



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Urbefolkning og nasjonale minoriteter i lærebøker

En kvalitativ innholdsanalyse av et utvalg norske lærebøker i fagene religion og
etikk og historie i videregående skole.

Annika Tollefsen

Veileder

Førsteamanuensis Merethe Skårås

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5090: Masteroppgave i erfaringsbasert master i KRLE/religion og etikk (30 ECTS),
våren 2023

Antall ord: 21 387



Forord

Når denne oppgaven nå leveres er det noen som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke min veileder Merethe Skårås for alle tips, gode råd og gjennomlesinger av tekst. Denne oppgaven ville ikke kommet i mål uten denne støtten. Tusen takk!

Tusen takk til kjæresten min Jørgen for all oppmuntring, tørking av tårer og støtte i hverdagen, for å få denne oppgaven i havn. Takk også for at du tok på deg jobben med å korrekturlese oppgaven.

Sammendrag

Fagfornyelsen Kunnskapsløftet 2020, ble innført i norskskole i 2020. I læreplanene for *historie* og *religion og etikk* er urbefolkning nevnt eksplisitt, men ikke de nasjonale minoritetene. Den kompetansebaserte læreplanen gjør det opp til læreren og læreplanverket og velge hva og hvordan kunnskap skal fremstilles for å nå målene i læreplanene. Med utgangspunkt i de nye læreplanene er problemstillingen for dette prosjektet: «Hvordan fremstilles urbefolkning og nasjonale minoriteter i et utvalg lærebøker?».

Metoden i prosjektet har vært en kvalitativ innholdsanalyse. Datamaterialet har vært to lærebøker, en for historiefaget og en for religion og etikk. Begge bøkene er tilpasset LK20. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er Axel Honneth sin teori om anerkjennelse og perspektiver i religionsdidaktikken. Prosjektet har ikke hatt til hensikt å generalisere til å gjelde alle læreverk i skolen, målet har vært å avdekke og belyse interessante og aktuelle temaer i disse to lærebøkene.

Analysen og drøftingen avdekker tre hovedfunn. Det første hovedfunnet er at minoritetenes egne stemmer får liten plass i fremstillingene. Det fører til at minoritetene kan bli oppfattet som passive i sin egen historie. Det andre hovedfunnet er at den historiske utviklingen i urbefolkningens og de nasjonale minoritetenes rettigheter er det temaet som får størst plass i fremstillingen, med særlig fokus på fornorskningspolitikken. Dette fokuset på rettigheter vitner om anerkjennelse av minoritetene innenfor en rettsligsfære. Det tredje hovedfunnet er at minoritetene i liten grad blir fremstilt som mangfoldige innad i minoritetene, men at bøkernes valg om å inkludere minoritetene i lærebøkene viser at lærebøkene anerkjenner minoritetene som viktige for mangfoldet på tvers av grupper i samfunnet.

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	3
1.2	Urbefolkning og nasjonale minoriteter i fagfornyelsen.....	3
1.3	Lærebokas betydning.....	6
1.4	Tidligere forskning	8
1.5	Oppbygningen av oppgaven	10
2.	Teoretisk rammeverk.....	12
2.1	Anerkjennelsesteori	12
2.1.1	Anerkjennelse i den private sfæren	13
2.1.2	Anerkjennelse i den rettslige sfæren	13
2.1.3	Anerkjennelse i den solidariske sfære.....	14
2.1.4	Kritikk av Honneth.....	15
2.2	Perspektiver på fremstillinger av mangfold og religion	16
3.	Metode.....	19
3.1	Kvalitativ innholdsanalyse	19
3.2	Avgrensning av utvalg.....	20
3.3	Datamaterialet.....	21
3.3.1	Religion og etikk	21
3.3.2	Alle tiders historie	22
3.4	Analyse	23
3.5	Forskningskvalitet	25
4.	Analyse.....	27
4.1	Omtale av minoritetene	27
4.2	Definisjoner	28
4.3	Historie	29
4.3.1	Opprinnelse og innvandring	29

4.3.2	Fornorskningspolitikk	30
4.3.3	Dagens situasjon.....	35
4.4	Språk.....	37
4.4.1	Språkets betydning for identitet	37
4.4.2	Rettigheter til bruk av eget språk	38
4.5	Kultur.....	39
4.5.1	Levesett	40
4.5.2	Religion	42
5.	Drøfting	45
5.1	Minoritetenes stemmer	45
5.1.1	Individenes stemmer	45
5.1.2	Minoritetsgruppenes stemmer	47
5.1.3	Oppsummering	49
5.2	Minoritetenes rettigheter.....	49
5.3	Minoritetenes mangfold.....	51
5.3.1	Mangfold i samfunnet	52
5.3.2	Mangfold i minoritetene.....	54
6.	Avslutning	56
7.	Litteratur.....	59

1. Innledning

Dersom man ønsker å øke oppmerksomheten og legge større vekt på for eksempel de utfordringene nasjonale minoritetsgrupper som jøder, rom og romani opplever i Norge i dag, eller radikaliseringsstendenser i enkelte minoritetsgrupper, må dette spesifiseres i konkrete kompetansemål i læreplanen. Det bør også vurderes hvordan en mer aktuell forståelse av rasisme kan bli bedre ivaretatt i læreplaner og læremidler

- Arnfinn H. Midtbøen (Hammer, 2015)

Dette sitatet er hentet fra et intervju Midtbøen ga til Institutt for samfunnsforskning i forbindelse med rapport Midtbøen, Orupabo og Røtting leverte i 2014. Rapporten var på bestilling fra Utdanningsdirektoratet, der de blant annet så på hvordan etniske og religiøse minoriteter beskrives i læremidler. Rapporten inneholder blant annet en analyse av beskrivelser av nasjonale minoriteter og urbefolkning. Konklusjonen fra rapporten er at det kreves oppdaterte læreplaner og læremidler om en ønsker at det skal undervises om nasjonale minoriteter og urbefolkning i skolen (Midtbøen, Orupabo & Røtting, 2014).

Med Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som nylig er innført i den norske skolen, er urbefolkning nevnt eksplisitt både i overordnet del og i kompetansemålene, mens nasjonale minoriteter er nevnt eksplisitt i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 2017b; Kunnskapsdepartementet, 2019). Både urbefolkning og nasjonale minoriteter er nevnt som en viktig del av undervisningen om mangfold. Det er derfor relevant og spennende å se hvordan denne tematikken er ivaretatt i de nye lærebøkene. I denne oppgaven ser jeg nærmere på hvordan urbefolkning og nasjonale minoriteter beskrives i et utvalg av de nye lærebøkene.

Jeg starter med å beskrive hvem og hva urbefolkning og nasjonale minoriteter er. Kommunal og distriktsdepartementet (2020) kommer med følgende beskrivelse av urbefolkning:

Det finnes ingen generell, internasjonalt akseptert definisjon av begrepet urfolk. Vanlige kjennetegn for urfolk er at de ikke er det dominerende folket i det større samfunnet de er en del av, og at de har bodd i områdene fra langt tilbake og før statens grenser ble fastlagt. Urfolk har også som regel en egenartet kultur basert på naturressursene, og de skiller seg sosialt, kulturelt og/eller språklig fra den dominerende befolkningen.

Det finnes ingen omforent definisjon på hvilke grupper som skal betegnes som nasjonale minoriteter, og bruken av begrepet varierer fra land til land (Banvik, 2023). Meld.St.12 *Nasjonale minoriteter i Norge* skriver følgende: «En nasjonal minoritet er en etnisk, religiøs og/ eller språklig minoritet med langvarig tilknytning til landet. I Norge er det kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, romer og romanifolk/tatere som har status som nasjonale minoriteter» (Meld. St. 12, (2020-2021), s. 5). Samene ønsket ikke denne statusen som nasjonale minoritet, da de har status som urbefolkning. Urbefolkning og nasjonale minoriteter er vernet i Norge gjennom Europa-konvensjonen (Council of Europe, 1995, s. 2). Mitt inntrykk og egen erfaring er at det er begrenset kunnskap om disse gruppene i den norske befolkningen. Det gjelder både hvilke utfordringer disse minoritetene har stått og står ovenfor, og hva de har bidratt og bidrar med i samfunnet. Om en ønsker at barn som vokser opp i Norge i dag skal ha kunnskap om urbefolkningen og nasjonale minoriteter, er skolen en viktig arena for læring. Dette krever at temaene og utfordringene løftes i læreplanverk og lærebøker.

Tematikken knyttet til urbefolkning og nasjonale minoriteters rettigheter og tidligere urett ovenfor disse gruppene har fått et økt fokus de siste årene. For eksempel vedtok Stortinget i 2017 at Kommisjonen for å granske forsoningspolitikk og urett ovenfor samer, kvener og norskfinner (sannhets- og forsoningskommisjonen) skulle opprettes. Bakgrunnen for opprettelse av sannhets- og forsoningskommisjonen var den urett den norske stat førte ovenfor samer, kvener og norskfinner på 1900-tallet (Innst. 408 S, s. 2). Sannhets- og forsoningskommisjonens hovedoppgave er å se på hvilke konsekvenser forsoningspolitikken fikk for samer, kvener og norskfinner når det gjelder praktisering av språk, kultur og tradisjonell næringsvei (Innst. 408 S, s. 3). Samtidig som den skal se på konsekvenser i majoritetsbefolkningen i dag, med tanke på diskriminering og fordommer i dagens samfunn ovenfor samer og kvener/norskfinner, og tiltak for videre forsoning (Innst. 408 S (2017-2018), s. 3-4).

Min motivasjon for å skrive om dette temaet kommer fra min første eksamen på masterstudiet, der vi skulle skrive om anerkjennelse av minoriteter i skolen. I denne forbindelse kom jeg over begrepet «nasjonale minoriteter», som jeg aldri hadde hørt om før, og stusset over at dette ikke er undervist i skolen. Undervisning om minoriteter er en viktig del av faget religion og etikk, der nasjonale minoriteter kan inngå, mens urbefolkning skal inngå (Kunnskapsdepartementet,

2017a). Jeg ønsker derfor å se på hvordan nye lærebøker produsert til LK20 fremstiller nasjonale minoriteter og urbefolkning.

1.1 Problemstilling

Fagfornyelsen er så vidt i gang, jeg synes derfor det er interessant å se på hvordan et utvalg av de nye lærebøker belyser tematikk knyttet til urbefolkning og nasjonale minoriteter. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan fremstilles urbefolkning og nasjonale minoriteter i et utvalg lærebøker?*

Jeg har analysert innholdet i to lærebøker, en i religion og etikk og en i historie. Begge bøkene er tilpasset undervisning i videregående skole. I Norge er det samene som er urbefolkning og vil bli belyst i tillegg til de nasjonale minoritetene: kvener, skogfinner, romfolket, romanifolket og jøder. Problemstillingen og utvalget av bøker avgrenser studien, i tillegg til at jeg har formulert noen forskningsspørsmål som hjelp i arbeidet med å besvare problemstillingen.

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvilke perspektiver brukes i beskrivelser av minoritetene og urbefolkningen?
2. Er det ulikheter i fremstilling av urbefolkning og nasjonale minoriteter?
3. Hvilke kjennetegn beskrives de ulike gruppene med?
4. I hvilke sammenhenger møter vi beskrivelser av urbefolkning og nasjonale minoriteter?
5. Viser fremstillingene av urbefolkning og nasjonale minoriteter anerkjennelse av minoritetene? Eventuelt hvordan vises dette.

1.2 Urbefolkning og nasjonale minoriteter i fagfornyelsen

Prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet har fått navnet «fagfornyelsen». De nye læreplanene ble tatt i bruk i 2020 (LK20), og erstattet Kunnskapsløftet 2006 (LK06). I faget religion og etikk er læreplanen gjeldende fra og med høsten 2022, da elevene som startet videregående opplæring i 2020 har kommet til VG3 og skal ha faget. I historiefaget var planen gjeldende fra 2020.

Opplæringsloven §1-1 sier blant annet at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding» (Opplæringsloven, 1998). Opplæringen skal vise forståelse for nasjonal kulturarv og respekt for menneskeverdet. Urbefolkningen og nasjonale

minoriteter vil være en naturlig del av opplæringen om det kulturelle mangfoldet i Norge. I tillegg vil disse gruppenes rolle og betydning i Norges historie spille en rolle for forståelsen av Norges kulturarv og respekt for minoriteter i dag.

Urbefolkning og nasjonale minoriteter er også ivare tatt i opplæringsloven, gjennom blant annet lover som sikret rett til opplæring i eget språk. Om samisk opplæring står det at: «Samar i vidaregående opplæring har rett til opplæring i samisk. Departementet kan gi forskrifter om alternative former for slik opplæring når opplæringa ikkje kan givast med eigna undervisningspersonale på skolen» (Opplæringslova, 1998, § 6-3). Blant de nasjonale minoritetene er det kvenene og kvensk opplæring som er nevnt i opplæringsloven:

Når minst tre elevar med kvensk/norskfinsk bakgrunn ved grunnskolar i Troms og Finnmark krev det, har elevane rett til opplæring i kvensk eller finsk. Omfanget av opplæringa i tid og innhald i opplæringa blir fastsett i forskrifter etter § 2-2 og § 2-3 i denne lova. Frå og med 8. årstrinnet velg elevane sjølv om dei vil ha slik opplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-7).

Overordnet del av læreplanen sier noe felles om hva som skal kjennetegne undervisningen i norsk skole i alle fag. Urbefolkningen i Norge er nevnt eksplisitt i overordnet del ved flere anledninger. Blant annet påpeker overordnet del at «Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge» og at «Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5).

Også de nasjonale minoritetene i Norge er nevnt eksplisitt ved én anledning i læreplanens overordnede del:

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, 2017b, s. 5)

Overordnet del av læreplanen sier altså eksplisitt at opplæringa skal gi kunnskap både om urbefolkningen og de nasjonale minoritetene. I tillegg til at det ligger implisitt i fokuset på mangfold og respekt for menneskeverdet.

LK20 er delt inn i tre tverrfaglige temaer, som skal gå på tvers av flere fag. Et av de tverrfaglige temaene er «demokrati og medborgerskap». Her skal elevene blant annet lære om holdninger

og hvordan delta i et demokratisk samfunn og: «Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Videre skal elevene gis opplæring i demokratiske prinsipper, som å «forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 14). Dette er temaer og problemstillinger der det kan være naturlig å integrere nasjonale minoriteter og urbefolkning, med tanke på hvilken plass de har hatt og har i samfunnet.

I læreplanen for religion og etikk i videregående opplæring står det blant annet at faget er relevant for håndtering og forståelse av mangfold. Kjerneelementene i faget sier noe om hva fagets formål er:

Faget skal gi kunnskap om og forståelse for religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. Elevene skal også få innsikt i hvordan religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv. Elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold. Faget skal gi grunnlag for refleksjon over majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2).

For dette forskningsprosjektet vil det være aktuelt å se på hvordan et indre mangfold i minoritetene presenteres, samt hvordan majoritetes-, minoritetes- og urfolksperspektiver kommer frem. Kjerneelementene sier også at man skal kunne utvikle kunnskap om å ta andres perspektiv, og her presiseres det at samiske perspektiver inngår i dette (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3). Et av kompetansemålene i religion og etikk sier eksplisitt at i opplæring om samiske perspektiver skal en «gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv med vekt på Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). I læreplanen for religion og etikk ser vi at urbefolkningen nevnt eksplisitt, men ikke de nasjonale minoritetene, dette er også tilfellet i historiefaget.

I historie for VG3 er det to kompetansemål av særlig relevans for undervisning om urbefolkning og nasjonale minoriteter. Samisk historie er eksplisitt nevnt i kompetansemålet om å «utforske hvordan mennesker har arbeidet for myndiggjøring og frigjøring i norsk og samisk historie, og gjøre rede for hvordan de samtidig har bidratt til utviklingen av demokratiet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Også kompetansemålet «Analysere hvordan

fremstillinger av fortiden har blitt brukt for å skape nasjonal identitet og drøfte hvilke virkninger dette har hatt for ulike grupper» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), er relevant. Her nevnes ikke nasjonale minoriteter eksplisitt, men de nasjonale minoritetene var lidende under den nasjonale identitetsskapingen (Meld. St. 12 (2020-2021), s. 38), det vil derfor være naturlig å trekke inn nasjonale minoriteter i undervisningen.

LK20 er en kompetansebasert læreplan. Det vil si at planen består av kompetanse som skal nås, men den sier lite om innholdet for å nå denne kompetansen. Det vil si at den enkelte lærer står fritt til å velge mye av innholdet i fagene. Selv om det er få kompetansemål som eksplisitt nevner urbefolkning og nasjonale minoriteter, vil ikke dette si at de ikke kan inkluderes i undervisningen. Det blir lærebøkene og lærerens jobb å prioritere hva som er viktig for å oppfylle kompetansemålene. I denne prioriteringen og med tanke på læreplanens overordnede del er det nødvendig å inkludere undervisning knyttet til urbefolkning og nasjonale minoriteter i fagene *religion og etikk* og *historie*.

1.3 Lærebokas betydning

Fordi dette forskningsprosjektet er en lærebokanalyse, er det nyttig å forstå lærebokas betydning i undervisningen og skolen. Læreboka har alltid stått sentralt i skolen og undervisningen. Det har vist seg gjentatte ganger at selv om en har tenkt at nå tar ny teknologi over, så går man stadig tilbake til læreboka (Skrunes, 2010, s. 15). Nyere forskning viser likevel at en i større grad en tidligere også tar i bruk andre læringsformer, som digitale læremidler (Gilje, 2017). Gilje (2017) påpeker at det er ulikheter mellom grunnskolen og videregående opplæring, der videregående opplæring i større grad enn grunnskolen tar i bruk digitale læremidler i undervisningen (s. 37). Læreboka blir allikevel fortsatt brukt både i grunnskolen og den videregående opplæringen. Kanskje er dette fordi læreboka kan ha en rekke ulike funksjoner. Selander (2003, sitert i Skrunes 2010) presenterer flere slike funksjoner: Lærebøkene er samlinger av kunnskap og innsikt som sees på som grunnleggende og en felles referanseramme for samtale, formidling og samhørighet. Bøkene er også en første inngang inn i den kunnskapen som fagene leder inn til. Til sist kan læreboka sees på som et kontrollredskap for å være sikker på at faget blir dekket og en felles referanseramme på hva slags tematikk andre ser på som viktig (Selander, 2003, sitert i Skrunes, 2010, s.15). Han viser med dette at læreboka ikke bare er et redskap i undervisningen, men også har andre verdier. Skrunes (2010) sier også at: «Lærebøkene er bærere av kunnskaper og verdier som er valgt ut fra et større kunnskaps- og

verdifelt» (s. 61). Kanskje er det også derfor lærebøkene fortsatt er en av de viktigste ressursene når undervisningen skal planlegges (Gilje, 2017). Da lærebøkene med sine avgrensninger i innholdet er til hjelp for å skape rammer for faget og undervisningen (Gilje, 2017, s. 53). Ettersom læreboka både er bærer av kunnskap og verdier og fungerer som et undervisningsredskap, er det interessant å se hva som inkluderes og hvordan innholdet om urbefolkning og nasjonale minoriteter i Norge er framstilt i lærebøker.

Ser en historisk på utviklingen og kvalitetssikringen av lærebøker i Norge, var det frem til 2000 en godkjenningssordning som godkjente alle lærebøker, dette er det gått bort i fra (Skrunes, 2010, s. 52). En av grunnene til å gå bort fra godkjenningssordningen er at er store sprik i hva en tenker er viktige temaer og kunnskapsfelt, hva slags undervisning som foretrekkes og erfaringer fra lærere og elever. Da er det en styrke å ha tilgang til bøker med noe ulike profiler, slik at en kan finne noe som passer (Skrunes, 2010, s. 52). Skrunes (2010) mener dette ikke svekker kvaliteten på bøkene, men derimot gir et større mangfold (s. 52). Bøkene må fortsatt forholde seg til gjeldende lover, forskrifter og læreplaner. Den kompetansebaserte læreplanen legger til rette for at læreren kan velge innholdet som dekker kompetansemålene mer fritt. Lærebøker til samme fag vil kunne bli mer mangfoldige da de kan bygges opp på ulike måter og ha ulikt innhold, og likevel lede til kompetansemålene.

Lærebokforskning har betydning på flere ulike områder. Forskning på lærebøker kan være med på å si noe om lærebokas kvalitetsutvikling, hvilke didaktiske valg læreren tar, historisk utvikling, betydning for valg av lærebøker og kunnskapsinnholdet i bøkene (Skrunes, 2010, s. 110-111). I dette forskningsprosjektet analyserer jeg innholdet om urbefolkning og nasjonale minoriteter i to utvalgte lærebøker, noe som gir flere avgrensninger for analysen. For det første er analysen begrenset til en liten del av det samlede kunnskapsinnholdet i bøkene, der forfatterne har måttet gjøre vurderinger av omfang og vektning av de ulike temaene. For det andre kan det være at andre lærebøker i de samme fagene framstiller urbefolkning og nasjonale minoriteter på andre måter enn i de to bøkene som inngår i denne analysen. Analysen vil likevel si noe om hvordan de to lærebøkene legger opp til undervisning om disse gruppene, hvilke temaer innholdet konsentreres om og hvordan gruppene framstilles. Samtidig er hvordan læreren bruker innholdet i lærebøkene i undervisningen og hvordan elevene oppfatter og tilegner seg kunnskapen utenfor min problemstilling. Dette vil kreve videre forskning om bruken av lærebøkene i en undervisningssituasjon.

1.4 Tidligere forskning

Det finnes en begrenset mengde forskning om fremstillingen av urbefolkning og nasjonale minoriteter i norske lærebøker. I denne oversikten over forskning på nærliggende tematikk har jeg derfor valgt å se på forskning som primært har tekstanalyse som utgangspunkt. Om urbefolkning har jeg konsentrert meg om tidligere forskning på samer i lærebøker. Når det gjelder nasjonale minoriteter har jeg inkludert noe forskning fra Sverige, i tillegg til å se på tidligere forskning på fremstilling av nasjonale minoriteter i andre tekster enn lærebøker.

I artikkelen «dette er en same», retter Mortensen-Buan (2016) søkelyset mot visuelle fremstillinger av samer og det samiske i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. Hun kommer frem til at de aller fleste bildene har ulike samiske identitetsmarkører, som kan bidra til å opprettholde stereotypier. Det vanskelige er, skriver hun, hvordan man skal få til et mer nyansert bilde. Også Kolpus (2015) har skrevet om fremstillinger av samer i sin masteravhandling, der hun undersøker fremstillingen av samer i lærebøker i faget religion, livssyn og etikk for ungdomsskolen. Hun har sett nærmere på hvordan lærebøkene forholder seg til etablerte diskurser om samer. Funnene hennes viser at samene i stor grad fremstilles på samme måte som på 18- og 1900-tallet, med fokus på samene som eksotiske og annerledes. De er kuriositeter som gjøres til gjenstand for kontrastering til det vestlige samfunnet. Hun finner også at samene fremstilles som passive i historien, fremfor aktivt medvirkende parter. Kolpus (2015) intervjuet også lærere i sin studie. Lærerne ga uttrykk for at de ønsket et mer nyansert bilde enn det de fikk i lærebøkene. Kolpus (2015) fant at det finnes et noe mer nyansert bilde i nettressursene til bøkene, men stiller spørsmålsteget ved hva det sier om hvor lite tematikken blir prioritert når det ikke står tilgjengelig i læreboka.

Det er gjort lite forskning på fremstilling av nasjonale minoriteter i lærebøker i Norge, men det finnes noe fra Sverige. Jörgen Mattlar (2016) skriver i artikkelen «ett folk uten land?» om hvordan romanifolket har blitt beskrevet i svenske lærebøker i historie, samfunnskunnskap og svensk. Han finner først og fremst at det ikke finnes så mye skrevet om denne minoriteten. Det er korte avsnitt, eller de er bare nevnt i forbindelse med at det er skrevet noe generelt om nasjonale minoriteter. Der det er egne avsnitt om romani er disse så korte at det ikke er plass til noe nyansert bilde eller problematisering (Mattlar, 2016). Det han finner er at det er skrevet en del om statens overgrep, men lite om kulturen, slik at det er vanskelig å få et innblikk i folkegruppen og hva som kjennetegner gruppen (Mattlar, 2016).

Henriette Siljan (2016) har i sin artikkel sett på hva som er skrevet om kvener og skogfinner på Wikipedia. Dette er ikke en lærebok, men kan gi et inntrykk av hvordan minoritetene blir fremstilt. Siljan (2016) skriver at hennes analyse viser at det er en vanskelig balansegang å skulle presenterer gruppenes egenarter og kulturelle tradisjoner, samtidig som en unngår annerledes- og fremmedgjøring. Siljan (2016) finner at bildene som er brukt er plassert i naturen, som gir et inntrykk av at gruppene lever i naturen. Et interessant funn er at bildene som er brukt er fra 1800-tallet, og det finnes ingen bilder av nyere dato. Dette kan gi inntrykk av at dette er grupper som ikke lenger finnes i samfunnet. Også hun, som de tidligere artiklene, finner at gruppene ofte presenteres med særtrekk og karakteristikk. Dette fremmer ulikheter fremfor likhet (Siljan, 2016).

I 2022 kom Norges institutt for menneskerettigheter med en rapport om "Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge, rapporten presenterer funn fra en omfattende spørreundersøkelse om befolkningens holdninger til samer og nasjonale minoriteter (Norges institutt for menneskerettigheter, 2022). En av rapportens anbefalinger er et nasjonalt kompetanseløft, da undersøkelsen viste at respondentene, et representativt utvalg av befolkningen over 18. år, har lært lite eller ingenting om kvener, skogfinner, romanifolk og romfolk i skolen, mens de oppgir å ha lært noe mer om samer og jøder (Norges institutt for menneskerettigheter, 2022). Norges institutt for menneskerettigheter (2022) viser at det er stor grad av støtte til urbefolkningens rettigheter, men at denne støtten i mindre grad finnes knyttet til de nasjonale minoritetenes rettigheter. Hansen og Skaar (2021) har også sett på holdninger til samer i sin rapport om "unge samers psykiske helse". Denne rapporten viser at etniske nordmenn har høyere status i skolesamfunnet generelt. Flertallet fra undersøkelsen opplever å ha blitt diskriminert for sin samiske etnisitet, og oppgir at dette skjer på skolen eller på internett (Hansen & Skaar, 2021). Selv om de fleste har opplevd å bli diskriminert, viser også rapporten at den er en positiv trend at ungdommer i større grad føler stolthet rundt å være same (Hansen & Skaar, 2021).

Institutt for samfunnsforskning kom i 2014 med en rapport skrevet av Midtbøen, Orupabo og Røtting som så på «Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i lærebøker». Denne rapporten konkluderer med at det er svært ulikt i hvor stor grad ulike minoriteter blir nevnt i lærebøkene (Midtbøen et al., 2014). Samer blir nevnt i større grad enn de nasjonale minoritetene. I tillegg er det ulikheter blant de ulike nasjonale minoritetene. Romfolk blir nevnt

oftest, mens skogfinnene nevnes sjeldent. Jødene blir nevnt i noe større grad i religionsbøker, men da ikke i forbindelse med at de er en nasjonal minoritet (Midtbøen et al., 2014). Midtbøen et al. (2014) finner at historiebøkene ofte nevner fortidens problemer og utfordringer knyttet til urbefolkningen og nasjonale minoriteter i forbindelse med fornorskningspolitikken og nasjonsbygging, men i liten grad beskriver utviklingen i nyere tid. Samfunnsfagbøkene har et større fokus på vår tid, der tematikken relateres til dagens mer sammensatte og flerkulturelle samfunn. Imidlertid brukes gjerne betegnelsen «etnisk minoritet» for å beskrive både samer, nasjonale minoriteter og nyere innvandrergreper. I religionsbøkene finner en generelt lite om minoriteter. Samene som urfolk er beskrevet i en del av lærebøkene, mens nasjonale minoriteter sjeldnere nevnes og beskrives kortere. Det dras sjelden paralleller opp mot urbefolkningens og nasjonale minoriteters situasjon i nyere tid.

Midtbøen et al. (2014) diskuterer om det burde stå mer konkret i læreplanen at en skal lære om for eksempel nasjonale minoriteter. Samer nevnes eksplisitt i flere kompetansemål, mens nasjonale minoriteter ikke er nevnt eksplisitt (Midtbøen et al., 2014). Det kan ha betydning for omfanget og type omtale av samer og nasjonale minoriteter i lærebøkene. Midtbøen et al. (2014) mener mer kunnskap om urbefolkning og nasjonale minoriteter krever at dette kommer tydeligere inn i læreplaner og lærebøker. Dette er aktuelt for denne oppgaven, ettersom det nå har kommet ny læreplan og nye lærebøker etter at denne rapporten ble publisert. Det er derfor interessant å se på om urbefolkning og nasjonale minoriteter får større plass nå enn det Midtbøen et al. (2014) fant i sin forskning.

1.5 Oppbygningen av oppgaven

I dette første kapittelet har jeg lagt frem målet og rammene for oppgaven. I kapittel to vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket. Her redegjør jeg først for Axel Honneth sin teori om anerkjennelse, delt inn i anerkjennelsens tre sfærer: den private, den rettslige og den solidariske sfære. Videre ser jeg på ulike perspektiver på fremstilling av mangfold og religion.

I kapittel tre beskriver jeg min metodiske tilnærming, valg av datamateriale og analysens avgrensninger. I beskrivelsen av datamaterialet presenterer jeg de to lærebøkene som er brukt i analysen, hva som er inkludert og ikke i lærebøkene. Det vil også bli redegjort for hvordan analysen er gjennomført og hvilke prosesser som har foregått frem mot den endelige analysen. Til slutt vil jeg reflektere over forskningens kvalitet, pålitelighet og gyldighet.

I kapittel fire presenterer jeg funnene i oppgaven, ved bruk av kategoriene: historie, språk og kultur, før jeg i kapittel fem diskuterer hovedfunnene i analysen opp mot det teoretiske rammeverket med anerkjennelsesteori og fremstilling av mangfold og religion som hovedteorier.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket som er valgt for oppgaven. Oppgavens mål er å se på hvordan urbefolkning og nasjonale minoriteter blir fremstilt i ulike lærebøker. Først redegjør jeg for identitet knyttet opp til Axel Honneth sin anerkjennelsesteori, for å kunne analysere på hvilken måte og i hvilken grad gruppene blir anerkjent. Videre vil jeg gjøre rede for noen perspektiver på mangfold og religion. Her vil jeg presentere innenfraperspektiv, utenfraperspektiv, eksotisme og konfliktperspektiv.

2.1 *Anerkjennelsesteori*

Hvordan en minoritet er fremstilt vil kunne være med på si noe om en minoritet opplever at deres identitet er anerkjent i samfunnet eller ikke, det vil derfor være relevant å se på anerkjennelsesteori i denne oppgaven.

Identitet kan sies å være en opplevelse av sine egne egenskaper og likheter med og forskjeller fra andre mennesker (Tetzner, 2023). Etnisk identitet er en identitetsform der en gruppe selv og av andre blir betraktet som en egen folkegruppe. Det er opprinnelse og bakgrunn som danner grunnlaget for etnisk kategorisering (Schackt, 2021). Den etniske identiteten kan komme til uttrykk på flere ulike måter som: bakgrunn, språk, levesett, kulturtradisjoner og skikker (Schackt, 2021). Honneth skriver at «...utviklingen av subjektets personlige identitet er prinsipielt knyttet til forutsetningen om bestemte former for anerkjennelse gjennom andre subjekter» (Honneth, 2008, s. 46). Honneth sitt prinsipp gjør at anerkjennelse av andre blir en forutsetning for utvikling og opprettholdelse av subjektets identitet. Motsatt av anerkjennelse bruker Honneth ordet krenkelse, som vil si mangel på anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 140). Dette er for eksempel tilfellet om subjektet føler seg urettferdig behandlet av andre eller bruker moralske prinsipper når han skal beskrive seg selv (Honneth, 2008, s. 140). Slike krenkelser mener Honneth (2008) kan føre til at en persons identitet bryter sammen (s. 140). Fjørtoft kommer med et eksempel på hvordan slike krenkelser har funnet sted ovenfor urbefolkning og minoriteter, og hva som kreves for å oppnå rettferdighet for gruppene:

Urbefolkninger og minoriteter verden over har vært offer for likhetsorienterte assimileringstiltak. Rettferdighet for disse gruppene krever ikke bare universell likhetspolitikk, men også positiv anerkjennelse av forhold som etnisitet, rase, kultur, seksualitet og kjønn. Politiske bevegelser som har stilt krav om anerkjennelse, har derfor bidratt til å endre forestillingene om rettferdighet (Fjørtoft, 2009, s. 61).

Det vil i denne oppgaven være relevant å se på hvordan blant annet etnisitet og kultur blir presentert i lærebøkene med tanke på å oppleve anerkjennelse knyttet til det å være en del av en minoritet. Honneth presenterer tre ulike sfærer hvor slik anerkjennelse finner sted: den private, den rettslige og den solidariske sfære.

2.1.1 Anerkjennelse i den private sfæren

Anerkjennelse innenfor den private sfæren handler om anerkjennelse i ulike relasjoner der det er et kjærlighetsforhold. Her er det snakk om et kjærlighetsforhold mellom primære relasjoner der subjektene gjensidig bekrefter og anerkjenner hverandre som behovsvesener (Honneth, 2008, s. 104). Jordet (2020) tolker dette til at det å oppleve kjærlighet danner et fundament i subjektet, som utvikler selvfølelsen. Kjærlighet fra andre subjekter er her viktig for å kunne utvikle denne selvfølelsen og bidra til at subjektet evner å uttrykke egne behov, tanker og følelser (Jordet, 2020, s. 96). Mangel på anerkjennelse vil føre til krenkelser. Eksempler Honneth kommer med i forhold til krenkelser i den private sfæren er krenkelser som berører den kroppslige identiteten, som seksuelle overgrep og tortur (Honneth, 2008, s. 141). Krenkelser kan også være å bli oversett eller avvist (Jordet, 2020, s. 106). Det vil si at krenkelse her også kan være mer skjult i form av det å oppleve avvisning eller å ikke bli sett. Denne opplevelsen av mangel på kjærlighet gjør subjektet utrygg på egenverdi (Jordet, 2020, s. 108).

Det er vanskelig å snakke om en nær relasjon knyttet til en lærebok. Ettersom den private sfæren handler om det personlige, vil jeg knytte denne sfæren opp til om en finner minoritetenes personlige stemmer i datamaterialet. Dette kan for eksempel være i form av om bøkene legger opp til at elever fra minoriteter får vise hvem de er. Eller om bøkene legger opp til at vi får høre personlige fortellinger fra urbefolkningen og de nasjonale minoritetene.

2.1.2 Anerkjennelse i den rettslige sfæren

Anerkjennelse i den rettslige sfæren handler om anerkjennelse knyttet til rettigheter og hvilke rettigheter subjektet har. Ifølge Mead og Hegel (i Honneth, 2008) består sammenhengen mellom rett og anerkjennelse i at vi bare kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har ovenfor andre (s. 117). Det vil si at man forholder seg til loven og på en allmenngyldig måte forholder seg til andre (Honneth, 2008, s. 117). Honneth (2008) påpeker at en slik måte å forholde seg til normene på, krever at alle gir sin tilslutning til normene, og at dette skaper en gjensidighet mellom subjektene. Videre påpeker

Honneth (2008) at subjektene vil følge de rettslige normene når de som frie og likeverdige vesener kan gi sin tilslutning til dem (s. 119). Når subjekter forholder seg til og retter seg etter de samme lovene, anerkjenner de hverandre gjensidig (Honneth, 2008, s. 119).

Anerkjennelse oppnås når et subjekt er et fullverdig medlem av et samfunn. Det er avgjørende at de individuelle rettighetene ikke fordeles ujevnt i ulike sosiale grupper, og rettighetene skal oppfattes som et objektivt holdepunkt (Honneth, 2008, s. 128). Å ha individuelle rettigheter er avgjørende for å kunne føle oss som andre. Subjektet vil føle anerkjennelse når det får respekt i form av individuelle rettigheter, samtidig som subjektet kan bli seg bevisst at det nyter respekt fra andre (Honneth, 2008, s. 129) På en slik måte skapes anerkjennelse i et samfunn. Jordet (2020) oppsummerer anerkjennelse i den rettslige sfære slik: «Erfaring av anerkjennelse som rettighetsinnehaver innebærer altså at man blir verdsatt og respektert i samfunnets fellesskap i kraft av å være det mennesket man er» (s. 100).

Krenkelser innenfor den rettslige sfæren er «... ringakt som subjektet blir påført ved at det i strukturell forstand ekskluderes fra bestemte rettigheter innenfor samfunnet» (Honneth, 2008, s. 142). Honneth beskriver hvordan en slik ekskludering vil føre til en følelse hos subjektet av å ikke være et fullverdig medlem av samfunnet. Dette gir et inntrykk av at subjektet ikke kan foreta moralske vurderinger (Honneth, 2008, s. 142). Tap av rettigheter henger derfor sammen med tap av selvrespekt og dermed også anerkjennelse.

I denne studien er den rettslige sfæren særlig relevant med tanke på hvilke rettigheter som blir og ikke blir presentert knyttet til de ulike minoritetene i lærebøkene både før og nå. Hvordan urbefolkningens og nasjonale minoriteters rettigheter presenteres har betydning for om de opplever anerkjennelse i samfunnet, ved at de blir verdsatt og respektert i fellesskapet. Denne sfæren er også relevant med tanke på hvordan de ulike gruppene fremstilles, sammenliknet med andre, når det gjelder forpliktelser og rettigheter.

2.1.3 Anerkjennelse i den solidariske sfære

Anerkjennelse i den solidariske sfæren dreier seg om anerkjennelse i sosiale fellesskap. Her er det viktig at subjektene verdsetter hverandre og den enkeltes personlige egenskaper, og det som skiller ulike mennesker fra hverandre, og som har betydning for andre liv (Honneth, 2008, s. 130). Det er her viktig at de ulike individene ser på andres egenskaper og ferdigheter som viktige for det sosiale fellesskapet. Dette vil føre til opplevelse av anerkjennelse av individets

prestasjoner (Honneth, 2008, s. 137). Betydningen av at individer har ulike egenskaper og ferdigheter som bidrar inn i en sosialgruppe på ulike måter er viktig for at subjektet skal oppnå anerkjennelse i denne sfæren. Det vil si at en persons egenskaper og ferdigheter blir etterspurt, tatt imot og verdsatt i et sosialt fellesskap som subjektet er en del av (Jordet, 2020, s. 102).

Krenkelser innenfor den solidariske sfære kan være å nedvurdere individuelle eller kollektive livsformer. For eksempel at enkelte livsformer eller livssyn blir sett på som mindreverdige eller mangelfulle (Honneth, 2008, s. 143). Dette kan falle sammen med tap av selvverdsetting, hvor en person ikke lenger ser verdiene av egne ferdigheter og kunnskaper, da disse ikke blir anerkjent i den sosiale gruppa. Krenkelsene vil her si at en person ikke får brukt sine kunnskaper og egenskaper fordi de blir avvist i den sosiale gruppen.

I en lærebokanalyse kan denne sfæren av anerkjennelse knyttes opp mot hvordan lærebøkene fremstiller mangfoldet i de ulike gruppene, som vil ha betydning for hvordan gruppene oppfattes og forstås i samfunnet. Denne sfæren er også relevant med tanke på hvilke verdier og livssyn som fremstilles i lærebøkene når de presenterer de ulike minoritetene. En kan også knytte denne sfæren opp mot hvordan urbefolkning og nasjonale minoriteter blir oppfattet av andre og seg selv. Honneth (2008) er opptatt av anerkjennelse av at alle bidrar i samfunnet på ulike måter. Hvordan lærebøkene i datamaterialet fremstiller bidrag fra minoritetene i samfunnet vil være relevant i analysen av lærebøkene i dette forskningsprosjektet.

2.1.4 Kritikk av Honneth

Honneths anerkjennelsesteori har blitt kritisert, blant annet av Nancy Fraser. Ifølge Kjersti Fjørtoft (2009) er det sentrale spørsmålet i Frasers kritikk hvordan man analyserer urettferdighet. Fraser mener urettferdighet skal analyseres både som et spørsmål om fordeling og anerkjennelse, mens Honneth mener at alle former for urettferdighet er mangel på anerkjennelse (Fjørtoft, 2009, s. 62). Fraser mener at «der idealet om gjensidig anerkjennelse er begrunnet ut fra vilkårene for selvrealisering og det gode liv, ikke er holdbar for moderne pluralistiske samfunn der samfunnsmedlemmene har forskjellige og konkurrerende oppfatninger om det gode» (Fjørtoft, 2009, s. 62). Hun kritiserer her Honneths teori for å være basert på subjektets egne følelser om anerkjennelse, og at dette blir vanskelig å forholde seg til når dette vil variere fra subjekt til subjekt. Fraser mener det blir feil å bruke egne subjektive erfaringer som målestokk (Fjørtoft, 2009, s. 65).

Fraser er enig med Honneth i at anerkjennelse er en viktig rettferdighetsdimensjon, men hun mener det ikke kan analyseres til et spørsmål og selvrealisering og identitetspolitikk, slik Honneth gjør (Fjørtoft, 2009, s. 66). Dette fordi hun mener dette spørsmålet må besvares med hva som er det rette, og ikke hva som er det gode (Fjørtoft, 2009, s. 68). Honneth på sin side kritiserer Frasers teori fordi den ikke kan identifiserer urettferdige praksiser. Han mener hennes teori tar utgangspunkt i de lovene som allerede er i offentlig praksis, og derfor ikke kan brukes til å oppdage urettferdighet som ikke har vært diskutert (Fjørtoft, 2009, s. 71). Honneth og Fraser er altså uenige i hva som ligger i begrepene rettferdighet og urettferdighet, men begge legger vekt på viktigheten av å oppleve anerkjennelse.

2.2 Perspektiver på fremstillinger av mangfold og religion

Det finnes ulike religions- og historiedidaktiske perspektiver å presentere en tekst på. På hvilken måte forfatterne av lærebøkene har valgt å presentere innholdet er relevant, fordi problemstillingen handler om hvordan lærebøkene fremstiller urbefolkning og nasjonale minoriteter. Derfor er det relevant å vurdere hvilke perspektiver som brukes i fremstillingene.

Religionsdidaktikk handler om perspektiver for å fremstille ulike religioner i undervisningen, men perspektivene kan også overføres til fremstillinger av ulike grupper som er relevant for denne oppgaven. De samme perspektivene kan også brukes i analysen av historieboka som er med i datagrunnlaget. Jeg har valgt å begrense analysen til et utvalg av mulige perspektiver, og redegjør her for innenfraperspektiv, utenfraperspektiv, eksotismer og konfliktperspektiv.

Et innenfraperspektiv legger vekt på at man skal presentere religionen med utgangspunkt i de troendes øyne, der det er de troendes fremstillinger og erfaringer med religionene og tradisjonene som er i fokus (Andreassen, 2016, s. 128). Det vil si at man i et slikt perspektiv er opptatt av de troendes egen oppfatning av religionen. Dette kan overføres til å se på ulike menneskers oppfatning av egen minoritet. I denne oppgaven er dette perspektivet relevant med tanke på om analysen finner urbefolkningens og nasjonale minoriteters egne stemmer i datamaterialet.

Et utenfraperspektiv er et beskrivende perspektiv som tar avstand til det som blir beskrevet (Andreassen, 2016, s. 128). Denne formen for beskrivelser er opptatt av å være saklige og tar ikke hensyn til hvordan personer fra religionen beskriver de samme tingene (Andreassen, 2016, s. 128). Andreassen (2016) skriver at religionsundervisningen bør preges av et

utenfraperspektiv, fordi undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk (s. 128). Han legger likevel vekt på at innenfraperspektivet kan brukes for å eksemplifisere, men at det da er en fare at man bare får en representasjon (Andreassen, 2016, s. 128) Skal vi overføre dette til beskrivelser av urbefolkning og nasjonale minoriteter vil det si at en ikke er opptatt av hvordan personene tilhørende gruppen beskriver seg selv, men et objektivt perspektiv på gruppen.

Eksotismer er når religioner eller kulturer blir presentert som utelukkende sære eller fremmede, med vesentlige forskjeller fra kjente kategorier (Andreassen, 2016, s. 134). Dette blir en sammenlikning av kulturer, der en kultur blir sett på som det allmenne, og det som skiller seg fra denne blir sett på som eksotisk. Slike eksotismer kan knyttes opp mot postkolonialteori som ser kritisk på maktforhold mellom tidligere kolonistater i Europa og de tidligere koloniene, og på hvordan dette maktforholdet kommer til uttrykk i litteraturen (Said, 2003). Som bakgrunn for Said (2003) sin teori ligger en tankegang fra kolonitiden om at vesten var den rasjonelle og utviklede part, mens Østen er irrasjonell og underutviklet. «Makt betyr at «vi» nekter «det» - det orientalske landet – selvstyre, siden vi kjenner det- og det eksisterer på en måte slik vi kjenner det» (Said, 2003, s. 44) . Tanken her er at vesten vet best hvordan verden bør styres. I slike fremstillinger blir det kjente noe som er «vårt», mens det ukjente er noe som er «deres» (Said, 2003, s. 67). I en slik tanke gang har en også et urfolksperspektiv, som er befolkningen som var der før en koloniserte. Her blir det urbefolkningen som er «de andre», mens det er kolonistene som blir «vi». Skal vi overføre dette til Norge blir samene «de andre», mens majoritetsbefolkningen i Norge blir «vi». En slik tanke gang kan også overføres til nasjonale minoriteter. Eksotisme og postkolonialteori er relevant i analysen med tanke på om og hvordan urbefolkning og nasjonale minoriteter sammenliknes med øvrige grupper i befolkningen i lærebøkene.

Konfliktperspektiver er en videreføring av religionskritikk, dette perspektivet åpner opp for at religion også kan ha negative sider (Andreassen, 2016, s. 144). Her ligger det en tanke om at religion kan misbrukes (Andreassen, 2016, s. 145). Tidligere var det vanlig å bare se på de positive sidene, men det har i nyere tid blitt mer vanlig å også ta med de negative sidene ved religion. Dette gjør at en i større grad utforsker alle sidene ved en religion, en slik tolkning tar utgangspunkt i at religion er et menneskelig og kulturelt fenomen (Andreassen, 2016, s. 145). Andreassen påpeker at det i undervisning av religionskritikk er viktig at ikke noen religioner blir fremstilt som mer konfliktfylte enn andre (Andreassen, 2016, s. 146). Det er flere former

for konfliktperspektiver som kan tematiseres. Det kan for eksempel være interne konflikter innenfor samme religion, sosiale konflikter der religion har en rolle eller forholdet mellom ulike religioner (Andreassen, 2016, s. 147). Å undervise om konfliktperspektiver gir noen didaktiske utfordringer, i form av at det er en del en bør tenke over og ta hensyn til. En av disse er om elevene vil bli forvirret eller støtt av slik undervisning, og at det kan så tvil om elevens religiøsitet (Andreassen, 2016, s. 148). En må passe på at det ikke blir et angrep på en elevs livssyn eller ståsted i religionen. Dette krever at undervisningen åpner for flere perspektiver og at argumenter blir lagt frem på en saklig måte (Andreassen, 2016, s. 148). Å kunne ta utgangspunkt i et slikt konfliktperspektiv finner vi også igjen i læreplanen for religion og etikk der et av kompetansemålene sier at eleven skal kunne «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Konfliktperspektivet kan være relevant for analysen av hvordan lærebøkene fremstiller både positive og eventuelt negative sider knyttet til urbefolkningen og nasjonale minoriteter. Et annet eksempel kan være at det oppstår konflikter eller dilemmaer knyttet til flertallets rett, samtidig som mindretallets rettigheter skal ivaretas.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for den metodiske tilnærmingen og forskningsdesignet, før jeg redegjør for utvalget og presenterer de to læreverkene som utgjør datamaterialet for oppgaven. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan datamaterialet er analysert, før jeg til slutt sier noe om forskerrollen og forskningens pålitelighet og gyldighet.

3.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Målet med en kvalitativ metode er å analysere tekst, og kartlegge meningsinnholdet i teksten. Formålet med dette er å finne vesentlige deler i teksten, som kan kategoriseres (Bratberg, 2021, s. 80). Det å fortolke teksten blir derfor en viktig del av analysen i den kvalitative metoden. Forskeren har stor betydning i denne formen for analyse, da ulike forskere kan gå inn i materialet på ulike måter og med ulike tanker om hva han ønsker å finne eller si noe om (Bratberg, 2021, s. 80). En kan derfor si at forskeren blir et viktig instrument i den kvalitative metoden. I det videre vil jeg beskrive de valgene jeg har tatt i denne oppgaven, knyttet opp mot valg av en kvalitativ innholdsanalyse.

Med utgangspunkt i problemstillingen om å analysere hvordan urbefolkningen og nasjonale minoriteter fremstilles i lærebøker, har jeg brukt tekstanalyse som metodisk tilnærming i forskningsprosjektet. I analysen har jeg ønsket å se på all tekst, bilder og oppgaver som omhandler fremstilling av urbefolkning og nasjonale minoriteter, og ikke bare trekke fram enkeltelementer som finnes i lærebøkene. Dette åpner en tekstanalyse for, da den inkluderer visuelle uttrykk i tillegg til tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 119)

Jeg har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse, som kjennetegnes av at den identifiserer temaer eller kategorier i tekstene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). En kvalitativ innholdsanalyse gir stor frihet til å velge begreper fra forskningslitteraturen som kan hjelpe til å analysere innholdet og tolke teksten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137). I dette forskningsprosjektet er anerkjennelsesteori og perspektiver på fremstillinger av mangfold og religion valgt som teoretiske perspektiver som skal hjelpe til med å forstå, analysere, tolke og diskutere innholdet. Dette prosjektet ønsker å se på hvordan læreboka som tekstmateriale fremstiller minoriteter. Slik tekst gjenspeiler forestillinger om det som er i samfunnet, samtidig som de kan skape forestillinger om samfunnet, en slik dobbelthet kalles et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120). Prosjektet tar utgangspunkt i lærebøker som finnes, og ser på

eksisterende tekst, begreper og kategorier. For deretter å analysere hva slags identiteter og kategorier som skapes i teksten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120).

3.2 Avgrensning av utvalg

I denne oppgaven er det læreboka som er datamaterialet. Læreboka består i dag ikke bare av den fysiske læreboka, men også av nettressurser og lærerveiledninger. I dette forskningsprosjektet har jeg konsentrert analysen om de fysiske lærebøkene, innholdet i nettressursene og lærerveiledninger vil derfor ikke bli belyst.

Tidligere besto læreboka i all hovedsak av tekst, men dette har forandret seg. I dag består læreboka av et mangfold av tekster, med skriftlige tekster og bildetekst som hovedkategorier (Skrunes, 2010, s. 102). Dette åpner for at en kan se på flere sider ved teksten. Eller at en kan velge å ikke gå inn i hele teksten, men avgrense seg til deler (Skrunes, 2010, s. 102) som for eksempel oppgaver, tematikk, enkeltsider, bilder osv. Med utgangspunkt i min problemstilling om fremstilling av urbefolkning og nasjonale minoriteter er det hensiktsmessig å se på flere sider ved innholdet, fordi ulike deler av innholdet kan gi ulike fremstillinger. I analysen har jeg derfor inkludert lærebøkernes omtale av urbefolkning og nasjonale minoriteter i tekst, oppgaver, bilder og bildetekst.

Mange lærebøker i flere fag kunne vært gjennomgått for å svare på min problemstilling, det var derfor nødvendig å begrense utvalget av lærebøker for analyse i dette prosjektet. Jeg har benyttet et strategisk utvalg, der en tar utgangspunkt i noen kriterier som skal oppfylles når en begrenser utvalget kriterier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Jeg har basert utvalget på to kriterier. Det første kriteriet var at lærebøkene skulle være rettet mot videregående opplæring, noe som utelukket alle bøkene for grunnskolen. Det andre kriteriet var at lærebøkene skulle være skrevet til LK20, noe som krevde at lærebøkene var oppdatert etter den nye læreplanen. I utgangspunktet var det tredje kriteriet at lærebøkene skulle være skrevet for faget religion og etikk. To lærebøker, begge med tittelen *Religion og etikk*, oppfylte kriteriene. Bøkene kommer fra forlagene Cappelen Damm og Aschehoug. Etter første gjennomlesing fant jeg at Cappelen Damms bok omtalte både urbefolkning og nasjonale minoriteter. Aschehougs bok omtalte kun urbefolkning, med unntak av at nasjonale minoriteter var nevnt i en bisetning. Ettersom også nasjonale minoriteter er en del av problemstillingen, valgte jeg å ikke ta med Aschehougs bok i datamaterialet. Da sto jeg igjen med bare én bok.

Underveis vurderte jeg at én bok gir et for tynt kildegrunnlag. Jeg valgte å prioritere kriteriet om at lærebøkene skulle være skrevet for videregående opplæring. Problemstillingen ble derfor endret til å omfatte et utvalg lærebøker for videregående opplæring generelt, framfor i religion og etikk spesifikt. Etter et nytt søk valgte jeg å inkludere Cappelen Damm sin historiebok, *Alle tiders historie* i datamaterialet.

Jeg kunne inkludert flere bøker fra historie eller andre fag, men gitt forskningsprosjektets omfang har jeg valgt å holde meg til disse to bøkene. Hensikten med å velge to bøker, framfor én, er for å ha et rikere kildemateriale til analysen. Det har ikke vært oppgavens hensikt å sammenlikne innholdet eller framstillingene i bøkene. Ettersom bøkene er fra ulike fag vil de ha ulike funksjoner og formål i undervisningen, noe som kan resultere i at det er hensiktsmessig med noe ulike framstillinger av urbefolkning og nasjonale minoriteter. Historiefagets formål er å presentere fortiden, og bidra til å elevene forståelse for hvordan nåtidens holdninger har røtter i fortiden (Kunnskapsdepartementet, 2019). Religion og etikk sitt formål er å «gi elevene kunnskap om religioner, livssyn og etikk og bidra til forståelse av kulturelt mangfold og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2).

3.3 Datamaterialet

I dette kapitlet presenterer jeg de to lærebøkene som utgjør datamaterialet for analysen, *Religion og etikk* og *Alle tiders historie*. Jeg beskriver bøkens forfattere og forlag, i tillegg til å presentere hvordan bøkene er bygget opp. Ettersom dette er bøker skrevet til LK20 er de relativt nye, dette fører til at det er gjort begrenset med forskning på disse bøkene tidligere.

3.3.1 Religion og etikk

Religion og etikk er skrevet for Cappelen Damm forlag, av Frøydis Eriksen, Hanne Maren Fredriksen, Ram Gupta, Gunnar Haaland, Amina Sijecic Selimovic og Cathirine Tuft. Boka er skrevet for å dekke kompetansemålene i faget religion og etikk på VG3 etter LK20. Boka ble gitt ut i 2022. Dette er den første utgaven av boka. Bokas forfattere underviser enten i skolen i dag eller har tidligere undervist i skolen.

Læreboka innledes med kapittelet «religion, livssyn og etikk», som presenterer, forklarer og definerer sentrale begreper i faget (Eriksen et al., 2022, s. 5). Deretter fortsetter boka med egne kapitler for de største religions- og livssynsretningene: Jødedom, kristendom, islam, hinduisme,

buddhisme og humanisme og humanetikk. Dette etterfølges av et kapittel om religion i populærkulturen og nyreligiøsitet, før det kommer ett kapittel om filosofi og ett om etikk. Boka avsluttes med kapittelet «identitet». Med unntak av kapitlene «religion, livssyn og etikk» og «etikk», starter hvert kapittel i boka med et intervju fra en ung stemme. Her er unge mennesker intervjuet om sitt forhold til religion og identitet, og hva som er viktig for dem. Formålet med dette har vært å gi innsikt i hva identitet betyr for enkeltindivider, samt å bidra til mangfoldskompetanse (Cappelen Damm, u.å). På baksiden av bokens omslag står det at boka ønsker å gi en systematisk innføring i religioner, livssyn, filosofi og etikk for å kunne gi elevene et grunnlag for å kunne utforske og undersøke videre (Eriksen et al., 2022).

Læreboka har fire ulike oppgavetyper, som hvert kapittel avsluttes med. *Reflekter og forklar* oppgavene er spørsmål du kan finne svaret på direkte i lærebokteksten. I oppgavene *Reflekter og diskuter* skal elevene ta utgangspunkt i det de har lært i kapitlet og egne meninger for å kunne diskutere og reflektere rundt spørsmålene. Oppgavene *Utforsk og undersøk* krever at man går til andre kilder for å finne svar på spørsmålene. *Gå i dybden* oppgavene krever at elevene finner egne kilder, fordyper seg og deretter trekker slutninger og refleksjoner.

3.3.2 Alle tiders historie

Alle tiders historie er skrevet for Cappelen Damm forlag, av Trond Heum, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum og Ola Teige. Boka er skrevet for å dekke kompetansemålene i faget historie for VG2 og VG3 etter LK20. Boka ble gitt ut i 2020. Dette er den første utgaven av boka. To av bokas forfattere jobber i videregående skole i dag, mens de to andre jobber ved ulike høgskoler.

Læreboka åpner med å se på kilder og kildekritisk bevissthet, før den sier noe om «hva, hvordan og hvorfor historie». Deretter fortsetter boka kronologisk i tid med første kapittel «de tidligste mennesker og samfunn» til siste kapittel «Demokratiet under press». Boka har to kapitler med tverrfaglig tema; «Bærekraftig utvikling i et historisk perspektiv» og «Demokrati og medborgerskap». Hvert kapittel starter med en introduksjon til temaet, før leseren punktvis får presentert «Målet for dette kapitlet er at du skal kunne» og «I kapitlet bør du merke deg». Kapitlene har tekstbokser med «Kildekritikk» som presenterer hvordan ulike kilder beskriver historiske hendelser, og «nærbilde» som ofte presenterer en historisk person. Formålet med

disse rammetekstene skriver forfatterne at er at de «konkretiserer, utdyper eller problematiserer det du har lest i brødteksten» (Heum et al., 2020, s. 3).

Læreboka har ulike typer oppgaver. I brødteksten er det hyppige oppgaver, som har som formål å være et sjekkpunkt for om en har fått med seg det viktigste faginnholdet (Heum et al., 2020, s. 3). I spørsmålene til rammetekstene er målet at elevene skal trenes i evnene til refleksjon og kritisk tenkning (Heum et al., 2020, s. 3). Kapitlene avsluttes med dybdelæringsoppgaver, i disse oppgavene legges det opp til at elevene må bruke det de har lært til å drøfte og reflektere, samt å finne andre kilder.

3.4 Analyse

Å analysere vil si å dele opp kildematerialet i mindre deler, og sortere det etter kategorier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Analysen i dette forskningsprosjektet er gjennomført med utgangspunkt i Anker (2020) sine fire analysefaser. I dette kapitlet presenterer jeg de fire fasene i analyseprosessen og arbeidet med å komme frem til de ulike kategoriene.

Den første analysefasen handler om å samle inn materialet og å gjøre tidlige analyser (Anker, 2020, s. 64). Jeg startet gjennomgangen av materialet med å lese gjennom de fysiske lærebøkene, og markerte alle steder der urbefolkning og nasjonale minoriteter var nevnt. Jeg hadde også tilgang til en digital kopi av *Alle tiders historie*. For denne boka har jeg derfor i tillegg til å lese boka søkt på enkeltord som «same», «nasjonal minoritet», «kvene», «rom», «romani», «skogfinne» og «jøde» i den digitale versjonen. Dette ga en oversikt over hvor jeg fant omtaler av de ulike minoritetene i historieboka. Ettersom jeg både har lest boka og gjort søk er det fanget opp omtale av minoritetene der det er brukt andre begreper eller navn enn de som er brukt i søkene.

Samtidig som jeg leste gjennom bøkene, noterte jeg ned korte stikkord om hva som var fokus når de ulike minoritetene ble beskrevet. Anker (2020) beskriver dette som tankenotater, der en noterer tanker og ideer for å ta tak i innholdet senere i prosessen. Tankenotatene gir et første inntrykk og oppsummering av teksten. I første fase tok jeg med store deler av det som stod skrevet om urbefolkning og nasjonale minoriteter, for å ikke gå glipp av relevant kildemateriale. De påfølgende fasene ble deretter brukt for å identifisere og analysere det relevante innholdet.

I den andre analysefasen har jeg kodet og kategorisert materialet jeg samlet inn i første fase. Formålet var å finne meningsfulle kategorier å dele analysen inn i (Anker, 2020, s. 73). Jeg har testet ulike analysekategorier underveis i prosessen. I starten forsøkte jeg å kategorisere materialet etter minoritetsgruppe. En slik form for koding kan kalles en empirisk koding, der jeg har tar utgangspunkt i hva som omtales i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Med denne kodingen ble det mye gjentakelser, da minoritetene var beskrevet med mye av det samme. Jeg gikk derfor over til å kategorisere etter hva som ble beskrevet om minoritetene, dette er fortsatt en empirisk koding, men med utgangspunkt i andre ord og uttrykk som fantes i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Med utgangspunkt i temaer som ofte ble omtalt ble tre endelige analysekategorier arbeidet frem: Historie, språk og kultur. Jeg valgte denne kategorisering da det rettet analysen mot hvordan urbefolkning og nasjonale minoriteter ble fremstilt, framfor hvem som ble fremstilt. I arbeidet med kategorisering ble flere kategorier forkastet og nye kom til, før de endelige kategoriene var klare. I denne prosessen har jeg derfor beveget meg flere ganger mellom analysefase to og tre.

I den tredje analysefasen skrev jeg ut analysen av materialet, med utgangspunkt i kategoriseringen fra den andre fasen (Anker, 2020, s. 83). Materialet er analysert i kategorier med utgangspunkt i hvilke temaer som går igjen i lærebøkene fremstillinger: historie, språk og levesett. Under hver kategori brukes materiale om de enkelte nasjonale minoritetene og urbefolkningen fra begge bøkene. Selv om urbefolkning og nasjonale minoriteter har ulike vern i Norge har jeg valgt å omtale disse samlet i analysen. Dette fordi materialet viser mye lik historie for de ulike minoritetene. I de første utkastene skilte jeg tydelig mellom de to lærebøkene i datamaterialet. Det viste seg etter hvert at mange av fremstillingene var veldig like, dette førte til mange gjentakelser. I den endelige analysen er lærebøkene derfor omtalt samlet. Der det er signifikante forskjeller i fremstillingen av minoritetene eller på tvers av bøkene kommenterer jeg disse særskilt.

I den fjerde analysefasen, som utgjør drøftingen, har jeg drøftet hovedfunnene fra analysen og knyttet disse opp mot teorien i teorikapitlet (Anker, 2020, s. 93). Med utgangspunkt i alle funnene i analysen har jeg i drøftingen trukket frem tre hovedfunn: Minoritetenes stemmer, minoritetenes rettigheter og minoritetenes mangfold. Disse tre hovedfunnene blir så plassert inn i Axel Honneth sin teori om anerkjennelse i tre ulike faser, der hver av fasene blir knyttet opp mot et hovedfunn. Til slutt reflekterer jeg over hvorvidt fremstillingene som brukes bidrar til

anerkjennelse eller krenkelse av minoritetene. Fokuset i drøftingen har vært på å redegjøre for et svar på problemstillingen til studien (Anker, 2020, s. 93).

3.5 Forskningskvalitet

Det er viktig å reflektere over egen forskningskvalitet. Jeg har reflektert over prosjektets forskningskvalitet og min egen rolle som forsker, med utgangspunkt i Anker (2020) sine begreper om «pålitelighet» og «gyldighet».

Pålitelighet handler om at studien må være til å stole på, og oppnås ved at «fremstillinger av materiale og data er godt gjennomført, og ikke et resultat av juks eller slapt håndverk» (Anker, 2020, s. 108). Jeg har etterstrebet pålitelighet ved å redegjøre for hele analyseprosessen i detalj i dette metodekapittelet. Inkludert beskrivelser av valg jeg har tatt, hvordan jeg har behandlet kildematerialet i de ulike fasene og utfordringer og endringer som har oppstått underveis i arbeidet. I analysekapittelet har jeg etterstrebet pålitelighet ved å presentere mange fullstendige sitater, for å gjøre analysen mest mulig transparent (Anker, 2020, s. 88).

En annen faktor som kan påvirke studiens pålitelighet er min egen rolle og bakgrunn som forsker. Datamaterialet består av bøker jeg ikke har lest eller undervist med utgangspunkt i tidligere. Det kan påvirke min evne til å analysere fremstillinger i teksten. Min interesse for tematikken ble vekket av masterstudiets første hjemmeeksamen, som jeg opplever som mitt første møte med begrepet «nasjonal minoritet». Dette ga en forutinntatt oppfatning om at tematikken er lite inkludert i undervisningen i skolen. En annen faktor som kan føre til en forutinntatt holdning er min families bakgrunn som romanifolk i tidligere generasjoner. Det er derimot ingen i min nærmeste familie som i dag betegner seg som romanifolk, og jeg har selv ikke hatt tilknytning til minoriteten. Jeg har bevisst jobbet for å unngå at forutinntatte holdninger skal påvirke forskningen. Forskning på tekster vil til en viss grad vil være subjektive, da det er jeg som forskeren som analyserer teksten. En annen forsker kunne analysert teksten på en annen måte. Gleiss & Sæther (2021) argumenterer for at dette ikke nødvendigvis svekker forskningens kvalitet. Da de mener dette gir mulighet for å diskutere ulike forskeres perspektiver og fortolkninger.

Gyldighet handler om at funnene skal svare på det oppgavens problemstilling spør etter (Anker, 2020, s. 109). Det vil si at den metodiske tilnærmingen må samsvare med det problemstillingen ønsker å finne ut av. I denne oppgaven har jeg brukt kvalitativ innholdsanalyse som metode,

fordi metoden gir mulighet til å se på utvalgte deler av teksten i kildematerialet. Dette er samtidig en svakhet ved metoden, da en kvalitativ innholdsanalyse ser på deler av en tekst, noe som fører til at teksten blir tatt ut av helheten (Anker, 2020, s. 40). Dette er relevant for denne studien, da jeg har tatt ut deler av teksten som omhandler urbefolkning og nasjonale minoriteter. Jeg har ikke sett på tematikker der en kunne inkludert urbefolkning og nasjonale minoriteter. Jeg vil allikevel argumentere for at studien er gyldig. Da formålet med studiene ikke var å se på hvor en kan trekke inn urbefolkning og nasjonale minoriteter, men hvordan de fremstilles. For å analysere fremstillingene må en se på tekstutdrag der minoritetene er nevnt.

Datamaterialet består av to lærebøker til to ulike fag. Å fokusere på ett fag kunne gitt mer dybde om fremstillingene i det faget. Utgangspunktet for det strategiske utvalget av datamaterialet var lærebøker til faget religion og etikk, men jeg fant kun én lærebok som oppfylte kriteriene for utvalget og hadde innhold om både urbefolkning og nasjonale minoriteter. De to bøkene i det endelige utvalget gir et rikere datamateriale enn én bok, og at fagene har ulike formål gir mulighet for å se om fremstillingene av urbefolkningen og nasjonale minoriteter varierer i ulike deler av opplæringen.

Studiens gyldighet kan svekkes av at begge bøkene i datamaterialet er fra Cappelen Damm forlag. I ett forlag kan fremstillinger i læreverkene være samkjørte på tvers av fagene, og datamateriale viser derfor ikke nødvendigvis den bredden i fremstillinger en kunne fått med bøker fra ulike forlag. I forskningsprosjektet ønsket jeg å se på fremstillinger i et utvalg lærebøker. Det er derfor ikke noen forventning om at dette forskningsprosjektet skal være generaliserende utover materialet som er inkludert i prosjektet. For at en slik generalisering skal være mulig, måtte en sett på alle lærebøker som er i bruk.

4. Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg min analyse av lærebøkene *Alle tiders historie* og *Religion og etikk*, begge fra Cappelen Damm. Analysen er utelukkende basert på lærebøkene. Nettressurser og lærerveiledninger er ikke inkludert. Formålet med analysen er å gi svar på problemstillingen «Hvordan fremstilles urbefolkning og nasjonale minoriteter i et utvalg lærebøker?».

Analysen er tredelt, organisert etter temaer som belyses i de to lærebøkene. Temaene er: historie, språk og kultur. For at det skal komme tydelig og oversiktlig frem fra hvilken bok de ulike sitatene stammer fra har jeg videre i oppgaven valgt å bruke bøkens titler som referanser. Jeg starter imidlertid med en kort beskrivelse av hvor i lærebøkene urbefolkning og nasjonale minoriteter er omtalt, og hvordan bøkene definerer minoritetene.

4.1 Omtale av minoritetene

I *Religion og etikk* er «nasjonale minoriteter» det siste underkapitlet under bokas siste hovedkapittel om «Identitet». Underkapitlet beskriver hver av de nasjonale minoritetene kort. Plasseringen som det siste temaet i boka kan påvirke hvordan minoritetene fremstilles. For eksempel er det ikke alltid læreren rekker å gå inn på alle temaer i læreboka, og noe må da velges bort. Det kan tenkes at det er enklere å prioritere bort temaer som står til slutt, særlig om undervisningen følger boka fra perm til perm. Jeg vet ikke om plasseringen i boka er bevisst eller ubevisst av forfatterne. Jødene blir i tillegg beskrevet i kapitlet om jødedommen, men her i kraft av å være en religiøs gruppe og ikke en nasjonal minoritet. I kapitlet «Kristendom», presenteres læstadiansmen, der kvenene blir nevnt.

I *Alle tiders historie* er nasjonale minoriteter beskrevet flere steder. Enkelte steder bare nevnt i en setning, mens andre steder får leseren mer utdypende beskrivelse av hvem minoritetene var og er. Den første gangen nasjonale minoriteter nevnes er i kapitlet «Norge i Dansketiden». Kvener, skogfinner og romanifolket nevnes her i forbindelse med innvandring til Norge. I kapitlet «Det moderne Norge tar form» får vi beskrivelser av fornorskningspolitikken og hvordan den rammet de ulike nasjonale minoritetene. Fornorskningspolitikken er også omtalt i kapitlet «Mellomkrigstiden». Nasjonale minoriteter er også nevnt i kapitlet «Tverrfagligtema – demokrati og medborgerskap», også her er det fornorskningspolitikken som trekkes frem. At nasjonale minoriteter er nevnt flere steder og i ulike sammenhenger har betydning for fremstilling og anerkjennelse av minoritetene som en del av norsk historie.

Urbefolkning (samer) blir omtalt noe oftere enn de nasjonale minoritetene i *Religion og etikk*. Samene omtales i kapittelet «Kristendom», der læstadianismen kort presenteres. I kapitlet «Etikk» har urbefolkning en egen underoverskrift, med fokus på deres ekstra vern og urbefolkningens tilknytning til naturen. Her rettes oppmerksomhetene mot urbefolkning generelt, og lite spesifikt rettet mot samene. Det siste kapittelet «Identitet» inneholder også underoverskriften «Samer – urfolk i Norge».

I *Alle tiders historie* møter vi urbefolkningen allerede i kapittelet «Norsk middelalder», som gjenspeiler samenes lange historie i landet. Videre omtales samene stadig opp igjennom de neste kapitlene. De får, som de nasjonale minoritetene, nokså stor plass i kapitlet «Det moderne Norge tar form», der fornorskningspolitikken mot denne gruppen blir beskrevet. I de senere kapitlene er det også beskrivelser av samer i samfunnet i dag.

4.2 Definisjoner

I analysen av hvordan urbefolkning og nasjonale minoriteter fremstilles, er det nyttig å starte med hvordan gruppene defineres og introduseres i lærebøkene. I *Religion og etikk* defineres nasjonale minoriteter på følgende måte:

Kulturelt mangfold har eksistert i landet vårt lenge før den moderne innvandringen tok til fra 70-tallet. Norge er nemlig ett av mange land i verden med minoriteter som har langvarig tilknytning til landet de bor i. Disse blir definert som nasjonale minoriteter (*Religion og etikk*, 2022, s. 375).

Boka legger her vekt på en langvarig tilknytning til landet, og skiller de nasjonale minoritetene fra andre innvandringsgrupper i befolkningen.

I *Alle Tidens historie* (2020) beskrives nasjonale minoriteter som: «Noen grupper har beholdt et eget særpreg som kilde til gruppeidentifikasjon. De har fått rettslig status som nasjonale mindretall: romani, romer, kvener, skogfinner og jøder» (s. 562). *Alle Tidens Historie* legger her vekt på de nasjonale minoritetenes kulturelle særpreg, som skaper en gruppeidentitet. Boka vektlegger ikke det samme skillet mellom de nasjonale minoritetene og andre grupper i samfunnet, som også kan være kjennetegnet av andre særpreg.

I omtalen av urbefolkning i *Religion og etikk* (2022) finner en følgende definisjon: «Urfolk er en betegnelse for mennesker som hører til i et land eller et område, og som var der før området

eller landet ble kolonisert eller før landegrenser ble satt» (s. 351). Urfolk omtales i *Alle tiders historie*, men boka kommer ikke med noen definisjon.

4.3 Historie

Urbefolkning og nasjonale minoriteter har lange historiske røtter i Norge. I dette underkapittelet ser jeg nærmere på hvordan bøkene presenterer gruppenes egen historie, og utvikling i tilknytning til den norske nasjonalstaten. Tre undertemaer som går igjen i den historiske beskrivelsen av urbefolkningen og nasjonale minoriteter er opprinnelse og innvandring, fornorskingspolitikk og dagens situasjon.

4.3.1 Opprinnelse og innvandring

De nasjonale minoritetenes bakgrunn og deres innvandring til Norge blir beskrevet i både *Religion og etikk* og i *Alle tiders historie*. Beskrivelsene knyttet til de ulike minoritetene inneholder i stor grad samme informasjon, om gruppenes opprinnelse, når innvandringen begynte og sentrale årsaker til at de innvandret til Norge. Et eksempel er beskrivelsen av kvenenes innvandring til Nord-Norge i *Alle tiders historie* (2020): «Fra slutten av 1700-tallet hadde mange mennesker flyttet til Nord-Norge, der var det mye ledig jord. Dit kom også en stor gruppe fra Finland, såkalte kvener (s. 374).

Generelt er det stort samsvar i beskrivelsene av de nasjonale minoritetenes opprinnelse og innvandring til Norge i lærebøkene. Ett unntak er beskrivelsene av tidspunktet for skogfinnernes innvandring. I *Alle tiders historie* (2020) leser vi at «Finnene hadde vandret inn i Norge på 1500-tallet østfra» (s. 234). I *Religion og etikk* (2022) beskrives hvordan bruk av finske stedsnavn i Norge er tegn på finsk bosetning fra begynnelsen av 1600-tallet (s. 380). Bøkene beskriver ulike i tidspunkt for innvandringen, men beskrivelsene av finsk opphav og bosetting på Østlandet samsvarer likevel.

Det er interessant hvordan bøkene omtaler romanifolket i beskrivelsen av deres innvandring. «En annen minoritet var romanifolket, eller taterne som de ofte nedsettende ble kalt, som vandret inn i Norge på 1500-tallet (*Alle tiders historie*, 2020, s. 235). Her velger boka å skrive at tater er et nedsettende ord, selv om det innad i minoritetsgruppen er uenigheter knyttet til bruken av ordet. Enkelte ønsker å bruke «romanifolk», mens andre ønsker å bruke «tater». Det

vil si at ikke alle innenfor minoriteten er enige i at dette er et negativt ord (Meld. St. 12 (2020-2021), s. 22).

Samene er urbefolkning og har ikke innvandret, men har en opprinnelig tilknytning til landet. I *Alle tiders historie* finner vi beskrivelser forholdet mellom samer og nordmenn allerede i norsk middelalder:

Ottar forteller også om en samisk befolkning (finner) i nord som betaler skatt til nordmennene. Skatteleggingen kan tyde på at samene ble oppfattet som et eget folk, underordnet nordmennene. Selv om samene nok kan ha vært utsatt for hardhendt skatteinnkreving, har trolig nordmenn og samer for det meste hatt fredelig kontakt med hverandre. I både Ottars beretning og kongesagaene fortelles det om handel mellom de to folkegruppene. Samene var også ansett som gode båtbyggere. Trolig har både nordmenn og samer gradvis utviklet sin identitet i møtet med hverandre og andre folkegrupper (Alle tiders historie, 2020, s. 126).

Dette er et eksempel på en beskrivelse av forholdet mellom nordmenn og samene i et utenfraperspektiv. Samtidig kan oppfatningen av samene som et eget folk underordnet nordmennene og hardhendt skatteinnkreving, samtidig som det er fredelig kontakt og handel mellom gruppen framstå som noe motstridende. Det kan være at beskrivelsen forsøker å få fram skillet mellom forholdet på et samfunnsnivå, der samene var underlegne nordmennene, og et individnivå der samer og nordmenn kan ha vært oppfattet mer likeverdige. Et annet spørsmål er hva som menes med beskrivelsen «fredelig kontakt». Det kan bety at det ikke finnes dokumentasjon på fysisk vold, eller at tilgjengelig informasjon tyder på at forholdet mer generelt var kjennetegnet av få konflikter mellom nordmenn og samer.

4.3.2 Fornorskningspolitikk

Fornorskningspolitikk er en viktig del av fremstillingen av urbefolkningens og nasjonale minoritetenes historie i Norge i begge lærebøkene. Tematikken omhandler den uretten samer og andre nasjonale minoriteter har blitt utsatt for, særlig i forbindelse med nasjonsbyggingen fra midten av 1800-tallet og framover. I begge bøkene legges det vekt på hvordan ønsket om å bygge en felles nasjonal identitet resulterte i lover, regler og praktisk politikk som motarbeidet eller undertrykket minoritetenes historie, språk og kultur. I tillegg presenterer særlig *Alle tiders historie* utvalgte reaksjoner og opprør knyttet til fornorskningspolitikken.

I *Alle Tidens historie* omtales fornorskningspolitikken særlig i kapittel 11 «Det moderne Norge tar form». Fornorskningspolitikken blir trukket frem i den faste innledningsbolken, der leseren

bør merke seg «hvilke konsekvenser nasjonsbyggingen fikk for urfolk og minoriteter» (Alle tiders historie, 2020, s. 373). At fornorskingspolitikken ovenfor minoriteter blir nevnt i innledningen tyder på at *Alle Tiders Historie* tar på alvor hvordan denne politikken er en viktig del av historien, og hvilke konsekvenser dette fikk på godt og vondt for ulike deler av befolkningen. Kapitlet presenterer videre hvordan det moderne Norge bygges og en økende nasjonalisme, som går ut over de som ikke tilhører majoriteten:

Nasjonsbyggingen på 1800-tallet skape større bevissthet om nasjonal identitet og virket derfor samlende på befolkningen. Men den nasjonale identiteten var sterkt knyttet til det etniske, det vil si at nordmenn hadde de samme historiske, språklige og kulturelle røttene. Minoritetsgrupper med en annen etnisk bakgrunn risikerte å bli ekskludert eller betraktet som en trussel mot den nasjonale enheten (Alle tiders historie, 2020, s. 390).

Dette er et eksempel på legitimerende historiebruk, der argumentet om at nasjonal identitet er samlende og brukes for å legitimere ekskluderingen av minoritetene. Her får vi en slags forklaring på hvorfor fornorskingspolitikken tok til, minoritetene ble sett på som en trussel mot det felles norske. Den samme overordnede fremstillingen beskrives i *Religion og Etikk* (2022), men uten utdyping av årsakene: «Fra midten av 1800-tallet og frem til 1960-tallet så norske myndigheter på minoritetsidentiteten som en trussel mot den norske stat og majoritetssamfunnet» (s. 375-377). Det kan imidlertid være naturlig at læreboka i historie fokuserer mer og går i dybden på historiske årsakssammenhenger enn det som er relevant for religion- og etikkboka. Videre får leseren et innblikk i konsekvensene av oppfatningen om minoritetene som en trussel:

Resultatet av nasjonsbyggingen var derfor en fornorskingspolitikk overfor landets minoriteter, der opplæring i norsk språk og tilpasning til norsk kultur var sentrale ingredienser. Målet var å få mennesker fra minoritetsmiljøer til å snakke, skrive og leve slik de fleste nordmenn gjorde. Fornorskingspolitikken rammet først og fremst samer, kvener, skogfinner, romani- og romfolket (Alle tiders historie, 2020, s. 390).

Alle tiders historie kommer med flere eksempler på hvordan nye lover skulle hindre minoritetenes levesett, særlig kommer det utdypende eksempler på politikken som ble rettet mot romanifolket:

I 1854 vedtok Stortinget loven om «tater og fantefolket». Loven omfattet også opprettelsen av et «fantefond», der midlene skulle brukes til bosettingstiltak, kristendomsopplæring, barnehjem og fosterhjem. Romaniene skulle tvinges inn i en norsk, bofast levemåte. I flere tilfeller ble barn tatt fra foreldrene og plassert i barnehjem eller fosterhjem for å unngå at de videreførte romanikulturen. Rundt

århundreskiftet vedtok Stortinget også nye lover som åpnet for at omstreifere kunne tvangsplasseres i institusjoner og hindres i å komme inn i landet (Alle tiders historie, 2020, s. 393).

En slik lov er et eksempel på hvordan minoritetene opplevde manglende anerkjennelse fra staten. Teksten gir heller ingen beskrivelser av hvordan minoritetene selv opplevde denne politikken. Det er ingen eksplisitte eksempler i lærebøkene på at de nasjonale minoritetene gjorde særlig motstand mot fornorskningspolitikken:

I 1907 overlot regjeringen et spesielt ansvar for bosetting av romanifolk til Norsk misjon blant hjemløse (1897–1989), kjent som Omstreifermisjonen. Romanifolk som ikke ville la seg «fornorske» endte ofte i organisasjonens arbeidskoloni på Nordmøre, Svanviken. Der skulle «omstreiferfamilier» vennes til et liv som fastboende gjennom hardt arbeid, sosial kontroll og avlæring av egen kultur (Alle tiders historie, 2020, s. 393).

Beskrivelsen forteller hva som hendte med de som ikke ville la seg fornorske, men sier ingenting om romfolkets rolle, hva som bidro til karakteristikken «ikke ville la seg fornorske», eller omfanget av konflikter som oppstod. I teksten er det statens politikk og tiltak som blir presentert, og ikke minoritetenes rolle, handlinger og reaksjoner.

I *Religion og etikk* får vi beskrivelser av at det har vært mobilisering og aktivitet blant de nasjonale minoritetene: «For flere av dem har religiøse aktiviteter vært en ressurs i deres kamp for rettigheter og å vinne selvfølelsen tilbake» (Religion og etikk, 2022, s. 377). Det er derimot ingen beskrivelser av hvordan denne mobiliseringen foregikk, og hva den har ført til.

I fremstillingen av samene er det derimot ikke tvil om at det oppstod reaksjoner på og opprør mot fornorskningspolitikken. I et utenfraperspektiv av Kautokeino-opprøret skriver *Alle tiders historie* at «Historikere mener opprøret også må ses på som et resultat av dypereliggende årsaker, som sosiale problemer, usikkerhet rundt levekårene og samenes opplevelse av å bli behandlet som underlegne i det norske samfunnet» (s. 391). Boka er bevisst på at offentlige kilder om opprøret er norske myndigheters versjon. Boka gir også et eksempel et innenfraperspektiv på opprøret: «I 2008 kom spillefilmen Kautokeino-opprøret. Filmes regissør, Nils Gaup, er selv samisk og tippoldebarn av Ellen Aslaksdatter Skum. Hun deltok i opprøret og ble dømt til livsvarig fengsel (benådet i 1867)» (Alle tiders historie, 2020, s. 392). Filmen er et eksempel på et innenfraperspektiv, men innholdet beskrives ikke nærmere i læreboka. I oppgavene til kapittelet kan leseren derimot se nærmere på dette selv:

Utforsk Kautokeino-opprøret: Sammenlign scener i filmen *Kautokaino-opprøret* (Nils Gaup, 2007) der en gruppe samer angriper og dreper handelsmannen og lensmannen i bygda, med hvordan sognepresten opplevde hendelsen. Du finner sogneprestens beretning ved å søke opp Kautokeino-opprøret 1852 på Arkivverket.no.

- Hvordan vil du kildekritisk forholde deg til sogneprestens beretning?
- Pek på likheter og forskjeller mellom hva sognepresten forteller om hendelsen og hvordan filmen skildrer den. Diskuter årsaker til eventuelle forskjeller.
- Undersøk hva slags straff de deltakende samene fikk.
- Hvilke dypereliggende årsaker til samenes opprør er vektlagt i læreboka?

(Alle tiders historie, 2020, s. 411)

Det blir altså opp til eleven å tolke eventuelle ulikheter i fremstillingen, i henholdsvis boka og filmen.

Alle tiders historie presenterer også Alta-saken. I beskrivelsene av Alta-saken, vises det hvordan samene gjorde motstand og fikk støtte hos deler av majoritetsbefolkningen: «Denne gangen klarte imidlertid samene å mobilisere støtte i resten av samfunnet blant annet miljøbevegelsen» (Alle tiders historie, 2020, s. 551). Videre får vi beskrivelser av motstanden, men hvordan de likevel tapte saken: «Både hensynet til naturvern, samene og reindrift måtte vike for det offentlige behov for å sikre kraftforsyningen» (Alle tiders historie, 2020, s. 552). *Alle tiders historie* beskriver også hvordan motstanden i denne saken førte til opprettelsen av Sametinget (s. 552). Her ser vi et eksempel på et konfliktperspektiv, med en konflikt mellom majoriteten og en minoritet, der minoritetenes rettigheter må vike for majoritetens behov.

I starten av underoverskriften «Fornorskningspolitikk» i *Alle tiders historie* står det at: «Fornorskningspolitikken rammet først og fremst samer, kvener, skogfinner, romani- og romfolket» (s. 390). Jødene blir ikke nevnt som en gruppe rammet av fornorskningspolitikken. Likevel har jødene en egen underoverskrift i dette underkapittelet: «Jødeforbudet opphevet». Her beskrives det hvordan jødene ikke hadde adgang til Norge i Grunnloven, men at «Wergelands engasjement var et viktig bidrag til at jødeforbudet ble opphevet i 1851» (Alle tiders historie, 2020, s. 393). I samme tidsrom som de andre nasjonale minoritetene ble rammet av fornorskningspolitikken, fikk altså jødene adgang til Norge i Grunnloven. I boka presiseres det at «Myndighetene oppfattet ikke jødene som en etnisk

minoritet på linje med samer, kvener og skogfinner. De ble derfor ikke på samme vis rammet av fornorskingspolitikken» (Alle tiders historie, 2020, s. 392).

Selv om jødene ifølge boka ikke ble rammet av fornorskingspolitikken, ble også de rammet av lignende politikk. I 1938 ble det reist spørsmål om Norge kunne ta imot jødiske barn, og Justisdepartementets holdning var nei fordi: «Vi risikerer å brenne inne med dem og aldri bli kvitt dem» (Alle tiders historie, 2020, s. 500). Dette sier noe om den norske stats holdninger til jødene, allerede før krigen. Her har vi et innenfraperspektiv i en uttalelse fra Justisdepartementet, som viser en holdning med et «vi» og jødene som «de andre». Igjen gjøres fremstillingen med utgangspunkt i den norske stats perspektiv.

Alle tiders historie gir også eksempler på hvordan jødene ble rammet i Norge under krigen, ved at de for eksempel måtte levere inn radioer, melde seg for politiet for å få legitimasjonskort og lage registreringsskjemaer over alt de eide (Alle tiders historie, 2020, s. 500). *Alle tiders historie* bruker også tall i beskrivelsene, som er med på å understreke hvor mange dette gjaldt: «Til sammen ble 773 jøder deportert med båter fra Oslo til Stettin. Derfra fraktet tog dem til Auschwitz. Da de kom fram, sorterte tyskerne ut gamle, kvinner og barn og sendte dem umiddelbart i gasskamrene. Kun 38 av de deporterte overlevde» (Alle tiders historie, 2020, s. 500).

I en «nærbilde»-boks presenterer *Alle tiders historie* boka «Kathe, alltid vært i Norge», skrevet av Espen Søybye. Læreboka viser noen sitater fra Søybyes bok. I tillegg til å forklare hvordan historikeren har klart å få et bilde av Kathe, uten å ha kunnet snakke med henne. Det er blant annet inkludert noen direkte sitater fra Kathe og hennes opplevelser under krigen: «Hun rakk å skrive en siste hilsen til vennene sine: «Takk for meg. Nå får dere ikke seg meg mer. I natt ble vi arrestert»» (Søybye, 2008, sitert i Alle tiders historie, 2020, s. 500). Eller som det står om registreringsskjemaene i brødteksten: «Et av spørsmålene på skjemaet var hvor lenge de hadde bodd i landet. De fleste svarte, som den 15 år gamle jenta Kathe Lasnik fra Oslo: «Alltid vært i Norge»» (Alle tiders historie, 2020, s. 500). Sitatene fra Kathe er et eksempel på et innenfraperspektiv som gir innblikk jødernes egne opplevelser under krigen, selv om Kathe selv døde i konsentrasjonsleirene. I nærbilde-boksen sies det også noe om hvorfor en kanskje ikke har mange jødiske kilder:

De norske jødene som overlevde og vendte tilbake til Norge, ofte ikke orket å fortelle hva de hadde vært igjennom. Ønsket om å legge det bak seg og å forsøke å komme videre har vært sterkt hos mange. Derfor gikk det lang tid før de første beretningene om hva de hadde opplevd, ble utgitt (Alle tiders historie, 2020, s. 500).

Boka viser her til at det finnes beretninger fra jødene selv, men at disse ikke er inkludert i teksten. Det begrenser omfanget av beskrivelser med et innenfraperspektiv om jødenes egne opplevelser og beskrivelser av holocaust.

4.3.3 Dagens situasjon

Begge lærebøkene viser at fornorskningspolitikken resulterte i lover, regler og politikk som motarbeidet eller undertrykket minoritetene. I dag er det derimot opprettet flere lover som skal hjelpe til med å bevare de nasjonale minoritetene og urbefolkningen i Norge.

I *Religion og etikk* er det eksempler på politikk som føres overfor urbefolkningen og nasjonale minoriteter i dag: «Fornorskningspolitikken er navnet på denne politikken. Deler av denne politikken foregikk helt fram til 1980-tallet. Denne politikken tar vi nå avstand fra. Norge har undertegnet internasjonale avtaler som forplikter staten til å lovbeskytte de nasjonale minoritetenes identitet, språk og kultur» (Religion og etikk, 2022, s. 377). Dette viser at norske myndigheter har anerkjent at fornorskningspolitikken førte til urett. Samtidig kan beskrivelsen av at et «vi» tar avstand fra politikken, opprettholde et inntrykk av at det finnes et «vi» og «dem». I *Alle tiders historie* er ikke dagens eller nyere politikk ovenfor minoritetene etter fornorskningspolitikken nevnt, selv om boka nevner historiske hendelser helt frem til 2019.

Også urbefolkningen har fått egne lover som skal beskytte deres identitet og kultur: «I nyere tid har samene fått beskyttet vern, både nasjonalt gjennom lover, og internasjonalt gjennom erklæringen i FN» (Religion og etikk, 2022, s. 351). Men *Religion og etikk* viser også eksempler på at ikke alle regler er fjernet «Derfor ble joik forbudt i offentligheten, og det var totalforbud mot joik på skoler og i kirker. Forbudet ble etter hvert opphevet, men noen kirker har fremdeles dette forbudet» (Religion og etikk, 2022, s. 375). *Alle tiders historie* presenterer hvordan samenes rettigheter har blitt en eksplisitt del av Grunnloven:

I 1988 endret Stortinget Grunnloven ved å ta inn følgende: «Det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe kan sikre å utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv» (§ 108). Ingen i Stortinget var uenige i forslaget. Da det første sametingsvalget ble avholdt i 1989, hadde litt mer enn 5000

samer registrert seg som velgere, i 2017 var tallet mer enn tre ganger så høyt (Alle tiders historie, 2020, s. 552).

Her ser vi blant annet at Sametinget er opprettet for å ivareta samenes rettigheter. Videre beskriver *Alle tiders historie* nyanser ved dagens situasjon i mer detalj:

Styrkingen av samenes rettigheter var en anerkjennelse av samenes særskilte utfordringer som urfolk. Presset på samisk kultur og levesett har imidlertid ikke blitt borte. Tradisjonelle samiske hensyn må ofte vike i møte med moderniseringsbehov. I tillegg er reguleringen av reindriften en kime til konflikt (Alle tiders historie, 2020, s. 552).

Vi får om urbefolkningen en beskrivelse av hvilke konsekvenser fornorskningspolitikken har fått på lang sikt, og beskrivelser av dagens situasjon.

Selv om samenes rettigheter er styrket, understreker *Alle tiders historie* at det fortsatt er press på samisk kultur og levesett. Det handler blant annet om hensyn og konflikter knyttet til majoritetens behov og evnen til å ivareta mindretallets rettigheter. Tilsvarende beskrivelser finnes i liten grad om de nasjonale minoritetene. *Religion og etikk* gir små drypp om hvordan tidligere politikk påvirker de nasjonale minoritetene idag: «Fortidens politikk kaster likevel skygger over historien, og påvirker fortsatt manges liv. Mange lever med vonde minner etter maktbruk og urett begått over flere generasjoner» (Religion og etikk, 2022, s. 377). Hvilke minner får vi derimot ikke vite noe om. Gjennomgående viser utdragene over at det i stor grad er brukt fremstillinger i et utenfraperspektiv i fremstillingene.

Når det gjelder de nasjonale minoritetene beskriver *Religion og etikk* at Stortinget har satt ned en kommisjon som skal se på konsekvensene av fornorskningspolitikken for noen av de nasjonale minoritetene:

I 2017 ble Sannhets- og forsoningskommisjonen opprettet av Stortinget. Kommisjonen gransker konsekvenser av fornorskningspolitikken for samer og de nasjonale minoritetene kvener og skogfinner. Målet med kommisjonens arbeid er å synliggjøre og anerkjenne det som skjedde, og slik bidra til forsoning (Religion og etikk, 2022, s. 377).

Beskrivelsen viser at det er tatt nye steg i anerkjennelsen av politikken som ble ført overfor de nasjonale minoritetene. I så måte anerkjenner myndighetene også at det har vært lite synliggjøring til nå, og at en nå ønsker å gjøre noe med dette. Kommisjonens rapport skal ferdigstilles i 2023.

Religion og etikk gir også flere eksempler som beskriver hvordan både myndighetene og kirken har beklaget politikken som ble ført, ovenfor de nasjonale minoritetene rom og romani spesielt. Om romanifolket skriver *Religion og etikk*: «Regjeringen ba i 1998 og 2000 om unnskyldning for overgrepene mot folkegruppen. Den norske kirke har også bedt om unnskyldning for sin rolle i denne politikken. Det skjedde treganger, senest i 2015» (s. 379). Dette viser at staten og kirken i dag tydelig tar ansvar for den politikken som ble ført, og anerkjenner at det har blitt begått overgrep mot gruppene. For jødene, kvenene og skogfinnene blir det ikke nevnt noen offentlige beklagelser i lærebøkene.

4.4 Språk

I dette kapitlet beskriver jeg hvordan språk som tematikk inngår i fremstillingen av de nasjonale minoritetene og urbefolkningen. Fremstillingene er særlig knyttet til hvordan språk er en viktig del av identiteten til en gruppe, samt hvordan språket har blitt brukt i forskningspolitikken og hvilke rettigheter minoritetene i dag har til bruk av eget språk. Med utgangspunkt i dette har jeg delt kapitlet inn i to hovedtemaer: språkets betydning for identitet og rettigheter til bruk av eget språk.

4.4.1 Språkets betydning for identitet

Religion og etikk understreker at språket er en viktig identitetsmarkør for minoritetsgrupper: «Å snakke er unikt for mennesket. Språket er viktig for å vise omverden hvem vi er, og derfor er språk en viktig identitetsmarkør» (*Religion og etikk*, 2022, s. 373). I omtale av de nasjonale minoritetene og urbefolkningen, nevnes språk i beskrivelser av alle gruppene, med unntak av jødene. For eksempel «Kvenene snakket finsk» (*Religion og etikk*, 2022, s. 378) og «Romene er aktive brukere av språket sitt, romanes, som er i slekt med flere indiske språk» (*Religion og etikk*, 2022, s. 378). *Religion og etikk* kommer også med en forklaring på hvorfor språket er viktig for identiteten:

De ulike samiske språkene er knyttet til ulike grupper. Når overlevelsen til et språk er truet, betyr dette også at hele kulturen er truet. At barn ikke snakker morsmålet til sine foreldre, betyr at de ikke lenger er bærere av en sentral del av kulturen (*Religion og etikk*, 2022, s. 374).

På side 374 i *Religion og etikk* er det et halvsides bilde med bildeteksten «Ella Marie Hætta Isaksen sier: «Å snakke nord-samisk er den viktigste delen av min identitet»» (*Religion og etikk*, 2022, s. 374). På bildet står Hætta Isaksen på scenen og synger, iført et rødt skjerf med

ruter som gir samiske assosiasjoner. Bildet og bildeteksten er et eksempel på et innenfraperspektiv, om hvor viktig språket er for samene. Her har boka valgt en ung same, som også er en del av majoritetskulturen. I tillegg til at hun er artist. Slik sett sikrer boka at elever fra ulike grupperinger og med ulike identiteter kan gjenkjenne seg i henne.

Både *Religion og etikk* og *Alle tiders historie* kommer med eksempler på hvordan språk har utviklet seg når minoritetene har kommet til Norge:

De første romaniene som kom til Norge var trolig rom (sigøynere), men gruppa gjennomgikk store språklige og kulturelle endringer i Norge. Det er mange eksempler på giftemål mellom dem og majoritetsbefolkningen, og de utviklet et eget språk, en blanding av norsk og romanès, romfolkets språk (*Alle tiders historie*, 2020, s. 234).

Liknende beskrivelser gis også av romanifolkets språk og kvensk. Giftemål og utviklingen av et eget språk som blandet norsk og romanès er eksempler som viser at det fantes integrering og et positivt forhold mellom minoriteten og majoritetsbefolkningen.

Et annet element i utdraget er presentasjonen av romfolket etterfulgt av identifikatoren «sigøynere» i parentes, uten ytterligere utdyping om bruken av dette begrepet i *Alle tiders historie*. Det skiller seg fra *Religion og etikk*, der romfolket introduseres på følgende måte: «Rom er det offisielle navnet på den folkegruppen det tidligere var vanlig å kalle sigøynere. Selv om noen medlemmer av gruppen synes det er greit å bruke sigøynernavnet, er det mange som oppfatter det som nedsettende» (*Religion og etikk*, 2022, s. 378). *Religion og etikk* bruker også begge begrepene, men gjør samtidig oppmerksom på at det er av betydning hvilke ord som brukes for å omtale folkegrupper.

4.4.2 Rettigheter til bruk av eget språk

Fornorskningspolitikken innskrenket samenes og de nasjonale minoritetenes rett til å snakke og bruke eget språk: «I denne perioden ble minoritetenes språk og kultur motarbeidet og undertrykket» (*Religion og etikk*, 2022, s. 377). Undertrykkelsen av språkene skjedde blant annet med forbud: «Kvensk språk var for eksempel, men noen unntak, ikke tillat i skolene før mot slutten av 1960 årene» (*Alle tiders historie*, 2020, s. 392). Bøkene gir også informasjon om konsekvensene av forbudet: «Politikken har ført til at svært få i dag snakker kvensk» (*Religion og etikk*, 2022, s. 378). Her får vi en virkningsforklaring på fornorskningspolitikken.

På 1800-tallet var det debatt om bruk av samisk i skolen: «I 1848 raste det en politisk debatt om samene burde få undervisning i skolen på sitt eget språk eller på norsk. Resultatet ble en rekke tiltak for å styrke norskundervisningen, selv om samisk fortsatt kunne benyttes i skolen» (Alle tiders historie, 2020, s. 391). Bøkene gir ikke mer informasjon om i hvilken grad samisk ble brukt i undervisningen, i lys av dette. Politiske hensyn til nasjonsbyggingen vektlegges som en viktig begrunnelse for ikke å legge bedre til rette for bruk av det samiske språket i skolen: «For å lykkes med denne prosessen var det viktig for datidens politikere at nordmenn fremsto samlet og like» (Religion og etikk, 2022, s. 374). Ansvar legges på politikerne og politikken, men det gis ingen informasjon om reaksjonene i verken befolkningen eller skolen.

Bøkene viser også hvordan det blir jobbet for å bevare en del av disse språkene i dag:

I 2005 anerkjente Norge kvensk som eget språk. Med støtte fra staten har språkforskere og kvenske organisasjoner arbeidet med å lage lærebøker og ordbøker på kvensk. I deler av de nordligste fylkene kan elevene velge kvensk som andrespråk. Målet er at «hjertespråket», som mange kaller det, skal bli et levende språk blant unge (Religion og etikk, 2022, s. 378).

Liknende beskrivelser av hvordan språkene etter hvert har blitt godkjent og at det jobbes for å bevare språkene finner vi også om rom-, romani- og samefolket i bøkene. I deler av Norge kan elevene nå velge kvensk som andrespråk, men ikke få full undervisning på eget morsmål. Om dette gjelder romani og romanes også sier lærebøkene ingenting om.

Skogfinnenes språkhistorie skiller seg fra de andre nasjonale minoritetene: «Finsk ble brukt på Finnskogen inn på 1900-tallet. I dag er språket glemt, og etterkommerne bruker norsk (Religion og etikk, 2022, s. 381). Om det skyldes integrering i det norsktalende samfunnet, at språket ble undertrykket eller andre årsaker framkommer imidlertid ikke i fremstillingen.

4.5 Kultur

I dette kapittelet analyserer jeg hvordan de nasjonale minoritetenes og urbefolkningens kulturelle særpreg og uttrykk blir beskrevet i lærebøkene, ut over språket deres. Fremstillingene i bøkene er særlig knyttet til minoritetene forhold til naturen, hvordan de livnærte seg og religion. Med utgangspunkt i dette har jeg delt kapittelet inn i to hovedtemaer: levesett og religion.

4.5.1 Levesett

«I Nord-Norge og deler av Trøndelag levde samene, som utnyttet jakt- og fangstressursene både i innlandet og ved sjøen» (Alle tiders historie, 2020, s. 234). Liknende beskrivelser av jordbruk og fiske finnes også i omtalene av skogfinner og kvener. Uten at det står skrevet eksplisitt, gir fremstillingen et inntrykk av at samer, skogfinner og kvener lever tett på naturen. Det samme inntrykket gis i *Religion og etikk*.

I kapittelet «Etikk» er det en underoverskrift om «Urfolk», som fokuserer på at ønsket om å leve i pakt med naturen er et fellestrekk for mange urfolk. Ved siden av beskrivelsen er det et helsides bilde av et stort hvitt viddelandskap, med en gamle og reinsdyr rundt (Religion og etikk, 2022, s. 352). Det er ingen bildetekst, men bildet gir inntrykk av å være en samisk bosetning. Ettersom det ikke er noen bildetekst kan man ikke vite når bildet er tatt, men bilde er i farger, som kan tyde på at det er av noe nyere dato. Kombinasjonen av bildet og teksten skaper et inntrykk av at dette er måten urbefolkningen lever og ønsker å leve på, også i dag, uten beskrivelser av koblinger til resten av det moderne samfunnet.

På side 376 i *Religion og etikk* gis det et lignende inntrykk av kvenene, med et helsides bilde av en statue med tre mennesker: En mann står og speider utover, med et fiskegarn i hendene, en mann som sitter med en spade og ei kvinne som sitter og ammer et barn. Bildet har fått bildeteksten «Kvenmonumentet laget av Ensio Seppänen står i Vadsø til minne om den finske innvandringen til Nord-Norge på 1800-tallet» (Religion og etikk, 2022, s. 377). Bildet og bildeteksten understøtter inntrykket av kvenene som et folkeslag som lever av og med naturen. I boka legger man samtidig merke til at bildet av kvenmonumentet står ved siden av teksten om jødene, og ikke direkte i sammenheng med teksten om kvenene, som følger på neste side.

I beskrivelsen av skogfinnene vektlegges særlig jordbruket som levebrød, men med teknologi som resulterte i at de ofte måtte flytte på seg:

Finnene, eller skogfinnene, var jordbrukere som drev med svedjedorbruk. Det innebar at de bosatte seg i avsidesliggende områder, hogde ned skogen og satte fyr på den. Etter brenningen sådde de rug i asken. Det ga store avlinger, men pinte ut jorda, og de måtte derfor dra videre etter få år (Alle tiders historie, 2020, s. 234).

Beskrivelsene av rom- og romanifolket gir inntrykk av et levesett som i mindre grad er direkte knyttet til naturen: «Romanifolket dekket behov for handelsvarer og håndverksarbeid på

landsbygda, men var ofte i konflikt med fastboende og loven på grunn av sin livsstil og majoritetsbefolkningens fordommer» (Alle tiders historie, 2020, s. 234). Det gis lite innblikk i hvilke varer de leverte eller hvilke problemer de bidro til å løse for de fastboende. I lærebøkene omtales romanifolkets levesett som én av årsakene til konfliktene: «Romaniene var omstreifere som drev med handel og håndverk» (Alle tiders historie, 2020, s. 393). I beskrivelsen brukes begrepet «omstreifer», som framstår som negativt ladet. I *Religion og etikk* finner vi et annet ordvalg «Levesettet, særlig den omreisende livsstilen, var uønsket» (Religion og etikk, 2022, s. 380). I hvilken grad ulike deler av rom- og romanibefolkningen identifiserte seg med dette omreisende levesettet framgår ikke klart i bøkene.

I kapittelet om nasjonale minoriteter, i *Religion og etikk*, beskrives ikke jødenes levesett, ut over at «Grunnlovsfedrene fryktet blant annet at jødene hadde politiske holdninger som kunne være en fare for den unge norske staten. Man fryktet også konkurranse fra jødenes internasjonale handelsforbindelser» (Religion og etikk, 2022, s. 377). Fremstillingen henviser til jødenes internasjonale handelsforbindelser og at slike oppfatninger var vanlige i Europa på den tiden, men ingenting om hva som lå bak disse oppfatningene. I kapittelet om jødedommen presenteres ritualer og levesett knyttet opp mot religionsutøvelsen, men ikke forhold knyttet til eventuelle handelsforbindelser eller politiske holdninger som er nevnt over.

Felles for beskrivelsene av minoritetenes kultur og levesett, er at de i all hovedsak gir beskrivelser av fortiden. Det gjenspeiles blant annet i bruken av ord som «hadde» og «var» i beskrivelsene. Det er hovedsakelig en tabell på s. 381 i *Religion og etikk* som gir informasjon om nasjonale minoriteter i nyere tid. Tabellen viser: offisielt navn, religion, språk, når de kom til Norge og antall personer som tilhører hver minoritet (Religion og etikk, 2022, s. 381). Antallet personer som tilhører minoritetene kan virke til å være usikkert, da tabellen bruker ca. tall, og om kvener og romanifolket, så er det poengtert at tallene er hentet fra egne organisasjoner. Dette kan tyde på at det er vanskelig å ha en oversikt over hvor mange som er tilknyttet minoritetene og hvordan telle dette.

I fremstillingene framgår det derfor ikke klart hvor og hvordan samer, jøder, kvener, rom, romani og skogfinner lever i dagens moderne samfunn. En av dybdeoppgavene til kapittelet om identitet går imidlertid inn på dagens situasjon for de nasjonale minoritetene: «Ta for deg en eller flere av de nasjonale minoritetene i Norge. Gjør rede for den historiske utviklingen til den

nasjonale minoriteten i Norge. Hva slags stilling har de i Norge i dag? Hva er forskjellen mellom generasjonene?» (Religion og etikk, 2022, s. 385). Gitt fremstillingene i boka, blir det overlatt til elevene å undersøke problemstillingen i denne oppgaven nærmere med bruk av andre kilder enn læreboka.

4.5.2 Religion

Religion tas i varierende grad opp som et viktig tema i fremstillingen av urbefolkningen og nasjonale minoriteter, avhengig av kjennetegnene ved de enkelte gruppene. Under underoverskriften «Nasjonale minoriteter» skriver *Religion og etikk* hvordan religiøse aktiviteter har vært viktige for flere av de nasjonale minoritetene «... religiøse aktiviteter har vært en ressurs i deres kamp for rettigheter og å vinne selvfølelsen tilbake» (Religion og etikk, 2022, s. 377). Vi får derimot ikke noen videre utdypning om hvordan religiøse aktiviteter var en ressurs og hvilke av minoritetene dette gjelder. Videre presenteres hver av de nasjonale minoritetene, her får en under flere av minoritetene beskrivelser av religion som en viktig arena for å bevare minoritetenes kultur:

Rom er et eksempel på at religion kan bidra til å bevare levevis og etnisk identitet. På 1970- og 1980-tallet skjedde en kollektiv overgang blant norske rom fra katolisismen til pinsebevegelsen. De norske romene knyttet seg først til etablerte pinsemenigheter. Etter hvert startet romene en egen forsamling, og fikk egne religiøse ledere. Selvstendigheten skapte en arena for å leve ut sin egen religiøse kultur, med egen musikk og eget språk (Religion og etikk, 2022, s. 379).

Liknende beskrivelser finner vi også av romani, kvener og samer i lærebøkene. I beskrivelsene vektlegges ofte koblingen mellom religion og egen musikk- og språktradisjon. Det er lite utdypning av disse tradisjonene, med unntak av i beskrivelser av samenes joik: «Joik, en samisk musikk- og kommunikasjonsform, er en viktig del av den samiske kulturen for mange samer, også i dag. Joik hadde også en sentral rolle i den tradisjonelle samiske religionen» (Religion og etikk, 2022, s. 375).

Med unntak av jødene, har de nasjonale minoritetene tilknytning til ulike deler av kristendommen. Både samer, kvener og skogfinner er i dag tilknyttet den lutherske kirken, mange av samene og kvenene følger den læstadianske retningen. Blant rom- og romanifolket er de fleste pinsevenner (Religion og etikk, 2022, s. 381). Blant de kristne tilknytningene har læstadianismen en egen underoverskrift i kapittelet om kristendommen. «Gjennom en kombinert avholdsforkynnelse og vekkelsesbevegelse som foregikk på svensk, norsk og

samisk, spredte den nye bevegelsen seg raskt i nord. Den læstadianske vekkelsen ble blant annet spredt av reindriftssamer og ved kvensk innvandring» (Religion og etikk, 2022, s. 123).

I lærebøkene fremstilles tilknytningen til kristendommen dels som en ettervirkning av fornorskningspolitikken, men der minoritetene også har tilhørighet til ulike menigheter under kristendommen. Bøkene viser imidlertid også at andre religioner var fremtredende, både i majoritets- og minoritetsbefolkningen tidligere. «Religiøst sto ikke nordmenn og samer så lang fra hverandre før kristendommen ble innført. Det var flere likhetstrekk mellom den norrøne gudetroen og samenes sjamanistiske religion» (Alle tiders historie, 2020, s. 129). Dette blir etterfulgt av en sammenlikning av disse to trosretningene, med fokus på likheter og ikke forskjeller, som vi har sett beskrivelser av i nyere religiøs praksis. Om skogfinnenes religion finner vi også beskrivelser av liknende folketro:

«Fordi Sverige og Finland allerede var kristne da skogfinnene slo seg ned i Norge, hadde de den samme religionen som i Norge. Samtidig levde deres tradisjonelle folketro konfliktløst sammen med den lutherske troen. Trolldom, trylleformularer og symboler ble bruk for å holde sykdom og ulykke unna» (Religion og etikk, 2022, s. 380-381).

Fremhevingen av trolldom, trylleformularer og symboler framstår som en eksotifisering av skogfinnenes tradisjonelle folketro.

Fremstillingen av religionen blant romani, rom, kvener, skogfinner og samer er preget av korte overordnede beskrivelser, uten nyanser av hvordan religion ble og blir praktisert av individene i de ulike gruppene. Beskrivelsene av jødene inneholder et betydelig større mangfold. I beskrivelsen av jødene som en nasjonal minoritet tas mangfoldet opp kort:

I dagens Norge er jødene en av flere religiøse minoriteter. Samtidig er de definert som en nasjonal minoritet. Jødisk identitet er like mye en kulturell identitet som en religion. Å være jøde betyr ikke nødvendigvis at du tror på Gud eller følger de jødiske levereglene. Du kan for eksempel være ateist og samtidig være jøde (Religion og etikk, 2022, s. 377).

Her kommer det tydelig fram at jødene er en sammensatt gruppe, der religionen praktiseres på ulike måter. Beskrivelsene av dette mangfoldet er utdypet i kapittelet om jødedommen i *Religion og etikk*:

Jødisk identitet er både skjebne bestemt og et aktivt valg. Jødiske ungdommer må bestemme seg for hvem de vil være. I neste runde må de bestemme seg for om de vil

bringe tradisjonene og identiteten videre til sine barn, eller om de vil la det være (Religion og etikk, 2022, s. 62).

Å identifisere seg som jøde blir her presentert som noe man må ta stilling til og velge selv. Likevel skriver *Religion og etikk* at mange ikke føler de har noe valg: «For mange er den jødiske identiteten umulig å velge bort. Det er en skjebne og er arv som forplikter» (Religion og etikk, 2022, s. 62). I tillegg presenterer boka et intervju med Dana Odinsen Golan, en jødisk jente, om hvorfor hun valgte å konvertere og hva hun synes er fint med å være jøde: «Jeg valgte å konvertere fordi jeg følte meg knyttet til tradisjonene, kulturen og folket» (Religion og etikk, 2022, s. 56). Intervjuet representerer et innenfraperspektiv på jødedommen som religion og jødene som nasjonal minoritet. I forbindelse med intervjuet er det også et portrettbilde av Dana, som ser ut som en hvilken som helst representant for majoritetsbefolkning.

Jødenes mangfoldige forhold til jødedommen går igjen i mange av beskrivelsene i kapittelet om jødedommen. Et eksempel på dette er beskrivelser av jødenes forhold til bønn: «Det er ikke mange av jødene i Norge som jevnlig ber de daglige bønnene eller bruker de små velsignelsesbønnene for ulike anledninger. Det er flere som går i gudstjenester, og svært mange som feirer shabbatmiddag og høytider hjemme» (Religion og etikk, 2022, s. 79).

I tillegg til kulturell identitet, beskriver *Religion og etikk* eksempler på at religion kan ha hatt betydning for politisk mobilisering for de nasjonale minoritetene: «Samtidig som assimilasjonspolitikken fikk pinsebevegelsen fotfeste hos romanifolket, og kristent organisasjonsarbeid vokste frem. Den kristne veknelsen la grunnlag for kulturell og politisk mobilisering» (Religion og etikk, 2022, s. 380). Hva denne mobiliseringen gikk ut på, beskrives derimot ikke.

5. Drøfting

I dette kapittelet svarer jeg på prosjektets problemstilling: «Hvordan fremstilles urbefolkning og nasjonale minoriteter i et utvalg lærebøker?». Jeg drøfter hovedfunnene fra analysen, med utgangspunkt i teori om ulike perspektiver i religionsdidaktikken og Axel Honneth sin teori om anerkjennelse. I drøftingen fokuserer jeg på tre hovedfunn knyttet til: minoritetenes stemmer, minoritetenes rettigheter og minoritetenes mangfold.

5.1 *Minoritetenes stemmer*

Med begrepet «minoritetenes stemmer» mener jeg om og i hvilken grad lærebøkene fremstiller urbefolkningen og de nasjonale minoritetene fra deres eget perspektiv. I praksis handler det dels om bruk av innenfraperspektivet i fremstillingen, men også hvordan minoritetenes rolle, aksjoner og reaksjoner beskrives i andre perspektiver. I dette underkapittelet drøfter jeg først hvordan individenes stemmer kommer frem med bruk av innenfraperspektivet, før jeg ser nærmere på hvordan minoritetsgruppene stemmer fremstilles i et konfliktperspektiv.

5.1.1 Individenes stemmer

Funn fra analysen viser at lærebøkene i all hovedsak bruker et utenfraperspektiv i fremstillingen av urbefolkningen og de nasjonale minoritetene. Det vil si at fremstillingene er objektive og beskrivende (Andreassen, 2016). Et eksempel på dette er: «I Nord-Norge og deler av Trøndelag levde samene, som utnyttet jakt- og fangst resursene både i innlandet og ved sjøen» (Alle tiders historie, 2020, s. 234). Her beskrives samene og deres levesett, uten perspektiver fra minoriteten selv. Det finnes likevel noen eksempler på bruk av innenfraperspektivet, hovedsakelig knyttet til beskrivelser av samene og jødene. Eksempler på dette er uttalelsene og stemmene til Dona Odinsen Golan, Ella Marie Hætta Isaksen og Kathe.

Intervjuer og uttalelser fra enkeltpersoner gir mulighet for å fortelle personlig og privat om hva som er viktig for den enkelte (Andreassen, 2016). Dette gir en bekreftelse på at det personene forteller anerkjennes og bekreftes. Slik individuell anerkjennelse og bekreftelse er knyttet til anerkjennelse i den private sfære, som handler om å anerkjenne en persons private tanker og følelser (Honneth, 2008). Honneth (2008) knytter dette til nære relasjoner, og det å bli anerkjent av de personene som står deg nærmest.

I lærebøkene kan fremstillinger med personlige innenfraperspektiver bidra til å anerkjenne de individene som er en del av minoritetsgruppene, og deres egne tanker og følelser knyttet til å være en del av minoritetene. Slik anerkjennelse av tanker og følelser er viktig for økt selvfølelse i den private sfæren av anerkjennelse (Honneth, 2008). Elever med bakgrunn fra minoriteten kan oppleve at læreboka anerkjenner og gir dem en egen stemme. Når bøkene har valgt representanter for gruppene, ser vi at både Kathe, Dana og Ella Marie er unge stemmer på alder med elevene som leser teksten. Her brukes enkeltindivider til å skape nærhet og dermed større gjennomslag for faginnholdet. Jødene og samene er fremstilt med innenfraperspektiver, men de andre nasjonale minoritetene er ikke fremstilt med dette perspektivet.

Lærebøkene presenterer innenfraperspektiv fra to jøder og en same. Med presentasjon av bare ett eller to individer fra de to gruppene er det ikke plass til fremstilling av variasjonen som finnes mellom individene innad i gruppene (Andreassen, 2016). Dette er en av ulempene ved bruk av innenfraperspektiv i fremstillinger. Dette fører også til at disse enkeltindividene blir representanter for en hel gruppe.

Jeg vil argumentere for at det ikke bare er heldig at et individ blir representant for en hel gruppe. Et eksempel på dette ser vi i Hætta Isaksen sin uttalelse om at samisk språk er viktig for henne å bevare. Lærebokteksten legger vekt på at kulturen forsvinner om en ikke snakker språket. I Norge er det omtrent 30 % av den samiske befolkningen som snakker samisk (Språkrådet, 2021). Et slikt innenfraperspektiv kan føre til at enkelte lesere av teksten, med samisk bakgrunn, ikke kjenner seg igjen i uttalelsen og opplever anerkjennelse som en del av gruppen, fordi de ikke har de samme erfaringene eller meningene som Hætta Isaksen. Det er derfor viktig at det kommer frem at dette er en persons personlige mening, og at dette ikke blir generalisert uten grunnlag. Dette er spesielt viktig når en bruker et fåtall innenfraperspektiv i fremstillingen, fordi de blir oppfattet som representanter for hele minoriteten. Denne ulempen ved bruk av innenfraperspektiver kunne vært håndtert ved å ha flere eksempler med ulike uttalelser. Samtidig er det klart at en lærebok skal romme mye, og forfatterne må gjøre prioriteringer om hvilke temaer og hvilke fremstillinger som skal få plass (Skrunes, 2010).

Bruk av innenfraperspektiver fra minoritetene kan også bidra til anerkjennelse av personer med liknende bakgrunn, på tvers av flere grupper. Individenes stemme gjør at fremstillingen kommer tettere på minoriteten. Det kan gi personer med annen bakgrunn bedre innsikt i minoritetenes

bakgrunn og tanker, og kan bidra til anerkjennelse på tvers av flere grupper. Hvis elevene sitter igjen med et positivt inntrykk kan dette bidra til en positiv anerkjennelse av minoritetene. Hvordan elever med ulike bakgrunner oppfatter og tar til seg både de eksemplene på innenfraperspektiv som finnes, og eventuelt flere, eksempler vet vi imidlertid ikke. Analyse av dette er samtidig utenfor rammene av dette forskningsprosjektet.

5.1.2 Minoritetsgruppenes stemmer

I *Alle tiders historie* finner vi eksempler på konflikter mellom samene og majoritetsbefolkningen. Fremstillingen av konfliktene har ikke fått stor plass, men enkeltsaker som Kautokeino-opprøret og Alta-saken er belyst. Dette er eksempler på fremstillinger i et konfliktperspektiv, som åpner for å se på ulike sider av en sak (Andreassen, 2016).

Å se ulike sider av en sak, vil åpne for å kunne få frem stemmen til enkeltpersoner eller grupper, som er viktig for anerkjennelse i den private sfæren (Honneth, 2008). I fremstillingen av Kautokeino-opprøret er *Alle tiders historie* bevisst på hvordan offentlige dokumenter om opprøret kun viser statens side av saken, boka påpeker at samene kan ha en annen oppfatning av saken. Den samiske siden eksemplifiseres med filmen «Kautokeino-opprøret», men utdyper ikke noen av de samiske synene på opprøret i lærebokteksten. For å få det samiske perspektivet kreves det at en ser filmen, som oppgavene i læreboka legger opp til. Det blir opp til den enkelte lærer og elev å se filmen, for å utdype samenes perspektiv. Dette kan være en styrke, ved at elevene utforsker flere perspektiver og kilder selv. Samtidig kan det resultere i ulik undervisning om de forskjellige sidene av sakene på tvers av klasser og tid. Forfatterne kunne valgt å skrive mer om minoritetenes perspektiver i teksten, fremfor å overlate dette til filmen og oppgavene.

Fremstillinger av konfliktperspektiver åpner opp for at det finnes både positive og negative sider av en sak (Andreassen, 2016). I beskrivelsene av Kautokeino-opprøret og Alta-saken viser *Alle tiders historie* hvordan konflikter kan oppstå med bakgrunn i ulikheter i majoritetens- og minoritetenes perspektiv. Dette er også en viktig del av overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I konfliktperspektiver er det viktig at fremstillingen ikke blir et angrep mot elevenes syn, men åpner for å se ulike sider av saken (Andreassen, 2016). I Honneths (2008) anerkjennelsesteori kan denne bruken av konfliktperspektivet knyttes til individets behov for anerkjennelse. Fremstillinger i konfliktperspektivet gir stemmer til flere

parter i en sak. Det bidrar til anerkjennelse av berørte individers og gruppers perspektiver og rettigheter i fremstillingen i lærebøkene.

I fremstillingene presenteres det hovedsakelig situasjoner med staten på den ene siden og samene på den andre siden. Fremstillingene viser hvordan samene har tatt en aktiv reaksjonær rolle til sentrale statlige tiltak opp gjennom historien. Samtidig utelater beskrivelsene i stor grad hvordan øvrige deler av samfunnet og befolkningen reagerte på konfliktene mellom de to partene. Unntaket er fremstillingen av Alta-saken, der *Alle tiders historie* fremhever miljøbevegelsens støtte til samenes sak.

Beskrivelsene av Alta-saken og Kautokeino-opprøret i *Alle tiders historie* kommer med to sider: majoriteten og minoriteten. Fremstillingen viser ingen mangfold innad i gruppene, for eksempel om det var uenigheter innad i gruppene. Dette er med på å reprodusere stereotypiske fortellinger og representasjoner av gruppene, slik vi finner et «vi» og «de andre» i postkolonial teori (Said, 2003). Det manglende fokuset på ulikheter innad i minoritetene kan føre til at enkelte lesere av teksten ikke er enig i det som blir beskrevet om deres gruppe, og derfor ikke føler seg anerkjent individuelt. Å oppleve slik anerkjennelse av egne tanker og følelser er avgjørende for anerkjennelse i den private sfæren (Honneth, 2008), og det er uheldig at enkelte lesere av teksten kan oppleve å ikke kjenne seg igjen i beskrivelsene.

Det finnes eksempler i lærebøkene som hentyder at det var ulikheter innad i de nasjonale minoritetene og i majoritetsbefolkningen. I beskrivelsene av utviklingen av språkene romani og romanes, begrunnes utviklingen blant annet med giftemål mellom minoritetene og majoritetsbefolkningen (*Alle tiders historie*, 2020). Dette tyder på at enkelte i majoritetsbefolkningen anerkjente minoritetene. Denne gjensidige anerkjennelsen mellom enkelte i majoritetsbefolkningen og enkelte i minoritetene er derimot ikke videre utdypet i lærebokteksten.

Når det gjelder de nasjonale minoritetene presenterer ikke lærebøkene tilsvarende eksempler på konflikter eller opprør, som *Alle tiders historie* gjør om samiske opprør. På den måten fremstår minoritetene mer passive i sin egen historie. Fremstillingen kan gi inntrykk av hvordan staten tidligere brukte aktiv politikk til å motarbeide og undertrykke de nasjonale minoritetenes kultur, men nå har innsett at dette var en urett. Hvordan minoritetene selv reagerte og opplevde denne uretten sier lærebøkene derimot ingenting om.

5.1.3 Oppsummering

Fremstillinger med innenfra- og konfliktperspektiver kan bidra til å gi både individene og minoritetsgruppene en stemme. I datamaterialet har jeg imidlertid funnet få eksempler på bruk av disse perspektivene i lærebøkene. Fremstillingen kan forsvares med at forfatterne må prioritere innhold og at innholdet bør være generaliserende og gi et innblikk i minoritetene i et utenfraperspektiv, som Andersen (2016) argumenterer for at bør være det fremtredende perspektivet i lærebøker. De få uttalelsene som finnes i lærebøkene blir representative for en hel gruppe, uten at det nødvendigvis gir en riktig fremstilling og forståelse av gruppene. Det gjør at bøkene i relativt liten grad underbygger anerkjennelse i den private sfæren.

Andre prioriteringer, både i teksten og oppgavene, kunne endret fremstillingen av urbefolkning og nasjonale minoriteter. For eksempel kunne oppgaver i bøkene vært brukt til å la elever med bakgrunn fra minoritetene presentere egne opplevelser eller at alle elevene gjorde dypdykk i flere relevante kilder, både bøker og intervjuer om mulig.

Bøkene gir i liten grad beskrivelser av hva minoritetene gjorde, eventuelle opprør eller hvordan de forholdt seg til politikken som ble ført mot dem. Beskrivelsene, også i utenfraperspektivet, er hovedsakelig skrevet fra statens perspektiv og statens handlinger. Det er enkelte eksempler på samisk opprør, men selv om sakene er nevnt har heller ikke urbefolkningens stemme fått mye plass i bøkene. At minoritetenes stemme i stor grad mangler gir et inntrykk av at de er passive i sin egen historie og passive aktører i majoritetens historie og liv. Dette fører til manglende anerkjennelse innenfor Honneth (2008) sin private sfære av anerkjennelse.

5.2 *Minoritetenes rettigheter*

Det andre hovedfunnet knytter seg til den historiske utviklingen i urbefolkningens og de nasjonale minoritetenes rettigheter. Dette er det temaet som vies størst plass i fremstillingene av gruppene i begge lærebøkene. Temaet kommer til uttrykk gjennom beskrivelser av fornorskningspolitikken fra midten av 1800-tallet og utviklingen frem til de rettighetene og det rettslige vernet minoritetene har i dag.

Fremstillinger av rettigheter og vern kan knyttes til anerkjennelse i den rettslige sfæren, som vektlegger rettslig likhet (Honneth, 2008). Anerkjennelse i den rettslige sfære handler om at personer føler seg anerkjent i de lovene som er vedtatt i det samfunnet personen er en del av

(Honneth, 2008). Lærebøkene presenterer både tidligere krenkelser og dagens rettigheter i et utenfraperspektiv. Utenfraperspektivet er objektivt, og er derfor godt egnet til å presentere lover og regler i lærebøkene (Andreassen, 2016).

Fornorskningspolitikken som ble ført mot urbefolkningen og nasjonale minoriteter var et klart brudd med anerkjennelse i den rettslige sfære. Honneth (2008) kaller rettslige forbud rettet mot en bestemt gruppe for en krenkelse av gruppa. Slike krenkelser fører til manglende anerkjennelse og tap av selvrespekt (Honneth, 2008). Lærebøkene fokus på tidligere rettigheter og hva urbefolkningen og de nasjonale minoritetene har vært utsatt for er en måte å anerkjenne at det har blitt begått krenkelser mot disse gruppene.

Etter fremstillingene av tidligere krenkelser, presenterer lærebøkene gruppenes rettigheter i dag. I beskrivelsene vektlegges det at myndighetene har gått bort fra fornorskningspolitikken og at det i dag finnes lover og regler som skal bevare kulturen og mangfoldet urbefolkningen og de nasjonale minoriteter representerer. Språk er et viktig tema i presentasjonen av dagens rettigheter. Alle de nasjonale minoritetenes språk er godkjente som egne språk i Norge i dag, med unntak av skogfinnenes som ikke lenger eksisterer. Disse rettighetene er en viktig forutsetning i anerkjennelsesteorien, som argumenterer for rettslig anerkjennelse oppnås når rettighetene er like for alle (Honneth, 2008). Slik rettslig anerkjennelse vil føre til økt selvfølelse (Honneth, 2008), og opplevelse av at en er en likeverdig del av samfunnet man er en del av.

I analysen fant jeg at lærebøkene viser at samer og de nasjonale minoritetene har hatt og fremdeles har varierende rettigheter til bruk av og undervisning på eget språk. Samisk er likestilt med norsk og kan brukes som førstespråk, kvensk derimot kan en først velge som 2. språk, om man bor i de nordligste fylkene (Religion og etikk, 2022, s. 378). Dette er også lovfestet i opplæringsloven §2-7. Forskjellene i fremstillingene følger av det som er gjeldene lover og regler i samfunnet. I bøkene finnes det likevel ikke forklaringer på eller problematiseringer av denne variasjonen i gruppenes rettigheter. Det finnes heller ingen oppfølging av hvordan disse lovene fungerer i praksis. Er det for eksempel nok lærere til dette tilbudet, og hvordan blir tilbudet tatt imot? Det er også påfallende at bare samisk og kvensk som er nevnt med tanke på rettigheter til opplæring i norsk skole. Hva med romani og romanes? Dette åpner for spørsmål om hvorfor en nasjonal minoritets språk får større grad av anerkjennelse enn andre, selv om alle språkene er godkjente språk i Norge.

Mangelen på språklige rettigheter i skolen for enkelte grupper kan også føre til mindre grad av anerkjennelse i den private sfæren, da elever kan oppleve at deres språk ikke blir sett på som viktig. Men også den solidariske sfæren vil kunne rammes i form av at samfunnet ikke anerkjenner språkene som like viktig, og dermed ikke ser nytten av det mangfoldet det kan være med på å skape (Honneth, 2008). Vi kan ikke vite svarene på disse spørsmålene med utgangspunkt i lærebøkene, da lærebøkene fokuserer på de rettighetene som finnes, med ikke hvordan de fungerer i praksis.

Når utviklingen i gjeldende lover, regler, rettigheter og politikk får så stor plass i bøkene, vil jeg argumentere for at fremstillingene i stor grad understøtter anerkjennelse av urbefolkning og nasjonale minoriteter i den rettslige sfæren. Lærebøkene sier derimot lite om hvordan den rettslige anerkjennelsen fungerer i praksis, og hvordan medlemmer av minoritetsgruppene opplever situasjonen i dag.

Tidligere forskning viser at det er varierende anerkjennelse av urbefolkning og nasjonale minoriteter i befolkningen, men at det generelt er høyere støtte til samer enn til nasjonale minoriteter (Norges institutt for menneskerettigheter, 2022). Forskning viser også at flertallet av samer opplever å ha blitt diskriminert for sin etnisitet (Hansen & Skaar, 2021). Utdypinger av disse temaene ville kreve et større omfang og nyanser av innenfraperspektiver som beskriver dagens situasjon og egne opplevelser. Det finnes likevel noen eksempler i bøkene. I *Alle tiders historie* er fremstillingen av Alta-saken og Kautokeino-opprøret eksempler på konflikter og dilemmaer som kan oppstå mellom minoritetenes rettigheter og majoritetens behov eller ønsker. Utfallene av disse og liknende situasjoner kan ha stor betydning for hvordan og i hvilken grad urbefolkningen og de nasjonale minoritetene opplever anerkjennelse i den rettslige sfæren. Gjennom fokuset på tidligere krenkelser overfor minoritetene, viser likevel bøkene hvorfor dagenes rettigheter er viktige.

5.3 Minoritetenes mangfold

Det tredje hovedfunnet knytter seg til lærebøkens fremstilling av det mangfoldet urbefolkningen og de nasjonale minoritetene representerer. I dette kapitlet skiller jeg mellom mangfold i samfunnet og mangfold i minoritetene.

5.3.1 Mangfold i samfunnet

De to lærebøkene i datamaterialet presenterer både urbefolkning og de nasjonale minoritetene i stor grad med korte beskrivelser av kjennetegn på et gruppenivå. Beskrivelsene er i hovedsak utenfraperspektiver, og fokuserer i stor grad på kjennetegn som skiller gruppene fra majoritetsbefolkningen. Et eksempel på dette er hvordan romanifolket blir beskrevet som omreisende som driver handel og håndverk (Alle tiders historie, 2020). Analysen viser at bøkene fokuserer på det som er annerledes med minoritetenes språk, religion og levesett.

At urbefolkningen og de nasjonale minoritetene presenteres i bøkene er av betydning for anerkjennelse i den solidariske sfæren, fra Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori. Kjennskap til og forståelse for historie og kjennetegn er et element for at personer på tvers av ulike befolkningsgrupper skal verdsette og anerkjenne hverandre (Honneth, 2008). Beskrivelser av minoritetenes kjennetegn og annerledeshet sammenlignet med majoritetsbefolkningen er likevel en balansegang. Hadde ikke minoritetene skilt seg ut fra majoriteten, ville de heller ikke vært minoriteter. Samtidig kan overordnede og forenklete framstillinger av annerledeshet fremstå som eksotifisering (Andreassen, 2016). På den ene siden er det viktig at annerledesheten kommer frem. På den andre siden er det viktig at minoritetene ikke blir fremstilt som totalt annerledes enn majoritetsbefolkningen.

I lærebøkene beskrivelser av både urbefolkningen og de nasjonale minoritetene vektlegges i stor grad de kjennetegnene og den annerledesheten gruppene representerte da de kom til landet. Konsekvensen er at beskrivelsene framstår som en form for eksotifisering av minoritetene. Denne eksotifiseringen kan knyttes til postkolonial teori, og at det fortsatt finnes et «vi» og «de andre» (Said, 2003), der fokuset er på at minoritetene er annerledes. Dette samsvarer med funnene til Siljan (2016) som undersøkte fremstilling av kvener og skogfinner på Wikipedia. Hun konkluderte med at gruppen ofte ble fremstilt med særtrekk og karakteristikk som skiller seg fra majoritetsbefolkningen. Også tidligere forskning på samer har funnet liknende fokus på samiske identitetsmarkører som tegn på annerledeshet (Mortensen Buan, 2016; Kolpus, 2015).

Det er gjort forsøk på å skape balanse i fremstillingene blant annet i bildet av Ella Marie Hætta Isaksen på s. 374 i *Religion og etikk*. *Religion og etikk* har valgt et bilde der hun ikke bruker kofta, men bare et sjal som knytter henne til det samiske. Hun står også på scenen og synger på bildet. På denne måten kan en knytte flere identiteter til Hætta Isaksen i dette bilde, som unngår

en stereotypisk og eksotifiserende fremstilling. Hun er både artist, majoritet og minoritet, dette gjør også at det er flere lesere av teksten som vil kunne kjenne seg igjen i henne.

Selv om det finnes eksempler på å unngå eksotifisering finner vi også eksempler som i stor grad eksotifiserer. Bildet på s. 352 i *Religion og etikk* av et viddelandskap med en gamle, i forbindelse med omtale av urbefolkning og deres forhold til naturen, er et eksempel på dette. Dette bilde kan være en forsterker av en eksotifiserende forestilling om at samer bor i gammer på vidda. Da det verken i bilde eller tekst er skrevet noe nyansert om samenes levesett og hvordan de bor i dag.

De to lærebøkene i datamaterialet understøtter anerkjennelse av urbefolkningen og nasjonale minoriteter i den solidariske sfære når de inkluderer presentasjon og beskrivelser av minoritetene. Urbefolkning er nevnt eksplisitt i kompetansemålene for både historie og religion og etikk (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 2019). De nasjonale minoritetene er på sin side ikke eksplisitt nevnt i kompetansemålene. Med utgangspunkt i kompetansemålene er det derfor ingen nødvendighet at minoritetene er representert i lærebøkene. Minoritetene kan allikevel være relevante for flere av kompetansemålene, uten å være nevnt eksplisitt, som for eksempel: «Analysere hvordan fremstillinger av fortiden har blitt brukt for å skape nasjonal identitet og drøfte hvilke virkninger dette har hatt for ulike grupper» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). De nasjonale minoritetene er derimot nevnt i overordnet del av læreplanen, som betyr at de skal være en del av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I læreplanene er det også et stort fokus på mangfoldskompetanse. Jeg vil derfor hevde at det er nødvendig å inkludere nasjonale minoriteter i undervisningen i historie og religion og etikk. Å omtale minoritetene i lærebøkene bidrar til en anerkjennelse av at gruppene er viktige for mangfoldet i det norske samfunnet, som er knyttet til anerkjennelse i den solidariske sfære (Honneth, 2008).

Lærebøkene gir få beskrivelser av hvordan personer med tilknytning til urbefolkningen og de nasjonale minoritetene lever i dagens samfunn. Dette er i *Religion og etikk* overlatt til oppgavene i læreboka, der elevene skal utforske og finne kilder for å si noe om hvordan nasjonale minoriteter lever og hva slags stilling de har i samfunnet i dag (Religion og etikk, 2022, s. 385). Det er derfor vanskelig å vite hva minoritetene bidrar med i samfunnet i dag med utgangspunkt i lærebøkene. Basert på drøftingen over mener jeg at fremstillingene av

urbefolkningen og nasjonale minoriteter i lærebøkene mangler en fullstendig anerkjennelse innenfor den solidariske sfære. De er anerkjent i form av at de er tatt med i lærebøkene, og blir beskrevet. Samtidig mangler det en anerkjennelse av hva disse minoritetsgruppene bidrar med i samfunnet i dag.

5.3.2 Mangfold i minoritetene

Analysen viser at lærebøkene i liten grad beskriver et mangfold av personer og praksiser innad i minoritetene. Fremstillingene er i stor grad korte og overordnede beskrivelser av minoritetene som grupper, og individene i gruppene kommer i liten grad fram i teksten. Beskrivelsene av jødene er et unntak. Kapittelet om jødedommen i *Religion og etikk* fremhever at jøder i Norge er en mangfoldig gruppe som praktiserer religion og uttrykker sin kultur på ulike måter. Beskrivelsene understøttes også med bruk av et innenfraperspektiv, med et intervju av en jødisk jente. Tilsvarende beskrivelser av ulikheter innad i gruppene viser analysen at ikke finnes for noen av de andre nasjonale minoritetene eller i beskrivelser av urbefolkning.

Beskrivelser av kjennetegn ved individene kan ha betydning for anerkjennelse i det sosiale fellesskapet som minoritetsgruppene representerer. Dette er kjernen i den solidariske sfæren i Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori, som vektlegger hvordan individene ser på andres egenskaper og ferdigheter som viktig for det sosiale fellesskapet. Honneth (2008) peker på at denne anerkjennelsen er viktig, og at gruppas anerkjennelse av personens egenskaper vil bidra til å styrke selvfølelsen.

Fremstillingene av samene og de nasjonale minoritetene i lærebøkene kan ha betydning for hvordan elever og andre med tilknytning til minoritetene kjenner seg igjen og identifiserer seg med gruppene. Beskrivelsen av mangfoldet blant jødene gir gode muligheter for personer med ulik praktisering identifisere seg som en anerkjent del av gruppen. De korte beskrivelsene av hva som kjennetegnet de nasjonale minoritetene da de kom til Norge kan gjøre det vanskeligere for personer med tilknytning til de andre minoritetsgruppene å finne sin plass i gruppen på samme måte. For eksempel vektlegger *Religion og etikk* språk som en viktig kulturbærer, mens vi samtidig vet at 70% av samene ikke snakker samisk (Språkrådet, 2021). Tilsvarende omhandler for eksempel beskrivelsen av romanifolket i stor grad at de var omreisende håndverkere. At minoritetene er representert i lærebøkene er isolert sett positivt for kjennskap til og anerkjennelse av personer i gruppene. Konsekvensen av de overordnede fremstillingene

kan likevel være at personer som i utgangspunktet identifiserer seg som en del av urbefolkningen eller nasjonale minoriteter ikke kjenner seg igjen i beskrivelsene, og dermed ikke opplever seg selv som en anerkjent del av gruppene.

Som allerede nevnt, så er sannsynligvis begrenset plass i lærebøkene en viktig årsak til at et mangfold innad i minoritetsgruppene i liten grad er gjenspeilet i fremstillingene (Skrunes, 2010). Med begrenset omtale blir det vanskelig å få plass til å presentere et mangfold. Dette samsvarer med Mattlar (2016) sine funn om beskrivelser av romanifolket i svenske lærebøker, der avsnittene om romanifolket var så korte at de ikke har plass til et nyansert bilde. Også Midtbøen et. al. (2014) slår fast at det i tidligere lærebøker i fagene religion og etikk og historie har vært begrenset omtale av minoritetene. Funn i mitt prosjekt tyder på at dette fortsatt er tilfelle. Mangelen på plass til å vise et mangfold innad i minoritetene fører til at fremstillingen i lærebøkene i relativt liten grad understøtter anerkjennelse av individene i minoritetsgruppens sosiale fellesskap, som er en viktig del av anerkjennelse i den solidariske sfæren fra Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori.

6. Avslutning

Målet med denne studien har vært å svare på problemstillingen: «Hvordan fremstilles urbefolkning og nasjonale minoriteter i et utvalg lærebøker?». Jeg har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av fremstillingene, i form av tekst, bilder og oppgaver, i den fysiske læreboken. Jeg har ikke sett på andre deler av læreverket, som for eksempel kan bestå av digitale hjelpemidler og lærerveiledninger. Basert på teori, analyse og drøftinger har jeg tre hovedfunn i denne studien.

Det første hovedfunnet er at urbefolkningen og de nasjonale minoritetenes stemmer i liten grad kommer frem i lærebøkene. Det finnes noen eksempler på bruk av innenfraperspektiver, der vi får høre stemmene til samer og jøder. Personlige stemmer fra de andre minoritetenes kommer ikke frem. Beskrivelsene i teksten tar i hovedsak utgangspunkt i statens perspektiv og handlinger, med få perspektiver fra minoritetene og beskrivelser av deres handlinger og reaksjoner. Denne fremstillingen kan føre til en forståelse av at minoritetene har vært passive i sin egen historie i Norge. At minoritetenes stemme i liten grad er representert gjør at fremstillingene i liten grad understøtter anerkjennelse i den private sfæren, fra Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori.

Studiens andre hovedfunn er at beskrivelser av utviklingen i urbefolkningens og nasjonale minoriteters rettigheter er det temaet som vies størst plass i fremstillingene av gruppene i begge lærebøkene. Temaet er direkte knyttet til anerkjennelse i det Honneth (2008) kaller den rettslige sfære. Gjennom fortellingen om fornorskningspolitikken viser lærebøkene veien fra tidligere krenkelser og urett, til dagens lover som anerkjenner både urbefolkning og de nasjonale minoritetene. Ved å presentere utviklingen både anerkjenner og forklarer lærebøkene bakgrunnen for dagens lover og vern rettet mot urbefolkning og nasjonale minoriteter. Det lærebøkene sier lite om er hvordan disse lovene og rettighetene fungerer i praksis. Det kommer et eksempel på hvordan minoritetenes rettigheter måtte vike for majoritetens behov i Alta-saken, men ellers vet vi ikke hvordan disse rettighetene fungerer i praksis. Samlet sett konkluderer jeg med at lærebøkens fremstillinger i stor grad anerkjenner urbefolkning og nasjonale minoriteter innenfor den rettslige sfæren.

Det tredje hovedfunnet er at det er få beskrivelser av mangfold innad i urbefolkningen og de nasjonale minoritetene. Hovedfunnet knytter seg til anerkjennelse i den solidariske sfære i

Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori. På gruppenivå er både urbefolkning og de nasjonale minoritetene representert og beskrevet i begge bøkene. Det understøtter anerkjennelse i den solidariske sfæren på et gruppenivå, ved at urbefolkningen og de nasjonale minoritetene representerer et mangfold i den norske befolkningen. Lærebøkernes beskrivelser av kjennetegnene ved personer med tilknytning til urbefolkningen og de nasjonale minoritetene i hovedsak korte og overordnede. Det gir liten plass til beskrivelser av mangfold og nyanser av personene innad i de ulike gruppene. Unntaket er beskrivelsene av jødene i kapittelet om jødedommen i *Religion og etikk*, som blant annet fremhever at individene lever ut religion og levesett på mange ulike måter. Tilsvarende beskrivelser og nyanser finnes ikke i fremstillingene av de øvrige nasjonale minoritetene og urbefolkningen. Det finnes også få beskrivelser av gruppenes situasjon i og bidrag til samfunnet i dag, som kan føre til at de oppfattes som mindre relevante. Anerkjennelse av det individuelle mangfoldet er derfor i liten grad anerkjent i lærebøkernes fremstilling av urbefolkning og nasjonale minoriteter. Samlet sett understøtter dermed fremstillingen i lærebøkene etter min vurdering bare delvis anerkjennelse i den solidariske fasen.

Spørsmålet til slutt blir om fremstillingene av urbefolkningen og de nasjonale minoritetene bidrar til anerkjennelse av minoritetene. Ifølge Honneth (2008) kreves det anerkjennelse innenfor både den private, den rettslige og den solidariske sfære. Jeg har funnet at fremstillingene i lærebøkene i stor grad underbygger anerkjennelse i den rettslige sfære, i noen grad i den solidariske sfære og i liten grad i den private sfære. I så måte kan vi si at verken urbefolkning eller nasjonale minoriteter blir fremstilt med fullstendig anerkjennelse i lærebøkene. Konklusjonene henger sammen med at beskrivelsene generelt er korte og overordnede, og at det ikke gir plass til et særlig omfang av mangfold og nyanser. Noen av beskrivelsene kan derfor også framstå som eksotifiserende, med fokus på annerledes språk, levesett og religion. Mine funn samsvarer med Kolpus (2015), Mattlar (2016) og Siljan (2016) som fant at lærebøker fremstiller samer og nasjonale minoriteter eksotiske og annerledes. Unntaket i min studie er omtalen av jødene, som får mer omtale i *Religion og etikk* på grunn av deres tilknytning til jødedommen.

En viktig forklaring på at fremstillingene av urbefolkningen og nasjonale minoriteter får relativt liten plass i lærebøkene, kan være at bøkene forsøker å dekke et stort antall temaer innenfor begrensede rammer. Forfatterne må derfor gjøre prioriteringer og utvalg av hvilket innhold som

skal få plass (Skrunes, 2010). Videre anbefaler Andersen (2016) at mesteparten av lærebokteksten bør være i et utenfraperspektiv, som gjenspeiles i beskrivelsene av urbefolkningen og nasjonale minoriteter. Likevel vil det være mulig å prioritere ulike temaer og perspektiver, innenfor de samme rammene for fremstillingene. Hvordan forfatterne har tenkt om disse prioriteringene vet jeg likevel ikke.

Både den samiske kulturen og de nasjonale minoritetenes kulturer er i stadig utvikling. Etter min mening bør det komme bedre frem i lærebøkene. Det er dessverre slik at mange lærere kan lite om urbefolkning og nasjonale minoriteter. Økt kunnskap om samenes og de nasjonale minoritetenes kultur kan bidra til å styrke minoritetenes identitet og anerkjennelse. Det er derfor viktig at lærebøkene gir gode og relevante fremstillinger av gruppene. Konklusjonen fra denne studien er at av urbefolkning og nasjonale minoriteter ikke er fullstendig anerkjent i fremstillingene i de to lærebøkene. Et interessant videre arbeid ville være å undersøke hvordan minoritetene selv, og elever og lærere, opplever fremstillingene i lærebøkene. Et annet spørsmål er hvordan andre lærebøker fremstiller urbefolkning og nasjonale minoriteter. Disse spørsmålene krever imidlertid videre forskning.

7. Litteratur

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Banvik, V. K. (2023). Nasjonale minoriteter i Norge. I *Store norske leksikon*. Hentet 07. februar 2013 fra https://snl.no/nasjonale_minoriteter_i_Norge
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3 ed.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Cappelen Damm. (u.å). *Religion og etikk (Fagfornyelsen LK20)*. Hentet 18. april 2023 fra <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/religion-og-etikk-fagfornyelsen-lk20-159716>
- Council of Europe. (1995). *Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Strasbourg.
- Eriksen, F., Fredriksen, H. M., Gupta, R. E., Haaland, G., Selimović, A. S., & Tuft, C. (2022). *Religion og etikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fjørtoft, K. (2009, 12 24). Nancey Frasers kritikk av Axel Honneths anerkjennelsesteori. *Agora*, s. 61-77.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hammer, A.-E. (2015). *Fremstillingen av etniske og religiøse minoriteter i lærebøker og undervisning*. Hentet 23. april 2023 fra <https://www.samfunnsforskning.no/aktuelt/nyheter/2015/fremstillingen-av-etniske-og-religiose-minoriteter-i-lereboker-og-undervisning.html>
- Hansen, K. L., & Skaar, S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse*. Sametinget og Stiftelsen Dam Helse.

Heum, T., Martinsen, K. D., Moum, T., & Teige, O. (2020). *Alle tiders historie*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.

Innst. 408 S. (2017-2018). *Innstilling fra Stortingets presidentskap om mandat for og sammensetning av kommisjonen som skal granske fornorskningsspolitikk og urett ovenfor samer, kvener og norskfinner*. Stortingets presidentskap. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-408s/?all=true>

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Kolpus, S. I. (2015). *Hva er en same? En kvalitativ studie av fremstillinger av samer i lærebøker i KRLE*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet 15. oktober 2022 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45818/Master-Isalill-Simonsen-Kolpus-2015.pdf?sequence=1>

Kommunal- og distriktsdepartementet. (2020). *Hvem er urfolk?* Hentet 20. april 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/hvem-er-urfolk/id451320/>

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Læreplan i religion og etikk (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 22. juni 2022 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/REL01-02.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 22. juni 2022 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedelse utdanningsprogram (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. Hentet 23. november 2022 fra
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/HIS01-03.pdf?lang=nob>

Mattlar, J. (2016). Ett folk uten land? - den nasjonale minoriteten romer i svenska läroböcker. In N. Askeland, & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 209-224). Kristiansand: Portal forlag.

Meld. St. 12. (2020-2021). *Nasjonale minoriteter i Norge. En helhetlig politikk.*

Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røtting, Å. (2014). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler.* Institutt for samfunnsforskning.
https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2387339/Rapport%2b2014%2b11_Nett.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Mortensen-Buan, A.-B. (2016). "Dette er en same". Visuelle fremstillinger av samer i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. In N. Askeland, & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 93-112). Kristiansand: Portal forlag.

Norges institutt for menneskerettigheter. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge.* Norges institutt for menneskerettigheter.
<https://www.nhri.no/rapport/holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61).* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Said, E. W. (2003). *Orientalism.* London: Penguin Books.

Schackt, J. (2021). Etnisk gruppe. I *Store norske leksikon.* Hentet 23. november 2022 fra https://snl.no/etnisk_gruppe

Siljan, H. (2016). Kunnskap er makt. Om kvener/norskfinner og skogfinner på norsk Wikipedia. In N. Askeland, & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 167-185). Kristiansand: Portal forlag.

Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Språkrådet. (2021). *Samisk*. Hentet 20. april 2023 fra <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Spraka-i-Norden/Samisk/>

Tetzner, S. V. (2023). Identitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 07. mai 2023 fra <https://snl.no/identitet>