

Urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøker for samfunnskunnskap

En kritisk diskursanalyse av fremstillingen av samer og nasjonale minoriteter i lærebøker for samfunnskunnskap på vg1/vg2.

Almira Shaikh

Masterspesialisering i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Utdanningsvitenskapelig fakultet



«Urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøker for samfunnskunnskap»

En kritisk diskursanalyse av fremstillingen av samer og nasjonale minoriteter i lærebøker for samfunnskunnskap på vg1/vg2.

© Almira Shaikh

2023 «Urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøker for samfunnskunnskap»

En kritisk diskursanalyse av fremstillingen av samer og nasjonale minoriteter i lærebøker for samfunnskunnskap på vg1/vg2.

<http://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Samer og nasjonale minoriteter har i takt med samfunnets utviklinger hatt varierende plass og omfang i læreplaner og lærebøker. I læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, uttrykkes det et sterkere mandat for å innlemme undervisning om samer og nasjonale minoriteter i den norske skolen. Likevel har det blitt påpekt at det er et gap mellom hva som står i læreplanen og hva som faktisk undervises i skolen. Dette reflekteres også i manglende innhold om gruppene i lærebøker i samfunnskunnskap, som i varierende grad representerer minoritetsperspektiver og indre mangfold. I denne oppgaven undersøker jeg derfor hvordan tre lærebøker utgitt i forbindelse med LK20 fremstiller samer og nasjonale minoriteter, knyttet til (1) hvorvidt de skrives inn som en del av det nasjonale «vi»-et, (2) fornorskningspolitikken, og (3) deres kultur og identitet. Jeg anvender en kritisk diskursanalyse for å undersøke hvordan disse temaene fremstilles gjennom diskursive konstruksjoner i lærebøkene og de tilhørende nettressursene. Funnene fra denne analysen viser at det er mer innhold i læremidlene om samer, enn det er om nasjonale minoriteter. Der det skrives om nasjonale minoriteter er det i all hovedsak knyttet til deres innvandring til Norge og dermed tilknytning til den norske kulturarven. Dette gjør at de nasjonale minoritetene primært skrives inn i lærebøkene som en fortidig størrelse, og dermed utelatt fra ordskiftet om dagens minoritetssamfunn. Det er derimot en overvekt av innhold knyttet til samene relatert til flere forskjellige temaer. Knyttet til kultur og identitet, skrives samer i stor grad inn i en samtidskontekst, men temaer knyttet til konflikter mellom myndighetene og den samiske befolkningen blir i all hovedsak begrenset til historiske hendelser. En fremtredende fremstilling er knyttet til den voksende stolthetsfølelsen knyttet til det å være same, og at det skjer en oppreisning av en flerkulturell og flernasjonal identitetsfølelse som rommer både norske og samiske elementer. Funnene viser til en gjennomgående tendens der læremidlene presenterer fornorskningspolitikken som et feilgrep gjort mot samene av den norske staten, og at vi alle har et ansvar for å verne om den samiske kulturen i dag. Det skrives likevel lite om pågående utfordringer mellom den samiske befolkningen og den norske staten, og til gjengjeld kamoufleres statens inkonsistens i ansvaret om å verne befolkningsgruppens interesser i dag. Forskningen belyser dermed et behov for en samtidsorientering om samer og et kunnskapsløft nasjonale minoriteter i samfunnsfagbøker og nødvendigheten av en kritisk mangfoldskompetanse hos læreren i samfunnsfagundervisningen.

Forord

Det føles godt å kunne skrive at denne masteroppgaven markerer slutten på min femårige lektorutdanning ved UiO. I løpet av disse fem årene har jeg møtt inspirerende forelesere, mennesker som har beriket studiehverdagen og deltatt i spennende emner. Det har vært en lærerik og utfordrende prosess, men jeg sitter igjen med takknemlighet for alle erfaringene jeg har fått underveis.

Jeg vil begynne med å takke UiO og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) for muligheten til å fordype meg i dette emnet. Da jeg bestemte meg for å gjøre en lærebokanalyse om urfolk og nasjonale minoriteter visste jeg at jeg befant meg i et litt ukjent terreng. Motivasjonen min var likevel sterk fordi jeg først og fremst ønsket lære mer om samer og nasjonale minoriteter for å stille bedre forberedt til undervisning om gruppene i klasserommet. Selv om jeg har lært masse i løpet av denne prosessen, vil jeg som lærer aldri bli helt ferdig utlært i fagfeltet, og det er jeg glad for. Jeg gleder meg til å fortsette den faglige reisen sammen med mine lærerkolleger og elever.

Jeg vil gjerne takke mine veiledere, Karsten Korbøl og Silje Førland Erdal. Tusen takk for gode tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Deres ekspertise og innsikt har vært verdifull for dette arbeidet. Takk til mine medstudenter for faglige diskusjoner, felles frustrasjon og trygghet. Oppgaveskrivingen hadde vært mye trasigere uten opphold på masterlesesalens pauserom med dere. Tusen takk.

Til slutt vil jeg takke mine søsken for innspill, korrektur og oppmuntring. Dere er virkelig gode. En spesiell takk til deg, Jonathan, for at du har minnet meg på å ta pauser og drikke vann, laget middag for meg på sene skrivekvelder og gitt meg ro i stressende øyeblikk. Takk for sparringen, støtten og tålmodigheten.

Almira Shaikh,

Oslo, 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Forord	vii
Innholdsfortegnelse	ix
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering.....	1
1.1.1 <i>Samer som et urfolk</i>	2
1.1.2 <i>Nasjonale minoriteter</i>	3
1.1.3 <i>Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge</i>	3
1.1.4 <i>Skolens og samfunnsfagets mandat</i>	5
1.1.5 <i>Lærebokforskningens betydning</i>	9
1.2 Problemstilling og avgrensning	10
1.3 Oppgavens oppbygning	11
2. Teori	12
2.1 Tidligere forskning på urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøker.....	12
2.1.1 <i>Minoritetshierarkiet</i>	12
2.1.2 <i>En fortidsorientert problemorientering av minoriteter</i>	13
2.1.3 <i>Samer og nasjonale minoriteter som «De andre»</i>	13
2.1.4 <i>Samer og nasjonale minoriteter som «mytiske» og «fortidige»</i>	14
2.1.5 <i>Urfolk og nasjonale minoriteter som passive aktører</i>	15
2.2 Kultur, identitet og forsoning	16
2.2.1 <i>Spenningsforholdet mellom norsk kultur og et kulturelt mangfold</i>	16
2.2.2 <i>Assimilering og ekskludering</i>	17
2.2.3 <i>Overgangsrettferdighet gjennom lærebøker</i>	18
2.2.4 <i>Strategisk essensialisering og etnisk bevisstgjøring</i>	19
2.3 Kritisk mangfoldskompetanse	21
2.3.1 <i>Normkritisk tenkning</i>	22
2.4 Maktkritiske perspektiver	23
2.4.1 <i>Postkoloniale perspektiver</i>	23
2.4.2 <i>Anti-undertrykkende undervisning og kritisk pedagogikk</i>	25

3. Diskursanalyse som teori og metode	27
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	27
3.2 Diskursteori	28
3.3 Faircloughs maktkritikk og kritiske diskursanalyse	29
3.3.1 <i>Språkets makt</i>	31
3.4 Utvalg av tekster	32
3.4.1 <i>Korpuset</i>	33
3.5 Analyseverktøy	35
3.5.1 <i>Analytisk fremgangsmåte</i>	40
3.6 Metodologiske utfordringer og forskningsetiske betraktninger	41
3.6.1 <i>Validitet</i>	41
3.6.2 <i>Reliabilitet</i>	42
4. Analyse og diskusjon	44
4.1 Den nasjonale diskursen	44
4.1.1 <i>Nasjonale minoriteter som en nasjonal kulturarv</i>	45
4.1.2 <i>Samer og nasjonale minoriteter som «de andre»</i>	47
4.1.3 <i>Samenes rettigheter «... i det norske samfunnet»</i>	50
4.2 Overgangsrettferdighetsdiskursen	53
4.3.1 <i>Gjennomsiktighet og ansvarliggjøring av overgrep</i>	53
4.3.2 <i>Fornorskningspolitikken – et avsluttet kapittel?</i>	55
4.3.3 <i>Ansvarsfraskrivelse i dag?</i>	56
4.3.4 <i>Samfunnskritikk og undersøkelser av pågående overgrep</i>	58
4.4 Revitaliseringsdiskursen	63
4.4.1 <i>Samisk og norsk – en dynamisk kulturell identitet</i>	63
4.4.2 <i>Samisk, norsk og stolt – Revitalisering og det kulturelle grensesnittet</i>	66
4.5 Marginalisering og essensialisering av nasjonale minoriteter	69
5. Konklusjon.....	71
5.1 Oppsummering av hovedfunn	71
5.2 Didaktiske implikasjoner	73
5.3 Videre forskning	74

Litteraturliste	75
Vedlegg: Tekstkorpus	86
<i>Oppsummering av korpus:</i>	<i>86</i>
<i>Delta!</i>	<i>87</i>
<i>Fokus.....</i>	<i>88</i>
<i>Pilot.....</i>	<i>89</i>

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering

I Norge har kvener/norskfinner, skogfinner, jøder, rom og romani status som nasjonale minoriteter og samer har status som urfolk, noe som gir gruppene en særskilt plass og rettigheter i samfunnet (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020a). Likevel, har både samer og nasjonale minoriteter opplevde ulike former for marginalisering (Plesner, Brandal, & Døving, 2017). I en nyutgitt rapport kommer det tydelig frem at det fortsatt foregår urett «... i form av diskriminering og manglende anerkjennelse av samer, kvener og skogfinner i Norge» (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 117). Norges institusjon for menneskerettigheter (NIM) fant i en undersøkelse i 2022 at jøder, romer og romani/tatere også blir negativt stereotypisert, og assosiert hovedsakelig med konspirasjonsteorier, kriminalitet og utenforskap. Bakgrunnen for undersøkelsen var at flere samer og nasjonale minoriteter de siste årene har rapportert økende antall opplevelser knyttet til diskriminering og hatefulle ytringer (NIM, 2022). I lys av et økt antall utbygginger og inngrep i samiske bruksområder, har det også vokst frem samisk motstand mot manglende rettslig vern av samiske rettigheter (Strömngren, Nystuen, & Wille, 2022). Med denne utviklingen, har urfolk og nasjonale minoriteter også fått en mye tydeligere plass i norsk skole etter fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Til tross for dette har didaktiske og pedagogiske perspektiver som vektlegger urfolk og nasjonale minoriteter fått lite oppmerksomhet i skolen og i lærerutdanningen. I tillegg, hevder Andreassen og Olsen (2020) at det er et avvik mellom lover og forskrifter som pålegger lærere å innlemme undervisning knyttet til urfolk og nasjonale minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2017), og det som faktisk gjennomføres i skolen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 142). Fordommer, stereotyper og kunnskap om menneskerettighetsbrudd rettet mot urfolk og nasjonale minoriteter kan i noen grad motarbeides og bevisstgjøres gjennom et kunnskapsløft om disse gruppene i skolen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 11). Ressursene som brukes i undervisningen om urfolk og nasjonale minoriteter har derfor en viktig rolle i kunnskapsformingen og kunnskapsnivået som elevene tar med seg inn i samfunnet. På bakgrunn av dette har jeg i denne oppgaven undersøkt hvordan et utvalg av læremidler fremstiller urfolk og nasjonale minoriteter.

1.1.1 Samer som et urfolk

I det som i dag heter Norge har vært bebodd av utallige folkegrupper, inkludert både før-samiske og før-norske bosetninger i nord og en før-norsk befolkning lenger sør (Andreassen & Olsen, 2020, s. 53). Sameksistensen av de to folkegruppene bekrefter at statusen som *urfolk* ikke nødvendigvis handler om hvem som «kom først» til et land, men om deres langstrakte tilknytning til området og at de har hatt distinkte kulturer og språk. Til tross for at det ikke er en felles konsensus blant forskere og urfolk om hvordan urfolk skal defineres, har Andreassen & Olsen (2020) forsøkt å sammenfatte en rekke karakteristikk og definerer urfolk som

«... et folk som ser seg selv som /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 trukket.» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 11)

Etter samerettsutvalget kom med sin første innstilling i 1984, vedtok Stortinget i 1987 lov om opprettelsen av Sametinget og samelovene. Dette stadfestet premisset om at «... samane er eit eget folk og at nasjonalstaten Norge er danna over territoriet til to folk: Samar og nordmenn» (Børhaug et al., 2014, s. 168). I dag, gir urfolksstatusen samer en særskilt plass i både den norske grunnloven og i læreplanverket (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020a). De er i tillegg beskyttet av en rekke konvensjoner som de norske myndighetene har ratifisert, og råd som den norske staten er med på å finansiere. Blant dem er FNs konvensjon om avskaffelse av rasediskriminering, UNESCOs konvensjon mot diskriminering i utdanningen og ILO-konvensjonen nr. 169 som er en folkerettslig konvensjon som spesifikt tar sikte på å sikre vern av og menneskerettighetene til urfolk og stammefolk (NOU, 2002:12). Statusen som urfolk gir samene derfor myndigheten til egen livsførsel og rettigheter som beskytter denne livsførselen.

Samtidig ser vi at med økende etterspørsel etter teknologisk innovasjon og omstilling til «grønn energi», har inngrep i samiske bruksområder i form av vindkraft og mineralutvinning styrket betydningen av det rettslige vernet av urfolksrettigheter (Strömberg, Nystuen, & Wille, 2022). Inngrep, til tross for motstand fra samisk hold, har eskalert samisk motstandskamp i form av demonstrasjoner og sivil ulydighet (Strandberg, et al., 2023). Sistnevnte har vært spesielt aktuelt i kampen om å fjerne vindmøllene etter at høyesterett dømte konsesjon til vindkraftutbygging på Fosen ugyldig (Norges Høyesterett, 2021). Til tross for rettslig vern i form av urfolksrettigheter, ser vi at mange av handlingsmønstrene fra

fornorskingspolitikken, inkludert arealinngrep og «... avventende eller helt passiv holdning til etnisk mangfold», har blitt videreført til i dag (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 22).

1.1.2 Nasjonale minoriteter

De nasjonale minoritetene har fått sin status på bakgrunn av lignende premisser, ved Norges ratifisering av *Den europeiske pakten om regions- og minoritetspråk* og *Europarådets Rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter* i 1999. Her ble det fastsatt at en rekke minoriteter skulle gis særskilt beskyttelse på bakgrunn av deres spesielle rolle i formingen av norsk kulturarv (Utenriksdepartementet, 1998). Kvener/norskfinner, skogfinner, rom/sigøynere, romani/tatere og det jødiske folk ble valgt ut basert på kravene om (1) at de ønsket å bevare egen kultur, språk eller religion, (2) at de hadde minimum hundre års historisk tilknytning eller tilhørighet til den norske nasjonalstaten og (3) at de hadde norsk statsborgerskap (Utenriksdepartementet, 1998). Det er dette som skiller nasjonale minoriteter fra andre minoritetsgrupper, og derfor faller ikke en analyse av innvandrere og andre etniske og religiøse minoriteter innenfor oppgavens omfang.

Røthing (2017) uttrykker også at Norge har vært mangfoldig i flere hundre år, og at dette ikke er noe som har skjedd først de siste tiårene med innvandring og nye religiøse og etniske kulturer. Samer, kvener, skogfinner, rom, jøder og romanifolket har en lang historie i landet. En forståelse av hva slags erfaringer og opplevelser de har med majoritetssamfunnet kan være verdifull innsikt for en lærer for å forstå forholdet mellom minoritetene og majoritetssamfunnet i dag (Røthing, 2017, s. 17).

1.1.3 Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge

Funnene fra i NIM sin holdningsundersøkelse viser at det er en betydelig andel av befolkningen som er enig med stereotypiske fremstillinger av både samer og nasjonale minoriteter (NIM, 2022). Omtrent én av fire mener at samer, kvener/norskfinner og skogfinner ligner for mye på nordmenn til å anses som et eget folkeslag. 23% mener at samer har for mange særrettigheter og goder som resten av befolkningen ikke får, 31% mener at samer blir for lett krenket og 14% mener at ar samer bidrar for lite i norsk økonomi og hindrer fremskritt og moderne utvikling i Norge. Likeså for nasjonale minoriteter mener 26 % av utvalget at jøder blir for lett krenket, 39% mener at rom- og romanifolket i liten grad bidrar i den norske økonomien og 32% mener at mange er kriminelle. Negative holdninger mot rom-

og romanifolket går igjen gjennom undersøkelsen, sammenlignet med resten av de nasjonale minoritetene. Det fremkommer også at flere er uenige i at nasjonale minoriteter bør få støtte og særskilte rettigheter og beskyttelser, sammenlignet med samene (NIM, 2022, s. 10).

Negative fordommer er ofte én av mange årsaker til hatefulle ytringer og diskriminering. I HL-senterets undersøkelse av jøders opplevelser av trakassering og urettferdig behandling i 2016 svarte hele 64% av respondentene at de unngikk å vise sin jødiske tilhørighet i frykt om å oppleve hatefulle ytringer (Hoffmann & Moe, 2017). Rom og romani møter også ofte på diskriminerende oppførsel i både arbeidsmarkedet og i boligmarkedet, og barn av romer møter ofte fordommer av elever og lærere på skolen (Aarset & Lidén, 2017, s. 209; NOU, 2015:7). En økning av hatkriminalitet og hatefulle ytringer i samfunnet henger derfor tett sammen med de negative fordommene og stereotypiene som befolkningen sitter med (NIM, 2022, s. 7). På landsbasis har antall rapporterte saker med hatmotiv økt drastisk de siste årene, fra 541 saker i 2017, til 923 saker i 2022 (Oslo politidistrikt, 2022, s. 10). Bare saker kodet som hatefulle ytringer har økt fra 222 til 391 i samme tidsperiode og i 2022 var 72,1% av sakene knyttet til hudfarge/etnisitet eller antisemittisme (Oslo politidistrikt, 2022, s. 15).

1.1.3.1 Befolkningens kunnskap om urfolk og nasjonale minoriteter

Funnene om holdningene til befolkningen kan også ses i sammenheng med respondentenes kunnskapsnivå om de ulike minoritetene. Rapporten til NIM viser til at flere i befolkningen oppgir at de lærte lite eller ingenting om samer og nasjonale minoriteter på skolen, én av tre har aldri hørt om skogfinner og én av seks har aldri hørt om kvener/norskfinner. Av respondentene som fullførte grunnskolen oppgir ni av ti at de lærte lite eller ingenting om kvener/norskfinner, skogfinner, romer og romani/tatere på skolen. 50 % oppgir at de lærte lite eller ingenting om samer og en tredjedel oppgir det samme om jøder (NIM, 2022, s. 8). 58% svarte også at de nesten ikke lærte noe om skogfinner på skolen. En lignende spørreundersøkelse om kunnskaper om de nasjonale minoritetene fra 2020, viser til tilsvarende funn (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020b, s. 43). Holdningene, fordommene og stereotypiene mot samer og nasjonale minoriteter kan derfor ses i sammenheng med befolkningens manglende kunnskap om gruppene.

Basert på de nylige resultatene fra holdningsundersøkelsen, anmoder NIM (2022) derfor et kompetanseløft om samer og nasjonale minoriteter for lærere og i lærerutdanninger som et tiltak mot hets og hatprat mot samer, skogfinner, kvener/norskfinner, jøder, rom og romani (NIM, 2022, s. 13). Sannhets- og forsoningskommisjonen legger også til i sin rapport til

stortinget om statens overgrep mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner, at kunnskap om samer og nasjonale minoriteter, fornorskningspolitikken og fornorskingsprosessene i dag, bør styrkes og prioriteres i grunnskolen og videregående skole, i tillegg til universiteter og høyskoler.

«Økt kunnskap om samer, kvener/norskfinner og skogfinner generelt kan redusere den diskrimineringen og hetsen disse gruppene opplever. En bred formidling av faglig solid kunnskap om gruppene vil bidra til å redusere stereotyper, fordommer og negative holdninger.» (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 652)

Dette gir høyskolene og universitetene et ansvar for å sikre kompetanseløft i lærerutdanningene, men gir også grunnskolen og videregående skole et tydelig ansvar for å prioritere undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter. I tillegg til skolens ansvar for kunnskapsstyrking, har skolen et mandat til å danne demokratiske medborgere med verdier som respekt og toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2016). I LK20 står det eksplisitt i *Overordnet del – Opplæringens verdigrunnlag – Demokrati og medvirkning* at «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har derfor ikke bare et samfunnsmandat til å undervise om urfolk og nasjonale minoriteter, men også undervise på en måte som forebygger rasistiske holdninger og stopper reproduksjonen av negative stereotyper og fordommer.

1.1.4 Skolens og samfunnsfagets mandat

Demokrati og medborgerskap er et av de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen som skolen skal innlemme og tilrettelegge for i den norske skolen. I LK20 sin overordnede del er det utdypet at opplæring om demokrati og medborgerskap skal gi elevene kunnskap om blant annet individets rettigheter og muligheter til å delta i det norske demokratiet og utfordringene i krysningene som kan oppstå mellom flertallets rett og mindretallets rettigheter.

Undervisning om samer og nasjonale minoriteter blir dermed ufullkommen uten en tematisering av disse krysningene. Dette gir grunn til å anta at det å være en demokratisk medborger også innebærer evnen til kritisk og etisk refleksjon rundt forholdet mellom majoritetsbefolkning og minoritetsbefolkning. Under *Demokrati og medvirkning* i opplæringens verdigrunnlag heter det:

«Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle

bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

Hvilke perspektiver som presenteres i de ulike lærebøkene vil spille en avgjørende rolle for hva slags demokratiopplæring skolen tilbyr, og vil påvirke hvordan skolen ivaretar sin rolle som «normdanner» (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014, s. 10). Dette betyr ikke nødvendigvis at innholdet vil mottas likt av alle elever eller at elevene kun lærer det som står i lærebøkene, men at innholdet kan gi en føring på hva som anses som relevant informasjon i dagens samfunn.

1.1.4.1 Samer i læreplanen

I dagens læreplan, LK20, er samenes rettigheter eksplisitt formidlet i den overordnede delen som sier at (1) samene har status som urfolk, som lovpålegger den norske stat å beskytte dem deretter, også i utdanningssystemet, (2) Samiske elever har rett til opplæring på sitt eget språk og skolen har ansvar for å sikre de samiske elevenes rettigheter og gi dem undervisning i tråd med den parallelle samiske læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Andreassen & Olsen, 2020). Sistnevnte impliserer at, ikke bare majoritetsbefolkningen skal lære om det samiske folket, men at det skal undervises *for* det samiske folket ved at de har rett til å undervises i egen kultur, på sitt eget språk og i tråd med sine egne skikker og kultur for å styrke egen samisk identitet (Kulturdepartementet, 2021). Kunnskapsløftet i 2020 har også tydeliggjort fokuset på å inkludere samiske perspektiver i undervisningen for majoritetsbefolkningen. Siden forskningens hensikt er å undersøke majoritetsbefolkningens læringsressurser, er ikke lærebøkene for det parallelle samiske læreplanverket inkludert i denne forskningens analysemateriale.

I Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* nevnes det at siden samisk kulturarv er en del av den norske kulturarven må den generelle opplæringen også reflektere dette (Kunnskapsdepartementet, 2016). Stortingsmeldingen presiserer at

«Generell del skal ivareta at opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståelsen av den nasjonale kulturarven, og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Den samiske kulturarven er en del av den nasjonale kulturarven og skal også ivaretas.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21)

Inkluderingen av undervisning om samisk kulturarv nevnes også eksplisitt i *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold* som sier at

«Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I tillegg definerer læreplanen for Samfunnsfag vg1/vg2 et kompetansemål der eleven skal kunne «... reflektere over likheter og ulikheter i kulturuttrykk, identitet og levesett innenfor og mellom majoritet og minoritet i Norge og Sápmi/Sábme/Sáepmie.» og i fagets relevans og sentrale verdier heter det at «Faget skal gi elevene innsikt i norske og samiske verdier og kulturuttrykk.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Olsen, Sollid og Johansen (2017) har kritisert tidligere læreplaner for å ikke inkludere undervisning om samiske temaer til alle elever, og at elever og lærere i den norske skolen mangler grunnleggende kunnskaper om samiske temaer (Olsen, Sollid, & Johansen, 2017, s. 5). Skolen i dag representerer derfor en ny retning i den politiske diskursen rundt samer, der det før var fokus på å avskaffe og fjerne samisk identitet, er det nå et fokus på å gi plass, styrke og likestille samisk identitet med norsk identitet. Andreassen og Olsen (2020) snakker om dette skiftet i form av *indigenisering*, og understreker hvordan læreplanen tar samenes plass i historien og samfunnet mer alvorlig og at undervisning *om* samer i større grad skal inkludere samiske perspektiver, og ikke kun undervises gjennom majoritetsperspektiver (Andreassen & Olsen, 2020, s. 23).

1.1.4.2 Nasjonale minoriteter i læreplanen

Fra 1900 og fram til i dag har også nasjonale minoriteter gradvis fått økt oppmerksomhet i det norske læreplanverket. I de tidlige læreplaner var det lite fokus på nasjonale minoriteter, og de ble ofte omtalt som «andre kulturer» eller «minoriteter». Begrepet «nasjonale minoriteter» ble ikke brukt før i LK06 (Andreassen & Olsen, 2020, s. 27). I LK20 viderefører man fokuset på kulturelt mangfold og inkludering av nasjonale minoriteter. I overordnet del under *Opplæringens verdigrunnlag – Identitet og kulturelt mangfold* heter det at

«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, s. 6)

I læreplanen for samfunnskunnskap vg1/vg2 heter det i kjerneelementet *Medborgerskap og bærekraftig* utvikling at «Sentralt innhold skal ses i lys av det lokale til det globale, og urfolks og minoriteters perspektiv.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I kompetansemålene til samfunnsfaget blir ikke de nasjonale minoritetene nevnt eksplisitt, men minoriteter generelt blir nevnt i kompetansemålet der eleven skal kunne «reflektere over likheter og ulikheter i kulturuttrykk, identitet og levesett innenfor og mellom majoritet og minoritet i Norge og Sápmi/Sábme/Sáepmie» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

Til forskjell fra tidligere læreplaner derimot, er nasjonale minoriteter i LK20 innlemmet i den overordnede delen av læreplanen, noe som betyr at undervisningsansvaret er i alle fagenes anliggende, og ikke bare samfunnsfaget (Andreassen & Olsen, 2020, s. 27). På samme måte som at samene har fått en særskilt plass i den nye læreplanen på bakgrunn av deres status som urfolk, har jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere også fått en tydeligere plass på bakgrunn av deres status som nasjonale minoriteter (Utenriksdepartementet, 1998). Likevel forekommer referanser til minoriteter generelt, istedenfor en eksplisitt inkludering av de ulike nasjonale minoritetene, på tvers av alle læreplanene for videregående opplæring. Som Andreassen & Olsen (2020) påpeker, er det derfor paradoksalt at overordnet del legger undervisningsansvaret på tvers av fag, men ingen av fagene på videregående nivå faktisk nevner de nasjonale minoritetene i sine kompetansemål (Andreassen & Olsen, 2020, s. 29). Tidligere har dette reflektert innholdet i lærebøker tilknyttet tidligere læreplaner, der de nasjonale minoritetene får betydelig mindre plass enn samer (Midtbøen et al., 2014).

Dette viser hvordan læreplaner representerer politiske retningslinjer gyldige for den tiden de er skrevet i, og at de kan være bidragsytere i å etablere normer. Det betyr likevel ikke nødvendigvis at disse normene faktisk blir vektlagt eller praktisert i klasserommet (Folkenborg, 2008, s. 38). Ifølge Folkenborg (2008) er innholdet i lærebøker tett knyttet til lærebokfatterens «... vektlegginger, utvalg og tolkninger basert på læreplanene», og at disse vektleggingene og tolkningene er «... mer styrende for innholdet og formen for samfunnsfagsundervisninga i grunnskolen, enn det læreplanen er.» (Folkenborg, 2008, s. 39). Dette åpner for en nysgjerrighet rundt operasjonaliseringen av læreplanen i lærebøkene for samfunnsfag, og derav hvordan lærebøkene fremstiller og inkluderer de kompetansemålene og verdiene som omhandler urfolk og nasjonale minoriteter.

1.1.5 Lærebokforskningens betydning

Selv om læreboka kombineres med en rekke andre kilder og læringsressurser i undervisningen, så er den ofte benyttet som inspirasjon for lærerens undervisningsinnhold og av elever når de skal jobbe med oppgaver individuelt i samfunnsfagundervisningen (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021). Dette gir læreboken en stor makt i utformingen av hva som settes på dagsordenen, men også i elevenes forståelse av de ulike tematikkene som læreboken presenterer når de jobber med innholdet individuelt. I tillegg, siden læreplanen gir de formelle føringene for hva undervisningen bør handle om (Midtbøen, et al., 2014), fungerer den også som et barometer for skiftende prioriteringer og holdninger som råder i samfunnet (Folkenborg, 2008). Læreplanen blir også en helt sentral inspirasjon for innholdet i lærebøker, noe som betyr at lærebøker formidler både statlig politikk og lærebokforfatterens samfunnsoppfatninger. Innholdet i lærebøker for skolen kan derfor anses å bære normative holdninger (Folkenborg, 2008, s. 10). Normer er ikke nødvendigvis noe negativt, men de kan fremkomme såpass naturlig at man kan lett kan forveksle de med fakta. Faren med dette kan være at man godtar fremstillinger som de er, og glemmer å spørre hvordan ting *kan* være (Ryen, 2020). Det er disse normative føringene som ofte kan kamuflere rasistiske eller fiendtlige samfunnsbilder som kan bidra til å «konstituere, reprodusere og transformere sosiale maktrelasjoner» (Skrede, 2020, s. 28).

Vi har derfor belegg for å anta at lærebøkene både kan vise oss hvilke samfunnsbilder av urfolk og nasjonale minoriteter som er dominerende, og at i tråd med Klafki's «rehabiliterede» versjon av dannelsesteori, kan mangel på kritikk av maktstrukturer reprodusere fordommer og stereotyper basert på de samme samfunnsbildene (Ryen, 2020). Andreassen & Olsen (2020) støtter opp under denne antagelsen ved å referere til hvordan læreplaner og lærebøker gjennom historien har fungert som «... strategiske redskaper for usynliggjøring og forvrengende framstillinger av både samer og de ulike minoritetsgruppene.» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 19). Tidligere forskning av fremstillingen av urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøker viser også at samer ofte blir fremmedgjort og eksotisert (Ekeland, 2017; Eriksen, 2018; Mortensen-Buan, 2016). En annen tendens er at historiske og minoritetspolitiske hendelser knyttet til fornukspolitikk ofte er nedtonet eller en del av et «avsluttet kapittel» i norsk historie (Askeland, 2015; Midtbøen, et al., 2014; Olsen, 2017; Aamotsbakken, 2015). Håkon Rune Folkenborg (2008) trekker også frem en tendens i lærebøker til å utelate etniske minoriteter fra det nasjonale «vi»-et (Folkenborg, 2008). Derfor

handler det ikke bare om *at* skolen og lærebøker må løfte kunnskapen om urfolk og nasjonale minoriteter, men også om *hvordan* de fremstiller gruppene.

Bratberg (2021) åpner for at diskurser kan ha effekter på materielle forhold rundt oss og at dersom slike diskurser «vinner frem» så har dette konsekvenser for faktiske forhold i samfunnet (2021, s. 58). En kritisk diskursanalyse av hvordan læremidlene forholder seg urfolk og nasjonale minoriteter kan derfor tilføye en kontekst til stereotypiske holdninger og sosial marginalisering og diskriminering av gruppene i samfunnet (Bratberg, 2021, s. 58). Hensikten med denne forskningen har likevel ikke vært å etablere kausalitet, men å sette søkelyset på de ulike diskursene. Denne formen for metode og vitenskapsteoretisk utgangspunkt vil bli redegjort for nærmere i metodekapittelet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Denne oppgaven undersøker hvordan urfolk og nasjonale minoriteter blir fremstilt i et utvalg av lærebøker for samfunnskunnskap på videregående skole. Dette innebærer også en granskning av hvilke diskurser gruppene er skrevet inn i. Valget om å ta en diskursanalytisk tilnærming til temaet tar utgangspunkt i troen på at hvordan vi snakker om grupper påvirker våre forestillinger og virkelighetsoppfatninger om disse gruppene (Bratberg, 2021, s. 38). Likedan, tar jeg utgangspunkt i at kollektive virkelighetsoppfatninger om urfolk og nasjonale minoriteter kan ligge til grunn for hvordan de fremstilles og eventuelt reproduseres i læremidlene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120). I begge tilfeller, får språket en særskilt rolle og makt i konstruksjonen av våre gruppeoppfatninger. Dersom enkelte virkelighetsoppfatninger rundt minoritetsgrupper opprettholdes og reproduseres mer enn andre, kan vi ikke legge skjul på at disse er med på å «... å dreie samfunnet i visse retninger.» (Skrede, 2017, s. 35). Dette er ikke nødvendigvis problematisk med mindre retningen peiler mot et samfunn som marginaliserer disse gruppene. For urfolk og nasjonale minoriteter, har lærebøkene hatt en tendens til å ekskludere gruppene fra det norske «vi»-et, snakke om gruppene som fortidige og mytiske, usynlige, gi essensialiserte bilder av gruppene og nedtone overgrepene under for forskningspolitikken (Midtbøen, et al., 2014). På bakgrunn av dette har jeg formulert problemstillingen:

Hvordan blir urfolk og nasjonale minoriteter fremstilt i et utvalg av lærebøker i samfunnsfag på vg1/vg2?

Stuart Hall (1997) hevder at vi klarer å kommunisere og få ting rundt oss til å gi mening ved at språk fungerer som *representasjoner*. En fremstilling refererer til måten noe blir

representert på og kan variere i form av tekst, bilder, symboler eller andre former for uttrykk, og den er ofte påvirket av den som formidler eller skaper den (Hall, 1997). Jeg har videre avgrenset fremstillingene inn i tre kontekster som problemstillingen undersøker.

- 1. I hvilken grad er samer og nasjonale minoriteter en del av det nasjonale «vi»-et i læremidlene?*
- 2. Hvordan forholder lærebøkene seg til fornorskningspolitikken og overgrep mot samer og nasjonale minoriteter?*
- 3. På hvilken måte fremstilles urfolk og nasjonale minoriteters kultur og identitet i læremidlene?*

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av seks kapitler, hvorav det første er dette innledningskapittelet. Kapittel to begynner med en drøfting av tidligere forskning gjort på fremstillinger og beskrivelser av urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøker. Deretter går kapittelet inn på det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen, og tar for seg ulike begreper og teorier som kan tilby et analytisk rammeverk for å forstå underproblemstillingene mine, inkludert kulturteorier, kritiske teorier og teorier om avkolonisering av pensum og undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter. Kapittel tre redegjør for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, kritisk diskursanalyse som teori og metode, analyseverktøy, fremgangsmåten som har blitt benyttet i analysen og metodologiske utfordringer. Kapittel fire består av både analysen av læremidlene, diskusjon og drøfting av de ulike diskursene i analysen i lys av tidligere forskning og teori. Avslutningsvis, består kapittel fem av oppsummeringer av hovedfunnene og diskusjonen i kapittel fire, implikasjonene av hovedfunnene og forslag til videre forskning.

2. Teori

Siden problemstillingen min undersøker både hvordan samer og nasjonale minoriteter er en del av det nasjonale «vi»-et og skrives inn i temaer som fornorskningspolitikken, kultur og identitet i læremidlene, behøves det et teoretisk rammeverk for hvordan disse forstås i samfunnsfaget. I dette kapitlet redegjøres det derfor for hvordan tidligere lærebøker fremstiller gruppene, teorier om kultur, nasjonalisme og innlemmingsstrategier og norm- og maktkritiske perspektiver knyttet til majoritetsnormer og undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter.

2.1 Tidligere forskning på urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøker

Det har blitt gjennomført flere undersøkelser av samer og nasjonale minoriteter i lærebøker, men flesteparten av disse er av læremidlene tilknyttet LK06. Selv om det ikke er oppgavens hensikt å sammenligne lærebøker fra tidligere læreplaner, tilbyr funnene fra disse lærebokanalysene et viktig grunnlag for denne forskningen og kritiske undersøkelser av hvorvidt fremstillinger av samer og nasjonale minoriteter har endret seg i takt med utviklingene i samfunnet.

2.1.1 Minoritetshierarkiet

Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) sin forskningsanalyse av etniske og religiøse minoriteter i mer enn trettiåtte norske lærebøker finner at det eksisterer et minoritetshierarki når det kommer til omfanget av beskrivelser av urfolk, nasjonale og etniske minoriteter. Funnene deres viser at samer og jøder gjennomgående får mer plass i de trykte læremidler. Rom blir inkludert i enkelte tilfeller, men romanifolket, kvener og skogfinner blir nærmest ikke nevnt i det hele tatt. Skogfinner en blant de minoritetene som blir minst prioritert i lærebøkene (Midtbøen, et al., 2014).

Dette minoritetshierarkiet går igjen i flere lærebøker. Jøder og rom blir nevnt noe oftere enn de andre minoritetene, men i mange lærebøker blir rom ofte forvekslet med romanifolket og blir presentert som én og samme gruppe. Distinksjonen mellom gruppene og de veldig ulike historiske tilknytningene de har hatt i Norge, blir visket ut og de blir fremstilt som «en nasjonal minoritet» og «et folk» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 106). Både rom og romanifolket ble sterkt rammet av nazismen under Holocaust og andre verdenskrig, men dette blir hovedsakelig fremstilt som en jødisk erfaring.

Rapporten trekker frem at tidligere forskning gjort på lærebøker viser at forsøket på å inkludere alle i merkelappen på hva det vil si å være en del av norsk kultur, fikk motsatt virkning og i stedet satte grenser for hva det vil si «å være norsk». Analysen til Midtbøen, et al., (2014) trekker derimot frem at noen av lærebøkene nyanserer hvordan det «å være norsk» også kan bety at man innehar et bredt spekter av identiteter.

2.1.2 En fortidsorientert problemorientering av minoriteter

Der jøder blir nevnt er det i forbindelse med jødehat og hvordan de har blitt forfulgt og diskriminert gjennom tiden, men begrepet antisemittisme er fraværende. Diskriminering blir også nevnt i samfunnsfagsbøkene gjennom beskrivelser av rasistiske prosesser, men uten at bøkene nødvendigvis nevner begrepet rasisme. Det uttrykkes derfor et savn etter både omfang og nyanseringer av sammenhengene og tidsperspektivet som urfolk og nasjonale minoriteter blir nevnt i.

Andreassen & Olsen (2020) konkluderer med det samme og mener at selv om historisk forståelse er viktig for å forstå hvordan prosesser som kolonisering og assimilering påvirker gruppene i dag, så er det også viktig å ikke kun ha en problemorientering på innholdet knyttet til gruppene. Både jøder, rom, romanifolket og skogfinner blir ofte utsatt for slike prosesser. Jøder har ofte blitt fremstilt som ofre for Holocaust eller knyttet til Israel-Palestina konflikten, rom og romani har primært blitt fremstilt gjennom lidelseshistorier knyttet til fortidige overgrep og kvener/norsfinner og skogfinner er nærmest fullstendig fraværende (Midtbøen, et al., 2014). Der skogfinner først nevnes blir de ofte knyttet til svedjebruk, selv om det ikke har vært benyttet på flere hundre år (Andreassen & Olsen, 2020, s. 138). Innholdet i lærebøkene blir dermed kritisert for å mangle en samtidsorientering av gruppenes opplevelser ved at

«... problemstillinger som handler om utfordringer, men også maktforskjeller mellom storsamfunnet og disse minoritetsgruppene, ikke er relevante temaer i dagens Norge. Isteden plasseres slike problemstillinger primært i en norsk fortid.» (Midtbøen, et al., 2014, s. 129)

2.1.3 Samer og nasjonale minoriteter som «De andre»

Det har også skjedd en viktig endring i hvem lærebøkene fremstår å bli skrevet *for*. Der tidligere lærebøker har hatt et mye smalere perspektiv på hvem som inngår i «vi»-et, er de nyere lærebøkene i Midtbøen, et al. (2014) sin analyse nøyere på å ikke understreke for store

skiller mellom «vi»-et og «de andre». På den andre siden, finner Eriksen (2018) i sin diskursanalyse av samers fremstilling i lærebøker, at de i flere tilfeller blir utelatt fra det nasjonale «vi»-et. Hvem som inngår i dette «vi»-et baseres seg på et forestilt fellesskap om kultur, identitet og brorskap (Anderson, 1996). Funnene hennes tyder på at samer gjennomgående blir fremstilt som 'de andre' i presentasjonen av norske områder og landskap, og der læreboken spør eleven om å markere på kartet hvor man kommer fra, så er ikke Sápmi/Sábme/Saepmie inkludert i kartet. Lærebøkene evner å undervise *om* samer, men ikke nødvendigvis *for* samer (2018). Bilder av samer bygger også opp stereotypiske forestillinger da de avbilder reinsdrift og folk som har på seg kofte, og Eriksen (2018) argumenterer for at dette presenterer én av mange forskjellige samiske livsstiler. Flere steder i bøkene er det en slik mangel på synliggjøring av indre variasjoner og mangfold når det snakkes om samiske temaer. Mortensen-Buan (2016) finner også lignende stereotypiske fremstillinger av samer på bildene som inkluderes i lærebøker for samfunnsfag, der kofter, lavvoer og reindrift går igjen. Selv om teksten utfordrer disse bildene ved å inkludere modernisering og variasjoner i samisk kultur, er det de tradisjonelle bildene som synliggjøres mest (Mortensen-Buan, 2016).

2.1.4 Samer og nasjonale minoriteter som «mytiske» og «fortidige»

Andreassen & Olsen (2020) understreker viktigheten av at «... verken samene eller de nasjonale minoritetene utelukkende behandles verken som fortidige størrelser eller som offer for undertrykking. Og disse samfunnene er her og nå, og de er mangfoldige» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 148). Dette gir inspirasjon til å være bevisst på hvilke tidsformer urfolk og nasjonale minoriteter skrives inn i på elevnettsidene og i lærebøkene.

Eriksen (2018) finner også at den historiske fremstillingen av samene blir introdusert med at de har bodd i Norge i tusener av år, noe som impliserer at den norske staten alltid har eksistert, når det i realiteten er den norske staten som ble etablert på samiske landområder (Hansen & Olsen, 2004). I fremstillingen av samene er også detaljer, tidsrammer og steder uspesifiserte, som i tråd med Said (1994) sin teori om orientalisme som hevder at dette bidrar til å tillegge samene karakteristikk som 'diffuse', 'mytiske' eller urgamle (Eriksen, 2018, s. 62). Der lærebøkene presenterer at de skal redegjøre for samisk historie, inneholder tekstene heller flere avsnitt om samisk kultur og bilder av samer i dag med folkedrakt. Eriksen (2018) argumenterer for at dette bidrar til å viske ut skillene mellom fortid og nåtid, og bekrefter fremstillingen av det samiske som flytende og uten tilhørighet til en bestemt tid.

En annen tendens som går igjen i flere lærebøker er at historiske hendelser som inneholder konflikter mellom samene og den norske staten, som Alta-saken, fornorskingen eller assimileringspolitikken er ekskludert eller nedtonet, eller at assimilering-prosesser blir skrevet frem som et avsluttet kapittel (Aamotsbakken, 2015; Olsen, 2017; Gjerpe, 2018; Askeland, 2015). Det at lærebøkene heller ikke redegjør for fornorskingen som en katalysator for kampen om samenes rettigheter og dermed deres nasjonaldag, er også ansett som et *skjult pensum* som bidrar til å beskytte Norge som en 'god' nasjon. Eriksen (2018) mener at dette viser at lærebøkene hovedsakelig underviser *om* «den andre» fra et majoritetsperspektiv.

Fremstillingen av eksempelvis skogfinsk kultur som utelukkende knyttet til fortidige kulturelle særtrekk, har en utbredelse også utenfor lærebøkene. Dette kan forklare hvorfor denne minoriteten ser ut til å være nedprioritert i nåtidens samtaler om minoriteter (Midtbøen, et al., 2014). Andreassen & Olsen (2020) foreslår derfor viktigheten av å presentere historien til skogfinner på en måte som strekker historien gjennom tidslinjen frem til dagens samfunn for å understreke deres eksistens i dag. På den måten aktualiserer vi skogfinner og samtidig understreker at «... den tidlige moderne historien om skogfinners innvandring og tradisjonelle levemåter suppleres med fortellingen om assimilering og kulturell revitalisering ...» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 137).

2.1.5 Urfolk og nasjonale minoriteter som passive aktører

Andreassen & Olsen (2020) understreker at fremstillingene av urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøker ofte er korte og lite nyanserte. Tekster om romanifolk kan vise et lite mangfoldig bilde av både gruppen og deres forhold til samfunnet rundt dem. I tillegg, finner Eriksen (2018) at samene blir presentert som passive aktører i sammenheng med kristningen av samene, istedenfor aktive aktører i sin egen historie. Ofte så handler fremstillingen om deres kultur (i en uspesifisert fortid), eller så fortelles det om deres erfaringer med assimileringspolitikken som reduserer gruppen til passive aktører i sin egen historie og tilskriver dem er offerrolle. Det blir derfor viktig å ikke definere minoritetsgrupper i dag ut i fra det som var kulturelt særegent for gruppen før, og heller ikke redusere de til ofre for historisk overgrep. I de fleste minoritetenes historier har alle vært gjennom en kamp og vist motstand med hensikt om å forme sin egen skjebne. Motstand og evne til å vise resistens mot assimilering har vært en fremtredende karakteristikk for hva det betyr å være et urfolk (Crossen, 2017). Samisk motstand har derfor vært en viktig del av historien og identiteten deres. Læremidler og undervisere har dermed et ansvar for å fortelle den andre halvdel av

historien, som også innebærer urfolk og nasjonale minoriteters autonomitet og agentskap i formingen av sine egne skjebner (Andreassen & Olsen, 2020, s. 125).

2.2 Kultur, identitet og forsoning

I debatten om fornorskingspolitikken fortsatt foregår i dag, er argumentet at i spenningsforholdet mellom det norske majoritetssamfunnet og samer så blir samers interesser fortsatt nedprioritert. Røthing (2017) argumenterer for at dette kan knyttes til hvordan forholdet mellom norsk og samisk kultur oppleves som uforenlig og ute av stand til å eksistere side om side i harmoni (Røthing, 2017, s. 108). Her forholder jeg meg til Klausen (1992) sin definisjon av kultur som «... de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon» (Eriksen, 2001, s. 60). I den forstand vil et kulturmøte mellom samiske og norske skikker, verdier og væremåter både føre til konflikt, men også plassere kulturene i et verdihierarki der ulike symboler på identitet skaper et skille mellom «oss» og «dem» (Eriksen, 2001).

I møtet med minoritetskulturer er derfor det *verdiorienterte* kulturbegrepet relevant, som tar utgangspunkt i troen på at noen kulturer blir ansett som mer eller mindre verdifulle (Børhaug, Christophersen, & Aarre, 2014). Denne verdimålingen er tett knyttet til etnosentrisme, som betyr at «... vi vurder livsførselen og handlingane til andre ut frå egne moralnormer ...» (Børhaug, et al., 2014, s. 148). Konsekvensen blir at vi som regel tilskriver andre kulturer mindre verdi enn vår egen. I samfunnsfaget er derfor idealet et *beskrivende* kulturbegrep, som ikke er opptatt av en verdihierarkisering, men heller å forstå, beskrive og sammenligne ulike kulturer fra et objektivt og verdinøytralt utgangspunkt. I dette kulturbegrepet skal kulturer helst forstås gjennom kulturel relativisme, der man vurderer kulturen ut ifra deres verdigrunnlag og ikke ens egen (Børhaug, et al., 2014).

2.2.1 Spenningsforholdet mellom norsk kultur og et kulturelt mangfold

En *pluralistisk* ideologi tar utgangspunkt i en kulturel relativistisk tankegang om at «... majoritets- og minoritetsgrupper kan leve side og om side og opprettholde sine kulturelle mønstre» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 250). En slik ideologi kan stå i kontrast til en *nasjonalistisk* ideologi, som i Norge har innebåret en utpreget form for etnosentrisk identitetspolitikk som har vektlagt beskyttelse av den norske kulturen, språket og tradisjonene mot påvirkninger utenfra (Sørensen, 2001). Det er et tveegget sverd der nasjonalisme kan bygge samhold, identitet og stolthet blant befolkningen, og oppmuntre til økonomisk og

kulturell utvikling innenfor nasjonen. Imidlertid kan det også føre til ekskluderende holdninger overfor minoritetsgrupper og forsøk på å undertrykke eller *assimilere* andre kulturer som ikke passer inn i «det norske» (Engen & Kulbrandstad, 2004). I dette perspektivet står ideen om norsk nasjonsbygging «... i et potensielt spenningsforhold til etnisk, kulturelt og religiøst mangfold» (Midtbøen, et al., 2014, s. 9), noe som har resultert i at staten har forholdt seg ulikt til de forskjellige minoritetene. I samfunnsfagsbøkene, blir det derfor aktuelt å undersøke hvorvidt majoritets- og minoritetsgrupper i det norske samfunnet skrives inn i et pluralistisk eller nasjonalistisk narrativ.

2.2.2 Assimilering og ekskludering

I nasjonsbyggingsprosessen ble statens grenser likestilt med kulturelle grenser og innenfor disse grensene skulle det bo «eitt folk med én felles kultur» (Børhaug, et al., s. 162), og at 'opplysning' og et felles språk og styringssystem var til det beste for alle i samfunnet (Niemi, 2017, s. 48; Hansen & Olsen, 2004). De som ble ansett som fremmede eller uforenlige med «det norske», ble ekskludert fra det norske samfunnet, og derav det nasjonale «vi»-et (Plesner, Brandal, & Døving, 2017). Til tross for varierende minoritetspolitiske tilnæringer gjennom historien, har fellesnevneren for både samene, romanifolket, norskfinnene/kvenene og skogfinnene vært at de ble utsatt for en assimileringpolitikk der den norske staten prøvde å gjøre dem mest mulig lik majoritetsbefolkningen og løsrive dem fra egne kulturelle særtrekk. På den andre siden, ble rom og jøder spesielt utsatt for en ekskluderingspolitikk, der den norske staten forsøkte å stenge dem ute fra det nasjonale fellesskapet (Plesner, Brandal, & Døving, 2017). Dette har gitt konsekvenser for minoritetsgruppene i form av, marginalisering, diskriminering og menneskerettighetsbrudd (Olsen, 2022; Eriksen & Niemi, 1981; Andreassen & Olsen, 2020; Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023; Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020b).

Fornorskningspolitikken var en assimileringpolitikk som rammet samene, norskfinnene/kvenene, skogfinnene og romanifolket spesielt hardt (Andreassen & Olsen, 2020). Selv om den praktiske gjennomførelsen av fornorskningspolitikken varierte, resulterte politikken likevel i at flere av de samiske, kvenske, finske og romani språkene ble marginalisert, og en historie med fornorskning preget fortsatt majoritetsbefolkningens holdninger til minoritetene. Disse holdningene kom også tydelig frem i lærebøkene under fornorskningspolitikken, der vektleggingen lå på minoritetenes «annerledeshet» og mindreverdighet til norsk kultur og nordmenn generelt (Andreassen & Olsen, 2020, s. 49).

2.2.3 Overgangsrettferdighet gjennom lærebøker

I kjølvannet av undertrykkelse og overgrep, har rettssaker, minnesmarkeringer, sannhetskommisjoner og formelle unnskyldninger blitt mer aktuelt. Forsoningsprosesser og overgangsrettferdighetsprosesser har derfor blitt typiske politiske verktøy i disse tilfellene (Palmer & Watene, 2018). *Overgangsrettferdighet* er en interdisiplinær teori som kan hentes fra blant annet rettsvitenskap, statsvitenskap og utviklingsstudier. Teorien viser til ulike metoder, prosesser og mekanismer som skjer i ettertid av omfattende og systematiske menneskerettighetsbrudd i et land for å gjenopprette et forhold mellom de som har begått og de som har opplevd menneskerettighetsbruddene (Duthie, 2017). Prosessene har som hensikt å bøte for omfattende overgrep gjennom blant annet ansvarliggjøring av overgrepene, reformer, sannhetssøking og forsoning (De Greiff, 2012, s. 31).

I Norge, finner vi eksempler på slike prosesser i form av forsoning og tillitsbygging mellom urfolk, nasjonale minoriteter og de norske myndighetene etter fornorskning- og ekskluderingspolitikken. Kong Haralds unnskyldning til Sametinget for fornorskningpolitikken i 1997, ratifisering av ILO-konvensjonen som gir samer status som urfolk, og derav rett til beskyttelse, Sannhet- og forsoningskommisjonens rapport (2023) som tar sikte på å undersøke statens overgrep mot samer, kvener og skogfinner og indiginiseringen av læreplanen er andre eksempel på slike prosesser. Herved vil disse bli referert til som OR-prosesser.

Lærebøker kan også forstås som arenaer for overgangsrettferdighet i ettertid av menneskerettighetsbrudd, der målet er å bevege seg fra andregjørende og polariserende narrativer til inkluderende narrativer som er kritiske, mangfoldige og nyanserte i historiefortellingen om overgrepene (Bentrovato, 2021). Spesielt, knyttet til fornorskningpolitikken, blir det derfor relevant å se hvordan samfunnsfagbøkene inkluderer (1) et balansert perspektiv på «offer»- og «overgriper»-rollen, (2) en gjensidig anerkjennelse av både minoritetenes lidelser, men også gjenoppretter verdigheten til minoriteten ved å anerkjenne statens urett og stillhet i etterkant av de påførte urettene og (3) en anerkjennelse av behovet for rettferdighet og oppgjør fra minoritetenes side (Bentrovato, 2021, ss. 293-294). Ideen er at inkluderingen av disse perspektivene og anerkjennelsene i lærebøkene blir essensielle for å forsikre overgangsrettferdighet for samene og de nasjonale minoritetene etter en historie med marginalisering og urett i den norske staten.

2.2.4 Strategisk essensialisering og etnisk bevisstgjøring

Stigmatiseringen av samisk språk og kultur under fornorskningspolitikken påvirket den samiske selvfølelsen, og mange samer internaliserte ideen om at samisk kultur og språk var mindre verdt enn det norske (Eidheim, 1969). Denne ideen ble også reflektert i mange norske lærebøker (Andreassen & Olsen, 2020). Fra 1950-tallet begynte derimot mange norske samer å ta den samiske identiteten sin tilbake og bruke den i kampen for å for samers anerkjennesle og rettigheter gjennom strategisk essensialisering (Gjerpe, 2018). Essensialisering kan forstås som en reduksjon av gruppens karakteristikkk til enkelte, uforanderlige egenskaper (Iversen, 2022, s. 215).

I tidligere læremidler har denne formen for beskrivelser virket negativt og stereotypiserende for ulike grupper, men Gjerpe (2018) introduserer en strategi der essensialisering har blitt utnyttet til samers fordel (Midtbøen, et al., 2014). Hun trekker frem to faser i denne strategien. Den første handler om en *strategisk essensialisering* av samer, der karakteristiske særtrekk og samenes «autentisitet» og annerledeshet har blitt utgangspunktet for å kunne kreve rettigheter som beskytter dem som urfolk og mennesker. Den andre fasen, handler om å flytte fokuset vekk fra strategisk essensialisering, og heller fokusere på det interne mangfoldet i urbefolkningen. Dette innebærer dermed å utvide fremstillingen av 'det samiske' (Gjerpe, 2018, s. 13). I begge tilfeller ser vi en etnisk bevisstgjøring- og organisering som innebærer «... en refleksjonspreget personlig og sosial forandring bygd på intensivert etnisk bevissthet blant medlemmer av en befolkningsgruppe» (Hovland, 2001, s. 242). I samisk kontekst knyttes dette til nyere generasjoners tendenser til å «hente frem» foreldrenes kultur, både i form av kunnskap og bevissthet rundt egen etnisitet og i form av sosial organisering for å «ta tilbake» lokale ressurser og beskytte sine kulturelle særtrekk (Hovland, 2001, s. 242). Prosessen blir også beskrevet som en *revitalisering* av samisk kultur og identitet (Olsen, Sollid, & Johansen, 2017).

Gjennom en strategisk essensialisering blir forskjellene mellom samer og ikke-samer et kritisk skille i opprettelsen av samiske skoler og læreplaner, og for å innlemme undervisning *for* samer (Gjerpe, 2018, s. 10). Lina Gaski (2008) påpeker at samiske politikere bygget en felles samisk identitet ved å skape samisk-norske dikotomier, for å kunne stå frem som et samlet folk (Gaski, 2008, s. 233). Fokuset var på å uttrykke samisk identitet gjennom bruk av kofte, tradisjonell håndverk, musikk og kunst, som en del av en større internasjonal urfolksbevegelse. I denne sammenhengen, formet den samiske pedagogogen Asta Balto

(1997) en felles læringsteori for samiske barn i Nord-Norge. Kritikken mot denne ble at den undergravde det interne mangfoldet blant samiske elever, og at en samisk pedagogikk i Nord-Norge ikke nødvendigvis kunne overføres til samiske elever andre steder i landet (Gjerpe, 2018). Strategisk essensialisme kan dermed også risikere å skape en dominerende diskurs om samer som ikke nødvendigvis reflekterer den faktiske samiske befolkningen. Forekomsten av essensialisering, internt mangfold eller strategisk essensialisering i beskrivelsene av samer kan tilby innsikt i hvilke diskurser de skrives inn i i samfunnsfagbøkene.

2.2.5.1 Kulturelt grensesnitt og identitet

Indigenisering av læreplanen og skolen, forutsetter også en distinksjon mellom samer og ikke-samer, og skaper to dikotome identiteter der man enten er en del av majoritetsbefolkningen, eller så er man samisk (Andreassen & Olsen, 2020). Nakata (2009) utfordrer dette angivelig dikotome forholdet mellom urfolk og ikke-urfolk gjennom å snakke om *det kulturelle grensesnittet* (Nakata, 2009). I minoritetssammenheng, handler dette om at norsk og samisk identitetsfølelse ikke er gjensidig utelukkende, da man både kan være kun én av delene eller både norsk og samisk på en og samme tid. Denne glidende overgangen kan handle om både personlig identitet, men også juridiske forhold slik som at urfolksbefolkninger har et statsborgerskap i landet de bor i. Vi kan forstå denne dualiteten i skillelinjene mellom etnisk og nasjonal identitet. Der etnisk identitet knyttes til ens opprinnelse og myter om felles opphav og historie, knyttes nasjonal identitet til «bestemte politiske og sivile rettigheter» (Eriksen, 2001b, s. 40). For eksempel vil samer ha en norsk, nasjonal identitet fordi de har statsborgerskap, pass og rettigheter i den norske staten, mens deres etniske identitet er samisk fordi de deler opprinnelse og historie med det samiske folket. Det er dermed et stort indre mangfold blant samer knyttet til både identitet, språk, næring, geografi og kultur (Hansen & Olsen, 2004).

Disse glidende overgangene vil også ligne for de nasjonale minoritetene. I et klasserom bestående av både samer og nasjonale minoriteter kreves det derfor at undervisningen er bevisst over dette kulturelle grensesnittet, gjennom en mangfoldskompetanse som innebærer en «... nedtoning av ulike former for generalisering og «andregjøring»» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 146). Begrepsbruk av etnisk og nasjonal identitet sett i kontekst med resten av tekstene, kan dermed tilby perspektiver på fremstillinger av kulturelle grensesnitt rundt urfolk og nasjonale minoriteter i samfunnsfagbøkene.

2.3 Kritisk mangfoldskompetanse

Mangfoldbegrepet i samfunnsfaget har vært synonymt med ‘multikulturell’ og ‘flerkulturell’, og i skolen forbindes det ofte med variasjonene og ulikhetene mellom elevene, som oftest knyttet til etnisitet og kultur (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 172). Derfor kan det blir viktig å utfordre rådende fremstillinger av mangfoldet og at minoritetsgrupper presenteres i en helhetlig kontekst der de ses i relasjon til majoritetsprivilegier og majoritetsnormer for å unngå å forsterke en ensidig fremstilling av minoritetene (Røthing, 2017, s. 9). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter må derfor knyttes både til kompetanse om mangfold og til normkritiske perspektiver. Sistnevnte handler om «... å forstå hvordan samfunn og historie har bidratt til at rådende fremstillinger og kategoriseringer av folk ikke nødvendigvis er balanserte.» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 150). Dette kritiske perspektivet kan knyttes til *kritisk mangfoldskompetanse*, som søker etter å utfordre og stille spørsmål ved eksisterende maktforhold og tilhørende normer (Røthing, 2016). Hun argumenterer for at sammenhengen mellom mangfold og normkritiske perspektiver har med at normkritiske perspektiver stammer fra teorier som nettopp sikter på å «... løfte frem mangfold og bidra til å skape rom for større mangfold» og ikke minst avdekke maktforholdet mellom majoriteter og minoriteter (Røthing, 2016, s. 36).

Røthing (2017) tilbyr en forståelsesramme for hvordan mangfoldskompetanse ser ut i praksis. Det forutsetter at man har (1) konkret kunnskap, (2) kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver, og (3) et skjerpet blikk for kompleksitet (2017, s. 54), og i sammenheng med undervisning om samiske temaer og nasjonale minoriteter uttrykker hun at høy kunnskap og formidling på en nyansert og presis måte vil bidra til å bekjempe etablerte stereotyper knyttet til minoritetsgruppene. Hun spesifiserer derfor fire kunnskapsområder som er viktige i undervisningen om urfolk og nasjonale minoriteter, som også vil fungere som et teoretisk rammeverk for denne oppgaven; (1) kunnskap om hvordan minoritetsgruppene har blitt behandlet av majoritetssamfunnet gjennom historien sett fra deres perspektiv, for å forstå hvordan de behandles i dag, (2) kunnskap om det indre mangfoldet i minoritetsgruppene for å motvirke reproduksjonen av stereotype forestillinger, (3) nyansering av forholdet mellom majoritetssamfunnet og minoritetsgruppene, da ulike minoritetsgrupper både har gjort motstand på ulike måter og at innad i majoritetssamfunnet har det også vært variasjon i behandlingen av de ulike minoritetene. Det siste kunnskapsområdet handler om (4) bevisstheten rundt hva det innebærer å definere noen som en minoritet. Selv om statusen som urfolk og nasjonale minoriteter har synliggjort gruppene og gitt dem en rekke rettigheter, kan

denne synliggjøringen også implisitt stemple dem som 'utskilt' fra majoritetssamfunnet. (Røthing, 2017, ss. 55-57)

2.3.1 Normkritisk tenkning

Normkritisk pedagogikk er en tradisjon med røtter fra Sverige som har utviklet seg de siste tjue årene (Røthing, 2016; Lorentzen & Røthing, 2017). Den tar utgangspunkt i normkritiske perspektiver som bygger på maktkritiske perspektiver som skeiv teori og postkolonial teori. Fellesnevneren i grunnlaget for disse teoriene handler om å gjøre «... kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster» (Røthing, 2016, s. 34). I praksis innebærer dette en pedagogikk der målet er å trene lærere og elever i å skjerpe sin oppmerksomhet og bevissthet mot egne og andres privilegier, enten de er basert på kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, evner eller seksualitet. Målet er med andre ord å oppnå normbevissthet, fordi vi på denne måten kan utfordre normer som bidrar til eksklusjon, andregjøring og diskriminering.

Kalonaityté (2014) understreker ambisjonen om å danne en varig normbevissthet som en 'ryggmargsrefleks' som elever kan overføre til livet utenfor klasserommet og som de kan ta med seg videre i livet og inn i andre arenaer (Kalonaityté, 2014). For å oppnå denne varige bevissthetsprosessen, må normkritiske perspektiver bli en del av undervisningen og læringspraksiser over tid. Ikke bare for å eksponere elevene for nye perspektiver, men også for å oppmuntre til kritisk vurdering av elevenes egne normative standpunkter. Slik er normkritisk pedagogikk både en epistemologisk holdning og en pedagogisk filosofi (Røthing, 2016; Røthing, 2017).

Tolo (2014) presenterer kritisk teori som en nyttig inngang til å ikke bare forstå hvorfor noe er som det er, men også hvorfor det har blitt som det har blitt og hvilke forståelsesrammer har ligget til grunn for dette (Tolo, 2014). Røthing (2016) knytter denne typen tenkning til kulturrelativisme og en sosialkonstruktivistisk tilnærming der nøkkeltanken er at *det kunne vært annerledes*. Det betyr ikke at etablerte normer bare er negative, men at «... majoritetens normer og forståelsesmåter vanligvis ikke krever noe begrunnelse og nettopp derfor framstår som selvsagte og naturlige» (Røthing, 2016, s. 24). I et tilfelle kan disse forståelsesmåtene dermed også fremstå som *de eneste* forståelsesmåtene. Normkritiske perspektiver, og kritisk teori kan dermed brukes som et verktøy for å stille spørsmål ved tatt-for-gitt-heter, generaliseringer og problematiske stereotypier, også i lærebøker. Disse vil dermed fungere

som nyttige teoretiske rammeverk for å analysere om slike forestillinger er til stede relatert til urfolk og nasjonale minoriteter i læremidler for samfunnsfag i dag.

2.4 Maktkritiske perspektiver

Nelson & Pang (2014) argumenterer for at samfunnsfaget er det primære fagområdet for å adressere hvilke mekanismer som ligger til grunn for fordommer og diskriminering. Denne utviklingen bygger også på ambisjonen om å bruke samfunnsfaget til å skape kritisk tenkende medborgere. Her er samfunnsvitenskapene forstått som teoretiske rammeverk for å forstå aktuelle og historiske temaer, og som samtidig tilbyr en arena for diskusjon og utfordringer av ulike temaer (Nelson & Pang, 2014, s. 218). Wolfgang Klafki's dannelsesteori fokuserer på at undervisningsinnhold kun gir mening for elevene dersom det både belyser innholdet i en større samfunnskontekst og at det er noe elevene selv kan relatere til. For å unngå undervisningsinnhold som legitimerer privilegerte samfunnsgrupper, må innholdet inkludere en grad av kritikk av maktstrukturer i samfunnet. Dette innebærer å «... undersøke hvordan forhold som tilsynelatende blir forstått som gitte, henger sammen med historiske og sosiale forhold, samt å studere maktstrukturene som disse har gitt opphav til» (Ryen, 2020, s. 248). Lærebøker i samfunnsfag kan derfor være en nyttig plattform for å utfordre og diskutere mekanismene bak fordommer, diskriminering og hatefulle ytringer mot urfolk og nasjonale minoriteter, i tråd med kritisk pedagogikk som behandler utdanning som et verktøy for sosial og politisk forandring (Johnson & Morris, 2010).

2.4.1 Postkoloniale perspektiver

Postkolonial teori refererer til hvordan strukturen og mentaliteten som rådet i kolonialismens tid påvirker og former samfunnet i dag, og ved å anerkjenne denne diskursen, vil vi bedre kunne forstå hvordan hierarkiske strukturer gjennomsyrrer sosiale praksiser i dagliglivet vårt i dag (Mills, 1997; Quijano, 2007; Røthing, 2017). I samisk kontekst handler dette om hvilket maktforhold lærebøkene skriver samiske forhold inn i.

Postkoloniale perspektiver påpeker ofte at vestlige samfunnsforståelser anser vesten som sivilisert, utviklet og rasjonell, mens resten av verden oppfattes som tilsvarende underutviklet, uorganisert og irrasjonell. Et slikt «vestlig blikk» på «de andre» kan bidra til å sementere stereotypiske oppfatninger om disse individene basert på religion, hudfarge, etnisitet eller kultur (Mills, 1997). Begrepet 'postkolonial' har i seg selv blitt kritisert for å implisere at vi er 'post', 'etter' eller 'ferdig' med kolonialismen, og at terminologien kritiseres derfor for å

avvise pågående koloniale prosesser (Churchill, 2012). På den andre siden, er *kolonialitet* og dekoloniseringsprosesser mer inkluderende begreper som referer til hvordan ettervirkningene av kolonisering fortsatt er en pågående prosess, og lager rom for å sette dagens samfunnsforhold i et kritisk lys (Quijano, 2007, s. 170).

Samtidig pågår det en debatt, der det diskuteres hvorvidt 'kolonialisme' og kolonisering' er passende begreper knyttet til norsk-samisk historie (Sannhet- forsoning, 2023, s. 562; Olsen, s. 103). I norsk-samisk kontekst, blir ikke kolonisering forstått eksplisitt gjennom den tradisjonelle forståelsen, der europeiske kolonimakter erobrer et nytt land ved å utnytte ressurser og arbeidskraft på en måte som undertrykker lokalbefolkningen (Loftsdóttir & Jensen, 2012, ss. 15-16). I tilfeller der begrepet blir benyttet i dagens forskningsmiljøer, er det som regel i sammenheng med «... bosettingseksponering i samiske områder i Norge» (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 562). Homme (1969) har også brukt begrepet nordisk nykolonialisme for å beskrive Norges inntrenging i samiske områder (Homme, 1969). Andreassen & Olsen (2020) hevder i tråd med dette at samene har blitt utsatt for kolonisering gjennom et systematisk angrep på deres ressurser, landområder, språk og kultur (Andreassen & Olsen, 2020, s. 18).

På bakgrunn av dette, kan vi forstå gjenoppbyggingsprosessen mellom den samiske befolkningen og den norske staten som dekoloniseringsprosesser, der tiltak som for eksempel å lovfeste rettigheter til landområder for urfolk, eller å gi samer retten til medbestemmelse, blir gjennomført (Andreassen & Olsen, 2020). Linjene mellom overgangsrettferdighetsprosesser og dekoloniseringsprosesser er derfor tett vevd sammen.

«Forskningsmiljøer snakker ikke så mye om revitalisering av samisk språk og kultur, men om dekoloniseringsprosesser – om hvordan man dekoloniserer skolen, læremidler verdier og tenkemåter» (Vars, 2017, s. 185).

I skolesammenheng kan dette handle om å sikre at samiske barn kan lære og bruke samisk i skolen, og ikke minst at alle elever tilbys undervisning om overgrepene som har blitt gjort mot urfolk og nasjonale minoriteter i norsk skole (Andreassen & Olsen, 2020, s. 19). I følge Bhambra (2013) er den beste måten å adressere fremstillinger gjennomsyret av kolonialitet, å gi større plass, og dermed definisjonsmakt, til flere kulturer og stemmer i fremstillingen av «de andre». Ikke for å erstatte eksisterende, vestlige, eurosentrisk eller generelt majoritetsperspektiver, men for å supplere dem (Bhambra, 2013, s. 309). Kolonialitet og postkoloniale perspektiver tilbyr derfor teoretiske rammeverk for å undersøke eventuelle

spenningsforhold mellom samisk og norsk kultur og samfunn i læremidlene og eksistensen av dekoloniseringsprosesser i samfunnsfagsbøkene.

2.4.2 Anti-undertrykkende undervisning og kritisk pedagogikk

Forholdet mellom majoriteter og minoriteter, kan også forstås i sammenheng med *undertrykkelse*. Undertrykkelse er en situasjon der spesifikke måter å være på og identiteter blir privilegert i samfunnet, mens andre blir marginalisert (Kumashiro, 2000, s. 25). Gjennom tiden har minoritetene fått ulike behandlinger av den norske staten på grunn av deres annerledeshet, enten om dette er knyttet til rase, etnisitet eller kultur. Grobunnen i dette ligger i at «... majoriteten har makt til å definere sosiale grupper ut fra hvor annerledes de er fra majoriteten. Majoriteten blir dermed et sentrum som *de Andre* blir definert ut fra.» (Faye, 2021, s. 185). Majoriteten blir dermed normalen, og «de Andre» blir passive objekter som fremstilles gjennom majoritetens øyne.

En slik andregjøringsprosess i undervisning kan potensielt forstås gjennom rammeverket av *anti-undertrykkende undervisning*. Dette rammeverket vil i kombinasjon med normkritiske perspektiver kunne fungere som nyttig til å analysere hvordan samfunnsfagsbøkene fremstiller urfolk og nasjonale minoriteter. Kumashiro (2000) operasjonaliserer anti-undertrykkende undervisning gjennom blant annet; (1) undervisning om «de andre», (2) undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring og (3) undervisning som endrer elevene og dermed også samfunnet.

Undervisningen om 'de Andre' handler om å øke kunnskapen til majoritetselevne om de marginaliserte. Bekymringen er at dersom vi kun fokuserer på majoritetsgrupper, så blir de sentrumet av hva som anses som 'normalt'. «De andre» blir dermed kun presentert som en motsetning til 'det normale', og fører til en mangelfull og i noen tilfeller en stereotypisk fremstilling av gruppen. Hensikt er derfor å inkludere og integrere pensum om «de andre» i undervisningen både alenestående og på tvers av temaer. Faren med dette er derimot at man kan ende opp med å presentere en opplevelse for en gruppe, som den *eneste* opplevelsen for den respektive gruppen og dermed ende opp med å generalisere en gruppes erfaringer. I samisk sammenheng kan man ofte finne en fremstilling av samer der alle driver med reindrift, bor i lavvo eller kjører snøskuter, når det i realiteten er et stort indre mangfold blant samene. Målet er derfor ikke å kun fylle et kunnskapshull hos elevene, men også utfordre kunnskapen og forestillinger som de allerede besitter. Kumashiro (2000) referer til dette som «disruptive knowledge» (Kumashiro, 2000, s. 34).

Undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring fokuserer på de som *andregjør*, istedenfor kun de som andregjøres. Fokuset ligger på hvordan majoritetens privilegier bidrar til og opprettholder minoritetenes undertrykkelse, og samsvarer derfor godt med teorier om lærebøkens rolle som normdanner i forestillingen om urfolk og nasjonale minoriteter i Norge. Målet er å kritisere hegemoniske strukturer og ideologier og gjøre eleven klar over sin egen rolle i undertrykkelsesprosesser, samt utfordre disse prosessene og 'avlære' det de har ansett som 'normalt'. (Kumashiro, 2000, s. 36). Svakheten ved denne metoden er at selvinnsikt og bevissthet over egne privilegier ikke nødvendigvis fører til endring i atferd.

Undervisning som endrer elevene og dermed samfunnet tar utgangspunkt i at undertrykkelse ikke bare er noe som skjer gjennom handlingene til enkeltindivider, men noe som kommer fra en kontinuerlig reproduksjon av skadelige diskurser. Dette er spesielt relevant for fremstillingene av urfolk og nasjonale minoriteter da hets og diskriminering av dem ofte tar utgangspunkt i stereotypiske og forenklete forestillinger. Målet er derfor å bryte ned stereotyper av «de andre», både fordi de kan være skadelige som personangrep, og fordi de kan bidra til å opprettholde og reprodusere forenklete representasjoner av grupper. Kumashiro (2000) belyser også at i tråd med poststrukturalistisk tradisjon er det vi tenker formet av, ikke bare det som bli sagt, men også det som ikke blir sagt (2000, s. 42). I læremidler er det derfor relevant å se på hvilken informasjon som blir utelatt og hva dette forteller oss om samfunnets normer.

Anti-undertrykkende undervisning fungerer dermed også som et verktøy for elevene å utøve normbevissthet, samt ta del i en større motstand mot systemisk undertrykkelse både i skolen og i samfunnet. Dette kan også forstås i sammenheng med kritisk pedagogikk som anser utdanning i seg selv som en politisk handling og forvandler derfor skoler til plattformer for å jobbe for sosial rettferdighet (Johnson & Morris, 2010). Paulo Freire introduserer denne pedagogikken i *De undertryktes pædagogik* (1973) hvor han hevder at utdanning kan enten opprettholde undertrykkelse ved å gjøre elevene til passive mottagere i undervisning, såkalt *sparekasseundervisning*, og dermed mer tilbøyelige for å tilpasse seg samfunnet uten å stille spørsmål ved det. Eller så kan den oppfordre til en praksis som innebærer kritisk undersøkelse av tilværelsen vi lever i og dermed frigjøre eleven fra undertrykkelse (Freire, 1973).

3. Diskursanalyse som teori og metode

I dette kapittelet, redegjør jeg for og reflekterer over de metodologiske valgene jeg har tatt for å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan blir urfolk og nasjonale minoriteter fremstilt i et utvalg av lærebøker i samfunnsfag på vg1/vg2?* Kapittelet åpner med en redegjørelse av mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, og derav min forståelse av språk og tekst, som er forankret i diskursanalytisk ontologi og epistemologi. På grunn av de flytende skillelinjene mellom teori og metode i det diskursanalytiske feltet, er det både mulig og oppfordret til å lage sine egne «pakker» av analyseverktøy, teoretiske modeller, og metodologiske retningslinjer som trekker på ulike diskursanalytiske perspektiver (Jørgensen & Phillips, 1999). Kapittelet vil derfor inneholde refleksjoner rundt både teoretiske og metodiske overveielser. I min analyse av lærebøker og læremidler kombinerer jeg Faircloughs (2015) kritiske diskursanalytiske verktøykasse og hans forståelse av diskurs, makt og ideologi med Laclau og Mouffe (1994) sin forståelse av identitet og gruppedannelse (Jørgensen & Phillips, 1999, ss. 52-59). Etter at jeg har redegjort for de to diskursanalytiske tilnærmingene, går jeg videre til å beskrive min forståelse av språk og tekst, og til sist redegjør jeg for min utvalgsprosess. Deretter sammenfatter jeg analyseprosessen min gjennom en redegjørelse av de ulike analytiske verktøyene hentet fra ulike diskursanalytiske tradisjoner. Avslutningsvis reflekterer jeg over forskningsetiske betraktninger, min posisjonaltet, oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Diskursanalyse som metode henger tett sammen med vitenskapsteoretiske overveielser og posisjonaltet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt forenes med en epistemologisk sosialkonstruktivism og sosialkonstruksjonistisk kunnskapsteori der vår kunnskap om verden i stor grad er sosialt konstruert gjennom språket (Hjardemaal, 2011, s. 209). Selv om jeg forstår språk som en sosial konstruksjon, forstår jeg at ikke alle sosiale fenomener kan reduseres til det språklige. Tekster må derfor ses i en større sosial sammenheng dersom vi ønsker å forstå hvordan virkelighetsoppfatninger blir formet av språk og hvordan språk kan forme virkelighetsoppfatninger (Skrede, 2017, s. 27). Når jeg analyserer hvordan lærebøker snakker om urfolk og nasjonale minoriteter, tar jeg utgangspunkt i at måten vi snakker om grupper i samfunnet, påvirkes av våre oppfatninger av disse gruppene, samtidig som at våre oppfatninger også påvirkes av hvordan vi snakker om disse gruppene. For å avdekke eventuelle problematiske og marginaliserende forestillinger om

urfolk og nasjonale minoriteter, blir min oppgave dermed å “... forstå hvordan bestemte virkelighetsoppfatninger skapes, opprettholdes og bestrides gjennom språk.” (Bratberg, 2021, s. 26).

Selv om jeg aksepterer epistemologisk relativisme, som hevder at det ikke finnes én enkelt virkelighet, kun forskjellige måter å forstå virkeligheten på, anerkjenner jeg også at noen fremstillinger av urfolk og nasjonale minoriteter kan være mer marginaliserende. Derfor støtter jeg vurderingsmessig rasjonalisme, som hevder at vi har en grunn til å foretrekke visse oppfatninger over andre (Bhaskar, 2012, s. 214). I tråd med kritisk diskursanalyse, er målet mitt å kritisere oppfatninger som bidrar til sosial urett (Skrede, 2017, s. 84).

3.2 Diskursteori

Hovedfokuset for å undersøke problemstillingen min er hvordan språket benyttes i lærebøkene. Språk kan anses som et komplekst system, der ulike kombinasjoner av språklige tegn representerer ulike virkelighetsoppfatninger. Disse virkelighetsoppfatningene kan i enkelt forstand kalles for diskurser, og hvordan urfolk og nasjonale minoriteter blir fremstilt kan derfor analyseres gjennom en kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017; Bratberg, 2021; Fairclough, 2003; 2016).

Med de mange variasjonene og undergruppene i det diskursanalytiske felt (Wodak & Meyer, 2016), handler to av skillelinjene om variasjoner i hva som faller inn under begrepet *diskurs* og i hvor stor grad diskurs konstituerer eller er konstituert av språket (Jørgensen & Phillips, 1999). Siden problemstillingen i denne oppgaven skal undersøkes gjennom en kritisk diskursanalyse, vil den ta utgangspunkt i diskurs som en representasjon av verden hvor språk fungerer som et dialektisk element i sosiale strukturer (Fairclough, 2003, s. 3).

Diskursbegrepet kan her ses på to forskjellige måter. Den ene er en overordnet forståelse av diskurs som jeg deler med Fairclough (2003) og Stuart Hall (1997), som ulike måter å representere på. Disse representasjonene kan være av relasjoner og strukturer i den materielle verdenen, eller holdninger, tanker og følelser i den mentale verdenen (Fairclough, 2003, s. 124). Den andre forståelsen er knyttet til diskurser som det konkrete som blir sagt i en viss sosial kontekst, men også de normene og etikettene som er tillatt innenfor diskursen (Bratberg, 2021, s. 39; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). Disse henger tett sammen da de språklige og ikke-språklige kognitive og normative uttrykkene både representerer og fungerer som representasjoner av en viss måte å se verden på.

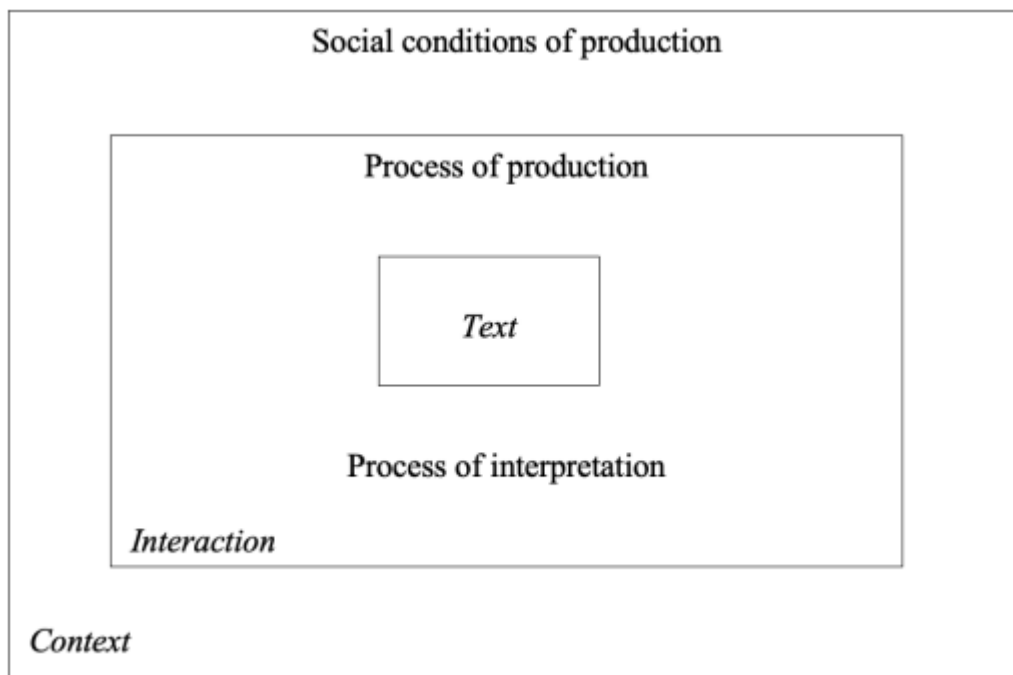
Siden diskursbegrepet forutsetter både en viss stabilitet over tid i form av repetisjon og at disse oppfatningene av verden må deles av en gruppe med mennesker, er det også en forutsetning at disse virkelighetsoppfatningene stadig opprettholdes (Fairclough, 2003, s. 124). Diskursanalyse som metode skal derfor ikke bare analysere teksten, men forsøke å avdekke hvilke representasjoner som gir teksten dens mening og «... rette forskerens oppmerksomhet mot hvordan kollektive oppfatninger skapes, speiles og opprettholdes gjennom språk» (Bratberg, 2021, s. 41).

3.3 Faircloughs maktkritikk og kritiske diskursanalyse

Fairclough kritiserer poststrukturalistenes overvurdering av potensialene for endringer i diskurser og maktrelasjoner. Han mener at det ikke er så lett å forandre diskurser fordi det eksisterer enkelte *strukturelle avhengighetsforhold* som for eksempel etnisitet og kjønn som begrenser menneskers evne til å forandre eksisterende maktforhold (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 68). Hvilke betydning vi tillegger ulike representasjoner av samer og nasjonale minoriteter i samfunnsfagsbøkene, er dermed i stor grad påvirket av disse strukturelle avhengighetsforholdene og rådende diskursene rundt gruppene. Til gjengjeld, vil også språket ha en sterk definisjonsmakt og påvirkning på hvilke fremstillinger som skal råde den offentlige oppfatningen av urfolk og nasjonale minoriteter (Hall, 1997). Dette er en viktig årsak til at jeg i denne analysen velger å blant annet trekke på det kritisk diskursanalytiske feltet.

Det som skiller denne formen for diskursanalyse fra andre, er at kritisk diskursanalyse både er problem-orientert og tverrfaglig i sin forskning, i den grad at den er ute etter å analysere både språket, men også de mekanismene som ligger til grunn for språket (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 16). I denne tradisjonen er diskurs forstått som både sosialt konstituert ved at den bevarer og reproducerer den eksisterende tilstand og sosialt betinget ved at den kan bidra til å transformere denne tilstanden (Wodak & Meyer, 2016, s. 6; Bratberg, 2021, s. 61). Dette premisset om å *transformere* bygger i stor grad på kritisk teori og kritisk samfunnsforskning, som hevder at vi ikke kun bør sikte mot å forstå eller forklare samfunnet, men heller at vi må være kritiske og sikte mot å endre samfunnet i sin helhet. I en kritisk diskursanalyse må vi derfor først «... påvise et samfunnsproblem, gjerne knyttet til urettferdighet og marginalisering» (Bratberg, 2021, s. 58), for å kunne avdekke hvordan dette

samfunnsproblemet kommer frem gjennom språket, og deretter bekjempe disse gjennom å være bevisst over språket der samfunnsproblemet ligger kamuflert (2021, s. 58).



Figur 1: Fairclough (2015), s. 58 modell for CDA

Innenfor det kritisk diskursanalytiske felt har jeg benyttet Fairclough (2015) sin tredimensjonale modell. Modellen forsterker teorien om at teksten alene ikke er tilstrekkelig for å avdekke diskurser, men vi må se den i sammenheng med hvordan teksten blir produsert og hvordan man tolker den (Fairclough, 2015). Fairclough (2015) skiller derfor mellom *tekst*, *interaksjoner* og *kontekst* i modellen, og i analysen har derfor første steget handlet om å analysere selve *teksten*. Det betyr blant annet å se hvilket utvalg og komposisjon av ord som har blitt brukt innenfor en diskurs. Da språk sjeldent er nøytralt handler det andre steget, *interaksjoner*, om å avdekke verdier og holdninger som uttrykkes gjennom tekstkomposisjonen. Det tredje og siste steget handler om å tolke hvilken sosial *kontekst* disse verdiene og holdningene befinner seg i.

I denne oppgaven, har jeg belyst et samfunnsproblem om at urfolk og nasjonale minoriteter ofte fremstilles fra et unyansert majoritetsperspektiv i læremidler. Jeg har derfor anvendt ulike analyseverktøy for å avdekke om dette majoritetsperspektivet reflekteres i lærebøkene. Siden jeg har gjennomført en analyse som «... identifiserer problematiske forhold i samfunnet, gransker hvilke mekanismer som opprettholder de og hvordan disse mekanismene kan brytes» (Bratberg, 2021, s. 61), har jeg også anvendt aktuelle samfunnsvitenskapelige og historiske teorier (Wodak & Meyer, 2016, s. 6). I en kritisk diskursanalyse kan jeg derfor ikke forstå

sosiale fenomener gjennom språkanalysen alene, men jeg blir nødt til å trekke inn det teoretiske feltet som kan gi meg innsyn de sosiale fenomenene ligger til grunn for språket (Fairclough, 2003, s. 3; Skrede, 2017, s. 27, 67). Potensielle diskurser i lærebøkene kan derfor ha en innvirkning på hvordan urfolk og nasjonale minoriteter adresseres i klasserommet, og øvrig i samfunnet. Det er dette teoretiske feltet jeg redegjør for i teorikapittelet og som jeg trekker inn i analysen.

3.3.1 Språkets makt

Den sosialsemiotiske forståelsen av språk tar utgangspunkt i at språk aktivt organiserer den sosiale konteksten som den befinner seg i (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 53). Således, har den sosialsemiotiske tilnærmingen til tekst i min kritiske diskursanalyse vært «... opptatt av de sosiale implikasjonene av språkbruk ...» (Skrede, 2017, s. 24). Språk er i den forstand ikke nøytralt. Hensikten min har derfor ikke vært å analysere språket i seg selv, men å analysere tegnene i en større sosial kontekst for å avdekke blant annet forholdet mellom språk og makt. Dette forutsetter antagelsen om at diskurser har en kausal effekt i den grad at den *kan* skape endring (Skrede, 2017, s. 82, Fairclough, 2003 s. 8).

Fairclough er opptatt av å analysere utøvelse av makt som arter seg negativt for enkelte sosiale grupper. I kritisk diskursanalyse er ikke denne utøvelsen av makten alltid synlig, men foregår ofte i det 'usagte' og 'implisitte' (Skrede, 2017, s. 28). Michael Foucault påpeker at makt er noe som tillates å arte seg fordi det foregår usynlig, og at dersom denne utfoldelsen hadde vært synlig så hadde den aldri blitt akseptert (Flyvbjerg, 1991, s. 109; Skrede, 2017, s. 28). Dette forståelsen kan knyttes til Steven Lukes' sitt tredimensjonale syn på makt "... A kan utøve makt over B ved å få han til å gjøre ting han ellers ikke ville ha gjort, men A kan også utøve makt gjennom å påvirke, forme og bestemme Bs ønsker ..." (Skrede, 2017, s. 29). Det er gjennom språkets makt til påvirke, forme og bestemme, at enkelte ideologier kan fremkomme som 'de beste' eller til og med 'de eneste'. I tråd med Fairclough, blir ideologier derfor diskursive i seg selv da de fungerer som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominasjon, og utnyttelse (Fairclough, 2003, s. 218, Jørgensen og Phillips, 1999 s. 75).

3.3.1.1 Tekstens rolle

Fairclough anvender Michael Halliday sin sosialsemiotikk for å forstå forholdet mellom semiotiske modaliteter og de sosiale fenomenene i samfunnet (Fairclough, 2003, s. 5). Jeg

benytter derfor en slik semiotisk analyse hvor jeg ser på “... hvordan mening skapes gjennom språket ved at tegn tillegges ulike betydning i forskjellige kontekster” (Gleiss & Sæther, 2021, s. 122). Tegn kan i en enkel forstand forstås som noe som står for noe annet, dette kan være ord og symboler, men også et fotavtrykk eller et bilde av en hodeskalle (Grue, 2015, s. 59).

Språket kan være en måte å strukturere sekvenser av tegn, slik som ord. Men de språklige sekvensene av tegn får først en betydning og kan skilles fra hverandre når de ses i relasjon til andre tegn. Dette gjelder både på et lokalt nivå gjennom *kohesjon*, altså mellom ord og setninger, men også på et globalt nivå gjennom *koherens*, der teksten henger sammen som en helhet og skiller seg fra andre tekster (Grue, 2015, ss. 58-62). Der «samisk språk» henviser til en språkfamilie, henviser «samiske barn» til en identitetsmarkør knyttet til etnisitet, kultur og sted. Begge omtaler «samiskhet», men når ordet ses i to forskjellige kontekster får ordet to forskjellige betydninger.

I den andre retningen, kan også to forskjellige ord brukes for å beskrive en og samme ting, og samtidig uttrykke to forskjellige perspektiver. Mangel på en forståelse for de «betydningsbærende skillene i språket» (Grue, 2015, s. 61) gjør at en forfatter kan ende opp med å gjøre nettopp dette. Som for eksempel «rasist» og «antisemittisk» kan brukes til å beskrive en og samme person, men antyder to veldig forskjellige måter å beskrive handlingene til vedkommende. Den første kan legge fokuset på oppfatninger om at enkelte mennesker er verdt mer enn andre basert på nasjonalitet, utseende, kultur eller religion, og den andre kan legge fokuset på fiendtlige holdninger mot spesifikt jødiske grupper basert på deres jødiske identitet. Konsekvensen blir at den som bruker disse ordene i en kommunikativ begivenhet, bidrar til å være med på å formidle en måte å se verden på (Grue, 2015, s. 61), og i denne sammenhengen undergraver handlinger og holdninger som rettes mot spesifikt jøder. Derfor benytter jeg kritisk diskursanalyse for å avdekke hvilke «måter å se på verden på» som kommer frem gjennom innholdet i læremidlene.

3.4 Utvalg av tekster

Siden problemstillingen ønsker å analysere fremstillinger av grupper i lærebøker i tråd med det nye fokuset på urfolk og nasjonale minoriteter i fagfornyelsen, består utvalget av lærebøker som er utgitt i forbindelse med kunnskapsløftet i 2020, og deres tilhørende nettressurser. I tillegg til deres tilknytning til LK20, er omfanget av materialet også knyttet til premisset om at validiteten i forskningen styrkes gjennom et mer omfattende analysemateriale (Skrede, 2017, s. 158). Bratberg (2021) påpeker hvordan et bredt og variert korpus av tekster

fra ulike forfattere og aktører er premisset for å kunne studere kollektive meningsproduksjoner, og for å fange «det ikke- opplagte og spenningene mellom ulike perspektiver på verden» (Bratberg, 2021, s. 64). Basert på dette har analysen undersøkt tre av fire lærebøkene for samfunnskunnskap vg1/vg2 utgitt etter fagfornyelsen; *Delta!* (Holgensen et al., 2020), *FOKUS* (Dahle et al., 2020) og *Pilot* (Engelien et al., 2020). Videre vil disse av praktiske årsaker bli sitert til ved titler og sidetall istedenfor forfatternavn og årstall.

Fagbokforlaget publiserte også en lærebok; *Medborgerskap* (Evjen, 2020), men med blikk på korpusets omfang har jeg valgt å ikke inkludere denne i analysen og heller fokusert på bøker som er tilknyttet forlagene; Cappelen Damm, Aschehoug og Gyldendal. *Medborgerskap* (Evjen, 2020) er derfor et interessant analysemateriale ved eventuell videre forskning på fremstillingen av urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøker utgitt etter fagfornyelsen.

Pilot, *Delta!* og *FOKUS* har alle tilhørende nettressurser. *Delta!* med tilhørende elevnettside er Cappelen Damm sitt læreverk for samfunnskunnskap og har gitt ut to utgaver knyttet til LK06 og én utgave tilknyttet LK20. *FOKUS* er Aschehougs læreverk for samfunnskunnskap og har også utgitt to utgaver tilknyttet LK06 og én tilknyttet LK20. Elevnettsiden til *FOKUS* er en del av Aunivers, som er Aschehoug forlag sin digitale plattform. Fra begge forlagene er det de siste lærebokutgavene tilknyttet LK20 og dere elevnettsider som er inkludert i analysemateriale. *Pilot* er et helt nytt læreverk for samfunnskunnskap YF og SF fra Gyldendal som ble produsert i forbindelse med LK20, som finnes i digital form som *Pilot fagrom* og i fysisk bokformat. Av praktiske grunner er det den fysiske utgaven til *Pilot* som er analysert i denne forskningen, i tillegg til de digitale ressursene i *Pilot bokstøtte* i *Skolestudio*, som er Gyldendals digitale læringsmiljø. Videre vil elevnettsidene av praktiske årsaker bli sitert til ved boktittel og navn på læringssti, istedenfor organisasjonsnavn og årstall.

3.4.1 Korpuset

For å avgrense analysemateriale ytterligere, gjennomførte jeg en utvelgelsesprosess innad i hver av lærebøkene hvor jeg valgte ut relevante tekster for forskningen. I første steg av prosessen, var utvelgelseskriteriene basert på hvor i læremidlene det var eksplisitt skrevet om nasjonale minoriteter og urfolk. På tvers av læremidlene er innhold om nasjonale minoriteter svært begrenset. Derimot er det mye tekst om urfolk generelt og samer. Det er likevel ikke alle steder hvor det eksplisitt skrives 'urfolk' eller 'nasjonale minoriteter' i lærebøkene, selv om innholdet omhandler disse gruppene. I det andre steget, leste jeg derfor også gjennom alle kapitler som er knyttet til kompetansemålet i samfunnsfag om at eleven skal kunne

- «reflektere over likheter og ulikheter i kulturuttrykk, identitet og levesett innenfor og mellom majoritet og minoritet i Norge og Sápmi/Sábme/Sáepmie» (Kunnskapsdepartementet, 2019),

Siden jeg fort innså at urfolk og nasjonale minoriteter også snakkes om i lærebøkene utenfor temaer som kultur, identitet og levesett, begynte jeg det siste og tredje steget i utvelgelsesprosessen for å forsikre at jeg ikke hadde oversett viktig analysemateriale. I dette steget valgte jeg ut resten av korpuset mitt basert på forekomsten av en samling av begreper som skrives inn i lærebøkene knyttet til urfolk og nasjonale minoriteter:

majoritet, minoritet, etnisitet, etnisk, etniske grupper, etnisk norsk, nasjonale minoriteter, same(r), samisk, sametinget, samemantall, samisk identitet, urfolk, urfolkskonvensjon, fornorskning, assimilasjon, norsk identitet, kultur, majoritetskultur, minoritetskultur, integrering, jøder, kvener, rom, romani, skogfinner, rasisme, diskriminering, antisemittisme og antisiganisme.

Dette steget gjennomførte jeg ved å lese lærebøkene fra perm til perm og ved å markere alle overnevnte begreper. Resultatet ble et korpus som inneholder både hele kapitler, delkapitler, avsnitt i enkelte kapitler, margtekst, bilder og bildetekst, eksempeltekster, oppsummeringer av kapitler og oppgaver. Jeg vil likevel presisere at der jeg har valgt ut avsnitt som analysemateriale har jeg analysert disse i sammenheng med resten av kapitlet eller delkapitlet, avhengig av hvordan læremidlet er strukturert. En overordnet oversikt over tekstutvalget har blitt lagt til som et vedlegg for å spare metodekapitlet for omfattende tekstbrudd.

Det er viktig å bemerke at minoritetsbegrepet dukker opp i flere sammenhenger på tvers av bøkene og elevnettsidene, men at disse tilfellene ofte referer til innvandrere, etniske minoriteter i en generell forstand og religiøse minoriteter, og ikke nasjonale minoriteter. Linjene mellom disse er likevel flytende med tanke på at nasjonale minoriteter som rom, romani, kvener og skogfinner også kan klassifiseres som etniske minoriteter, og selv om jøder er en nasjonal minoritet så er de også en religiøs minoritet. For å holde analysen innenfor problemstillingens rammer har derfor korpuset vært avgrenset til der de nasjonale minoritetene nevnes eksplisitt i lærebøkene, eller andre diskusjoner der nasjonale minoriteter implisitt eller eksplisitt kommer frem som et anliggende.

3.5 Analyseverktøy

Innledningsvis ble det tydeliggjort at diskursanalytisk metodikk kan være en sammensetning av analyseverktøy fra ulike diskursanalytiske tradisjoner. Primært, har det blitt anvendt analyseverktøy knyttet til Faircloughs (2015) tekstanalytiske verktøykasse som nominalisering, passivering, presupposisjon, modalitet og pronomenbruk. For å analysere de multimodale tekstene tok jeg utgangspunkt i Skrede (2017, s. 98) sin tabell som viser åtte ulike typer visuell modalitet, og for å videre analysere fremstillingen av de individuelle og kollektive identitetene knyttet til urfolk og nasjonale minoriteter har jeg benyttet Laclau og Mouffe sin forståelse av diskursive gruppekonstruksjoner. Disse er grundigere redegjort i følgende avsnitt.

Diskursive gruppekonstruksjoner og andregjøring

I oppgaven har jeg forholdt meg til Laclau og Mouffe sin forståelse av «... den diskursive konstruktion af grupper.» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 103). Representasjon er et begrep som er nødvendig for å forstå denne gruppedannelsesprosessen. Ideen går ut på at grupper ikke eksisterer før de blir omtalt som grupper. Dette betyr at noen må først snakke om gruppen eller på vegne av gruppen, og målet er at denne representasjonen skal stemme overens med gruppen i seg selv. Siden diskursteorien avviser ideen om at det finnes objektive grupper som kan brukes som «måleenheter» for hvorvidt representasjonen er sann eller ikke, må forholdet mellom grupper og representasjon forstås som et kontinuerlig samspill der gruppen konstrueres gjennom språk, og samtidig produserer språket et samfunnsbilde av hvordan disse gruppene kan forstås (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 58). Dette bunner i en forståelse av lignende former for utsagn knyttet til enkelte grupper dukker opp på tvers av tekster gjennom såkalte nodalpunkter. Disse fungerer dermed som bindeleddet mellom det vi leser, og de diskursene vi mener at utsagnene representerer (Brænder, Kælvraa, & Laustsen, 2014, s. 113).

Laclau og Mouffe bygger på Lacans subjektteori der individets identitet er relasjonelt til noe annet, og i diskursiv sammenheng betyr dette subjektets identitet blir konstruert gjennom ordene som knyttes til subjektet, altså mesterbetegnere (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). Dette kan være for eksempel «vestlig», «utenlandsk», «mann» eller «kvinne». Identitet i denne sammenhengen vil konstrueres når man aksepterer å beskrives gjennom ulike mesterbetegnere.

På den andre siden, konstrueres identiteten også gjennom det subjektet ikke beskrives gjennom. Dette gjelder også i den diskursive konstruksjonen av gruppeidentiteter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 56). Et eksempel på dette er i setningen «Mens de som etter hvert ble etniske nordmenn, i hovedsak var bofaste bønder og fiskere, var samene nomader, altså mennesker som flytter seg fra sted til sted.» (Holgersen et al., 2020, s. 121). Her dannes subjektet/gruppen «*etniske nordmenn*» og mesterbetegnerne blir identifisert som «bofaste», «bønder», «fiskere». Til gjengjeld blir «samene» og «nomader» mesterbetegnere som impliserer det som ikke anses som beskrivende for gruppen «*etniske nordmenn*». Det er dette som bunner i det diskursteorien kaller differenslogikk, hvor definisjoner blir satt ut ifra det de kan assosieres med og det de kan skilles fra, og at i denne prosessen tillegges definisjonene normative verdier hvor de enten betraktes som positive eller negative (Brænder et al., 2014, s. 139). Valoriseringen kan dermed også positivt lade *etniske nordmenn* og negativt lade *ikke-etniske nordmenn*. Av samme logikk kan dikotomier som «oss» vs. «dem» forsterkes. Både verbformer og pronomen kan fungere som enten inkluderende eller ekskluderende språk (Jørgensen & Phillips, 1999), og i læremidlene finner vi at pronomen kan tilby innsikt i hvem som inngår i de ulike gruppene ved å se hvor det skrives *vi* og hvor det skrives *de/dem*.

Passivisering

For å analysere de underliggende betydningene i tekst og hvordan grupper fremstilles, har jeg blant annet analysert subjekter og objekter i setningene (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 95). En setning kan for eksempel skrives i passiv form «Fra midten av 1800-tallet ble samene i Norge utsatt for en streng fornorskingspolitikk» (Engelien et al., 2020, s. 40). Her kan den passive setningsoppbygningen sette ansvaret til de norske myndighetene i andre rekke, og rette fokuset mot samene som offer for fornorskingspolitikken. En slik grammatisk struktur kan forklares som *passivisering* (Skrede, 2020 s. 49). Alternativt kunne denne setningen ha blitt skrevet i aktiv form, «De norske myndighetene utsatte samene for en streng fornorskingspolitikk fra midten av 1800-tallet», hvor vi legger aktøren «De norske myndighetene» som utøveren av handlingen. Fokuset er ikke på hvordan politikken er noe samene opplevde, men hvordan de norske myndighetene forårsaket denne opplevelsen. I begge setningsstrukturer er det samme aktør som er ansvarlig for begivenheten, men den ene setningen skjuler dette ansvaret i større grad enn den andre (Jørgensen & Phillips, 1999).

Nominalisering

Ofte kan også slike passive setninger mangle en aktør i det hele tatt, slik som «Vi ser i det hele tatt en revitalisering av samisk kultur og identitet» (Dahle et al., 2020, s. 63). Her forklarer du begivenheten i setningen som «... en konsekvens av krefter utenfor noens kontroll» (Bratberg, 2021, s. 64). Her er verbet erstattet av substantivet «revitalisering» og det er ingen som kan stilles ansvarlig som utøveren av denne handlingen. En slik grammatisk struktur kan forklares som *nominalisering*, der navnet på prosessen eller handlingen erstatter hele prosessen i seg selv og «tingliggjør» den (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 95, Skrede, 2020, s. 48, Bratberg, 2021, s. 64). På samme måte som med passivisering, deaktiveres aktørens handlingsvalg. Noen ganger kan nominalisering og passivisering tjene et formål om å skrive kortfattet, mens andre ganger kan det fungere tilslørende for agens (Fairclough, 2015).

Presupposisjon

Enkelte påstander blir ikke uttrykt direkte, men heller antatt implisitt, og dette kalles ofte for presupposisjoner (Svennivig, 2009). Et eksempel på dette er påstanden «For samer som lever av reindrift på Finnmarksvidda, kan vi se at viktige deler av den tradisjonelle levemåten eksisterer fortsatt, selv om det nå brukes snøskutere i arbeidet med å samle reinflokkene» (Holgersen et al., 2020, s. 123). I dette eksempelet ligger det en skjult antakelse om at leseren ikke allerede vet at den tradisjonelle levemåten er mindre utbredt, og at samer i dag også bruker moderne hjelpemidler i næringsdrift. I tillegg, blir det bakt inn informasjon som at det finnes samer som driver med reindrift og at det finnes samer som lever på Finnmarksvidda. Som medmennesker er vi avhengige av en felles forståelse av hvordan verden fungerer for å samhandle og kommunisere (Skrede, 2017). Det hadde begrenset vår evne til å kommunisere effektivt om vi skulle redegjort for alle detaljer til enhver tid. Likedan, kan nettopp disse presupposisjonene bidra til å skjule antakelser som ikke nødvendigvis er åpenbare eller akseptable for leseren (Svennivig, 2009). Slik frarøves leseren mulighet til å vurdere om antakelsen er korrekt eller feil, sann eller usann (Veum & Skovholt, 2022). Presupposisjoner kan dermed bli brukt til å utøve en form for skjult innflytelse, som igjen, kan bidra til å opprettholde dominerende oppfatninger (Fairclough, 2003).

Modalitet

Når vi leser en tekst, får vi et visst inntrykk av hvordan forfatteren bedømmer det som hen selv skriver. For eksempel kan teksten uttrykke selvsikkerhet ved at man konstaterer noe som fakta, eller den kan uttrykke fleksibilitet ved at man fremstiller påstander som plausible fremfor fakta. *Skulle, ville, måtte, burde* og *kunne* er eksempler å modale hjelpeverb som ofte brukes som et uttrykk for forfatterens subjektivitet, men modalitet kan også uttrykkes gjennom adverb, partikler og modifierende setninger (Svennivig, 2009, ss. 25-26). Det handler altså om det standpunktet som forfatterens holdning eller graden av *affinitet* i det som blir skrevet (Fairclough, 2003, s.165). Modalitet kan fortelle oss om noe om hvor sterkt forfatteren forplikter seg til en sannhet om verden eller stiller spørsmål ved den (Fairclough, 2003, s.167). For å vurdere graden av affinitet har jeg tatt utgangspunkt i Fairclough sine kategorier av epistemisk modalitet, som referer til den grad av sikkerhet, usikkerhet eller undring som fremmes i utvekslingen av kunnskap.

Påstander	Spørsmål
Påstand: Vinduet er åpent	Ikke-modalisert positiv: Er vinduet åpent
Modalisert: Vinduet kan være åpent	Modalisert: Kan vinduet åpnes?
Fornektelse: Vinduet er ikke åpent	Ikke-modalisert negativ: Er ikke vinduet åpent?

Tabell 1: Fairclough, 2003 s. 167, Skrede (2017) sin oversettelse av kategoriene

I *Delta!* omtales jøder i konteksten jødehat knyttet til Israel- Palestina konflikten. Avsnittet forsøker å forklare holdningene hver side av konflikten har mot hverandre. Der forfatteren omtaler en grad av usikkerhet rundt hvor mange på den Palestinske siden som ansvarliggjør jøder for konflikten, uttrykker forfatteren en sikkerhet rundt at dette «... *blir* av den andre siden brukt til å betegne muslimer generelt som jødehatende rasister, selv om de fleste muslimer *ikke har* utviklet rasistiske holdninger til jøder på grunn av konflikten.» (Holgersen et al., 2020, s. 140, egen kursivering). I dette sitatet benytter forfatteren både en *påstand* og en *fornektelse* ved å utelate modalitet og heller bruke «bør» og «ikke har». Utelatelsen av modale hjelpeverb fremstiller sitatet som sant eller objektivt, og ikke et uttrykk for forfatterens holdninger. Sådan, lages det lite rom for subjektive tolkninger av den komplekse konflikten.

Visuell modalitet

I tillegg til tekstanalytiske verktøy har jeg også måttet benytte egne analyseverktøy for visuelle og multimodal tekster som bilder og videoer i lærebøkene og i de digitale ressursene. Her har jeg tatt utgangspunkt i de åtte ulike modalitetene Skrede (2017) oppsummerer i sin tabell demonstrert i figuren under.

Tabell 4.4 Ulike typer visuell modalitet. Tabellen er basert på Kress og van Leeuwen (2006, s. 160-163) og Machin (2011, s. 48-57).

Oppsummering av åtte ulike typer visuell modalitet	
Representasjon av detaljer	Grader av detaljering, fra den enkleste strektegning til skarpe og detaljerte fotografier.
Kontekstualisering av bakgrunn	Grader av bakgrunn, fra ikke-eksisterende via ufokuserte til maksimalt skarpe og detaljerte bakgrunner.
Dybde	Grader av dybde, fra fravær av dybde til maksimalt dybdeperspektiv.
Lys og skygge	Grader av lys og skygge, fra mørke umodulerte bilder til opplyste naturalistiske fremstillinger.
Lysstyrke	Grader av kontrast mellom det mørkeste og det lyseste i et bilde.
Fargemetning	Grader av hvor mettede fargene er, fra full fargemetning til sort og hvitt.
Fargemodulering	Grader av fargemodulering, fra mange nyanser av samme farge til ensfarget flat og umodulert farge.
Fargedifferensiering	Grader av fargespredning, fra mange ulike farger til monokrome farger.

Tabell 2: Ulike typer visuell modalitet (Skrede, 2017, s. 98)

Et eksempel kan hentes fra en tekst i *Fokus* som tar for seg samisk identitet og dens grensnitt med norsk identitet. Her redegjøres det for samer som et urfolk og en etnisk gruppe som er spredt over flere land, og at de som bor i Norge er norske statsborgere (Dahle et al., 2020, s. 82). Under teksten vises det er stort bilde av en smilende gutt ikledd kofte og kommager og som kaster et lass. Bakgrunnen er ute av fokus, noe som kan dekontekstualisere bildet, løsrive gutten fra tid og sted og allmenngjøre detaljene knyttet til gutten. Gutten, kofte og lassoen kan dermed gjøre bildet mer symbolsk enn dokumentarisk (Skrede, 2017, s. 99), og gjøre det lettere for seere å sette egne kontekster inn i bildet. En naturlig kontekst vil være å anta at gutten og detaljene rundt han er representativt for de fleste samiske barn.

3.5.1 Analytisk fremgangsmåte

I tråd med kritisk diskursanalytisk tradisjon har jeg vekslet mellom en tekstspesifikk analyse og en mer samfunnskritisk analyse (Bratberg, 2021). Gjennom abduksjon har jeg også kontinuerlig vekslet mellom å analysere korpuset i lys av teori og undersøke teorier ut ifra tekstanalysen. I den følgende redegjørelsen av de ulike stegene vil det komme frem at jeg har vekslet mellom å analysere tekstkorpus basert på «teoriladet empiri» og «empiriladet teori» (Hjardemaal, 2011, s. 205). Prosessen fra start til slutt kan oppsummeres med fire steg inspirert av stegene til Fairclough (1992) der jeg (1) har formulert en problemstilling, (2) valgt tekstmateriale, (3) benyttet Faircloughs tredimensjonale modell for å undersøke hvordan tekstmaterialet fremstiller urfolk og nasjonale minoriteter, og (4) etter å ha kartlagt ulike diskurser gruppene har blitt skrevet inn i, har jeg forsøkt forstå disse i sammenheng med mitt teoretiske rammeverk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 89-100; Postholm og Jacobsen, 2011, s. 112).

Det *første* steget i analysen var derfor å gå gjennom alle lærebøkene og elevnettsidene og lokalisere alle mulige semiotiske ressurser som omhandlet urfolk og nasjonale minoriteter, slik det er redegjort for under *Utvalg av tekster*. I denne delen samlet og overførte jeg alt relevant tekstmateriale fra lærebøkene og elevnettsidene til digitale dokumenter for å gjøre korpuset enklere å håndtere. I det *andre* steget, gikk jeg gjennom dette korpuset på nytt og markerte alle steder de ulike begrepene ble nevnt, slik at jeg enkelt kunne finne frem til disse. I dette steget skrev jeg også ned kommentarer på de iøynefallende funnene knyttet til semantikken, ordvalget i teksten og tekstpraksisen sett i en større sosial sammenheng. Dette steget inkluderte en tekstanalyse av nominalisering, passivisering, presupposisjon, modalitet, pronomenbruk, visuell modalitet og nodalpunkter. I det *tredje* steget, gikk jeg gjennom dette korpuset på nytt med et teoretisk og analytisk rammeverk knyttet til normkritisk mangfoldskompetanse og undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter, og plukket ut sitater og tekst som reflekterte ulike fremstillinger i læremidlene. Det *fjerde* steget handlet derfor om å se fremstillingene som større sosiale temaer for å kategorisere de inn i ulike diskurser, der jeg fant tre diskurser som urfolk og nasjonale minoriteter skrives inn i: (1) den nasjonale diskursen, (2), overgangsrettferdighetsdiskursen og (4) revitaliseringsdiskursen. I det *femte* og siste steget, gikk jeg gjennom kategoriene og skrev ut analysebeskrivelser ved bruk av overnevnte analyseverktøy, og drøftet funnene i lys av teorier og tidligere forskning. Her la jeg også vekt på at de delene av korpuset jeg analyserte, måtte forstås i sammenheng

med resten av teksten (Hjardemaal, 2011, s. 191). Der jeg for eksempel har analysert et enkelt avsnitt, som for eksempel avsnittet om Sametinget i *Pilot*, har jeg sett det i kontekst med resten av delkapittel som handler om *Hvordan løser vi alle fellesoppgavene?* (Engelien et al., 2020, s. 122).

3.6 Metodologiske utfordringer og forskningsetiske betraktninger

Kritisk diskursanalyse har blitt kritisert for å være en metode der forskeren plukker ut relevante elementer fra språkanalysen for å bekrefte de teorier og antagelser som forskeren allerede har bestemt på forhånd. Denne kritikken blander der imot sammen «(1) objektivitet som verdinøytral eller verdifri forskning, og (2) objektivitet som i søken etter «sann» kunnskap» (Skrede, 2017, s. 88). De fleste «objektive» fremstillinger er verdiladede fordi enhver samfunnsvitenskapelig forskning som forsøker å undersøke en problemstilling, må først gjøre en vurdering på at noe er et problem (Skrede, 2017, s. 84). Målet i analysen min er ikke å komme frem til «sann kunnskap», men å tilby mine perspektiver på fremstillingen av urfolk og nasjonale minoriteter i lærebøkene. Verdier er derfor ikke nødvendigvis en trussel, men noe som kan frigjøre oss fra begrensningene som fakta kan sette (Skrede, 2017, s. 88). Som en forsker forstår jeg derfor at min identitet, virkelighetsoppfatning og «... sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg» (Hjardemaal, 2011, s. 193). Den analytiske tilnærmingen til teksten vil dermed bli preget av denne «forforståelsen» (Hjardemaal, 2011).

3.6.1 Validitet

I et forskningsprosjekt som dette, der forskerens fortolkninger og refleksjoner er sentrale, vil kvaliteten på forskningen i stor grad knyttes til dens gyldighet. Denne gyldigheten omtales ofte som validitet i forskningsmetodisk litteratur. I en positivistisk tradisjon vil denne validiteten knyttes til hvor godt forskningen klarer å reflektere den faktiske virkeligheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Siden jeg går inn i analysen med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, vil ikke denne diskursanalysen ta utgangspunkt i å belyse en virkelighet, men heller «... hvordan vi former våre oppfatninger om og perspektiver på den.» (Bratberg, 2021, s. 73). Resultatene har dermed ikke som hensikt å kunne operasjonalisere begreper eller fastslå kausalitet (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 204-207). Målet med denne diskursanalysen er heller å fremheve ambivalensene som eksisterer i språket og belyse implikasjonene av disse. For å sikre gyldigheten til forskningen forholder vi oss derfor til en bredere forståelse av

validitet, der det legges klart frem hvordan man har kommet frem til de tolkningene som gjøres, hva som kan være konsekvensene av en slik tolkning og en transparens om min posisjon i de tolkningene jeg gjør (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 33; Bratberg, 2021, s. 73).

Selv om jeg ikke har som hensikt å fastslå kausalitet, mener Bratberg (2021) at diskurser likevel henger sammen med årsaker og konsekvenser.

«For det første kan vi si noe om hvor diskurser kommer fra, og hva som gir en gitt diskurs en fremskutt eller hegemonisk posisjon. For det andre kan vi være opptatt at konsekvenser eller implikasjoner - hva fører diskurser til?» (Bratberg, 2021, s. 70)

Diskurs er noe som organiserer vår forståelse av virkeligheten. Det å undersøke hvor diskursen kommer fra kan derfor være en inngang til å forstå virkelighetsoppfatningene bak språket i en større sosial sammenheng. Like relevant er det å se på konsekvensene av ulike diskurser, og hvordan sosiale strukturer påvirkes og opprettholdes av det som skjer gjennom språket (Bratberg, 2021, s. 70). Sistnevnte har vært et spesielt fokus i analysen i troen om at diskurser er med på å reprodusere og opprettholde marginaliserende sosiale praksiser gjennom å være ideologibærere (Skrede, 2017, s. 154). I tråd med manifestet for kritisk diskursanalyse, er validiteten her knyttet til et årsak-virkningsforhold som ikke er innebærer kausalitet, men som belyser hvorfor noe har blitt og hvor det kan komme fra (Skrede, 2017, s. 39)

Det er viktig å presisere at selv om analysen belyser hva som kan ligge til grunn bak språket, så hevder jeg på ingen måte at funnen samsvarer med intensjonen til lærebokforfatterne. Diskurser er ofte ikke intensjonelle, og må undersøkes selvstendig fra de aktørene som medierer dem (Skrede, 2017, s. 154). Jeg tillegger ikke lærebokforfatterne noen ideologiske standpunkter, fordi jeg har ingen grunnlag for å påstå at diskursene jeg finner representerer forfatterens eller forlagens verdigrunnlag. Fokuset har derfor ligget på teksten alene, dens konsekvenser og de diskurser som kommer frem gjennom teksten.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet i en forenklet forstand, handler om etterprøvbarehet. Det vil si at dersom noen andre forsøkte å gjennomføre forskningsprosjektet mitt på nytt på egen hånd, ville de endt opp med å produsere samme resultater som meg. Med tanke på at forskningsprosjektet mitt i stor grad baserer seg på konklusjoner jeg slutter basert på mine fortolkninger av lærebøkene, er det lite sannsynlig at andre forskere hadde endt opp med akkurat samme resultater som meg.

Reliabilitet i form at etterprøvnbarhet er derfor noe som blir mindre relevant i metoder som «... fortolker sosiale fenomener» (Skrede, 2017, s. 159). Dette betyr derimot ikke at forskningen min ikke er reliabel, da det er nettopp disse slutningene jeg trekker som er av interesse for forskningsspørsmålet mitt (Skrede, 2017, s. 158). Reliabilitet i dette forskningsprosjektet vil derfor etableres gjennom en gjennomsiktighet om både metodologiske valg og min egen posisjonalitet, fremfor etterprøvnbarhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140).

Da den kritiske diskursanalysens manifest er å utjevne sosiale urettferdige maktforhold (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 19), forutsetter det at jeg som forsker trer inn i en normativ posisjon. Min posisjon i denne oppgaven er sterkt forankret i troen på en skole som fremmer mangfold på en respektfull måte og at historie og kultur knyttet til spekteret av nasjonale minoriteter og urfolk anses som viktig kunnskap på lik linje med resten av kunnskapsmålene i samfunnsfag. Jeg anser også en refleksivitet om den norske statens rolle i behandlingen av urfolk og nasjonale minoriteter gjennom historien som et essensielt tiltak for å bevisstgjøre elevene på ansvaret man har som en demokratisk medborger. Dette ansvaret er forankret i det demokratiske mandatet i læreplanens verdigrunnlag for opplæring om at «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette krever blant annet at den norske skolen er verdibevisst og normkritisk til hvordan mangfoldet i Norge blir snakket om i skolen. Disse verdisyntene er dermed noe jeg trekker med meg gjennom hele analysen.

I tillegg til refleksivitet rundt hvilken posisjon jeg går inn i forskning med, ønsker jeg å påpeke fordelene med lærebøker som mine analyseobjekter. Som nevnt, kan etterprøvnbarhet i en forskningsmetode som diskursanalyse være utfordrende. På den andre siden, kan empirien som brukes i en slik metode være mer reliabel da tekster i lærebøker anses som «naturlig forekommende data» (Skrede, 2017, s. 159). Dette går ut på at data som er innsamlet fra eksemplevis observasjoner ikke alltid kan reproduseres, da datainnsamlingen er avhengig av forskerens gjennomførelse. Detaljene ved denne gjennomførelsen, som notater fra observasjonen er ikke alltid synlig i forskningen og en reproduksjon av analysen kan derfor ha varierende empirisk grunnlag. Med naturlig forekommende data, slik som tekster i lærebøker, kan derfor anses som mer reliable da de «... eksisterer uavhengig av forskerens innblanding, samtidig som materialet normalt er offentlig tilgjengelig» (Skrede, 2017, s. 159).

Lærebøkernes offentlighet gir derfor forskningen en tilgjengelighet som resulterer i en høy grad av transparens om empirien som ligger til grunn for konklusjonene i denne forskningen.

4. Analyse og diskusjon

I dette kapittelet har jeg forsøkt å anvende de diskursanalytiske verktøyene som er redegjort for i metodekapittelet, for å svare på problemstillingen: *Hvordan blir urfolk og nasjonale minoriteter fremstilt i et utvalg av lærebøker i samfunnsfag på vg1/vg2?* I alle lærebøkene og elevnettsidene blir den samiske identiteten hovedsakelig knyttet til fornorskingspolitikken, overgrepene samene har opplevd gjennom historien og det samiske språket. Der det ikke snakkes om fornorskingspolitikken, skrives det om samenes livsstil og revitaliseringen av samisk kultur og identitet. De færreste av lærebøkene og elevnettsidene trekker også frem forsoningsprosesser mellom den norske staten og den samiske befolkningen i dag, men et fellestrekk i hele analysemateriale er at samisk kultur og identitet likevel skrives frem i en samtidskontekst. I motsetning til nasjonale minoriteter, som hovedsakelig skrives inn en fortidig kontekst. I analysen har jeg trukket frem tre diskurser som samer og nasjonale minoriteter skrives inn i: (1) den nasjonale diskursen, (2) overgangsrettferdighetsdiskursen og (3) revitaliseringsdiskursen. Flere av disse diskursene flyter inn i hverandre i læremidlene, og enkelte perspektiver kan derfor gå igjen på tvers av analysen.

4.1 Den nasjonale diskursen

«De som ut fra definisjonen av etniske grupper kan beskrives som etniske nordmenn, er de som har en identitet som norske, og denne identiteten ikke har noe med statsborgerskap å gjøre. I stedet pekes det på at gruppa bruker norsk som morsmål og har en felles opprinnelse og langvarig tilknytning til den *norske kulturen*.» (*Delta*, s. 120, egen kursivering)

Kultur er ikke noe håndfast, men er sosialt konstruert gjennom symboler og oppsummerende, følelsesladede tegn. Kulturen i det «nasjonale» og det «norske» blir derfor det vi anser som en del av det konstruerte og forestilte kulturfellesskapet i Norge (Vike, 2001, s. 134). I læremidlene fremkommer det et slikt forestilt fellesskap gjennom narrativer om at det er en felles norsk historie og en felles nasjonal identitet, som samene og de nasjonale minoritetene i ulik form og grad er en del av (Anderson, 1996). For å forstå hva som legges i det nasjonale forestilte fellesskapet, må vi forstå hva som legges i begrepet «nasjon». Sørensen (2001) skiller mellom objektive og subjektive kriterier for hva det vil si å være en nasjon. Der førstnevnte referer til kriterier som historisk avstamning og etnisitet, referer subjektive

kriterier til opplevelser av en nasjonal bevissthet og fellesskapsfølelse i form av et kulturfellesskap (2001, s.120).

Med hensyn til denne distinksjonen kan minoritetsgrupper falle både innenfor og utenfor det «nasjonale» på én og samme tid. En gjennomgående tendens i læremidlene er at samer spesielt både er en del av det «norske» gjennom en nasjonal identitet, men faller utenfor på bakgrunn av samisk etnisitet. Samtidig faller nasjonale minoriteter utenfor på grunn av minoritetskulturelle særtrekk, men betraktes likevel som en del av det «nasjonale» på grunn av deres langvarige tilknytning til den norske historien og kulturen. I læremidlene skrives dette spenningsforholdet inn i en diskursiv konkurranse mellom minoriteter som både «norske» og «ikke-norske» på en og samme tid. Den nasjonale diskursen provoserer derfor narrativer om samer og nasjonale minoriteter som at «*de*» er en del av «*vårt*» folk, og i tillegg legitimerer majoritetssamfunnets forskjellsbehandling mot dem basert på deres minoritetsstatus. I tråd med Røthing (2017), er bevisstheten rundt dette essensiell for å forstå hva det betyr å være en minoritet, og for å forstå forholdet mellom minoritet og majoritet i læremidlene.

4.1.1 Nasjonale minoriteter som en nasjonal kulturarv

På tvers av læremidlene blir de nasjonale minoritetene hovedsakelig skrevet *om* i sammenheng med deres historie og tilknytning til det som i dag heter Norge (Kumashiro, 2000). Skogfinner og kvener «... slo seg ned i deler av Norge som til da var helt eller nesten ubebodd av nordmenn» (*Delta*, s. 122), romanifolket «begynte å komme til Norge allerede på 1500-tallet» (s. 122) og rom «begynte å komme til Norge på 1800-tallet» (s. 122). På den ene siden, sørger lærebøkene for å veve sammen historien om minoritetene og den norske kulturarven, men en konsekvens av at de blir presentert som «fortidige» kan bli at de risikerer å forbli fortidige størrelser i norsk historie, og som ikke er relevante i dagens samfunn (Andreassen & Olsen, 2020).

I sitatene blir både skogfinnene og kvenene/norskfinnene skrevet inn i historien gjennom preteritumbøyningen av verbene «*begynte*», «*etablerte*», «*var*», som plasserer gruppen i fortiden. Lik som funnene til Midtbøen, et al. (2014), finnes det ingen informasjon i lærebøkene om deres tilstedeværelse i dagens samfunn. Senere i kapittelet, blir det kvenske språket nevnt som eksisterende i dag, samtidig blir det skogfinske presentert som utdødd. Skogfinnene fremkommer derfor i læreboken som en gruppe som ikke eksisterer i dag, selv om det er mange som identifiserer seg som både skogfinner og etterkommere av skogfinner.

Konsekvensen av at de er skrevet som en del av fortiden, kan bli at de ikke anses som del av det nasjonale «vi»-et i dag. En ytterligere konsekvens av dette kan bli at prosessene som ligger til grunn for negative stereotypiseringer av minoritetene ikke blir ansett som relevante og overførbare til dagens kontekst. Slik blir nasjonale minoriteter både en del av det nasjonale, og samtidig skjøvet ut av det.

Der *Delta!* skriver om rom og romani finner vi også et svart-hvitt bilde som viser mennesker i ulike aldre oppstilt foran en karavan. I motsetning til fargebilder, uttrykker svart-hvitt-bilder gjerne en kontekst satt i en fortid (Veum & Skovholt, 2022, s. 72). I kombinasjon med bildeteksten «Da romani og rom dukket opp i Europa, visste ikke folk hvor de kom fra ...» (*Delta*, s.122) som henviser til gruppens eksistens i fortiden, forsterkes «mystifiseringen» av minoriteten.



Bilde 1: (Holgensen, Iversen, & Kosberg, 2020, s. 122)

I avsnittet om rom og romanifolkets forhold til majoritetskulturen, skriver *Delta!* at rom har historisk sett «... vært tydeligere avgrenset fra den norske majoritetskulturen enn romanifolket.» (*Delta*, s. 123) og begrunnes i at rom har hatt en kulturell norm å gifte seg innad i gruppen og romanifolket som regel giftet seg med nordmenn.

Proposisjon	Presupposisjon
Rom har vært tydeligere avgrenset fra den norske majoritetskulturen enn romanifolket	1. Det finnes en norsk majoritetskultur
	2. Romanifolket har ikke vært like avgrenset fra den norske majoritetskulturen som rom

I første omgang viser ikke teksten et normativt narrativ om det er positivt eller negativt at rom er avgrenset fra majoritetskulturen. På den andre side, kan presupposisjonen om at det i det

hele tatt finnes en norsk majoritetskultur som romsk og romani kultur skal sammenlignes med, kommunisere et etnosentrisk perspektiv der det «norske» blir satt i sentrum. Dette kan også tolkes i tråd med kulturell nasjonalisme, hvor norsk kultur finnes innenfor rammen av et kulturfellesskap. Alt som faller utenfor denne rammen, utfordrer nasjonalismens ideal om et bestemt kulturelt fellesskap. Minoriteter blir i dette tilfellet en utfordring fordi de havner utenfor det kulturelle fellesskapet, og må minoritetene enten innpasses i majoritetskulturen eller fjernes fra landet (Sørensen, 2001).

Læreboken beskriver hvordan kristendommen som en statsreligion la premisset for utestengelsen av jødene. I *Delta!* heter det «Den norske Grunnloven fra 1814 fastslo at luthersk kristendom var den eneste lovlige troen og gjorde det forbudt for jøder å innvandre til Norge.» (*Delta*, s.123). Selv om dette ikke er feil, undermineres den målrettede utestengelsen av jødene ved å underkommunisere at grunnloven inneholdt en egen jesuittparagraf som forbød jøder og jesuitter adgang til landet (Banik, 2017). Da denne ble opphevet i 1851 «begynte imidlertid jødiske familier fra Øst-Europa å etablere seg» (*Delta*, s.123) i Norge. Bruken av det kontraststillende adverbet 'imidlertid' kommuniserer et skifte i politikken ført av staten mot jødene. Det som kan bli kamuflert i denne kommunikasjonen er det jødiske samfunnets kontinuerlige utfordringer med storsamfunnet i ettertid av opphevelsen. På den andre siden, adresseres pågående utfordringer i overgangsrettferdighetsdiskursen. Likevel, vektlegges den jødiske minoriteten i en større nasjonal kontekst, og minoritetens rolle i den nasjonale kulturarven. Samtidig, forsterker vektleggingen posisjonen til jøder som en minoritet og underspiller jødernes posisjon i det norske fellesskapet i dag.

4.1.2 Samer og nasjonale minoriteter som «de andre»

Selv om nasjonale minoriteter i læremidlene blir inkludert i fortellingen om den nasjonale kulturarven, blir de skrevet inn som «de andre» utenfor den diskursive nasjonale identiteten. «I all nasjonalisme vil det være tale om å skille oss fra de andre – oss som tilhører det nasjonale fellesskapet fra dem som ikke gjør det» (Sørensen, 2001, s. 124). Kapittel fire i *FOKUS* er navngitt *Norge møter verden*. Med underoverskriften *Kultur- hva er det?* begynner kapittelet med å redegjøre for at det er først når vi oppdager andre kulturer, at vi blir bevisst over vår egen kultur. Avsnittet starter med et sitat av forsker Kajsa Kemi Gjerpe som beskriver nettopp dette.

«Hjemme i Karasjok var jeg som alle andre, og min samiske identitet var så opplagt at den ikke var noe tema. Det var først da jeg flyttet til Trondheim for å studere, at jeg ble bevisstgjort min samiske tilhørighet» (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 77)

I dette sitatet viser Gjerpe til hvordan hennes samiske identitet ble synlig først når noen med annerledes kultur utpekte den. Dette kan forstås i tråd med Jenkins (1997) sin forståelse av etnisitet som noe man både selv kan identifisere seg med, men også som noen andre kan *tilskrive* deg. I det sistnevnte tilfellet er ikke identifiseringen nødvendigvis basert på noe objektivt, men det som andre anser som sosialt relevante forskjeller. Innenfor en nasjon blir dette spesielt fremtredende fordi tilskrivelsen blir basert på at «du» ikke er som «oss». Når denne vurderingen er basert på synlige forskjeller som for eksempel hudfarge, kan ikke den som blir kategorisert unngå tilskrivelsen (Jenkins, 1997). I et samisk tilfelle, har rasialiseringen ikke vært knyttet til hudfarge, men til kollisjonen mellom samisk og 'norsk' kultur der samisk kultur er underordnet den 'norske' i det kulturelle verdihierakiet (Røthing, 2017). Inkluderingen av minoritetsperspektivet til Gjerpe, kan derfor bidra til å «... sette et kritisk fokus på forholdet mellom minoritet og majoritet, og ikke minst majoritetens praksisformer, forståelsesmåter og privilegier» (Røthing, 2017, s. 108).

I kapittel fire om *Kultur i endring i Delta!* blir nasjonale minoriteter hovedsakelig undervist om i tråd med Kumashiro (2000) og skriver at til tross for assimilasjon, har Norge alltid vært et flerkulturelt samfunn som «... innebærer at ulike etniske grupper bor side ved side, samtidig som hver av gruppene har bevart viktige deler av egen kultur og identitet.» (*Delta*, s. 121). Dette gir inntrykk av konkurrerende pluralistiske og nasjonalistiske diskurser hvor, på den ene siden, har etniske grupper bodd side ved side med egne kulturelle særtrekk i behold, men på den andre siden, har disse blitt assimilert inn i hovedkulturen. Konseptet om at det finnes en 'hovedkultur' er i seg selv en anerkjennelse av en verdiorientert kulturforståelse, og kan knyttes til kolonialitet i at det finnes en dominerende kultur som 'de Andre' må tilpasse seg.

Dette blir enda tydeligere gjennom ordlyden: «Andre etniske grupper som har bodd lenge i Norge uten å bli fullstendig assimilert, omtales som nasjonale minoriteter» (*Delta*, s. 122). Setningen etterfølger et avsnitt om «etniske nordmenn» og bofaste samer. Bruken av «andre», kan tyde på kontrastering mellom etniske nordmenn og bofaste samer, og nasjonale minoriteter. Dette reiser spørsmålet om dersom «andre etniske grupper» ikke har blitt fullstendig assimilert, betyr dette at samene har blitt det?

Proposisjon	Presupposisjon
Andre etniske grupper enn samer og nordmenn omtales som nasjonale minoriteter dersom de har bodd lenge i Norge uten å bli fullstendig assimilert.	1. Samer og nordmenn tilhører to forskjellige etniske grupper, og nasjonale minoriteter tilhører ikke noen av disse
	2. Det finnes grader/nivåer av assimilasjon
	3. Dersom en etnisk gruppe er fullstendig assimilert, omtales den ikke som en nasjonal minoritet

Proposisjonen om at enkelte etniske grupper omtales som nasjonale minoriteter dersom de har bodd lenge i Norge uten å bli fullstendig assimilert, kan uttrykke en presupposisjon om at dersom en etnisk gruppe er fullstendig assimilert, omtales den ikke som en nasjonal minoritet. Proposisjonen kan også uttrykke en presupposisjon om at det finnes ulike nivåer av assimilering der «fullstendig» indikerer komplett assimilasjon i det norske forestilte fellesskapet. Når presupposisjoner kan fungere som representasjoner av allmenne virkelighetsbilder, kan presupposisjonen i sitatet over kommunisere en diskurs der nasjonale minoriteter står utenfor «vi»-et som inngår i det «assimilerte fellesskapet» som etniske nordmenn og samer er en del av.

Tidligere i kapittelet defineres en etnisk gruppe som «... en gruppe som opplever seg som et fellesskap på grunnlag av felles språk eller religion, historie og tradisjoner» (*Delta*, s. 119), og assimilering som «... at en etnisk gruppe går bort fra å holde på kulturelle særtrekk og egen identitet, og på den måten går den inn i og blir en del av en annen etnisk gruppe» (*Delta*, s. 120). Gradsadverbet «fullstendig» kan fremstille påstanden som et modalt uttrykk som indikerer et spekter av assimilasjon. Enten har du gått fullstendig vekk fra å holde på kulturelle særtrekk og egen identitet og blitt en del av en annen etnisk gruppe, eller så har du ikke det. Dersom du ikke fullstendig har blitt assimilert, har du derimot beholdt noen av dine kulturelle særtrekk og egen identitet. Det at de nasjonale minoritetene defineres i læreboken ut ifra at de ikke har blitt fullstendig assimilert, kan implisere at fordi gruppen har beholdt egne kulturelle særtrekk, er de nasjonale minoritetene utelatt fra den «etnisk norske» gruppen og derav det nasjonale «vi»-et. Dette kan trekkes til Faye (2021) sin teori om at den «andre» blir beskrevet gjennom majoritetens etnosentriske briller. Utfordringen her er at de nasjonale minoritetene fremstilles som *de andre* som ikke har klart å bli en del av *oss*, og som

Kumashiro (2000) også understreker kan en slik undervisning *om* de andre bidra til å forsterke skillene mellom *oss* og *dem* (Kumashiro, 2000).

Denne dikotomien finner vi også i *Delta!* i avsnittet om *Majoriteter og minoriteter* knyttet til forholdet mellom nordmenn og samer, som løfter fram hvordan kulturelle variasjoner i det norske samfunnet knyttes til om du er en del av majoriteten eller minoriteten. De som fremstilles som majoritetsgruppen er «... fiskere i Honningsvåg, elever på musikk, dans og drama i Kristiansand og pensjonister på vestkanten i Oslo», mens «På motsatt side kan vi si at de som driver med reindrift i Kautokeino, og flertallet av skolebarna i de østlige bydelene i Oslo, tilhører ulike minoriteter.» (*Delta*, s. 119). Her vises det en veldig tydelig distinksjon mellom *oss* og *dem*, som bidrar til andregjøring av både reindriftssamer og barn av foreldre med ulike etniske, religiøse eller kulturelle bakgrunner.

4.1.3 Samenes rettigheter «... i det norske samfunnet»

Den nasjonale diskursen skrives også inn gjennom forholdet mellom den norske staten og den samiske befolkningen. Til tross for premisset om at nasjonalstaten Norge består av to separate folkegrupper, nordmenn og samer, uttrykker læremidlene konkurrerende narrativer. På den ene siden har samene rett til medbestemmelse, samtidig som at de ikke har like mye myndighet i nasjonalstaten Norge. Sametinget har fått dedikert egne avsnitt i alle lærebøkene, men disse er hovedsakelig vinklet som et eksempel på hvordan Norge har gitt «... de norske samene mulighet til å velge sin egen folkevalgte forsamling.» (*FOKUS*, s. 220). «Mulighet» er et ord knyttet til både sannsynlighet og konsekvens. Muligheten til å velge egen forsamling kan anses som en overgangsrettferdighetsprosess der det samiske folket får medbestemmelsesrett etter en historie med marginalisering, men samtidig skrives prosessene frem i et narrativ der medbestemmelse forutsetter en underkastelse til det nasjonale rettssystemet. Inkluderingen i det nasjonale fellesskapet og medfølgende rettigheter, blir slik kun tilgjengelig på premissene til den norske staten. Sett fra et postkolonialistisk perspektiv samsvarer dette med ideer om nordisk nykolonialisme der den reelle makten ligger hos staten og ikke hos urbefolkningen (Homme, 1969).

Proposisjon	Presupposisjon
	1. Samer har ikke alltid hatt sin egen folkevalgte forsamling

Norge har gitt de norske samene en mulighet til å velge sin egen folkevalgt forsamling.	2. Det er i den norske stats anliggende og makt å gi samene muligheten til å velge en samisk forsamling
---	---

Ved å skrive at de norske myndighetene har gitt samene mulighet til medbestemmelse, impliserer det både en presupposisjon om at samene har manglet medbestemmelse gjennom historien, men også at de norske myndighetene sitter med beslutningsmakten til å realisere eller avslå dette. Å være i en posisjon der man kan gi, vil implisitt indikere at du er i en posisjon til å holde tilbake. Sjargongen gjennom korpuset er dermed at det er i den norske stats anliggende og makt til å avgjøre hvorvidt samene skal ha medbestemmelsesrett eller ikke, og hvilken status de skal få innenfor den norske stat grenser.

I et større nasjonalt politisk perspektiv har Sametinget «... rett til å bli hørt i politiske saker som berører samiske interesser ...» (*FOKUS*, s. 220), men at «Sametinget har bare rådgivende myndighet. Det er med andre ord underordnet norske lover og norske myndigheter» (*FOKUS*, s. 220). Adverbet «bare» har en funksjon som et setningsadverbial, som betyr at det endrer meningen i hele setningen. I dette tilfellet handler det ikke om å beskrive Sametinget som et rådgivende organ, men å belyse begrensningen av Sametingets rådgivende funksjon. Til tross for Sametinget som en samisk folkevalgt forsamling, blir organet fortsatt fremstilt som begrenset gjennom deres plassering i det norske forvaltningshierarkiet og at den endelige beslutningsmakten ligger i den norske statsforvaltningen. Gjennomsiktigheten rundt den begrensede jurisdiksjonen til Sametinget er med på å synliggjøre at samenes rettigheter i Norge i praksis fortsatt er begrenset selv om Norge har vedtatt lover og konvensjoner for å beskytte urfolket.

I læreboken *Pilot* reises det et spørsmål om medbestemmelsesretten til samer ville ha blitt sterkere dersom de ble innlemmet inn i den norske stats forvaltningsorganer, istedenfor å ha en rådgivende funksjon i separate forvaltningsorganer. Dette belyser den paradoksale posisjonen der samer kan oppnå sterkere gjennomslagskraft gjennom en institusjonell tilpasning til det norske, statlige systemet, men samtidig risikere å gå på akkord av samisk selvbestemmelse og rettslig autonomi. En oppgave i kapittel 5: *Ingen slipper unna politikken* heter som følger:

«Tidligere sametingsrepresentant for Fremskrittspartiet, Hans J. Eriksen, har flere ganger argumentert for at sametinget burde legges ned. Han har kalt Sametinget et

«overflødig sameorgan» og en «lekegrind». Eriksen hevder at de beste samiske politikerne heller burde vært representanter i kommunestyre, fylkesting og på Stortinget. Drøft Eriksens forslag om å legge ned Sametinget for at samer skal få større gjennomslag for sine interesser.» (Engelien, Mørk, Stensli, & Wiik, 2020, s. 139)

I læreboken har det nesten ikke blitt nevnt noe annet om Sametinget enn at det er en lokal forvaltning bestående av samiske folkevalgte representanter, som «... har stor autoritet når de uttaler seg om saker som er viktige for samene» (*Pilot*, s. 123). Spesielt siste setning i oppgaveformuleringen kan derfor dreie leseren i retningen mot at samene har best gjennomslagskraft ved å bli en del av den norske regjeringen, i motsetning til å være et separat organ. Oppgaven legger likevel opp til en kritisk vurdering av sametingets autoritet, og at med dens rådgivende myndighet kan den anses som noe svekket. Det blir opp til eleven å overveie dette, men uten forståelse for samenes historie med kolonisering og assimilering, kan det være enkelt for eleven å anta at Eriksens argument gir mening.

Sametingets begrensede jurisdiksjon er også gjennomgående belyst i samtlige bøker og nettressurser gjennom eksempler på kollisjoner mellom samiske interesser og den norske stats interesser.

«Noen ganger kommer samiske og nasjonale interesser i konflikt, for eksempel når norske myndigheter ønsker å bygge ut vindkraftverk eller etablere gruvedrift i områder med reindrift.» (*FOKUS*, s. 220)

I sitatet over, stiller *FOKUS* de norske myndighetene til en viss grad ansvarlig for kollisjonen mellom deres og de samiske interessene ved å oppgi de norske myndighetene som agens. På den andre siden, kan bruken av ordet «konflikt» også fremlegge partene involvert som likevektige av ressurser og makt. For å fange opp realiteten i spenningsforholdet mellom majoritetssamfunnet og samene bør derimot sitatet ses i sammenheng med partenes asymmetriske forhold. Urfolkskonvensjonen pålegger den norske staten «... å kartlegge de landområder der vedkommende folk tradisjonelt lever, og sikre effektivt vern av deres eiendoms- og råderett (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020a, s. 7). I tilfellet av Fosen vindkraftanlegg, har det blitt opprettet til tross for motstand fra reindriftseiere (Colman & Eftestøl, 2010, s. 44). I tillegg, har Norges Høyesterett har vindkraftutbyggingen ugyldig fordi den står i strid med reindriftsamers rettigheter (Norges Høyesterett, 2021). Dette eksempelet belyser samene svekkede beslutningsmakt, og derfor kan en overskridelse av rettigheter ligne

mer på et overgrep enn en konflikt. Den forenkla framstillingen av konfliktene mellom samiske og nasjonale interesser bidrar til å bagatellisere konfliktene, og gir begrensede muligheter for å kritisk vurdere og avveie maktbalansen mellom de samiske og nasjonale aktørene, og dermed skaper et nøytralt bilde av majoritetssamfunnets forhold til samene.

4.2 Overgangsrettferdighetsdiskursen

Vi ser en overordnet diskurs knyttet til overgangsrettferdighet i læremidlene i form av ansvarliggjøringen av den norske staten for overgrepene mot samene under fornuftspolitikk. Helhetlig skrives disse prosessene inn i en diskurs der myndighetenes ansvar for overgrepene blir tematisert. På den andre siden, blir fornuftspolitikk presentert som et tilbaketrukket og avsluttet kapittel, og som en implikasjon underdrives statens ansvar for de pågående konsekvensene av politikken. Likevel finner vi en overvekt av maktkritikk og samfunnskritikk til hvordan samer og nasjonale minoriteter behandles i dag. Overgangsrettferdighetsdiskursen i læremidlene er dermed sterkt betonert av sannhetssøking og ansvarliggjøring av menneskerettsbrudd. I tillegg, blir kritiske undersøkelser av majoritetssamfunnets holdninger løftet frem på tvers av læremidlene, noe som kan ytterligere tolkes som mekanismer i både OR-prosesser og i dekoloniseringsprosesser av læremidler (Vars, 2017).

4.3.1 Gjennomsiktighet og ansvarliggjøring av overgrep

FOKUS skriver seg inn i historien til fornuftspolitikk med; «Samene var fra 1850-tallet og mer enn hundre år framover i tid utsatt for en bevisst fornuftspolitikk.» (*FOKUS*, s. 62), og *Pilot* gjør det samme; «Fra midten av 1800-tallet ble samene i Norge utsatt for en streng fornuftspolitikk.» (*Pilot*, s. 40). Sitatene inneholder passiviseringer i form av at samene *ble utsatt for* en fornuftspolitikk, som kan plassere samene som passive aktører i historien og under spille deres omfattende motstandskamp mot fornuftspolitikk (Andreassen & Olsen, 2020). Således, oppfyller ikke innholdet nødvendigvis kravet om et balansert perspektiv på «offer»- og «overgriper»-rollen (Bentrovato, 2021).

Til tross for dette, framkommer staten likevel som en tydelig agens i fornuftspolitikk gjennom fokuset på deres «bevisste» valg. Både lærebøkene og elevnettsidene er tydelige og gjennomsiktlige på hvordan den norske staten har drevet overgrep mot samene. I *FOKUS* heter det at «Den norske stat hadde som uttalt mål at de skulle bli norske i ett og alt» og i *Pilot* understrekes det også at «Dette var statens politikk overfor samene mer enn hundre år» (*Pilot*,

s. 40). Dette kan tyde på en gjennomgående gjennomskiktighet om forholdet mellom minoritetssamfunnet og majoritetssamfunnet under fornorskingspolitikken, og implisere en normkritisk tilnærming i lærebøkene til den norske statens politikk. I *Delta!* heter det:

«Fornorskingspolitikken var et forsøk på å utslette samenes og minoritetenes kultur og identitet som grupper, og den førte samtidig til at disse gruppene ble gitt dårligere vilkår enn andre til å klare seg i det norske samfunnet.» (*Delta*, s. 125)

Et steg mot dekolonisering av pensum handler nettopp om å synliggjøre overgrepene som har blitt gjort mot urfolk og nasjonale minoriteter, og hvordan disse må forstås i dagens kontekst (Røthing, 2017; Andreassen & Olsen, 2020). Ansvarliggjøring handler derfor ikke bare om at den norske staten tar ansvar for fornorskingspolitikken, men også hvilke konsekvenser den hadde og fortsatt har for den samiske befolkningen, og hvordan vi kan gå mot en forsoningsprosess. Både de trykte og digitale midlene til *Pilot*, *FOKUS* og *Delta!* inkluderer eksempler på konsekvensene av fornorskingspolitikken. Forskjellen er at de trykte lærebøkene hovedsakelig fokuserer på konsekvensene under og umiddelbart etter fornorskingspolitikken, der elevnettsidene fokuserer mer på konsekvensene for samer i dag.

Lærebøkene trekker frem konsekvensene av fornorskingspolitikken i dag gjennom flere påstander om de samiske språkernes utrydningsfare. *Pilot* påpeker under *Språk som identitetsmarkør* hvordan «... mange samer aldri har lært samisk, og det er bare et mindretall som har samisk som hjemmespråk» (*Pilot*, s. 41). *Delta!* går i samme retning ved å trekke frem at til tross for at det er mange som identifiserer seg som samer og kvener i Finnmark og Nord-Troms, er norsk fortsatt det dominerende språket (*Delta*, s. 123). Ellers, er de andre trykte lærebøkene som regel rettet mot konsekvensene av fornorskingen i fortiden:

«Barna ble sendt til internatskoler for å bli gode nordmenn, og de lærte at den samiske kulturen var mindreverdige og uønsket. De skulle bare snakke norsk og ble fysisk straffet hvis de snakket samisk. Dette var statens politikk overfor samene mer enn hundre år. Fornorskingspolitikken førte til at samer tok avstand fra sin kulturelle bakgrunn, og fornorskede samer fortalte aldri sine barn og barnebarn at de var samiske. Dermed ble samisk språk og kultur svekket.» (*Pilot*, s. 40)

Slike redegjørelser forutsetter en grad av anerkjennelse over den norske statens som gjerningspersonen bak overgrepene, men i tråd med Røthing (2017) må forholdet mellom majoritetssamfunnet og minoritetsgruppene fortsatt nyanseres. Andreassen & Olsen (2020) understreker hvordan en nyansert fremstilling innebærer å ikke redusere minoritetsgrupper til

ofre for historisk overgrep, men også fremstille dem som aktive aktører i formingen av deres egne skjebner. Det betyr ikke at vi skal undergrave overgrepene gjort mot dem, men at lærebøkene må tilføye perspektiver og historier av og om samer, kvener, skogfinner og romani som gjorde motstand og tok en aktiv del i hvordan historien spilte ut. I en overgangsrettferdighetsdiskurs handler dette om et paradoks der myndiggjøringen av ofrene for overgrep fra kolonimakter belager seg på anerkjennelsen av gruppen som ofre. En dekoloniseringsprosess blir derfor å sørge for å både belyse offerperspektiver, men også motstandsperspektiver (Andreassen & Olsen, 2020).

Pilot sine elevnettsider gjør dette ved å fokusere på samenes motstand mot den norske staten i læringsstien som tar for seg folkeaksjonen mot utbyggingen av Alta/Kautokeino vassdraget (*Pilot Bokstøtte*, Miljødemonstrasjoner og sivil ulydighet). *Delta!* nevner også samenes kamp i en bisetning som presiserer at assimileringspolitikken «... har blitt forlatt, mye på grunn av deres egen organiserte kamp for språk og rettigheter.» (*Delta*, s. 125). Bortsett fra dette er ingen av de trykte læreverkene eller de tilhørende digitale nettsidene som adresserer minoritetenes motstand og kamp gjennom historien. Fraværet av motstandsperspektiver kan anses som et skjult pensum i lærebøkene, som er med på å sementere samene i offerrollen (Kumashiro, 2000).

4.3.2 Fornorskingspolitikken – et avsluttet kapittel?

På tvers av læremidlene fokuseres det på de norske politikernes realiseringer om «... at fornorskingspolitikken var et alvorlig feilgrep» (*FOKUS*, s. 63) og at fornorskingspolitikken er «forlatt» og et avsluttet kapittel i norsk historie (*Delta*, s. 125). Lærebøkene hopper over mange år med kamp og demonstrasjoner, i tillegg til at de erklærer en stor del av samisk-norsk historie som oppgjort. I *Pilot* sitt delkapittel om *Samisk kultur og identitet* skriver at «I dag har staten en helt annen politikk» (*Pilot*, s. 40), og i *FOKUS* skrives det at «Det norske storsamfunnet viser nå langt mer respekt for den samiske minoritetens egenart.» (*FOKUS*, s. 63).

Likevel, viser nylige hendelser som Fosen vindkraft-utbyggingen og deponeringen i Repparfjorden at det fortsatt er ulike syn på om det norske samfunnet faktisk sørger for å verne urfolkets rettigheter og integritet (Norges Høyesterett, 2021; Naturvernforbundet, 2019). Bakgrunnen for arbeidet til Sannhets- og forsoningskommisjonen har vært at samer, kvener, norskfinner og skogfinner fortsatt opplever urett i dag, som har røtter i fornorskingspolitikken (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 23). Likevel er det

bare *Pilot* og elevnettsiden til *FOKUS* som nevner granskningen der *Pilot* skriver at kommisjonen skal jobbe for «... forsoning mellom samer og storsamfunnet» (*Pilot*, s. 140). Selv om arbeidet også har inkludert kvener/norskfinner og skogfinner, blir dette kun nevnt på elevnettsiden til *FOKUS* (*FOKUS*, Samisk identitet og kultur). I likhet med tidligere forskning, blir spørsmålet om lærebøkens konklusjon om fornorskningspolitikken som et avsluttet kapittel undergraver dens gjenklang i dagens samfunn (Aamotsbakken, 2015; Olsen, 2017; Gjerpe, 2018; Askeland, 2015; Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 327).

Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport skiller likevel mellom fornorskningpolitikk og *fornorskingsprosesser*, der sistnevnte anerkjenner at politikken er forlatt, men at prosessene fortsatt eksisterer på ulike måter i det norske samfunnet i dag (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 348). Likevel bruker læremidlene referanser til fornorskningspolitikken. *Delta!* sin digitale elevnettside, er det eneste læremiddelet som diskuterer fornorskningspolitikken rolle i samfunnet vårt i dag gjennom ordlyden «Samene har urfolkstatus i Norge, og har dermed krav på spesiell beskyttelse. Men fortsatt opplever mange diskriminering, både direkte og indirekte.» (*Delta*, Fortsatt fornorskingspolitikk? Om samene i Norge). I en oppgave der eleven skal lese artikkelen *Vakre er de ikke* fra 2017, redegjør Ina-Theres Sparrok for implikasjonene av å reise en vindmøllepark i beiteområdet hun bruker for reindriften. Oppgavene legger opp til at man skal utforske konsekvensen av å ikke kunne drive med reindrift, med ordlyd som «Hvorfor har Sparrok jobbet intensivt mot utbygging av vindmøller i Voengel Njaarke?», «Hvordan gikk det med utbyggingen av vindmølleparken?» og «Hvorfor kan noen hevde at fornorskingspolitikken fortsatt finnes i dag?». Elevnettsiden forsøker å sette overgrep mot samene i en samtidskontekst, og utfordrer forestillingen om den tilsynelatende «forlatte» fornorskningspolitikken. Oppgavene kan også settes i kontekst med samfunnsfagets kritiske mandat om å oppfordre elevene til å stille spørsmål om hvorfor noe *er som det er* (Røthing, 2016). Denne prosessen kan igjen knyttes til normkritiske perspektiver, som stiller spørsmål ved tatt-forgitt-heten om at fornorskningspolitikken er over, ved å tilby et nytt perspektiv som viser at samer opplever en *ny form* for fornorskingspolitikk gjennom nedprioritering i menneskerettighetsaker, hets og diskriminering som en konsekvens av majoritetssamfunnets politikk og holdninger.

4.3.3 Ansvarsfraskrivelse i dag?

I *Delta!* sitt sammendrag for kapittel fire skrives det at et «... demokrati forutsetter også aktive medborgere som støtter demokratiske verdier, har respekt for andres meninger og

minoriteters og urfolks rettigheter» (*Delta*, s. 67). Minoriteter skrives inn et rettighetsperspektiv som utfordrer majoritetsprivilegier (Røthing, 2017). Samtidig tolkes det omfattende rettighetsfokuset som en ansvarsfraskrivelse, der myndighetenes jobb i bevaringen av disse rettighetene er «ferdig». Samene spesielt, nevnes gjennomgående i alle tre bøker i en diskurs som fokuserer på myndiggjøringen av urfolk gjennom FNs urfolkskonvensjon, og Norges implementering av disse gjennom Sametinget. Rett til å påvirke beslutninger som angår en selv fremkommer som grunnpilaren i et demokrati og FNs urfolkskonvensjon som katalysatoren som fikk de norske myndighetene til å anerkjenne viktigheten av samisk medbestemmelse. Det går igjen i både bøkene og nettressursene at «Samene har en særstilling som minoritet i Norge på grunn av statusen de har som urfolk. Dette gir samene en rekke rettigheter som Norge har anerkjent ved å undertegne FNs urfolkskonvensjon» (*Delta*, s. 56). Samtlige bøker har også dedikert egne delkapitler om urfolks rettigheter og om samene som et urfolk, og samtlige bøker og nettressurser vektlegger Norge som en aktiv forkjemper av samenes rettigheter.

Pilot er den eneste boken av de tre som konkret nevner Fosen-konflikten og fokuserer på urfolks rettigheter som en del av «kampen for menneskerettighetene» og samenes rettigheter knyttes i stor grad opp til deres tilknytning til land og natur.

«Den samiske kulturen er sterkt knyttet til naturen, og samiske interesser har flere ganger havnet i konflikt med storsamfunnets ønske om å utnytte naturressurser til kraftutbygging. Et eksempel er reindriftssamene på Fosen i Trøndelag. De kjempet i flere år mot utbyggingen av en vindmøllepark i områder hvor de har drevet med reindrift i flere generasjoner. Utbyggingen startet selv om FNs rasediskrimineringskomité mente den var strid med FN-konvensjonen om urfolks rettigheter.» (*Pilot*, s. 154)

Når boken uttrykker deres konflikter med «Storsamfunnet» refererer den ikke nødvendigvis til majoritetsbefolkningen, men til de norske myndighetene. Ved å unngå denne spesifiseringen skapes det avstand til aktøren i denne konflikten og resulterer i en form for ansvarsfraskrivelse. Formuleringen «Utbyggingen startet», uten å spesifisere agens, viser også en nominalisering av interessekonflikten. Hendelsen presenteres som en aktørfri handling som har oppstått av seg selv, og ordet «utbygging» erstatter prosessen, menneskene involvert og konsekvensene av den. Selv om det inkluderes nyanser som at utbyggingen var i strid med urfolkskonvensjonen og at det fremkommer fortsatt en uvillighet til å ansvarliggjøre den norske stat og ikke minst adressere den norske stats brudd på menneskerettighetene. Fokuset

legges heller på samenes posisjon som rammede av konflikten, enn de norske myndighetens posisjon som utøvere av hendelsen.

Det er også viktig å bemerke at høyesteretts dom om vindkraftutbyggingens ulovlige natur ikke ble fastsatt før 21. oktober 2021, over ett år etter at denne boken ble skrevet.

Passiviseringen i formuleringene og forsiktighet rundt å tilskrive en spesifikk aktør ansvar for Fosen vindmøllepark, kan derfor skyldes at boken ble skrevet mens saken fortsatt var uavklart. Til tross for dette, må det bemerkes at de norske myndighetene valgte å fortsette med utbyggingen med bevissthet om at prosjektet ville stå i konflikt med samenes reindrift allerede i 2010, og kontinuerlig motstand fra reineiere, Sametinget, Naturvernforbundet og Norske Reindriftsamers Landsforbund fra forslaget fikk konsesjon til vindmølleparken ble reist i 2018 (Colman & Eftestøl, 2010). Argumentet forblir dermed at til tross for ansvarliggjøringen av myndighetene under fornorskningspolitikken, fremkommer det et narrativ i læremidlene av ansvarsfraskrivelse av prosessene som skjer mellom staten og den samiske befolkningen knyttet til rettigheter i dag. Dette kan også forstås gjennom et postkolonialistisk perspektiv der myndighetene setter urfolksrelaterte saker i andre rekke (Palmer & Watene, 2018).

4.3.4 Samfunnskritikk og undersøkelser av pågående overgrep

Samtidig som at fokuset på rettighetene til urfolk og nasjonale minoriteter i tekstene kan tolkes som en symbolpolitikk, blir det gitt mye plass til tekst om pågående urett som rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer mot samer og nasjonale minoriteter i Norge. De plasseres i sentrum av diskusjoner rundt normer, lover og regler knyttet til hvor ytringsfrihetens grenser egentlig går. I tillegg, er bøkene gjennomsluttede om å stille ulike maktstrukturer i det norske samfunnet til ansvar for disse prosessene og en kritikk av statens manglende handlekraft for å bekjempe disse prosessene. En slik kritisk pedagogikk krever nettopp en grad av kritikk av samfunnets maktstrukturer for å både belyse samfunnsproblemer og for å unngå undervisningsinnhold som legitimerer privilegerte samfunnsgrupper (Ryen, 2020, s. 248; Johnson & Morris, 2010). *Pilot* tematiserer dette ved å inkludere et debattinnlegg skrevet av sametingspresidenten Aili Keskataloo.

«Netthets er et demokratisk problem, fordi minoriteter og grupper som særlig utsettes for hatytringer, trekker seg unna debatten, eller lar helt være å ytre seg i offentlig debatt. Slik kan noens absolutte ytringsfrihet være en trussel mot andres.» (*Pilot*, s. 43)

Sitatet starter som en påstand med kategorisk modalitet, der netthets overlagt «er» et demokratisk problem. I proposisjonen om at minoriteter som utsettes for hatytringer trekker seg unna den offentlige debatten, ligger det en presupposisjon om at minoriteter i det hele tatt blir utsatt for hatytringer. Den siste setningen inneholder også en antitese der noens absolutte ytringsfrihet settes i kontrast til trusselen mot andres ytringsfrihet. Analysert helhetlig med resten av innlegget kan pronomet «noen» tolkes som en referanse til majoritetssamfunnet og pronomenet «andre» referer til minoritetssamfunnet. Dette kan tolkes som at læreboken problematiserer et samfunnsforhold, er normkritisk til demokratiets mangler, og samtidig inkluderer perspektiver som er kritiske til majoritetsprivilegier (Kumashiro, 2000). I tillegg, viser teksten til utfordringen minoriteter kjenner på i møte med majoritetssamfunnet, gjennom et minoritetsperspektiv (Røthing, 2017).

Et fellestrekk på tvers av de trykte lærebøkene, er at det norske samfunnet blir konfrontert på omfanget av rasisme og hatefulle ytringer i det norske samfunnet. *Delta!* trekker frem nettopp dette.

«Norge har flere ganger fått kritikk fra FN for å tillate for mye rasisme i det offentlige rommet. I januar 2019 kom FNs komité for bekjempelse av rasediskriminering med en rapport om Norge hvor det blant annet sto at «komiteen er fortsatt svært bekymret for hatefulle ytringer mot muslimer, folk med afrikansk bakgrunn, jøder, samer, rom og andre som bidrar til å skape hat og intoleranse mot disse gruppene, spesielt fra ledende politikere og medieaktører og på Internett» (*Delta*, s. 133-134)

I denne formuleringen sørger læreboken for å problematisere Norge som en agens i prosesser som rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer mot nasjonale minoriteter og urfolk. Lærebøkene er gjennomgående konsistente innenfor dette temaet på undervisning som er kritisk til privilegier ved å blant annet å spesifisere at hatefulle ytringer kommer «... spesielt fra ledende politikere og medieaktører og på Internett». Dette kan sidestilles med et maktkritisk perspektiv der politikere og medier utfordres som delaktige i prosesser som skaper og opprettholder majoritetsprivilegier skadelige fremstillinger av minoritetsgrupper (Røthing, 2017). Selv om internettet og sosiale medier står nært elevenes livsverden i dag, ser ikke eleven nødvendigvis sine egne privilegier eller rolle i spredningen av hat og intoleranse på nett og sosiale medier som en forsvarsmekanisme (Kumashiro, 2000, s. 46).

Elevnettsiden til *FOKUS* har en læringssti om *Samisk kultur og identitet* der Astri Dankertsen i en artikkel belyser den kollektive sorgen over tap av språk og samisk identitet. Siden hun er

en samisk forsker kan læremiddelets inkludering av artikkelen belyse forholdet mellom minoritet og majoritet, sett fra et minoritetsperspektiv (Røthing, 2017).

«Jeg tror de fleste som har hatt på seg ei kofte og gått på Karl Johan, har opplevd å bli joika etter. Det er kanskje ikke den mest alvorlige formen for diskriminering, men det er fortsatt en stund igjen før det å være samisk er naturlig for alle, sier forskeren.»
(Johansen, 2015)

Subjektet i sitatet blir diskursivt konstruert gjennom beskrivelsen «de fleste som har hatt som seg ei kofte» der kofte fungerer som en identitetsmarkør i konstruksjonen av samisk gruppeidentitet (Jørgensen & Phillips, 1999). «Karl Johan» kan i teksten tolkes som et symbol på majoritetssamfunnet, og at det samiske minoritetssamfunnet ikke oppleves som verken likestilt eller «naturlig» for majoritetssamfunnet. Samtidig kan «alle» være en referanse til både majoritetssamfunnet og minoritetssamfunnet, der normaliseringen av «det samiske» er avhengig revitalisering fra både samisk og norsk side. I tillegg, innebærer proposisjonen at det er en stund igjen før det å være samisk er naturlig for alle, en presupposisjon om at det ikke er naturlig for alle at noen er samisk. Læringsstien tilbyr derfor et konkret eksempel på normkritisk tenkning rundt majoritetssamfunnets holdninger til minoriteter, og dermed kritikk til privilegier og andregjøring i form av diskriminering og hets mot samer (Kumashiro, 2000). I en undervisningskontekst for majoritetselever kan denne teksten operere som *utfordrende kunnskap* (egen oversettelse av disruptive knowledge) der elever som ikke har kjennskap til eksistensen av hets mot samer i dag, blir nødt til å reorganisere virkelighetsoppfatningen sin (Kumashiro, 2000, s. 34). I *Delta!* finner vi også innhold som kan føre til selvransakelse, men da knyttet til fokus på egne privilegier og egen rolle som normdanner (Kumashiro, 2000).

«Ler du med når en venn forteller en vits om samer, jøder eller muslimer? Eller sier du fra at det var rasistisk og ikke særlig morsomt? Ofte betyr de reaksjonene som kommer, eller ikke kommer, fra familie, arbeidskolleger, klassekamerater og Facebook-venner, mer for å hindre spredning av hat og rasisme enn hva som blir straffet eller ikke straffet i domstolene.» (*Delta*, s. 134)

Ved at læreboken henvender seg direkte til leseren og engasjerer leseren i et tankeeksperiment, oppfordrer det til konsolideringsprosess der leseren må ta et oppgjør med seg selv. Ved å bevisstgjøre leseren om at det å le med eller tie stille når det sies rasistiske vitser utfordrer det også leseren på hva som gjør en medskyldig i rasisme, og hva vi anser som

akseptabelt i dagens samfunn. Dette et godt eksempel på både normkritisk pedagogikk, og Kumashiro (2000) sin undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring, der elevene blir utfordret til å vurdere sin egen rolle i undertrykkelsesprosessen. Vi finner et lignende eksempel i fordypningsteksten *En del av to kulturer* der Eli Anne Nystad problematiserer hvordan «Nordmenn har bestemt hva vi må tåle. Vi har ingenting vi skulle ha sagt. Man får bare høre «hallo, det var en spøk, det der må du tåle» (*Delta*, s. 149). Ved å tilføye et perspektiv på hatytringer mot samer fremstilt fra et samisk perspektiv, er vi med på å bryte en problemorientering av samer på majoritetssamfunnets premisser.

4.3.4.1 Jødehat - antisemittisme kamuflert som rasisme

«I vår tid kan vi se hvordan jødehat ofte kobles til Israel-Palestina- konflikten. Mange jøder er opptatt av Israels sak, samtidig som mange jøder også er sterkt kritiske til måten den israelske staten går fram på mot palestinerne. Dette har likevel ført til at en del av dem som i større grad støtter den palestinske siden i konflikten, holder alle jøder ansvarlige for Israels politikk. Dette blir av den andre siden i konflikten brukt til å betegne muslimer generelt som jødehatende rasister, selv om de fleste muslimer ikke har utviklet rasistiske holdninger til jøder på grunn av konflikten. Begge ideene er rasistiske generaliseringer.» (*Delta*, s. 139-140)

Avsnittet er gjennomgående bygd opp uten modale hjelpeverb og uttrykker en affinitet som underbygger en sikkerhet i påstandene, bortsett fra at der det skrives det at «... en del av dem som i større grad støtter den palestinske siden ...» bruker det kvantitative uttrykke «en del» og gradsadverbet «i større grad» til å beskrive graden eller intensiteten av en handling eller tilstand. I setningen gis det informasjon om hvor sterkt noen støtter den palestinske siden i konflikten i forhold til andre, og impliserer at agensen består av både variasjon i hvem som inngår i den palestinske siden og variasjon i hvem som holder jøder ansvarlige for politikken. Når læreboken fremstiller motsetningen som «... den andre siden i konflikten», blir det både sementert et dikotomisk forhold mellom partene og det blir verken gjort en nyansering av hvem denne «andre siden» er, eller at det finnes store variasjoner i hvem som betegner muslimer som «jødehatende rasister». Som en konsekvens kan leseren fort kategorisere «den andre siden» som alle jøder i hele verden, da gruppen fremkommer som objektet i foregående setning. Når læreboken fortsetter med å utbrodere at ikke alle muslimer har slike holdninger mot jøder, kan det etterlate et inntrykk hos leseren om at ikke alle muslimer har negative holdninger mot jøder, men at alle jøder anser muslimer som «jødehatende rasister».

Avsnittet er ved første øyekast et tilstrekkelig resonnert avsnitt som fremstiller både jødiske og muslimske aktører på en nyansert måte. Det som likevel står ut, er at de ikke bruker begrepet antisemittisme for å forklare jødehat i dag. Midtbøen, et al. (2014) viser til lignende funn der begrepet antisemittisme ikke er brukt i noen av samfunnsfagbøkene, men på den andre siden nevnes flere ganger i historiebøkene der det redegjøres for Holocaust. Moe og Syse (2017) påpeker hvordan undervisningen om antisemittiske holdninger ofte begrenses til historiefaget, og at antisemittiske holdninger derfor kun anses som et historisk fenomen relatert til Holocaust og nazismen og ikke en dagsaktuell utfordring for minoriteten (Moe & Syse, 2017, s. 247). I denne oppgaven forholder jeg meg til antisemittisme som «... negative forestillinger, holdninger og handlinger rettet mot jøder, jødiske institusjoner eller det som defineres som «jødisk»» (Moe & Syse, 2017, s. 238). Faren ved å benytte «rasisme» for å forklare antisemittiske holdninger er derfor at man (1) undergraver de negative forestillingene, holdningene og handlingene som utelukkende har blitt rettet og rettes i dag mot jødiske folk, og (2) impliserer at antisemittiske holdninger ikke er relevant eller til stede i dagens samfunn.

Til tross for fraværet av begrepet antisemittisme, setter læreboken rasisme mot jøder i en aktuell kontekst knyttet til den pågående Israel-Palestina konflikten og forhindrer den jødiske minoriteten i å bli en fortidig størrelse (Andreassen & Olsen, 2020). På den andre siden, nedtones en nyansering av hva som inngår i den jødiske identiteten. Selv om avsnittet ikke er skrevet inn i en kontekst som skal redegjøre for jødisk identitet, blir jødisk identitet konstruert gjennom en differenslogikk der jødisk identitet kan enten knyttes til interesse for Israelsk politikk, eller til en sterk kritisk holdning til politikken. Det som likevel utelukkes fra dette kulturelle grensesnittet er de mange med jødisk tilknytning som ikke aktivt plasserer seg på et politisk spektrum. Den jødiske identiteten blir redusert til politikk og deres forhold til Israel som et land. En konsekvens av dette kan bli at man generaliserer og essensialiserer jødisk identitet til sionistisk eller anti-sionistisk ståsted (Iversen, 2022).

Det er forståelig at læreboken har begrenset med plass, og det er heller ikke i en lærebok for samfunnskunnskap sitt anliggende å redegjøre for alle nyanser av jødisk liv og identitet i Norge. På den andre siden, er det samfunnsfagets mandat å hjelpe elevene med å identifisere områder der menneskeverdet blir utfordret av blant annet undertrykkelse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg, argumenterer Røthing (2017) for at kunnskap om det indre mangfoldet i minoritetsgruppene er viktig for å motvirke reproduksjonen av stereotype forestillinger. Ryen (2020) hevder at elevenes rom for kritisk tenkning i

samfunnsfag er avhengig av hvilke og hvor mye samfunnsforhold problematiseres (Ryen, 2020, s. 247). Dersom statens minoritetspolitikk og majoritetsbefolkningens holdninger mot jøder ikke problematiseres av lærebøkene, baner de verken en vei for kritisk bevissthet rundt tematikken eller ansvarliggjøring av andregjøring av det jødiske samfunnet i Norge.

4.4 Revitaliseringsdiskursen

Der samer og nasjonale minoriteter er skrevet inn i lærebøkene og elevnettsidene, har deres kultur og identitet et fremtredende blikkpunkt. Analyse materialet knyttet til samene har et spesielt sterkt fokus på fremveksten av en etnisk bevisstgjøring av samisk identitet. Beskrivelser av kulturelle særtrekk som i tidligere lærebøker har blitt analysert som essensialisering av samer, kommer til uttrykk i kombinasjon med beskrivelser av indre mangfold. Selv om vi fortsatt finner elementer av essensialiseringer, blir beskrivelsene skrevet inn i en revitaliseringsdiskurs der tekstene knytter de essensialiserte kulturelle særtrekkene til stolthet over samisk identitet og kultur. Dette kan også tolkes i lys av den taktiske bruken av kulturelle særtrekk i strategisk essensialisering (Gjerpe, 2018).

Det som er utfordrende i denne diskursen er hvilke diskursive implikasjoner en slik essensialisering av samisk identitet har, til tross for inkluderingen av revitaliseringsperspektiver. På den ene siden, kan et fokus på reindrift, joik og samiske klær bidra til en forsterking av stereotyper og generaliseringer og undergrave det indre mangfoldet. På den andre siden, er dette en viktig del av samisk identitet som verken bør kamoufleres eller ignoreres slik som undertrykkelsen av samisk kultur under fornorskningspolitikken. Røthing (2017) tilbyr potensielt en analytisk ramme for å adressere dette der et blikk på indre mangfold, høy kunnskap og formidling på en nyansert og presis måte vil bidra til å bekjempe etablerte stereotyper knyttet til minoritetsgruppene (Røthing, 2017).

4.4.1 Samisk og norsk – en dynamisk kulturell identitet

Bilde 2 er hentet fra *Delta!* og viser en person i samisk kledning på en snøskuter, foran en lavvo. Bakgrunnen av natur og motivet av samiske kulturelle attributter kombinert med det motoriserte kjøretøyet, kan bidra til å forstyrre den essensialiserte fremstillingen av «det samiske». Dette kan både bidra til å vise indre variasjoner i samisk kultur, og samtidig virke som et forsøk på å fremstille den *moderne* same. Modernisering sett fra et postkolonialt perspektiv kan forstås som økonomisk, politisk og kulturell ekspansjon på bekostning av de koloniserte. Den visuelle representasjonen av den moderne same, kan derfor representere en

reproduksjon av kolonialitet ved å uttrykke at «de» minoritetene har tilpasset seg «oss» i majoritetssamfunnet og «hovedkulturen» (Mills, 1997). På den andre siden, kan dette også utfordre tradisjonelle bilder av «samen» og representere et kulturelt grensesnitt der den samiske identiteten er sammenvevd med den «norske» (Nakata, 2009).



Bilde 2 Delta, s. 121



Bilde 3 Pilot, s. 40



Bilde 4 FOKUS, s. 62

Bilde 3 og 4 er hentet fra *Pilot* og *FOKUS* hvor begge er knyttet til kapitler om samisk identitet og kultur. I *FOKUS* heter kapitlet likevel *Både norsk og same*, og viser bilde 4 av et samisk barn ikledd kofte, og som kaster lasso. Den narrative fremstillingen av det samiske barnet som kaster lasso kan uttrykke utøvelsen av en tradisjonell praksis for reindriftssamer. På den ene siden kan disse bildene representere strategiske essensialiseringer av samisk kultur, der den 'autentiske' same er brukt som et virkemiddel for å styrke og løfte opp samisk identitet. På den andre siden, vil denne representasjonen alene kunne bidra til å forsterke en ensidig forestilling om hva en same er. I en indigeniseringsprosess er likevel ikke hensikten å fjerne bildet av den *autentiske* same, men for å unngå å reproducere stereotypiske forestillinger må det tillegges informasjon som nyanserer dette bildet (Olsen, 2017). Når bilde ses i sammenheng med resten av teksten, finner jeg likevel ikke nyanserte redegjørelser for hva samisk kultur og livsstil i dag innebærer. Selv *Pilot*, som er det læremidlet i korpuset som skriver mest om samisk liv og kultur, inneholder formuleringer som består av elementer av essensialisering av samisk kultur.

Pilot er likevel også en av de få læremidlene som presiserer at «den tradisjonelle samiske levemåten» er en viktig del av samisk identitet, men ikke noe som samer i dag nødvendigvis lever i tråd med.

«Den tradisjonelle samiske levemåten er nær knyttet til naturen. Det var lenge vanlig å definere samer etter hvor de bodde, og hvordan de livnærte seg av naturen. Sjøsamers, skogsamers, elvesamers og reindriftssamers var blant kategoriene. Disse kategoriene er mindre relevante i dag siden de fleste bor og jobber på samme måte som andre

nordmenn. Noen har valgt å bevare deler av det tradisjonelle levesettet ved å drive med reinsdyr eller andre tradisjonelle næringer.» (*Pilot*, s. 41)

I denne beskrivelsen er de fleste samer *i dag* stilt i kontrast til den tradisjonelle same *før*. Samene i dag blir dermed beskrevet gjennom en differenslogikk der identiteten konstrueres diskursivt. Gjennom differenslogikken kan det tolkes som at de ikke identifiseres med de tradisjonelle kategoriene, samtidig som at de hovedsakelig assosieres med «andre nordmenn» fordi de bor og jobber på samme måte som majoritetssamfunnet. Til forskjell fra den nasjonale diskursen, så ligger ikke dikotomien i skillet mellom det norske og det samiske, men mellom «den tradisjonelle same» og «den moderne same». Samtidig markerer dette en utvikling av samisk livsførsel som i gjengjeld utvider definisjonen av hva det vil si «å være en same». Det å være samisk kan både bety at du er en reindriftseier, men i aller fleste tilfeller betyr det at du bor og jobber i storsamfunnet.

Delta! har en mer spørrende tilnærming til hva samisk identitet innebærer, og påpeker at det indre mangfoldet blant samer i dag kan forklares av fornorskingspolitikken og avstanden mange samer ble nødt til å ta fra sin egen kultur og identitet.

«Hva betyr det å være same eller å tilhøre en av de nasjonale minoritetene i Norge i dag? For samer som lever av reindrift på Finnmarksvidda, kan vi se at viktige deler av den tradisjonelle levemåten eksisterer fortsatt, selv om det nå brukes snøskutere i arbeidet med å samle reinflokkene. Barn er ikke lenger med foreldrene på vidda i hverdagen, men går i barnehage eller på skole, i likhet med barn ellers i Norge. Språket som brukes i barnehagen og skolen, er imidlertid nordsamisk. De fleste bruker også nordsamisk hjemme og på butikken.» (*Pilot*, s. 123)

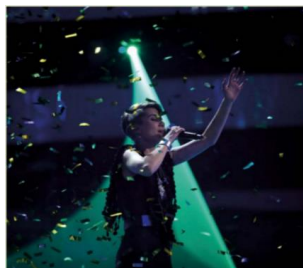
Det som utmerker seg i begge disse sitatene er at lærebøkene sammenligner samisk og norsk kultur, men fra et etnosentrisk ståsted. Sitatet fra *Pilot* bemerker at den tradisjonelle levemåten ikke er like relevant lenger fordi «... de fleste bor og jobber på samme måte som andre nordmenn» (*Pilot*, s. 41), og sitatet fra *Delta!* skriver at samiske barn ikke lenger er like involvert i livsstilen fordi de nå «... går i barnehage eller på skole, i likhet med barn ellers i Norge» (*Delta!*, s.123). Fra et etnosentrisk perspektiv kan for eksempel det å gå på skolen bli «normalen», og at det å være ute på vidda med foreldrene blir det «andre» som eksisterer kun *i forhold til* og faller utenfor denne «normalen». Samtidig kan denne vinklingen bygge opp under et narrativ om at «de» har blitt likere «oss» ved å leve i tråd med norske majoritetsnormer, og blir dermed inkludert i det norske «vi»-et. Dette kan tolkes som et

forsøk på å minske det kulturelle gapet mellom samer og nordmenn, og samtidig belyse nye måter å være samisk på i dag som en direkte motsetning til essensialiserte bilder av «det samiske».

4.4.2 Samisk, norsk og stolt – Revitalisering og det kulturelle grensesnittet

På tvers av alle læremidlene, både de trykte og de digitale, kan vi se at det inkluderes flere perspektiver av samer som hevder en stolthet over sin samiske og norske identitet. I *Delta!* skrives det frem at antallet i samemantallet har gått betraktelig opp, og at dette ikke nødvendigvis handler om at den samiske befolkningen har blitt større, men at det er en større stolthet rundt det å være same i Norge i dag (*Delta*, s. 125-126). Læreboken skriver også at selv om de nasjonale minoritetene ikke er organisert på samme måte som samene, er det likevel «... en økende interesse og stolthet over egen kultur- bakgrunn og identitet også blant dem med kvensk, skogfinsk, romani, rom eller jødisk bakgrunn i Norge.» (*Delta*, s. 126). *FOKUS* hevder det samme og skriver at «Vi ser i det hele tatt en revitalisering av samisk kultur og identitet. Å revitalisere betyr å gi nytt liv» (*FOKUS*, s. 63).

Vars (2017) argumenterer at vi har gått videre fra å snakke om revitalisering av samisk språk og kultur i den norske minoritetspolitikken, og trekker frem viktigheten av å dekolonisere læremidler (Vars, 2017, s. 185). I praksis betyr dette likevel å inkludere perspektiver knyttet til revitalisering, som fremstiller minoritetene som aktive aktører i å 'ta tilbake' sin egen kultur og identitet og som gjør dette på minoritetenes premisser (Andreassen & Olsen, 2020). Læremidlene er konsistente på slike minoritetsperspektiver, gjennom bruken av tekster og bilder av den samiske aktivisten Ella Marie Hætta Isaksen. I *Delta!* omtales hun som et forbilde for mange og i *FOKUS* og *Pilot* skrives hun frem som deltageren av Stjernekamp som vant ved å synge joiken «Maze», der hun bevarer den samiske kulturelle egenarten og samtidig skaper noe nytt for de neste generasjonene.



Bilde 5: Holgersen et al., 2020, s. 126

Bilde 6: Dahle et al., 2020, s. 64

Bilde 7: Engeliien et al., 2020, s. 42

FOKUS inkluderer også et sitat fra talen Isaksen holdt da hun vant stjernekamp, der hun sier

«Jeg har lyst til å feire den samiske kulturen og de som ikke har vært stolt av sin kultur. Jeg har lyst til å vekke dem og legge vekk skammen, det hører ikke til vår tid.»
(*FOKUS*, s. 64)

I alle tre bilder holder Isaksen mikrofonen høyt og retter øynene og armene ut mot publikum. På bilde fire og seks bærer hun også karakteristiske farger for samiske klær og det samiske flagget. Jeg argumenterer derfor for at bildene inneholder narrative representasjoner der blikket og hendene hennes fungerer som vektorer som indikerer at hun uttrykker seg i det offentlige rommet (Veum & Skovholt, 2022). Vektorene i kombinasjon med fargene kan dermed tolkes som en representasjon av legemliggjøringen av samisk revitalisering og hvordan samene bruker stemmen sin til å synliggjøre stolthet over egen identitet og samtidig ta mer plass i majoritetssamfunnet i dag. Slik kan Ella Marie Hætta Isaksens visuelle fremstilling også tolkes som et symbol for revitaliseringen av samisk identitet i lærebøkene.

I artikkelen – *Samene har tatt stoltheten tilbake* inne på elevnettsiden til *FOKUS* intervjues blant annet sametingspresident Aili Keskitalo som skriver at «Det blir stadig større entusiasme og engasjement blant samer som ønsker å finne tilbake til sin identitet og kultur. Det er en veldig gledelig utvikling» (Løkås & Solberg, 2018 i *FOKUS*, Samisk kultur og identitet). Artikkelen anerkjenner utfordringene mange samer føler når det kommer til språk, men maler et positivt bilde av retningen eierskap over samisk identitet beveger seg mot.

Som en kontrast til den strategiske essensialiseringen av samisk identitet og kultur, finnes det eksempler på hvordan samiske og norske diskurser blander seg i lærebøkene. I *Pilot* skrives det under avsnittet om *Samisk kultur og identitet* at

«I tillegg har den samiske musikkformen joik blitt en del av norsk og internasjonal populærkultur. I 2019 var joik en sentral del av det norske bidraget i den europeiske sangkonkurransen Eurovision, og Disney-filmen *Frost 2* inneholdt joik og andre samiske kulturuttrykk.» (*Pilot*, s. 41)

I sitatet blir samisk joik beskrevet som en del av den norske populærkulturen gjennom både musikken og ulike samiske kulturelle uttrykk i internasjonale filmer. Dette kan knyttes til utjevningen av det kulturelle grensesnittet der samisk og norsk identitet flyter inn i hverandre. Forståelsen om relasjonen mellom urfolk og ikke-urfolk som glidende, har fått en sterk plass i de fleste lærebøkene og elevnettsidene. Både *Delta*, *Pilot*, *FOKUS* og elevnettiden til *FOKUS* adresserer dette å være både norsk og samisk samtidig. I tillegg ser vi en tydelig indigenisering av lærebøkene og elevnettsidene der inkluderingen av samiske perspektiver er

gjennomgående i både utdrag, bilder og sitater. *Pilot* inkluderer et utdrag fra talen som Rolf Rødven holdt på hundreårsdagen til det første samiske landsmøtet – *Jeg er same. Og stolt*. Her uttrykker han en hyllest til sin egen familie og sin samiske identitet, og trekker frem selv om identiteten hans består av mange forskjellige nasjonaliteter, er ingen av bakgrunnen gjensidig utelukkende og at han er like stolt av alle nasjonalitetene hans.

«Men som Ebba Lovise Joks så flott sa det: «Du kan ikke være kvart, hvilken del er da samisk? Oppe eller nede, høyre eller venstre?» Derfor sier jeg at jeg er 100 %. 100 % nordmann, 100% finsk, 100% same. 100 % tanaværing. Og jeg er fordømt stolt av det. Stolt fordi Finnmark var multikulturelt lenge før noen visste hva ordet betydde på Grünerløkka. Stolt fordi det faktisk ikke bare har gått bra, men fordi jeg tror at det er betingelsen for at samfunnet ble levedyktig. Jeg er stolt fordi vi lekte sammen som barn, hvor gloser gikk på norsk, samisk og finsk om hverandre. Og selv om jeg ikke behersker de to siste, så var vi ett gjeng.» (*Pilot*, s. 42)

Kombinasjonen av mesterbetegnerne «nordmann», «finsk», «same» og «tanaværing» viser til en identitetskonstruksjon som går på tvers av nasjonal og etnisk identitet (Eriksen, 2011b). Gruppetilhørigheten skrives inn i et pluralistisk narrativ som belyser et mangfoldig kulturelt grensesnitt, så vel som en etnisk bevisstgjøring (Nakata, 2009; Hovland, 2001). Lærebokens valg av innholdet står også i tråd med den nye læreplanens mandat om å ikke bare undervise *om*, men også undervise *for* samer ved å inkludere samiske perspektiver og innhold på samiske premisser. Talen kan derfor tilby et nytt perspektiv på samisk identitet som ikke bare er knyttet til essensialiserte kulturuttrykk, undertrykkelse og overgrep, men også stolthet, inkludering og mangfold.

Kapittel fire om *Kultur i Endring i Delta!* inkluderer også fire forskjellige fordypningstekster på slutten av kapittelet, der den ene som har overskriften *En del av to kulturer*, skildrer Eli Anne Nystad sin opplevelse av å være same i Karasjok og hvordan det endrer seg når hun beveger seg utenfor samiske områder. Innlegget til Nystad har ikke en like positiv vinkling som Rødven sin tale, og havner i større grad i den problemorienterte kategorien. Forskjellen fra problemorienteringen av samisk liv og historie andre steder i analys materialet, er at dette innholdet er fortalt gjennom en samisk stemme og fra et samisk perspektiv. I teksten utfordrer hun eksempler på rasistiske og stereotype fordommer hun har opplevd mot samisk kultur og identitet og oppfordrer til en oppdatering av fagstoffet nordmenn leser om samer. Til tross for utfordringene, legger hun stor vekt på hvor stolt hun er over både sin samiske og norske

identitet, og hvordan hun anser forholdet mellom identitetene hennes som berikende (*Delta*, s. 148-149).

«Jeg er veldig stolt over min bakgrunn og har aldri forsøkt å skjule for noen at jeg er same. [...] Jeg er norsk selv om jeg er en same. Så jeg er en del av to kulturer. Jeg spiser pinnekjøtt på julaften, liker vafler og brunost og feirer 17. mai. At jeg går i kofte, er det samme som når nordmenn går med bunad, kofta ser bare litt annerledes ut. Man bruker bunad og kofte til samme type anledninger. For meg er det ikke vi og dem, det er oss.» (*Delta*, s. 149)

Ved at Nystad velger å bruke mesterbetegneren og identitetsmarkøren «norsk» og knytter den til ord som pinnekjøtt, julaften, vafler, brunost, og 17. mai, bidrar hun til å konstruere sin «norske» identitet. Når hun i tillegg bruker mesterbetegneren 'same' i samme ekvivalenskjede og knytter den til 'kofte', identifiserer hun seg ikke bare som samisk, men utfordrer det kulturelle grensesnittet og konstruerer en flytende identitet som både er norsk og samisk.

4.5 Marginalisering og essensialisering av nasjonale minoriteter

I forsøket på å avdekke diskurser, er det å undersøke det «utelatte» vært like viktig som det som inkluderte (Kumashiro, 2000; Skrede, 2017). En fellesnevner for alle lærebøkene og elevnettsidene er at det er skrevet mye mer om urfolk og samer, enn det som er skrevet om nasjonale minoriteter. Allerede i utvelgelsesprosessen av korpuset fremkom det en skjev fordeling mellom analyse materialet om nasjonale minoriteter om analyse materialet om samer. Utelatelsen og komprimeringen av de nasjonale minoritetene i læremidlene kan vise til et eget narrativ der gruppene blir nedprioritert sammenlignet med samene. På den ene siden, kan dette tolkes som en prioritering av hvilke minoriteter som bør inkluderes eller ikke, men på den andre siden, må dette ses i sammenheng med at ingen av læreplanene nevner nasjonale minoriteter eksplisitt (Andreassen & Olsen, 2020). Kompetansemålet for samfunnskunnskap nevner derimot det geografiske området Sápmi/Sábme/Sáepmie (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5), og det kan derfor tolkes som en naturlig implikasjon at samisk innhold få større plass i samfunnsfagundervisningen.

I *Pilot* er de nasjonale minoritetene kun nevnt som en kategori av en minoritet, og boken går videre til å liste opp de fem nasjonale minoritetene (*Pilot*, s. 37). Disse blir aldri nevnt igjen i verken boken eller den tilhørende elevnettsiden. I læreboken *FOKUS*, nevnes nesten ikke de nasjonale minoritetene i det hele tatt. Kun nasjonale minoriteter som en samlebetegnelse

nevnes tre ganger, og alle gangene i en og samme oppgave der eleven blir instruert til å selv undersøke hvem disse er (*FOKUS*, s. 75). Bruken av samlebetegnelsen «nasjonale minoriteter» istedenfor individuelle gruppenavn kan virke tilslørende for enkeltgruppens egenart, og bidra til å usynliggjøre gruppene ytterligere.

Der de først blir inkludert i læremidlene er tekstmaterialet svært komprimert, og gir derfor lite rom for beskrivelser av indre mangfold og variasjon i gruppene. Konsekvensen kan være i likhet med Eriksen (2018), en essensialisering av minoritetene som reduserer dem til én måte å være skogfinsk, kvensk, rom, romani eller jødisk på. I *Delta!* introduseres skogfinnene primært gjennom beskrivelser av deres praksis knyttet til svedjebruk, og hvordan de «begynte å drive jordbruk ved å brenne skogen og så i asken i barskogsområder på Østlandet», og at kvenene hovedsakelig «etablerte seg som bønder og fiskere i Nord-Troms og Finnmark» (*Delta*, s. 122). Lik som funnene til Midtbøen, et al. (2014), blir identiteten til subjektene rom og romani knyttet til ulike mesterbetegnelser som «håndverkere», «omreisende» og musikere, noe som viser en variasjon i hva læremidlene anser som identitetsmarkørene deres. Det fremkommer også strengere essensialiseringer der *Delta!* skriver at «Det er dermed først og fremst den omreisende levemåten som kjennetegner romanifolket som en etnisk gruppe.» (*Delta*, s. 122-123). Det betyr ikke at lærebøkene ikke burde nevne roms omreisende livsstil eller at romanifolket ofte drev med håndverk og handel, men at de burde supplere med kunnskap om deres rolle i samfunnet og påpeke indre mangfold i gruppen i dag. Roms nomadiske livsstil blir ofte romantisert, men i dag er det enkelte rom som beskriver livsstilen som et resultat av forfølgelse og dermed en nødvendighet og ikke et valg (Hagatun & Westrheim, 2014, s. 255).

De nasjonale minoritetene blir også utelatt i redegjørelser om den norske statens overgrep under fornorskningspolitikken. Fornorskningspolitikken i Norge rammet både samene, kvenene, skogfinnene og romanifolket (Andreassen & Olsen, 2020). Likevel er det hovedsakelig samene som blir skrevet inn i fornorskningsepoken i lærebøkene. *Delta!* er den eneste av lærebøkene og elevnettsidene som også nevner de nasjonale minoritetene som berørte av assimileringspolitikken. Her skrives det frem at «... den norske staten fra slutten av 1800-tallet og fram til andre verdenskrig hadde som mål å assimilere samene og de nasjonale minoritetene» (*Delta*, s. 123), og at både «... samisk, finsk-, og kvensktalende ...» ble tvunget til å snakke norsk. Selv om det har blitt avdekket at romanifolket ble vel så rammet av fornorskningen, nevnes de ikke eksplisitt. Utelatelsen av denne nyanseringen kan forstås som et skjult pensum der politikkenes konsekvenser blir forbeholdt samer (Kumashiro, 2000).

5. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan urfolk og nasjonale minoriteter blir fremstilt i tre lærebøker og deres tilhørende elevnettsider for samfunnskunnskap på vg1/vg2. På tvers av læremidlene er det tre diskurser som går igjen, som på ulike måter adresserer mine delproblemstillinger:

- *«I hvilken grad er samer og nasjonale minoriteter en del av det nasjonale «vi»-et i læremidlene?»*
- *«Hvordan forholder lærebøkene seg til fornorskningspolitikken og overgrep mot samer og nasjonale minoriteter?»*.
- *«På hvilken måte fremstilles urfolk og nasjonale minoriteters kultur og identitet i læremidlene?»*.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Den nasjonale diskursen kaster lys på hvordan samer og nasjonale minoriteter fremstilles som en del av det norske forestilte fellesskapet. Funnene indikerer at selv om nasjonale minoriteter fremstilles som en del av det norske samfunnet på grunn av deres nasjonale status og tilhørighet til den norske kulturarven, blir de likevel andregjort gjennom narrativer om at de ikke tilhører «hovedkulturen» og at de er nasjonale minoriteter nettopp fordi de ikke er «fullstendig» norske. Det nasjonale «vi»-et plasseres dermed på toppen av et kulturelt verdihierarki som nasjonale minoriteter ikke når opp til på grunn av deres minoritetsstatus.

Jeg finner også lignende spor av denne holdningen knyttet til samene, men deres rolle i det nasjonale «vi»-et er i større grad knyttet til de norske myndighetenes posisjon til å kunne betinge samenes deltakelse i det norske demokratiet. Lik som Røthing (2017) sin forståelse av minoritetsstatusen, finner vi i lærebøkene at synliggjøringen av statusen som urfolk og nasjonale minoriteter har lagt et større fokus på å stemple dem som 'utskilt' fra majoritetssamfunnet. (Røthing, 2017, ss. 55-57). Samene er på samme måte en del av det nasjonale fellesskapet fordi de må forholde seg til norske lover og regler og er norske statsborgere, men faller utenfor på grunn av deres samiske etnisitet (Hovland, 2001b).

Læremidlene inkluderer omfattende mengder med innhold knyttet til fornorskningspolitikken som jeg har skrevet inn i overgangsrettferdighetsdiskursen. Det som går igjen er ansvarliggjøring av den norske staten for deres overgrep mot samene under

fornorskingspolitikken, hvilke konsekvenser den hadde for samenes språk og identitet og hvordan fornskingspolitikken var et alvorlig feilgrep. Selv om læremidlene synliggjør myndighetenes overgrep både under og i etterkant av fornskingspolitikken, tilbyr ikke dette nødvendigvis en balansert nok fremstilling av «offer»- og «overgriper»-rollen. Det utbredte fokuset på overgrepene og konsekvensene av disse sammen med manglende perspektiver på samenes motstandskamp gjør at lærebøkene mislykkes i å anerkjenne behovet for motstand og rettferdighet fra samisk hold (Bentrovato, 2021). I likhet med tidligere funn, blir samene hovedsakelig presentert som passive aktører i fornskingspolitikken og læremidlene legger ikke nok vekt på skjevfordelingen av maktbalansen mellom den norske staten og samene i konflikter knyttet til landområder og naturressurser i dag (Midtbøen, et al., 2014). På den andre siden, er de også mer kritiske til myndighetenes fraværende tiltak mot diskrimineringen og rasismen mot urfolk og nasjonale minoriteter i det offentlige rommet i dag.

I tillegg til historisk tilknytning, fornskingspolitikk og rasisme og diskriminering, skrives det atskillig om kultur og identitet knyttet til samer. Beskrivelser av kulturelle særtrekk som i tidligere lærebøker har blitt analysert som essensialisering av samer, kommer til uttrykk i kombinasjon med beskrivelser av indre mangfold. Læremidlene viser i all hovedsak til en objektiv og beskrivende kulturforståelse som aksepterer både eksistensen av en norsk kultur, men også en samisk kultur (Børhaug et al., 2014). I revitaliseringsdiskursen blir «det samiske» satt i et kulturelt grensesnitt med «det norske», som åpner grensene for hva det betyr å være samisk. I diskursen uttrykkes dermed etnisk bevisstgjøring av en samisk identitet (Hovland, 2001), men også revitaliseringen av samisk-norsk identitet.

En fremtredende fremstilling er knyttet til den voksende stolthetsfølelsen knyttet til det å være same, og at det skjer en oppreisning av en flerkulturell og flernasjonal identitetsfølelse som rommer både norske og samiske elementer. Inkluderingen av samiske perspektiver viser også til en indigenisering av læremidlene (Andreassen & Olsen, 2020). Det kulturelle grensesnittet mellom samisk og norsk identitet i revitaliseringsdiskursen står derfor i direkte kontrast til den nasjonale diskursens idé om homogenitet innenfor en nasjon, og kan vise tegn til en diskursiv kamp i lærebøkene (Jørgensen & Phillips, 1999).

Samtidig er det et stort gap mellom den kulturelle diskursen som samer blir skrevet inn i og diskursen som nasjonale minoriteter blir skrevet inn i. Dette skyldes i stor grad den ujevne fordelingen av innhold i lærebøkene knyttet til de to gruppene. I likhet med Midtbøen, et al.

(2014) sine funn, blir nasjonale minoriteter i veldig liten grad skrevet om, og der de blir inkludert er beskrivelsene hovedsakelig knyttet undervisning *om* minoritetene i en fortidig kontekst.

5.2 Didaktiske implikasjoner

Til tross for at jeg kun har tatt for meg hvordan tre lærebøker i samfunnskunnskap fremstiller gruppene, kan oppgaven likevel belyse noen sentrale didaktiske implikasjoner som kan være relevante i undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter. Først og fremst avhenger de didaktiske implikasjonene av at læreren i det hele tatt benytter lærebøkene som utgangspunkt eller eksplisitt i undervisningen om nasjonale minoriteter i samfunnskunnskap. Derneft, avhenger de av hvorvidt samfunnsfagbøkene benyttes gjennom en sparekassedagogikk der elevene inntar innholdet uoverlagt eller gjennom kritiske undersøkelser av tematikken (Freire, 1973). I førstnevnte tilfelle kan mangelen på både omfang og nyansering i fremstillingen av de nasjonale minoritetene gjøre det vanskelig å tone ned ulike former for generalisering og «andregjøring» av gruppene, og dermed bidra til å reproducere skadelige diskurser (Kumashiro, 2000). I gjengjeld kan eventuelle forenklete forestillinger hos elever med majoritetsbakgrunn bekreftes, og forsterke eksisterende stereotypiske bilder av minoritetene (Andreassen & Olsen, 2020; NIM, 2022). I tråd med NIM (2022) og Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023), er det derfor et behov for et kompetanseløft om nasjonale minoriteter i lærebøkene for samfunnskunnskap.

I et klasserom bestående av samer eller nasjonale minoriteter kan også forenklete fremstillinger gi inntrykket av en reduksjon av identiteten deres til den avgitte fremstillingen. Dette kan sammenlignes med kritikken mot Kumashiro (2000) sin undervisning *for* den andre, der selv om hensikten er å inkludere elever som blir andregjort ved å ikke ignorere deres særtrekk, vektlegges særtrekkene til nasjonale minoriteter som *de eneste* karakteristikkene, og dermed bevisst og ubevisst kommuniserer en restriksjon for hva det betyr å være en nasjonal minoritet (Kumashiro, 2000). Fortidiggjøringen av gruppene kan også bidra til å kommunisere en usynliggjøring av elever med minoritetsbakgrunn. Hvem man underviser *til* er derfor avgjørende for det didaktiske utfallet i undervisningen om urfolk og nasjonale minoriteter samfunnsfagundervisningen.

En annen implikasjon er knyttet til hvordan underdrivelsen av fornorskningsprosesser i dag i læremidlene viser til manglende normkritikk av samfunnsforhold. Dersom samfunnsfaget skal brukes til å skape kritiske tenkende medborgere ved å forstå hvordan maktstrukturer i dag

henger sammen med historiske forhold, kan det tyde på at læremidlene ikke i tilstrekkelig grad evner å trekke linjer mellom fornorskningspolitikken og fornorskningssprosessene i dag. (Nelson & Pang, 2014; Ryen, 2020). I tråd med Klafki's rehabiliterte dannelsessteori man denne mangelen på maktkritikk reproducere et samfunnsbilde der fornorskningssprosesser ikke eksisterer i dag (Ryen, 2020). I gjengjeld, kan dette undergrave elevenes utvikling av normbevissthet rundt egne og andres privilegier og samfunnsfagundervisningens evne til å kritisk undersøke prosesser som opprettholder disse privilegiene (Kalonaityté, 2014; Røthing, 2016). En kontinuerlig reproduksjon av diskurser som underdriver urett mot urfolk og nasjonale minoriteter i dag, kan underminere en undervisning som faktisk *endrer* elevene (Kumashiro, 2000). Dette understreker behovet for å styrke den kritiske mangfoldskompetansen hos samfunnsfaglærere for å tillegge undervisningen maktkritiske perspektiver og nyansert kunnskap om hvordan urfolk og nasjonale minoriteter har blitt behandlet av majoritetssamfunnet gjennom historien, deres motstandskamper, indre mangfold og betydningen av å være en minoritet (Røthing, 2017).

5.3 Videre forskning

Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter er i sin natur tverrfaglig, og strekker seg på tvers av fag som samfunnskunnskap, religion og etikk, historie og politikk og menneskerettigheter. Ettersom denne masteroppgaven kun har tatt for seg samfunnsfagbøker, kunne det vært interessant å se på hvilke diskurser som blir produsert i lærebøker for andre fag, slik som historie og religion og etikk.

Avslutningsvis, kunne det vært aktuelt å forske på undervisningspraksisen i klasserommet. Begrensningen med en lærebokanalyse er at forskningen ikke kan fortelle oss noe om hvordan elevene faktisk tolker og prosesserer innholdet og diskursene i lærebøkene. Siden det finnes begrenset med forskning på konkret undervisningspraksis knyttet til urfolk og nasjonale minoriteter, hadde det vært svært spennende å både forske på hvordan lærere underviser om gruppene, benytter lærebøkens fremstillinger i undervisningen og dermed lærebøkens betydning i undervisningen, og hvordan elevene opplever undervisningspraksiser og tolker innhold i lærebøker om urfolk og nasjonale minoriteter.

Litteraturliste

- Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap: Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, N. (2015). Omtalen av Alta-Kautokeino-konflikten i norske, svenske og samiske lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (3–4), ss. 268–281.
- Balint, J., & Evans, J. (2010, May 17). Transitional Justice and Settler States. *The Australian and New Zealand Critical Criminology Conference 2010 Proceedings*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/2123/7361>
- Banik, V. K. (2017). Avvisning, pragmatisk aksept og inkludering. Aspekter av statlig politikk overfor den jødiske minoriteten 1814–2016. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner, *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (ss. 113–130). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bentrovato, D. (2021). History Education, transitional Justice and Politics of Reconciliation: Multi- and Univocality Around Violent Pasts in South African and Rwandan Textbooks. I M. Keynes, H. Å. Elmersjö, D. Lindmark, & B. Norlin, *Historical Justice and History Education* (ss. 291–314). Palgrave Macmillian.
- Bhambra, G. K. (2013). The Possibilities of, and for, Global Sociology: A Postcolonial Perspective. *Political Power and Social Theory, Vol.24*, ss. 295–314.
- Bhaskar, R. (2012). *From Science to Emancipation*. London: Routledge.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brænder, M., Kælvraa, C., & Laustsen, C. B. (2014). *Sanfundsvitenskapelig Tekstanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education, Vol.12(3)*, ss. 431–444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>

- Børhaug, K., Christophersen, J., & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og Didaktikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Churchill, W. (2012). HERE IS NOTHING “POST” ABOUT COLONIALISM: ON THE CONTINUING REALITY OF COLONIZATION AND THE IMPLICATIONS OF TERMINOLOGICAL DENIAL. *Counterpoints*, 430, ss. 11-38.
<http://www.jstor.org/stable/42981845>
- Colman, J. E., & Eftestøl, S. (2010). *420 kV-kraftledning Storheia – Orkdal/Trollheim. Konsekvenser for reindrift*. Oslo: Ask Rådgivning. Hentet fra
<https://www.statnett.no/contentassets/da57e9d7436b4620a1c9871c05ba0946/fagrappo-rt-reindrift.pdf>
- Crossen, J. (2017, Desember 7). Another wave of anti-colonialism: The origins of Indigenous internationalism. *Canadian Journal of History*, 52(3), ss. 533-559.
<https://doi.org/10.3138/cjh.ach.52.3.06>
- Dahle, M., Haraldsen, M., & Ryssevik, J. (2020). *FOKUS Samfunnskunnskap*. Aschehoug Undervisning.
- Dankertsen, A. (2019). I Felt So White: Sámi Racialization, Indigeneity, and Shades of Whiteness. *Native American and Indigenous Studies Vol. 6, No. 2*, ss. 110-137.
<https://doi.org/10.5749/natiindistudj.6.2.0110>
- De Greiff, P. (2012). Theorizing Transitional Justice. I M. S. Williams, R. Nagy, & J. Elster, *Transitional Justice* (ss. 31-77). New York og London: New York University Press.
- Dejaeghere, J. G., & Tudball, L. (2007, Desember). Looking Back, Looking Forward: Critical Citizenship As A Way Ahead For Civics And Citizenship Education In Australia . *Citizenship Teaching and Learning, Vol 3, No. 2*, ss. 40-57.
- DEMBRA. (u.d.). *Urfolk og nasjonale minoriteter*. Hentet April 21, 2023 fra Dembra:
<https://dembra.no/no/utema/urfolk-og-nasjonale-minoriteter/>
- Duthie, R. (2017). *Justice Mosaics: How Context Shapes Transitional Justice in Fractured Societies*. New York: International Centre for Transitional Justice.

- Døving, C. A. (2022). Mellom hud og gud: Rasismens kompleksitet: Innledning. I C. A. Døving, *Rasisme: Fenomenet, forskningen og erfaringene* (ss. 161-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidheim, H. (1969). When Ethnic Identity is a social stigma. I F. Barth, *Ethnic groups and boundaries*. Boston: Little, Brown and Co.
- Ekeland, T. G. (2017). Enactment of Sámi Past in School Textbooks: Towards Multiple Pasts for Future Making. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), ss. 319-332. doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147067>
- Elgvin, O. (2021). Strukturell rasisme i Norge: en funksjonalistisk tilnærming til rasisme uten rasister. *Tidsskrift for samfunnsforskning. Årgang 62, nr. 1*, ss. 99-105. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-08>
- Engelien, O., Mørk, P., Stensli, Ø. G., & Wiik, B. (2020). *Pilot*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, K. E., & Niemi, E. (1981). *Den finske fare - sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education, Vol.17(2)*, ss. 57-67. doi:<https://doi.org/10.4119/jsse-875>
- Eriksen, T. H. (2001a). Det multietniske samfunn. I T. H. Eriksen, *Flerkulturell forståelse* (ss. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001b). Identitet. I T. H. Eriksen, *Flerkulturell forståelse* (ss. 36-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001c). Kultur, Kommunikasjon og Makt. I T. H. Eriksen, *Flerkulturell forståelse* (ss. 57-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power*. London and New York: Routledge.

- Fairclough, N. (2016). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. I R. Wodak, & M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Studies* (ss. 86-108). Sage publications Ltd.
- Fangen, K. (2022). Rasisme som renhetsideologi. I C. A. Døving, *Rasisme: Fenomenet, forskningen og erfaringene* (ss. 287-306). Oslo: Universitetsforlaget.
- Faye, R. (2021). Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg, & V. Solbue, *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (ss. 179-199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt. Bind 1. Det konkrete videnskap*. Odense: Akademisk Forlag.
- Folkenborg, H. R. (2008). *Nasjonal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk problematisering*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Freire, P. (1973). Kapittel 2. I P. Freire, *De undertrykte pedagogik* (ss. 44-61). Christian Ejlers' Forlag.
- Gaski, L. (2008). Sami identity as a discursive formation: essentialism and ambivalence. I H. Minde, H. Gaski, S. Jentoft, & G. Midré, *Indigenous peoples: selfdetermination, knowledge, indigeneity* (ss. 219-236). Delft: Eburon.
- Gjerpe, K. K. (2018). From indigenous education to indigenising mainstream education. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and practice. Vol. 5(1): Samer som urfolk i skole og samfunn*, ss. 1-18. <https://doi.org/10.7577/fleks.2190>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for Lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grue, J. (2015). Diskursanalyse: Kritisk analyse av språk i bruk. I J. Grue, *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid* (ss. 53-76).
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Hagatun, K., & Westrheim, K. (2014). "Vi klarer oss uansett - det har vi gjort i fem hundre år": Perspektiver på utdannings situasjonen til norske rombarn. I K. Westrheim, & A.

- Tolo, *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (ss. 243-276). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hall, S. (1997). The Work of Representation. I S. Hall , *Representation: Cultural representations and signifying practices* (ss. 1-13). London. Thousand Oaks. New Dehli: SAGE Publications.
- Hansen, L. I., & Olsen, B. (2004). *Samenes historie fram til 1750*. 2004: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I F. Hjardemaal, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (ss. 179-218).
- Hoffmann, C., & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer*. Oslo: Holocaust-senteret.
- Holgersen, T. S., Iversen, M., & Kosberg, E. (2020). *Delta!* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Homme, L. (1969). *Nordisk nykolonialisme: samiske problem i dag*. Oslo: Samlaget.
- Hovland, A. (2001). Etnisk bevisstgjøring og kreolisering. I T. H. Eriksen , *Flerkulturell forståelse* (ss. 239-256). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haave, P. (2000). *Sterilisering av tatere 1934-1977. En historisk undersøkelse av lov og praksis*. Oslo: Norges forskningsråd. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1166550946476.pdf>
- Iversen, L. L. (2022). Når er religiøs diskriminering rasisme? I C. A. Døving, *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (ss. 204-218). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenkins, R. (1997). *Rethinking Ethnicity: Arguments and Exploration*. London: SAGE Publication.
- Johansen, B. H. (2015, Februar 6). – *Mange samer føler sorg over tap av språk og identitet*. Hentet fra NRK: https://www.nrk.no/nordland/_-mange-samer-foler-sorg-over-tap-av-sprak-og-identitet-1.12193853
- Johnson, L., & Morris, P. (2010, Mars 1). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal, Volume 21, Issue 1*, ss. 77-96.
- Jore, M. K. (2018, Mai 3). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education. Vol. 2(1)*, ss. 72-86. doi:<https://doi.org/10.7577/njcie.2270>

- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik - för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2020a, Februar 20). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. Hentet April 19, 2023 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2020b). *Nasjonale minoriteter i Norge — En helhetlig politikk (Meld. St. 12 (2020–2021))*. Oslo: Kommunal- og distriktsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-12-20202021/id2814676/>
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2000). *Nasjonale minoriteter i Norge - Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar (St.meld. nr. 15 (2000-2001))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-15-2000-2001-/id585195/>
- Kulbrandstad, L. A. (2010). Hva vil det si å være skogfinne i dag? I A. B. Lund, & B. B. Moen, *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge* (ss. 165-177). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Kulturdepartementet. (2021). *Opplive, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge (Meld. St. 18 (2020–2021))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research, Vol. 70, No.1*, ss. 25-53.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, September 1). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet Mai 24, 2023 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019, November 15). *Læreplan i samfunnskunnskap fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=nob>
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Landbruksdirektoratet. (2023). *Reindriftsnæringen*. Hentet fra Landbruksdirektoratet :
<https://www.landbruksdirektoratet.no/nb/reindrift/reindrift-i-norge/reindriftsnaeringen>
- Loftsdóttir, K., & Jensen, L. (2012). *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017, June 15). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift. 2. Årgang 101*, ss. 119-130.
doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Løkås, K., & Solberg, T. (2018, Februar 6). *Samene har tatt stoltheten tilbake*. Hentet fra VG:
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Kvzn57/samene-har-tatt-stoltheten-tilbake>
- Massao, P. B. (2022). Rasialisering: Et begrept for norsk samfunns- og utdanningsforskning. I C. A. Døving, *Rasisme. Fenomenene, forskningen, erfaringene* (ss. 107-120). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A. H. (2022). Rasisme på norsk: Begreper og realiteter. I A. C. Døving, *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (ss. 25-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A. H., & Rogstad, J. (2010, februar). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift Vol.18, Utg.1*, ss. 31-52.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Mills, C. W. (1997). *The Racial Contract*. New York: Cornell University Press.
- Moe, V., & Syse, H. (2017). Antisemittisme som erfaring og undervisningstea i dagens norske skole. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner, *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (ss. 237-254). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Mortensen-Buan, A.-B. (2016). "Dette er en same". Visuelle framstillinger av samer i et utvalg av lærebøker i samfunnsfag. I N. Askeland, & B. Aamotsbakken, *Folk uten land? Å gi stemme og status til utfolk og nasjonale minoriteter* (ss. 93-112). Kristiansand: Portal Forlag.
- Nakata, M. (2009). *Disciplining the Savages: Savaging the Disciplines*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Naturvernforbundet. (2019, Februar 13). *Fakta om Nussirs kobbergruve ved Repparfjorden*. Hentet fra Naturvernforbundet: <https://naturvernforbundet.no/gruvedrift/fakta-om-nussirs-kobbergruve-ved-repparfjorden/>
- Nelson, J. L., & Pang, V. O. (2014). Ch. 10: Racism, Prejudice, and the Social Studies Curriculum. I E. W. Ross, *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, And Possibilities (4)* (ss. 203-225). Suny Press.
- Niemi, E. (2017). Fornorskningspolitikken overfor samene og kvenene. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner, *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (ss. 131-152). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NIM. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge*. Oslo: Norges institusjon for menneskerettigheter.
- Norges Høyesterett. (2021, Oktober 11). *Vedtak om konsesjon til vindkraftutbygging på Fosen kjent ugyldig fordi utbyggingen krenker reindriftssamenes rett til kulturutøvelse*. Hentet fra Norges Høyesterett: <https://www.domstol.no/no/hoyesterett/avgjorelser/2021/hoyesterett-sivil/hr-2021-1975-s/>
- NOU. (2002:12, juni 14). *Rettslig vern mot etnisk diskriminering*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-12/id145418/?ch=8>
- NOU. (2015:7, Juni 1). *Assimilering og motstand - Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. Hentet Mai 3, 2023 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/no/pdfs/nou201520150007000dddpdfs.pdf>

- Olsen, T. A. (2017). Colonial Conflicts: Absence, Inclusion, and Indigenization in Textbook Presentations of Indigenous Peoples. I B. O. Andreassen, J. Lewis, & S. A. Thobro, *Textbook Violence* (ss. 71-86). Sheffield: Equinox Publishing, Ltd.
- Olsen, T. A. (2022). Dekolonisering som perspektiv på rasisme. I C. A. Døving, *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (ss. 94-106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, T. A., Sollid, O., & Johansen, Å. M. (2017, September 9). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge. Vol. 11, Nr. 2, Art. 5*, s. 15. doi:<https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Oslo politidistrikt. (2022). *Hatkriminalitet i Norge 2022*. Oslo: Politidirektoratet og Oslo politidistrikt.
- Palmer, E., & Watene, K. (2018, desember 11). Introduction: new paths in reconciliation, transitional and Indigenous justice. *Journal of Global Ethics, 14:2*, ss. 133-136.
- Plesner, I. T., Brandal, N., & Døving, C. A. (2017). Hvor like må vi være? Gamle minoriteter i det nye Norge. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner, *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (ss. 13-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Quijano, A. (2007, April 3). COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY. *Cultural Studies, 21:2-3*, ss. 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Ryen, E. (2020). Klasseledelse og kritisk tenkning i samfunnsfag. I H. Christensen, & I. (. Ulleberg, *Klasseledelse, fag og danning. 2.utgave.* (ss. 242-259). Gyldendal Akademisk.
- Røthing, Å. (2015, mai 27). Rasisme som tema i norsk skole. Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 99*, ss. 72-84. doi:<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Røthing, Å. (2016, November 17). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole nr. 3*, ss. 33-37.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- SAIH. (2020). *En introduksjon til Avkolonisering av Akademia: Hvordan du kan bidra til avkolonisering av undervisning og pensum*. SAIH.
- Sametinget. (2023, Juni 5). *Sámediggi*. Hentet fra Nedslående tall om nordmenns holdninger til samer: <https://sametinget.no/aktuelt/nedslaende-tall-om-nordmenns-holdninger-til-samer.21716.aspx>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Oslo: Sannhets- og forsoningskommisjonen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Skogfinneforeningen. (2018). *Om Skogfinneforeningen*. Hentet fra <https://www.skogfinneforeningen.no/foreningen>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk Diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaar, E., & Wiebelhaus-Brahm, E. (2013). The drivers of transitional justice. *Nordic Journal of Human Rights*, 31(2), ss. 127-148.
- Solbakk, J. T., & Biti, B. H. (2006). *The Sámi People – A Handbook*. Vasa: Davvi Girji OS.
- Strandberg, T., Aas, O. I., Gausen, S., Sørenes, K. M., Krekling, D. V., Grasmo, J., & Myhre, S. M. (2023, oktober 11). Aksjonistene ble båret ut fra Stortinget. Utenfor kokte det – mange gråt. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/RG05pW/aksjonistene-ble-baaret-ut-fra-stortinget-utenfor-kokte-det-mange-graat>
- Strömngren, J., Nystuen, G., & Wille, P. (2022). *Menneskerettslig vern mot inngrep i samiske bruksområder*. Oslo: NIM.
- Svennivig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sørensen, Ø. (2001). Nasjon og Nasjonalisme. I T. H. Eriksen, *Flerkulturell forståelse* (ss. 119-133). Oslo: Universitetsforlaget.

- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim, & A. Tolo, *Kompetanse for Mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (ss. 96-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utenriksdepartementet. (1998). *Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter (St.prp. nr. 80 (1997-98))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-80-1997-98-/id202013/>
- Vars, L. S. (2017). Samene i Norge: Fra fornorsking til forsoning? I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner, *Nasjonale minoriteter og urfolk: I Norsk Politikk fra 1900 til 2016* (ss. 177-199). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Veum, A., & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vike, H. (2001). Norsk Kultur: Myte og Realitet. I T. H. Eriksen, *Flerkulturell forståelse* (ss. 134-152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015, August 12). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 3-4. Årgang 99*, ss. 168-180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Wodak, R., & Meyer, M. (2016). *Methods of Critical Discourse Studies*. Sage Publications Ltd.
- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? – Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift, (3-4)*, ss. 282–293. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-11>
- Aarset, M. F., & Lidén, H. (2017). Historiens betydning for rom og romanifolks/tateres situasjon i dag. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner, *Nasjonale minoriteter og urfolk I norsk politikk fra 1900 til 2016* (ss. 201-218). Oslo: Cappelen Damm.
- Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021, Oktober 19). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift Vol.105(3)*, ss. 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

Vedlegg: Tekstkorpus

Oppsummering av korpus:

Bøker	<i>Delta!</i> (Holgersen et al., 2020)	<i>FOKUS</i> (Dahle et al., 2020)	<i>Pilot</i> (Engelien et al., 2020)
Hele kapitler	Kap. 4: <i>Kultur i endring</i> (s. 78-151)	Kap. 3: <i>Mangfoldige Norge</i> (s. 59-75)	Kap. 1: <i>Hvordan samfunnet lager mennesker som deg</i> (s. 24-49)
Del av andre kapitler	<i>Demokrati!</i> s. 42-45 <i>Sametinget</i> , s. 56-57 <i>Sammendrag: Kapittel 2</i> , s. 67	<i>Kultur – hva er det?</i> s. 77-78 <i>Sámediggi – Sametinget</i> . s. 220 <i>Urfolks rettigheter</i> , s. 284-286 <i>Tros- og livssynsfrihet under press</i> , s. 289	<i>Hvordan løser vi alle fellesoppgavene?</i> <i>Sametinget</i> , s. 122-125 <i>Kampen for Menneskerettigheter. Urfolks rettigheter i Norge</i> , s. 152-157
Digitale ressurser	Samenes nasjonaldag Fortsatt fornorskingspolitikk? Om samene i Norge	Samisk identitet og kultur - <i>Innøving av begreper</i> - <i>Til fordypning 1</i> - <i>Til fordypning 2</i> - <i>Til fordypning 3</i> Å være norsk - «Snublesteinene i Oslo» av Ole Rober Sunde	<i>Ellos eatnu – La elva leve</i> - <i>Introduksjon til elev</i> - <i>Språk, identitet og kultur</i> - <i>Miljødemonstrasjoner og sivil ulydighet</i> - <i>Alta-saken som arealbrukskonflikt</i> - <i>Alta-aksjonen i en historisk kontekst</i>

Delta!

Kapittel	Avsnittsoverskrift og sidetall	Oppgaver med sidetall
2: Demokrati	<i>Demokrati!</i> S. 42-45 <i>Brudd på menneskerettighetene</i> , s 46-47 <i>Sametinget</i> , s. 56-57 Sammendrag: Kapittel 2, s. 67 Fordypningstekster: <i>Ungdomspartiene kommenterer</i> , s. 77	REPETER OG REDEGJØR, oppgave 7, s. 68 DISKUTER OG REFLEKTER, oppgave 13 og 14 s. 69 UTFORSK KILDER Oppgave 15, s. 70
4: Kultur i endring	Hele kapitlet , s. 78-151 (Inkludert sammendrag og fordypningstekster; « <i>Minoritetsungdom i Norge forteller</i> », « <i>En del av to kulturer</i> », « <i>Analysebegreper fra sosiologien: Etnosentrisme og kulturrelativisme</i> »)	REPETER OG REDEGJØR, oppgave 1-8, s. 141 REFLEKTER OG DISKUTER, oppgave 9-12, s. 142-143 UTFORSK OG BRUK KILDER, oppgave 14-16, s. 143 DELTA! Oppgave 17, s. 134 Alle oppgaver tilknyttet fordypningstekster, s. 148-151.

Fokus

Kapittel	Avsnittsoverskrift og sidetall	Oppgaver med sidetall
1: Du og de andre	<i>Hva skaper identitet, s. 26-28</i>	
3: Mangfoldige Norge	Hele kapittelet, s. 59-75	Husker du? 4 oppgaver, s. 64 Oppgave 1, 2 og 6, s. 75
4: Norge møter verden	<i>Kultur- hva er det? s. 77</i>	Husker du? 3 oppgaver, s. 80 Husker du? 4 oppgaver, s. 87 Oppgave 1-7, s. 97
11: Det norske demokratiet	<i>Sámediggi – Sametinget. s. 220</i>	
15: Menneskerettighetene	<i>Urfolks rettigheter, s. 284-286</i> <i>Tros- og livssynsfrihet under press, s. 289</i> <i>Utforsk. Holdninger til menneskerettighetene, s. 294</i>	Husker du? Oppgave 5, s. 286 <i>(Hva er et urfolk, og hvorfor har de krav på særlig beskyttelse?)</i> Utforsk selv, oppgave 3 og 4, s. 295

Pilot

Kapittel	Delkapittel, <i>avsnittsoverskrift og sidetall</i>	Oppgaver med sidetall
1: Hvordan lager samfunnet mennesker som deg?	KULTUR og flerkultur, s. 36-39 Samisk kultur og identitet, s. 40-43	Å gjøre; Oppgave 1 og 2, s. 39 Å gjøre; Oppgave 1, 2 og 3, s. 43 Har du fått med det dette? Oppgave 9 og 10, s. 48 Sammenhenger; Oppgave 5, s. 48 Perspektiver; Oppgave 1, 4, 5 og 6, s. 49 I dybden; Oppgave 1 og 3, s. 49
5: Ingen slipper unna politikken	Hvordan løser vi alle fellesoppgavene? <i>Sametinget</i> , s. 122-125	I dybden; Oppgave 4, s. 139
6: Alle mennesker har rett til ...	Kampen for Menneskerettigheter. <i>Urfolks rettigheter i Norge</i> , s. 152-157	