

Kulturelt mangfold i samfunnsfags- undervisningen på ungdomstrinnet

Hvordan har perspektiver på kulturelt mangfold utviklet seg i læreplaner og et utvalg lærebøker i samfunnskunnskap?

ANDRÉS SANTIAGO BETANCUR

Antall ord: 18898

VEILEDERE

Irene Trysnes & Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg

Universitetet i Agder, 2022

Masterfordypning i samfunnskunnskap, Lektorutdanning 8-13

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Master

Forord

De årene ved Lektorutdanningen på UIA har med denne oppgaven kommet til veis ende. Denne oppgaven markerer slutten på mine 23 år ved skolebenken, fra barneskolen året 1998 til i dag 2022. Det har vært spennende formative år, med motgang og medgang som har resultert i denne utdannelsen. Det er disse erfaringene som ga meg inspirasjon til å tilegne meg flere kunnskaper om mangfold før jeg skal møte elever i fremtiden. Jeg kan ikke si annet enn at jeg er takknemlig for å ha kommet til dette punktet. Nå kan jeg endelig gå ut i verden for å veilede og støtte de elevene som selv skal gjennom sin reise ved skolebenken.

Jeg vil starte med å takke min hovedveileder Irene Trysnes og biveileder Katja H. Skjølberg. Jeg setter utrolig stor pris på deres tålmodighet, veiledning og oppmuntring gjennom denne masteroppgaven og lektorutdanningen. Spesielt takk til Irene for å ha trodd på meg, og heiet på de siste dagene av oppgaven. En stor takk også til Magnus som har stått på, og kommet med støtte og hjelp. Min søster Paola, takk for ha ville være her og brukt din tid på være søster og hjelpe din lillebror.

Jeg vil også takke de fantastiske medstudentene jeg har møtt på. Vennskapene som er blitt formet vil jeg ta med meg livet ut. Og sist til mamma; nå kan du endelig ta det med ro. Du tok med deg to barn for 20 år siden, til det ukjente nord, helt fra Colombia. Nå er målet ditt endelig oppnådd; to barn som er lykkelige med alt vi skulle trenge. Takk.

Andrés Santiago Betancur

Kristiansand, juni 2022

Sammendrag

Formålet med dette prosjektet er å få en forståelse av hvordan kulturelt mangfold fremstilles i lærebøker i samfunnsfag og hvordan fokuset på kulturelt mangfold har endret seg i de siste læreplanene i faget. Oppgaven vil fokusere på læreplanen fra kunnskapsløftet 2006 og den nylig introduserte fagfornyelsen fra 2020. Dette ble kulminerte i en problemstilling «*Hvordan har perspektiver på kulturelt mangfold utviklet seg i læreplaner og et utvalg lærebøker i samfunnsfag fra LK06 til LK20?*».

Noen av de viktigere funnene som er gjort i denne oppgaven er forholdet mellom læreplan og lærebøker. Det er en sterk korrelasjon mellom hva læreplaner prioriterer av mangfold og hvordan lærebøker velger å utarbeide dette. Det viser seg at når læreplaner er enkle og deskriptive i sin formulering av kulturelt mangfold, så legger lærebøker seg i tilsvarende linje og prioriterer mindre plass til tematikken. Enkelte bøker skilte seg litt ut i hvor mye de prioriterte mangfold, men dette avhenger av de individuelle forfatteres valg og preferanse. Da den nye læreplanen foretok et skifte i hvordan den referer til mangfold og beskrev det, gjorde de nye lærebøkene det samme. En normativ beskrivelse er blitt fremhevet, og bøkene vektlegger mer å lære elevene en forståelse av mangfoldet og refleksjon over samfunnsforhold som kan medføre marginalisering og diskriminering. Det er interessant å se hvilken betydning et slikt skifte i et dokument, kan ha på hvordan lærebøker skal utformes og videre legge rammer for undervisningen i et fag. Dette viser igjen hvor mye makt og påvirkningskraft en læreplan har for hvordan de videre generasjonene skal læres opp i samfunnet vårt.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 OPPGAVENS FORMÅL	2
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.4 BEGRUNNELSE FOR VALG AV LÆREPLAN OG LÆREBØKER	3
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	4
2.0 RAMMER FOR SAMFUNNSFAGUNDERVISNING	5
2.1 OPPLÆRINGSLOVA.....	5
2.2 LÆREPLAN.....	6
2.3 SAMFUNNSFAGET	7
3.0 TEORI OG FORSKNING	9
3.1 BEGREPET MANGFOLD	9
3.1.1 Majoriteter og minoriteter.....	10
3.1.2 Tilhørighet og mangfold.....	12
3.1.3 Perspektiver på etnisitet og kultur.....	12
3.2 LÆRERENS TILNÆRMING TIL ET MANGFOLDIG KLASSEROM	13
3.2.1 Marginalisering.....	14
3.2.2 Andregjøring	15
3.3 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	15
3.3.1 Postkolonial teori	16
3.3.2 Perspektiver på makt	17
3.3.3 Foucault og diskursen	18
3.4 FORSKNINGSKONTEKST	20
3.5 BRUK AV TEORI	21
4.0 METODE	23
4.1 DISKURSANALYSE	23
4.2 HEURISTIKK.....	25
4.3 UTVALG AV TEORI OG EMPIRI	26
4.4 ANALYSEARBEIDET	27

4.4.1 Analyse av læreplan	27
4.4.2 Analyse av lærerbøkene.....	28
5.0 EMPIRI OG DRØFTING	29
5.1 KULTURELT MANGFOLD I LÆREPLANENE	29
5.2 KULTURELT MANGFOLD I LÆREBØKENE	33
5.2.1 I hvilke sammenhenger tematiseres kulturelt mangfold i lærebøkene?	34
5.2.2 Hvilke oppgavetyper benyttes i bøkene med tanke på kulturelt mangfold?	38
5.2.3 Hva slags bildebruk og eksempler er det i bøkene?	43
5.3 DRØFTING.....	46
6.0 AVSLUTNING	51
LITTERATURLISTE.....	53

1.0 Innledning

Høsten 2020 startet innføring av nye læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring. Planverkets overordnede del beskriver blant annet verdier og prinsipper for grunnopplæringen i ungdomsskolen. Under det innledende temaet *menneskeverd* heter det blant annet at:

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.

(Kunnskapsdepartementet, 2020)

Snart 50 år etter beslutningen om en skole for alle, beskrevet i mønsterplanen fra 1974, – stiller jeg meg spørsmålet: hvor inkluderende er opplæringens innhold med henblikk på kulturelt mangfold? «Ideen om en skole for alle og enhver ble allerede formulert i en kongelig forordning av 1739» (Morken, 2009, s.154). Når jeg nå skal ut i yrket som samfunnsfaglærer interesserer jeg meg spesielt for kulturelt mangfold og inkluderende undervisning. Kari Spernes (2020) beskriver kultur som individets ytre kjennetegn med blant annet klær og matvaner, og indre kjennetegn som verdier og holdninger. Disse kjennetegnene blir formet av sosialisering, som samhandling og kommunikasjon med verden, nærsamfunnet og mennesker. Individets sosialisering er i kontinuerlig forandring, derfor er kultur dynamisk, ikke statisk fastsatt (Spernes, 2020, s. 99).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Hovedårsaken til at jeg valgte å fordype meg i tematikken om flerkultur og mangfold, er egne personlige erfaringer. Som en person med flerkulturell bakgrunn har jeg selv sett og opplevd samfunnet rundt meg fra et annet perspektiv enn majoriteten. I oppveksten, i skole, jobb og med venner i lokalsamfunnet, la jeg merke til mangelen på representasjon av mennesker med minoritetsbakgrunn. Dette gjaldt også i filmer, reklamer, bøker, sang og kunst. Jeg opplevde selv som ung at denne underrepresentasjonen påvirket min følelse av tilhørighet. Samtidig undret jeg meg over hvorfor det var slik? Leverposteibokser, bleiepakker og lignende er produkter som alle mennesker benytter seg av, uavhengig av etnisitet og bakgrunn. Likevel er bildene som er anvendt på emballasjen, primært rettet mot den hvite nordmann. Med karakteristikk som blondt hår og blå øyne, er det lett å se at andre minoriteter er underrepresentert. Hvordan mangfold representeres i minoriteters hverdagsliv, vil kunne

påvirke hvordan de ser på seg selv og hvilke forestillinger de utvikler om å være annerledes, eller inkludert og likeverdige (Røtting og Svendsen, 2009, s. 240). Siden skolen er en svært stor del av barn og ungdoms hverdag, er det nærliggende å tro at hvordan undervisningen og lærebøker tilrettelegges til mangfold, kan ha en innvirkning på elevenes selvbylde. Tankene rundt denne problematikken har vært utgangspunktet for problemstillingen i denne oppgaven. Videre vil jeg drøfte dette opp mot samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet. Ved å undersøke den nye læreplanen (2020), og nye lærebøker, vil jeg ta for meg hvordan kulturelt mangfold nå representeres i samfunnsfaget, og se dette opp mot tidligere praksis.

1.2 Oppgavens formål

Formålet med dette prosjektet er å utforske og gå i dybden på ungdomsskolers læremidler, som brukes i samfunnsfagundervisningen. Jeg vil se på hvilke forståelser av mangfold disse bøkene bygger på, og hvilke perspektiver på flerkulturell mangfold vi finner i lærebøkene til faget. Et mangfold blant elever krever en organisering som er tilpasset alle elevene. Dette gjelder også det pedagogiske innholdet i skolen (Spernes, 2020, s. 231). Det er en sentral oppgave å sette dagens flerkulturelle samfunn i et historisk perspektiv, der innvandring til Norge og norsk utvandring, blir en del av elevenes forståelse. «Norge er blitt et mer fargerikt, smaksrikt og klangrikt felleskap de siste tiåra» (Koritzinsky, 2020, s. 136). Opplæring skal preges både av kunnskaper om innvandring, men også av hvor elevene kommer fra, hvorfor de kom til Norge, hvor de bor, hva de arbeider med og hva slags levekår de har. Skolen må også synliggjøre hvilken mangfoldig ressurs innvandrere kan representere.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er som følger:

«Hvordan har perspektiver på kulturelt mangfold utviklet seg i læreplaner og et utvalg lærebøker i samfunnsfag fra LK06 til LK20?».

For å kunne belyse problemstillingen i oppgaven har jeg utarbeidet følgende fire forskningsspørsmål som vil bli benyttet i analysen av tekstene:

- 1- *Hvordan tas kulturelt mangfold opp i de siste læreplanene i samfunnsfag?*
- 2- *I hvilke sammenhenger tematiseres kulturelt mangfold i lærebøkene?*

3- *Hvilke oppgavetyper benyttes i bøkene med tanke på kulturelt mangfold?*

4- *Hva slags bildebruk og eksempler er det i bøkene?*

1.4 Begrunnelse for valg av læreplan og lærebøker

I den nye læreplanen fra høsten 2020, LK20, er samfunnsfagets formål presentert under kapittelet *Fagrelevans og sentrale verdier*. Avslutningsvis presenteres fagets formål slik: «Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrøng og bygge opp under haldningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanene er juridisk bindende, da den er utarbeidet som en forskrift til opplæringslova. Læreboka representerer en operasjonalisering av læreplanen og kan derfor sies å være en fortolkning av denne. «Slike tekster gjenspeiler hvordan nasjonen ønsker at den oppvoksende slekt skal se på seg selv og verden» (Røthing, 2015, s.72). Videre sier Åse Røthing (2015, s.73) at måten ulike temaer tas opp og omtales på, gjenspeiler hvordan tematikken representeres og forstås i tiden.

Klasseromforskning viser til at læring i dag er sterkt lærebokstyrt, og at det er lærebokens innhold som blir benyttet som pensum og føringen for faget, i stedet for læreplanen.

Koritzinsky (2020) peker på tre mulige årsaker til dette:

1) Lærere føler seg avhengige av boken og trenger dens faglige støtte grunnet svak eller ingen utdanning innen faget, 2) Lærebokens struktur og innhold gjør arbeidet lettere for læreren og elevene. Det gir mer forutsigbarhet for alle partene, og 3) Den statlige lærebokgodkjenningen som foregikk i rundt 100 år gjennom 1900-tallet har gitt lærebøkene en særposisjon som autoritet i skolen (Koritzinsky, 2020, s.230).

Den offentlige godkjenningen av lærebøker ble avskaffet i år 2000. Dette har ilagt lærere et større ansvar for hvordan de reflekterer over bøkens kvalitet. Uten offentlig godkjenning av lærebøker blir det desto viktigere for lærere å reflektere over hvorfor de vil bruke lærebøker, hvilke faglige og metodiske krav de har til bøkene, hvilke bøker de velger å bruke ut ifra disse kravene, og hvordan bruken av dem kan kombineres med bruk av andre kilder (Koritzinsky, 2020, s.231).

1.5 Oppgavens oppbygning

Først vil jeg ta for meg sammenhengen mellom lovverket, læreplanen og samfunnsfaget. Videre presenteres aktuell litteratur, som er nødvendig for å forstå, analysere, og drøfte tekstene og innholdet opp mot problemstillingen. Deretter vil jeg gjøre rede for metodevalg, med vitenskapsteori og fremgangsmåte. Empirien, resultatene fra analysen av læreplanen LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013), LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) og lærebøker, presenteres så og settes opp mot de overnevnte forskningsspørsmålene. Disse vil så bli benyttet som grunnlaget for drøftingen av empirien, opp mot problemstillingen.

2.0 Rammer for samfunnsfagundervisning

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvordan flerkulturell- og mangfoldstematikken fremstilles i opplæringsloven og læreplan, og hvordan dette vil kunne ha innvirkning på samfunnsfagundervisningen.

2.1 Opplæringslova

Opplæringsloven legger rammer for hvordan læreplanen skal føres og skolen skal drives. Det norske samfunnet er forventet å følge internasjonale avtaler, i utarbeidelse av sine lover og regler. Internasjonale samarbeid og avtaler har ført til en mer globalisert og sammenvevd verden, som igjen har påvirket de internasjonale forpliktelsene. Spernes (2020) trekker frem hvordan dette medførte til endring av opplæringslovens formålsparagraf i 2008. Frem til da het det at «Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding» (Spernes, 2020, s. 44). Denne formålsparagrafen ble kritisert for å være kristen. Dette ble tatt opp av den *Europeiske menneskerettighetsdomstolen* og førte sådan til en endring av paragrafen og den svært sentrale plassen kristendommen hadde i den. Menneskerettighetserklæring artikkel 18 sikrer religionsfrihet til alle og barnekonvensjonen artikkel 30 sikrer barn av minoriteter til å nyte av sin kultur, religion og språk (Spernes, 2020, s.44). Arbeidet med å forandre og utvikle en nyere formålsparagraf skjedde likevel ikke uten protest. Den kristne tradisjonen i Norge ble brukt som et argument for hvorfor det var uproblematisk at kristendommen var fremhevet i lovteksten. Argumentet var fra et historisk perspektiv og kan begrunnes med formålsparagrafens tredje ledd, «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (opplæringslova, 1998, § 1-1, endret i 2008). I dette avsnittet blir den norske kulturarven fremhevet. For å bringe en balanse mellom fremhevingen av den kristne kulturarven og andre livssyn lyder dagens formålsparagraf, fjerde ledd slik: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding» (opplæringslova, 1998, § 1-1). Slik vises det til at det også skal vises hensyn og respekt for andres religion, livssyn, så vel som kulturelle bakgrunn. «Det er et krav at en obligatorisk opplæring skal være objektiv, kritisk, og pluralistisk» (Spernes, 2020, s. 45). Avslutningsvis, er det viktig å nevne at opplæringsloven også ivaretar urbefolknings rettigheter i skolen. Her har samene blitt gitt et eget kapittel i opplæringslova (1998, kapittel 6) som heter *samisk opplæring*.

2.2 Læreplan

Læreplanen er gjeldene rett, som forskrift til opplæringsloven, og legger dermed også rammer for undervisningen i det enkelte fag. For å skulle skildre mangfoldsperspektivet i læreplanene er det hensiktsmessig å kort nevne noen punkter fra tidligere læreplaner, som berører temaet. Slik kan man tilegne seg en bedre forståelse av hvorfor mangfold nevnes eller utelukkes i LK06 og LK20. Morken (2009) har gjennomført en analyse av læreplanene L97 - Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen og LK06 – kunnskapsløftet. LK06 bygger videre på L97. Morken (2009, s. 174), viser til at den generelle tenkingen som lå til grunn for L97 i stor grad videreføres til kunnskapsløftet LK06. I L97 er det samisk språk og kultur som får en særbehandling, og blir definert som en klar del av den nasjonale kulturarven. Dette er det eneste stedet identitetsutvikling og mangfold kan sees i sammenheng i L97. Videre er det heller ingen problematisering av identitet knyttet opp mot lokal og nasjonal tilhørighet (Morken, 2009, s.173). Morken (2009) beskriver LK06 som en videreføring av tankene i L97. Samer og døve får sine rettigheter klart presentert i L97, mens innvandrere, funksjonshemmede og andre minoriteter tas opp i LK06. Disse får likevel ingen klare retningslinjer, men må vurderes individuelt ut fra deres behov, før det kan iverksettes spesialtilpassede tiltak. Konklusjonen til Morken (2009, s.175) er derfor at når det gjelder mangfold og inkludering så har LK06 videreført linjen fra L97, med små forbedringer, men ingen vesentlig endring. Morken (2009, s. 172) hevder at «Grunnskolen som felleskap skal være inkluderende, det skal vises respekt for ulike kultur og trossamfunn. Religiøse og kulturelle verdier er viktige i identitetsutvikling hos barn og unge» Dette bør derfor representeres i læreplanen, noe Morken (2009) mener at det verken gjøres i L97 eller LK06, i tilstrekkelig grad.

Fra et mangfoldsperspektiv er det slående hvor lite kunnskapsløftet fra 2006 og da LK06 befatter seg med mangfold [...] problemstillinger og utfordringer knyttet til etnisitet og kultur mangfold, situasjonen for mennesker med funksjonshemming, og seksualitet og kjønn, har en sentral plass i samfunnsdebatten, men behandles ikke i gjeldende nasjonale læreplan- LK06 (Morken, 2009, s.175).

Fagfornyelsen fra 2020 er i likhet med LK06 heller ikke en komplett ny læreplan og kan fortsatt betraktes som en fortsettelse av tidligere læreplaner. Likevel inneholder den flere nye og viktige endringer i læreplanen. En av disse forandringene er en ny overordnet del som vektlegger elevers kritiske ferdigheter, dybdeforståelse og tverrfaglig læring (Koritzinsky,

2020, s. 9). Fagfornyelsen har i den nye overordnede delen eksplisitt fremhevet *Identitet og kulturelt mangfold* i opplæringens verdigrunnlag. Den nye læreplanen LK20 vil videre analyseres og drøftes opp mot LK06 senere i oppgaven.

2.3 Samfunnsfaget

Faget er utøvelsen av opplæringsloven og læreplan, og bygger på føringen deres.

Samfunnsfag er et av de viktigste fagene for å bygge kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til flerkulturell forståelse og interesse. Lærebøkene og undervisningen må derfor være i tråd med fagets grunnverdier, prinsipper og formål, som i LK20 beskrives slik:

Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i. Det inneber òg å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv, og særleg samisk kultur og samfunnsliv. Slik bidreg samfunnsfaget til å styrkje elevane si forståing av seg sjølve, av samfunnet dei lever i, og av korleis dei kan påverke sitt eige liv og framtida (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Samfunnsfaget har gjennomgått mange endringer siden 1970-tallet. Med mønsterplanen fra 1974 (M74) fikk samfunnskunnskap status som ett av tre *likestilte* samfunnsfag sammen med geografi og historie (Koritzinsky, 2020, s. 39). I den nye læreplanen (LK20), legges det vekt på at «elevene skal få grunnlag til å bli aktive, engasjerte og kritisk tenkende medborgere med forståelse og respekt for seg selv og andre, og forståelse for samfunnet de lever i» (Koritzinsky, 2020, s. 47). Fra 70-tallet, til i dag, har måten å styre faget på pendlet mellom å være strengt regulert til å være mindre styrt, med større handlingsrom for skolen og lærerne. Lærerplanen fra 2020 gir større handlingsrom til å velge innhold og dagsaktuelle hendelser, som kan bidra til å motivasjon for læring. I læreplanen for samfunnsfag, under «tverrfaglig tema», er punktet *folkehelse og livsmestring* nå trukket frem. Punktet fremhever elevers mulighet til å utforske sin egen identitetsutvikling, og få større bevissthet rundt identitet, og hvordan identitet kan formes i et felleskap med andre mennesker. I punktet står det «Faget skal og bidra til å skape forståing, respekt og toleranse for mangfold og andre sine verder og livsvalg, og gi perspektiver på hva et godt liv kan være» (Koritzinsky, 2020, s. 272).

Fagfornyelsen fra 2020 bidro til flere store endringer. Punktet «Verdi og samfunnssynet» er videreført fra gammel til ny læreplan, og med overgangen blitt gitt større plass, ved å bli

innlemmet i den overordnede delen.. I den nye overordnede delen prioriteres seks verdsett som alle er viktige for samfunnsfaget. De omhandler menneskeverd, kulturmangfold, kritisk bevissthet, etikk, miljø og demokrati (Koritzinsky, 2020, s. 81). Alle disse seks verdsettene har en viktig funksjon, og i denne oppgaven trekkes hovedsakelig følgende to punkter frem:

- 1. Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten.*
- 2. Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020).*

Oppgaven er videre koblet opp til den overordnet del og de to verdsettene pekt ut ovenfor. Disse verdsettene og formålene presentert tidligere vil være veiledende i å undersøke hvordan kulturelt mangfold bringes frem i samfunnsfaget.

3.0 Teori og forskning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre begrepet mangfold. Begrepet består av ulike definisjoner. I denne masteroppgaven vil det være behov for å bruk ulike perspektiver på dette begrepet for å kunne belyse problemstillingen.

3.1 Begrepet mangfold

Å definere begrepet *mangfold* er komplisert. Begrepet i seg selv vil kunne ha forskjellig betydning og tyngde ut ifra hvilken kontekst det brukes i. I Samfunnsvitenskapen brukes begrepet mangfold både når det omhandler identitets- og kjønns mangfold, etnisitet, kulturelt og sosialt mangfold. Begrepet kan derfor brukes til å beskrive mange forskjellige forhold.

Tilnærming til mangfoldsbegrepet

Mangfoldsbegrepet kan deles inn i to kategorier: *deskriptivt mangfoldsbegrep* og *normativt mangfoldsbegrep*. Skillet mellom disse to er ikke alltid lett å fremheve. Et deskriptivt mangfoldsbegrep vil rette søkelys mot kjennetegn, som etnisitet eller funksjonsevne. Et normativt mangfoldsbegrep er det vi er mer kjent med i politikk og pedagogikk, som ofte beskriver mangfold i et positivt og berikende lys (Morken, 2009, s. 157). Mangfold henger også tett sammen med ulikhet, og gjør disse vanskelig å skulle skille fra hverandre. For eksempel legger Morken (2009, s.158) frem hvordan kulturforskjeller er en forutsetning for å kunne ha et kulturmangfold. Her er mangfold og ulikheter tydelig bundet sammen. I politikken så vel som i læreplanene er ulikheter noe som omtales negativt, mens mangfold brukes normativt i den offentlige diskursen og fremstilles som en berikelse. En betydningsfull forskjell mellom mangfold, ulikhet og forskjelligheter er at mangfoldsbegrepet blir ansett som et omfavnende begrep av variasjon, mens ulikheter blir sterkt forbundet med negative assosiasjoner som avvik, og er i praksis ekskluderende (Morken, 2009, s.160).

Læreres repertoar av mangfoldsbegrepet

Anne Bonnevie Lund (2018, s. 90) peker også på hvordan mangfoldsbegrepet er svært vidt og vanskelig å skulle avgrense. Begrepets vidde og mangel på presisjon gjør at det svært ofte blir brukt i skolen uten noe reelle refleksjoner fra lærere om hva begrepet er. Lund (2018) viser til at det er svært lite forskning på mangfoldsbegrepet, men henviser til en studie av læreres møter med begrepet og deres begrepsrepertoar. I denne studien deles «lærernes begrepsrepertoar» inn i flere kategorier. Av de fire kategoriene Lund (2018, s. 90) legger

frem, er tre av dem relevante her: *Kulturell konflikt*, *Fargeblindhet*, *Mangelsyn og forventninger*. En lærer som i sin undervisning tar utgangspunkt i egen kultur, vil kunne bidra til *kulturell konflikt*. Å innta en slik posisjon som lærer vil kunne føre til marginalisering av elevers kultur i klassen. *Fargeblindhet* betyr i korte trekk å skulle være nøytral og fargeblind i sitt mangfoldsperspektiv. Dette vil kunne føre til neglisjering av elevers bakgrunn, og dermed bidra til kulturell konflikt da læreren kun har egen kultur som grunnlag for forståelse. *Mangelsyn og forventninger* refererer til tilfeller der læreren inntar en posisjon og holdning til elevene som «svake» skolemessig, grunnet deres bakgrunn. Et eksempel brukt av Lund (2018) var læreres mangel til å se minoritetselvers flerspråklighet som en ressurs, og heller som en mangel på språkkompetanse. I tillegg var det en oppfatning av minoritets elever som mer vanskeligstilte, og at de derfor presterte dårligere sosialt og faglig i motsetning til majoriteten. Avslutningsvis viser Lund (2018) til en ny studie som viser at lærere i stor grad knytter mangfold til religion, etnisitet og kultur. Lærere i deres egne antagelser og syn på mangfold bruker ofte sin egen kulturelle bakgrunn som grunnlag, og skaper dermed som nevnt, en *kulturell konflikt*. Det ble videre hevdet at mange lærere valgte å ikke vektlegge mangfold, og av dem som gjorde det, hadde de vanskeligheter med å konkretisere hvordan de jobbet med mangfold (Lund, 2018, s.90).

3.1.1 Majoriteter og minoriteter

Begrepene *majoritet* og *minoritet* er sentrale begreper når en skal diskutere mangfold. Disse to begrepene er viktige for å kunne skille om det er en deskriptiv eller normativ tilnærming en har til mangfoldsbegrepet. Majoritet og minoritet er begreper som er kvantitative og viser til at det er et større antall av en gruppe versus en annen. Majoriteten er den største gruppen, mens minoriteten er den minste, og «begrepene er gjensidig avhengig av hverandre» (Spernes, 2012, s. 25).

Lærers rolle som profesjonsutøver i majoritetsposisjon

I boken *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra utsikt til innsikt (2008)* brytes mangfoldsbegrepet opp og diskuteres. Otterstad (2008), skriver at de individene som oppfattes som majoriteten i samfunnet også er de som hovedsakelig defineres som de «normale» og vanlige. Dette gir denne gruppen maktposisjon til å legitimere sine tanker, handlingsformer og følelser. De individene som da betegnes som minoriteten blir de «unormale», med en mindre påvirkningskraft og vil kunne oppleve å bli marginalisert. Læreren som profesjonsutøver har

en viktig oppgave i å reflektere rundt hvordan deres maktposisjon i klasserommet kan utøves for å bygge et anerkjennende og gjenkjennbart miljø for alle elever. En slik refleksjon hos profesjonsutøveren i møte med det mangfoldige samfunnet vil kunne styre samhandlingen mellom forskjellige grupper til å bli mer inkluderende, gi rom for deltakelse og sette respekt foran, som en sentral veileder i møte. «Profesjonsutdanningenes og yrkesutøvers utfordringer er å søke ny kunnskap som utvikler måter å nærme seg og inkludere «de andre» på, og samtidig se kritisk på hvordan majoritetens privilegerte maktuttrykk fungerer vis à vis den andre» (Otterstad, 2008, s. 12).

Mangfoldsensitiv pedagogikk

Mangfoldsensitiv pedagogikk er en pedagogisk tilnærming som kan gjenkjennes i undervisningsformen antidiskriminerende undervisning, fremstilt av Røthing og Svendsen (2009). Denne pedagogikken stiller kritiske spørsmål til hva slags innhold som formidles, hvordan og hvilke konsekvenser dette innholdet utgjør for elevens selvforståelse, egenutvikling og muligheter (Munthe, 2011, s.21). En slik dialog vil kunne bidra til at elever opplever seg selv som relevante. «Utdanningen må preges av dialog som bidrar til at den enkelte er i stand til å ta egne valg, til å stille spørsmål og til å bidra til endring» (Munthe, 2011, s.21). Denne pedagogikkens tenkninger er bygget på arbeidet til Paulo Freire sitt arbeid. Også av han ble det utpekt at maktforhold i undervisning pådytter elever tanker og ideer som i seg selv kan være undertrykkende. For å unngå en slik undertrykkende undervisning mente Freire at det var viktig med en dialog mellom lærere og elever. Mangfoldsensitiv undervisning kan bli definert som den undervisningen som er opptatt av maktforholdet og ev. maktmisbruk. Denne undervisningsformen skal bygge på de erfaringene, kulturkjennskaper og arbeidsmåter elevene har, og dermed gjøre undervisningen mer tilpasset og engasjerende for alle elevene. «Slik undervisning trekker veksler på elevenes styrker og styrker dem ytterligere» (Munthe, 2011, s. 22). Munthe (2011, s. 21) presenterer også en artikkel som belyser hvordan majoriteten og da spesielt sakkyndige i møtet med minoritetene innehar en særegen definisjonsmakt til å vurdere, diagnostisere, evaluere og kategorisere minoritetens situasjon, behov og egenskaper. «Dette belyser et problematisk maktforhold, som også inngår skolen» (Munthe, 2011, s.22).

3.1.2 Tilhørighet og mangfold

Otterstad (2008) legger fram viktigheten av det å ha en bred oppfattelse av begrepet mangfold og hvilken påvirkning tolkningen, og bruken av begrepet kan ha i yrkesutøvelsen. Otterstad (2008) nevner videre at i analyse av mangfold er det viktig å foreta seg hvordan kultur og sosialkonstruert kunnskap som for eksempel «vi/de andre» er med på å skape maktaksler i yrkesfeltet. Det er derfor viktig å ha et kritisk blikk i bruk av begrepet kulturmangfold, og rette et fokus mot hvordan majoritetens kunnskap og maktposisjon er med på å påvirke samhandlingen med minoritetene, og motsatt. Denne maktposisjonen til majoriteten og kritikk av den, er noe vi kommer tilbake til i kapittel 3.3.2. Hva mangfoldsbegrepet betyr kan være forskjellige avhengig av hvilken mening det blir gitt. Ved å se kulturmangfold som foranderlige og bevegelige prosesser og gi etnisitet og kultur meningsinnhold knyttet til teori og praksiserfaringer, vil vi muligens unngå å låse begrepene til bare én forståelse av *et* mangfold, *en* kultur eller *en* etnisitet (Otterstad, 2008, s. 15).

Skolens muligheter til å fremme tilhørighet blant mangfoldet

Skolen i dag står i en særposisjon da den kan nå frem til mange, om ikke alle personer i Norge fra ung alder, og være med på å forme dem. Skolen har mulighet til å møte elever og foreldre på et personlig nivå, og bidra med kunnskaper og verktøy som bidrar til en flerkulturell forståelse.

Spernes (2012) er av den oppfatning at det er opp til individet selv å definere seg som norsk, uavhengig av statsborgerskap eller foreldres fødested. Det vil også gjelde for de individene som identifiserer seg med begrepet *etnisk norsk*, et begrep som enkelt fortolkes til å ha historiske, kulturelle og språklige røtter tett bundet til Norge.

3.1.3 Perspektiver på etnisitet og kultur

Et poeng tatt opp av Eriksen (2017) er hvordan kultur på ingen måte er statisk, men heller dynamisk og levende og i aktiv interaksjon med etnisitet. Disse to begrepene går hånd i hånd og kan ikke adskilles fult ut. Ved å bare bruke etnisitetsbegrepet vil en kunne stå i fare for å overse de delene av begrepet som er formet av ikke-fysiske trekk. Man vil miste deler av prosessen der etniske trekk vil kunne bli tolket som kulturelt, og omvendt der kulturelle innhold umiddelbart vil festes til etnisitet. En slik bruk av begrepet forstås å ha en marginaliserende effekt. Dette syntes å ha oppstått på bakgrunn av teorier som kritiserer vestens posisjon som kolonimakt.

Den palestinsk-amerikanske filologen Edward Said har vist hvordan andregjøring er tydelig i vestlige forfatteres forestillinger om «Orienten». I geografisk forstand viser «Orienten» til land i Midtøsten og Sørvest-Asia, men Said bruker uttrykket om Vestens *forestillinger* om kulturelle forhold i disse områdene [...] Said peker på at disse forestillingene om Orienten er grunnleggende i vestlige forståelser av egen kultur som bedre enn og overlegen Orientens. Han hevder også at denne tankemåten er så rotfestet i vestlig kultur at det er umulig å skrive om Orienten løsrevet fra den. Dette innebærer at det er helt nødvendig å se vestlige menneskesyn, vestlige forståelser av samfunnet og ikke minst vestlige forståelser av rasisme i lys av imperialismen og forestillinger om «de andre» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 59).

Bevisst eller ubevisst vil folk kunne plassere seg selv og andre i kulturelle kategorier ut ifra hvordan de ser ut. «Etnisitet, forstått som grupper «kulturelle innhold», er ikke statisk» (Eriksen, 2017, s. 14). Det er viktig å få frem at begge begrepene er flytende og ikke statiske totempæler, men heller kontinuerlig formbare i møte med et stadig dynamisk samfunn. Etnisk gruppering og kulturell forankring er til tross for deres dynamiske væremåte og stadig forandring med tiden, ikke helt adskilt fra samfunnet. Det er i møtet med samfunnet at kultur- og etnisitetsbegrepet blir definert og omgjort. Det er viktig å analysere samfunnet som er med å forme disse begrepene i lys av noen teorier. Eriksen (2017) har valgt teoriretningen *Postkolonial teori* som kritisk analyseverktøy av kulturelle, psykologiske og ideologiske strukturer som har oppstått i etterkant av vestlig imperialisme. Denne form for kritisk teori retter søkelys mot direkte og indirekte marginalisering av grupper, og andregjøringen som kommer som resultat av dette. Saims tanker rundt vestens selvforfremmelse og bilde av Orienten er hva det refereres tilbake til her.

3.2 Lærerens tilnærming til et mangfoldig klasserom

Læreren har en profesjonsutøvende rolle i klasserommet som skal utøves med skjønn. En klasseleder kan i sin rolle sørge for å skape et anerkjennende og inkluderende miljø for alle elever. Dette vil kreve bevissthet og refleksjon rundt lærerens posisjon og om hvordan formilde kunnskap og fører samtale om grupper i samfunnet (Otterstad, 2008).

Marginalisering og andregjøring er to begreper anvendt av Åse Røthing og Stine Svendsen i

boken *seksualitet i skolen* (2009). Her drøftes forskjellige tilnærminger lærere kan ha i arbeid med inkludering i klasserommet.

3.2.1 Marginalisering

Marginalisering kan forekomme når undervisningen får elevers erfaringer og perspektiver til å fremstå som irrelevante på grunn av deres tilhørighet til en minoritetsgruppe (Røthing & Svendsen, 2009, s. 58). Røthing og Svendsen (2009, s.240) forklarer videre hvordan marginalisering kan forekomme i undervisning som retter seg mot elevenes videre liv, og å gi elever det de har valgt å kalle *fremtidsbilder*. Skolens undervisning har i hovedsak rettet seg mot å gi et fremtidsbilde til elever av vestlig bakgrunn, som er funksjonsfriske og heteroseksuelle. Dette er ikke kun i skolens innhold, men også omgivelser, som nabolag, venner, reklame og underholdning. Alle disse impulsene vil være med på å forme elevens fremtidsbilde av seg selv. Problemet oppstår når disse ytre faktorene gir et fremtidsbilde til elevene, som ikke samsvarer med hvem de er. Dette gjør det vanskelig for disse elevgruppene å se seg selv i sitt fremtidsbilde. Røthing og Svendsen (2009) går videre til å eksemplifisere dette ved å vise til hvordan en undervisning som tar hensyn til krav om mangfold kan, i sin utforming indirekte bygge på stereotypier og holdninger som underbygger de marginaliserende prosessene. Røthing og Svendsens (2009, s. 242) belyser det slik:

Tidlig var det enkelt å definere og forklare hva en familie var i Norge. Den bestod av Far, mor og barn. Dette var Kjernefamilien, og er fortsatt den vanligste. De siste tiårene har andre familieformer blitt vanlig. Enslige mødre og fedre, samboere og lesbiske og homofile ofte med barn fra tidligere forhold.

Dette eksemplet viser et klart skille mellom hva som var «før» og hva som er «nå». Og at det i dag er blitt vanskeligere å peke ut én familie sammensetting. Eksemplet setter opp kjernefamilien først og som gullstandarden som skal følges, som igjen antyder å være enklere og mindre komplisert. Avslutningsvis vises det til enslige foreldre som noe nytt og som ikke samsvarer med kjernefamilien før det hele avsluttes med at familier med likekjønnede foreldre ofte kommer som et resultat av tidligere heteroseksuelle forhold. Sitateksemplet brukt ovenfor avsluttes så med å spørre elevene om «hva syntes du om de forskjellige familieformene?» (Røthing & Svendsen, 2009, s.242). Dette gir igjen majoritetsgruppen en mulighet til å befeste den privilegerte posisjonen kjernefamilien har i fremstillingen, og en

tillatelse til å skulle mene noe om *de andre* (Røthing og Svendsen, 2009, s. 244). Denne form for eksempelbruk og undervisning kan også overføres til å gjelde kulturelle minoriteter.

3.2.2 Andregjøring

Begrepet *andregjøring* brukes av Røthing og Svendsen (2009, s.59) for å se hvordan visse sosiale prosesser, handlinger og utsagn i skolesammenheng kan bidra til diskriminering og fremmedgjøring. Begrepet bygger på «*de andre*» som er brukt i forklaringen av minoritetsgrupper. «Enkelt sagt viser «*de andre*» til grupper som tradisjonelt er blitt marginalisert, krenket og sett ned på i samfunnet, det vil si grupper som er *anderledesgjort* og *andregjort*» (Røthing & Svendsen, 2009, s.59). Røthing og Svendsen (2009) utpeker tre former for antidiskriminerende undervisningsformer. Disse kan gi forskjellige utfall. Undervisning som tar den form av å være av (1) *om de andre* eller (2) *for de andre* kan ha en innvirkning på hvordan lærere og elever tolker, forstår og oppfatter minoriteter. Disse to undervisningsformene pekes ut som de mest vanlige i den norske skolen. Røthing og Svendsen (2009, s.61) peker så på den tredje formen (3) *undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring* som ikke er så vanlig å finne i skoler, men som den best egnet til å skape antidiskriminerende undervisning i bred og gjennomgripende forstand.

Bak endringsambisjonene i den tredje tilnærmingen ligger det en kritisk diskurs av majoritetens privilegier. Røthing og Svendsen (2009, s. 66) hevder at den tredje formen er bedre fordi blikket i undervisningen skifter og inntar et kritisk blikk på majoritetens privilegier som oppfattes som både naturlige og selvsagte. Blikket i undervisningen trenger en klar endring, fra de som blir andregjort til de som skaper andregjøring og marginaliseringen. Dette for å problematisere majoritetens privilegier og synliggjøre dem, og via et slikt fokus og debatt bidra til endring. Med henblikk på problemstillingen i denne oppgaven, vil det være interessant i analysen å om bøkens utforming av tekst, oppgaver og bilder domineres av en av disse antidiskriminerende undervisningsformene eller om det er en blanding.

3.3 Teoretiske perspektiver

For å drøfte mangfold i lærebøker og læreplaner har jeg valgt å ta utgangspunkt i postkolonial teori og Foucaults perspektiv på makt og diskurs.

3.3.1 Postkolonial teori

Hvordan europeiske og andre vestlige land har portrettert seg, kan man finne eksempler på i gamle lærebøker. Koritzinsky (2020) viser fram til gode eksempler på dette, og jeg vil da legge frem et av eksemplene fra gamle skolebøker Koritzinsky legger frem:

Med dyktighet og hardt strev bygde forfedrene opp landet og gjorde Norge rikere. På alle felt ble det gjort godt arbeid – i jordbruk, i fiske og fangst, i sjøfart, i industri, i åndsliv i handel også videre. Vi som lever nå, står i takknemlighetsgjeld til de menneske som levde før oss ... De flittige japanerne utfører arbeidet billigere enn europeiske arbeidere. De spiser mindre, og holder ut en lang arbeidsdag. Besøkende fra Europa finner at folk i den nære Orient stor sett lever tarvelig. Mye ville vært vunnet ved større renslighet. ... Millioner av mennesker lider av en fæl øyensykdom og blir helt eller delvis blinde. Den kunne vært unngått om de brukte like mye såpe og vaskevann som vi gjør i Norden (Koritzinsky, 2020, s. 132).

Eksemplet brukt ovenfor er fra 1960 årene og derfor ikke så gammel, men det kunne like gjerne vært fra tidlig 1800tallet. Det viser hvordan det selv i moderne tid ble tegnet et bilde av det siviliserte Europa kontra Østen og orienten. I tillegg argumenterer postkolonial teori for at måten gruppene blir framstilt eller framstiller seg selv på, ikke er verdinøytrale eller objektiv. «Gruppene er formet av kulturelle og sosiale maktstrukturer som får psykologiske konsekvenser, både for gruppa som helhet og for enkeltindividene i gruppa» (Eriksen, 2017, s.16). Gruppetannelser og stemplinger som blir til på bakgrunn av samfunnsstrukturer fra fortiden, er viktig å fremheve og problematisere. Slik vil det kunne skapes en konstruktiv endring i samfunnet og hvordan grupper omtales.

Problematisering av andregjøring bygget på postkolonial teori?

Postkolonial teori vil kunne gi en innsikt i grupperinger og de maktrelasjonene som påvirker individenes og gruppenes selvforståelse og forståelse av andre. Et utgangspunkt fra denne teorien er forholdet i makt mellom de koloniserte og de koloniserende gruppene. Eriksen (2017) løfter her frem Frantz Fanon, som hevdet at kolonialismen bryter ned den kolonisertes makt, for å hevde sin selvforståelse og identitet positivt. «Fanons tekster var grensesprengende nettopp fordi han viste kompleksiteten i forholdet mellom koloniserende og koloniserte, særlig fra et psykologisk perspektiv» (Eriksen, 2017, s.16). Å fremheve det

psykologiske perspektivet er viktig i en studie som involverer skole og elever, ettersom at det gjelder en viktig dannende fase i deres liv der de finner sin plass og identitet i samfunnet. Hvordan en elev ser på seg selv som norsk eller 'ikke norsk', i landet det selv er født og oppvokst i, er ikke uproblematisk og de psykologiske innvirkningene av dette kan ikke settes til side. Det samme vil også gjelde for elever av majoritetskulturen som er på en skole dominert av elever med mangfoldig kulturelle bakgrunn. Eriksen (2017) trekker frem at den norske skolen fremdeles innehar ett skille mellom ulike kulturer. Hun snakker om utenforskap og tilhørighet på det lokale og sosiale plan, og den nasjonale og diskursive plan. «Skolen i seg selv er det mest betegnende eksemplet på denne inndelingen» (Eriksen, 2017, s.17).

3.3.2 Perspektiver på makt

Makt er flere ganger blitt tatt opp av forfatterne og teoretikerne presentert ovenfor, og i studier av kulturelt mangfold er dette et sentralt begrep. For en presentasjon av maktbegrepets relasjon til diskursen vil jeg presentere Iver B. Neumann (2021) sitt arbeid med diskursanalyse.

Diskursens konsolidering av maktforskjeller mellom majoritet og minoritet

Neumann (2021) ser i sitt arbeid på hvordan diskurs som begrep kan anvendes i analyse av det sosiale og det politiske. Dette kan overføres til læreplaner lærebøker, og hvordan disse legger føringer for hva elevene skal lære. Læreplanen er også et resultat av politiske prosesser. Neumann (2021, s. 164) viser så videre hvordan makt kan ha en inngripende effekt i diskursen, hvordan diskurs formidles, og av hvem, med eller uten intensjon. Neumann presenterer så Steven Lukes analytiske dimensjoner av makt. Tre dimensjoner hvor ganske forenklet forklart; (1) En dimensjonalt er A påvirker B direkte til tross motstand fra B. (2) Todimensjonalt er A påvirker B via en organisasjon for eksempel, dette forenkler maktutøvelsen. (3) Den tredje dimensjonen han presenterer er handlinger og maktutøvelse fra A mot B uten motstand, «fordi B rett og slett ikke vet eller ønsker at ting kunne vært annerledes» (Neumann, 2021, s.164). Hvilke dimensjon man velger å forholde seg til når man skal ta i bruk maktbegrepet i en analyse vil avhenge av oppgavens problemstilling og tema. Tilegnelse av en fjerde dimensjon kan enkeltvis virke overflødig der problemstillingen kun skal se på vertikale hierarkisk forhold, transaksjoner og diskurs mellom A og B. Om det derimot Dersom en ønsker å gå mer i dybden på, og se på sosiale ytre faktorerers innvirkning, blir imidlertid en todimensjonal analyse slik som Lukes bli for tynt. Foucaults fjerde

dimensjon er da bedre i en analyse som skal se på strukturelle faktorer som påvirker diskursen og maktforholdene. «En firedimensjonal diskursanalyse sier mer om det sosiale beskaffenhet enn de andre» (Neumann, 2021, s.167).

Betydningen av subjektets posisjon i diskursdannelsen

Subjektposisjon er enda et begrep som Neumann (2021, s168) benytter, og knytter dette opp mot spørsmål som omhandler makt. Alle former for diskurs vil ha et sett med subjektposisjoner hvor deres bemyndigelse og rett til å utale seg i visse saker varierer i tyngde. Hvilken subjektposisjon A eller B innehar i en diskurs avhenger også av konteksten diskursen blir tatt i. Neumann (2021, s.168) tar opp innvandrerdiskursen i norsk samfunnsdebatt, og at i en slik diskurs vil enhver deltaker ha en subjektposisjon, og dermed en viss tyngde til å kunne uttale seg i debatten. «Poenget med å knytte subjektposisjon og saksinnramming (konteksten) til spørsmål om makt er i imidlertid ikke bare å stille til skue at forskjellige bærere av diskursen råder over forskjellige maktressurser» (Neumann, 2021, s.169). Det å knytte makt til alle former for diskurs kan på den annen side også være problematisk. Neumann (2021) påpeker at det må sees på hvor mye makt som gjennomsyrrer den diskursen man ønsker å undersøke. Eksempelvis varierer dette stort mellom lek i barnehage, krig, og fotball. Det burde heller tenkes at relasjonen mellom subjektposisjonene, de sannhetskravene det fremlegges og de regularitetene man finner i diskursen, kan være så vidt forskjellige at det å bruke et og samme maktbegrep om den, ikke kan være universalt i en analyse.

3.3.3 Foucault og diskursen

I det foregående kapitlet tok jeg opp makt og hvordan makt i diskursen kan analyseres. Jeg presenterte hvordan synet og drøftingen av makt har utviklet seg til å gå fra et perspektiv med tre dimensjoner fra Lukes, til Foucaults fjerde dimensjon som er en videreutvikling. (Neumann, 2021).

Usynlig maktpåvirkning av diskursen

I dette delkapitlet vil jeg presentere og redegjøre for Foucault (Fillingham, 1993) og hans tanker og teorier rundt diskursen.

“It is time to undertake a definition of this notion “power”, which is at the heart of so much of my work, Power is “The multiplicity of force relations immanent in the sphere in which they operate, and which constitute their own organization” (Fillingham, 1993, s.140).

Dette er et sitat av Foucault og er presentert av Fillingham (1993) i sin introduksjonsbok *Foucault for beginners*. Foucault forteller oss hvordan makt ikke alltid er direkte utført mellom A og B, og at aktørene ikke alltid er klar over det. Makt har utviklet seg fra harde linjer om rett og galt, disiplin og straff. Klare og synlige utøvelser av makt som alle kunne se og kjenne på, er blitt subtile i sin form og ikke alltid følbare. Utført av noe eksternt, gir følelsen av normalitet som gjør maktutøvelsen vanskeligere å se og stille spørsmål ved. Makt, kontroll og orden er uløselig fra hverandre. Foucault legger frem i boken *Diskursens orden* (1999), prosedyrer som muliggjør en kontroll av diskursen. Prosedyren han tar opp er de prosessene som ilegger betingelser, regler og forventninger til subjektet som former diskursen. Ingen vil kunne delta i diskursen uten visse kvalifikasjoner og krav er på plass, dette vil medføre en innskrenkning av diskursen. I sin redegjørelse av prosedyrer for kontroll av diskursen, tar Foucault (1999) opp utdanningssystemet. Han viser til former for utelukkelse, det er å sortere og begrense den talende subjekt og filtrere de som taler sannheten. Ut ifra kriterier som er kulturelt skap, religiøst, via doktriner eller av vitenskapelig disiplin. Utdanningssystemet blir presentert som et system hvor enhver kan tilegne seg diskurstyper. Men at dette systemet har iverksatt systemer i sin fordeling av diskurs og kunnskap. Systemet forhindrer og tillater kunnskaps- og diskurstilegnelse i tråd med de sosiale og politiske kampene samfunnet. «Hele utdanningssystemet er en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelse av diskursen på» (Foucault, 1999, s.25).

Makt som en abstrakt enhet

Foucault (1999, s.38) viser til diskursens bekræftende makt, som har den evnen å konstituere objekt-områder. Disse objekt-områdene kan så legge til rette for hva som er sanne eller usanne påstander. Foucault anså makt og kunnskap som abstrakte enheter som ikke alltid kunne enses, men blir opplevd. Kunnskap og makt ble utviklet og formet med tiden og ut ifra den tiden det tilhørte. Hvem som kategoriserte og samlet kunnskap kunne determinere maktforholdene ut ifra sine definisjoner og synspunkter. For at noe skal kunne betegnes som sann fakta, må det gjennom prosesser hvor noe eller noen i maktposisjon konkretiserer den nye kunnskap som sannhet og fakta (Mills, 2003, s. 72). Et eksempel er hvordan skjevhet i

makt mellom menn og kvinner har ført til at kunnskap som omhandler kvinner, blir skrevet av menn. Det samme påpekes å gjelde legning, hvor det foreligger store mengder forskning om skeive, men mindre om heterofile. I vestlig studier av mennesker handler vitenskapen ofte om «de andre». Disse studiene er da av grupper der hovedfokuset ofte er problematisert og setter søkelys på svakere grupper i samfunnet (Mills, 2003, s.70). Kunnskapsformidling, offentlige debatter, politikk, kultur og reklame er i vesten skapt på bakgrunn av et vestlig perspektiv for et vestlig publikum. I arbeidet med disse spørsmålene som stilles, er Foucault blitt en inspirasjon, og da spesielt hans tanker om hvordan kunnskapsproduksjon sjeldent blir til uten en påvirkning av kultur, tid og sted. “Foucaults vision, it is power/knowledge which produces facts and the individual scholars are simply the vehicles or the sites where this knowledge is produced” (Mills, 2003, s.70). Makt og kunnskap er det som sammen produserer fakta. Og de enkelte lærere eller lærere er områdene hvor denne faktaene blir produsert og overført til mottakerne eller elevene.

3.4 Forskningskontekst

I dette delkapittelet skal jeg legge fram tidligere forskning på tematikken. Rapporten jeg hovedsakelig vil bygge dette kapittelet på er *Beskrivelse av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014). Rapporten tar for seg både læreplaner og læremidler. Kartleggingen hadde som hovedfokus å se på hvordan urbefolkning, religiøse og etniske minoriteter blir behandlet i lærebøker, samt hvordan skolen håndterer rollen som normdanner og «felleskaper» i flerkulturell kontekst (Midtbøen, et al., 2014, s. 10).

Lærebøkers behandling av diskriminering og kulturforskjeller

Det blir foretatt en sammenligning av læremidler gitt ut etter LK06 og reformen i 2013. Det kommer frem i rapporten (Midtbøen, et al., 2014, s. 129) at representasjonen som blir tatt opp i læremidlene er sterkt styrt av lærerplanen, forfatteren og politikere. I mange bøker var det en mengde overrepresentasjon av enkelte minoritetsgrupper, mens andre minoritetsgrupper og religiøse grupper sammenlignet sett, er lite omtalt. Den tidligere forskningen som denne rapporten bygger på viser klart: i læremidlers omtalelse av minoriteter er det en vektlegging på et «vi»-språk, som skaper et sterkt «oss» og «de andre». Opplevelsen marginaliserer minoritetselever og gjør det vanskelig for dem å vite om de er en del av «vi» omtalelsen eller «de andre». Noe av den tidligere forskningen rapporten har brukt, viser at tekster fremstiller «Det norske» og «norsk kultur» som det positive idealet. «Flere elever opplever at minoriteter

i liten grad er representert i læremidler, og når de er det, at teksten er problemorientert» (Midtbøen, et al., 2014, s. 15).

Lærebøkers skifte i behandlingen av stereotyper og minoriteter

Rapporten har også undersøkt hvordan læremidler fremstiller nyanser og kompleksitet i temaer som diskriminering, rasisme, radikalisering og innvandring. Rapporten viser til at fremstillingen av problemstillinger i samfunnet mellom minoritetsgrupper og storsamfunnet, inkludert de maktforskjellene dem imellom, ikke tas opp som nåtidige relevante temaer, men heller omtales som å tilhøre fortiden. Dette vises igjen i det rapporten beskriver som en mangel av behandlingen av rasisme som et strukturelt problem i dagens samfunn. En negativ konsekvens av denne mangelen, er at rasisme og diskriminering individualiseres, og i enkelte tilfeller marginaliseres (Midtbøen, et al., 2014, s. 130). Rapporten viser til tross for dette at enkelte bøker og lærebokforfattere forsøker å utfordre stereotypier, og retter seg mot å bruke et bredere begrepsapparat som er mer inkluderende i sin tilnærming til minoriteter. Et annet funn gjort i rapporten er hvordan det er blitt et skifte i læremidlers omtalelse og beskrivelse av terrorisme og terrorister. Bøkene har etter 22. Juli 2011, gått fra å knytte muslimer og islam til terrorisme, til å også koble inn høyreekstremisme inn (Midtbøen et al., 2014, s.128). Dette har medført at lærermidlene nå gjør et forsøk på å ikke marginalisere islam knyttet til terrorisme slik tidligere lærerbøker tenderte til å gjøre. Forskningen viser også til å støtte opp om tanken av at innhold og tema i lærerbøker er sterkt kontrollert og styrt av lærerplaner, og indirekte av politikere som vedtar dem. Herunder hvilke temaer som skal fremstilles i læremidler, hvordan de skal fremstilles og hvilken prioritet de skal gis enkeltvis (midtbøen, et al., 2014, s. 131,132). Dette betyr at hvis enkelte grupper i samfunnet skal bli representert i læremidler på skolen, bør det føres konkret og eksplisitt i de kompetansemålene lærerplanen velger å prioritere.

3.5 Bruk av teori

Teorien presentert i dette kapittelet presenterer viktig bakgrunnskunnskap om mangfold, og de begrepene det består av. I tillegg er det rettet et fokus på kultur, dette innebærer også en innføring og redegjørelse av kulturforskjeller, forskjeller mellom minoriteter og majoriteter. Hvordan maktforskjellene mellom dem kan ha en innvirkning på rollene, og samhandlingene mellom gruppene. Dette er relevant for å kunne drøfte empirien opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene som vil bli presentert i kapittel fem. I lys av de forskjellene som er å

finne i det kulturelle mangfoldet, vil det være hensiktsmessig å analysere denne forskjellen med et kritisk blikk, med bruk av postkolonial teori og redegjørelse.

Analyser og forskning som allerede er blitt gjort på skolars undervisning av minoriteter og hvordan de retter seg mot inkludering er også tatt med i dette kapittelet (Midtbøen, et al., 2014; Røtings & Svendsen, 2009; Lund, 2018). Dette tilføyer interessante funn, eksempler og forslag til hvordan undervisning kan forbedres. Det diskuteres viktigheten av rollen til læreren, i en undervisning som skal rette seg mot å være inkluderende. Hvilken fremgangsmåte en lærer tar for seg, og viktigheten av å inneha kunnskaper om tematikken er også belyst. Dette er avgjørende for inkludering, og fravær av dette kan medføre videre marginalisering. Forskningen og analysene bringer frem interessante og brukbare funn, og vil også kunne være veiledende i hvordan blikket skal rettes i analysen av lærebøker og læreplan.

4.0 Metode

I denne oppgaven vil jeg benytte en kvalitativ metode som baserer seg på analyse av lærebøker. Disse utvalgte tekstene er imidlertid skrevet for andre formål enn forskning. Postholm & Jacobsen (2018, s.163) presenterer tre forskjellige analytiske dimensjoner for en tekstanalyse, hvor den siste dimensjonen handler om tolkningen av hvilke implikasjoner og konsekvenser en tekst kan få for situasjoner eller settinger utenfor selve teksten. Postholm og Jacobsen (2018) sin presentasjon av tekstanalyse er hva som ledet meg til å finne videre fram til diskurs- og innholdsanalyse som forskningsmetoder i analysearbeidet. Videre vil jeg først presentere prosessen og lesingen av litteratur som brakte meg til den endelige konklusjonen om at diskurs- og innholdsanalyse er det mest hensiktsmessige valget.

Som forklart i boken *Masteroppgaven i samfunnsfag* (Edgren, Nordberg & Roos, 2021), kan tekstanalyse være et stort felt, og det kan inneholde både kvantitative og kvalitative elementer. En kvantitativ metode vil kunne ha et større søkelys på analyse av tall, ord, bilder og lignende brukt i teksten. Gjennom denne metoden kan data enklere generaliseres og presenteres med eksempelvis tall og grafer. De utvalgte tekstene for denne forskningen vil omfatte lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Tradisjonelt vil datainnhenting i kvalitativ metode basere seg på tekster, observasjonsnotater, kvalitative intervjuer, bilder, film eller egne opplevelser. «Ordet kvalitativ forteller oss at dette er en metode hvor vi er opptatt av et fenomens kvaliteter, altså egenskaper og kjennetegn» (Edgren et al., 2021, s. 122). Sagt på en annen måte går kvalitativ metodestrategi i dybden på det emnet som undersøkes, med mål om å trekke ut essensen fra innholdet. Dermed vil analysen i denne oppgaven se på hvordan lærebøkene formidler mangfold, både gjennom tekst, bilder og meningsinnhold. For å få tak i dybden som bøkene skal presentere vil det derfor være mest hensiktsmessig med en kvalitativ analyse, da fortolkningene av mening og innholdet ikke lar seg presentere i tall og grafer. Den kvalitative innholdsanalysen vil være en god metode for å fremheve tekstenes temaer, målsetting, handlingslinjer og struktur.

4.1 Diskursanalyse

Diskursanalysen ser på hvordan samfunnskonstruerte forestillinger blir produsert og opprettholdes gjennom språk. Diskursanalysen kan skilles i to tradisjoner, poststrukturalisme og kritisk diskursanalyse. Poststrukturalismen velger å se på hvordan ord eller tegn får sin betydning kun i samhandling med hverandre. Disse mønstrene for betydning er

grunnleggende ustabile og vil endres gjennom språklig praksis (Bratberg, 2021, s.77). I Oppgaven ønsker jeg å se på maktforhold, og de sosiale strukturene som tillater former for diskurs. Kritisk diskursanalyse gjør det mulig å skille mellom diskurs og sosiale og materielle forhold som kan være en konsekvens fra brytning mellom diskurser (Bratberg, 2021. s.77). Politiske vedtak, maktforhold på jobb og skole kan alt være en konsekvens av bestemt diskurs maktovertak. Kulturelt mangfold i samfunnsfaget kan studeres fra ulike metodiske innfallsvinkler. I mitt tilfelle har jeg valgt å gjøre en dokumentanalyse av hvordan temaet kommer frem og har endret seg i læreplaner og lærebøker i samfunnsfaget. Det kvalitative aspektet ved diskursanalyse er grunnen til at jeg har valgt den som støttemetode og inspirasjon for analysen av bøkene i denne oppgaven. Det vil som nevnt bestå av fem bøker hovedsakelig og være nokså begrenset i mengde empiri.

Bratberg (2021, s.39) forklarer videre hva diskurs er: «En samling utsagn i en bestemt sosial kontekst- samt skrevne og uskrevne regler for hva som kan og ikke kan sies i konteksten». Denne setningen bygger på Bergström og Boréus sin definisjon av diskurs. Diskurs er bygget på et kognitiv og normativt felleskap som uttrykkes via språk. Både verbalt og skriftlig. Diskurs vil kunne ta form som etablerte verdsett, og fastsette premissene for hvordan verden rundt oss skal tolkes og forstås. Videre beskriver Bratberg (2021) formålet til diskursanalyse i at det skal kunne analysere språkbruk i samfunnsmessige kontekster og se på hvordan ideer og begrepet brukt i den gitte diskursen er med på å forme tolkningen av den samfunnsmessige virkeligheten. Diskursanalyse legger en betydelig større vekt på den strukturelle. Diskurs skal kunne forstås som en meningsbærende struktur som setter en felles ramme for avsender og mottager, og gir et klart kognitivt og normativt grunnlag for tolkning og handling. «Diskursanalyse retter forskerens oppmerksomhet mot hvordan kollektive forestillinger skapes, speiles og opprettholdes gjennom språk» (Bratberg, 2021, s. 42). Diskursanalysen baserer seg på fortolkende vitenskapsperspektiv, hvor det er en dominerende skepsis mot forklaring og årsakssammenheng. «Analysen handler om å forstå menneskers livsverden; å analysere hvordan vi konstruerer, opprettholder og utfordrer dominerende tanke sett og institusjonene vi omgir oss med» (Bratberg, 2021, s. 69).

Diskursanalyse har en forankring i et kritiskperspektiv på meningsdannelse. Dette vil si at interesser og preferanser ikke er objektive, men heller konstruert via måten samfunnet kollektivt danner mening for individene og deres vilkår og omgivelser. Diskursanalysen skal stille spørsmål ved etablerte oppfatninger og normer fra et kritisk ståsted. Et eksempel

Bratberg gir på dette er: Hvordan vi så tidlig som til året 1972 var innen forstått med at homofili var en straffbar «handling» mens vi i dag praktiserer likekjønnet ekteskap og har et sterkt diskrimineringsvern (Bratberg, 2021, s.49). Siden samfunnet er flytende og i stadig forandring så vil også diskursen og dens mening og tolkning av den kunne forandres med tiden. Dette forklarer Bratberg bedre med å bruke Michele Foucault som eksempel for denne tolkningen av diskursens mening som foranderlig gjennom tid. «Hva som til enhver tid defineres som galskap i menneskets sinn, var ifølge Foucault en sosial konstruksjon» (Bratberg, 2021, s.49). Videre går Bratberg (2021) med å forklare Foucaults tilnærming ved at det handler om endrede sosiale konstruksjoner og kunnskaper som har hatt sitt hegemoni i sin historiske tidsepoke. Det vil si at det ligger makt i den diskursen som dominerer til enhver tid. Hvem som definerer de bærende strukturene i en gitt diskurs, er et åpent spørsmål. «Likeledes er det ikke alltid åpenbart hvilke aktørers interesser en bestemt diskurs tjener, og hvorvidt de er disse interessene bevisst» (Bratberg, 2021, s. 50).

4.2 Heuristikk

Teknikker for å analysere tekst kan være svært forvirrende med sitt store mangfold (Bratberg, 2021, s.18). Forutsetningen for en god analyse er at forskeren definerer så klart som mulig hva empirien er, hvordan den skal analyseres, og at analysen er så klar og tydelig som mulig for leseren. Slik vil det være enklere å følge forskerens fotspor i arbeidet og vurdere funnets holdbarhet. Vitenskapelig metode handler hovedsakelig om å følge gode metodiske retningslinjer. Uten en klart definert metode er det vanskelig å skille forskning og generell kunnskap fra hverdagen. En metode, tolkning og konklusjon bygger derfor på en god metode som gir kvalifisert grunnlag for funn og konklusjon. Tolkninger og slutninger er en iboende menneskelig kvalitet. Fra hermeneutikken finner vi også *heuristikk* (Bratberg, 2021, s.22). Dette er erfaringsbaserte tolkninger, antagelser og forventinger man har med seg. Dette kan være antagelser basert på både hverdagslige kunnskaper og akademisk grunnlag. «Gitt at diskursanalysen er grunnleggende kvalitativ orientert, åpner den i liten grad for å tallfeste og telle. Snarere er det tolkning som står i sentrum» (Bratberg, 2021, s.137). Dette er relevant i møte med noe mennesker, tekster og situasjoner man kan befinne seg i. Imellom menneskelig kommunikasjon og nye erfaringer er dette nyttig å ha disse bakenforliggende kunnskapene som retningslinje i møte med nye situasjoner, mennesker og tekster. Har du erfaring og kunnskap med måten begreper eller formuleringer brukes på så kan du også feste det til perspektiver de vil kunne knyttes til.

Heuristikker er mentale snarveier og antagelser. I lys av disse snarveien, vil antagelsene kunne gi relevant informasjon om hva som er relevant å tolke og hvordan tekster og annen formidling skal kunne forstås. Til slutt nevner Bratberg (2021, s.23) at etterprøvnbarhet er noe man aller helst skal kunne foreta av tolkningen, men nevner videre at det fortolkende aspektet ved tekstanalyse kan ha sine begrensinger så vel som vide muligheter.

4.3 Utvalg av teori og empiri

Det empiriske materialet for besvarelsen av denne oppgaven vil bestå av samfunnsfag lærebøker for åttende til tiende trinn på ungdomsskole nivå. Av de tre trinnene har jeg valgt å ta utgangspunkt i bøker fra niende trinn, for å ha mest mulig likhet imellom dem. Bøkene skal være nye og oppdaterte i henhold til den nye læreplanen fra 2020. Det vil også være et utvalg bøker som er skrevet etter LK06. For å studere hvordan temaene mangfold og kultur er fremstilt i lærebøker på ungdomstrinnet er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i bøker utgitt etter siste endring i læreplanen (Edgren et al., 2021, s. 154). Lærebøkene vil være fra forskjellige forlag, og analysen vil fokusere på samme skoletrinnet for å ha bedre sammenligningsgrunnlag. Dette vil også være hensiktsmessig med tanken på analyse og sammenligning av like kapitler i de forskjellige bøkene, med bilder, illustrasjoner, oppgaver og tekster som er inkludert i de ulike bøkene. Analysen av bøkene vil se på hvordan kultur, mangfold og identitet blir fremhevet i de forskjellige bøkene. Videre vil analysen se på hvordan bøkene samsvarer med læreplanen og hvordan det er blitt gjort endringer i dem siden forrige reform LK06.

Teoretisk utvalg

Forholdet mellom samfunn, individ, struktur og aktør og de spørsmålene som springer ut ifra disse forholdene, er hva som legger grunnlaget for mye av samfunnsfaglig teori. Hvor frie er valgene individet tar, og hvor mye er disse valgene påvirket av institusjonene rundt dem som skole, familie, religion, media og politikk? Spørsmålene er vanskelig om ikke umulige å gi et klart definitivt svar på. Samfunnsteori tar for seg hvordan, eller hvor mye strukturer i samfunnet legger føringer for hvilke handlinger vi gjør. Disse strukturene kan for eksempel være etablerte kjønnsroller, utdanningsnivå og økonomisk lagdeling. Strukturene setter rammer og begrensinger, og individet – eller aktøren- fremstår da ofte som en passiv skikkelse (Edgren et al., 2021, s. 82). Noen teorier vil forklare samfunnsfenomener med en ovenfra ned blick og ser på det større strukturelle rammene som påvirker aktørene; andre vil

se på hvordan ulike deler av samfunnet er med på å forme samfunnet som helhet. Det vil si interaksjonen mellom institusjonene og samfunnsutviklingen. Disse perspektivene tar et utgangspunkt i makronivå.

Handlingsorienterte teorier vil i stedet se på funksjonene til institusjonene, sette søkelys på et mikronivå, og se på individenes handlinger og interaksjoner. I forlengelse av dette skiller vi ofte mellom teori som vektlegger et *aktørperspektiv*, altså et aktivt menneske som handler og former omgivelsene, og teori som vektlegger de *strukturelle rammene* rundt individet (Edgren et al., 2021, s. 82).

Teorien som er blitt valgt for oppgaven og lagt frem i kapittel 3, legger vekt på både de strukturelle rammene i samfunnet som legger til rette for diskursen, samtidig som den inneholder elementer av et aktørperspektiv. Eksemplene på dette er gitt i Foucaults teori og tanker rundt diskursen og makt, og Neumanns (2020) fremlegg av Lukes teorier rundt aktørers påvirkning mellom A og B og hvordan det kan tolkes og ses i fra tre forskjellige dimensjoner. Disse teoriene vil kunne bidra med flere synsvinkler, eller «briller» å se problemstillingen og forskningsspørsmålene fra ulike sider.

4.4 Analysearbeidet

Analysen av læreplaner og lærebøkene vil foregå ved gjennomgang av alle dokumentene. Læreplanene kan finnes digitalt hos utdanningsdirektoratets nettside, og der kan det foretas et systematisk ordsøk av læreplanene. Arbeidet med lærebøkene vil basere seg på gjennomgang av bøkens kapitler og bruk av bøkens innholdsliste over kapitler, stikkordregistret og ordforklaringslister.

4.4.1 Analyse av læreplan

Analysen av læreplanen vil være basert på tilsvarende fremgangsmåte som analysen av lærebøkene. I tillegg til å lese på begreper i gjennomgangen av læreplanen vil jeg benytte meg av ordsøk på nettsidene til læreplanen, og systematisk velge ut et trinn å rette søkelyset mot. I dette tilfellet vil det være kompetansemålene for vurdering etter 10. trinn. Derfra vil jeg velge ut de kompetansemålene som vurderes gjeldende for problemstillingen til oppgaven. I Tradisjon med Heuristikk vil dette basere seg på erfaringer og tolkninger (Bratberg, 2021, s.137) baser på det akademiske grunnlaget teorien har gitt. Kompetansemålene fra LK06 og

fra LK20 settes så opp i en tabell for en strukturert oversikt. Dette vil også kunne gjøre sammenligningen enklere.

4.4.2 Analyse av lærerbøkene

Analysen av bøkene vil basere seg på hvordan bøkene har inndelt sitt *innhold, oppgaver og bilder, språk og begreper, hvem er representert og hvordan*. Det skal settes søkelys på hvordan mangfold presenteres og hvilke perspektiver på mangfold som kommer frem i de ulike bøkene. Edgren, et al., (2021) beskriver at det er viktig med en systematisk utvelgelse over fokusområder i analysen av valgte tekster. En metode for å enkelt og systematisk bearbeide bøkene vil være bøkernes stikkordsregister og ordforklaringslister. Her er det enkelt å få oversikt via de alfabetiske listene hvor fokusområdene for min analyse er i bøkene, eller om de ikke er å finne i bøkene. Jeg har valgt å forholde meg til begrepene som er presentert i teorikapitlet i gjennomgangen av stikkordsregistret. Hovedsakelig vektlagt mangfold, kultur, inkludering og identitet i gjennomgangen. Det er ikke gitt noe klar oppskrift for hvordan en analyse av diskurs i tekst skal gjøres på (Bratberg, 2021, s.65). En strategi for analysen som Bratberg (2021, s.66) presenterer er og identifiserer sentrale begreper eller nodalpunkter i teksten, som har et ideinnhold og som sammenfatter og strukturerer tekstens formidling. Det vil være en slik strategi jeg baserer meg på, og det er grunnen til bruk av enkelte begreper i gjennomgang av stikkordsregister.

5.0 Empiri og drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte problemstillingen «Hvordan har perspektiver på kulturelt mangfold utviklet seg i samfunnskunnskap bøker fra LK06 til LK20?». Jeg vil starte med en kort gjennomgang av endringer i læreplanen som et bakteppe. Deretter vil jeg tar for meg de ulike lærebøkene i samfunnsfag. Det utvalgte datamaterialet for denne oppgaven er bestående av lærerbøker i fra samfunnsfaget for ungdomsskolen som skal dekke 8-10 trinn. Det utvalgte trinnet vil være 9 trinn. Det er totalt 5 bøker som er med, to av dem er fra den kunnskapsløftet 2006, de tre andre er utgitt etter fagfornyelsen 2020. Det er viktig å påpeke at hovedområdet «utforskeren» i lærerplanen LK06 først kom i 2013 etter lærerplanen (2013) ble revidert. Av de eldre bøkene i sammenligningen her er det bøker som er gitt ut før den reviderte læreplanen. Lærerplanen brukt i oppgaven er etter 2013. Slik kan man få et innblikk i bøkens forandring fra 2006 til slutt 2020.

De to bøkene som dekker målene i lærerplanen av 2006 er (1) *samfunnskunnskap 9 (2007)* fra Cappelen Damm og (2) *Samfunnskunnskap 8-10 (2006)* fra Gyldendal. Samfunnskunnskap 8-10 skiller seg ut ved at bokens innhold skal dekke hele læreplanen for ungdomstrinnet i motsetning til samfunnskunnskap 9 som kun dekker 9 trinn. Av bøkene valgt etter fagfornyelsen 2020 LK20 er det tre stykker. (1) *Relevans 9 (2021)* fra Gyldendal, (2) *Arena 9 (2021)* fra Aschehoug og (3) *Samfunnsfag 9 (2021)* fra Cappelen Damm. Jeg vil starte kronologisk med de eldste bøkene først også ende med de nyeste bøkene. Hvert forskningsspørsmål vil være et underkapittel hvor jeg besvarer på det i gjennomgangen av bøkene og de kapitlene som er relevante til problemstillingen.

5.1 Kulturelt mangfold i læreplanene

Læreplanen i samfunnsfag fra kunnskapsløftet i 2006 (LK06) gjaldt i skolen fram til 2020, til fagfornyelsen (LK20) ble gjeldende. Jeg vil her ta for meg det første forskningsspørsmålet: «Hvordan presenteres kulturelt mangfold i de siste læreplanene for samfunnsfag?»

Læreplanen i samfunnsfag fra LK06 består av fire forskjellige hovedområder alle med sine kompetansemål etter 10. års trinnet som ga grunnlaget for undervisningen i Historie, Geografi og samfunnsfag. Hovedområdet samfunnskunnskap etter 10 trinn som bestod av tretti forskjellige kompetansemål som var veiledende for samfunnsfaget på ungdomsskolen åttende til tiende trinn. Av disse 30 kompetansemålene vil jeg presentere syv utvalgte kompetansemål jeg mener er gjeldene for problemstillingen i denne oppgaven. Disse utvalgte

kompetansemålene har gjennomgått en del endringer eller blitt fjernet i fagfornyelsen fra 2020. Deretter legges det frem et utvalg tilsvarende kompetansemål fra LK20 i tabellen under for å enklere kunne sammenligne.

Tabell 1: Læreplaner satt opp mot hverandre. LK 06 og LK 20:

<p>Læreplan i samfunnsfag LK06</p> <p>Fagets formål</p> <p>I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid.</p> <p>(...) erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt. I den samanhengen inngår kunnskap om kultur i Sápmi/Sábme/Saepmie og situasjonen til samane som urfolk. Kunnskap om andre urfolk og minoritetar i verda er òg viktig.</p>	<p>Læreplan i samfunnsfag LK20</p> <p>Fagets relevans og sentrale verdier.</p> <p>(...) å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver, og særlig samisk kultur og samfunnsliv. (...) Utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold.</p>
<p>Hovudområde årssteg 1-10: Utforskaren, Historie, geografi og samfunnskunnskap.</p>	<p>Kjerneelement: <u>Undring og utforsking, samfunnskritisk tenking og samanhengar, Demokratiforståing og deltaking, Berekraftig samfunn, og identitetsutvikling og fellesskap.</u></p> <p>Tverrfaglege tema: <u>Folkehelse og livsmeistring, Demokrati og medborgarskap og Berekraftig utvikling</u></p>
<p>Kompetansemål etter 10 årssteget:</p>	<p>Kompetansemål og vurdering 10. trinn</p>
<p>Utforskaren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar <p>Historie:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk • Utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid

<ul style="list-style-type: none"> • Drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv • Presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå midt på 1800-talet til i dag og konsekvensar av fornorskingspolitikken og samanens kamp for rettane sine <p>Geografi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kartleggje variasjonar i levekår i ulike delar av verda, forklare dei store skilnadene mellom fattige og rike og drøfte tiltak for jamnare fordeling <p>Samfunnskunnskap:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar • Gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme • Gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn (utdanningsdirektoratet, 2013). 	<p>har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten det har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå • Reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald • Reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ei kan handtere påverknad og uønskte hendingar • Reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkta sine (Utdanningsdirektoratet, 2020).
<p>Kompetansemål presentert her: 7 av 30 Begrepet «mangfold» brukt i alle kompetansemålene: 0 ganger. Begrepet «mangfold» brukt i lærerplanen totalt: 2 ganger.</p>	<p>Kompetansemål presentert her: 6 av 19 Begrepet «mangfold» brukt i kompetansemålene: 1 gang. Begrepet «mangfold» brukt i læreplanen totalt: 7 ganger.</p>

Den tidligere læreplanen LK06 var strukturert i hovedområdet med de tilhørende kompetansemålene. Dette er årsaken til at kompetansemålene ovenfor er presentert ut ifra deres tilhørende hovedområder utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap. Den nye læreplanen LK20 består nå av kjerneelementer og tverrfaglig tema isteden for de tidligere hovedområdene. Kompetansemålene står nå for seg selv og skal kunne dekke tverrfaglig over det som tidligere var egne adskilte hovedområder med tilhørende kompetansemål.

Det er viktig å påpeke at selv om de tidligere hovedområdene ikke lengre er med i den nye læreplanen fra 2020, så er kjerneelementene dekkende og tilsvarende de tidligere hovedområdene utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap. Den nye læreplanen skal nå kunne dekke de andre fagene historie og geografi mer sømløst og forenkle det tverrfaglige aspektet som det rettes mer søkelys på. Mangfold og minoritets-perspektiver er nå inne som en viktig del av fagets relevans og sentrale verdier. Nå skal minoriteter og deres fortellinger løftes fram og bli fortalt av dem. Et slikt perspektiv finner vi mindre grad i LK06, hvor det i fagets formål heller var å kunne beskrive og inneha kunnskaper om mangfold og minoriteter.

kjerneelementet *identitetsutvikling* og *felleskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020) er et at de fem introdusert i LK20. I kjerneelementet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.12) står det at elever skal innsikt i menneskers identitetsutvikling, tilhørighet og hvordan de samhandler. I tillegg skal elevene kunne forstå årsakene til at mennesker søker sammen, og hvordan identitet og felleskap blir påvirket av geografi, historie og nåtid. Dette kjerneelementet er å tolke som veldig bredt og åpent for tolkning og bearbeidelse. Koritzinsky (2020, s.139) mener det er overraskende at dette punktet er så bredt, generelt og beskrivende og at det ikke inneholder kulturell variasjon, respekt og forståelse. Derimot er dette mer å finne i LK20 sine kompetansemål, enkelte av de er henvist til i tabellen. Henvisninger til verdiene og utfordringene ved et flerkulturelt samfunn.

-Reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald

-Reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ei kan handtere påverknad og uønskte hendingar

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s.12)

Kompetansemålene dekker et bredt spekter og er et viktig supplement til de manglende som kan sees i kjerneelementet. De gir en viktig forståelse av sammenhengene mellom de menneskerettslige og flerkulturelle utfordringene som er å finne i samfunnet (Koritzinsky, 2020, s. 139).

Kulturelt mangfold fremstår som mer synlig i den siste læreplanen enn i den forrige. Dette er noe gjenkjennelig i tabellen presentert ovenfor for eksempel kan vi se at «mangfold» som begrep brukes langt flere ganger i siste læreplan. Gjennomgangen av LK06 her stemmer overens med de redegjørelsene gjort av Morken (2009), det mest synlige løftet vi ser av kulturell mangold i LK06 er samenes rettigheter, språk og kultur som blir innlemmet i læreplanen og definert som en del av den norske kulturarven, dette da som en videreføring av L97 (Morken, 2009, s.172). Og i den videreføringen LK06 tar for seg er det mindre fokus på kulturelt mangfold generelt, det er heller samiske perspektiver og perspektiver på likestilling som løftes frem.

Et perspektiv på mangfold er til dels manglete i den tidligere læreplanen, med unntak av kompetansemålet som presiserer Samers rettigheter som urbefolkning og deres forhistorie. Den nye læreplanen LK 20 har i tillegg til et tilsvarende kompetansemål rettet mot Samer og andre nasjonale minoriteter, lagt til kompetansemål som eksplisitt nevner og bringer frem Mangfold «Reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kompetansemålet er en tydelig endring i læreplanen, og det viser et klart og tydelig preg av mangfold i planen.

5.2 Kulturelt mangfold i lærebøkene

De utvalgte lærebøkene vil jeg presentere her. Tidligere i kapitlet la jeg frem kriterier som skulle følge i analysen av lærebøkene. I tillegg vil jeg kommentere og diskutere lærebøkene i diskusjonskapittelet. I det kapittelet vil jeg tar for meg mer den kritiske diskursanalysen jeg presenterte i metodekapittelet.

Bøkene presentert under vil være presenteres i kronologisk fra eldste læreplan til den nye. Fra den eldre læreplanen LK06 er det først med *Samfunnskunnskap 9* (Helland, 2007) som blir presentert. Boken har et sidespenn på 102 sider og er fordelt på seks kapitler. Den andre

boken er *Samfunnskunnskap 8-10* (Strand & Strand, 2006), denne boken er lengre enn den andre og skal dekke målene for hele ungdomsskoletrinnet. Videre avsluttes det med bøkene fra LK20 først Relevans 9, videre på Arena 9 også Samfunnsfag 9. Fra den nye læreplanen LK20 vil det bli presenter tre forskjellige bøker. Den første er *Relevans 9 samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021). Den andre boken er *Arena 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Westersjø, 2021) og til slutt er det den tredje boken *Samfunnsfag 9* (Bredahl, Dehle, Mæhlumshagen, Quintano, Ranheim, Salvesen & Øvretveit, 2021).

5.2.1 I hvilke sammenhenger tematiseres kulturelt mangfold i lærebøkene?

Jeg vil videre ta for meg hvordan mangfold tematiseres i nevnte bøker, og starte med de eldste læreverkene fra LK06, før jeg tar for meg de nyeste fra LK20.

Samfunnskunnskap 9

Første boken jeg skal presentere er *Samfunnskunnskap 9* (Helland, 2007). Boken er inndelt i 6 kapitler. I ordforklaringslisten til boken (s.126-127) og i ordregistret (s.128) var ikke begrepene Kultur, mangfold, flerkultur eller identitet å finne. Utfra analysen, fant jeg kun relevant materiale i tre kapitler: (1) *Alt er politikk*, (3) *Forbrytelse og straff*, (4) *Kjærlighet, samliv og seksualitet*. Det er ingen kapitler i boken som klart og tydelig omhandler tematikk om flerkultur eller mangfold. Kapittel (1) er det eneste stedet der norske nasjonale minoriteter blir presentert, her med ett kort sitat om samer:

En viktig begrunnelse for å opprette sametinget var at samene som minoritet hadde problemer med å nå fram med sine saker i det norske demokratiet [...] Sametinget skulle bidra til å gjøre denne situasjonen bedre og gi samene en felles stemme (Helland, 2007, s.17).

Dette sitatet tatt fra boken er omtrent alt som står i boken om samer som minoriteter. Videre tar kapittel 3 for seg begrepet innvandrere, i sammenheng med kapittelets tema «kriminalitet og straff». Her presenteres en faktaboks, med overskriften «Myten om innvandrere» (Helland, 2007, s. 68). Faktaboksen sier at det er en overrepresentasjon av innvandrere i norske fengsler, og beskriver hvordan innvandrerbefolkningen utgjør en større risikogruppe med tanke på å begå kriminelle handlinger. Interessant nok velger forfatteren å tegne et eget skille for hva som betegnes som vestlige, eller ikke-vestlige innvandrere. I faktaboksen defineres

ikke-vestlige innvandrere slik: «Dem som kan kalles ikke vestlige innvandrere er personer med bakgrunn fra Asia, Latin-Amerika, Afrika og Øst-Europa». Til slutt har Helland (2007, s. 85) valgt i kapittel 4 å ha et kort avsnitt med overskriften «kulturforskjeller», som beskriver helt kort, hvordan kulturell bakgrunn kan ha en innvirkning på synet man har på samboerskap og sex for ekteskap, og om dette akseptabelt eller ei.

Samfunnskunnskap 8-10

Neste bok fra den eldre lærerplanen er *Samfunnskunnskap 8-10* (Strand & Strand, 2006), denne boken er mer ekstensiv en den forrige og skal kunne dekke alle målene for lærerplanen mellom 8-10 trinn. Boken er inndelt i fem tematiske deler som igjen består av flere kapitler. I bokens stikkordregister (s.283-286) er det ikke oppført begrepet «mangfold» eller «kultur» mens begrepene «kulturkonflikt» og «kulturkollisjon» er oppført. Av de fem delene er det del 2 og 3 som er ansett som mest relevant for denne oppgaven. Del to av boken heter Identitet og kultur og del tre av boken heter Demokrati og maktfordeling. Det er hovedsakelig i del 2 det er funnet mest relevant stoff som tematiserer kulturelt mangfold. I denne delen er det tre kapitler der mangfold blir tematisert i størst grad: kapittel to *identitet og påvirkning* (Strand & Strand, 2006, s.25-35), kapittel tre *elsker-elsker ikke. Samliv og seksualitet* (Strand & Strand, 2006, s.41-62) og kapittel fire *flerkulturelle samfunnet* (Strand & Strand, 2006, s.67-81).

I starten av kapittel to «hvem er du» (Strand & Strand, 2006, s.26) diktes det eksempelvis opp ei fiktiv jente, med navnet «Aysha», for å ha et utgangspunkt til å ta for seg identitetsutforskning. Dette kan sees på som et element av flerkulturell inkludering i boken, da en ofte i stedet kunne benyttet de klassiske norske navnene som «Nora» og «Ola». Dermed kan kanskje minoritetslever gjenkjenne seg mer i eksemplet, selv om det er like gjeldene for en «Nora». Kapittel tre (s.54) har en egen del som heter «Islam og kjærlighet». Her tas det for seg den synsforskjellen på ekteskap og kjærlighet som er mellom vestlig kultur og islamsk kultur. Dette er det eneste området i kapitlet som tematiserer kulturelt mangfold.

Kapittel fire tar for seg kulturkonflikter (s.68) og de konfliktene som kan oppstå på bakgrunn av kulturforskjeller. Her viser de også til drapet på Benjamin Hermansen i 2001 som en negativ side av kulturkonflikter. «Kulturkollisjoner kan ha positive og negative sider. De kan skape nysgjerrighet og åpenhet mellom mennesker og på den måten bidra til bedre forståelse på tvers av kulturene» (Strand & Strand, 2006, s.68). Dette avsluttes med at kollisjoner mellom konflikter også kan føre til hat. En gjennomgående føring i tematiseringen av kultur

og mangfold, er søkelyset på konflikter som kan oppstå i lys av kulturforskjeller. «Skal vi lære av hverandre, må vi holde fast ved det vi mener er det beste ved vår egen kultur» Strand & Strand, 2006, s.79). I denne boken er det også valgt å ha et portrettintervju av en kvinne med norsk og tyrkisk bakgrunn (s.260). Del 3 og kapittel 7 (S.121) valgte jeg å ta med som siste del her. Her tas det for seg Samenes forhistorie og kamp for politisk gjennomslag, og påvirkning av egen livsutfoldelse (Strand & Strand, 2006, s. 128,129). Dette er en liten del av de temaene som er tematisert her, men verdt å nevne.

Relevans 9

Første boken utgitt i samsvar med LK20 som presenteres her er *Relevans 9 samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Heidenreich et al., 2021). Boken er utgitt av forlaget Gyldendal og er utgitt i henhold til den nye læreplanen LK20 fra 2020. Boken skal dekke læreplanmålene for samfunnsfag 8-10 trinn. Boken er på 281 sider og består av 9 tematisk inndelte kapitler. Boken i seg selv presenterer hele samfunnsfaget, inklusivt temaer fra geografi og historie. Gjennomgang av bokens stikkord- og personregister (s.282-284) vi er at begrepene mangfold, kultur, flerkulturelt samfunn, inkludering og flere blir ofte gjennomgått i boken. Allerede i kapittel 1 tematiseres mangfold. Her problematiserer de samfunnsforholdene i dag som har ført til en økning av vold og ekstremisme på bakgrunn av et mer mangfoldig samfunn. Kapitlet dedikerer en egen del til drapet på Benjamin Hermansen i 2001. Her gjengis hendelsen kort og enkelt med en tekstboks. Dette for å problematisere og belyse en svært negativ konsekvens av lite forståelse for kulturelt mangfold i samfunnet og hvorfor det er viktig med åpenhet og forståelse for mangfoldet. Kapittel 5 har tittelen *befolkningen i verden*. Kapitlet tar for seg levekårene til befolkningen i enkeltland og hva fattigdom er, og kan være. Videre går det gjennom levekårsmålinger og presenterer hvordan levekårene har forandret seg i Norge, og hvordan levekårene utarter i utviklingsland. Videre går det avslutningsvis inn på befolkningspolitikk, og det er her mangfold virkelig tas opp og presenteres. Et eksempel er arbeidsinnvandring: her nevnes behovet for innvandring på grunn av mangel på arbeidskraft og hvorfor folk migrerer til Norge. «Folk som kommer til Norge fordi de flykter fra krig og konflikt, kan også ha fagkunnskap og utdanning Norge trenger» (Heidenreich et al., 2021, s 164). Kapittel 8 *vårt mangfoldige samfunn* (s.236-265) er det kapitlet som gir uttrykk for å være mest relevant til spørsmålet om tematisering av mangfold. temaet samsvarer med hva problemstillingen i oppgaven er. Dette kapitlet har et sammendrag (Heidenreich, 2021, s.265) som uthever flere begreper elevene skal ha kontroll på. Disse

begrepene er inkludering, ekskludering, majoritet, minoritet, diskriminering og medborger. I delkapitlet «hva er mangfold» brukes Kongens tale på hagefesten (Heidenreich et al., 2021, s.243) for å tematisere mangfold. Talen er blitt godt kjent for sitt inkluderende innhold på hva en nordmann kan være.

Arena 9

Den andre boken gitt ut etter den nye læreplanen LK20 som jeg her skal presentere er *Arena 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet (2021)*. I bokens stikkordliste (S. 284-186) er det ikke oppført Mangfold, inkludering eller kultur i listen. Det er heller ikke inkludert i bokens liste med ordforklaringer (S. 278-283). Boken er inndelt i tematiske deler. Del én er *individ og samfunn*, del to er *Demokrati og deltakelse* og del tre er *En bærekraftig verden*. De tre delene utgjør hele 12 kapitler. Del én av boken har hele kapittel 3 «Samisk eller norsk-om identitet, stolthet og skam» (s. 56-75) dedikert til samisk kultur og den samiske folkegruppen. Kapitlet dekker samisk historie i Norge, fornorskings-politikken og samiske rettigheter som har blitt vedtatt i nyere tid. Det flerkulturelle Nord-Norge (Hellerud et al., 2021, s.60) er en egen temadel i kapitlet. Her er begrepet flerkultur brukt og det tematiseres med henblikk på samisk kultur. Del to i boken er hovedsakelig historiefaglig og dekker kolonialismen på slutten av 1800tallet og de store krigene på 1900tallet. Likevel har Kapittel 4 i boken «Nasjonalisme – samhold, konflikt og undertrykkelse» (Hellerud et al., 2021, 84) et preg av mangfoldstematisering. Nasjoner blir tematisert og de kulturelle trekkene som kan utgjøre et folkeslag og en nasjon. I kapitlet blir det på gjort refleksjoner rundt kurdere, deres status som folk og nasjon, men uten en stat (Hellerud et al., 2021, s.88). Kulturellekonflikter og nasjonalisme er en gjennomgående tematikk i resten av kapitlet. Denne boken har ingen kapitler som eksplisitt tematiserer flerkulturell mangfold. Det er kun i del 1 av boken som nevnt tidligere, som bidrar med ett kapittel dedikert til Samer og deres kultur.

Samfunnsfag 9

Samfunnsfag 9 (Bredahl, Dehle, Mæhlumshagen, Quintano, Ranheim, Salvesen & Øvretveit, 2021) fra Cappelen Damm, er den siste boken utgitt etter den fagfornyelsen LK20 jeg presenterer. Boken retter seg mot niende trinn og har et spenn på 318 sider fordelt på syv kapitler. Boken inneholder et eget kapittel (kap. 1) som tematiserer identitet og mangfold. Ved å se over bokens stikkordsregister (s.318-319) kunne det bekreftes at det kun er i dette første kapitlet begrepet «mangfold» blir nevnt i boken. Det samme er gjeldende for begrepet

«kultur» og «identitet». I Kapittel 1 har mangfold tematikken tatt for seg ulike nasjonaliteter i Norge, tilhørighet til forskjellige kulturer og minoritetsstress. I tillegg problematiseres diskriminering og rasisme. Her er et utdrag fra kapittelet i boken som tar for seg problematisering av rasisme i et mangfoldig samfunn:

Et annet begrep er strukturell rasisme, det vil se generelle og ubevisste holdninger i samfunnet overfor mennesker med minoritetsbakgrunn. Det er viktig å snakke høyt om dette. «Samtaler om rasisme kan være vanskelig og ubehagelig- men i mange tilfeller helt nødvendig» (Quintano, 2021, s.40).

Mangfold blir også tematisert i lys av fremmedfrykt og de konsekvensene det kan ha. Terrorangrepet på Al-Noor-moskeen i 2019 (Quintano, 2021, s.37) blir tatt opp og da Kronprinsen besøkte islamsk senter for å vise sin støtte. På dette senteret ble det opplevd en «kulturkræsje» da en ung muslimsk jente valgte å ikke håndhilse kronprins Haakon, men heller legge hånda på brystet. Dette for så vise hvordan forventinger og vaner enn kan ha i sin kultur ikke alltid samsvarer med andres.

5.2.2 Hvilke oppgavetyper benyttes i bøkene med tanke på kulturelt mangfold?

Samtlige av bøkene har tilhørende arbeidsoppgaver og i sammenheng med problemstillingen er det også interessant å se på hva slags type oppgaver som tematiserer mangfold, hvilke spørsmål som stilles og hvilke arbeidsformer oppgavene legger opp til.

Bøkene etter LK06

I Samfunnskunnskap 9 (Helland, 2007) var det lite å finne av eksempler på oppgaver som kunne tematisere kulturelt mangfold. Dette henger nok også sammen med at det i boken ikke er et tema som særlig er behandlet. Samer blir også tatt opp i boken, men det var ingen oppgaver i boken som bidro til videre arbeid med det. I boken finnes det en kort del som omtaler kulturforskjeller og dette tematiserer kort med «Forklar med egne ord begrepet kulturell bakgrunn. Prøv å forklare begrepet slik at en tiåring kan forstå det» (Helland, 2007, s. 86). Av annet er det gitt en oppgave i boken på (s.87) hvor elevene blir bedt om å undersøke eksempler der kulturell bakgrunn fører til uenigheter og konflikt.

Samfunnskunnskap 8-10 Strand & Strand (2006) tematiserer i sin bok kulturelt mangfold ved bruk av eksempler. Det som ble funnet av tematisering av kulturelt mangfold i kapittel to og tre, er ikke blitt supplert videre med oppgaver eller spørsmål rettet mot tema. De oppgavene funnet for disse kapitlene handler heller om temaene i kapitlene identitet og påvirkning (kapittel to) og samliv og seksualitet (kapittel tre). Kapittel 4 i boken er om det flerkulturelle samfunnet, og i dette kapitlet er det naturlig at oppgavene retter seg mot dette også. Strand & Strand (2006, s.83) har i kapitlets oppgavedel lagt ved oppgaver til refleksjon, undersøkning og drøfting:

Oppgave 2: Hva har innvandrerulturen tilført Norge? Lag en kollasj som viser hvordan musikk, klær, matretter, omgangsformer, dans, film, vennskap, skolen osv. blir påvirket av at vi lever i et flerkulturelt samfunn.

Oppgave 3: tenk deg at du er utlending og kommer til Norge. Skriv et brev til slektninger i hjemlandet, og fortell hvordan det er i det nye landet. Illustrer brevet.

Oppgave 5: Klipp ut avisartikler om flyktninger eller innvandrere. Hva handler artiklene om? Studer ordvalget. Prøv for eksempel å bytte ut ordene «innvandrere» eller «flyktning» med et annet ord, for eksempel «fotballspiller», «telemarking», «lærer» eller «sogning». Hva førte utskiftningen av ord til?

(Strand & Strand, 2006, s.83).

Oppgavene i samfunnskunnskap 8-10 går noe mer i dybden på kulturelt mangfold, men i likhet med Samfunnskunnskap 9 er de hovedsakelig deskriptive. Kun oppgave 2 og 3 i samfunnskunnskap 8-10 bærer et mer normativt preg, elevene beskriver og prøver å bli kjent med kulturer.

Bøkene etter LK20

Relevans 9 (2021) sin oppgavedel (s.36) tar ikke for seg mangfoldstematikken, men heller ideologier og politiske spenningsforhold.

1. I hvilke situasjoner tenker du at det er lett å kjenne på en positiv nasjonalfølelse?
2. I hvilke situasjoner tenker du at nasjonalfølelsen og nasjonalisme ikke er positivt lenger?
3. Hva kan vi gjøre for at alle skal føle seg trygge i Norge?

(Heidenreich et al., 2021, s. 23)

I kapitlets magasin del er dette eksemplet supplert med spørsmål rundt konflikter som kan oppstå i et flerkulturelt samfunn med forskjellige holdninger og verdier.

Kapittel 5 som er presentert tidligere som omhandler verdens befolkning, tematiserer migrasjon (s.168).

Se for deg at du flytter til Norge fra et annet land, eller ta utgangspunkt i egne erfaringer dersom du har flyttet til Norge.

- a) Hvilke utfordringer møter du på? Skriv en dagbokside om ditt første møte med Norge.
- b) Hva kan vi gjøre for at de som flytter til Norge, skal føle seg velkomne og inkludert i samfunnet? Lag en liste med tiltak du mener kan hjelpe.
- c) Presenter tiltakene dine på en kreativ måte. Du kan for eksempel lage en rap, et dikt eller et rollespill.

(Heidenreich et al., 2021, s. 169)

Kapitlet velger å drøfte hvordan ny ankommende til landet kan oppleve det ukjente. Oppgavene oppmuntrer til refleksjon rundt inkludering, hva den enkelte kan gjøre for inkludering og samfunnet. Kapittel 8 heter «Vårt mangfoldige samfunn» og her er får elevene drøfte, reflektere og forklare mangfold og inkludering.

Norge – et mangfoldig samfunn

Velg oppgave a eller b.

- a) Drøft påstanden: Norge er et mangfoldig samfunn.
- b) Hvilke utfordringer står Norge som et mangfoldig samfunn overfor?

(Heidenreich et al., 2021, s.264).

Hvordan kan samfunnet passe på at alle blir inkludert?

Lag en presentasjon, en oversikt eller en plakat der du får fram hvordan myndigheter, organisasjoner og enkeltpersoner kan sørge for at alle kan føle tilhørighet og felleskap til samfunnet, uavhengig av bakgrunn

(Heidenreich et al., 2021, s. 253).

Arena 9 (2021) har som fortalt intet eget kapittel som kun handler om kulturelt mangfold annet enn samene. Hellerud et al., (2021) dedikere et eget kapittel til Samer, deres kultur og møtet mellom norsk og samisk kultur. Under her er noen eksempler på oppgaver fra dette kapitlet.

Kapittel 3:

Utforsk

- a) Hva mener vi med en nasjonal minoritet?
- b) Kvener er én av fem nasjonale minoriteter i Norge. Hvilke er de andre fire?

(Hellerud et al., 2021, s.62)

Oppgave

Hvilke stereotypier eller myter finnes om nordmenn eller andre grupper i det norske samfunnet? Lag en oversikt om en annen gruppe – gjerne en gruppe du tilhører selv

(Hellerud et al., 2021, s. 80)

I det fjerde kapitlet i boken er det valgt å tematisere nasjonalisme og konflikter på bakgrunn av kultur forskjeller. Oppgavene presentert under er fra dette kapitlet, og tatt med i den delen der kurdere blir portrettert.

Kapittel 4:

Finn svaret

- 1) Hva slags nye ideer ble populære på 1800-tallet?
- 2) Hvilke tre ulike betydninger kan ordet nasjon ha?
- 3) Gi eksempler på kulturelle fellestrekk som kan få folk til å oppfatte seg som en nasjon.
- 4) Hva er en nasjonal stat?

(Hellerud, et al., 2021, s.89)

Disse oppgavene bygger videre på tematikken i kapitlet, som kobler opp rasisme mot nasjonalisme og hvordan det kan ha en innvirkning på forholdene mellom minoriteter. Så om ikke oppgavene direkte opptar kulturelt mangfold, så kan denne tematikken føre til en refleksjon rundt mangfold, minoriteter og flerkulturell forståelse.

Samfunnsfag 9 (2021) har i sitt kapittel om identitet og mangfold lagt ved fordypningsoppgaver (s.45) til mangfold.

1: Jobb sammen med læringspartneren din. Finn ut av følgende, bruk ssb.no som kilde, begrunn meningene dine:

- Hvilke innvandringsgrupper er størst i Norge?
- Hvilke innvandringsgrupper tror du møter flest fordommer og fremmedfrykt?
- Er det noen innvandringsgrupper du tror møter minst fordommer og fremmedfrykt?
- Ungdommer med lik etnisk bakgrunn henger ofte sammen, hvorfor tror du det er sånn? Er dette tilfellet på din skole også? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Har du opplevd å bli utsatt for fordommer og frykt? Hvordan fikk det deg til å føle, og hvordan reagerte du?
- Lag en liste over hvilke fordommer du har, diskuter hvorfor dere har disse fordommene og hvordan dere kan motarbeide dem.

2: Del med de andre i klassen hva dere har funnet og hva dere mener

3: Diskuter hvordan man kan motarbeide rasisme og fordommer, som enkeltpersoner og som klasse.

4: Lag en aksjonsplan som dere henger på veggen i klasserommet.

(Quintano, 2021, s. 45)

I denne boken motiverer bøkene mer til problematisering av samfunnsforhold, få et positivt bilde av flerkultur og refleksjon og drøfting rundt tematikken.

I de tidligste bøkene ser vi at det er mange fakta preget oppgaver, knyttet til mangfold og minoriteter. Men det finnes også eksempler på oppgaver som er mer reflekterende. Det er imidlertid få oppgaver som er eksplisitt normkritiske, men et eksempel som beveger seg i denne retninger er at elever skal lage en liste over fordommer de har og videre lage aksjonsplaner so henges på veggen. De nyere bøkene er mer preget av en normkritisk føring i sine oppgaver og det skal oppmuntres til refleksjon og positive perspektiver på et flerkulturelt og mangfoldig samfunn. Det er en mindre overvekt av deskriptive oppgaver å finne.

5.2.3 Hva slags bildebruk og eksempler er det i bøkene?

Her presenteres et utvalg bilder fra bøkene. Det skal ses på hvilke type bilder det brukes, hvilke gruppe mennesker det er og i hvilke situasjoner. Også skal det anvendes til å se om det er bevist valgt å kun ha visse slags bilder når det gjelder mangfoldstematisering, og ikke i andre kapitler.

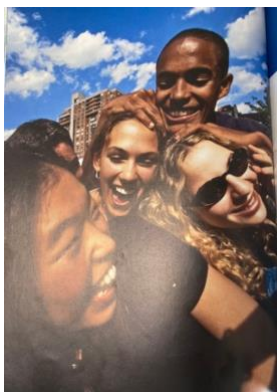
Bøkene fra LK06

Bøkene varierer i sitt bildebruk. Det var liten grad av mangfoldstematisering i samfunnskunnskap 9 (2007) og dette fremgår også av billedbruken. Det beste eksemplet er nok fra forsiden i boken. Forsiden har brukt et bilde fra kapitlet kjærlighet og samliv (Helland, 2007, s.70) og viser personer av samme kjønn kysse hverandre, personer med funksjonsnedsettelse og et heterofilt par. Det heterofile paret er da ei melaninrik jente og en blond gutt fra Europa/Nord-Amerika.



(Helland, 2007, s.70)

Samfunnskunnskap 8-10 (2006) kapittel 4 tar for seg det flerkulturelle samfunn. Bildebruken er varierende. Der de vises positivt til mangfold med personer av forskjellig bakgrunn i en positiv setting. Slik som starten av kapitlet (s.66). På side 80. i boken der de tar for seg «hvordan kan vi leve sammen» er det valgt et bilde av Kronprinsen på besøk hos antirasistisk senter.



(Strand & Strand, 2006, s.66)



(Strand & Strand, 2006, s.80)

Boken inneholder ellers bilder av flyktninger på flukt (Strand & Strand, s.78) og viser en gruppe båtflyktninger krysse Middelhavet, i tillegg til minoriteter på mottaksskoler (Strand & Strand, s.77) og viser en gruppe melaninrike menn på et asylmottak/skole.

Bøkene fra LK20

I Relevans 9 (2021) er det kapitlene 5 og 8 som bruker bilder av folkegrupper og personer med flerkulturell bakgrunn i yrker.



(Heidenreich et al., 2021, s.140)



(Heidenreich et al., 2021, s.257)

Dette er en oppgaveside i kapitlet 8 og representasjon og mangfold vises klart i oppgavetyperne og bildene brukt i bokens marg til høyre. Bildene av samene er tatt i en særegen stil, og kan vise dem som en gruppe fra fortiden. Kapitlet eksempelbildet er hentet fra heter *Vårt mangfoldige samfunn*. Det er også lagt ved et bilde av samene i nyere tid fra Alta aksjonen som vist over. Og gir en kobling mellom fortiden og nåtiden.

Oppgaver til «Like rettigheter og muligheter»

- Menneskerettighetene sikrer alle menneskers rettigheter**
 - Finn fram til FN's erklæring for menneskerettighetene.
 - Hvordan tenker du at menneskerettighetene bidrar til å beskytte mennesker som tilhører en minoritet? Lag en podkast der du trekker fram én eller to menneskerettigheter og forklarer hvorfor de er viktige for å beskytte minoritetene i et samfunn.
- Hvordan kan vi snakke sammen på gode måter?**

Mange snakker stygt til og om andre på nett, i sosiale medier og på mange skoler.

 - Hva kan skje med mennesker som blir snakket stygt til eller om, tror du?
 - Hva mener du skolen, du selv og andre kan gjøre for å snakke sammen på gode måter?

c Lag et rollespill med en situasjon der folk er uenige på en respektfull måte, og en situasjon der folk ikke snakker til hverandre på en respektfull måte.
- Hvordan kan samfunnet passe på at alle blir inkludert?**

Lag en presentasjon, en oversikt eller en plakatt der du får fram hvordan myndigheter, organisasjoner og enkeltpersoner kan sørge for at alle mennesker kan føle tilhørighet og fellesskap til samfunnet, uavhengig av bakgrunn.
- Ytringsfrihet og respekt for andre**

Under ser du to påstander:

 - Alle har rett til å si meningen sin.
 - Ingen har lov til å plage andre.

Skriv en tekst der du får fram hva hver av disse påstandene betyr, og hvordan begge påstandene kan være sanne samtidig. Bruk konkrete eksempler på hvordan en person kan få fram meningen sin uten å plage andre eller snakke stygt til dem.



(Heidenreich et al., 2021, s. 253)

På bildene ser vi grupper av elever med forskjellig bakgrunn samarbeide og barn som er sammen. Det er interessant at bilde som viser samisk kultur er i svart-hvitt og fremstår som svært gammelt. Dette kan være en måte å forsøke å fremstille at samenes historiske røtter går langt tilbake i samfunnet, men det kan også tolkes omvendt at dette er «foreldet».

Samfunnsfag 9 (2021) har et eget kapittel til identitet og mangfold. Her er det brukt en variasjon av bilder. Det vises en mangfoldig gruppe i en positiv setting, og en jente i hijab uten å gjøre noe mer ut av bildet.



Arv og miljø

Skiltes det ut eller miljøet at du har blitt den du er? Du bleit av en bar ting ved å bli den du er, som vi har sagt fra når du bleit den du er. Skiltes det ut eller miljøet at du har blitt den du er? Du bleit av en bar ting ved å bli den du er, som vi har sagt fra når du bleit den du er.

Ingen velger hvor de er født, eller hvem som er deres biologiske foreldre. Hvilken hudfarge du har, hvor høy du kommer til å bli, hvilke trekk du arver etter foreldrene dine, eller om du har muskulatur, rykkesener eller farskommentar. Og ingen velger hvilket kjønn de er født i, eller om de føler seg født i et kjønn. Men velger alle hvem man vil leve eller hvem man forelsker seg i.

Hvem er du mest lik i familien din? Er det du er viktigst, alle de andre i familien din?

Er det viktig for deg å kjempe deg igjennom forskjeller og se på dem for å bli en samfunnet med alle?

(Quintano, 2021, s.18)



(Quintano, 2021, s.41)

Det er også interessant å se på når og i hvilke sammenhenger bøkene bruker bilder som viser kulturelt mangfold. I de to overnevnte eksemplene er brukte bildene eksplisitt for å fremstille mangfold. Dersom kulturelt mangfold også fremstilles på bilder hvor man *ikke* har en tydelig hensikt med bildet kan man tolke det i retning av at kulturelt mangfold ses på som det «normale», altså at minoriteter med synlige fenotypiske trekk like mye representerer det norske som «etnisk norske» barn. Gjennomgangen av bøkene viser at bildebruken av bilder med et kulturelt mangfold i både gamle og nyere bøker fortsatt holder en lik tradisjon. Det brukes hovedsakelig kun når mangfold er et tema. Jeg skal ta opp to av bøkene en av eldre og en av de nyere for å eksemplifisere dette ved gjennomgang av to tilfeldige kapitler uten å ha mangfold som søkelys. Kapittel 2 «*Å klare seg selv i samfunnet*» i Relevans 9 (2021) handler om bærekraft, økonomi, arbeid og juss. I dette kapitlet er det et veldig lite utvalg av bilder som viser kulturelt mangfold, tvert imot er kapitlet dominert av bilder med nord-europeiske fenotypiske trekk. Dette er i en bok, som i sitt kapittel om mangfold og eksempel bilder ovenfor gjorde det motsatte der. Det samme er å se i den eldste boken samfunnskunnskap 8-10 (2006). Kapittel 8 «*Medier og påvirkning*» (s. 133-151) og kapittel 9 «*Rettstaten og domstoler*» inneholder ingen bilder som kan forstås som flerkulturelle. Dette kan tyde på at utviklingen når det gjelder bilder ikke er kommet så langt de siste 15 årene. Bildebruken i eldre og nyere bøker har fortsatt en hensikt i hvordan de brukes og hvor de legges ved i boken.

5.3 Drøfting

Oppgavens formål har vært skulle få et nærmere innblikk og kunnskap om hvordan lærebøkers tematisering av kulturelt mangfold har endret seg over tid og hvordan de samsvarer med de siste læreplanene.

De siste lærebøkene har hatt en tydelig endring i hvordan tematiserer kultur og mangfold. Bøkene som er utgitt etter LK20 har mye større fokus på mangfold som tema. Denne økningen i tematisering av mangfold kan vi se i empirien av lærebøkene fra LK20, som viser at bøkene har tilegnet hele kapitler til kulturelt mangfold. Bøker som Relevans 9 (2021) kapittel 8 og Samfunnsfag 9 (2021) kapittel 1, er eksempler på dette. Det er også større grad av problematisering av forholdene mellom majoritet og minoriteter i oppgavetyperne; som vist til på side 40-42 i empirien. De Lærebøkene som er utgitt i henhold til LK06 kan ha en mer deskriptiv tilnærming til mangfold, og gjengir hovedsakelig kun fakta om kulturer, med ytre

kjennetegn og sosiale problemer som kan oppstå i et flerkulturelt samfunn. Denne deskriptive tilnærmingen i bøker fra LK06 bekreftes hos Midtbøen (2014, s.15). Det er også gjenkjennelig i kapittel 3 i Samfunnskunnskap 9 (2007) og i kapittel 4 i samfunnskunnskap 8-10 (2006).

Oppgave 5 i Samfunnskunnskap 8-10 (2006) som vist i empirien vil muligens bidra til negativ identitetsskaping. Elever blir bedt å erstatte «flykninger» og «utlendinger» med andre ord som «Telemarking» eller «Fotballspiller». Hvordan oppgaven skal bidra til mangfolds -inkludering og forståelse kan være vanskelig å se.

Det er blitt belyst tidligere i oppgaven hvordan mangelen på forståelse av etnisitet og kultur kan bidra til negativ identitetsskaping (Eriksen, 2017, s16. & Midtbøen et al., 2014, s. 130). Eksempelet fra Samfunnskunnskap 9, om definering av ikke-vestlig innvandrere (2007, s. 68) kan være med på å skape en følelse av annerledes het (Spernes, 2012). Mangfolds-kunnskap kan være avgjørende for å unngå en diskurs som marginaliserer og skiller mellom oss/de andre (Otterstad, 2008 s.15). Majoritetsdiskursen som lærere og skolen er en del av, kan ha en innvirkning på hvordan minoritets elever ser seg selv, og lærebøker representerer her en type definisjonsmakt (Munthe, 2011, s.21-22). Skal målet til lærer og skolen være å unngå videre marginalisering og andregjøring, er det viktig å bli bevisstgjort slike skiller som lærebøker kan tegne opp. Det kan være utfordrende for lærere å tilegne seg nok kunnskap om mangfold, for å kunne benytte mer inkluderende metoder i møtet med «de andre» (Otterstad, 2008, s12). Utfordringer lagt frem av Lund (2018) viser at lærere oftest bruker kun sin egen bakgrunn og kultur som referanseramme i undervisning og arbeid med mangfold. En slik tilnærming vil ifølge Lund (2018, s. 90) føre til det hun betegnet som *kulturell konflikt* som er et av de kategoriene Lund (2018) legger frem og er presentert i kapittel 3. Å inneha en posisjon som *kulturell konflikt*, og velge bort å arbeide med mangfold grunnet begrepets brede kompleksitet, vil kunne være til hinder i det helhetlige arbeidet med å inkludere alle. Det samme er gjeldende for lærere som i et forsøk på inkludering forsøker å ha *fargeblindhet* som sin posisjon. En bred og god forståelse av begrepet er derfor viktig i arbeidet med å sikre tilhørighet og et variert kulturelt mangfold. Det vil kunne hindre en profesjonsutøver i å låse seg i fastsatte tanker og definisjoner om hva mangfoldet er (Otterstad, 2008, s.15). En forståelse av det kulturelle mangfoldet som foranderlig og bevegelig, kan være avgjørende i en skole som arbeider med å fremme tilhørighet blant mangfoldet.

De eldre bøkene har i sin deskriptive tilnærming til mangfold manet opp til en undervisning som kan sette lærer i en posisjon som *Kulturell konflikt*. Dette kan igjen ses i hvordan Helland (2007 s, 68) prioriterer å definere hva innvandrere er, og hvordan de kan kategoriseres ut ifra bakgrunn som vestlige eller ikke.

Når det kommer til hvordan temaer og bildene i lærebøkene har endret seg i takt med endringen i LK06 og LK20 så ser vi for eksempel at Samfunnskunnskap 9 (2007 side 48-68) har lite fokus på kulturelt mangfold, og det perspektivet som rettes, er ut fra et ulikehetsperspektiv. Boka tar opp mangfold i arbeidet med forbrytelse og straff. En slik perspektiv i undervisning vil kunne begrense begrepet, pålegge læreren et begreps repertoar i samsvar med *kulturell konflikt* (Lund, 2018, s.90) og øke til avstanden mellom «oss» og «de andre», definert ut fra. Denne form for beskrivelse kan bidra til marginalisering og frarøver minoritetene deres autonomi til å selv kunne definere seg selv. En slik beskrivelse av innvandrere og det å sidestille dem med kriminalitets-statistikk (Helland, 2007, s68) forsterker den makten majoriteter har ovenfor minoriteter (Otterstad, 2008). Bøkene står i en maktposisjon til å konkretisere de kunnskapene den formidler som sannhet (Mills, 2003, s.72). For å sammenligne, har Samfunnskunnskap 8-10 (2006, s.260-265) valgt å ha et portrettintervju av en kvinne med flerkulturell bakgrunn i sin bok, viser dette at en forsøker å løfte frem et perspektiver til tross for at boka hører til LK06. Dette kan ses som et klart skille i prioriteringene og den selvstendigheten forfatterne fra samme tidsrom har (Midtbøen et al., 2014, s.129). Dette kan også knyttes til lærerens rolle som klasseleder og selvstendigheten læreren har til å utforme timen. En lærer kan ikke bare støtte seg på boken, derfor er det viktig og presiserer hvor viktig det at læreren også innehar kunnskap om mangfoldet. Om en lærer skal kunne benytte seg av et lærings-repertoar som er *problematisering av privilegier for å skape endring* (Røthing & Svendsen, 2009).

Å bruke minoriteters perspektiver kan være positivt i lys av tilhørighet, og bidra til å gjøre den etniske og kulturelle forankringen til enkeltelever mer flytende og dynamisk. Det kan være med å bryte opp hvordan enkelte setter seg selv, og andre, i kulturelle kategorier basert på navn eller utsende (Eriksen, 2017). Å Bruke perspektivene til minoriteter i bøkene vil kunne bidra til at det også anvendes i klasserommet. Dette er en positiv pedagogisk tenkning som vil kunne bidra til at minoritetslever opplever sin bakgrunn som en styrke (Munthe, 2011). Det er færre representasjoner av mangfold i de eldre bøkene, både når det gjelder billedbruk, oppgavetyper, fortellinger og annet tekstinnhold. Dette er bekreftet i empirien og

gjennomgangen av bøkernes innhold og ordregistre. Bøkene fra LK06 er ikke like, og det er fra forfatterens side gjort forskjellige prioriteringer til mangfold. Dette kan forklares med at lærebokforfattere står relativt fritt med tanke på hvordan de velger å utforme bøkene, med henblikk på læreplanens vide og åpne kompetansemål. De nye bøkene har likevel gått i en retning som fokuserer mindre på *kulturell konflikt* og *fargeblindhet* og noe mer i en normkritisk retning.

De nye lærebøkene utgitt etter LK20 har forandret seg i hvordan de tematiserer kulturelt mangfold. Vi finner dette i Samfunnsfag 9 (2021) som aktivt problematiserer diskriminering og som oppmuntrer til debatt rundt de samfunnsforholdene som underbygger rasisme (Quintano, 2021, s. 40). Det samme kan vi se i kapittel 3 i Arena 9 (2021, s. 56-75), her redegjøres det godt og i dybden på den uretten nasjonale minoriteter er blitt utsatt for. I motsetning til bøkene fra LK06 som er presentert, ble det funnet større bruk av mangfold i de nye bøkene. Som vist i empirien er det i disse bøkens stikkordsregister også inkludert mangfold, kultur og flerkultur.

Røthing og Svendsen (2009) tre former for antidiskriminerende undervisningsformer er relevante å diskutere opp mot lærebøkernes fremstillinger av mangfold. Basert på gjennomgangen av de ulike bøkene kan vi se at det i de tidligste bøkene er undervisning *om de andre* som dominerer. Innvandrere skiller ut som en egen gruppe i flere tilfeller, men det finnes også eksempler på undervisning *for de andre*. Oppgaven om å flytte til Norge som vist på s. 41 fra kan ses på som et eksempel på at elevene skal forsøke å leve seg inn i hvordan det er å flytte til et annet land. Denne oppgaven inneholder også til dels elementer av *problematisering av privilegier for å skape endring* gjennom at elevene skal reflektere over de største utfordringene de tror de vil møte og videre lage ei liste over tiltak som kan hjelpe for at mennesker skal føle seg mer velkomne i Norge. Mangfoldsensitiv pedagogikk er også relevant å trekke inn her, da de nyere bøkene er mer opptatt av å fremme perspektivene til elever med flerkulturell bakgrunn. På tilsvarende vis som undervisningsformen *Problematisering av privilegier for å skape endring*, velger de nye bøkene å bruke oppgaver og bilder fra samfunnsaktuelle hendelser til å bearbeide temaer som inngår maktforhold og maktmisbruk av majoriteter ovenfor minoriteter. Et eksempel på dette refleksjonsoppgaven i Relevans 9 (2021) som bruker et bilde av en mann i håndjern foran politibil.

Endringene som har skjedd i de siste bøkene kan være refleksjon av nye læreplanen og de forandringene den har gjennomgått. Det er mulig at disse endringene i læreplan også henger sammen med de subtile endringene (Fillingham, 1993) som har pågått i samfunnet de siste 15 årene. Samfunnsendringer som kan ha påtvunget en diskursforandring i læreplan og i bøker. Det vi vet er at bøker er sterkt preget av det valget politikere tar, det er dem som legger føringen for læreplanene (Midtbøen et al., 2014). Det er som beskrevet i kapittel 2, læreplanen som legger rammen for bøkene og undervisning. Diskursen i læreplanen er endret fra LK06 til LK20. Dette er aller tydeligst i LK20 sine sentrale verdier: «(...) å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver, og særlig samisk kultur og samfunnsliv. (...) Utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Diskursen i den nye læreplanen kan ses å ha blitt forandret på bakgrunn av de sosiale, politiske og sosiale kampene i samfunnet. Og den speiler hvordan mangfolds tematikk behandler i nå tid (Røthing, 2015). Disse samfunnsforholdene kan ilegger dem med makt visse betingelser, regler og forventinger (Foucault, 1999), for hvordan læreplanen og bøkene skal skrives. En konsekvens av de sosiale forholdene som medførte endring, er 22. Juli terroreren (Midtbøen et al., 2014, s.128). Et av de betingelsene politikere er blitt satt til å følge er å fremme minoriteters perspektiv i LK20, noe som er mangelfullt i LK06 (Morken, 2009, s.172). En betingelse som er viktig når temaer som omhandler minoriteter skal redegjøres, og som Neuman (2021, s.168) presiserer. I fortellinger om andre, blant annet minoriteter, er det den eller de det gjelder, som er i subjektposisjonen, som burde stå for diskursen. Å frarøve dem denne muligheten er å konkretisere majoriteters makt (Mills, 2003).

Samfunnsforandringene som har pågått fra 2006 til i dag har gradvis tillatt minoriteter som utgjør mangfoldet komme mer til ordet. Flyktningkriser, eller BLM-bevegelsen i USA har gjort det enda tydelig at det er minoriteten stemmer som må frem for å problematisere forholdene som marginaliserer. Og ikke snakke *om de andre*, men heller *problematisere privilegier for å skape endring* (Røthing & Svendsen, 2009, s.66). Dagens læreplan og bøker viser at det er nå et pågående brudd med de postkoloniale tradisjonene (Koritzinsky, 2020, s.132) når det skal læres om andre, minoriteter, kultur og mangfold. Perspektivet på mangfold i bøkene og læreplan kan virke å ha blitt viere. Det er blitt mer prioritert og det vil kunne stilles høyere krav til kunnskap hos alle som skal arbeide med mangfold videre.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg utforsket problemstillingen: «Hvordan har perspektiver på kulturelt mangfold utviklet seg i læreplaner og et utvalg lærebøker i samfunnsfag fra LK06 til LK20?». Problemstillingen ble operasjonalisert i fire forskningsspørsmål og jeg vil her ta utgangspunkt i disse og kort oppsummere mine funn:

1- Hvordan tas kulturelt mangfold opp i de siste læreplanene i samfunnsfag?

Gjennomgangen av læreplanene viser at kulturelt mangfold og minoritetsperspektiver tydeligere tematiseres i LK-20 og i planens sentrale verdier og kjerneelementer. I forrige læreplan var fokuset mer rettet mot å inkludere samiske perspektiver og generelle deskriptive kunnskaper om kulturelt mangfold.

2- I hvilke sammenhenger tematiseres kulturelt mangfold i lærebøkene?

Lærebøkene kan også sies å ha endret seg noe i tråd med læreplanene. I de tidligere bøkene var det mindre fokus på mangfold, her var det imidlertid også svært lite fokus på samiske perspektiver til tross for at dette hadde et eksplisitt fokus i LK06. Samfunnskunnskap 9 (2007) valgte kun et kort avsnitt til urfolk, og Samfunnskunnskap 8-10 hadde kun to sider til dette. De nyere lærebøkene som Arena 9 (2021) og Samfunnsfag 9 (2021) har tilegnet mangfold et helt kapittel.

3- Hvilke oppgavetyper benyttes i bøkene med tanke på kulturelt mangfold?

Når det gjelder oppgavetyper er det som relativt få oppgaver som tematiserer mangfold i de eldre bøkene. Disse har også ofte fokus på de problematiske sidene ved at ulike kulturer lever sammen. Problemfokuset på mangfold videreføres til en viss grad til de nye bøkene, men her kommer det inn flere og også andre typer oppgaver. De nye oppgavene er knyttet til problematisering av samfunnsforhold som fører til diskriminering, og refleksjonsoppgaver om hvordan den enkelte og samfunnet kan bidra til inkludering og forståelse for det kulturelle mangfoldet.

4- Hva slags bildebruk og eksempler er det i bøkene?

Når det gjelder billedbruk er de fleste bildene i bøkene bilder av kulturelt mangfold som har en form for hensikt. Med dette menes det at bilder som omfatter grupper mennesker med forskjellige kulturelle eller etnisk bakgrunn brukes primært i de kapitlene som omhandler mangfold. I Kapitler som Behandlet økonomi, juss og arbeidsliv var ikke bildebruken tilsvarende den i mangfolds-kapitler. Dette er gjeldene både for de eldre og nye bøkene.

Oppsummerende vil jeg si at gjennomgangen av læreplaner og lærebøker viser en endring fra å ha en lavere grad av inkludering til større fokus på inkludering og mangfoldsperspektiv. Læreplanen har videreutviklet seg i den retningen av å prioritere mer dybdekunnskaper om nasjonale minoriteter, og løfte frem kulturelle perspektiver fra forskjellige kulturer og grupper. Den eldre læreplanen var mer lukket, og ga mindre rom for tolkning av hva som kunne inkluderes i arbeidet med læremålene. Den nye læreplanen står mer åpen, med krav om større mangfoldslæring, men dette vil igjen ilegge et krav om kompetanseheving hos lærere så vell som lærebokforfatterne.

I løpet av arbeidet har flere mulige forskningsspørsmål for videre forskning, dukket opp. Det ville vært interessant å forske videre på undervisningsressurser lærere og skoler benytter seg av i undervisning om kulturelt mangfold. Dette ville videre være interessant supplert med observasjonsstudier av undervisningen og av den demografiske sammensettingen på skolen. Videre kunne elevens perspektiv være interessant å undersøke; særlig med fokus på elever med minoritetsbakgrunn. Hvordan er det minoritets elever opplever denne undervisningen? Jeg er også blitt nysgjerrig på å utforske om skoler som er heterogene eller homogene i elevmasse, prioriterer forskjellig i hvordan de arbeider med mangfolds tematikk. Oppgaven har gjort meg mer bevist på at mangfold fremstilles ulikt i læreboka, og de ulike fremstillingene i boken kan skape et skille mellom «oss» og «dem» innad klasserommet. Dette er har igjen gjort meg mer bevist på eget og andre læreres behov for kompetanseheving innen mangfold.

Litteraturliste

Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I., & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9 fra Cappelen Damm: Grunnbok* (1. utgave.). Oslo: Cappelen Damm.

Eriksen, I. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Edgren, H., Nordberg, K., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fillingham, L., & Süsler, M. (1993). *Foucault for beginners* (Documentary comic books). New York: Writers and Readers Publishing.

Foucault, M., & Schaanning, E. (1999). *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (Vol. 3, Virus). Oslo: Spartacus.

Heidenreich, V., Weider, B, O. & Waage, K, B. (2021) *Relevans 9 Samfunnsfag* (1. Utgave). Gyldendal Norsk Forlag

Helland, T. (2007). *Samfunnskunnskap 9*. Oslo: Damm.

Hellerud, S., Erdal, S., Johnsen, I., & Westersjø, M. (2021). *Arena 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (1. utgave.). Oslo: Aschehoug undervisning.

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap Fagdidaktisk innføring* (5. Utgave). Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2018, 4, s 87-102. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>

Mills, S. (2003). *Michel Foucault*. London: Routledge.

Midtbøen, Orupabo, & Røthing (2014). *Beskrivelse av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. (Rapport 2014:10) institutt for samfunnsforskning. Hentet fra: <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2374743>

Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I Dale, E. L. (Red.), *Læreplan: I et forskningsperspektiv* (s. 154-183). Oslo: Universitetsforlaget.

Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I Krumsvik, E. (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 11-26). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2008-12-19-118). Hentet fra <https://lovdata.no/pro/HIST/lov/1998-07-17-61-20090101>

Otterstad, A. (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. Utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Røthing, Å. & Svendsen, H. B. (2009). *Seksualitet i skolen*. (1. Utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole: analyser av læreplaner og bøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), s.72-83.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse* (1. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse* (2. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Strand, M. & Strand, Torill. (2006). *Samfunnskunnskap 8-10*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-03)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.