

Fremstilling av urfolk og nasjonale minoriteter i fellesfaget samfunnskunnskap

En analyse av hvordan urfolk og nasjonale minoriteter fremstilles i læreplaner og lærebøker i fellesfaget samfunnskunnskap i videregående skole

THERESE HAAKAFOSS GUTTORMSEN

VEILEDER

Irene Trysnes

Universitetet i Agder, 2023

Masterfordypning i samfunnskunnskap, lektorutdanning 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Antall ord i hovedteksten: 20 791

Førord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et 5-årig masterstudium i Lektorutdanning trinn 8-13 ved Universitet i Agder (UiA). Da jeg som 20-åring startet på studiet i 2015, hadde jeg nok ikke sett for meg at jeg skulle gå over normert tid for å fullføre en mastergrad. Men igjen, på et tidspunkt hadde jeg nok ikke sett for meg at jeg skulle fullføre i det hele tatt. Livet skjer, og jeg er både glad og takknemlig for alle oppturer samt nedturer livet har brakt med seg de siste årene. Nå har jeg endelig kommet i mål, og det er flere som fortjener en oppmerksomhet i forbindelse med denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg rose min veileder, Irene. Takk for faglig kunnskap, oppmuntring og forståelse. Den største takken går til deg.

I løpet av mine år som lektorstudent har jeg fått mange gode studievenner på tvers av kull og fagdisipliner. Jeg vil spesielt trekke frem mine tre år som medlem i Curriculus-styret som utrolig lærerikt og givende.

Nå kan jeg endelig gjøre mer av det jeg elsker: jobbe som lærer på fulltid! Forhåpentligvis vil jeg lære bort nyttig fagkunnskap til fremtidige ungdomsgenerasjoner, men også om gode verdier og holdninger. Jeg vil takke ledere og kollegaer ved Kvadraturen Videregående Skole, som har vært gode på oppmuntring og tilrettelegging av studier ved siden av jobb. Jeg vil også takke mine elever. Dere har vært min lille heiagjeng og motivasjon dette året.

Avslutningsvis vil jeg takke familie, venner og samboer. Jeg er heldig som har så mange gode folk rundt meg.

Therese Haakafoss Guttormsen

Kristiansand, juni 2023

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan samer og nasjonale minoriteter tematiseres i læreplaner og lærebøker for samfunnskunnskap i videregående skole, og hvordan bøkernes framstillinger på ulike måter kan få betydning for undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter. Dette har blitt utforsket gjennom følgende problemstilling: *«Hvordan fremstilles urfolk og nasjonale minoriteter i læreplaner og et utvalg lærebøker for samfunnskunnskap i videregående skole fra reform 94 til Kunnskapsløftet i 2020?».*

For å besvare problemstillingen er det blitt gjort en kvantitativ og kvalitativ dokumentanalyse, og analysen er avgrenset til å gjelde reform 94, kunnskapsløftet 06 og revidert plan i 13, og kunnskapsløftet 20. Til hver av disse læreplanene har to lærebøker blitt analysert, totalt åtte lærebøker. Dette har blitt gjort med et kritisk blikk, ved hjelp av kritisk mangfoldskompetanse og maktkritiske perspektiver.

Oppgavens hovedfunn er at samer og til dels nasjonale minoriteter blir inkludert i både læreplanene og lærebøkene, men at det har skjedd en endring når det kommer til begrepsbruk og perspektiver over tid. Læreplanene går fra å inneholde begreper som «fremmedkultur» og «utfordringer» i R94 og LK06, til «mangfold» i LK13, og «rettigheter» i LK20. Læreplanene viser dermed en endring fra å ha et begrenset fokus på inkludering, til et større fokus på inkludering og mangfoldsperspektiv. Det er til en viss grad korrelasjon mellom læreplanene og lærebøkene.

Samlet sett er det generelt lite fagstoff om urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøkene. Det vies imidlertid mest plass til urfolkstematikk. Jødene, kvenene og især skogfinnene er de nasjonale minoritetene det er viet minst plass til. I flere av lærebøkene fremstilles samer og nasjonale minoriteter som «de andre». I noen av bøkene ser vi derimot spor av normkritiske perspektiver hvor forholdet mellom majoritet og minoritet diskuteres. De nyere bøkene inkluderer i større grad minoritetsperspektiver. Samlet sett belyser denne oppgaven at det vil være et behov for både lærebokforfattere og lærere å få en økt kunnskap om kritisk mangfoldskompetanse.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
1.0 INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	7
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	8
2.0 HISTORISK BAKGRUNN	9
2.1 URFOLK OG NASJONALE MINORITETER - BEGREPSAVKLARING.....	9
2.2 HISTORIKK, BEHANDLING AV URFOLK I NORSK KONTEKST	11
2.3 HISTORIKK, BEHANDLING AV NASJONALE MINORITETER I NORSK KONTEKST	13
2.3.1 <i>Jødene i Norge</i>	13
2.3.2 <i>Kvenene/norskfinnene i Norge</i>	15
2.3.3 <i>Rom i Norge</i>	16
2.3.4 <i>Romanifolket/taterne i Norge</i>	17
2.3.5 <i>Skogfinner i Norge</i>	18
2.4 RASEPOLITIKK.....	19
3.0 TEORI	20
3.1 ASSIMILERING, SEGREGERING OG INTEGRERING	20
3.2 MANGFOLD/MANGFOLDSKOMPETANSE	23
3.2.1 <i>En praktisk inngang til kritisk mangfoldskompetanse</i>	24
3.3 KRITISK MANGFOLDSKOMPETANSE/MAKTKRITISKE PERSPEKTIVER.....	24
3.3.1 <i>Normkritisk pedagogikk</i>	25
3.3.2 <i>Antidiskriminerende undervisning</i>	26
3.3.3 <i>Postkoloniale perspektiver/nordisk eksepsjonalisme</i>	29
3.4 OM LÆREPLAN- OG LÆREBOKANALYSE.....	30
3.5 TIDLIGERE FORSKNING PÅ SAMISK INNHOLD OG OM NASJONALE MINORITETER I LÆREPLANER OG LÆREBØKER	32
4.0 METODE	34

4.1 METODISKE VALG.....	34
4.1.1 <i>Hvorfor metode – og hvorfor læreplaner og lærebøker?</i>	34
4.1.2 <i>Vitenskapsteoretisk utgangspunkt</i>	34
4.1.3 <i>Valg av metode</i>	35
4.2 UTVALG AV LÆREPLAN OG LÆREBØKER.....	36
4.2.1 <i>Gjennomføring av analyse</i>	37
4.2.2 <i>Metodologisk refleksjon</i>	38
5.0 ANALYSE.....	39
5.1 URFOLK OG NASJONALE MINORITETER I LÆREPLANER FOR SAMFUNNSKUNNSKAP	39
5.1.1 <i>Historisk forankring av samisk innhold i læreplaner</i>	39
5.1.2 <i>Historisk forankring av nasjonale minoriteter i læreplaner</i>	40
5.1.3 <i>Reform 94</i>	41
5.1.4 <i>Kunnskapsløftet 06</i>	43
5.1.5 <i>Kunnskapsløftet 13</i>	45
5.1.6 <i>Kunnskapsløftet 20</i>	46
5.1.7 <i>Oppsummering av læreplanene fra reform 94 til Kunnskapsløftet 20</i>	47
5.2 URFOLK OG NASJONALE MINORITETER SOM TEMA I LÆREBØKER FOR SAMFUNNSKUNNSKAP	50
5.2.1 <i>Omfang</i>	50
5.2.2 <i>Hva slags innhold har læreboktekstene?</i>	53
5.2.3 <i>Representasjon og bilder</i>	59
5.2.4 <i>Oppgaver og oppgavetyper</i>	66
6.0 AVSLUTNING	71
LITTERATURLISTE.....	74

1.0 Innledning

I Norge har samene status som urfolk. Fem grupper har status som nasjonale minoriteter på grunn av langvarig tilknytning til landet: kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk/tatere (Andreassen & Olsen, 2020, s. 9). Både den samiske urbefolkningen og de nasjonale minoritetene har ulik historie og opplever ulike former for, og grader av, usynliggjøring, diskriminering og trakassering. Norges institusjon for menneskerettigheter (NIM) lanserte i 2022 rapporten «Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge», og denne rapporten fastslår at en betydelig andel har observert hatprat mot jøder, samer, romer og romani/tatere de siste 12 månedene (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022). Rapporten peker på at hatprat kan ha både direkte skadevirkninger for dem som utsettes for det, samt indirekte konsekvenser for dem som observerer den og for samfunnet generelt (NIM, 2022). Videre viser funnene i undersøkelsen at mange i befolkningen har lite kunnskap om samer og nasjonale minoriteter, at de har lært lite om flere av gruppene i skolen, og at de har negative holdninger til disse gruppene (NIM, 2022). Dette til tross for at den nye læreplanen fastslår i overordnet del at elever skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv, i tillegg til at opplæringen skal gi kunnskap om de fem nasjonale minoritetene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er et tankekors at så mange i befolkningen har lært lite og dermed også har lite kunnskap om samer og nasjonale minoriteter, og at de også har negative holdninger til disse gruppene. Det kan kanskje tenkes at det er en sammenheng mellom lite kunnskap og negative holdninger. Selv har jeg ikke samisk bakgrunn eller en bakgrunn fra noen av de nasjonale minoritetene (som jeg vet om), men dette er heller ikke relevant eller avgjørende for å skulle skrive denne oppgaven. Som lærer har man et samfunnsansvar når det kommer til å forebygge negative holdninger til minoritetsgrupper generelt, samtidig som jeg som samfunnsfaglærer er pålagt å undervise om disse temaene i faget. Denne oppgaven skrives innenfor samfunnsfagdidaktisk fagområde. Som kommende samfunnskunnskapslærer har jeg en sterk interesse for det å øke kunnskapen på feltet urfolk og nasjonale minoriteter.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Alle fag og klassetrinn i den norske skole har et ansvar for å gi opplæring om samisk kultur og samfunnsliv samt kunnskap om de fem nasjonale minoritetene. I denne oppgaven vil jeg rette fokuset mot videregående skole og opplæringen om urfolk og nasjonale minoriteter i samfunnskunnskap. Jeg ønsker å se på hvor mye plass læreplanene og lærebøkene har viet til urfolk og nasjonale minoriteter, og om vi kan se noen endringer over tid. I tillegg ønsker jeg å se på hvordan fremstillingsformen er og hvordan gruppene blir presentert.

Problemstillingen lyder dermed slik:

«Hvordan fremstilles urfolk og nasjonale minoriteter i læreplaner og et utvalg lærebøker for samfunnskunnskap i videregående skole fra reform 94 til Kunnskapsløftet i 2020? – En analyse avgrenset til reform 94, kunnskapsløftet 06 og revidert læreplan i 13, og kunnskapsløftet 20.»

For å kunne besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å ta for meg tre læreplaner i samfunnskunnskap (reform 94, kunnskapsløftet 06 og kunnskapsløftet 20), samt revidert læreplan i 13. Jeg har valgt å holde meg til fellesfaget samfunnskunnskap på videregående skole, og vil dermed ikke se på aktuelle kompetansemål for 1.-10. trinn i samfunnsfaget. Dette valget er gjort både av strategiske hensyn fordi jeg ønsker å fordype meg innenfor klassetrinn jeg selv underviser, og også med henblikk på oppgavens omfang. Gjennom denne avgrensingen har det også vært enklere for meg å velge ut lærebøker, ved å konsentrere meg om ett trinn.

Det er kompetansemålene som sier noe om hva lærere skal sørge for at elevene lærer i hvert enkelt fag, men vi vet at lærebøker preger en stor del av undervisningen til mange lærere. Koritzinsky påpeker at flertallet av læreres undervisning er sterk lærebokstyrt, og at både lærere og elever ofte oppfatter det som står i lærebøkene som pensum, ikke nødvendigvis det som står i læreplanene (Koritzinsky, 2016, s. 231). Dersom det er slik at lærebøker i stor grad styrer læreres undervisning, er det viktig å undersøke hva disse inneholder. Jeg har valgt meg ut to lærebøker fra hver læreplan, slik at jeg har et større utvalg.

Det kunne også ha vært interessant å undersøke digitale læringsressurser, kanskje spesielt med tanke på hvilke typer oppgaver som ligger tilgjengelig for elevene. Kanskje en vil finne mer dagsaktuelle og tverrfaglige oppgaver som hadde vært interessant å diskutere i denne oppgaven. Dette har jeg ikke valgt å gjøre i denne omgang. Dette valget er gjort av praktiske årsaker. For det første så har jeg ikke gratis tilgang til alle digitale læringsressurser, og jeg vil heller ikke kunne «gå tilbake i tid» og finne digitale læringsressurser til læreplanene før LK20. Videre mener jeg en utvidelse av materialet til også å gjelde digitale læringsressurser ville bli for omfattende å analysere i en masteroppgave.

1.2 Oppgavens oppbygning

For å kunne svare på hvordan urfolk og nasjonale minoriteter fremstilles i læreplaner og lærebøker i samfunnskunnskap i videregående skole, mener jeg det er viktig å gi et kort innblikk i historikken disse gruppene har. Historien de bærer med seg forteller oss nemlig noe om viktigheten av å skrive denne oppgaven. Etter oppgavens innledning, der jeg blant annet har skrevet oppgavens problemstilling og avgrensning, vil jeg derfor ha et historisk bakgrunns-kapittel. Der vil jeg blant annet presentere en historisk gjennomgang av hvordan samene som urfolk og de nasjonale minoritetene har blitt behandlet av den norske stat opp gjennom årene, i en norsk kontekst. I dette kapitlet vil jeg også definere begrepene urfolk og nasjonale minoriteter. Etter dette kommer det et teori-kapittel, der jeg presenterer oppgavens teoretiske forankring. Her vil jeg blant annet definere begreper som assimilering, integrering og segregering, mangfold og mangfoldskompetanse, og se på ulike maktkritiske perspektiver. Her vil jeg i tillegg se på tidligere forskning gjort på samisk innhold i læreplaner. I metode-kapitlet som følger etter vil jeg ha en gjennomgang av hvordan jeg har gått frem for å analysere læreplanene og lærebøkene. Her vil jeg også si noe om hva læreplaner faktisk er. Videre vil det komme et analyse-kapittel, der jeg drøfter funnene jeg har i lys av min teoretiske forankring. Analyse-kapitlet er delt inn slik at det først kommer en del som omhandler urfolk og nasjonale minoriteter i læreplaner for samfunnskunnskap, deretter urfolk og nasjonale minoriteter som tema i lærebøker for samfunnskunnskap. Avslutningsvis jeg komme med en konklusjon, der jeg også kommer med noen forslag til videre forskning. Oppgaven avsluttes med en fullstendig litteraturliste som favner alle kilder som er brukt i denne oppgaven.

2.0 Historisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg først drøfte begrepene urfolk og nasjonale minoriteter, da det finnes ulike definisjoner og avklaringer av disse begrepene. Deretter presenterer jeg en historisk gjennomgang av hvordan samene som urfolk og de nasjonale minoritetene våre har blitt behandlet av den norske stat opp gjennom årene, i en norsk kontekst. Dette mener jeg er viktig å ha med i oppgaven for å rette søkelys på hva gruppen har opplevd og erfart, og ikke minst sier behandlingen og erfaringene gruppene har fått noe om behovet og viktigheten av å ha undervisning om nettopp disse temaene i samfunnskunnskap i videregående skole.

2.1 Urfolk og nasjonale minoriteter - begrepsavklaring

Det finnes ikke en etablert *definisjon* av urfolk som både forskere og urfolk stiller seg bak, verken politisk eller i faglitteraturen. Andreassen og Olsen trekker frem at et urfolk er et folk som ser seg selv som og/eller er anerkjent som et urfolk, som har eller har hatt distinkte språk og kulturer, og som har bodd og levd i et område før den moderne nasjonalstaten og dens lovgivning ble etablert og statsgrenser ble trukket (Andreassen & Olsen, 2020, s. 11). Et urfolk er altså en mindre folkegruppe i et større samfunn. Det vil si at de i hovedsak utgjør en minoritet i et majoritetssamfunn. Videre er kjennetegn at urfolk har befolket et geografisk område langt tilbake i historien – her finnes det ikke noe eksakt antall år det er enighet om – men så langt tilbake at det var før nasjonalstatens grenser ble fastslått (Andreassen & Olsen, 2020, s. 12). I tillegg har urfolk eget språk og kulturelt særpreg som skiller det fra majoritetskulturen eller majoritetsbefolkningen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 12). Det kulturelle særpreget knyttes gjerne, men ikke utelukkende, til natur og naturressurser. Mange urfolk løfter fram hvordan deres kultur har utviklet seg i tett forbindelse med naturen. Her understrekes viktigheten av å forvalte naturen på en god måte. Samtidig er det riktig å si at også urfolk har vært påvirket av modernisering og urbanisering (Andreassen & Olsen, 2020, s. 13).

Samene som Norges urfolk

Samene som folk og urfolk har aldri hatt en egen nasjonalstat. I dag finnes samene som folk i flere nasjonalstater i Finland, Norge, Russland og Sverige. Sápmi/Sábme/Saepmie er nå de offisielt anerkjente betegnelsene (på henholdsvis nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk) for området samene lever i på tvers av landegrensene på Nordkalotten i Norge (Andreassen &

Olsen, 2020, s. 14). Fraværet av en samisk nasjonalstat gjør at samene som folk er avhengig av at Norge (og henholdsvis Sverige, Finland og Russland) ser viktigheten av at samisk språk og kultur bevares (Andreassen & Olsen, 2020, s. 14).

Nasjonal minoritet

Den folkerettslige begrunnelsen for å ivareta nasjonale minoriteters rettigheter finner vi i artikkel 27 i FNs konvensjon for sivile og politiske rettigheter (SP-konvensjonen). I denne formuleringen ligger også det sentrale grunnlaget for å avgjøre hva som ligger til grunn for at en gruppe kan defineres som en nasjonal minoritet:

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

Dette ble videreført i *Rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter* som ble vedtatt av ministerkomiteen i Europarådet 10. desember 1994. Norge var blant de første landene som undertegnet konvensjonen, og ratifiserte den i 1999. Å undertegne og ratifisere rammekonvensjonen betyr at den enkelte nasjonalstat skal sikre rettighetene til de nasjonale minoritetene. Den bygger imidlertid på et premiss om at en nasjonal minoritet må være interessert i å ivareta kulturelementer som rammekonvensjonen nevner (språk, kultur og religion) (Andreassen & Olsen, 2020, s. 24).

Grunnlaget er altså at en gruppe har samme etnisitet, tilhører en religion (religiøs tradisjon) eller snakker et bestemt språk. I tillegg er det et kriterium om historisk tilhørighet i den nasjonalstat de skal ha sine rettigheter, og et krav har vært at gruppa må vise til minimum 100 års tilknytning til den aktuelle nasjonalstaten (Andreassen & Olsen, 2020, s. 24).

I Norge ble det i St. Prop. Nr. 80 (1997-98) diskutert hvilke grupper i Norge som fylte kriteriene som nasjonal minoritet. De aktuelle gruppene ble avgrenset til å være samer, kvener, skogfinner, rom, romanifolket (tater/de reisende) og jøder (St. Prop. Nr. 80 (1997-1998)).

Andreassen & Olsen peker på at begrepsbruk og omtale kan virke komplisert når det gjelder de respektive nasjonale minoritetene. Det å omtale dem som én gruppe er i seg selv ikke uten komplikasjoner. De fem er mangfoldige både i historie, kulturelle uttrykk, språk og situasjon i samtid og skole. Samtidig er det nettopp at disse fem er anerkjent som nasjonale minoriteter, som gjør det mulig å snakke om dem på en spesifikk måte. (Andreassen & Olsen, 2020, s. 25). Det er derfor også viktig å snakke om hver enkelt minoritet for seg selv. En utfordring her er et åpenbart tidspress og konkurransen med mange temaer som skal inn i skolen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 25).

2.2 Historikk, behandling av urfolk i norsk kontekst

Området som i dag utgjør Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie, ble befolket for omtrent 11 000 år siden av ett eller flere jeger-, samler- og fangstfolk. Det er umulig å fastslå den eksakte etniske identiteten til disse folkeslagene. De var verken nordmenn eller samer. Det er først flere tusen år senere, rundt begynnelsen av vår tidsregning, at de arkeologiske funnene viser det som kan peke på tilstedeværelsen av samer og nordgermanere, med mulige linjer som går tilbake til yngre steinalder. Skriftlige kilder fra de første århundrene etter vår tidsregning indikerer at samer og nordgermanere bebodde det nordligste Europa (Olsen, 2020, s. 39).

1800-tallet var preget av nasjonalromantikk og nasjonsbygging. I etterkant av unionsoppløsningen med Danmark i 1814, ble det viktig å understreke Norges nasjonale særpreget (Olsen, 2020, s. 39). Når nasjonen skulle velge og bestemme seg for hva som var «typisk norsk», innebar også dette at de måtte velge *bort* det man ikke så på som «det norske». Historikeren P. A. Munch argumenterte for at samene hadde levd og virket i store deler av Norge, men at det ikke kunne kalles bebyggelse. Ifølge Munch var det derfor de norske som hadde bygget landet (Olsen, 2020, s. 39). I dag er det imidlertid en generell enighet blant forskere om at historiske og arkeologiske kilder viser tilstedeværelsen av minst to folkegrupper i dagens Nord-Norge og Sápmi, en før-norsk og en før-samisk, så langt tilbake i tid som i tidlig metalltid til og med yngre steinalder. Grensene ser ut til å ha vært flytende, men tendensen er at den samiske bosetningen har vært større jo lengre nord du kommer (Olsen, 2020, s. 40).

Selve koloniseringen av samene kan en dele inn i tre trinn. Det første trinnet var skattlegging og territoriale krav rundt 1200-tallet. Kristendommens innmarsj på 1500-tallet påvirket den samiske naturreligionen noaidevuolta, og utgjør koloniseringas andre trinn. Ikke alle samer ble kristne, men på 1700-tallet ble det innført lover som påla alle å gå på skole og delta i gudstjenester (Olsen, 2020, ss. 41-43). Det tredje trinnet i koloniseringen skjedde på 1800-tallet. Til tross for at samene måtte gå på skole og delta i kirkens gudstjenester, var det ingen krav om å snakke norsk før dette. Fra 1880 ble det imidlertid innført en politikk som hadde som mål å fornorske samene. Det samiske språket ble aktivt motarbeidet, og den samiske kulturen skulle bli assimilert til å bli norsk. I skolen og kirken skulle lærere og elver snakke norsk, selv om det var større motstand i kirken (Olsen, 2020, s. 44).

Fornorskingspolitikken varte i over hundre år og nådde sitt høydepunkt i mellomkrigstida med ei intensivering av den språklige fornorskinga. Flere samiske områder ble særlig hardt rammet, inkludert sjøsamiske, markasamiske, lulesamiske og sørsamiske områder. Det pitesamiske språket ble mer eller mindre utryddet på norsk side. Skolen var en viktig arena for fornorsking, og det finnes mange historier om samiske barn som ikke fikk lov til å snakke samisk på skolen. De som opplevde fornorskingen og vokste opp med det, lærte barna sine norsk for å gjøre barnas liv enklere. Dermed vokste det opp en generasjon uten samisk språk i flere kystbygder (Olsen, 2020, s. 48).

Etter andre verdenskrig vokste det fram andre tenkemåter knyttet til minoriteter.

Menneskerettighetserklæringen fra 1948 var et steg i denne retningen. Norge startet også et utredningsarbeid når det gjaldt både samenes og samiske språk sin plass i skolen og samenes situasjon mer generelt. I 1959 ble det slutt på den offisielle fornorskingspolitikken. Det ble tillatt å snakke samisk i skole og kirke, der det tidligere hadde vært forbudt, og den aktive motstanden mot samisk kultur ble nedtonet. Samtidig hadde de samiske samfunnene, som et resultat av mer enn to hundre år med kolonisering og assimilering, blitt marginalisert i det norske samfunnet. Det hadde utviklet seg en idé om at samisk og samer var underordnet og mindreverdige i forhold til det norske og nordmenn. Dette var tydelig i både populærkulturens og lærebøkers framstillinger av samer og samisk kultur. Lærebøkene på denne tiden inneholdt lite informasjon om samiske forhold, og ble i visse tilfeller plassert i samme «de andre»-kategori som urfolk fra andre deler av verden og fokuserte på samenes annerledeshet (Olsen, 2020, s. 49).

Rundt 1980 skjedde det som regnes som en av de viktigste hendelsene i samisk historie. Den norske staten trengte mer elektrisitet og ønsket å bygge ut Alta-Kautokeino-vassdraget til demning og kraftverk, og dermed legge store områder under vann. Dette påvirket blant annet beiteområder for rein og fiskeplasser. Dette møtte sterk motstand, men gjennom flere runder med demonstrasjoner ble kampen til slutt tapt. Politifolk fra hele landet ble fløyet inn for å fjerne demonstrantene (Olsen, 2020, s. 50). I kjølevann av Alta-saken oppsto det en bred samepolitisk oppvåkning og revitalisering av samisk språk og kultur. Den norske staten kom med innrømmelser. I 1987 ble sameloven innført, som anerkjennelse visse samiske rettigheter og medbestemmelse. De samiske språkene ble anerkjent som offisielle språk i Norge, og det ble vedtatt et samisk parlamentarisk system. Sametinget åpnet i 1989 (Olsen, 2020, s. 50).

2.3 Historikk, behandling av nasjonale minoriteter i norsk kontekst

Fornorskningspolitikken og samfunnets modernisering rammet ikke bare samene. I Nord-Norge var den i like stor grad rettet mot kvenene/norskfinnene, og i Sør-Norge mot skogfinnene på Østlandet, samt romfolket og romanifolk/tatere (Olsen, 2020, s. 45). I det følgende vil det bli presentert et delkapittel om hver av de nasjonale minoritetene og deres historie.

2.3.1 Jødene i Norge

Blant de nasjonale minoritetene i Norge er det jødene som har vært mest fremtredende i norsk offentlighet, til tross for at de har en nokså kort historie i Norge. Allerede i Grunnloven ble jødene nevnt – dog gjennom «jødeparagrafen» som utestengte jødene fra landet. Paragrafen ble opphevet i 1851 (Andreassen, 2020, s. 63). Til tross for opphevelsen av forbudet, forsvant ikke jødehatet og antisemittismen med lovendringen (Andreassen, 2020, s. 69).

Det var hovedsakelig fra 1880-årene og fram mot 1930-årene de fleste jødene kom til Norge. De flyktet fra det som i dag er Litauen, Latvia, Ukraina og nordlige deler av Polen. Noen flyktet på grunn av undertrykkelse, andre på grunn av fattigdom (Andreassen, 2020, s. 70). Ifølge folketellingen var det 214 jøder i Norge i 1890. Antallet økte til 642 i 1900 og til 1457 i 1920. Legger man til de som ikke var registrerte og betalte medlemskap i menigheter, bodde det trolig 1600-1700 jøder i Norge etter 1. verdenskrig (Brochmann & Kjeldstadli, 2008, s.

136). Jødene som kom til Norge, bosatte seg over hele landet, spesielt i byer med et veletablert handelsmiljø som Oslo og Trondheim (Andreassen, 2020, s. 70).

Etter at Hitler kom til makten og etablerte «det tredje riket» i 1933, og jødenes situasjon ble stadig vanskeligere i Europa, kom jødiske flyktninger fra Tyskland til Norge på slutten av 1930-tallet. Samtidig var antijødiske holdninger til stede i Norge, som gjorde tilværelsen vanskelig også her i landet (Andreassen, 2020, s. 71). Likevel argumenterer Brochmann og Kjeldstadli for at det ikke var en assimileringssprosess eller segregering av jødene på denne tiden. Før 1940 var det snarere en integreringsprosess preget av en bevisst ikke-provoserende tilnærming. Jødiske barn gikk på norske skoler og ble ikke ansett som en egen underklasse. Noen jøder var fattige, men det var også andre på denne tiden (Brochmann & Kjeldstadli, 2008, s. 138).

Kort tid etter den tyske okkupasjonen av Norge i april 1940, rettet den tyske okkupasjonsmakten oppmerksomheten mot jødene i landet (Andreassen, 2020, s. 72). De første norske jødene ble deportert i november 1942, og en andre deportasjonsbølge fant sted i februar 1943. De fleste jødene ble sendt til konsentrasjonsleiren Auschwitz i Polen. Av de rundt 760 jødene som ble deportert, overlevde kun 25. 42 prosent av de rundt 1800 jødene som var i Norge ved krigens start, ble drept under krigen. De som overlevde, klarte å flykte til Sverige og Finland (Andreassen, 2020, s. 72).

I 1999 vedtok Stortinget å gi jødene i Norge moralsk og økonomisk oppreisning for forfølgelsene de ble utsatt for under krigen, kjent som *jødebooppgjøret*. Det kollektive oppgjøret besto av en utbetaling på 150 millioner kroner til de mosaiske trossamfunnene i Norge. Pengene skulle brukes til «å sikre jødisk kultur og framtid i Norge». I tillegg ble det bevilget 40 millioner til opprettelsen av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (Andreassen, 2020, s. 74).

I skolen har jødene som gruppe vært tematisert på ulike måter i flere fag. Allerede fra Mønsterplanen av 1974 (M74) har jødene vært nevnt i læreplanene for kristendomskunnskap (senere KRL, RLE og KRLE) og i samfunnsfag. I samfunnsfag har fokuset vært på Holocaust og det jødene i hele Europa ble utsatt for under andre verdenskrig. Jødene ble anerkjent som nasjonal minoritet i 1999 (Andreassen, 2020, s. 63). I norsk sammenheng er jødene den eneste

nasjonale minoriteten som defineres som en nasjonal minoritet på religiøst grunnlag (Andreassen, 2020, s. 64).

2.3.2 Kvenene/norskfinnene i Norge

I tråd med dagens praksis omtales gruppa i denne oppgaven som kvener/norskfinner, kulturen som kvensk/norskfinsk og språket som kvensk. Betegnelsen som brukes for å omtale denne nasjonale minoriteten, har en lang historie og er omdiskutert (Sollid, 2020, s. 84).

En av de første skriftlige kildene som nevner kvenene/norskfinnene, er et reisebrev fra høvding Ottar fra Hålogaland til kong Arthur av England på slutten av 800-tallet. Her beskrives det hvor kvenene holder til, og i samme kilde kommer det også frem at forholdet mellom kvener og nordmenn ikke alltid var fredelig. Kvenene/norskfinnene er også nevnt i Snorres konge-og ættesagaer og i skattelister fra 1500-tallet. Likevel var det først fra 1700-tallet at kvenene/norskfinnene bosatte seg i større antall langs kysten og i elvedalene nord i Norge. Det var dårlige år i nordlige Sverige og Finland, så det å bosette seg langs norskekysten ble nærmest en garanti for tilstrekkelig mat på bordet (Sollid, 2020, s. 84).

Kvenene/norskfinnene drev med tømmer, jordbruk, høstet fra naturen og de hadde også kort vei til sentrale tjenester som fantes i kommunen samt fiskeriene langs norskekysten. Slik bidro kvenene/norskfinnene også til den lokale samfunnsutviklinga i området (Sollid, 2020, s. 85). De var derfor et godt eksempel på en gruppe som var godt integrert i den nasjonale økonomien gjennom skattelegging. Sosialt sett var gruppen mindre integrert, de giftet seg stort sett innad i gruppa. Dette endret seg imidlertid på 1900 tallet. Kvener var integrert i noen sfærer; de ble ikke assimilert (Brochmann & Kjeldstadli, 2008, s. 134).

Rundt 1850 endret den offentlige holdningen seg både mot kvener/norskfinnene og samene. Nasjonsbyggingen var sterkt påvirket av tysk nasjonalisme, der nasjonen ble definert basert på etnisitet. Det ble derfor ikke plass til andre grupper som snakket og levde annerledes. Skolesystemet ble viktig for fornorskingspolitikken (Sollid, 2020, s. 86).

Etter at både Minoritetsspråkpakten og Rammekonvensjonen trådte i kraft, har det skjedd mye positivt som har endret situasjonen for kvenene/norskfinnene. I 2008 ble Kvenungdommen etablert som ungdomsorganisasjon under Norske kveners forbund. De arbeider for å styrke

ungdommers stolthet og bevissthet rundt kvensk identitet (Sollid, 2020, s. 90). Fra 2014 har kvenene/norskfinnene feiret 16. mars som kvenfolkets dag, og stadig flere deltar i markeringen (Sollid, 2020, s. 91). Arbeidet er på ingen måte over: styrking av språket til kvenene/norskfinnene er en prioritert oppgave. Å ta tilbake et språk som stadig færre bruker, er samtidig svært krevende. Det samme gjelder revitalisering av kulturen som språket er en del av. (Sollid, 2020, s. 92).

2.3.3 Rom i Norge

Historien til rom (sigøynernes) i Norge går tilbake til andre halvdel av 1800-tallet, da de første romfamiliene kom til landet som en del av en større migrasjonsbølge fra Romania (Slettebø, 2020, s. 95). Begrepet *sigøynere* ble lenge brukt om denne nasjonale minoriteten, men da gruppen i 1998 fikk status som nasjonal minoritet, valgte myndighetene i stedet å bruke termen *rom*. Begrepet *sigøynere* oppleves nå av mange rom som nedsettende, men ikke av alle (Slettebø, 2020, s. 96). Dagens rom i Norge er etterkommere av fem storfamilier som kom i denne perioden. Gruppen teller i dag rundt 500-700 personer, og de fleste av dem er bosatt i Oslo-området. Mange norske rom er tospråklige og snakker både romanes (morsmålet) og norsk. De første romfamiliene som kom til Norge var romersk-katolske, men i dag er det vanligere at norske rom er pinsevenner. Reising har historisk sett vært en viktig del av rom-gruppens livsstil, og de reiste ofte i større familiegrupper og livnærte seg av salg av varer og tjenester. Selv om de fleste norske rom i dag er bofaste, er reising fremdeles viktig, blant annet for å drive handel, deltakelse i pinsebevegelsen og opprettholdelse av kontakter og slektskap (Slettebø, 2020, s. 95).

Under andre verdenskrig ble Europas rombefolkning utsatt for forfølgelse og massedrap som en følge av nazistenes rasepolitikk. Så mye som 200 000 rom og sinti (mellomeuropeiske rom) ble drept av nazistene under krigen i rombefolkningens Holocaust, *Porrajmos* («fortærelsen»). Det tok lang tid før Tyskland og andre europeiske stater offisielt anerkjente forbrytelsene begått mot disse gruppene (Slettebø, 2020, s. 96).

Også i Norge har rom opplevd diskriminering og forfølgelse i møte med storsamfunnet. Som såkalte «omstreifere» ble rom mistenkeliggjort og diskriminert. På starten av 1900-tallet utviklet norske myndigheter en streng politikk rettet mot sigøynere, som hadde som mål å utestenge dem fra landet. Dette førte til at store deler av gruppen fra slutten av 1920-årene og

frem mot andre verdenskrig befant seg i land som Frankrike og Belgia uten mulighet til å returnere til Norge (Slettebø, 2020, s. 96). Til sammen 66 norske rom ble samlet i en SS-leis i Mechelen og deportert til utryddelsesleiren Aushwitz-Birkenau i Polen i januar 1944. Kun fire av disse overlevde krigen (Slettebø, Rom i Norge, 2020, ss. 100-101).

Selv om rom i Norge har fått status som en nasjonal minoritet, står de fortsatt overfor utfordringer i møte med det norske majoritetssamfunnet. Diskriminering, stereotypisering og negative fordommer er fortsatt en realitet for mange rom. Media har en tendens til å fremstille rom som et «problem», kriminelle eller en byrde for samfunnet. Rom i Norge forteller selv om erfaringer med diskriminering i ulike områder av livet, som fordommer fra nordmenn, utestengelse fra campingplasser og utesteder, og diskriminering på arbeids- og boligmarkedet (Slettebø, 2020, s. 102).

2.3.4 Romanifolket/taterne i Norge

En antar at romanifolket immigrerte til Norge en gang på 1500-tallet, antageligvis fra Sverige, der gruppen er omtalt i tidligere kilder (Slettebø, 2020, s. 115).

Begrepet *tater* forsvant ut av lovverket på 1740-tallet, og styresmaktene mistet dermed også sin oppmerksomhet om romanifolket. Dette betydde derimot ikke at gruppa sluttet å eksistere som et eget fellesskap, men i norsk offentlighet blir romanifolket først «gjenoppdaget» rundt midten av 1800-tallet. Gruppens omreisende levemåte ble tolket som et uttrykk for at de var arbeidssky og en byrde for samfunnet. I konstruksjonen av nasjonsbyggingen ble det etter hvert skapt et bilde av romanifolket som rotløse, fremmede og en trussel mot de bofaste norske bondesamfunnene (Slettebø, 2020, s. 117). Romanifolket skulle i denne perioden gi opp sin omreisende levemåte og lære seg å bli fastboende, arbeidende og selvforsørgende borgere. Med andre ord skulle de assimileres inn i den norske majoriteten (Slettebø, 2020, s. 118).

Assimileringspolitikken var katastrofal for menneskene som ble utsatt for tiltakene. Mange foreldre opplevde at barna ble tatt fra dem og måtte leve i uvisshet om deres velferd. Barna som vokste opp i barnehjem eller fosterforeldre opplevde paradokset i assimileringspolitikken på nært hold; de ble tatt bort fra familiene sine for å vokse opp som gode norske borgere, men ble samtidig kontinuerlig påminnet av omgivelsene om at de egentlig var «taterbarn»

(Slettebø, 2020, s. 121). De mest brukte utgruppenavnene som fant og tater var nedsettende. I dag blir både begrepene romani og tatere brukt – der målet er å gjenvinne begrepet «tater» til et positivt ladet ord (Brochmann & Kjeldstadli, 2008, s. 139).

Siden begynnelsen av 1990-årene har det blitt etablert en rekke interesseorganisasjoner knyttet til gruppa. En viktig sak innenfor denne bevegelsen har vært å få styresmaktene til å anerkjenne skadene som assimileringspolitikken har påført romanifolket. Blant annet har de oppnådd en offentlig unnskyldning fra regjeringa i 1998 og økonomisk støtte til tiltak for å styrke romanifolkets kultur og språk (Slettebø, 2020, s. 122). På initiativ fra ulike romaniorganisasjoner satte Stoltenberg-regjeringa i 2011 ned tater-/romaniutvalget, som skulle granske og vurdere den norske politikken overfor romanifolket fra 1850 og frem til samtiden. Rapporten fra 2015 konkluderte med at politikken hadde hatt *«et diskriminerende formål, og en klart diskriminerende virkning. Dette skapte negative fordommer om folkegruppen som har ført til frykt og mistillit mellom den og storsamfunnet»* (Slettebø, 2020, s. 123).

2.3.5 Skogfinner i Norge

Historien til skogfinnene i Norge har sitt utgangspunkt i en utvandringbølge fra Øst-Finland på slutten av 1500-tallet og tidlig på 1600-tallet (Slettebø, 2020, s. 131). Da de første skogfinnene kom til de store skogområdene på Østlandet, skilte de seg tydelig ut i språk, kultur og levemåte fra den norske befolkningen rundt dem. Etter en periode preget av mistenksomhet og press fra myndighetene, ble skogfinnene gradvis integrert i lokalsamfunnet (Slettebø, 2020, s. 129). Mange giftet seg med nordmenn og lærte seg å bruke det norske språket. Gruppen bevarte likevel sitt kulturelle særpreg lenge, særlig fordi mange skogfinner bodde relativt isolert og fortsatte å snakke skogfinsk hjemme og seg imellom, i alle fall frem til slutten av 1800-tallet (Slettebø, 2020, s. 130).

Det var ikke en eksplisitt assimileringsspolitikk rettet mot skogfinnene, men det var et forbud mot bruk av det finske språket på skolen. På grunn av dette forsvant språket fra midten av 1900-tallet (Slettebø, 2020, s. 130). I senere tid har det blitt en økt stolthet over egen kultur og historie blant mange skogfinner, samt et ønske om å bevare og videreføre gruppens tradisjoner og kulturarv (Slettebø, 2020, s. 130).

I en analyse av hvordan kvener og skogfinner fremstilles på norsk Wikipedia, påpeker Henriette Siljan (2016) at skogfinnene gjennomgående fremstilles i fortidsform, som en minoritetsgruppe som ikke lenger «er», men som «var». Der stortingsmeldingen om nasjonale minoriteter i Norge viser til at det i dag «finnes flere hundre personer i Norge som identifiserer seg som skogfinner», slår nettartikkelen derimot fast at skogfinnene har «noen hundre tusen etterkommere i Norge og at 20% av Sveriges befolkning (ca. 2 millioner) har skogfinske aner». Med andre ord, skogfinnene fremstår som en minoritet som ikke lengre eksisterer, men som samtidig har en stor mengde biologiske etterkommere i Sverige og Norge (Slettebø, 2020, s. 136).

2.4 Rasepolitikk

Staten drev en omfattende rasepolitikk i arbeidet med fornorskningen. Rasepolitikken rammet flere av gruppene, på ulike måter. Andreassen påpeker at *rase* ble et etablert begrep i mellomkrigstiden, noe som påvirket den offentlige holdningen overfor blant annet jødene og rom. Ulike raser ble tillagt ulike disposisjoner og egenskaper, og etter sosial-darwinistisk mønster ble rasene rangert i et hierarki. I Norge var alltid den «norske», «nordiske», «hvite» eller «germanske» rase rangert på topp, mens alle andre var mindre verdt (Andreassen, 2020, s. 71). I nasjonalismens navn begynte en for eksempel å betrakte kvenene i nord som «den finske fare» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 257).

Med utgangspunkt i rasehygiene ble også assimileringspolitikken mot romanifolket problematisert, blant annet av overlege Johan Scharffenberg. For Scharffenberg utgjorde romanifolket en «lavere rase» som verken burde eller kunne bli en del av det norske folk. Den mest rasjonelle løsningen på problemet var ifølge Scharffenberg tvangssterilisering. Dette ville hindre at romanifolket sitt uønskede arvemateriale ble videreført (Kalsås, 2020, s. 120). Med steriliseringsloven av 1934 ble det åpnet for bruk av loven for «kontroll av mindreverdige individers forplantning av slekten». Selv om lovteksten ikke eksplisitt peker mot romanifolket, mente Ingvald B. Carlsen at loven også kunne brukes i arbeidet mot «omstreiferproblemet» (Kalsås, 2020, s. 121). Det har blitt dokumentert at 109 personer fra romanifolket ble sterilisert med bakgrunn i loven (Kalsås, 2020, s. 121).

3.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske forankring.

Innledningsvis vil jeg redegjøre for begrepene assimilering, segregering og integrering. Dette gjør jeg fordi begrepene blir brukt gjennomgående i denne oppgaven. Deretter vil jeg gjøre rede for mangfold og kritisk mangfoldskompetanse, da dette kan være en nyttig inngang til undervisning om temaene urfolk og nasjonale minoriteter. Videre vil jeg se på ulike maktkritiske perspektiver, som kan hjelpe oss til å undersøke prosesser der maktprivilegier skapes og opprettholdes i visse kontekster, med et kritisk blikk. Disse perspektivene vil være egnet til å fange opp hvordan de utvalgte læreplanene og lærebøkene fremstiller samer som urfolk og de nasjonale minoritetene. Avslutningsvis finner jeg det hensiktsmessig å si noe om hva læreplaner og lærebøker er, og hva en analyse av lærebøker kan innebære. Deretter vil jeg gi et kort innblikk i hva som finnes av tidligere forskning på samisk innhold i læreplaner.

3.1 Assimilering, segregering og integrering

Begrepene integrering, assimilering, segregering, normalisering og inkludering står for ulike mangfoldstilnærminger. I opplæringssammenheng har det særlig vært snakk om integrering, etter hvert delvis avløst av inkludering (Morken, 2009, s. 160). I denne oppgaven vil jeg gjøre rede for begrepene assimilering, segregering og integrering, i og med at samene som urfolk og de nasjonale minoritetene har opplevd ulike grader av disse ulike prosessene. Jeg finner det hensiktsmessig å først redegjøre for assimileringensbegrepet, etterfulgt av segregeringensbegrepet, ettersom oppfatningene av begrepene resulterte i fremveksten av integreringsbegrepet.

Assimilering er en annen versjon av integrering, og bør derfor også anerkjennes som et aspekt av det større integreringsbegrepet.

Wæhle og Tjora beskriver assimilering som en prosess der en stat fører en minoritetspolitikk overfor en språklig eller kulturell minoritet der målet er å gjøre den mest mulig lik majoritetsbefolkningen (Wæhle & Tjora, 2021). Brochmann beskriver at innenfor assimilasjonstradisjonen er det snakk om en prosess der individer vokser inn i et gitt kulturelt fellesskap og gradvis tilegner seg fellesskapets normer og verdier til det ikke lengre er mulig å skille individets normer og verdier fra majoritetssamfunnets normer og verdier (Brochmann, 2002, s. 31).

Engen og Kulbrandstad (2004) ser på ulike grader av assimilering, og skiller mellom økonomisk-strukturell assimilering og kulturell assimilering. Økonomisk-strukturell assimilering kan i flere tilfeller være ønskelig for minoriteter, fordi det innebærer like muligheter og adgang til samfunnets tilbud og arbeidsmarked på lik linje med majoritetsbefolkningen. De er mer negative til kulturell assimilering, som innebærer identifisering med majoritetens kultur og en overgang til majoritetens språk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 251). Engen og Kulbrandstad skiller også mellom eksplisitt, implisitt eller skjult assimilering. Eksplisitt assimilering skjer når minoritetsbarn blir tvunget til en enspråklig opplæring på majoritetsspråket, slik det for eksempel var for samenes vedkommende. Implisitt assimilering skjer når minoritetsbarn tilbys kompensatorisk opplæring på majoritetsspråket med en spesialpedagogisk begrunnelse. Skjult assimilering foregår når minoritetsgrupper blir undervist i flerkulturelle programmer der idealer om harmoni og nasjonal enhet fremheves, samtidig som at individuelle prestasjoner og beherskelse av majoritets språk er det eneste kriteriet på suksess (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 251). En kan si at norske myndigheter har utført både økonomisk-strukturelle, kulturelle, eksplisitte, implisitte og skjulte assimileringstiltak ovenfor minoritetsgrupper. Norske myndigheter har især brukt skolen som et politisk redskap for assimilering av den samiske befolkningen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 257).

Store norske leksikon definerer segregering slik: å skille enkelte menneskegrupper vekk fra andre innenfor samme samfunn, særlig brukt om forsøk i enkelte land der man forsøker å opprettholde sosiale skiller mellom befolkningsgrupper eller etniske skillelinjer. (Store norske leksikon, 2018). Etniske skillelinjer kan for eksempel være restriksjoner om hvilke skoler man kan gå på. Engen og Kulbrandstad påpeker at striden om utbyggingen av enhetsskolen på 1800-tallet dominerte den norske skolehistorien i mer enn 150 år. I starten handlet striden om å oppheve den segregerende funksjonen som oppstod som følge av allmueskolens svake posisjon sammenlignet med den lærde skolen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 255). Selv om skoleloven av 1889 opphevet økonomisk segregering, så innførte den likevel også segregering etter barns ferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 255). Dermed rammet dette også samiske barn, selv om en kan si at de først og fremst ble assimilert og ikke segregert. Samiske elever ble ofte sittende i klasserommet uten å forstå noe av det læreren prøvde å formidle (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 258). Først i 1975 slo Stortinget grunnskoleloven og

spesialskeleloven sammen til én lov for absolutt alle barn (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 256).

Engen og Kulbrandstad peker på at man kunne se en endring blant majoriteten overfor samene vokse samtidig som myndighetene formulerte en innvandrerpolitikk der *integrering* for innvandrerbarn ble satt som målsetting, i motsetning til *assimilering* (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 259). NOU fra 1973 uttalte følgende om integrering:

Med integrasjon forstår utvalget det at en utlending er en anerkjent og funksjonsdyktig del av samfunnet uten nødvendigvis å bli lik samfunnsmedlemmene for øvrig. Han kan beholde sin nasjonale identitet, sitt eget språk, sine nære forbindelser med hjemlandet, og i en viss grad sitt hjemlands skikker og livsmønstre (NOU 1973: 17, s. 69).

Brochmann peker på at integrering i dagligforståelsen er en betegnelse på innlemmelsen av innvandrere i majoritetssamfunnet. Innenfor sosiologisk teori beskriver hun at integrasjon refererer til hvordan ulike deler av et sosialt system inngår i en helhet. Dette kan både være som *prosess*, der deltakerne blir gjort og gjør seg selv til deler av helheten, og som en samfunnsmessig *tilstand* der deltakerne inngår i et sluttet hele (Brochmann, 2020). Østerberg beskriver at selve verbet «å integrere» betyr det å gjøre noe fullstendig, å fullføre eller å gjenopprette en tidligere (fullkommen) tilstand (Østerberg, 2003, s. 28). Engen og Kulbrandstad legger til at ettersom integrering ikke krever at man har et fullstendig identitetsbytte eller en følelsesmessig avvisning av minoritetskulturen, kan det heller ikke tolkes som *assimilering*. Integrering krever heller ikke at minoriteten skal gi slipp på sin opprinnelige kultur eller isoleres fra majoritetskulturen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 261).

I følge Engen og Kulbrandstad er det mye som tyder på at myndighetenes mål, før 1987, var å innlemme tiltak som handlet om en overgang til opplæring *i og på* norsk – slik tilfellet var overfor samene også en god stund etter at samisk språk og kultur hadde vunnet formell støtte på starten av 1970-tallet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 265). Fra slutten av 1970-tallet fikk de språklige minoritetene morsmålsopplæring, men kun som støttelæring og i et overgangsperspektiv, med enspråklighet i norsk som eneste uttalte mål. Engen og Kulbrandstad omtaler dermed dette som en form for skjult assimilering (Engen &

Kulbrandstad, 2004, s. 266). Først i 1987 ble integreringsbegrepet stadfestet i en læreplan, som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.1.1.

3.2 Mangfold/mangfoldskompetanse

I utdanningsvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige fag brukes betegnelsen mangfold til å beskrive ulike former for variasjon og ulikhet i befolkningen, først og fremst knyttet til kultur og etnisitet (Morken, 2009, s. 157). Mangfoldsbegrepet springer ut fra teorier som legger vekt på å se hvordan ulike faktorer som for eksempel sosial klasse, kjønn og etnisitet virker sammen. Mangfold kan ses som en invitasjon til å undersøke hvordan nettopp *samspill* mellom ulike faktorer får betydning for menneskers liv og livsbetingelser (Røthing, 2020, s. 10). Morken skiller mellom et normativt og et deskriptivt mangfoldsbegrep. Når vi snakker om antallet innvandrere, funksjonshemmede og samer, anvender vi *et deskriptivt mangfoldsbegrep*. Med et deskriptivt mangfoldsbegrep beskrives befolkningen med vekt på distribusjonen av visse kjennetegn, som for eksempel etnisitet og funksjonsevne. I politisk og pedagogisk sammenheng vises det imidlertid ofte til mangfold som noe positivt, berikende eller ønskelig. Det anvendes *et normativt mangfoldsbegrep* (Morken, 2009, s. 157).

Hva er mangfoldskompetanse? Røthing forstår det som at det innebærer ganske enkelt kunnskap og perspektiver. Det sentrale poenget er imidlertid kombinasjonen av kunnskap og perspektiver, samt at perspektivene skal invitere til bevisstgjøring og kritisk tenkning omkring maktforhold. Med kunnskap følger mer utfyllende undervisning, det vi gjerne kan kalle «tykke» eller komplekse beskrivelser, og dessuten bedre presisjon med tanke på både innhold og språk. Men som Røthing presiserer er det ikke tilstrekkelig med kunnskap alene; det er alltid også behov for en type teoretisk metablikk på undervisningspraksiser knyttet til mangfold og maktforhold (Røthing, 2020, s. 22). Perspektivene jeg vil beskrive nedenfor, tilbyr et nødvendig søkelys på maktforhold og relasjoner mellom mennesker og grupper av mennesker. Dette bidrar for eksempel til å flytte oppmerksomheten fra et «vi» som skal hjelpe og tolerere «de andre», til å rette oppmerksomheten mot på hva som skjer i relasjoner og prosesser som opprettholder maktforhold og forestillinger om «vi» og «de andre». Maktkritiske perspektiver stimulerer til et kritisk utenfra-blikk på oss selv, som alle vi som underviser trenger. Uten et slikt kritisk utenfra-blikk, og bevissthet om majoritetsprivilegier, kan vi fort komme i skade for å reprodusere stereotyper og maktforhold vi ønsker å

problematisere. Når Røthing skriver om mangfoldskompetanse, mener hun derfor en kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, s. 22).

3.2.1 En praktisk inngang til kritisk mangfoldskompetanse

Mangfoldskompetanse er et ganske åpent begrep. Det sentrale poenget er som nevnt kombinasjonen av kunnskap og perspektiver, samt at perspektivene skal invitere til bevisstgjøring omkring maktforhold. Det vil selvsagt variere fra fag til fag hva som regnes som aktuell og relevant kunnskap. De kritiske perspektivene, som kan bidra til bevisstgjøring omkring ståsteder, utsatthet og privilegier, kan imidlertid formuleres noe mer overgripende. Dette kan gjøre det nyttig og spennende å drøfte tilnærminger og undervisningspraksiser på tvers av fagområder (Røthing, 2020, s. 32). Røthing foreslår at man for eksempel kan stille spørsmål av denne typen:

- Hvilket eller hvem sitt utgangspunkt eller ståsted ligger implisitt i denne tilnærmingen? (Røthing, 2020, s. 32).
- Er dette en praksis eller en tilnærming som setter minoriteter og majoriteter i sammenheng, som bidrar til å synliggjøre og utfordre majoritetsprivilegier, og som kan bidra til å skape grunnleggende endringer i forståelsesmåter og maktforhold? (Røthing, 2020, s. 33).
- Er dette en tilnærming eller praksis som bekrefter forestillinger om «de andre» og «oss», og på den måten står i fare for å bidra til andregjøring og til å reproducere stereotyper? (Røthing, 2020, s. 33).

3.3 Kritisk mangfoldskompetanse/maktkritiske perspektiver

Røthing tar utgangspunkt i at maktkritiske perspektiver er perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i ulike kontekster, knyttet til for eksempel religion, alder, hudfarge, kultur, funksjonalitet, kjønn, seksualitet eller sosial klasse (Røthing, 2020, s. 40). Jeg vil drøfte normkritisk pedagogikk, antidiskriminerende undervisning og nordisk eksepsjonalisme.

3.3.1 Normkritisk pedagogikk

Normkritisk pedagogikk og begrepet «normkritikk» er utviklet i Sverige de siste 10-15 årene. Normkritiske perspektiver springer ut fra flere maktkritiske teoretiske tradisjoner, som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og skeiv teori (Røthing, 2020, s. 52). Dette er perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster. Denne typen perspektiver søker å trene opp lærere, elever, skoleledere og forskeres blikk til å bli oppmerksom på, og å undersøke, både egne og andres privilegier: enten disse er knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonalitet eller seksualitet, og interseksjonalitet er en sentral tilnærming i dette arbeidet. Litt enkelt sagt kan vi kanskje si at det handler om å oppøve normbevissthet for å kunne være normkritisk. Normbevissthet er nødvendig for å kunne gjenkjenne og utfordre normer som bidrar til andregjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotypier (Røthing, 2020, s. 53).

Den normkritiske pedagogikken vokste i stor grad fram som en direkte kritikk av det som gjerne blir omtalt som «toleransepedagogikk». Toleransepedagogikken er en type undervisning om «de andre», og minner mye om en form for velvillig flerkulturell pedagogikk. Den kan sies å motivere studenter til å tolerere «de andre» heller enn å oppmuntre til kritisk refleksjon omkring maktforhold og majoritetsprivilegier. Gjennom å oppøve normbevissthet og å fremme kritiske perspektiver på normer som skaper utenforskap og utrygghet, er målet å bidra til å skape nettopp trygge psykososiale skolemiljø (Røthing, 2020, s. 53).

Normkritiske perspektiver kan ses i sammenheng med det Tolo (2014), referert gjennom Røthing, beskriver som en kritisk tilnærming, til forskjell fra en problemløsende tilnærming. En kritisk tilnærming innebærer som beskrevet å stille maktkritiske spørsmål for å forstå hvordan ulike praksiser har blitt etablert, og hvorfor ulike forståelsesmåter har forrang eller blir tatt for gitt, og på det grunnlag søke å skape ending. Et sentralt anliggende for normkritisk pedagogikk er nettopp å skape forandring. En vesentlig forutsetning for dette endringsarbeidet er det som kan kalles en sosialkonstruktivistisk forståelsesmåte. Dette innebærer en åpenhet og nysgjerrighet som gjør at man stadig setter spørsmålstegn ved generalisering, og spør om et fenomen kan forstås på andre måter (Røthing, 2020, s. 54).

Normkritiske perspektiver er etter Røthing sitt syn en nyttig inngang til å møte et økende fokus på mangfold i dagens norske skole og samfunn (Røthing, 2020, s. 55). Dette har på den ene siden sammenheng med at normkritiske perspektiver springer ut fra teoretiske tradisjoner som nettopp ønsker å synliggjøre og løfte fram mangfold, og å bidra til å skape rom for større mangfold. For det andre retter normkritiske perspektiver søkelyset mot majoritetsnormer, majoritetsprivilegier og forhold mellom majoriteter og minoriteter. Dette siste er helt sentralt innen kritisk mangfoldskompetanse. Denne typen perspektiver bør ses i sammenheng med skolens demokratiundervisning. Opplæring for demokrati er knyttet til utvikling av verdier og holdninger, og utvikling av kritisk tenkning inngår som et sentralt element her. Den typen varig makt- og normkritisk bevissthet som normkritiske perspektiver og kritisk mangfoldskompetanse søker å utvikle, kan inngå som en sentral del av skolens arbeid med kritiske tenkning, og som et viktig aspekt ved undervisning for demokrati (Røthing, 2020, s. 56).

I denne masteroppgaven kan normkritisk pedagogikk forstås som en inngang til hvordan læreplaner/lærebøker/lærere underviser om temaer som urfolk og nasjonale minoriteter. Blir det snakket nok om majoritetsprivilegier og forholdet mellom majoritet og minoritet? Angående sosialkonstruktivistisk forståelsesmåte – er man åpen nok, nysgjerrig nok, stiller man stadig spørsmålsteget ved generalisering? Hvordan er ordlyden i oppgavene i samfunnsfagsbøkene, og hva slags type bilder blir brukt? Er det bilder som tilsier at alle samer driver med reindrift i samekofte året rundt, eller blir det vist frem andre visualiseringer ved den samiske kulturen og hverdagen?

3.3.2 Antidiskriminerende undervisning

I boka *Troubling Education* (2002) drøfter den amerikanske pedagogen Kevin Kumashiro fire ulike tilnærminger til det han omtaler som ikke-undertrykkende undervisning. Begrepene «undertrykkende» og «diskriminerende» har litt ulike konnotasjoner. Det siste er blant annet tettere knyttet til lovverk og juss. Det kan derfor være misvisende å omtale «anti-undertrykkende undervisning» (engelsk: antioppressive education) som antidiskriminerende undervisning (Røthing, 2020, s. 42). Røthing har valgt å bruke begrepet «diskriminering» som også brukes i de norske utdanningspolitiske føringene, fremfor «undertrykking», og det samme vil jeg gjøre her i denne oppgaven.

Den første formen for antidiskriminerende undervisning som Kumashiro beskriver, omtaler han som undervisning *for* «den andre». Dette er en type tilnærminger som har lagt vekt på å forbedre forholdene for elever som tradisjonelt har blitt ekskludert, eller behandlet på uheldige måter. I stedet for å ignorere forskjellene blant elevers identitet eller anta at elever har en viss bakgrunn, skal man som lærer anerkjenne forskjellene som finnes og legge opp til en trygg undervisningsramme deretter (Kumashiro, 2002, s. 36). Styrken med denne tilnærmingen er blant annet at lærere blir utfordret til å bli oppmerksomme på det store mangfoldet blant elever og deres ulike behov, og, ikke minst, at lærere og skoleledere blir nødt til å erkjenne at marginaliserte elever kan bli skadelidende dersom skolens undervisning ikke tilpasses dem og deres behov. Undervisning *for* «de andre» understreker dessuten at lærere har et ansvar for å gjøre skolen til et sted som skal være for *alle* elever (Røthing, 2020, s. 42).

Den neste formen for antidiskriminerende undervisning omtaler Kumashiro som undervisning *om* «den andre». En styrke ved denne tilnærmingen er at den er ment for alle, og at den legger vekt på at *alle* studenter skal lære om minoritetsgrupper og om grupper som tradisjonelt har blitt sett på som «annerledes». Ved å øke kunnskapen om «de andre», skal elever kunne utvikle empati, økt aksept og toleranse overfor disse «andre» (Kumashiro, 2002, s. 42). Undervisning *for* og *om* «de andre» har imidlertid signifikante svakheter. For det første tar de utgangspunkt i et antatt skille mellom «de andre» og «oss», og legger til grunn at det er mulig å trekke opp dette skillet. For det andre bidrar undervisning *om* «de andre» ofte til å posisjonere «den andre» som «ekspert» eller «representant» på måter som kan bidra til å befeste forestillinger om avstanden og forskjellen mellom «normen» og «de andre». For det tredje evner ikke undervisningsformer som handler om «de andre» å tematisere maktforhold og *relasjonene* mellom minoriteter og majoriteter, og de representerer derfor et svakt grunnlag for å utvikle kritisk tenkning og varig maktbevissthet (Røthing, 2020, s. 43).

De to siste formene for antidiskriminerende undervisning som Kumashiro identifiserer, er bedre egnet enn de to første til å hindre undertrykking og til å skape inkludering og sosial rettferdighet. Disse to omtaler han som henholdsvis «utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring» og «utdanning som endrer studenter og samfunn». Den første av disse to legger vekt på å utfordre etablerte, men ofte usynlige samfunnsmessige strukturer og dynamikker, som privilegerer enkelte grupper og marginaliserer andre. Dette kan være knyttet til religiøse eller kulturelle normer, eller til samfunnsstrukturer som legitimerer og

reproduserer for eksempel rasisme eller kjønnsstereotyper. Slike dynamikker kan det være vanskelig å gjenkjenne eller anerkjenne fordi de blir ansett som «the way things have always been and are supposed to be». For å endre på denne typen dynamikker, er det nødvendig å arbeide med bevisstgjøring knyttet til nettopp majoritetsprivilegier og samfunnsmessige maktforhold. Den siste av de fire tilnærmingene til antidiskriminerende undervisning som Kumashiro beskriver, viderefører det kritiske bevisstgjøringsarbeidet som ligger i den tredje tilnærmingen, og vektlegger forandring med fokus på både studenter og samfunn (Røthing, 2020, s. 44).

Svendsen og Røthing argumenterer for en tilnærming til antidiskriminerende undervisning som de beskriver som «undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring» som er inspirert av Kumashiros to siste varianter. Deres hovedfokus er andregjøring og diskriminering knyttet til seksualitet, men diskusjonene har overføringsverdi til andre områder, som denne oppgaven. De argumenterer blant annet for at det er viktig å *aktivt synliggjøre* privilegier og tatt-for-gitt-heter som skaper diskriminering, marginaliseringer og andregjøring. Videre argumenterer de for eksplisitt og tydelig problematisering av ikke bare tatt-for-gitt-heter, men også prosesser som skaper og opprettholder disse (Røthing, 2020, s. 44). Dette bør «innebære diskusjoner omkring forståelser av ‘normalitet’, det vil si hva som oppfattes som normalt og unormalt, og hvorfor noe oppfattes som mer normalt enn noe annet» (Røthing, 2020, s. 45).

Undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring, innebærer en vending av blikket *fra* «de andre» *til* de prosesser, strukturer, eller aktører som andregjør. Dette innebærer samtidig bevisstgjøring omkring hvem som står hvor i forhold til hvem eller hva, hvor det snakkes fra og hvem som snakker eller ser fra hvilken posisjon. Kritisk mangfoldskompetanse er etter Røthing sitt syn en god inngang til å flytte blikket fra et ensidig fokus på «de andre» til et bredere syn på relasjoner og maktforhold. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig med kunnskap *om* minoritetsgrupper. Det er også nødvendig med kunnskap om relasjoner, samspill og maktforhold, og kompetanse til å gjenkjenne og utfordre majoritetsprivilegier og andregjørende og diskriminerende prosesser og praksiser (Røthing, 2020, s. 45). I denne masteroppgaven vil disse perspektivene egne seg spesielt godt til å se hvordan samene som urfolk og de nasjonale minoritetene er fremstilt i lærebøkene. Blir gruppene beskrevet som *om* «de andre», eller kan vi se eksempler på at bøkene tematiserer maktforhold og relasjonene mellom minoritet og majoritet, eller at bøkene er kritisk overfor privilegier og andregjøring?

3.3.3 Postkoloniale perspektiver/nordisk eksepsjonalisme

Postkoloniale perspektiver setter fokus på effekter av europeisk kolonialisme og industrialisme, og på hvordan samfunnsforhold og maktforhold i dag kan forstås i lys av dette. Edward Saids bok *Orientalismen* fra 1978 er en sentral inspirasjonskilde for denne typen perspektiver. I boka beskriver Said hvordan «Orienten» framstilles som «den andre» og som en negativ motsats til «Vesten», og han argumenterer for at dette fortsatt er grunnleggende i vestlige forståelser både av «oss» og av «de andre». Postkoloniale perspektiver påpeker at det ofte ligger implisitt i vestlige samfunnsforståelser at Vesten forstås som sivilisert, utviklet og rasjonell, mens resten av verden forstås som tilsvarende underutviklet, uorganisert og irrasjonell. Et slikt «vestlig blikk» på «de andre» kan låse fast stereotype oppfatninger av disse andre, knyttet til etnisitet, hudfarge, kultur eller religion. Samtidig – og dette er helt vesentlig – ligger det gjerne, i dette blikket på «de andre», implisitte forestillinger om en selv som det motsatte. Positive forståelser av «det vestlige» blir derfor forsterket ved at de stilles *i motsetning til* «den andre» som for eksempel uopplyst og undertrykket (Røthing, 2020, s. 48).

Postkoloniale perspektiver kan være en nyttig inngang til kritisk lesning av lærebøker. I norsk kontekst har blant annet Mari Johre anvendt det postkoloniale begrepet «nordisk eksepsjonalisme» for å diskutere en undervisningssituasjon hvor forestillinger om norskhet og norsk demokrati aktualiseres (Røthing, 2020, s. 49).

Begrepet nordisk eksepsjonalisme representerer to ulike ideer knyttet til nordisk identitet. Den ene ideen bygger på at de nordiske landene fremstilles som perifere i Europa og dermed langt fra de europeiske koloniseringsprosjektene. Denne perifere plasseringen hevder Vourela (2009, s. 20) kommer til syne gjennom en stilltiende aksept av, og dermed deltakelse i, å bygge opp en Vestlig hegemonisk kunnskaps- og maktdiskurs. De nordiske landene fremstilles på siden av historisk imperialisme, kolonialisme og dagens globaliseringsprosesser, selv om det finnes godt belegg for at landene i regionene har spilt og spiller en aktiv rolle både i koloniserings- og globaliseringsprosesser. Johnsson (2010) argumenterer for hvordan nordisk identitet konstitueres av kolonisering av den urørte villmarken, som var bebodd av urfolk lenge før kolonistene inntok landet. I sin studie av finske lærebøker i samfunnsfag viser Mikander (2016) at globalisering presenteres som et avpolitisert fenomen. Få bøker i hennes utvalg presenterer kolonitiden som en begrunnelse for

Vestens privilegerte posisjon og skjevfordelingen av makt og ressurser i verden (Jore, 2018, s. 75).

Den andre ideen begrepet nordisk eksepsjonalisme viser til, er hvordan nordisk selvforståelse innebærer at landene fremstilles som vesensforskjellige fra resten av Europa. Denne selvforståelsen har ofte kommet til syne i forskning om landenes engasjement i internasjonale konflikter (Jore, 2018, s. 75). Her har de nordiske landene blitt fremstilt som globalt gode borgere, hvor fredsarbeid og konfliktløsning og rasjonalitet fremheves som sentralt. I norsk kontekst har denne formen for eksepsjonalisme bygget opp under en norsk identitet og selvforståelse som offer for kolonialisme og krig, og som en anti-rasistisk, fredselskende og solidarisk nasjon (Jore, 2018, s. 76).

Ved hjelp av begrepet nordisk eksepsjonalisme som fortolkningsramme for norsk identitet og selvforståelse har Jore analysert hvordan nasjonal identitet konstrueres i et prosjektarbeid om den norske Grunnloven av 1814. I sitt forskningsprosjekt så hun på hvordan jødeparagrafen ble plassert som irrelevant i fortellingen om Grunnloven. Hun viste her hvordan forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati, representert gjennom de rasjonelle rettsstatsprinsippene, i stor grad styrte hvilken fortelling som ble konstruert om Grunnloven. Slik konstitueres demokrati som vestlig, og Norge etableres som et vestlig demokrati. Den emosjonelle ladningen jødeparagrafen har, blir et forstyrrende element i denne fortellingen, og ses i studien i sammenheng med traumer knyttet til forsøket på jødeutryddelsen under Holocaust. Analysene Jore gjennomførte peker mot at konstruksjon av fortellinger om eksepsjonelle, nasjonale demokratier preger samfunnsfaget (Jore, 2018, s. 83). I denne masteroppgaven vil disse perspektivene egne seg godt til å se hvordan læreplanene og lærebøkene fremstiller fornorskningspolitikken og den systematiske rasepolitikken som staten utførte. Det vil være nyttig å bruke disse perspektivene når jeg skal se hvor synlig – eller usynlig – denne historien er i ulike fremstillinger i spesielt lærebøkene.

3.4 Om læreplan- og lærebokanalyse

Ettersom jeg skal analysere innholdet i læreplaner og lærebøker, finner jeg det hensiktsmessig å si noe om hva det er, og hva en analyse av disse innebærer. Jeg vil starte med å forklare hva læreplan som styringsdokument er, og gi en kort gjennomgang av dens historie. Hva er så en

formell læreplan? I norsk skolevirksomhet forbindes læreplaner med nasjonale reformer og dokumenter som gjelder skolens organisering og innhold. Disse er stadfestet i loven og har sin legitimitet i politiske og skolefaglige begrunnelser. Dessuten skal de følges opp gjennom kommunale satsinger og i skolens praksis (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25).

Ifølge Hamilton referert i (Karseth & Sivesind, 2009, s. 28) oppstår det moderne begrepet læreplan parallelt med det vi i dag tar for gitt: skoler og klasser. Det var ved overgangen til 1600-tallet at begrepet *cursus* ble erstattet med det latinske ordet *curriculum*. Læreplanene ble etter hvert tilpasset de hierarkiske styrings- og forvaltningsformene som utviklet seg i takt med moderniseringen av samfunnet. Undervisning som privatpraksis endret seg gradvis til et skolesystem med klasser og lærere og har siden den gang økt i omfang og formalisering. Det vil si at læreplanen forstått som studieforløp er resultatet av *strukturelle og institusjonelle* betingelser (Karseth & Sivesind, 2009, s. 29). Ideen om en formalisert læreplanstruktur ble utformet under den dansknorske reformperiode ved overgangen til 1800-tallet (Karseth & Sivesind, 2009, s. 30).

Reform 1994 er kun gjeldene for videregående skole, og inneholder en rekke innholdsmål med både felles mål, mål og hovedmomenter. Reformen Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006. Reformen innebar blant annet at det ble utviklet nye læreplaner for grunnskolen og videregående skole samtidig. Målet var at alle elever skulle utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for aktiv deltakelse i kunnskapssamfunnet (Morken, 2009, s. 174). Kompetansemål skulle være en sterkere betoning av de grunnleggende ferdighetene.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (L06) er bygd opp på tilsvarende måte som L97 (læreplan for grunnskolen). Først en generell del, som er den samme som den generelle delen i L97, deretter prinsipper for opplæringa kalt «Læringsplakaten», og til slutt fagplandelen. Mye av den generelle tankegangen som lå til grunn for L97 videreføres derfor i Kunnskapsløftet, og L06 var først og fremst en fagplanreform (Morken, 2009, s. 174).

Den tidligere generelle delen av læreplanen for grunnskole og videregående opplæring gjaldt uforandret fra 1993 til 2020. Den la vekt på at opplæringen skulle fremme det meningssøkende, allmenndannende, skapende, arbeidende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske. Disse sju menneskesynene skulle prege undervisningen og læreprosessene i de enkelte fag (Koritzinsky, 2021, s. 19).

Både utdanningsforskere, utdanningspolitikere og lærerorganisasjonene ønsket etter noen år revisjoner av kunnskapsløftet fra 2006. Det var blant annet bred enighet om at kompetansekravene i de enkelte fagene var for mange og kunne innby til overfladisk læring (Koritzinsky, 2021, s. 20). Det var derfor et behov for en læreplanfornyelse med større vekt på elevenes faglige fordypning og forståelse. I tillegg fulgte stortingsmeldingen opp Ludvigsen-utvalgets vekt på pedagogiske verdier som elevenes *kritiske tenkning, utforskertrang og dybdelæring*, dels knyttet til tverrfaglige temaer som *demokrati, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring* (Koritzinsky, 2021, s. 20).

Når det kommer til hva man bør se etter når man skal analysere lærebøker, presenterer Koritzinsky (2016) ti kriterier han mener bør være på plass for at læreboka skal kunne kvalifiseres som god. Disse kriteriene kan være nyttige å ta utgangspunkt i når man skal analysere lærebøker i samfunnskunnskap. En god lærebok må blant annet gi nøyaktige og korrekte fakta om samfunnet, og samtidig være preget av flersidighet i utvalget av fakta. Den må også bygge på opplæringslovens og læreplanens verdigrunnlag ved å vektlegge opplæring om, i og for likestilling, demokrati, menneskerettigheter, flerkulturell forståelse, miljøbevissthet og global solidaritet. Boka må ha en ryddig og engasjerende grafisk utforming, og bilder, oppgaver og eksempeltekster skal stimulere til engasjement og videre læring. Boka må i tillegg inspirere elevene til å drøfte aktuelle samfunnsproblemer og åpne for tverrfaglighet (Koritzinsky, 2016, ss. 233-234).

3.5 Tidligere forskning på samisk innhold og om nasjonale minoriteter i læreplaner og lærebøker

Torjer A. Olsen (2017) peker på tre ulike strategier knyttet til samiske og urfolksrelaterte temaer som er å finne i skolepolitikken i etterkant av fornyingspolitikken. Disse tre strategiene kan betegnes som en fraværstrategi, en inkluderingsstrategi og en indigeniseringsstrategi. *Fraværet* preger etterkrigstiden. Skolebøker og planer i denne perioden sier lite eller ingenting om samene. Men i M74 og M87 skjer det så en *inkludering*, der samer og urfolk tas med i lærebøker og læreplaner – vel og merke på det norske samfunnets premisser. Med L97S, K06S og nå L20S som egne læreplaner for det samiske forvaltningsområdet skjer det en *indigenisering*, der læreplanene spesielt tar sikte på å gi

uttrykk for et samisk og et urfolksperspektiv (Olsen & Evju, Urfolk og nasjonale minoriteter som tema i samfunnsfag, 2022, s. 23).

Kristin G. Eriksen har, med utgangspunkt i både postkolonial teori og Kumashiros perspektiver på antidiskriminerende undervisning, blant annet drøftet framstilling av samer i norske lærebøker. Hun finner at samer er essensialisert og framstilt som «de andre» (Røthing, 2020, s. 49).

Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) har i sin rapport om beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler kartlagt i hvilken grad og hvordan urfolk og nasjonale minoriteter er beskrevet i læremidler i historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Resultatene deres viste at det er store forskjeller mellom gruppene, og hvor ofte de er nevnt. De peker på at mens samer i Norge blir omtalt svært ofte, står det vesentlig mindre om de nasjonale minoritetene. Jøder er omtalt mange steder, men hovedsakelig i religions- og livssynsfag samt i historiefaget som en særlig rammet gruppe under andre verdenskrig. Rom og romani omtales i en del tilfeller, mens kvener og skogfinner får svært lite oppmerksomhet (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014, s. 58).

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode og utvalg av dokumenter. Denne oppgaven tar utgangspunkt i en kvalitativ dokumentanalyse av et utvalg dokumenter som består av læreplaner og lærebøker. Jeg vil også redegjøre for selve analyseprosessen. Innunder dette vil jeg kommentere styrker og svakheter.

4.1 Metodiske valg

4.1.1 Hvorfor metode – og hvorfor læreplaner og lærebøker?

Postholm og Jacobsen skriver at utgangspunktet for forskning er at den har et mål om å frembringe kunnskap om virkeligheten, hvordan den ser ut og hvordan ting henger sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). I min oppgave har jeg som mål å undersøke hvordan urfolk og nasjonale minoriteter fremstilles i læreplaner og lærebøker i fellesfaget samfunnskunnskap.

Asdal og Reinersten (Asdal & Reinertsen, 2020, ss. 146-147) ser på dokumenter som viktige verktøy. Når en snakker om læreboka, vil den representere et av flere undervisningsverktøy som læreren kan ta i bruk. Læreboka er ikke et «nøytralt» dokument, men kan også ses på som en form for «styringsverktøy». Selv om læreplanen er det overordnede styringsdokumentet, vil lærebokas operasjonalisering av læreplanen kunne legge sterke føringer på lærerens undervisningspraksis.

4.1.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

I all empirisk forskning er det en antakelse om at virkeligheten er noe som eksisterer uavhengig av den som forsker på virkeligheten. Det er derfor et etablert skille mellom virkeligheten på den ene siden, og forskeren som frembringer kunnskap om virkeligheten på den andre siden. Spørsmålet blir derfor hvorvidt det er mulig å etablere en «sann» kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Mitt utgangspunkt er at den sosiale virkeligheten er konstruert, og under konstant forandring (Berger og Luckmann, 2000). Konteksten man lever i, er med på å forme og bestemme hvilken mening mennesker legger i ulike ord og ytringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

4.1.3 Valg av metode

Mitt utgangspunkt for metodevalg er pragmatisk. I en pragmatisk, abduktiv tilnærming leter man etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer. I arbeidet med lærebokanalysen har jeg hatt en abduktiv tilnærming; det vil si en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av de to kan sies å ha forrang. Snarere ses forskningen som en stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

I en pragmatisk tilnærming blir det mest fornuftig å snakke om hvor åpen eller lukket en datasamling er. Dette vil si hvor store begrensninger forskeren bevisst legger på de data som skal samles inn, *før* man starter undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). En åpen tilnærming kan være fornuftig i en tidlig fase, når vi ønsker å utvikle dypere forståelse for det vi undrer oss over. Mer lukkede tilnærminger kan være fornuftige når vi har utviklet klarere spørsmål eller hypoteser, og ønsker å se hvorvidt disse får støtte eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 104).

Duedahl og Jacobsen beskriver analysestrategi som den strategiske måte som forskeren analytisk utvelger, forholder seg til, bedømmer og anvender dokumenter som datakilde i en undersøkelse av et gitt fenomen (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 79). Jeg har valgt en kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse som metode.

Det finnes mange forskjellige former for tekst- og innholdsanalyse. En har de mest kvantitative som består i opptelling av enheter i en gitt mengde informasjonsmateriale, til mer kvalitative innholdsanalyser hvor man fokuserer på meningen, betydningen og sammensetningen av ord i konkrete sammenhenger (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 79). I min oppgave har jeg valgt en kombinasjon av disse. Det viktigste her, både i den kvantitative og i den kvalitative analysen, er hvordan man som samfunnsforsker «koder» dokumentmaterialet. Der noen kodningsstrategier er mer åpne, eksplorative og induktive, bygger andre derimot på forhåndsdefinerte kategorier og variabler, og er altså mer deduktive (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 80). I den kvantitative analysen har jeg brukt nøkkelbegreper som kodekriterier. Her har jeg sett på antall treff på nøkkelbegreper som «urfolk, nasjonale minoriteter, samer, jøder, kvener, rom, romani, skogfinner, minoritet» etc. I den kvalitative analysen har jeg sett på

innholdet i sin helhet, og hvordan gruppene fremstilles. Dette blir nærmere forklart i kapittel 4.2.1.

4.2 Utvalg av læreplan og lærebøker

Jeg har valgt å analysere de siste fire læreplanene i samfunnskunnskap fellesfaget for vg1/vg2. Jeg har valgt meg ut to lærebøker til hver læreplan. På den måten vil jeg ha et større utvalg enn hva jeg ville hatt dersom jeg kun hadde valgt meg ut én lærebok til hver læreplan. Utvalget av læreplaner og lærebøker er presentert nedenfor i tabell 1.

Læreplan:	Lærebok:
Læreplan fra 1994 (R94)	Samfunnslære (1998). 2. utgave, 4. opplag. Forfatter: Henry Notaker. Gyldendal Norsk Forlag
	I samfunnet 1 (2000). Forfattere: Hylland Eriksen, Ryssevik og Vårdal. Aschehoug.
Kunnskapsløftet (LK06)	Standpunkt (2006). Forfattere: Martin Westersjø, Åse Lauritsen og Jorun Berg. N.W. Damm & Søn
	Fokus (2006). Forfattere: Mette Haraldsen og Jostein Ryssevik. Aschehoug forlag.
Kunnskapsløftet (LK13)	Fokus (2013). 6. opplag, 2018. Forfattere: Mette Haraldsen og Jostein Ryssevik. Aschehoug.
	Delta (2014). Forfattere: Torgeir Salih Holgersen, Morten Iversen og Eva Korsberg. Cappelen Damm
Kunnskapsløftet (LK20)	Fokus (2020). Forfattere: Mette Haraldsen og Jostein Ryssevik. Aschehoug.
	Delta (2020). Forfattere: Torgeir Salih Holgersen, Morten Iversen og Eva Korsberg. Cappelen Damm

Tabell 1: Utvalg av læreplaner og lærebøker

Begrunnelse for valg av lærebøker går hovedsakelig ut på kjennskap og tilgjengelighet. Jeg hadde selv «Fokus» som lærebok da jeg var elev på videregående, og det er denne boken som har vært tilgjengelig å bruke i praksisperioder eller som vikar i samfunnskunnskap. Fordelen med å velge tre utgaver av «samme bok», i det minste de samme lærebokforfatterne, er at man kanskje kan få se en konkret endring i bøkene i takt med at kompetansemålene har endret seg. Ulempen er at jeg kanskje ikke vil finne så store forskjeller, og dermed se på tre relativt like bøker med et likt språk, omtale, begrepsbruk, omfang, utvalg av bilder, oppgaver og oppgavetyper. Den eldste boka i utvalget, samfunnslære, var tilgjengelig på nasjonalbibliotekets nettressurser. De resterende bøkene valgte jeg fordi disse var tilgjengelig på biblioteket ved Universitet i Agder.

4.2.1 Gjennomføring av analyse

Jeg har gjennomført en deskriptiv analyse. Dette innebærer at jeg har strukturert materialet, og laget ulike tabeller slik at jeg lettere har kunnet fått en oversikt over materialet. Jeg har gjennomført kvantitative opptellinger, der jeg har talt ulike nøkkelbegreper og antall sider som omhandler temaer som urfolk og nasjonale minoriteter. I en deskriptiv analyse handler det i mange tilfeller om å lete etter mønster, slik at materiale kan samles i kategorier eller under ulike tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Jeg har lest de utvalgte dokumentene flere ganger for å sørge for at jeg har fått med meg den informasjonen jeg trenger.

Etter at jeg hadde gjennomført min deskriptive analyse, gjorde jeg en kvalitativ innholdsanalyse. Kvalitativ tekstanalyse passer bra når skriftlige dokumenter og tekster skal studeres. Tekstanalyse handler om å lese og analysere trykte kilder og dokumenter av ulike slag, både offentlige og private. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Her så jeg på innholdet i sin helhet, og hvordan urfolk og nasjonale minoriteter opptrer og fremstilles. Lærebøkene har ulikt innhold, og inneholder flere ulike typer fagtekster, bilder, illustrasjoner, eksempeltekster og oppgavetyper der temaene presenteres ulikt. Jeg har derfor sett etter hvilke perspektiver lærebøkene skriver fra og hvem de skriver til. Skriver de fra et majoritetsperspektiv, eller et minoritetsperspektiv? Bidrar de til å utfordre etablerte normer og maktstrukturer, eller presenterer de et harmonisk perspektiv på behandlingen av urfolk og nasjonale minoriteter? Her har jeg hentet inspirasjon fra teorikapittelet mitt og Røthing (2020,

s. 32) sin oppfordring til å stille kritiske spørsmål som en praktisk inngang til kritisk mangfoldskompetanse.

4.2.2 Metodologisk refleksjon

Som forsker er det viktig å reflektere over hvorvidt min forskning og mine funn er troverdig. Det vil derfor være nødvendig å diskutere studiens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet), slik man tradisjonelt har gjort innenfor en rekke forskningstradisjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 222-223). Læreplanene og lærebøkene jeg har analysert er tilgjengelige for alle, men en kan stille spørsmål om jeg har analysert tekstene på en god måte. Andre forskere ville kanskje ha valgt andre lærebøker, og dermed fått andre funn. Eller valgt ut de samme læreplanene og lærebøkene, men tolket de annerledes. I og med at jeg har analysert både læreplaner og lærebøker i papir- og bokform, gjorde jeg mitt søk på nøkkelbegreper og antall sider ved å telle manuelt. Det kan derfor hende at jeg har oversett noen nøkkelbegreper ved en feiltakelse. Jeg kan med andre ord ikke si med sikkerhet at andre forskere ville ha fått det nøyaktig samme resultatet som meg. Gjennom min konstruktivistiske tilnærming kan jeg derfor ikke si at min tolkning vil være den eneste gyldige, men jeg kan si noe om hvordan jeg har gått fram for å fortolke tekstene. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Validitet, eller gyldighet, går på om konklusjonene jeg trekker er gyldig i forhold til det jeg har studert, og i hvor stor grad resultatene kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Her har jeg blant annet forsøkt å fremstille tolkningene mine på en så transparent måte som mulig. Dette har jeg gjort ved å vise nøkkelbegreper jeg har brukt, ved å trekke inn sitater, bilder og oppgaver fra bøkene for å vise på hva slags grunnlag tolkningene mine er blitt til på.

5.0 Analyse

I den første delen av dette kapittelet vil jeg starte med å gjennomgå de ulike læreplanene i samfunnskunnskap med vekt på hvordan perspektiver på urfolk og nasjonale minoriteter har endret seg. Jeg vil først gi en historisk forankring av innhold om samisk og nasjonale minoriteter i læreplaner. Deretter skal jeg analysere hver enkelt læreplan for seg, før jeg avslutter denne delen med en oppsummering av læreplanene. I den andre delen av dette kapittelet skal jeg analysere de utvalgte lærebøkene med vekt på hvordan samer og nasjonale minoriteter fremstilles. Her vil jeg blant annet se på omfang, innhold, representasjon og bilder samt oppgavetyper.

5.1 Urfolk og nasjonale minoriteter i læreplaner for samfunnskunnskap

Som nevnt i metodekapittelet skal jeg analysere fire læreplaner i samfunnskunnskap for videregående opplæring. Jeg skal analysere læreplanen fra 1994 (R94), Kunnskapsløftet (2006 og revidert plan fra 2013; LK06 og LK13) og fagfornyelsen 2020 (LK20). For hver av disse læreplanene har jeg valgt meg ut to lærebøker som jeg også skal analysere:

- Læreplan fra 1994 (R94): Samfunnslære (1998) og I samfunnet 1 (2000)
- Kunnskapsløftet (LK06): Standpunkt (2006) og Fokus (2006)
- Kunnskapsløftet (LK13): Fokus (2013) og Delta (2014)
- Kunnskapsløftet (LK20): Fokus (2020) og Delta (2020)

Hensikten er å undersøke hvordan urfolk og nasjonale minoriteter tematiseres i læreplaner og lærebøker for samfunnskunnskap i videregående skole, og hvordan bøkernes framstillinger på ulike måter kan få betydning for undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter.

5.1.1 Historisk forankring av samisk innhold i læreplaner

I norsk lov slås det fast at staten er grunnlagt på territoriet til to folk: det norske og det samiske. Den offentlige skolen er i dag juridisk forpliktet til å gi kunnskap om disse folkenes kultur, språk og historie. I opplæringsloven § 6-4. Innholdet i opplæringa heter det:

«Forskrifter om læreplanar etter § 2-3 og § 3-4 skal gi pålegg om opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til

dei ulike fagområda.» (Opplæringslova, 1998, § 6-4). Dette er det juridiske rammeverket som forplikter norsk skole til å integrere samiske temaer og urfolkstematikk i undervisningen i alle fag (Andreassen & Olsen, 2020, s. 16).

Selv om det juridiske rammeverket skal sikre at elevene i den norske skolen tilegner seg kunnskaper om samene, er dette ingen garanti for at det får konsekvenser for den faktiske undervisningen. Skolesystemet og lærerutdanningene står overfor utfordringer når det gjelder denne problematikken. Det foreligger lite reell forskning som omhandler den faktiske undervisningen og hva elever lærer om samiske forhold i den norske skolen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 17). Denne oppgaven vil heller ikke bidra til dette, men den kan i alle fall si noe om hva læreplanene og lærebøkene sier om samene som urfolk.

Integrasjonen av samisk kultur og språk i alle skolens fag er den norske statens uttrykk for å sette samiske temaer og urfolkstematikk på dagsordenen, slik at dette blir allmenn kunnskap. Elevene i skolen skal på veien mot medborgerskap tilegne seg kunnskaper om dette som en selvsagt del av sin utdanning. Da blir samiske temaer og urfolkstematikk synliggjort og forsøkt gjort allmenne, og dermed blir også samene som urfolk, med sitt språk, sin kultur og historie, synlig i det norske samfunn (Andreassen & Olsen, 2020, s. 20).

Skolen er og har vært et viktig instrument i gjennomføringen av statens politikk (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22). Mønsterplanen av 1974 (M74) var den første læreplanen som inneholdt kunnskap om samisk samfunn og historie. I 1987 ble integrering som begrep stadfestet i en læreplan, både i relasjon til samene og til de språklige minoritetene. I Mønsterplanen for grunnskolen (1987) ble det formulert et eget kapittel om samiske elever og utformet egne planer for samisk som første- og andrespråk og norsk som andre språk for elever med samisk som førstespråk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 266). Fra 1974, via M87 og L97, til Kunnskapsløftet av 2006 (K06) og 2020 (LK20), har posisjonen til samene og samiske temaer blitt styrket, og fokuset på urfolk har blitt skjerpet (Andreassen & Olsen, 2020, s. 23).

5.1.2 Historisk forankring av nasjonale minoriteter i læreplaner

Bakgrunnen for fokuset på nasjonale minoriteter er en anerkjennelse av at disse gruppene har vært en del av det norske samfunn i over hundre år og dermed har påvirket norsk kulturarv (Andreassen & Olsen, 2020, s. 28). Betegnelsen *nasjonale minoriteter* ble første gang brukt i

læreplanen for Kunnskapsløftet i 2006. Her finner vi ett kompetansemål om nasjonale minoriteter i læreplanen for samfunnsfag etter 7. trinn. Kjennskap til de nasjonale minoritetene var da forbeholdt samfunnsfag. Samtidig har jødene vært nevnt i andre deler av læreplanen for samfunnsfag, særlig knyttet til læringsmål i M87 og L97 om andre verdenskrig og Holocaust. Her har de riktig nok ikke vært nevnt som nasjonal minoritet, men som en autonom gruppe (Andreassen & Olsen, 2020, s. 27). I videregående opplæring blir nasjonale minoriteter nevnt under hovedområdet «kultur» i læreplan for samfunnskunnskap.

I overordnet del i LK20 under opplæringens verdigrunnlag finner vi dette om nasjonale minoriteter: *Fem folkegrupper med århundrelang tilknytning til Norge har status som nasjonale minoriteter i tråd med våre internasjonale forpliktelser: jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere. Disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del sier altså at det er alle lærere i alle fag sitt ansvar å gi opplæring om dette.

5.1.3 Reform 94

Læreplan for videregående opplæring for samfunnslære (R94), fastsatt av kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i september 1994, inneholder en rekke mål og hovedmomenter. Læreplanen presenterer først 11 felles mål for hele faget samfunnslære. Læreplanen har deretter totalt ett hovedmål per tema: det politiske systemet, arbeids- og næringsliv, samliv, individ og samfunn, kulturforståelse og det internasjonale samfunnet. Disse fem hovedmålene er igjen delt inn i 24 hovedmomenter.

I kapittel 1: Generell informasjon kan vi finne dette om kulturvariasjon:

«Vår kulturarv og religiøse verdigrunnlag bygger på at mennesker er likeverdige og menneskeverdet ukrenkelig. Gjennom samfunnslæren skal elevene bidra til å fremme likestilling, toleranse for mennesker med fremmed kulturbakgrunn og solidaritet på tvers av grupper og grenser.»

Under kapittel 2.1 Felles mål for samfunnslære finner vi disse målene:

Elevene skal

- *Utvikle forståelse for betydningen av kulturell tilhørighet og identitet, deriblant religionens betydning*
- *Utvikle toleranse og kunne se verdien i kulturell variasjon*

Under kapittel 2.5 Kulturforståelse finner vi dette hovedmålet:

Mål 4: Elevene skal utvikle forståelse for religionens og etikkens betydning for kulturell tilhørighet og identitet i et samfunn, og gjennom kunnskap om ulike kulturer få økt forståelse for mennesker med fremmed kulturbakgrunn og religion

Under dette hovedmålet finner vi blant annet disse hovedmomentene:

Elevene skal

4c ha innsikt i nasjonale og lokale kulturtradisjoner, samt kulturelle særdrag og variasjoner i dagens norske samfunn, og bli bevisst egne kulturelle og religiøse røtter

4d gjennom kunnskap om nære og fjerne kulturer kunne motarbeide fremmedfrykt og rasisme

Som vi kan se blant disse målene, nevner ikke R94 verken samene som urfolk eller noen av de nasjonale minoritetene i sine mål rent spesifikt. Planen har ingen spesifikt innhold om disse ulike gruppene. Kunnskap om samer og nasjonale minoriteter kan muligens tolkes inn i fellesbetegnelser som «nasjonale og lokale kulturtradisjoner» og «kunnskap om nære og fjerne kulturer».

Vi kan se at R94 ikke er spesielt opptatt av undervisning *for* «den andre», da den ber elevene om å bidra til å fremme likestilling og toleranse for mennesker med «fremmed kulturbakgrunn». Antar man her at alle mennesker med en annen kulturbakgrunn enn seg selv har en fremmed kulturbakgrunn? Om ikke, hvilke kulturbakgrunner kan kategoriseres som fremmede? Bak enhver læreplan finner man et «oss», altså de som har utformet læreplanen. Her er det snakk om et «oss», bestående av majoriteten, som definerer «den andre». I R94 er det tydelig at det er majoriteten som bestemmer hva som er kjent og hva som er fremmed. Det tas for gitt at leseren er hvit og etnisk norsk, og at dette ikke inkluderer den samiske eller kvenske eleven som også kan sitte i klasserommet.

Læreplanmålet 4d fremstår som noe paradoksalt i forhold til dette når de skriver at elevene skal kunne motarbeide fremmedfrykt og rasisme gjennom nære og fjerne kulturer. Det er merkelig at man snakker om å motarbeide fremmedfrykt, samtidig som at man kategoriserer andre kulturer enn ens egen for fremmed.

En annen ting som er verdt å bemerke seg med reform 94, er hvordan *religionens betydning* presiseres. I hovedmål nummer 4. står det at elevene skal gjennom kunnskap om ulike kulturer få økt forståelse for mennesker med fremmed kulturbakgrunn og religion. Det blir her implisitt sagt at religion og kulturer hører sammen. Dette kan i mange tilfeller stemme, men ikke nødvendigvis for alle.

5.1.4 Kunnskapsløftet 06

I læreplanen i samfunnsfag (LK06), fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2006, har man gått fra hovedmål og momenter til kompetansemål. Etter vg1/vg2 finner vi totalt 35 kompetansemål. Kompetansemålene er fordelt under hovedområdene individ og samfunn, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, kultur og internasjonale forhold.

Under fagets formål finner vi dette om urfolk og minoriteter:

«I faget inngår kunnskap om situasjonen til urfolk og minoritetsfolk i verda generelt, og om situasjonen til samene som urfolk spesielt.»

Under hovedområdet «kultur» kan vi finne dette om nasjonale minoriteter: *«Hovedområdet omfatter fleirkulturelle samfunn og religionen si rolle i kulturen. Det handlar om urfolk, etniske og nasjonale minoritetar og korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast.»*

Under hovedområdet politikk og demokrati finner vi ett kompetansemål som omhandler urfolk og minoriteter:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *Gjere greie for styreforma og dei viktigaste politiske styringsorgana i Noreg og drøfte fleirtalsdemokratiet i forhold til urfolk og minoritetar*

Under hovedområdet kultur finner vi to kompetansemål som omhandler urfolk og minoriteter:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *Presentere hovudtrekk ved samisk kultur i dag og reflektere over kva det vil seie å være urfolk*

- *Beskrive hovedtrekk ved kulturen til nokre minoriteter i Noreg og drøfte utfordringar i fleirkulturelle samfunn*

Under hovedområdet internasjonale forhold finner vi ett kompetansemål som omhandler urfolk og minoriteter:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *Gjere greie for FNs arbeid med fred og menneskerettar og forklare FNs rolle i det internasjonale arbeidet for urfolk*

I LK06 blir samene som urfolk spesifikt nevnt i ett kompetansemål. Elevene blir blant annet bedt om å presentere hovedtrekk ved samisk kultur, samt reflektere over hva det vil si å være urfolk. I tillegg skal elevene kunne drøfte flertallsdemokratiet i forhold til urfolk og minoriteter.

I denne læreplanen skal elevene ha kunnskap om situasjonen til samene som urfolk, men slik planen er utformet er det på et relativt flatt nivå. Elevene oppfordres ikke til kritiske perspektiver, og læreplanen sier ingenting om undertrykkingen disse gruppene har blitt utsatt for historisk.

Kompetansemålet der elevene blir bedt om å beskrive hovedtrekk ved kulturen til noen minoriteter i Norge og drøfte utfordringer i flerkulturelle samfunn, har også noen problematiske sider ved seg. For det første peker læreplanen implisitt kun på utfordringer ved et flerkulturelt samfunn, ikke muligheter. For det andre sier kompetansemålet ingenting om hva slags utfordringer (og muligheter) minoriteter i Norge opplever i møte med «det norske» storsamfunnet. Også her bygger kompetansemålene på en implisitt forståelse om at elevene som denne læreplanen er gjeldende for er en hvit majoritetselev, og ikke på en tanke om at elever kan være samiske eller ha en annen bakgrunn.

Slik LK06 er utformet, vitner den mer om en toleransepedagogikk der elevene blir lært opp til å tolerere «de andre». De nasjonale minoritetene er fortsatt fraværende i kompetansemålene denne læreplanen, men kan tolkes som en del av minoritetsbegrepet. Dette vil imidlertid omfatte flere minoritetsgrupper. De nevnes dog under hovedområdet kultur.

5.1.5 Kunnskapsløftet 13

I 2013 kom en revidert læreplan i samfunnsfag, fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni. Vi finner fortsatt 35 kompetansemål etter vg1/vg2 i denne læreplanen, men med noen endringer i innholdet. Kompetansemålene er fordelt under hovedområdene utforskeren, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati og internasjonale forhold.

Under fagets formål finner vi en noe lengre beskrivelse av kunnskap om urfolk og minoriteter enn hva LK06 inneholdt. Det er også verdt å merke seg at læreplanen bruker nord-/lule- og sørsamisk om det tradisjonelle bosetningsområdet til samene:

«Ei djupare forståing av forholdet mellom det personlege livet og samfunnslivet kan medverke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt. I den sammenhengen 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.»

Under hovedområdet «individ, samfunn og kultur» kan vi finne dette om nasjonale minoriteter: *«Hovudområdet (..) handlar òg om likestilling, urfolk, etniske og nasjonale minoritetar, korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast, og kven og kva som påverkar ungdom i dag».*

Under hovedområdet individ, samfunn og kultur finner vi ett kompetansemål som omhandler urfolk og minoriteter. Det samme kompetansemålet fant vi i LK06:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *Beskrive trekk ved samisk kultur i dag og reflektere over kva det vil seie å vere urfolk*

Under hovedområdet politikk og demokrati finner vi to kompetansemål som omhandler urfolk og minoriteter. Ett av disse er ganske like som fra LK06, men i stedet for «å drøfte flertallsdemokratiet i forhold til urfolk og minoriteter», er det her presisert at elevene skal gjøre greie for både norske og samiske styreformere og styringsorgan:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *Gjere greie for ulike utfordringar for demokratiet, mellom anna representasjon frå urfolk og minoritetar*

- *Gjere greie for styreforma og dei viktigaste styringsorgana i Noreg, både norske og samiske, og drøfte fleirtalsdemokratiet*

I LK13 innføres mangfold som begrep. Ved å skrive «.. og situasjonen til samene som urfolk» fremstår den noe mer inkluderende i ordbruken enn hva LK06 var. Her fortelles det implisitt at elevene skal si noe om situasjonen samene som urfolk lever i, og dermed hva de også har opplevd. Elevene blir også bedt om å gjøre greie for ulike utfordringer for demokratiet, blant annet representasjon fra urfolk og minoriteter. For å kunne gjøre dette må elevene kanskje se på forholdet mellom majoritet og minoritet, selv om ikke dette blir sagt direkte. Det er derfor et større fokus på mangfold i denne læreplanen, selv om også LK13 kunne ha vært mer kritisk.

5.1.6 Kunnskapsløftet 20

Med fagfornyelsen kom det en ny læreplan for fellesfaget samfunnskunnskap vg1/vg2. Læreplanen ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet november 2019, og ble gjeldende fra august 2020. De største endringene fra 2013 går på struktur og omfang. I LK20 finner vi 16 kompetansemål. De er ikke fordelt under hovedområder, men læreplanen har fire kjerneelementer: undring og utforskning, perspektivmangfold og samfunnskritisk tenking, medborgerskap og bærekraftig utvikling, og identitet og livsmestring. I tillegg har fagfornyelsen tre tverrfaglige temaer som går igjen i alle fag: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

Under fagrelevans og sentrale verdier finner vi dette om urfolk:

«Faget skal gi elevane innsikt i norske og samiske verdier og kulturuttrykk.»

I kjerneelementet medborgerskap og bærekraftig utvikling finner vi dette om urfolk og minoriteter:

«Sentralt innhald skal sjåast i lys av det lokale til det globale, og urfolk og minoritetar sitt perspektiv.»

I de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling finner vi dette om urfolk:

«I tillegg skal faget gi dei kunnskap om nasjonale og internasjonale institusjonar og avtalar, inkludert kva internasjonale konvensjonar har å seie for rettigheter til urfolk.» og «Berekraftige løysingar inneber òg å ta vare på verdiar som likeverd og mangfold.»

Blant kompetansemålene finner vi disse:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *Reflektere over likskapar og ulikskapar i kulturuttrykk, identitet og levesett innanfor og mellom majoritet og minoritet i Noreg og Sápmi/Sábme/Saepmie*
- *Vurdere årsaker til og tiltak som kan førebyggje rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar, og drøfte grensene for ytringsfridommen*

De nasjonale minoritetene er eksplisitt fraværende i denne læreplanen, men kan tolkes som en del av minoritetsbegrepet. Dette vil imidlertid omfatte flere minoritetsgrupper, som nevnt tidligere. I denne læreplanen er det et større rettighetsfokus, da faget skal gi elevene kunnskap om *«hva internasjonale konvensjoner har å si for rettigheter til urfolk»*. LK20 er den første av læreplanene som inviterer til bruk av maktkritiske perspektiver. Den presiserer blant annet at *«sentralt innhold skal sees i lys av det lokale til det globale, og urfolks og minoriteters perspektiv»*. I tillegg skal eleven kunne reflektere over likheter og ulikheter i kulturuttrykk, identitet og levesett innenfor og mellom majoritet og minoritet i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie. Her burde dog læreplanen ha vært enda tydeligere når det kommer til begrepsbruken for å fremstå mer kritisk i henhold til majoritetsprivilegier.

5.1.7 Oppsummering av læreplanene fra reform 94 til Kunnskapsløftet 20

Som vi har sett, gir disse fire læreplanene ulike fremstillinger av samene som urfolk og nasjonale minoriteter. Som en kort oppsummering kan en si at læreplanene går fra å inneholde «fremmedkultur» og «utfordringer» i R94 og LK06, til «mangfold» i LK13, og «rettigheter» i LK20.

Dersom vi skal knytte læreplanene til Kumashiro's (2002) fire tilnærminger til antidiskriminerende undervisning, vil jeg argumentere for at R94 hovedsakelig inneholder og legger opp til undervisning om «de andre». Med begrepsbruken «fremmedkultur» tar den

utgangspunkt i at det er et antatt skille mellom «de andre» og «oss». LK06 og LK13 legger i større grad opp til en undervisning *for* «de andre». Her blir samene som urfolk nevnt spesifikt, og elevene skal kunne reflektere over hva det vil si å være urfolk. I tillegg bruker LK13 nord-/lule- og sørsamisk om det tradisjonelle bosetningsområdet til samene:

Sápmi/Sábme/Saepmie. Vi finner derfor større grad av inkludering i denne læreplanen. LK20 skiller seg ut når det kommer til struktur og omfang, og rommer hittil færrest kompetansemål med sine 16. LK20 ber elevene om å kunne reflektere over forhold mellom majoritet og minoritet, og oppfordrer dermed til en viss grad til «utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring» og «utdanning som endrer samfunn». LK20 kunne med fordel ha vært enda tydeligere på dette med forhold mellom majoritet og minoritet – for eksempel ved å inkludere et begrep som majoritetsprivilegier.

Jeg har laget en tabell slik at det blir enklere å sammenligne de ulike læreplanene når det kommer til antall mål, undervisningstimer i faget per skoleår og ulike nøkkelbegreper. I mitt søk på nøkkelbegrepene har jeg lest gjennom hele læreplanen, også under generell informasjon om faget. Kompetansemålene som går fra 1.-10. trinn har jeg ikke inkludert, i og med at jeg konsentrerer meg om læreplan for samfunnskunnskap fellesfag på videregående.

Mål/timetall/ nøkkelbegreper	Reform 94	Kunnskapsløftet 06	Kunnskapsløftet 13	Kunnskapsløftet 20
Antall mål	11 felles mål 5 hovedmål 24 hoved- momenter (i alt: 40 mål)	35 kompetansemål	35 kompetansemål	16 kompetansemål
Undervisning oppsett i timetall per år	75	84	84	84
Urfolk/ urbefolkning	0	6	5	2
Samer/samene/ samisk/Sápmi	0	2	4	2
Nasjonale minoriteter	0	1	1	0
Minoriteter/ minoritetsfolk/ minoritet	0	3	2	2
Etniske minoriteter	0	1	1	0

Tabell 2: antall treff på nøkkelbegreper og mål i læreplanene R94-LK20

En av de største endringene som vi kan lese av tabell 1, går på antall mål. R94 har til sammen fem mål mer enn LK06 og LK13, men den er også utformet på en helt annen måte enn hva de tre påfølgende læreplanene er. Fra LK13 til LK20 mer enn halveres antall kompetansemål, fra 35 til 16. R94 inneholder ingen av nøkkelbegrepene. LK06 og LK13 inneholder noen flere nøkkelbegrep som urfolk og samer enn hva LK20 inneholder, men de har også flere kompetansemål. LK06 og LK13 er de eneste av læreplanene som inneholder nøkkelbegrepene «nasjonal minoritet» og «etnisk minoritet», som nevnt ovenfor, under hovedområdene kultur/individ, samfunn og kultur.

Som vi kan se, er de ulike læreplanene og målene nokså generelle. Det vil derfor være opp til lærebokforfatterne hvorvidt kritiske de er/hvilke perspektiver de bruker i bøkene sine.

Deretter vil det være opp til hver enkelt lærer. Dette kan føre til at undervisningspraksisen om disse temaene vil ha store variasjoner.

5.2 Urfolk og nasjonale minoriteter som tema i lærebøker for samfunnskunnskap

I denne delen av oppgaven skal jeg analysere de utvalgte lærebøkene jeg presenterte i metodekapittelet. Jeg vil starte med å se på omfang i form av nøkkelbegreper og antall sider. Ved å gjøre dette, vil jeg få en oversikt over hvor stor plass samer og nasjonale minoriteter får i lærebøkene. Deretter har jeg en del som ser på representasjon og bilder. Videre følger en del som ser på antall oppgaver og ulike oppgavetyper. Etter dette kommer det en del som ser på ulike fremstillinger av samer og nasjonale minoriteter i lærebøkene. Til slutt kommer det en del om inkluderingsbruk og endring over tid. Her vil jeg komme med noen refleksjoner over hvor vidt jeg har sett noen endringer over tid i lærebøkene.

5.2.1 Omfang

Her vil jeg se på omfanget av samer og nasjonale minoriteter i de utvalgte lærebøkene. Jeg har valgt å lage én tabell med nøkkelbegreper, og en tabell som går på antall sider.

Nøkkelbegreper:

Nøkkelbegreper	Lærebøker								Til sammen
	Samfunns- lære (1998)	I samfunnet 1 (2000)	Stand- punkt (2006)	Fokus (2006)	Fokus (2013)	Delta (2014)	Fokus (2020)	Delta (2020)	
Urfolk/urbefolkning	2		12	11	15	5	11	7	63
Same/samisk/Sametinget	40	37	46	42	44	60	63	34	366
Minoritet/minoritets-grupper	2					12	1	3	18
Etniske minoriteter	2	sjekk			1		1		4
Nasjonale minoriteter		1	3		1	1		9	15
Jøde/jødisk	5		2			5	1	13	26
Romfolk/sigøynere	9	2	2			1		4	18
Romani/tater/omstreifere/de reisende	10	2	24			2		5	43
Kvener	7	1	2			1		5	16
Skogfinner			1			1		4	6

Tabell 3: antall treff på nøkkelbegreper i utvalgte lærebøker

Ulike varianter av samer/samisk/Sametinget er, ikke overraskende, nøkkelbegrepet som får flest treff til sammen: 366. Til sammenligning får nasjonale minoriteter kun 15 treff. Spesielt Fokus-bøkene (2006, 2013 og 2020) har en så og si ikke-eksisterende presentasjon av nasjonale minoriteter. I 2013-boka nevnes «nasjonale minoriteter» én gang, mens de ulike nasjonale minoritetene nevnes ikke i det hele tatt og dermed usynliggjøres. De ulike nasjonale minoritetene får heller ikke særlig mange treff. Romani skiller seg ut med 43 treff, og majoriteten av disse finner vi i de eldre bøkene. Jøder, romfolk og kvener har mellom 16-26 treff. Skogfinner skiller seg ut i den andre enden, med kun seks treff til sammen. Disse

funnene samsvarer med (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014) sine funn i deres rapport. Denne mangelen på representasjon kan kobles til postkoloniale perspektiver og nordisk eksepsjonalisme. Ved å usynliggjøre disse minoritetene og hvordan den norske stat har behandlet de, bidrar lærebøkene til å opprettholde en framstilling om at dette er en mindre viktig del av Norges historie.

Urfolk har to treff i Samfunnslære (1998), men utenom dette har de flere treff på de tre nyeste læreplanene (LK06, LK13 og LK20). Delta-bøkene har noen færre treff på urfolk enn de andre lærebøkene.

Lærebøkene tilknyttet til LK06 viser store forskjeller. De har ca. like mange treff på nøkkelbegrepene «urfolk» og «samer/Sametinget», men Fokus har ingen treff på noen av de andre nøkkelbegrepene. Standpunkt derimot, har treff på samtlige av de ulike nasjonale minoritetene. De skiller seg spesielt ut med hele 24 treff på romanifolket, flere enn noen andre lærebøker. Dette kan være et eksempel på hvordan de ulike lærebokforfatterne har tolket læreplanen på ulikt vis. Som nevnt har ikke LK06 noen spesifikke kompetansemål som går på nasjonale minoriteter, men de blir nevnt under hovedområdet «kultur».

Antall sider:

Jeg har laget en tabell også her, som viser hvor mange sider de ulike lærebøkene har viet plass til temaer som angår samer og nasjonale minoriteter. Sideantallet anslås til å være ca. sidetall. Jeg har forsøkt å holde meg til antall sider med tekst, og «tatt bort» bilder og eventuelt andre illustrasjoner samt eksempeltekster i beregningen.

	Samfunnslære (1998)	I samfunnet 1 (2000)	Standpunkt (2006)	Fokus (2006)	Fokus (2013)	Delta (2014)	Fokus (2020)	Delta (2020)
Antall sider i boka:	261	272	328	287	303	232	336	280
Antall sider som omhandler	6-7	3-4	7	4	3-4	2-3	4-5	5-6

samer/nasjonale minoriteter:								
---------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabell 4: Antall sider der samer som urfolk og nasjonale minoriteter i de lærebøkene blir skrevet om

Det mest overraskende funnet her er at den eldste boka, Samfunnslære (1998), som også er den boka som har nest færrest antall sider totalt, er en av de bøkene som har mest innhold om samer og ulike nasjonale minoriteter. 2014-utgaven av Delta er den boka som har færrest antall sider om samer og nasjonale minoriteter, men den er også boka med færrest antall sider totalt.

5.2.2 Hva slags innhold har læreboktekstene?

I denne delen vil jeg gå nærmere inn på faginnholdet om nasjonale minoriteter og urfolk i de ulike lærebøkene. Jeg vil vise til typiske sitater for hvordan samer og nasjonale minoriteter blir fremstilt i de ulike bøkene, for så å drøfte dette opp mot oppgavens teoretiske forankring. *Samfunnslære*, *I samfunnet 1* og *Standpunkt* ser jeg på hver for seg. Deretter ser jeg på de ulike utgavene av *Fokus* (2006, 2013 og 2020) og *Delta* (2014 og 2020) samlet, da de ulike utgavene har mange likheter når det kommer til innholdet om samer og nasjonale minoriteter.

I den eldste boken *Samfunnslære* (1998) fremstilles samene og tre av de nasjonale minoritetene i kapittel 5: Kulturforståelse. I delkapittelet «de gamle minoritetene – våre egne fremmede» fremstilles samene, kvenene, romfolket og romani/taterne (omtalt som sigøynere og omstreifere i boka). Fremstillingsformen er preget av en historisk fremstilling av gruppene og videre et fokus på fornorskningsspolitikk og statlige overgrep som ble utført mot gruppene. I fremstillingen om samene er det også et fokus på religionens betydning. Mot slutten av kapittelet diskuterer boken forskjellene mellom assimilasjon, segregasjon og integrasjon:

«Den offisielle norske politikken overfor minoriteter og innvandrere er nå integrasjon (...). Samer og pakistanere skal ha rett til å beholde og videreutvikle sine egne tradisjoner, på samme måte som det store norske flertallet gjør det. Dette innebærer at den norske kulturen er summen av alle de store og små enkeltkulturene i landet vårt. Denne politikken er ikke lett å gjennomføre, for det er ikke nok med vedtak ovenfra. Skal en slik integrasjon lykkes, forutsetter det at alle medlemmer i samfunnet er

innstilt på det. Dette er en av de store utfordringene i de neste tiårene»

(Samfunnslære, 1998, s. 248).

Utdraget problematiserer nåtiden, og at når det kommer til integrering er det ikke tilstrekkelig nok med vedtak – her må alle bidra. Boken tar også opp og problematiserer rasepolitikken som fant sted ovenfor jødene og taterne. Utenom dette blir jødene kun fremstilt i forbindelse med religionen jødedommen. Om dagens situasjon står dette: *«I dag ville vi riste på hodet og le av disse tankene, hvis det ikke var for de grusomme resultatene de fikk under nazismen»* (Samfunnslære, 1998, s. 211). Det står ingenting om jødenes situasjon i dag, og hvilke holdninger de fortsatt kan møte på. Dette vitner om det motsatte av en normkritisk pedagogikk slik Røthing (2020) beskriver. Skogfinnene fremstilles ikke i denne læreboka.

Den andre boken er I samfunnet 1 (2000). Her presenteres samisk kultur som en del av kapittel 4: Møtet med de andre. Selve tittelen fremstår essensialiserende og andregjørende (Røthing 2020). Kapittelet har et underkapittel som heter «kulturforskjeller i Norge». Her presenteres det ulike folkeslag og religioner i Norge, samt hva kultur og kulturkonflikter er. I undertittelen «kulturell undertrykkelse og diskriminering» blir fornorskningspolitikken ovenfor samene og undertrykkelsen av tater og romfolk (boka bruker betegnelsen sigøynere) beskrevet. I tillegg blir både samene og noen av de nasjonale minoritetene nevnt i kapittel 3: et lite land i utkanten av verden. Under overskriften «det mangfoldige Norge» står det *«Nå var ikke Norge helt ensartet før i tiden heller; både samer, kvener, sigøynere og tater er gamle norske minoriteter, og selv for hundre år siden var det mange svenske og finske arbeidere i landet»* (I Samfunnet 1, 2000, s. 46). Boka har også viet et avsnitt til Sametinget. De andre nasjonale minoritetene fremstilles ikke i denne boka. Fremstillingsformen er preget av et fokus på fornorskningspolitik og statlige overgrep som ble gjort mot samene, taterne og romfolket. I tillegg gjør boka greie for hvordan situasjonen er for samene er i dag. Her har boka en harmonisk fremstilling. De peker på den urett som har blitt påført gruppene i fortiden, men *«situasjonen for samene i dag er betydelig bedre enn for bare en generasjon siden»* (I samfunnet 1, 2000, s. 66). Videre er det et fokus på hvilke rettigheter samene har. Mot slutten av kapittelet problematiseres situasjonen til innvandrere, og hvorvidt norsk politikk i praksis er preget av integrering eller assimilasjon. Boka inviterer for det meste til en toleransepedagogikk slik Røthing (2020) beskriver.

Den neste læreboken er Standpunkt (2006). Her presenteres samisk kultur som en del av kapittel 5: Kulturforståelse. Kapittelet har et underkapittel som heter «Det flerkulturelle samfunnet». Her presenteres norsk kultur først og deretter «samisk kultur» og «Tatere, de reisende, eller romanifolket» som to egne undertitler her. Det fremstilles ingen av de andre av de nasjonale minoritetene i denne boka. Fremstillingsformen er preget av en historisk fremstilling av samer og tatere og videre et fokus på fornorskningsspolitikk og statlige overgrep som ble gjort mot begge gruppene. Kapittelet har også en sluttdel hvor utfordringer i det flerkulturelle samfunn diskuteres. Her problematiseres en likhetstankegang, forholdet mellom kultur og individuelle rettigheter og også en «vi-og-de-tankegang». I slutten av kapittelet finnes det også ansatser til normkritiske perspektiver ved at majoriteten fremstilles som dem som «har mest makt og dermed størst ansvar (s. 243). Vi finner også noe stoff om samer under kapittel 6: Det internasjonale samfunnet. Her nevnes samer helt kort under delkapittelet «Arbeid med urfolks rettigheter» (s. 277-278). Norsk kultur presenteres her både som «noe eget», men også som en del av det flerkulturelle samfunn. Samer og tatere presenteres etter «det norske», men samtidig viser sluttdiskusjonen i dette kapittelet at forfatterne forsøker å peke på makt og privilegier til majoritetsbefolkningen og også problematisere disse. Dette kan ses i relasjon til Kumashiro's (2002) strategier for antidiskriminerende undervisning, og fokuset på statlige overgrep mot samer og tatere kan også ses på som en kritikk av den nordiske eksepsjonalismen (Jore, 2018). I det valgte utdraget fra Standpunkt (2006) skriver læreboka om et statlig overgrep ovenfor tatere:

«I Norge resulterte denne politikken blant annet i tvangssterilisering av tatere. Disse teoriene ble integrert i moderne politiske ideologier som nazismen og fascismen. Etter den andre verdenskrigen har denne rasistiske vitenskapen vært sett på som moralsk avskyelig og fullstendig uten vitenskapelig holdbarhet. Tankegangen lever likevel videre hos blant annet nynazister».

Boka anerkjenner med andre ord at disse holdningene fortsatt finnes hos enkelte grupper. Utdraget problematiserer til en viss grad nå-tids perspektivet, men konkretiserer at dette gjelder visse grupper.

I alle versjonene av Fokus (2006, 2013 og 2020) presenteres samisk kultur som en del av kapittel 3: norsk mangfold. Kapittelet har et underkapittel som heter «både norsk og same». Fremstillingsformen er preget av en historisk fremstilling og videre et fokus på

fornorskingspolitikken som ble utført av den norske stat. I tillegg inviterer 2013- og 2020-bøkene til minoritetsperspektiver ved å inkludere tekstutdrag om musikerne Lawra Somby (Fokus, 2013, s. 54) og Ella Marie Hætta Isaksen (Fokus, 2020, s. 64). I (Fokus 2020, s. 284) skriver boka at det kan oppstå konflikter mellom den norske staten og samene, og at noen kan vekke sterke følelser. Videre tar de med et eksempel om reieneieren Jovsset Ánte Sara som ble tvunget til å slakte store deler av reinflokken sin – og at staten ikke ventet på FNs behandling av saken slik at reinene derfor ble slaktet. Fokus 2006 beskriver fornorskingspolitikken slik:

«I 1960-årene innså norske politikere at fornorskingspolitikken var et alvorlig feilgrep. Etter den tid har det norske storsamfunnet vist langt mer respekt for den samiske minoritetens egenart og tatt ansvar for at den samiske kulturen skal få gode vilkår».

Her kunne læreboka med fordel tydeligere presisert hva de legger i «langt mer respekt». Ja, storsamfunnet har tatt ansvar for at den samiske kulturen skal få gode vilkår – men hva har storsamfunnet gjort for å bedre holdninger? Fokus (2020) har noe av den samme formuleringen, men med et noe større rettighetsperspektiv:

«I 1960-årene innså norske politikere at fornorskingspolitikken var et alvorlig feilgrep. Sametinget ble åpnet i 1989, men det var først i 1997 at Kong Harald ba om tilgivelse for den urett fornorskingspolitikken hadde påført det samiske folket. Tjue år etter betegnet daværende statsminister Erna Solberg fornorskingspolitikken som et sort kapittel i norsk historie».

Bøkene fokuserer på en mørk historie som Norge som nasjon har tatt et oppgjør med. De framstiller fortiden som undertrykkende, og nåtiden som preget av respekt og preget av ansvar fra majoritetskulturen. De ivaretar «den samiske kulturen». Dette kan gi leseren et inntrykk av at diskriminering av samer er et tilbakelagt stadium. Det er verdt å merke seg at de ulike nasjonale minoritetene er totalt fraværende i disse lærebøkene, og fremstilles dermed ikke. Dette kan ses på i relasjon til Jores (2018) orskning om nordisk eksepsjonalisme, hvor hun fant ut at Jødeparagrafen var et forstyrrende element som måtte nedtones. I Fokus-bøkene løfter man imidlertid frem uretten som er begått, men man fokuserer på et tydelig før- og nå skille hvor det norske samfunnet nå har tatt ansvar og gitt samer gode vilkår. I henhold til det

første utdraget fra Fokus 2006, er imidlertid Fokus 2020 tydeligere på hva de legger i «*langt mer respekt for den samiske minoritetens egenart*»:

«Reindrift har tradisjonelt vært den viktigste næringsveien for samene. Det er i dag bare samer som kan ha reindrift som næring, vel å merke etter lover og retningslinjer som er bestemt av Stortinget. Samene har nå også rett til å få opplæring i morsmålet sitt. I de senere årene har verdens urfolk kunnet støtte seg på internasjonal folkerett som gjør det lettere å ta vare på de kulturelle særtrekkene. Vi ser i det hele tatt en revitalisering av samisk kultur og identitet».

Bøkene har altså mye av det samme innholdet, men ordformuleringen er noe endret. De nyere bøkene inviterer i større grad til minoritetsperspektiver, og har et større fokus på rettigheter.

De siste lærebøkene jeg tar for meg er to versjoner av Delta (2014 og 2020). I 2014-læreboka presenteres samer og de nasjonale minoritetene i kapittel 3: du og samfunnet. I 2020-læreboka presenteres gruppene i kapittel 4: kultur i endring. I begge bøkene blir alle gruppene fremstilt. 2020-læreboka har et underkapittel som heter majoritet og minoriteter. Her diskuteres det først hvem som tilhører majoriteten, og deretter ulike minoriteter. Fremstillingen er en blanding av et historisk bakteppe og fornorskningsspolitikk samt statlige overgrep som ble gjort mot gruppene, og videre med et fokus på hvordan dette har påvirket kulturen, språket og identiteten til gruppene i dag. Boka har mest fagstoff om samenes historie, men alle de nasjonale minoritetene blir nevnt i alt fra to linjer (skogfinnene) til et helt avsnitt (jødene). Dette samsvarer med Midtbøen et al. (2014) sine funn, der de viser til at skogfinner er blant gruppene det vies minst plass til i lærebøkene. Videre tar kapittelet for seg etniske minoriteter i Norge, diskuterer normendring i minoritetskulturer og hvorvidt minoritetene kan påvirke majoriteten. Deretter blir det skrevet om rasisme og diskriminering og hvordan bekjempe dette, og her trekker boka frem at vi i vår tid kan se hvordan jødehat ofte kobles til Israel-Palestina-konflikten (Delta, 2020, s. 140). Forholdet mellom majoritet og minoritet er gjennomgående gjennom hele delkapittelet. Dette kan kobles til Kumashiro's (2002) tredje form for antidiskriminerende undervisning: utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring.

Oppsummering av innholdet i lærebøkene

Flere av de eldre bøkene bruker begrepet «etnisk minoritet» som en samlekategori som inkluderer samer og nasjonale minoriteter. Denne begrepsbruken kan bidra til å usynliggjøre urfolk og nasjonale minoriteter og deres historiske forankring i Norge. Etniske grupper har per definisjon ikke tilgang på de samme rettighetene som urfolk og anerkjente nasjonale minoriteter.

Fremstillingsformen av samene er, i de fleste bøkene, preget av en historisk fremstilling med et videre fokus på fornorskningspolitikken. De eldste bøkene har en harmonisk fremstilling, og har ikke et fokus på majoritetsprivilegier. I de nyere bøkene finner vi en større grad av teksteksempler fra et minoritetsperspektiv. I (Delta 2014 & 2020 s. 148-149) finner vi for eksempel fordypningsteksten «En del av to kulturer» av Eli Anne Nystad, en 23 år gammel jente fra Karasjok. Teksten kommer med tilhørende oppgaver som «hvilke fordommer mot samer har Nystad opplevd at en del nordmenn har?». I (Fokus 2020, s. 284) skriver boka at det kan oppstå konflikter mellom den norske staten og samene, og at noen kan vekke sterke følelser. Videre tar de med et eksempel om reineieren Jovsset Ánte Sara som ble tvunget til å slakte store deler av reinflokken sin – og at staten ikke ventet på FNs behandling av saken slik at reinene derfor ble slaktet.

I Fokus 2020 finner vi én side om Sametinget. Her har de skrevet tittelen på både samisk og norsk: «Sámediggi – Sametinget». Dette er et eksempel på at vi ser en bredere inkluderingsbruk i 2020-versjonen av Fokus enn i 2006-versjonen. Ikke minst i forhold til Samfunnslære (1998), der Sametinget ikke engang blir nevnt i kapitlene om det politiske systemet i Norge.

De nasjonale minoritetene fremstilles i ulik grad. Det ser ut til at det ikke nødvendigvis er en korrelasjon med de tilhørende læreplanene når det kommer til hvor mye plass gruppene får i lærebøkene, men at det heller er opp til lærebokforfatterne og/eller forlagene. Skogfinnene er den nasjonale minoriteten det skrives minst om.

5.2.3 Representasjon og bilder

Jeg har sett gjennom alle lærebøkene side for side med et kritisk blikk, for å se etter visuelle fremstillinger av samer eller ulike nasjonale minoriteter. Jeg mener dette er viktig å ta med i denne analysen, fordi bilder og illustrasjoner er en viktig del av læringen til mange elever. For elever som sliter med mye tekst, kan visuelle fremstillinger være med på å hjelpe de til ytterligere læring. Derfor er det interessant å se på hvordan lærebøkene velger å fremstille samer og nasjonale minoriteter. Alle bøkene inneholder minst to eller flere bilder, hovedsakelig av samer. Et par av bøkene har med bilder av romfolket og romanifolket.

Jeg har valgt å ta med noen eksempelbilder her som jeg ønsker å kommentere.



Bilde 1: fra «I Samfunnet 1, 2000, s. 67».

Bilde 1 finner vi under kapittelet «Møtet med de andre» i læreboka «I Samfunnet 1» fra 2000. Her fremstilles samene som «de andre», og boka bygger dermed på en forutsetning at samiske elever er «de andre». Det er også en forestilling om at samer er «umoderne» og at veien for å bli mer moderne har vært problematisk. Det er heller ikke en spesielt realistisk fremstilling av

hvordan samer lever og arbeider. De fleste bruker nok festdrakten ved spesielle anledninger, og heller arbeidstøy eller lignende når de er ute på vidda. Denne fremstillingen kan være med på å forsterke holdninger om at samer er umoderne og fremstiller også et eksotifisert og essensialisert bilde av samene, i tråd med Røthing (2014) og Eriksens funn om andregjøring av minoriteter og urfolk. «Det norske samfunnet» fremstilles som normen som samene skal fungere innenfor og tilpasse seg.



gruppe. Nordmenn med for eksempel svenske oldeforeldre vil i dag bli vurdert som norske, uten at noen vil tenke noe særlig over det. Når svenske innvandrere i så stor grad har glidd inn i og blitt en del av den norske majoritetsbefolkningen, har det sammenheng med at norsk

Norge har underskrevet ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter. Den gir samene en spesiell rett til å bevare og videreutvikle sin egen kultur.

Bilde 2: fra «Delta!», 2020, s. 121».

Bilde 2 finner vi i «Delta!» fra 2020. I likhet med bilde 1 ser vi også her en samisk mann på en moderne snøscooter. Men i motsetning til forrige bilde, fremstår dette som en mer realistisk framstilling. Personen som er avbildet er antrukket i et mer passende «arbeidstøy» på vidda. I tillegg har denne bildeteksten større innslag av positive ladde ord enn forrige bildetekst. Denne bildeteksten fokuserer på hvilke rettigheter samer har, og viktigheten av dette. Denne fremstillingen kan være uttrykk for det Olsen (2020) beskriver som en indigeniseringsstrategi hvor man i større grad forsøker å ta utgangspunkt i samiske perspektiver og urfolks rettigheter i undervisningen.



Dramatikk i den første samiske spillefilmen. Den samiske skuespilleren Mikkel Gaup hadde hovedrollen i filmen Veiviseren. Regissør var samens Nils Gaup. Den hadde stor suksess i 1987 og ble nominert til Oscar-pris som beste utenlandske film. Filmen betydde mye for samisk selvfølelse.

Motorsykkelføreren Ailo Gaup, artisten Mari Boine og fotballspilleren Morten Gamst Pedersen er representanter for den samiske befolkningen som utmerker seg på hvert sitt område. De er viktige forbilder for samer i dag.



Bilde 3: fra «Standpunkt, 2006, s. 230».

Bilde 3 finner vi i læreboka «Standpunkt» fra 2006, og også her fremstilles samer fra et annet perspektiv enn i bilde 1. Vi ser en mer mangfoldig kulturell fremstilling av ulike samer. Samer befinner seg ikke bare på vidda, men også på filmrerret, scenen, motorsykkelen og på fotballbanen. Dette er med på å integrere den samiske kulturen inn i den norske kulturen.



Ole Henrik Magga, den første lederen av FNs permanente forum for urfolk. I tillegg har Menneskerettighetskommisjonen utnevnt en spesialrapportør som skal overvåke urfolkens rettigheter og spille en aktiv rolle for å øke samarbeidet mellom urfolk og regjering i de ulike land.

Bilde 4: fra «Standpunkt, 2006, s. 279».

Bilde 4 viser et rettighetsperspektiv. Et flertall av lærebøkene inneholdt et bilde av Sametinget, ofte i forbindelse med et avsnitt om nettopp Sametinget. Ved å inkludere bilder som dette åpner læreboka opp for minoritetsperspektiver gjennom å fokusere på hvilke rettigheter urfolk har. Også dette bildet kan ses i lys av Olsen's (2020) indigeniseringsstrategi.



Bilde 5: fra «Fokus, 2013, s. 41».

I bilde 5 er en minoritet representert visuelt i et tema som ikke bare går på «samer og nasjonale minoriteter», men familie og ekteskap. Bildet er brukt som et eksempel for hvordan et bryllupsbilde i 1960-årene kunne se ut. Bruden er sjøsame, og brudgommen er etnisk norsk. Ved å bruke dette som et eksempel, kan læreboka være med på å «gi en stemme» til minoritetseleven, og ikke bare majoritetseleven. Ved å synliggjøre, at også elever med samisk bakgrunn er en del av et felles «vi», snakker man også fra et minoritetsperspektiv.

terrorisme og ekstremisme negative fordommer og stereotypier. Kunnskap og innsikt har vist seg å være effektive virkemidler i så måte. Hva med de mest ekstreme oppfatningene og fordommene – bør de få komme på trykk og bli lyttet til, diskutert og motsagt ute i samfunnet? Eller skal ekstremistene nektes adgang til diskusjonsfora på nettet og ikke få komme til orde i avisene? Denne typen spørsmål stod i fokus i tiden etter terroranslagene mot regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011.

Romfolket er en etnisk gruppe som er bosatt i mange land, for eksempel Romania. Enkelte medlemmer av romfolket drar til Norge for å tigge. Ser vi kun «tiggeren», og ikke personen og livsvilkårene den som bor i teltet bærer med seg?



Bilde 6: fra «Fokus 2013, s. 71».

Når man skal fremstille romfolket som gruppe, så har Fokus 2013 valgt å gjøre dette innunder rammen av fordommer og stereotypier, og rett under et avsnitt om ekstremisme.

Dette vitner om manglende grad av et mangfolds-perspektiv. Bildeteksten stiller imidlertid et viktig spørsmål: «ser vi kun «tiggeren», og ikke personen og livsvilkårene den som bor i teltet bærer med seg?», og dette er fint. Likevel er fremstillingen her med på å opprettholde stereotypier om at «romfolket drar til Norge for å tigge». Dette kan ses i lys av Kumashiro's (2002) undervisningsform *om* «den andre».



Bilde 7: fra «Delta!», 2020, s. 122».

En annen fremstilling av romfolk finner vi i Delta! 2020. Her fremstilles de som hva slags opphav de har, boende i en husvogn. Bildet er av en trist karakter, da ingen av personene på bildet ser spesielt glade ut. Disse bildene er de som er valgt ut til å fremstille romfolket i lærebøkene. Vi finner ingen bilder fra nåtiden, eller som viser den rikholdige kulturarven gruppen bærer på.

Oppsummering av billedbruk i lærebøkene

Vi ser forskjeller i hvordan de ulike minoritetsgruppene er representert i lærebøkene, og om de fremstår synlige eller usynlige. Disse fremstillingene gjennom bildene kan diskuteres i lys av Kumashiro's (2002) former for antidiskriminerende undervisning og Røthing sine spørsmål som en inngang til kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, ss. 32-33). De fleste av disse bildene vitner om en undervisning om «den andre». Spesielt bilde 1 og 6 tar utgangspunkt i et skille mellom «de andre» og oss, og kan være med på å reproducere stereotypier. Bilde 3, 4 og 5 kan ikke kategoriseres som en utelukkende «undervisning for

«den andre»», men de viser imidlertid en fremstilling fra et mer mangfoldig minoritetsperspektiv.

Nesten alle disse bildene finner vi i kapitler eller temaer som omhandler kultur og samer/nasjonale minoriteter spesifikt. Fokus (2013) er den eneste av bøkene som har et bilde av et ektepar (sjøsamisk brud og etnisk norsk brudgom) som et eksempelbilde under et annet tema; nemlig familie og ekteskap. Dette kan være med på å ytterligere forsterke forestillinger om «de andre» og «oss». Kvener, skogfinner og jøder har ikke blitt representert i det hele tatt, det er et fraværende fokus på disse nasjonale minoritetene.

5.2.4 Oppgaver og oppgavetyper

Jeg har sett på alle oppgavene i de ulike lærebøkene, og har valgt å kategorisere oppgavene inn i fem ulike kategorier: deskriptive faktaoppgaver, refleksjonsoppgaver/oppgaver som legger til rette for kritisk tenkning, oppgaver fra et majoritetsperspektiv, inkluderende oppgaver (som inkluderer minoritetsperspektiver) og normkritiske oppgaver (som kritiserer historien).

Type oppgaver:	Deskriptive faktaoppgaver	Refleksjonsoppgaver	Oppgaver fra et majoritetsperspektiv	Inkluderende oppgaver	Normkritiske oppgaver
Antall:	22	9	3	2	3

Tabell 5: kategorisering av oppgaver

Som vi kan se i tabellen ovenfor, finner vi en klar overvekt av deskriptive faktaoppgaver. Majoriteten av oppgavene vi finner i de eldre bøkene består av nettopp dette. I disse bøkene kan vi også finne oppgavene som er formulert fra et majoritetsperspektiv. I de nyere bøkene er det et større fokus på refleksjonsoppgaver som legger til rette for kritisk tenkning. Herunder vil jeg trekke frem noen eksempeloppgaver fra lærebøkene.

Eksempler på deskriptive faktaoppgaver:

1. Hva var innholdet i fornuftspolitikken overfor samene? (Samfunnslære, 1998, s. 249)
2. Hvem er kvenene? (Samfunnslære, 1998, s. 249)
3. Hva er forskjellen på sigøynere og omstreifere? (Samfunnslære, 1998, s. 249)
4. Hvilken rolle spiller Sametinget i det norske politiske systemet? (I samfunnet 1, 2000, s. 118)

Denne typen oppgaver er det altså flest av. Vi kan spesielt finne ulike varianter av oppgave 1 og 4 i flere av bøkene - disse oppgavene går igjen. Fokuset her er at elevene skal tilegne seg fakta om urfolk og nasjonale minoriteter. Også her er det tydelig ut fra ordlyden i oppgavene at man antar at elevene ikke har bakgrunn som urfolk eller nasjonal minoritet.

Eksempler på refleksjonsoppgaver/oppgaver som legger til rette for kritisk tenkning:

5. Er det positivt for et land at det består av mange etniske grupper med hver sin kulturelle tradisjon? Eller er det bedre om landet er ensartet (homogent)? Diskuter ut fra eksempler. (I samfunnet 1, 2000, s. 68)
6. Burde andre etniske minoriteter i Norge også få muligheten til å velge sine egne folkevalgte forsamlinger på samme måte som samene? Diskuter. (Fokus 2006, 2013 og 2020, s. 220).
7. Hva gjør myndighetene for å legge forholdene til rette for at de nasjonale minoritetene skal få bevare sin egenart i det norske storsamfunnet? (Fokus 2006, 2013 og 2020, s. 75).

Disse oppgavene legger i større grad til rette for diskusjon, kritisk tenkning og dybdelæring. I disse oppgavene blir elevene bedt om å diskutere og/eller skaffe seg mer kunnskap om nasjonale minoriteter. Dette er med på å synliggjøre minoritetene.

Eksempler på oppgaver fra et majoritetsperspektiv:

8. Hvorfor er problemet med etniske minoriteter så vanskelig å løse? (I samfunnet 1, 2000, s. 212)

9. Hvilke utfordringer støter vi på i det flerkulturelle samfunnet? (Standpunkt, 2006, s. 227)

Oppgaver av denne typen har en tett korrelasjon med ordlyden vi finner i R94 og LK06. Dette er oppgaver som tydelig er skrevet ut fra et majoritetsperspektiv. Her blir elevene kun bedt om å peke på «utfordringer» og «et problem som er vanskelig å løse», i stedet for å se på muligheter. Dette vitner om en toleransepolitikk slik Røthing (2020) beskriver.

Eksempler på oppgaver som inkluderer minoritetsperspektiver:

10. Hvordan vil du rangere hvert av punktene under ut fra hva som er viktigst og minst viktig for din identitet? Gi hvert av punktene under en poengscore fra 0-7, hvor 7 er viktigst. Oppsummer deretter felles i klassen. Er det stor individuell variasjon innad i klassen, eller er det et mønster i hva dere oppfatter som viktig eller mindre viktig? Tror dere det ville være ulikt mønster i denne rangeringen ut fra om flertallet har etnisk norsk bakgrunn sammenlignet med en klasse hvor flertallet tilhører det samiske urfolket, en av de nasjonale minoritetene eller har innvandrerbakgrunn?

a. hvilket land du bor i

b. hvilket land besteforeldrene dine ble født i

c. hvilket språk familien din snakker hjemme

d. hvilket språk slekta di snakket hjemme for noen generasjoner siden

e. hvilken dialekt du snakker

f. hvilket lokalsamfunn eller bydel du bor i

g. hvilken tro eller livssyn du og andre i familien din har

h. hva slags yrker som har vært vanlige i familien din

11. Kartlegg fordommer og diskriminering:

a. Intervju en person som regner seg som same, kven, skogfinne, romani, rom eller jøde, eller som har ikke-vestlig bakgrunn. Finn ut i hvilken grad og på hvilke måter personen har opplevd fordommer og/eller diskriminering i forbindelse med utdanning, arbeid, bolig, eller i sosiale sammenhenger. Finn også ut i hvilken grad personen opplever positivt nysgjerrighet og respekt fra andre for egen bakgrunn og identitet i dag.

b. Presenter funnene for hverandre i mindre grupper og oppsummer fellestrekk og ulikheter.

c. Presenter gruppas oppsummeringer for resten av klassen.

d. Diskuter hvilken gruppe som er mest utsatt for rasisme og negative fordommer i ditt nærmiljø, og hva som kan være årsaker til dette.

Oppgave 10 og 11 er begge hentet fra Delta 2020 (s. 141-142). Oppgave 11 er interessant. Det er en oppgave som inviterer til et minoritetsperspektiv gjennom intervjuet som skal gjennomføres. Men oppgaven antar samtidig at minoritetseleven er «den andre», og at eleven som skal gjennomføre intervjuet er en majoritetselev.

Eksempler på normkritiske oppgaver:

I boka Samfunnslære (1998) finner jeg en av få oppgaver som inviterer til normkritisk refleksjon. Oppgaven lyder som følger:

12. Få tak i lokalaviser, tabloidaviser og ukeblad. Gå gjennom dem og plukk ut stoff som gjelder

- «*Det norske*», *nasjonale tradisjoner og nasjonalisme*

- *Utlendinger, innvandrere og minoriteter*

- *Religion og etikk*

Klassen deler seg i grupper og tar for seg de forskjellige avisene og bladene. Finn ut hvordan emnene ovenfor blir behandlet: kritisk eller sympatisk, saklig eller usaklig, nøkternt eller partisk. Finner dere eksempler på etnosentrisme og fordommer, på toleranse og intoleranse? Undersøk også om det er stor forskjell på lederartikler, reportasjer og leserbrev. Er det som aviser og blader skriver om dette stoffet, viktig for hvordan dere selv kommer til å tenke? Eller har dere alt en fast mening om disse sakene? (Samfunnslære, 1998, s. 249)

Et annet eksempel på en normkritisk oppgave finner vi i I Samfunnet 1 (2000). I likhet med oppgave 1 blir elevene bedt om å svare på hva fornorskningspolitikken gikk ut på, men denne oppgaven fremstår som mer normkritisk ved at den er mer omfattende og ber elevene se etter forandringer underveis. Oppgaven innehar også et større fokus på rettigheter, og elevene bes også om å sammenligne samenes situasjon med ikke-europeiske innvandreres situasjon.

13. Finn ut hvordan den norske staten har behandlet samene i det tjuende århundre, med spesielt henblikk på kulturelle rettigheter. Ser du noen viktige forandringer underveis? Sammenlign deretter samenes situasjon med ikke-europeiske innvandreres. Hva er forskjellene og likhetene mellom måtene samer og innvandrere er integrert på i det norske samfunnet? Bruk kilder. (I Samfunnet 1, 2000, s. 70)

Oppgavene er ikke direkte normkritiske, men de inviterer i det minste til en viss grad av normkritikk ved at de inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser (her: forskningspolitikken, integrering av ikke-europeiske innvandrere, religion med mer) som skaper og opprettholder privilegier. Dette kan ses i sammenheng med Røthing (2020) og normkritisk pedagogikk.

Oppsummering av oppgavetyper i lærebøkene

Det er i det hele tatt få oppgaver knyttet til temaene samer og nasjonale minoriteter i lærebøkene. Av alle oppgavene er det, som nevnt, de deskriptive faktaoppgavene som dominerer. I de nyere bøkene finner vi flere oppgaver som legger til rette for kritisk tenkning, og et par oppgaver som inkluderer til dels minoritetsperspektiver. Likevel finner vi en viss dobbeltydighet her, da én av disse oppgavene indirekte inviterer til minoritetsperspektiver gjennom majoritetsleven med den valgte ordformuleringen.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg utforsket problemstillingen «hvordan fremstilles urfolk og nasjonale minoriteter i læreplaner og et utvalg lærebøker for samfunnskunnskap i videregående skole fra reform 94 til Kunnskapsløftet i 2020?». Jeg vil i det følgende oppsummere mine funn knyttet til oppgavens problemstilling.

Et sentralt funn er at læreplanene endres mye på dette området. Her skjer det både en synliggjøring av og perspektivendring når det kommer til urfolk og nasjonale minoriteter. Læreplanene går fra å inneholde «fremmedkultur» og «utfordringer» i R94 og LK06, til «mangfold» i LK13, og «rettigheter» i LK20. Læreplanene viser altså en endring fra å ha et lite eller fraværende fokus på inkludering, til et større fokus på inkludering og mangfoldsperspektiv. Lærebøkene endrer seg til en viss grad i takt med læreplanene, så vi ser en korrelasjon her. Vi ser en inkludering av samer og til dels nasjonale minoriteter i både læreplanene og lærebøkene, men vi kan se noe endring når det kommer til begrepsbruken og perspektiver over tid.

R94 nevner ikke samene som urfolk eller noen av de nasjonale minoritetene i sine mål rent spesifikt, men kunnskap om dette kan tolkes inn i fellesbetegnelser som «nasjonale og lokale kulturtradisjoner» og «kunnskap om nære og fjerne kulturer». Dette ser vi at lærebøkene tilhørende denne læreplanen har gjort. I Samfunnet (2000) har ingen treff på nøkkelbegrepet urfolk, mens Samfunnslære (1998) har to treff. De har ellers 37 og 40 treff på samer, og noen treff på de ulike nasjonale minoritetene. Med et kapittel som heter «møtet med de andre» andregjøres minoritetene i stor grad, og bøkene er med på å opprettholde nettopp dette skillet mellom «de andre» og oss.

LK06 har ett kompetansemål som omhandler samer som urfolk, og de nasjonale minoritetene blir nevnt under hovedområdet kultur. Det er med denne læreplanen vi finner det største spriket mellom antall treff på nøkkelbegreper i lærebøkene, især om de nasjonale minoritetene. Dette kan gi en indikasjon på at lærebokforfattere tolker og vektlegger innholdet i læreplanen ulikt. Vi kan se en sammenheng mellom R94/LK06 begrepsbruk, og oppgaver som «hvilke utfordringer støter vi på i det flerkulturelle samfunnet». Her legger læreplan og lærebok føringer på at det kun finnes utfordringer ved et flerkulturelt samfunn, og ikke muligheter.

I LK13 innføres mangfold som begrep, og har en noe mer inkluderende ordbruk enn hva LK06 har. I likhet med læreplanen ser vi også en mangfoldig tilnærming i lærebøkene. Det er riktig nok en forskjell i antall treff på nøkkelbegreper i de to tilhørende lærebøkene, især om de nasjonale minoritetene. Men noen av gruppene er representert, og oppgavetyperne åpner opp for en større grad av refleksjon enn de vi finner i de foregående lærebøkene. Vi finner dog lite grad av minoritetsperspektiver i disse bøkene.

LK20 er den første av læreplanene som inviterer til bruk av maktkritiske perspektiver. Den presiserer blant annet at «sentralt innhold skal sees i lys av det lokale til det globale, og *urfolks og minoriteters perspektiv*». I tillegg skal eleven kunne reflektere over likheter og ulikheter i kulturuttrykk, identitet og levesett innenfor og *mellom majoritet og minoritet* i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie. Dette ser vi også i lærebøkene, da de inkluderer et større fokus på minoritetsperspektiver. For å kunne reflektere over forhold mellom majoritet og minoritet vil evne til kritisk tenkning stå sterkt, og forhåpentligvis vil det foregå en normkritisk pedagogikk i klasserommene der elevene i større grad oppmuntres til kritisk refleksjon rundt maktforhold og majoritetsprivilegier.

Samlet sett fant jeg at det generelt er lite fagstoff om urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøkene. Det er imidlertid urfolkstematikk som vies mest plass. Jødene, kvenene og spesielt skogfinner er de nasjonale minoritetene det er viet minst plass til.

Jeg finner også noen eksempler på at bøkene endrer perspektiv fra å fremstille samer og nasjonale minoriteter som «de andre», til kritikk av majoritetsbefolkningens makt og undertrykkelse av minoriteter. Dette er ikke fremtredende i mange av bøkene, men det finnes spor av normkritiske perspektiver i Standpunkt (2006) og Delta (2020).

Læreplanene har utviklet seg til å inneholde færre og mer generelle kompetansemål. Det vil derfor i større grad nå enn tidligere være opp til lærebokforfatterne hvordan de operasjonaliserer disse. Dette ser vi et tydelig eksempel på når det kommer til fagstoff om de nasjonale minoritetene, og omfanget på dette i de ulike bøkene. På bakgrunn av dette vil det være opp til hver enkelt lærer hvordan hen legger opp egen undervisning, og hvordan hen tolker læreplanen, skolen lærebok og eventuelt andre ressurser. Jeg har en antagelse om at det derfor er ganske ulik undervisningspraksis om disse temaene blant lærere. Som et forslag til videre forskning ville det derfor ha vært interessant å undersøke hvordan urfolk og nasjonale

minoriteter fremstilles og undervises om i klasserommet. Det vil også være et behov for både lærebokforfattere og lærere å få en økt kunnskap om kritisk mangfoldskompetanse, noe jeg håper denne oppgaven kan være et bidrag til.

Litteraturliste

Andreassen, B.-O. (2020). Jødene i Norge. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter - i skole og lærerutdanning* (ss. 63-80). Bergen: Fagbokforlaget.

Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2020). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter - i skole og lærerutdanning* (ss. 9-30). Bergen: Fagbokforlaget.

Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Berger, P., Wiik, F., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Brochmann, G. (2002). Velferdsstat, integrasjon og majoritetenes legitimitet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink, & J. Rogstad, *Sand i maskineriet - Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (ss. 27-55). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brochmann, G. (2020, Juli 13). *Integrering*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/integrering>

Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2008). *A History of Immigration - The Case of Norway 900-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahle, M., Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2020). *Fokus samfunnskunnskap*. Aschehoug

De forente nasjoner. (1966). *Konvensjon om sivile og politiske rettigheter*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>

Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksen, T., Ryssevik, J., & Vårdal, L. (2000). *I samfunnet : 1 : Lærebok : Samfunnslære for den videregående skolen : VKI (Bokmål[utg.], 5. utg. ed., Vol. 1)*. Oslo: Aschehoug.

Forente nasjoner. (1966, Desember 16). *Internasjonal konvensjon om sivile og politiske rettigheter*. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>

Haraldsen, M., & Ryssevik, J. (2006). *Fokus samfunnsfag (Bokmål[utg.], ed.)*. Oslo: Aschehoug.

Haraldsen, M., Ryssevik, J. (2013). *Fokus samfunnsfag (Bokmål[utg.], 3. utg. ed.)*. Oslo: Aschehoug.

Holgersen, T., Iversen, M., & Kosberg, E. (2020). *Delta! : Samfunnskunnskap vg1/vg2 (3. utgave, bokmål[utgave]. ed.)*. Oslo: Cappelen Damm.

Holgersen, T., Iversen, M., Kosberg, E., Tønnessen, T., & Hermo, H. (2013). *Delta! : Samfunnsfag vg1/vg2 (Bokmål[utg.], ed.)*. Oslo: Cappelen Damm.

Jore, M. K. (2018, Juni 11). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), ss. 72-86.

Kalsås, V. F. (2020). Romanifolket/Taterane. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter - i skole og lærerutdanning* (ss. 113-126). Bergen: Fagbokforlaget.

Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. L. Dale, *Læreplan: I et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan for videregående opplæring: Samfunnslære Videregående kurs 1*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Koritzinsky, T. (2016). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (Vol. 4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring : om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kumashiro, K. (2002). *Troubling education : queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: Routledge.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Institutt for samfunnsforskning.

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

Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022, Oktober 30). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge*. Hentet fra NIM: <https://www.nhri.no/2022/rapport-holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/>

Notaker, H. (1998). *Samfunnslære* (Bokmål[utg.]. ed.). Oslo: Gyldendal.

NOU 1973: 17. (1973). *Innvandringspolitikk*. Kommunal- og arbeidsdepartementet.

Olsen, T. A. (2020). Samene - Urfolk i Norge. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter - i skole og lærerutdanning* (ss. 35-62). Bergen: Fagbokforlaget.

Olsen, T. A., & Evju, K. (2022). *Urfolk og nasjonale minoriteter som tema i samfunnsfag*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#%C2%A73-1

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

Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Slettebø, T. D. (2020). Rom i Norge. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter - i skole og lærerutdanning* (ss. 95-108). Bergen: Fagbokforlaget.

Slettebø, T. D. (2020). Skogfinner i Norge. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter - i skole og lærerutdanning* (ss. 129-139). Bergen: Fagbokforlaget.

Sollid, H. (2020). Kvenene/Norskfinnene i Norge. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter* (ss. 83-93). Bergen: Fagbokforlaget.

Store norske leksikon. (2018, februar 20). *Segregering*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/segregering>

St. prop. nr. 80 (1997-1998) *Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter*. Utenriksdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-80-1997-98-/id202013/?ch=1>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-01). Hentet fra:
<https://www.udir.no/kl06/saf1-01>

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

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01). Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=nob>

Westersjø, M., Lauritzen, &., & Berg, J. (2006). *Standpunkt : Samfunnsfag for videregående skole - fellesfag* (Bokmålutg.]. ed.). Oslo: Damm.

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Wæhle, E., & Tjora, A. (2021, november 7). *Assimilering*. Hentet fra Store Norske Leksikon:
https://snl.no/assimilering_-_sosiologi

Østerberg, D. (2003). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.