med assimilering, mens romer og jøder ses sammenheng med ekskludering (Hosteland et. al., 2021a, s. 144-147).

I tilfeller der de nasjonale minoritetene blir nevnt i en annen kontekst, ser vi en klar tendens i lærebøkene til *Refleks*, at det nærmest kun forekommer i sammenheng med jødene og andre verdenskrig. Jødene blir først nevnt i kapittelet «Krig og konflikt», i sammenheng med andre verdenskrig, der nazistene la mye av skylden på jødene for tapet under første verdenskrig (Hosteland et. al., 2022, s. 96). Den siste sammenheng hvor de nasjonale minoritetene blir nevnt, er i kapittelet «Menneskerettigheter». Her fokuseres det igjen på jødernes erfaring under andre verdenskrig, med vekt på de grusomheter de ble utsatt for i konsentrasjonsleirene, drap og fratagelse av rettigheter. Imidlertid nevnes også den nasjonale minoriteten romer i denne sammenheng, i en kort henvisning til at de også ble ofre for drap i leirene (Hosteland et. al., 2022, s. 122).

### 5.2.2.1.3 Oppsummering

Samlet sett ser vi at hovedtendensen av informasjonen som kommer frem om både samene og de nasjonale minoritetene i *Refleks*-bøkene, er i egne eksplisitte kapitler og underoverskrifter om gruppene. Likevel ser vi også at samene som urfolk i større grad bli implementert i andre tematikker som Norges geografi og demokrati, enn de nasjonale minoritetene. Hovedtendens for de nasjonale minoritetene, er at gruppene blir behandlet separat og hovedsakelig under tematikk om identitet. I situasjoner der en nasjonal minoritet blir nevnt i en annen kontekst, så er det jødene som hovedsakelig nevnes i forbindelse med første og andre verdenskrig og menneskerettighetsbruddene jødene opplevde. Men i tillegg blir det også nevnt i en setning at mange romer ble drept under andre verdenskrig (Hosteland et. al., 2022, s. 122).

### 5.2.2.2 *Refleks*-bøkene, «dem av oss»

#### 5.2.2.2.1 Det samiske i *Refleks*-bøkene

I det forrige kapitlet, kommer det frem sammenhengen samene nevnes i, i lærebøkene. Det viser både her og i forrige forskningsspørsmål at samene som urfolk blir integrert i både egne kapitler og i andre tematiske sammenhenger i lærebøkene. Imidlertid avdekker analysen også et viktig aspekt ved måten det samiske blir omtalt på. En gjennomgående trend i *Refleks*-bøkene, er bruken av betegnelser som «samene», «den samiske befolkningen» eller «de/dere». Mens de to første betegnelsene kan anses som passende og deskriptive, kan bruken av «de/dere» bidra til å skape avstand og implisere en «oss vs. dem» mentalitet. Dette kan føre til andregjøring av samene som gruppe, fremfor å inkludere samene som en integrert del av det større fellesskapet. En mer inkluderende tilnærming kunne vært å anvende betegnelser som «de av oss», som tydelig reflekterer en forståelse av alle som en del av det samme storsamfunnet. Dette ønsker vi å trekke frem i flere eksempler fra bøkene:

Den samiske befolkningen kan stemme ved stortingsvalg, men de har også sitt eget storting. Det kalles *Sametinget*. Sametinget tar beslutninger som er viktig for den samiske befolkningen. (Hosteland et. al., 2021a, s. 61)

Sitatet refererer først og fremst til «den samiske befolkning», en naturlig betegnelse da tematikken omhandler den gruppen. Videre indikerer sitatet en grad av inkludering i form av et felles norsk «vi», fordi det understrekes at samene som nordmenn har stemmerett ved stortingsvalg (Hosteland et. al., 2021a, s. 61). Det er fordi det da poengteres at samene også er nordmenn og har rettigheter på likt grunnlag som alle andre nordmenn. Derimot står det videre at «de har også sitt eget storting» (Hosteland et. al., 2021a, s. 61). Denne formuleringen antyder en distinksjon mellom samene og den større norske befolkningen ved å

referere til gruppen som «de», noe separat fra «oss». En alternativ formulering som «de av oss», som inkluderer samene som en del av det norske fellesskapet, kunne potensielt fremmet større inkludering og anerkjennelse av tilhørigheten.

Selv om språket på flere områder kunne vært mer inkluderende når en refererer til samene, ser vi fremdeles flere tendenser til at norske samer er en del av et felles norsk «vi». Noe vi ønsker å vise ut ifra to sitater:

Det bor samer i Norge, Sverige, Finland og Russland. Alle norske samer regnes som nordmenn. Men samene levde i Norge lenge før Norge ble et eget rike. Samene er derfor et urfolk. Å være same betyr at man er en del av det samiske *folket*. (Hosteland et. al., 2021b, s. 157)

Ved å fremheve at alle norske samer er nordmenn, får man en tydelig indikasjon på at det samiske også er en del av det norske. Dette kommer også frem ved å nevne at samene bor over hele Norge, fordi det inkluderer samene som en del av det norske samfunnet og ikke bare en gruppe som bor isolert på ett sted. I tillegg kan det utfordre stereotypier ved at den samiske identiteten er ensartet og forbeholdt Nord-Norge, fordi det er mangfoldig og spredt over hele landet. Sitatet er også med på å normalisere tilstedeværelsen av det samiske i Norge. Ved å få frem at mennesker du møter i enhver hverdagslig situasjon kan ha samiske røtter, kan redusere stereotypien om at det samiske er noe fremmed og eksotisk.

Ved å inkludere samer som en del av det norske samfunnet, kan sitatet også bidra til å fremme en felles norsk identitet som omfavner mangfoldet av kulturer og etnisiteter i landet. Det kan bidra til å redusere stereotypier ved å fremme en mer inkluderende og samlet forståelse av det norske. Dette kommer videre tydelig frem i enda et sitat:

I dag har de fleste samer samme type jobber som andre nordmenn. Men mange lever fortsatt av *tradisjonelle* samiske *næringer*, som *reindrifft*, jakt, fiske og fangst. Disse næringene har vært drevet i svært lang tid, og de har forandret seg underveis. (Hosteland et. al., 2021b, s. 160)

Ved å fokusere på den tradisjonelle samiske levemåten, kan det fort reproduseres stereotypier om at flest samer fremdeles lever på denne måten, som kan føles fremmed for mange. Derfor er det sentralt at det står i kontekst med at de fleste samer har samme type jobb som andre nordmenn. Det er fordi samer også er nordmenn på lik linje med resten av befolkningen.

«I dag bor det samer over hele Norge. De fleste bor fortsatt i Nord-Norge, men mange bor også i Oslo» (Hosteland et. al., 2021b, s. 158). Dette sitatet indikerer også en inkludering av et felles norsk «vi», ved å anerkjenne samenes tilstedeværelse over hele Norge, som også inkluderer samene som en del av det nasjonale fellesskapet. Denne formuleringen

understreker at samene er en integrert del av det norske samfunnet og at deres bosetninger ikke er begrenset til ett området. Derimot selv om sitatet anerkjenner samenes tilstedeværelse over hele Norge, kan det også implisitt forsterke stereotypien om samene som hovedsakelig bosatt i nord. I tillegg kan bruken av «de» også forsterke samene som en egen og utenforstående gruppe fra det norske på lik linje som vi så i tidligere eksempler.

#### 5.2.2.2.2 De nasjonale minoritetene i *Refleks*-bøkene

Når vi undersøker graden av måten de nasjonale minoritetene blir presentert som en integrert del av det felles norske «vi`et», avslører analysen fra kapittelet i omfang og sammenheng, samt forskningsspørsmålet om mangfold og det dynamiske, at gruppene i liten grad inkluderes i andre tematiske sammenhenger i lærebøkene. Ofte blir de nasjonale minoritetene omtalt samlet, enten i egne kapitler eller underkapitler. En gjennomgående tendens her, er også å bruke navnene på gruppene som hovedformen for omtale, som for eksempel «kvenene/norskfinnene», men det observeres også bruke av «de/deres». På lik linje som med samene, ligger problemet hovedsakelig ved bruken av «de/deres», da denne praksisen kan bidra til en opplevelse av gruppene som adskilt fra det større norske fellesskapet. En slik observasjon gir grunnlag for videre refleksjon rundt begrepsbruken og dens potensielle effekter på oppfatningen av nasjonale minoriteter i lærebøker.

Når det kommer til en mer inngående tematikk på de nasjonale minoritetenes kultur, foreligger det flere sitater knyttet til språk, bosetning og livsnæring. Et sentralt eksempel som går igjen ved flere av gruppene, er: «Deres tradisjonelle næring i Norge var jordbruk og fiske langs fjorden, særlig i Øst-Finnmark» (Hosteland et. al., 2021a, s. 144). Sitatet viser til næringen kvenene/norskfinnene hadde i Norge, som kan gi en indikasjon på inkludering i det norske samfunnet. Samtidig, selv om dette sitatet er tatt ut fra en lengre tekst som kvenen/norskfinnene, kan bruken av «deres» indikere på gruppen som noe utenforstående og at kvenene/norskfinnene var de eneste som drev med den type arbeid. Som nevnt tidligere kunne også her bruken av «de av oss», eller «som flere i Norge», vært brukt for å fremme mer inkludering.

Analysen av lærebøkene avdekker begrensede mengder informasjon om de nasjonale minoritetene, hvor mye av innholdet var gjentakende og overlappende. Dette kan tyde på en mangel på variert og dyptgående informasjon om de nasjonale minoritetene. En mulig forklaring på denne mangelen kan være fokuset på hva «de av oss» som er nasjonale minoriteter har opplevd i henhold til urett gjennom historien, kontra kjennetegn ved gruppene



og gruppenes sammenheng med det norske frem til i dag. For å oppnå en mer helhetlig forståelse av de nasjonale minoritetene i sammenheng med det norske samfunnet, er det nødvendig å utforske gruppenes historiske, kulturelle og sosiale bidrag til Norge. Dette vil bidra til å fremme en mer inkluderende og nyansert fremstilling av de nasjonale minoritetene og forholdet til gruppene til det norske samfunnet.

#### 5.2.2.2.3 Oppsummering

Denne delen har undersøkt minoritetenes inkludering i et felles norsk «vi» gjennom to ting. Først ved å se på hvilke tematiske sammenhenger bøkene behandler minoritetene i, så ved å se på språklige valg som er gjort i omtalen av minoritetene. For det første fant vi at både samene og de nasjonale minoritetene stort sett skrives om i egne kapitler eller underoverskrifter. Den overordna forskjellen er at samene inkluderes i større grad i andre temaer enn de nasjonale minoritetene. Når vi ser nærmere på det, inkluderes samene på den ene siden i sentrale temaer som geografi og historie, mens i tilfeller der de nasjonale minoritetene inkluderes i andre temaer, er det stort sett med jødene i henhold til første og andre verdenskrig.

Selv om minoritetsgruppene inkluderes, kan formidlingen likevel tolkes som andregjørende. Tematikken er hovedsakelig inkluderende, og slik vi tolker det er det ikke et bevisst ekskluderende språk, men det foreligger muligheter for en mer inkluderende fremstilling. Både samene og de nasjonale minoritetene nevnes i form av navnet på gruppen eller «de/dem», som kan sette en grense mellom «oss» og «dem». Konsekvensen av dette kan være andregjørende og få elever av de ulike gruppene til å ikke føle seg som en del av det store fellesskapet. Selv om det nødvendigvis ikke er bevisst, kunne en mer inkluderende fremstilling vært å skriv «dem av oss», eller navnet på gruppene. Det handler om inkludering og se på gruppenes kultur som en del av majoritetskulturen. Dette vil diskutere mer i detalj etter analysen av *Arena*-bøkene.

#### 5.2.2.3 Arena-bøkene, sammenheng

##### 5.2.2.3.1 Samene i *Arena*-bøkene

I de utvalgte *Arena*-bøkene, nevnes samene henholdsvis i både *Arena 5* (2020), *Arena 6* (2021) og *Arena 7* (2022). Samene behandles som et tema både i seg selv, men nevnes også i andre sammenhenger.

Den første sammenhengen samene omtales i, er innenfor tematikken om demokrati, i relasjon til Sametinget og stemmerett. I kapittelet «En historie om demokratiet» nevnes samene i

forbindelse med et reflekterende spørsmål om hvorvidt flertallet alltid vet best. Det blir understreket at samene er en minoritet i Norge, og dermed viktigheten av Sametingets rolle for å arbeide med samenes rettigheter (Eriksen et. al., 2020, s. 93). Videre nevnes samene i kapittelet «Bli med og bestem!», der Sametinget diskuteres i sammenheng med dets opprinnelse, mandat, arbeidsområder og i sammenligning med Stortinget. Spørsmålet om hvem som har stemmerett ved Sametinget blir også berørt her (Eie et. al., 2022, s. 53). Samene nevnes også i forbindelse med stemmerett i kapittelet «En historie om demokrati». Under «Eidsvoll 1814» blir det redegjort for hvem som ble anerkjent som «folk» i relasjon til stemmeretten. Det påpekes her at samene først fikk stemmerett i 1821, og bakgrunnen for det (Eriksen et. al., 2020, s. 112).

Videre blir samene nevnt i forbindelse med rettigheter. Dette tematiseres blant annet i kapittelet «Like rettigheter – ulike liv», hvor samene blir omtalt i kontekst av rett til undervisning. Her påpekes det at barn har rett til permisjon for å delta i andre lærerike aktiviteter, som for eksempel flytting av rein for samene (Eriksen et. al., 2020, s. 72). Samene blir også berørt i kapittelet «Hvem sin historie? Hvem sitt kart?», der deres rettigheter som urfolk blir utforsket (Eriksen et. al., 2020, s. 162-164).

Samene inkluderes også i tematikken om identitet. I kapittelet «Å høre til», som fokuserer på mangfold og identitet, blir samene nevnt i sammenheng med at mange i Norge identifiserer seg med flere kulturer, eksempelvis norsk og samisk kultur (Eriksen et. al., 2021, s. 104).

Hovedvekten av informasjonen som kommer frem om samene kommer fra kapitlet «Hvem sin historie? Hvem sitt kart?» (Eriksen et. al., 2020, s. 128-167). Her blir det presentert samenes status som urfolk, deres geografiske tilhørighet, tradisjonelle klær, språk, den samiske historien i Norge, samt redegjørelse om uretten de har blitt utsatt for og deres rettigheter. Uretten samene er blitt utsatt for tas også opp i et annet kapittel. Dette kommer frem i *Arena 7* og kapittelet «I have a dream». Her nevnes samene i sammenheng med rasisme, ved uretten Norge som nasjon påførte samene, samt at en naturforsker som rangerte menneskeraser, plasserte samene og mørkhudede nederst (Eie et. al., 2022, s. 96-97).

#### 5.2.2.3.2 De nasjonale minoritetene i *Arena*-bøkene

De nasjonale minoritetene blir også omtalt i både *Arena 5* (2020), *Arena 6* (2021) og *Arena 7* (2022). En gjennomgående tendens i disse lærebøkene er at de nasjonale minoritetene hovedsakelig blir behandlet gjennom egne underkapitler. Dette er med unntak av tilfeller der

temaet omhandler andre verdenskrig, der jødene tematiseres. Dette ser vi blant annet i kapittelet «Like rettigheter – ulike liv», der jødene tematiseres i sammenheng med uretten gruppen opplevde fra nazistene (Eriksen et. al., 2020, s. 66). Denne trenden gjenspeiles også i kapittelet «I have a dream» som blant annet tar for seg rasisme. Her nevnes jødene også i sammenheng med andre verdenskrig og Holocaust (Eie et. al., 2022, s. 96).

I tillegg til uretten jødene har opplevd, blir også de andre nasjonale minoritetene adressert i sammenheng med den uretten den norske stat utførte. Dette kommer tydelig frem i kapittelet «Å høre til», der frarøvelse av statsborgerskap og prosesser med fornorsking av både kultur og språk blir redegjort for (Eriksen et. al., 2021, s. 110-132). I kapittelet «I have a dream» nevnes det også at de nasjonale minoritetene ble dårlig behandlet av norske myndigheter, og at flest mulig skulle gjøres norske. Dette illustreres ved eksemplet der skogfinner ble pålagt å avslutte praksisen med svedjebruk (Eie et. al., 2022, s. 97).

Andre sammenhenger der nasjonale minoriteter blir nevnt, er eksplisitte underkapitler om nasjonale minoriteter. I dette tilfelle er det kapittelet «Å høre til». Her presenteres kunnskap om hvem av oss som regnes som nasjonale minoriteter i Norge, samt historiske kontekster rundt hvor og når forfedrene kom til Norge. Videre blir det gitt grundig informasjon om hver av gruppene, inkludert språk, kultur, livsnæring, men også urettferdighetene gruppene har vært utsatt for av den norske stat. I tillegg blir det redegjort for rettighetene de nasjonale minoritetene har i henhold til menneskerettighetene, samt at den norske skole er pålagt å undervise om alle gruppene (Eriksen et. al., 2021, s. 98-137).

#### 5.2.2.3.3 Oppsummering

Sammenhengen i *Arena* viser oss at samene aktivt tas opp i andre tematikker i bøkene, da særlig mot geografi og demokrati. Dette gjør at samene fremstår som en aktiv del av det norske samfunnet, og da også som en del av det store “vi`et”.

De nasjonale minoritetene er det derimot tydelig mindre referert til i andre kapitler i bøkene. Der de nasjonale minoritetene refereres til i andre kapitler, er det hovedsakelig i henhold til jødene, og til dels romer i kapitler som omhandler rasisme og holocaust. Dette lager et tydelig skille mellom majoritet og minoritet, fordi synligheten av de nasjonale minoritetene i samfunnet generelt her blir lite representert.

Videre skal vi undersøke hvordan *Arena* er med på å inkludere minoritetsgruppene i et felles norsk «vi».

#### 5.2.2.4 *Arena*-bøkene, «dem av oss»

##### 5.2.2.4.1 Samene i *Arena*-bøkene

Når det kommer til fremstillingen av minoritetene i *Arena*-bøkene ser vi at forfatterne har gjort valg som fremstår som bevisste angående fremstillingen av «oss» og «dem». Forfatterne har gjentatte ganger, både når det kommer til samer og nasjonale minoriteter, brukt språk som kan bidra til økt forståelse av mangfoldet i klasserommet og samfunnet.

«De av oss som er samiske, har rett til å stemme sine representanter inn på Sametinget hvert fjerde år, samtidig med stortingsvalget» (Eriksen et. al., 2020, s. 93).

I tillegg til at forfatterne her velger å ta i bruk ordlyden “de av oss”, som fremstår som en inkludering av minoritetsgruppene i det store norske “vi’et”, blir sametinget og stortingsvalget på mange måter satt sammen. Dette oppfatter vi som en måte å fremvise viktigheten av samenes politiske organ, og her også vise at de er en integrert del av den norske politikken. Samene har altså mulighet til å stemme i to politiske valg, og samenes politiske synspunkter fremstår her da som like viktige som det politikken for resten av landet gjør.

Inkluderingen av samene i det norske samfunnet kommer også tydelig frem i det neste tekstutdraget:

I 1988 fikk vi en paragraf i Grunnloven som sier at Norge består av to folk i samme land: det norske og det samiske folket. Nå har du lest om samisk historie og kanskje fått vite noe du ikke visste om fra før? Norsk og samisk historie er på en måte to sider av samme sak. (Eriksen et al., 2020, s. 156)

Det er inkluderende at det blir påpekt at vi i Norge har en felles historie, men med to ulike sider. Samer og nordmenn hører alle til i Norge, og selv om vi har to ulike historier å fortelle, tilhører vi det samme landet, og begge sidene har vært med på å bygge opp landet vi bor i. For selv om vi på mange måter er to forskjellige folk, hører vi sammen. Dette vitner om at samenes historie er minst like viktig som den norske, og at de derfor også er en del av det norske samfunnet og “vi’et”.

I samisk kultur er nærhet mellom menneske og land viktig. Det å legge vekt på naturens verdi er felles for mange urfolk. Likevel er de av oss samer, opptatt av mye annet enn natur. Alle mennesker har forskjellige identiteter. (Eriksen et.al., 2020, s. 131)

Her ser vi aktiv bruk av ordlyden «de av oss». Når forfatterne tar disse valgene oppfatter vi det som en måte å prøve å sørge for at flest mulig føler seg inkludert i undervisningen. Det fremviser også hvordan alle mennesker er forskjellige, fordi vi har ulike identiteter. Dette oppfatter vi som en måte å forene alle mennesker på fordi vi er ulike, og kan derfor også normalisere det å være annerledes. En slik måte å formulere seg på, kan også føre til at opplevelsen av det å være samisk som noe annerledes ikke blir like tilstedeværende, fordi det så tydelig blir presisert at ingen av oss er like.

Ordlyden *Arena* bruker om samene gjennom kapitlet er knyttet opp mot benevnelse av gruppen som “samene” eller “samer”, og uten et språkbruk som for oss fremstår som andregjørende. Det blir da et klart mindre skille mellom minoritet og majoritet i klasserommet.

#### 5.2.2.4.2 De nasjonale minoritetene i *Arena*-bøkene

Også i henhold til de nasjonale minoritetene, ser vi at *Arena* bruker et språk som oppfattes som inkluderende for alle, og uten å skille ut enkeltelever på bakgrunn av kulturelle og religiøse ulikheter.

I Norge har vi noen grupper som vi kaller nasjonale minoriteter. De av oss som hører til en av de nasjonale minoritetene, er etterkommere av folk som kom til Norge for mellom 100 og 500 år siden. (Eriksen et. al., 2021, s. 108)

Det fremstår for oss tydelig at forfatterne her har i bakhodet at det med høy sannsynlighet vil være elever med samisk bakgrunn eller med tilknytning til en av de nasjonale minoritetsgruppene som leser kapitlene. På denne måten inkluderer bøkene disse elevene. Det forminsker også følelsen av fremmedgjøring av gruppene å gjøre det på denne måten. Det å bytte ut ordene «de» med «de av oss» får det til å fremstå som at vi alle er en del av samme gruppe, og at ingen av oss er utenfor basert på hvilken bakgrunn vi har.

Vi velger igjen å trekke inn tekstutdraget med intervju gjort av jødisk museum.

«Hva vil det si for deg å være jødisk?» Det spørsmålet stilte Jødisk Museum i Oslo til norske jøder for noen år siden. Her kan du lese noen av svarene de fikk:

- Tenker ikke mye på det, man er jøde, man er nordmann, det er slik livet er
- Jeg vil si det betyr alt, egentlig. Jeg hadde ikke vært samme person hvis jeg ikke var jødisk.
- Jeg vil alltid være litt annerledes, men det er ikke noe problem i Norge.

- Når jeg tenker på det, er det egentlig veldig viktig for meg. Jeg har egentlig aldri reflektert over det. Det er sant, altså. Fordi for meg så er det - jeg er jøde - og ferdig med det. (Eriksen et al., 2021, s. 124)

Vi velger å se på dette tekstutdraget som både positivt og negativt. På den positive siden er det fint for elevene å se hvordan det oppfattes for jøder å leve i Norge, og om deres religiøse og kulturelle bakgrunn påvirker deres hverdag i tillegg til at de er norske. Det vitner om mangfoldet i samfunnet, og at mennesker har flere ulike bakgrunner selv om vi stammer fra samme sted. Men vi ser også at det kan vitne om noe negativt å gjøre det på denne måten. Det kan få jødene til å fremstå som annerledes og som noe som ikke hører til i majoriteten. Som om de jødiske menneskene som svarte på denne undersøkelsen er noe helt eget og utenfor alt annet, og derfor ikke hører hjemme i «vi`et». Det vitner mer om en formulering som snakker om dem, og ikke oss. Vi oppfatter derimot at det positive i dette fremstår som sterkere enn det negative og ser på tekstutdraget som noe positivt.

Det er altså også opp mot de nasjonale minoritetene en ordlyd som fremstår som inkluderende, uten bruk av ord som i unødvendig grad grupper de nasjonale minoritetene, og skiller de fra majoritetssamfunnet. Det vi derimot skulle ønske det var gjort mer av, er inkludering av de nasjonale minoritetene i det norske storsamfunnet. Mangelen på denne inkluderingen får det også til å fremstå som om de nasjonale minoritetene ikke har noen tilknytning til andre sider av den norske staten, enn deres tidligere historie og ved de kulturelle sidene.

#### 5.2.2.4.3 Oppsummering

*Arena* har tatt tydelige valg når det kommer til hvordan de ordlegger seg i dette kapitlet. Ved å bruke ord som “de av oss” i teksten, henviser de seg til alle i klasserommet, og ikke bare majoritetselvene. De får også tydelig frem hvordan det kan oppleves å tilhøre en kulturell eller religiøs minoritet i Norge i dag, noe som kan bidra til at minoritetene føler at deres stemme blir hørt. Opplevelsen av å bli sett og hørt, kan også forminske følelsen av å bli ekskludert og andregjort. Vi oppfatter derfor *Arenas* måte å henvise seg til elevene på som klart inkluderende når det kommer til minoritetene og det felles norske “vi`et”.

#### 5.2.2.5 De av oss, eller deres? «Vi`et» og dets fallgruver

Vi vil i denne delen oppsummere og teoretisk forankre funnene våre fra forskningsspørsmål to og tre.

Vi vil tro det er mange som arbeider i skolen som har som mål at flest mulig elever skal kjenne på tilhørighet og inkludering i klasserommet og skolegården. Vi ønsker i størst mulig grad å normalisere det som av majoriteten kan bli sett på som annerledes.

Som vi forklarte på sidene 41 og 42, er det viktig at lærere er bevisste på begrepsbruk og ordlyd i undervisningen. Da lærebøkene også er et verktøy lærere tar i bruk, er det viktig at bøkene også fremstår som bevisste i forbindelse med dette.

Når det kommer til fremvisningen av et felles norsk vi, er det spesielt det språklige som skiller seg ut. *Arena* bruker flere steder i bøkene en ordlyd vi oppfatter som veldig inkluderende, da særlig i kapitlene hvor setningene starter med «de av oss (...)». *Refleks* på sin side har lagt ordlyden litt mer distansert, og en tilnærming som på mange måter mer separerer minoritet og majoritet ved bruk av «dere» og «de» i omtale av gruppene. Vi synes den siste måten å gjøre det på fremstår som en mindre inkluderende tilnærming, spesielt sett opp mot hverandre. Det er uansett viktig at man bruker disse ordene med omhu. Dersom forfatterne av bøkene bruker «de av oss» aktivt, men i tillegg da får det til å fremstå som om de selv har erfaring med undertrykkelse, rasisme eller det kulturelle i gruppene uten å ha det, kan det være uheldig. Det er altså viktig å alltid være obs på formuleringen sin.

Det er ønskelig at det som blir sett på som unormalt i samfunnet, blir normalisert i undervisningen (Spernes, 2020, s. 159). Ved å gjøre dette kan man redusere stereotyper og fordommer elever kan ha mot minoritetsgrupper, og bidra til å redusere opplevelsen av fremmedfrykt. Vi ser på det derfor som ønskelig at bøkene aktivt inkluderer minoritetene i undervisningen og bidrar til at gruppene er en del av det norske samfunnet på lik grad som alle andre kulturer. Det er ikke gitt at elevene i klasserommet vet at andre elever i samme klasserom tilhører en annen kultur enn seg selv, og ved å aktivt bruke inkluderende ord, som for eksempel “de av oss”, kan elevene bli bevisstgjort rundt dette, samtidig som at elevene som da har en annen kulturell bakgrunn kan oppleve å bli inkludert. Som nevnt i teorien handler mennesker ut fra kategoriene vi ser verden igjennom, og at disse grupperingene står i relasjon til hverandre. Minoritetsbegrepet er et samlebegrep på grupper innenfor for eksempel kultur og religion som er i et klart lavere antall personer enn majoriteten. Samene og de nasjonale minoritetene er et tydelig eksempel på dette, og er også blitt gruppert og skilt fra majoriteten i mange år. Ved å aktivt undervise på en måte som kan utfordre maktstrukturene, ved å forminske skillet mellom majoritet og minoritet, får man forsøkt å bryte opp under disse to kategoriene, og forent elevene i klasserommet, og på sikt resten av samfunnet. Dette gjøres

blant annet når forfatterne bruker ord som “de av oss”. Dette oppfatter vi som en forening av mennesker, fordi vi da blir påmint at det finnes mennesker rundt oss som har en annen kulturell bakgrunn enn oss selv, men at vi ikke nødvendigvis tenker på det. Samtidig fungerer dette også som en fin måte å introdusere pensum på til alle elevene, og ikke bare majoriteten (Gullestad, 2002, s. 43; Spernes, 2020, s. 154-156).

Det er viktig at minoritetsgruppene knyttes opp mot flere tematikker, og da også blir tatt opp gjentatte ganger i løpet av skoleåret, og ikke kun når det står oppført som hovedtema. Dette kan være med på å redusere stereotypiske holdninger, fordi elevene hele tiden blir påmint gruppene, og muligens klarer å koble minoritetene opp mot andre sider av samfunnet. Det er derimot også viktig at all informasjonen som gis, i størst mulig grad bidrar til at elevene ikke sitter igjen med overfladisk kunnskap (Kumashiro, 2002, s. 42). Dette blir og gjort på ulike måter i bøkene. Samene integreres altså i større grad opp mot andre tematikker enn det de nasjonale minoritetene gjør, og dette viser også en tydeligere integrering av samene som gruppe i det norske samfunnet.

At samene vies større plass i bøkene enn de nasjonale minoritetene, bunner nok i det at samene har flere rettigheter enn de nasjonale minoritetene har, grunnet deres særstilling som Norges urfolk. Det er derfor også naturlig at fokuset her er større, fordi det inngår i et minoritetshierarki, som vil si at de etniske minoriteter blir plassert i hierarki basert på rettigheter. De gruppene som har flest rettigheter, blir plassert på toppen. De nasjonale minoritetene har altså mindre rettigheter enn samene, og ligger derfor under disse i hierarkiet (Morken, 2009, s. 178-179). Til tross for dette hierarkiet vil vi likevel påpeke at det totalt er fem nasjonale minoriteter, og at det derfor vil kreve nokså stor plass i bøkene om man skal få gjennomgått alt fra kultur, identitet og urettferdighet knyttet opp mot alle fem. Mangelfull informasjon er ikke ønskelig, fordi dette kan bidra til reproduksjon av stereotyper og fordommer mot gruppene, og på sikt da også lage et klart skille mellom minoritet og majoritet.

For at minoritetselevne skal fremstå som en del av det felles norske vi`et må bøkene bidra til at informasjonen som gis om gruppene ikke fremstår som overfladisk, og samtidig være bevisst på ordlyden i tekstene. Det er flere fallgruver innenfor dette feltet, og det kan være vanskelig å unngå å trække feil. Dersom forfatterne av bøkene gjennomgående har tenkt på dette og brukt tid på å produsere tekster som unngår å fremme stereotyper og en følelse av fremmedgjøring, kan mye derimot være gjort.



*Refleks* bruker plass til å fremvise den norske kulturen som en som fremmer og tar vare på de andre kulturene i landet. Dette er positivt fordi dette igjen kan påvirke elevene til å se viktigheten av at dette blir gjort, og da også bidra til at elevene selv også gjør dette, men det er også enkelte deler hvor bøkene bygger opp under stereotypier, som rundt samene og at de kun er forbeholdt Nord-Norge.

*Arena* har og her mindre stereotypiske trekk, som når de påpeker at den norske historien også er den samiske historien, og dette kan på mange måter virke inkluderende, fordi det da viser at vi alle er en del av det som har gjort landet slik det er i dag. Dette skaper et mindre skille mellom majoritet og minoritet, og vi oppfatter det derfor som om landet er mer samlet i en helhet, enn i spesifikke landsdeler. *Arena* trekker også frem hvordan samer og nasjonale minoriteter i dag og tidligere har vært utsatt for skjellsord og mobbing. Dette tas i hovedsakelig opp i forbindelse med samene. Her blir det skrevet om hvordan samene for mange år siden har blitt kalt «lapp» og «finn» og at samene ikke ønsker bruken av disse ordene. De skriver også at mange samer opplever netthets som har ført til en frykt for å ytre seg i debatter, og at en mann fikk fengselsstraff for hatefulle ytringer mot samer. Hos de nasjonale minoritetene nevnes dette i betydelig mindre grad, men her også mot tater som skjellsord brukt mot romanifolk, og grunnen til at det er uønskelig at romfolket omtales som sigøynere. Dette får derimot klart mindre plass i bøkene hos de nasjonale minoritetene, enn hos samene.

Det kan derfor oppfattes som et større fokus rundt de nasjonale minoritetene i historisk setting kontra det å være en del av en av de nasjonale minoritetene i dag. Det samiske knyttes også tett opp mot samenes kamp for å kunne være seg selv, og at samisk kultur skal være en del av det norske samfunnet, både i forbindelse med Alta saken, men og hvordan de fortsatt kjemper for dette. Dette kan oppfattes som negativt, fordi de nasjonale minoritetene da kan virke som noe som tilhører fortiden. *Arena* trekker derimot frem rom-aktivisten Katarina Taikon og hennes barnebøker om romjenta Katitzi. Det er her verdt å nevne at disse bøkene ble skrevet i 1969, og tilhører derfor også fortiden. Dette kommer derimot ikke tydelig frem i bøkene, og elevene vil nok heller derfor ikke være klar over dette. Her påpekes det at Taikon har bidratt til bedre rettigheter for romfolket i Sverige, og at hun og har bidratt til flere aktivister. Samenes kamp for å være en del av et felles norsk «vi» oppfatter vi som en måte å flette sammen samene som minoritet og majoriteten, mens mangelen på fremvisning av de nasjonale minoritetenes kamp i større grad bidrar til å lage et skille mellom minoritet og

majoritet. Det er fint å få vist hvordan romfolk har kjempet i Sverige, men vi savner derimot en fremvisning av hvordan dette har blitt gjort i Norge. *Arena* trekker derimot godt frem hvordan samene og jødene ble behandlet i Norge i forbindelse med demokratiet.

Samenes rolle i demokratiet blir fremvist i forbindelse med sametinget i to kapitler som omhandler demokratiet i Norge, men og hvordan samene ikke var til stede under undertegnelsen av grunnloven i 1814, og at de hadde sitt eget folkemøte i 1917. Jødene trekkes ikke inn under demokratikapitlene, og jødene og grunnloven nevnes spesifikt kun i delkapitlet som omhandler jødene i helhet. Det mangler derimot dypgående forklaring om de resterende nasjonale minoritetene og demokratiet i Norge. Dette opplever vi som mangelfull informasjon, og kan derfor være med på å ikke gi gruppenes helhetlige historie i Norge. Vi mener at man, for å kunne forstå andre gruppers ståsted i dag, er nødt til å få hele historien og utviklingen av den.

For å unngå andregjøring av elever, eller i det minste en opplevelse av det, trengs det informasjon som går i dybden, og som omtaler gruppene på flere plan.

Kunnskapsformidlingen rundt gruppene bør altså kobles opp aktivt gjennom året, og ikke kun i de periodene hvor elevene skal lære om de spesifikke gruppene. Informasjonen som gis om gruppene må gå dyp nok inn på temaet, slik at elevene i større grad kan forstå gruppene i helhet, og ikke kun knyttet opp mot rasisme, assimilering og diskriminering. Ved å aktivt vise frem hvordan deres ståsted i Norge er både før i tiden, og i dag, mener vi at elever kan få større innsikt i hvordan det mangfoldige norske samfunnet fungerer, og en opplevelse av at vi alle, på tvers av kulturelle forskjeller, hører sammen.

Når det kommer til likhetene og ulikhetene i fremstillingen av samene og de nasjonale minoritetene ser vi til tider tydelige forskjeller. Det er i viet mer plass i bøkene til samene som minoritet enn de nasjonale minoritetene. Dette kan være grunnet minoritetshierarkiet, men dette kan ha en negativ påvirkning rundt elevens syn på nasjonale minoriteter. Som nevnt tidligere er det behov for å aktivt gå igjennom tematikker knyttet opp mot minoriteter hele året, og når forfatterne da ikke får knyttet disse minoritetsgruppene om mot andre tematikker, er det en fare for at dette ikke blir tatt opp ellers i skoleåret, kun når det er som hovedtema.

## 6 Avsluttende drøfting

I denne oppgaven har vi utforsket problemstillingen *hvordan fremstilles samene og de nasjonale minoritetene i et utvalg lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet?* På bakgrunn av analysen av Aschehougs *Arena* og Gyldendals *Refleks*, vil vi i denne delen oppsummere studiens hovedfunn og drøfte disse i lys av det teoretiske rammeverket for å svare på problemstillingen.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Vår analyse har vist at fremstillingen av samene og de nasjonale minoritetene er mangfoldige og dynamiske i varierende grad, men med noen vesentlige forskjeller mellom minoritetene. Generelt blir det gått mer i dybden og med tydeligere eksempler på hvordan det var, og er å være samisk, mens det i forbindelse med de nasjonale minoritetene er mer fokus på det historiske. I tillegg er det varierende grad av mangfoldige fremstillinger knyttet til de ulike nasjonale minoritetene. Hovedtendensen i *Refleks*-bøkene er formidling av informasjon om assimilering og diskriminering, mens *Arena*-bøkene får frem denne informasjonen, i tillegg til gruppens kulturelle sider og dynamiske utvikling. Et ensidig fokus mot grusomhetene gruppene har blitt utsatt for er uheldig, da det kan bidra til reproduksjon av stereotyper, samt en fare for at elever som tilhører gruppene kan oppleve mangel på inkludering. Den normkritiske pedagogikken er opptatt av å normalisere det som kan bli sett på som annerledes (Spernes, 2020, s. 159). At bøkene da har mangelfull informasjon om de kulturelle sidene ved gruppene, kan bidra til at kulturene oppfattes mer «unormale» enn om elevene får innsikt i mangfoldet av kulturelle holdepunkter. Elevene vil da allerede ha en grunnmur med informasjon om dette, og derfor i større grad ha mulighet til å forstå hvorfor de ulike sidene ved kulturene utøves.

Det fremkommer også i analysen at fremstillingen av de nasjonale minoritetene i henhold til et felles norsk «vi» gjøres på ulike måter. Samene blir aktualisert i flere ulike sammenhenger og forbindelser med større samfunnsfagstemaer, som i forbindelse med det norske demokratiet. De nasjonale minoritetene behandles derimot i større grad som et avgrenset tema, med unntak av jødene og romene som blir aktualisert i forbindelse med andre verdenskrig og menneskerettigheter. Det er også språklige forskjeller i bøkene, i forbindelse med formuleringene «de av oss» i *Arena* og «de/dere» i *Refleks*. Mangel på inkluderende språk og inkludering av de nasjonale minoritetene i andre temaer i samfunnsfag, kan være

med på å lage et skille mellom majoritet og minoritet, samt bidra til andregjøring av elever som tilhører minoritetsgrupper.

Det foreligger ett kompetansemål etter 7. trinn i samfunnsfag som eksplisitt tar for seg samene og de nasjonale minoritetene. Dette går ut på å utforske hovedtrekk ved historien, og se på rettighetene gruppene har i Norge i dag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). På den ene siden har lærebøkene oppfylt dette kompetansemålet. Likevel er det noe mangelfullt i forhold til de nasjonale minoritetene, da hovedtrekkene ved historien stopper før det kommer til vår tid. Det fremkommer altså mer av hvordan samene har det i dag, enn de nasjonale minoritetene. Det er også mer dybdeinformasjon knyttet til samene enn de nasjonale minoritetene, og mer kobling til samene og det norske samfunnet. I tillegg fremstår informasjonen om de nasjonale minoritetene til tider noe mer overfladisk.

I henhold til LK20s overordna del skal også elevene få innsikt i samefolkets historie og rettigheter, samt lære om mangfoldet og variasjonene innen samenes kultur- og samfunnsliv. Men om de nasjonale minoritetene kommer det frem at elevene kun skal få kunnskap om gruppene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Fordi det her foreligger en forskjell på hva som forventes å læres om det samiske kontra de nasjonale minoritetene, kan man si at bøkene følger læreplanen. Dette kan også være grunnlaget for forskjellene på fremstillingene i bøkene. Likevel kan det anses problematisk fordi man ikke får helhetsinntrykket av gruppene. Motivasjonen vår var å utforske betydningen rundt fremstillinger av mangfoldet i norsk skole, og at elever skal føle seg representert og som en del av samfunnet. I kapittel 2 om historisk bakgrunn, ser vi at samene som urfolk og de nasjonale minoritetene er mangfoldige grupper som har utviklet seg gjennom fornorskingspolitikken, frem til dagens samfunn. Gruppens mangfoldighet og kompleksitet er derfor viktig å synliggjøre i skolen. Det er også som nevnt, i læreplanen, at elever skal lære om samene og de nasjonale minoritetene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2, 6), men det kommer likevel frem at lærebøker ofte er litt korte og lite nyanserte. For å kunne utvikle en dypere forståelse og et mer mangfoldig perspektiv, samt en forståelse av maktrelasjoner, krever det at undervisningen blir kontekstualisert av hvilke historiske prosesser og forhold minoritetene og majoritetene er under (Kalsås, 2020, s. 124-125). Det er blant annet sentralt fordi det kan være et skjult maktforhold i lærebøkene blant de nasjonale minoritetene (Slettebø, 2020b, s. 136). Det kan derav være mulige fallgruver ved manglende kunnskap, som er viktig å bli bevisst på.

Vårt prosjekt har som ambisjon å vurdere bøkene opp mot prinsippene i den kritiske mangfoldskompetanse. Som nevnt i teorien ble det i 2008 bestemt at det kulturelle mangfoldet i Norge skulle bli synligere, og at staten fra nå skulle ha en klar satsing på mangfoldskompetanse (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 168 - 169). Dersom bøkene ikke fremviser et klart fokus på kompetanse rundt mangfold, og har tydelige mangler når det kommer til viktig informasjon om gruppene, kan man på flere måter argumentere for at bøkene ikke holder på kravene til mangfoldskompetansen.

Skolen fungerer også som bærer av majoritetssamfunnets kulturer, verdier og normer. Dette kan på sikt føre til ekskludering av minoritetenes perspektiver. Av den grunn er det viktig at lærere alltid stiller seg kritisk til det som læres bort til elevene, og sørger for å prøve å implementere de ulike sosiale og kulturelle kontekstene elevene kan ha med seg. At bøkene kan ha en så sentral del av lærernes hverdag, krever også at vi derfor ser på bøkene med et kritisk blikk før vi tar de i bruk i klasserommet. Undervisning som er i tråd med kritisk mangfoldskompetanse skal bidra til å gjøre elevene kritiske til de ulike maktstrukturene i samfunnet, i dette tilfellet mellom majoritet og minoritet (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169-170). Det er derfor viktig at bøkene ikke har overfladisk informasjon om gruppene. For å kunne utfordre et skille mellom majoritet og minoritet, er elevene nødt til å ha forståelse for seg selv, og de rundt seg. Minoritetenes stemme må også bli hørt i det hele, og det er derfor viktig at den blir fremmet i bøkene. Det er ikke nødvendigvis slik at den stemmen som blir vist er lik for alle, fordi dette er det ingen fasit på, men at en stemme blir ytret er uansett en måte å inkludere minoritetene i undervisningen på, og kan bidra til større forståelse hos elevene (Røthing, 2020, s. 32-33). Dette gjør *Arena* tydelig ved å trekke frem intervjuer om det å tilhøre en minoritet i dag, henholdsvis av en kvinne med finnskogs bakgrunn, en mann med samisk bakgrunn og et utdrag fra et intervju med noen jødiske mennesker. Her blir det også tydelig presisert hvordan individene opplever det å leve som norsk med minoritetsbakgrunn i dag.

Som nevnt i starten av oppgaven ville vi undersøke om bøkene oppfylte prinsippene som er sentrale i den kritiske mangfoldskompetansen og den antidiskriminerende undervisningen. Den antidiskriminerende undervisningen har flere sentrale måter å undervise på, men de vi ser klart representasjon av i lærebokverkene, er «undervisning for de andre», og «undervisning om de andre» (Kumashiro, 2002, 32-39). Undervisning for de andre foreligger i den grad at kunnskapen som gis, i størst mulig grad, gjør sitt ytterste for at undervisningen skal være best

mulig for elevene som har opplevd å bli andregjort. Dette ser vi tydelig i *Arena* med språkbruken rundt «de av oss». Dette oppleves som tydelig inkludering av minoritetene, og kan virke som en vekker for elevene. Det kan her bli tydelig for elevene at hvem som helst i samfunnet kan ha en annen kulturell bakgrunn enn det man er klar over. Dette kan også motvirke stereotyper, fordi elevene her kan få utfordret sine stereotyper rundt gruppene, og ideen om at man tydelig kan se om noen har en annen bakgrunn.

I undervisningen «om de andre» er undervisningen mer for majoriteten, og knyttes i større grad opp mot læreplanen og det overordna blikket på minoritetsgruppene. Her er det viktig at elevene lærer om gruppene på flere plan enn kun når tematikken tilsier det, for å unngå reproduksjon av stereotyper og fordommer (Kumashiro, 2002, 39-44). Eksempel på dette er når samene blir tatt opp i tematikk knyttet opp mot demokrati og geografi. Dette ser vi tydelig at kan gjøres bedre når det kommer til de nasjonale minoritetene, som i større grad oppfattes som noe utenfor det norske samfunnet, og som i liten grad inkluderes i andre tematikker i bøkene. Ved mangel på inkludering av gruppene gjennom skoleåret, kan det føre til at elevene sitter igjen med overfladisk kunnskap om gruppene, og vanskeligheter med å koble minoritetene med andre sider av samfunnet.

Basert på det vi nå har sett i bøkene, sammenlignet med forskning gjort på samme felt tidligere, ser vi en utvikling i positiv retning. Bøkene er i større grad mer inkluderende og fremmer mangfoldet på en tydelig måte. Lærebøkene er, som nevnt, vist å ofte være utgangspunktet for undervisningen (Koritzinsky, 2020, s. 230-231), som igjen viser viktigheten av lærebøkens rolle i skolen, og det å undersøke hvordan de fremstiller ulike grupper som samer og nasjonale minoriteter. Dette henger igjen sammen med at tilegning av kunnskap både kan motvirke og bygge opp under fordommer og fremmedfrykt. Ved en mangfoldig og dynamisk fremstilling, kan det på den ene siden gi økt mulighet for elevene til å kjenne seg igjen og derav føle seg sett og inkludert. På den andre siden kan derimot ensformige og statiske fremstillinger danne fordommer og stereotyper, fordi man setter mennesker i bås, og som noe annet enn «oss».

Fremstillingen i bøkene blir på mange måter ensidig, og dybdelæringen det er ønskelig at elevene skal ha knyttet til gruppen uteblir, som igjen kan øke graden av stereotypiske holdninger elevene kan ha, samt føre til at elever med en av disse minoritetsbakgrunnene kan sitte med en følelse av å bli andregjort.

Alt i alt er fremstillingen blitt bedre med årene, men det er fremdeles behov for en utvikling innenfor feltet. Først og fremst er det et annet fokus mot samene enn de nasjonale minoritetene. Vinklingen rundt samene er i større grad knyttet opp mot samenes kamp for å være seg selv, og med en høyere representasjon av de samiske sidene i det norske samfunnet på andre områder. De nasjonale minoritetene knyttes derimot i større grad opp mot det historiske, med liten eller ingen representasjon rundt det å være nasjonal minoritet i Norge i dag, eller hvordan de nasjonale minoritetene har kjempet for sine rettigheter. Det er også til tider tydelige mangler når det kommer til fremstillingen av de nasjonale minoritetenes kulturelle sider, og utviklingen mot i dag. Vi ser derfor behovet for noen endringer i lærebøkene, opp mot samene, og særlig de nasjonale minoritetene i det store norske «vi»et).

## 6.2 Videre forskning

Først og fremst har vi gjennom tidligere forskning sett at det foreligger lite forskning på samer og nasjonale minoriteter i lærebøker. Det vi fant omhandlet hovedsakelig småtrinnet (1. – 4. trinn) og ungdomstrinnet (8. – 10. trinn), og vi ønsket blant annet derfor å se på mellomtrinnet (5. – 7.) Videre er det flere ulike perspektiver og elementer som det kunne være interessant å se på.

Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter kan knyttes til tverrfaglighet på flere områder, som blant annet samfunnsfag, geografi, historie, religion og kunst og håndverk. Blant annet er det et skriv om *Våre nasjonale minoriteter* fra Utdanningsdirektoratet, som skriver at de nasjonale minoritetene kan integreres i mange temaer i skolen (Kalsås, 2020, s. 122; Slettebø, 2020a, s. 104). Videre forskning som kunne vært interessant å sett på her, er blant annet i hvilke fag og temaer det blir tatt opp i, og hvordan og på hvilke måter dette gjøres.

Læreplanen har også utviklet seg til å bli mer åpen med generelle kompetansemål, som kan føre til at det i større grad er opp til lærebokforfatterne hva de legger vekt på. Videre vil det være opp til hver enkelt lærer hvordan undervisningen blir tatt opp, ut ifra læreplanen og læringsressurser, som lærebøker. Det kunne derfor også være interessant å sett videre på hvordan lærere underviser om dette temaet og hva som vektlegges. Når det kommer til lærebøker, kan det også være spennende og forske videre på hvordan og i hvilken grad de blir brukt i undervisningen og hvor bevisst lærere er på hva som legges vekt på i bøkene.

Begrensningen med en lærebokanalyse er at vi kan anta at ulike fremstillinger kan påvirke elevene, men det kan ikke fortelle oss om det faktisk gjør det. Det kan derfor være interessant å se på hvordan ulike fremstillinger påvirker barn med minoritetsbakgrunn, og teste eventuelle muligheter for hvordan dette kan forbedres.

Vi har også sett gjennom vår oppgave av det er viktig med bevissthet rundt mangfold, men også kritisk mangfoldskompetanse. Det kunne derfor avslutningsvis vært interessant å sett på om, og i hvilken grad det faktisk foreligger en bevissthet rundt mangfold og kritisk mangfoldskompetanse hos lærere.

For å skape en skole som tar hensyn til alle elevers behov og læring, er det viktig med omfattende og nyansert kunnskap. For å klare dette, er det viktig at lærere har solid grunnleggende kunnskap, holder seg oppdatert, og har evnen til å kritisk vurdere informasjonskildene elevene bruker. Dette inkluderer lærebøker, som fortsatt spiller en viktig rolle som utgangspunkt for undervisningen.



# Referanser

- Andreassen, B.-O. (2020). Jødene i Norge. I T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. (s. 63-81) Fagbokforlaget.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2020). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. (s. 9-33). Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Banik, V. K. (2017). Avvisning, pragmatisk aksept og inkludering, Aspekter av statlig politikk overfor den jødiske minoriteten 1814 til 2016. I I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk: i norsk politikk fra 1900 til 2016*. (s. 113-130). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. (2. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkvist, J., & Vigardt, K.-S. (u.å.). *Duri drom. Romanifolkets historie*.  
<https://www.oslo.kommune.no/OBA/publikasjoner/duridrom.pdf>
- Björkman, L., Bromseth, J., & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik: framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk*, (7), s. 179-195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2358>
- Borchgrevink, T., & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*, (117)3, s. 22-31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2008-03-04>
- Brustad, J. A., Lien, L., & Rosvoll, M. (2017). Ekskludering: Norsk politikk overfor rom 1915-1956. I I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk: i norsk politikk fra 1900 til 2016*. (s. 79-93). Cappelen Damm Akademisk.
- Cappelen Damm Utdanning. (u.å.). *Samfunnsfag 5-7 Cappelen Damm*, hentet 5 mai 2024 fra <https://utdanning.cappelendamm.no/verk/samfunnsfag-5-7-fra-cappelen-damm-162267>

De forente Nasjoner. (2018, 3. september). *FNs Erklæring om urfolks rettigheter*. Regjeringen.no. Hentet 15 januar 2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/fns-erklaring-om-urfolks-rettigheter1/id629670/>

De forente nasjoner. (1966). *Internasjonal konvensjon om sivile og politiske rettigheter*. Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)

Eie, S., Fongen, E., & Gleiss, M. S. (2022). *Arena 7*. Aschehoug.

Eriksen, K. G. (2018a). The indigenous Sami citizen and Norwegian national identity: tensions in curriculum discourses. *Human Rights Education Review*, 1(2), s. 25-45. <https://doi.org/10.7577/hrer.2852>

Eriksen, K. G. (2018b). Teaching about the other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Education*, 17(2), s. 57-67. DOI 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697

Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S., & Sibeko, G. (2020). *Arena 5*. Aschehoug undervisning.

Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S., & Sibeko, G. (2021). *Arena 6*. Aschehoug undervisning

Eriksen, T. H., & Sajjad T. A. (2019). *Kulturforskjeller i praksis*. (6. utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Faye, R., Lindhardt, E. M., & Ravneberg, B. (2021). Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet I V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer: om kontekstuell betydning – i barnehage, skole og samfunn*. (s. 9-32). Universitetsforlaget.

FN-sambandet. (2023, 23. juni). *Urfolk og nasjonale minoriteter*. Hentet 31. januar 2024 fra <https://fn.no/tema/menneskerettigheter/urfolk-og-nasjonale-minoriteter>

Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. I M. Lien (red.), *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. (s. 32-67). Universitetsforlaget.

- Grue, J. (2011). Maktbegrepet i kritisk diskursanalyse: mellom medisinske og sosiale forståelser av funksjonshemming. I Veum, A (Red.), *Diskursanalyse i Praksis: Metode og Analyse*. (s. 116-135). Høyskoleforlaget.
- Haave, P. (2017). Hovedtrekk i norsk romani-/taterpolitikk: Assimilering. I T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk: i norsk politikk fra 1900 til 2016*. (s. 95-111). Cappelen Damm Akademisk.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. (s. 11-36). Høyskoleforlaget.
- Hoelseth, D. T. (2023). *Endring i Grunnloven §108: (Samene som urfolk)*.  
[https://lovdata.no/artikkel/endring\\_i\\_grunnloven\\_%C2%A7\\_108\\_\(samene\\_som\\_urfolk\)/440](https://lovdata.no/artikkel/endring_i_grunnloven_%C2%A7_108_(samene_som_urfolk)/440)
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J., & Skjæveland, Y. (2021a). *Refleks 5*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J., & Skjæveland, Y. (2021b). *Refleks 6*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J., & Skjæveland, Y. (2022). *Refleks 7*. Gyldendal.
- Johannessen, L., E., F., Rafoss, T., W. & Rasmussen, E., B. (2020). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kalsås, V. F. (2020). Romanifolket/taterane. I T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning*. (s. 113-127). Fagbokforlaget.
- Kirkens bymisjon. (u.å.). *Romer i Norge fra 70-tallet*. Hentet 1. mai 2024 fra  
<https://kirkensbymisjon.no/romano-kher/romenes-historie/nyere-historie/fra-70-tallet/>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2022, 29. april). *Fakta om samiske språk*.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/fakta-om-samiske-sprak/id633131/>
- Kommunal og distriktsdepartementet. (2020a, 2. mars). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>

- Kommunal og distriktsdepartementet. (2020b, 1. april). *Europarådets rammekonvensjon*.  
Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/europaradets-rammekonvensjon/id86935/>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*.  
RoutledgeFalmer.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift.  
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Lidén, H. & Engebriksen, A. (2023, 29. September). *Norske rom*. HL-senteret.  
<https://www.hlsenteret.no/undervisning/kunnskapsbasen/livssyn/minoriteter/norske-rom/norske-rom->
- Lile, H. S. (2019). Human Rights Education. I Søvig, K. H. (Red). *Childrens rights in Norway: An implementation paradox?* (s. 415 – 448). Universitetsforlaget
- Mendelsohn, O. (1987). *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år. Bind 1 1660-1940 (1. Utg)*.  
Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A., H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. ISF-rapport 2014:10. Institutt for samfunnsforskning.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2017). Gamle minoriteter i det nye Norge. I Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk: i norsk politikk fra 1900 til 2016*. (s. 255-271) .  
Cappelen Damm Akademisk.
- Minken, A. (2009). *Tatere i Norden før 1850: Sosio-økonomiske og etniske fortolkningsmodeller*.  
[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. munin.uit.no  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3399/thesis.pdf?sequence=1>

- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan: i et forskningsperspektiv* (s. 154-186). Univeristetsforlaget.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7*. (s. 13-29). Høyskoleforlaget AS.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å.). *Hvem er jødene?*. OsloMET.  
<https://nafo.oslomet.no/ressurser/nasjonale-minoriteter/om-jodene/>
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse – mening, materialitet, makt*. (2. utg). Fagbokforlaget.
- Niemi, E. (2017). Fornorskingspolitikk overfor samene og kvenene. I I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk: i norsk politikk fra 1900 til 2016*. (s. 131-152). Cappelen Damm Akademisk.
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge*. Norges institusjon for menneskerettigheter. <https://www.nhri.no/rapport/holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/?showall=true>
- NOU 2015:7. (2015), *Assimilering og motstand: Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/no/sved/vedlegg\\_assimilering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/no/sved/vedlegg_assimilering.pdf)
- NRK. (u.å.). *NRKs flerkulturelle ordliste*. NRK.no. Hentet april 17., 2024 fra  
<https://info.nrk.no/sprak/flerkulturell/>
- Nustad, P. (2017). Hva kan skolen gjøre for å motvirke fordommer og sikre likeverd? I Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk: i norsk politikk fra 1900 til 2016*. (s. 273-287). Cappelen Damm Akademisk.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A. (2020). Samene - Urfolk i Norge. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning*. (s. 35-62). Fagbokforlaget .
- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>

Regjeringen. (u.å.). *Urfolk og minoriteter*. Hentet 4. april 2024

<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/id929/>

Rosvoll, M., Lien, L., & Brustad, J. A. (2015). “Å bli dem kvit”: Utviklingen av en “sigøynerpolitikk” og utryddelsen av norske rom. HL-senteret.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/a10ae43b518a4a80b98dd4df0f1c3964/a\\_bli\\_dem\\_kvite\\_hl\\_senteret.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a10ae43b518a4a80b98dd4df0f1c3964/a_bli_dem_kvite_hl_senteret.pdf)

Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.

Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning - grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*.

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Slettebø, T. D. (2020a). Rom i Norge. I T. A. Olsen (Red), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. (s. 95-111). Fagbokforlaget.

Slettebø, T. D. (2020b). Skogfinner i Norge. I T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. (s. 129-140). Fagbokforlaget.

Solli, H. (2020). Kvenene/norskfinnene i Norge. I T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. (s. 83-94). Fagbokforlaget.

Spernes, K. (2020), *Den flerkulturelle skolen i bevegelse, teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal.

Spjut, L. (2020). Nationella minoriteter i grundskolans läromedel 2011-2019. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(4). S. 60-87. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1515150/FULLTEXT01.pdf>

St. prp. nr. 80 (1997-1998) *Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter*. Utenriksdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-80-1997-98-/id202013/?ch=1>

- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer, Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I M. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 155-182). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-07>
- Thun, C., & Onsrud, L. M. (2023). Mangfold som honnørord eller maktkritikk?: Forståelse av mangfold i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for universitets- og høskolepedagogikk*, 46(4), s. 289-299. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.4.7>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Nasjonale minoriteter: informasjon til ansatte i barnehager og skoler*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/>
- Vars, L. S. (2017). Samene i Norge: Fra fornorsking til forsoning? I I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk: i norsk politikk fra 1900 til 2016*. (s. 177-199). Cappelen Damm Akademisk.
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr “kompetanse for mangfold” i utdanningssystemet: Et kritisk perspektiv på mangfoldsdiskursen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), s. 168-180.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Zachariassen, K. (2012). *Samiske nasjonale strategar*. Karasjok: ČálliidLágádus.