



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2024

Forfatter: Ingvild Sirnes Birkeland

Veileder: Vegard Moen

Tittel på masteroppgaven: *Inkludering av voksne innvandrere - en studie av tre lærebøker*

Engelsk tittel: *Inclusion of adult immigrant learners - a study of three textbooks*

Emneord:

inkludering, integrering, deltakelse,
lærebøker, identitet, voksne innvandrere,
voksenopplæring, norskopplæring,
spesialpedagogikk

Antall ord: 28 219

Stavanger, 27.05.2024

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er voksne innvandrere som tar norskopplæring, fra en spesialpedagogisk innfallsvinkel. Formålet har vært å utvikle profesjonskunnskap om denne elevgruppa, med utgangspunkt i en inkluderende pedagogikk. Denne masteroppgaven har hatt følgende problemstilling: *På hvilken måte bidrar ulike lærebøker i norsk til å ivareta læreplanens mål om at voksne innvandrere blir integrert i det norske samfunnet?* For å belyse denne problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål benyttet: *Hvordan ivaretar lærebøkene i norsk for voksne innvandrere, både hensynet til elevens identitetsutvikling og forventningene om at elevene skal ta del i det norske fellesskapet?* Metoden har vært dokumentanalyse, og datamaterialet har bestått av læreboktekster fra tre ulike læreverk i norsk for voksne innvandrere. Den analytiske tilnærmingen har vært tematisk analyse, i kombinasjon med teori fra Biesta, om utdanningens tre funksjoner. Analysen resulterte i tre overordnede tema: *'Jobb - nøkkelen til deltakelse og inkludering'*, *'Det norske som målestokk - om fellesskap og verdier'*, og *'Ny i Norge - ny identitet? Kulturelt mangfold og ulike roller'*. Resultatene viser at lærebøkene gir en innføring i norske kulturelle forhold og forventninger fra samfunnet, og i stor grad legger opp til deltakelse i arbeidslivet som veien til integrering. Hensynet til fellesskapet er ivaretatt i stor grad, mens hensynet til individet kommer noe i skyggen.

Innhold

1. Innledning.....	4
Om elevgruppa.....	4
Spesialpedagogikk og migrasjon.....	4
Studiens formål.....	4
Formålet med norskopplæring.....	4
Skolens rolle for identitetsutvikling og integrering.....	5
Oppgavens struktur.....	5
2. Bakgrunn for studien.....	6
2.0 Innledning.....	6
2.1 Begrepsavklaringer.....	6
2.1.1 Integrering og inkludering.....	6
2.1.2 Elev og innvandrer.....	8
2.2 Tidligere forskning.....	9
2.3. Juridisk rammeverk.....	9
2.3.1 Integreringsloven.....	9
2.3.2 Opplæringsloven.....	11
2.3.3 Internasjonale forpliktelser.....	11
2.4 Integreringsvilkår i Norge.....	12
3. Teori.....	14
3.0 Innledning.....	14
3.1 Læring.....	14
3.1.1 Hva er læring?.....	14
3.1.2 Skolen som arena for identitetsdannelse.....	15
3.1.3 Utdanningens funksjoner.....	18
3.1.4 Voksne innvandrere som elevgruppe.....	22
3.2 Kulturelt mangfold.....	25
3.2.1 Mangfoldsbegrepet.....	25
3.2.2 Minoritetstilværelsen.....	27
3.3 Oppsummering.....	28
4. Metode og analyse.....	29
4.0 Innledning.....	29
4.1 Den kvalitative forskningsprosessen.....	29
4.1.1 Innsamling av data.....	30
4.1.2 Hermeneutikk og fortolkning av tekst.....	30
4.2 Dokumentanalyse som metode.....	31
4.2.1 Feltarbeid i dokumenter.....	31
4.2.2 Dokumentet i et relasjonelt perspektiv.....	32
4.2.3 Tekst og sjanger.....	32
4.3 Utvalg.....	33

4.3.1 Avgrensninger i oppgaven.....	34
4.4 Forskningsetikk.....	34
4.5 Forskerens rolle.....	34
4.6 Validitet.....	35
4.7 Analyseprosessen.....	36
4.7.1 Valg av analysemetode.....	36
4.7.2 Tematisk analyse - om fasene i analyseprosessen.....	36
5. Analysens resultater.....	39
5.0 Innledning.....	39
5.1 Om lærebøkene.....	40
5.1.1 Oppbygging av lærebøkene.....	40
5.1.2 Innholdsfortegnelse.....	40
5.1.3 Bøkens innhold.....	41
5.1.4 Persongalleri i de tre lærebøkene.....	42
5.2 Jobb - nøkkelen til inkludering og deltakelse (i).....	43
5.2.1 Å lykkes i norsk arbeidsliv.....	43
5.2.2 Ulike yrker - ulik representasjon.....	45
5.2.3 Yrkesvalg og kjønn.....	45
5.2.4 På eget initiativ.....	46
5.2.5 Utfordringer ved arbeidslivet.....	46
5.2.6 Oppsummering - kvalifiseringsfunksjonen.....	47
5.3 Det norske som målestokk - om fellesskap og verdier (ii).....	48
5.3.1 Nye nordmenn - om samfunnets forventninger.....	48
5.3.2 Ulike samlivsformer - fra det heteronormative til regnbuefamilier.....	50
5.3.3 Omsorg i offentlig regi - eldreheim og barnehager.....	52
5.3.4 Oppsummering - sosialiseringfunksjonen.....	53
5.4 Ny i Norge - ny identitet? Kulturelt mangfold og ulike roller (iii).....	54
5.4.1 Elevrollen.....	54
5.4.2 Kjønnsmønstre.....	55
5.4.3 Forelderrollen.....	57
5.4.4 Den ansvarfulle medborger.....	60
5.4.5 Oppsummering - subjektifiseringsfunksjonen.....	61
5.5 Analysens konklusjon.....	62
6. Diskusjon.....	65
6.0 Innledning.....	65
6.1 Jobb - nøkkelen til deltakelse og inkludering.....	65
6.2 Det norske som målestokk.....	68
6.3 Ny i Norge - ny identitet?.....	75
6.4 Konklusjon.....	78
Litteraturliste.....	80

1. Innledning

Om elevgruppa

Å komme til et nytt land innebærer både muligheter og utfordringer. Vi kan snakke om ulike kategorier av migranter, som arbeidsmigranter, asylsøkere, flyktninger samt internasjonale studenter, hvor hver enkelt kommer med erfaringer, sin egen bakgrunn og håp for framtida (Morken & Karlsen, 2019, s. 548). Mottakerlandet Norge omtaler gjerne alle disse som innvandrere, ifølge Morken og Karlsen (2019), og det samme vil bli gjort i denne oppgaven.

Spesialpedagogikk og migrasjon

Spesialpedagogikken kan først og fremst forstås som et pedagogisk fagområde, i tverrfaglig samarbeid med andre relevante disipliner, ifølge Johnsen (2019, s. 125). Morken og Karlsen (2019, s. 550) hevder at "utdanningspolitikken må tilpasses den flerkulturelle virkeligheten, og spesialpedagogikken må også være flerkulturell", og understreker videre at:

"Spesialpedagoger må forholde seg til en flerkulturell befolkning, anerkjenne alle som likeverdige borgere, ta høyde for betydningen av ulikhet i kulturelle forutsetninger", noe som er "en forutsetning for at ingen skal diskrimineres på grunn av kultur, for at alle skal få best mulig tilpasset opplæring, og for at utdanningssystemet skal gi alle de samme mulighetene."

Studiens formål

Denne masteroppgaven skal undersøke elevgruppa voksne innvandrere som får norskopplæring. Voksne elever med norsk som andrespråk er en svært sammensatt gruppe, bestående av elever med ulik kulturell, språklig, religiøs og utdannings-bakgrunn, og er en elevgruppe det er forsket lite på i en spesialpedagogisk sammenheng. Fafo-rapporten *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker - for hvem?* (Djuve et al., 2019, s. 109) viser at vi vet lite om hvordan innholdet i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap påvirker deltakerne og resultatene deres. Studiens formål er å utvikle profesjonskunnskap om norskopplæring for voksne innvandrere og gi innsikt i det kompliserte samspillet mellom læreplanens utdanningspolitiske intensjoner og praksis (Grimen, 2008, s. 71).

Formålet med norskopplæring

Læreplan i norsk for voksne innvandrere er en forskrift til Integreringsloven, sammen med *Læreplan i samfunnskunnskap*. Formålet er at innvandrere tidlig skal integreres i det norske

samfunnet og bli økonomisk selvstendige, gjennom gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, med den hensikt å få formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet. Voksenopplæring omfattes også av læreplanverkets Overordnede del, der det står følgende under *Identitet og kulturelt mangfold* (Udir, kap. 1.2): “Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden”.

Skolens rolle for identitetsutvikling og integrering

Skolen er en viktig arena for elevers identitetsutvikling, og lærebøker kan ses som et ledd i denne prosessen, da de er med på å mediere overgangen til det norske samfunnet. Denne identitetsovergangen er avgjørende for elevenes videre integrering. Lærebøkene kan sies å ha et dobbelt mandat, da de både skal bidra til elevens identitetsutvikling samtidig som de skal søke å inkludere elevene i det norske fellesskapet. Denne balansegangen er utgangspunkt for oppgavens problemstilling: *På hvilken måte bidrar ulike lærebøker i norsk til å ivareta læreplanens mål om at voksne innvandrere blir tidlig integrert i det norske samfunnet?* Oppgaven søker å belyse denne problemstillingen med følgende forskningsspørsmål: *Hvordan ivaretar lærebøkene i norsk for voksne innvandrere, både hensynet til elevens identitetsutvikling og forventningene om at elevene skal ta del i det norske fellesskapet?*

Oppgavens struktur

Oppgaven vil først gi noe bakgrunnskunnskap om elevgruppa og tidligere forskning, før det teoretiske bakteppet, om læring og kulturelt mangfold, blir gjort rede for. Med dokumentanalyse som metode, har jeg analysert tre lærebøker i norsk for voksne innvandrere på B1-nivå. Jeg har benyttet tematisk analyse, inspirert av Biestas teori om utdanningens tre funksjoner som rammeverk. Analysens resultater vil bli drøftet i diskusjonen etterpå, før trådene samles i konklusjonen til slutt.

2. Bakgrunn for studien

2.0 Innledning

Dette kapittelet vil sette elevgruppa inn i en spesialpedagogisk sammenheng, avklare begreper brukt i oppgaven, samt redegjøre for tidligere forskning og oppgavens juridiske forankring. Avslutningsvis gis et kort innblikk i integreringsvilkår i Norge i dag.

Elevgruppa i spesialpedagogisk sammenheng

Spesialpedagogikk defineres som et fagområde som skal "utvikle nødvendig kunnskap og kompetanse for opplæring og inkludering av [...] utsatte grupper i samfunnet. Noen grupper vil befinne seg i et grenseland, og det kan være vanskelig å avgjøre hvilke behov som kan regnes som alminnelige behov og hvilke som er spesielle behov" (Morken & Dalen, 2015). Morken og Karlsen (2019, s. 549) beskriver spesialpedagogiske utfordringer som kan relateres til migrasjon i sin innføring i fagområdet 'migrasjonsrelaterte lærevansker'. I kraft av å være ei minoritetsgruppe innebærer dette en risiko for marginalisering i majoritetssamfunnet (Morken og Dalen, 2015). Johnsen (2019, s. 125) hevder at norsk spesialpedagogikk "først og fremst er pedagogisk fagområde, men i tverrfaglig samarbeid med andre relevante disipliner". Vi kan ved å koble ulike fag og fagfelt, få en mer differensiert tilnæringsmåte og en noe mer nyansert mangfoldsforståelse, påpeker Morken og Dalen (2015). Oppgaven tar derfor sikte på å utvide forståelsen av hvordan en spesialpedagogisk innfallsvinkel er relevant for voksne innvandrere som elevgruppe.

2.1 Begrepsavklaringer

2.1.1 Integrering og inkludering

Integrering oppfattes i dagligtale som innlemmelse av innvandrere i et majoritetssamfunn (Brochmann, 2020). En mer presis, men omfattende definisjon kan være: "Integrering kan defineres som vellykket dersom urimelige og ikke selvvalgte forskjeller mellom minoritet og majoritet (på viktige områder) minker, over tid og mellom generasjoner" (Østby, 2016, i Lysen et al., 2024, s. 240). Begrepet brukes også eksempelvis om integreringsloven og integrerings- og mangfoldsdirektoratet.

Historisk sett har spesialpedagogikken beveget seg fra segregering og ekskludering, til integrering og nå dagens ideal om inkludering. Ifølge (Vislie, 2003). Noen mener det ikke er noen forskjell på begrepene integrering og inkludering, da betydningen uansett er den samme (Vislie, 2003, s. 7). De kan også ses som overlappende begreper, som nærmer seg hverandre spesielt i en videre samfunnsmessig betydning, mens det innenfor skolefeltet derimot er et tydeligere skille (Vislie, 2003, s. 7). I inkluderingslitteraturen har begrepet integrering en mer negativ klang, da det har blitt brukt i betydningen at spesialelever skulle inn i ordinære klasser, i stedet for utenfor med egen undervisning, basert på forestillingen om at "pedagogikken tar seg av 'alle' og spesialpedagogikken av 'de som faller utenfor'" (Vislie, 2003, s. 5). I praksis har likevel ofte undervisningen blitt på majoritetens premisser, med "klassen" og "de andre". Inkluderingsidealet i skolen i dag har klassen som helhet som utgangspunkt, hvor spesialpedagogikken ses som en del av å tilpasse undervisningen for alle elever innenfor rammen av et klassefelleskap (Vislie, 2003). Dette kommer vi tilbake til i oppgavens teorikapittel.

På 90-tallet kom UNESCO-erklæringene 'Education for all' (1990) og Salamanca-erklæringen (1994), som fremmet en inkluderende opplæring for alle elever, og som har hatt stor innvirkning på hvordan man tenker om inkludering på utdanningsfeltet (Vislie, 2003). I kjølvannet av disse har fokuset gradvis dreid mer i retning av inkludering i et helhetlig livs- og samfunnsperspektiv (Arnesen, 2017, s. 20). På denne måten gjør inkluderingsbegrepet seg også gjeldende for elevgruppa i denne oppgaven, både i kraft av å være elever og borgere i et nytt land. En tilnærming til inkluderingsbegrepet kan være å se det som ledd i en prosess på samfunnsnivå, som søker "å utvikle et mer humant og inkluderende samfunn, med en åpning for deltakelse og muligheter til å leve "vanlige liv". Å leve vanlige liv betyr selvsagt ikke at alle skal bli like og leve på samme måte" (Arnesen, 2017, s. 22). Tanken er at alle skal tilgang til fellesgoder i samfunnet, som helsetjenester, utdanning og arbeid, og at alle skal anerkjennes som fullverdige medlemmer av samfunnet (Arnesen, 2017, s. 22). Norberg og Lyngsnes (2008, s. 9) definerer begrepet som: "Integrering handler om tilrettelegging og tilpassing for at nye innvandrere skal bli inkludert i samfunnet. Samfunnet tilrettelegger og tilpasser seg innvandreren, og innvandreren tilpasser seg samfunnet".

I oppgaven vil integrering hovedsakelig bli brukt om prosessen med å tilpasse seg og finne sin plass i et nytt land. Inkludering vil bli brukt for å referere til prosesser i skolen, men i noen tilfeller også mer overordnet om samfunnet for øvrig.

2.1.2 Elev og innvandrer

Hvem er så denne elevgruppa? Begrepet *deltaker* brukes om voksne elever, i blant annet læreplanene til Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021). I opplæringslovens overordnede del brukes *elev*. Denne oppgaven vil i hovedsak bruke ordet elev, da mye av inkluderingslitteraturen bruker dette begrepet, og da fokus for oppgaven er skolekontekst.

Innvandrere beskrives som en svært heterogen gruppe og denne definisjonen gjelder altså for både for flyktninger, arbeidsinnvandrere og studenter. Som beskrevet i oppgavens innledning, vil denne oppgaven bruke begrepet *innvandrer*. Ifølge SSB sin definisjon på innvandrer er det en person "som selv har innvandret til Norge, som er født i utlandet, har to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre. Definisjonen er entydig fordi alle fire betingelsene må være oppfylt" (Lysen et al, 2024, s. 22). Definisjonen er ikke forbeholdt personer med bestemte oppholdsgrunnlag eller fra bestemte land, men gjelder for alle (Lysen et al, 2024, s. 22).

Hvem får norskopplæring?

Ifølge SSB var det i 2022 til sammen 28 379 som var deltakere i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. De fleste i perioden 2014-2022 kom fra Syria, Eritrea, Thailand, Kongo, Filippinene, Afghanistan, Etiopia, Iran, Somalia, Irak, Tyrkia og andre land. De siste par årene har det naturlig nok kommet mange fra Ukraina.

Integreringsloven regulerer hvem som har krav på og tilbys norskopplæring.

Integreringsloven operer med ulike rettighetskategorier for hvem som tilbys norskopplæring: *rett*, *plikt*, eller *rett og plikt*. "Av de ulike rettighetsgruppene som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, er personer med rett og plikt den klart største (som flyktninger, personer med opphold på humanitært grunnlag eller kollektiv beskyttelse, familiegjenforente med disse gruppene og familiegjenforente med norske og nordiske borgere)", ifølge Djuve et al. (2019, s. 109). De som har plikt til å delta, men ikke rett, utgjør en mindre andel og består av

arbeidsinnvandrere fra utenfor EØS-/EFTA-regelverket og familiegjenforente med disse, mens det ytterligere er en liten andel som kun har rett (Djuve et al., 2019, s. 109)

2.2 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning om inkludering, deltakelse, mangfold og profesjonsutvikling generelt i skolesammenheng, spesielt om barn og unge (Ainscow, 2020; Allan & Persson, 2018; Arnesen, 2008; Hart & Drummond, 2018; Tveitnes, 2022). Voksenopplæring er jo en paraplybetegnelse for en rekke ulike grupper. Søk på voksenopplæring generelt vil derfor gi forskning som ikke nødvendigvis favner denne elevgruppa. Fokus i denne oppgaven er voksne elever med et annet morsmål, som skal lære seg norsk. Forskning om voksne andrespråkselever kan dreie seg om språkinnlæring, kontrastiv grammatikk og lignende, eller fra integreringspolitisk perspektiv, om eksempelvis introduksjonsprogrammet (NAV). Det ble derfor funnet lite relevant forskning om denne elevgruppa i et inkluderingsperspektiv. Djuve et al. (2017, s. 107) etterlyser også mer kunnskap om hva som virker for disse elevene.

2.3. Juridisk rammeverk

2.3.1 Integreringsloven

Læreplan i norsk for voksne innvandrere - Nivå A1-B2 regnes som en forskrift til integreringsloven (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s. 3), hvor formålet er at innvandrere tidlig skal integreres i det norske samfunnet og bli økonomisk selvstendige. Sammen med faget samfunnskunnskap, skal norskopplæringen gjøre voksne innvandrere "best mulig rustet for hverdagsliv, utdanning og arbeidsliv i Norge" (Hkdir, 2021, s. 3).

Sentrale verdier i norskopplæringen, er at elevene skal lære språket "for å ta aktivt del i det norske samfunnet, skape seg gode liv og bidra med sine ressurser" (Hkdir, 2021, s. 3). Videre skal faget åpne for "deltakelse i demokratiske prosesser, engasjement og kritisk tenkning", og deltakernes "medbrakte kompetanse og erfaringer, ulik kulturell bakgrunn og flerspråklige ressurser skal anerkjennes og danne grunnlag for videre læring" (Hkdir, 2021, s. 3).

Læreplanen i norsk opererer med nivåene A1, A2, B1 og B2, og tar utgangspunkt i *Det felles europeiske rammeverket*. Læreplanen er inndelt etter kompetansemål for nivået, med beskrivelser av hva deltakerne skal kunne på det enkelte nivå. Læreverkene som er gjenstans for denne oppgavens analyse forholder seg til *Kompetansemål for nivå B1*, som inneholder Nivåbeskrivelse B1, etterfulgt av mer detaljerte kompetansemål for B1 lytte, B1 lese, B1 skrive og B1 muntlig. Språkferdighetene kommer til uttrykk i læreplanens fem kjerneelementer: *språklæringsstrategier, resepsjon, produksjon, samhandling, mediering*. De fem grunnleggende ferdighetene (lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter) som er gjeldende for grunnopplæringen, er også gjeldende læreplanen for voksne innvandrere.

Videre inneholde læreplanen informasjon om de tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring* og *Demokrati og medborgerskap*, som skal legge "overordnede tematiske rammer for norskopplæringen med utgangspunkt i sentrale samfunnsutfordringer" (s. 6). Hensikten med disse er å tilrettelegge for at temaer fra samfunnskunnskapsfaget trekkes inn i norskopplæringen og bearbeides der: "Deltakerne skal få erfaring med å inngå i meningsbryting og perspektivmangfold på norsk, blant annet gjennom å forklare, sammenligne, beskrive fordeler og ulemper og fremme kritiske perspektiver" (Hkdir, 2021, s. 7).

Samfunnskunnskap er et eget obligatorisk 70-timers kurs, i henhold til *Læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Læreplanen omfatter tre kjerneelementer: *demokratisk forståelse og deltakelse, individ og fellesskap, og perspektivmangfold og kritisk tenkning*. Læreplanen opererer videre med tre moduler: *Utdanning, kompetanse og arbeidsliv, Familie, helse og hverdagsliv, og Norge før og nå*, med underordnede kompetansemål for hvert tema (hkdir, 2021).

Deltakerne skal gjennomføre 550 timer norskopplæring, eller til de når sitt mål, som er fastsatt i individuell plan. Det er altså rom for å få utvidet norskopplæringen ved behov, så for noen elever blir det betydelig flere timer. Dersom elevene ikke har tilstrekkelig eller ingen grunnskolegang fra sitt hjemland, kan de få vedtak om grunnskoleopplæring, som vil si at de

tar et komprimert utdanningsløp som ender opp med vitnemål for norsk grunnskole, som igjen gir dem rett til videregående skole. Disse følger *Forsøkslæreplan i norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2017-2021)*. Siden 2018 har det pågått et nasjonalt forsøk i voksenopplæringen, med såkalte modulstrukturerte læreplaner (Udir, 2018-2021), der fem obligatoriske grunnskolefag (norsk, matte, engelsk, samfunnsfag, naturfag) gjennomføres i ulike moduler, fra modul 1 til avsluttende modul 4. Da det foreløpig ikke finnes lærebøker som er laget med utgangspunkt i disse forsøkslæreplanene, vet vi at lærebøker beregnet for kun norskopplæring også brukes her i modulklassene i norsk. Forsøket har for øvrig endt med at ordningen nå blir innført permanent.

2.3.2 Opplæringsloven

Voksenopplæring omfattes også av *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, Om overordnet del)*. Her gis det en rettesnor for hva slags verdier som skal legges til grunn for norskopplæringen for voksne innvandrere. Det står blant annet at: "Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden" (Udir, 2017, Identitet og mangfold, kap. 1.2) I formålet med Opplæringsloven står videre at: "Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn", og at disse "felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene" (Udir, 2017, Kap. 1 Opplæringens verdigrunnlag). Det utdypes videre her at det alltid vil være spenninger mellom ulike interesser og syn, samtidig som disse verdiene skal prege skolens møte med elevene og at elevens beste alltid skal være et grunnleggende hensyn. Verdier som også trekkes frem her er menneskerettighetene, likestilling og likeverd, og tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet.

2.3.3 Internasjonale forpliktelser

Norge har også internasjonale forpliktelser (ifølge regjeringen.no), som FNs verdenserklæring om menneskerettighetene av 1948, i tillegg til mer spesifikke underordnede FN-konvensjoner. UNESCO-erklæringene står også sentralt i utdanningssektoren, spesielt UNESCOs Salamanca-erklæring av 1994 («Salamanca Statement and Framework for Action

on Special Needs Education»), hvor det vektlegges at utdanningssystemene må ta hensyn til den store variasjonen blant elevene og hvor skolen må tilrettelegge for en inkluderende opplæring for alle, uavhengig av bakgrunn.

2.4 Integreringsvilkår i Norge

Hvordan står det til med vilkår for integrering i Norge? Det pekes på at det er vanskelig å måle integrering: “Integreringen av innvandrere handler ikke bare om å delta i arbeids- og utdanningsliv på lik linje med majoriteten. Den har også sosiale og psykologiske aspekter [...]”. (Lysen et al., 2024, s. 4). Ifølge rapporten føler de fleste innvandrere tilhørighet til Norge, ifølge Lysen et al. (2024, s. 232). Samtidig er opplevelsen av å bli diskriminert utbredt, spesielt blant innvandrere fra Afrika og Asia, og blant muslimer. (s. 227). Rapporten peker på at forskjellsbehandling er forbundet med lavere tillit, både til andre mennesker og til det politiske systemet (Støren, 2019 i Lysen et al., 2024, s. 231). Dårlige norskferdigheter er en annen faktor som trekkes frem som noe som kan vanskeliggjøre tilliten, og mulighetene for kontakt og samhørighet (s. 231). Disse faktorene trekkes også frem i IMDi-rapporten *Hvordan går det med integreringen i Norge (2023)*, hvor de knyttes til dårligere psykisk helse og andre helseplager. Innvandrere har generelt dårligere psykisk helse enn befolkningen ellers (IMDi, 2023, s. 63). Dette viser at de er en sårbar gruppe. Det pekes på at givende sosiale relasjoner i hverdagen kan motvirke utenforskap og segregering (IMDi, 2023, s. 81).

IMDi-rapporten viser til at det er en positiv sammenheng mellom innvandreres språkkunnskaper og deres helse, formelle og uformelle nettverk, samt deltakelse i arbeid og utdanning (IMDi, 2023, s. 40). Lysen et al (2024, s. 4) hevder at “utdanning, sysselsetting og lønnsnivå henger godt sammen, og varierer etter landbakgrunn, innvandringsgrunn og botid”. Rapporten viser at sysselsettingsgraden i befolkningen som helhet ligger på 80%, mot 69% for innvandrere. De er også overrepresentert på arbeidsledighetsstatistikken, med 4,6% ledighet blant innvandrere mot 1,2% blant øvrig befolkning. Videre er hele 40 % av innvandrere som er sysselsatt overkvalifisert for jobben, mot 14% i den øvrige befolkningen (IMDi, 2023, s. 44).

Foreldrerollen og ulike samlivsformer i Norge er et tema senere i oppgaven. I Norge har barn og unge et omfattende rettslig vern som gir rett til privatliv og selvbestemmelse, noe som

kan havne i konflikt med barn og unge som har foreldre som selv har vokst opp i samfunn med helt andre normer for barneoppdragelse og familieorganisering (IMDi, 2023, s. 95). Ifølge IMDi-rapporten har økt oppmerksomhet blitt rettet mot familiepraksiser i enkelte innvandrergupper hvor kollektivistisk og patriarkalsk æreslogikk er utbredt (IMDi, 2023, s. 95). Et mindre belyst tema fra et integrerings- og beskyttelsesperspektiv handler om toleranse for skeive og LHBTIQ+-personer med og uten innvandrerbakgrunn (Sterri, 2021, i IMDi, 2023, s. 99). Personer som har brutt med normer knyttet til kjønn og seksualitet i hjemlandet kommer til Norge for å kunne leve i trygghet, men er bekymret for risikoen for “trusler, vold, forfølgelse eller utfrysning av familien i hjemlandet eller andre i samme minoritetsmiljø i Norge” (Akin et al., 2022, i IMDi, 2023, s. 99). Rapporten etterlyser en tryggere integrering for slike utsatte grupper, som forteller om utrygt klassemiljø i introduksjonsprogrammet, hvor norskopplæring inngår (s. 99).

Det er betydelig variasjon i hvordan opplæringen i norsk og samfunnskunnskap organiseres og implementeres i kommunene, ifølge Djuve et al. (2019, s. 107). Det slås videre fast at resultatene av opplæringen er varierende (Djuve et al., 2019, s. 107). Deltakerne i norskopplæringen har svært ulike forutsetninger, og det er derfor spesielt viktig at skolens tilbud er tilpasset deltakernes forutsetninger og behov (Djuvet et al., 2019, s. 110). Rapporten viser til studier som indikerer at opplæringsstedene ikke lykkes godt nok med dette (s. 110)

Med dette som utgangspunkt skal oppgaven nå gå nærmere inn i teoretiske perspektiver som vil bidra til forståelsen av oppgavens problemstilling.

3. Teori

3.0 Innledning

Oppgaven søker å belyse problemstillingen: *På hvilken måte bidrar ulike lærebøker i norsk til å ivareta læreplanens mål om at voksne innvandrere blir integrert i det norske samfunnet?*

I denne delen av oppgaven vil det derfor bli gjort rede for teori som kan kaste lys over denne problemstillingen. Vi skal først se på teori knyttet til læring: hvordan læring kan forstås, skolen og identitetsdannelse, utdanningens funksjoner, og særtrekk ved voksne innvandrere som elevgruppe. Dernest skal vi se på teori knyttet til kulturelt mangfold, gjennom å belyse mangfoldsbegrepet og gi innsikt i minoritetstilværelsen. Teoridelen vil utgjøre bakteppet som analysen vil bli diskutert opp mot i kapittel 6.

3.1 Læring

3.1.1 Hva er læring?

Boka som medierende redskap for læring

Sosiokulturell læringsteori ser læring som en sosial handling som skjer i fellesskap med andre, som et klassefellesskap er et eksempel på (Säljö, 2016). Fra et sosiokulturelt perspektiv kan mennesket lære og tenke ved hjelp av artefakter, som altså lærebøker er et eksempel på (Säljö, 2016, s. 110). Ifølge Säljö (2016) understreker Vygotskij at vår tenkning kan skje sammen med artefaktene, og en artefakt kan dermed forstås som å veksle mellom å være et fysisk objekt og som en symbolsk artefakt som medierer mening (s. 110). Säljö (2016, s. 111) hevder videre at de medierende redskapene vi møter i sosiale fellesskap bidrar i å utforme vår tenkning og atferd. Lærebøker kan ses som et medierende redskap, så hva som formidles i disse kan dermed være av betydning for hva slags kunnskap elevgruppa sitter igjen med.

Språkets rolle

Vygotskij (i Säljö, 2016) beskriver språket som redskapenes redskap, altså det vi bruker for å lære, tilegne oss ny kunnskap, ikke nødvendigvis i betydning nasjonalspråk, men at vi ved hjelp av språket kan "beskrive, tolke og analysere verden på en mengde ulike måter. Det er altså denne evnen til å ta avstand fra verden og se den fra ulike perspektiver ved hjelp av

medierende redskaper, som danner grunnlaget for menneskelig kunnskapsdanning” (Säljö, 2016, s. 111). Elevgruppa her har et annet morsmål enn norsk. Hvordan virker dette inn når språk skal brukes til læring? For de aller fleste tar det mange år å tilegne seg et nytt språk så godt at man kan bruke det i kommunikasjon med andre, ifølge Gujord (2023, s. 29). Det er også en enorm variasjon mellom andrespråksinnlærere, i både tempo og omfang (Gujord, 2023, s. 136). Det er med andre ord krevende å lære seg et nytt språk så godt at det kan brukes som redskap for læring (Hvistendahl & Roe, 2004 i Morken & Karlsen, 2019, s. 556).

Begrepet *appropriasjon* brukes innen det sosiokulturelle læringsperspektivet om det som skjer når kunnskap og erfaringer deles mellom mennesker, for så å bli del av et individs tenking (Säljö, 2016, s. 113). Disse tankene og forestillingene blir igjen del av språket som brukes utover i kommunikasjon med andre, men også innover når man tenker og fører indre samtaler (Säljö, 2016, s. 113). Vi kan i denne oppgaven forstå det som at kunnskapen elevene tilegner seg gjennom lærebøker og i klassefelleskap kan bidra i å forme elevene, og bidra til å skape forståelse av seg selv og omverden.

3.1.2 Skolen som arena for identitetsdannelse

Så hvordan kan vi forstå identitetsbegrepet? Roth (2022) skriver om identitetsdannelse og skolens rolle i en slik prosess. Identitet kan ses som å være forhandlet og sosialt produsert i situasjoner i praksis, og er derfor ikke bundet av kategorier som etnisitet, kjønn og sosial klasse (Roth, 2022, s. 168). “Gjennom sosial interaksjon kan et individ posisjonere seg, formes og forstå seg selv”, ifølge Roth (2022, s. 168), som bruker begrepet ‘sosiale identitetsposisjoner’ (Holland et al., 2006, i Roth, 2022, s. 166) i betydningen "engasjement i læring, endring av identitet og personlig utvikling". Urrieta (2007, s. 168) hevder at identitet er konstituert av merkelappene mennesker plasserer på seg selv og andre, spesielt på skolen. Identitet handler altså ikke bare om merkelapper man blir gitt og setter på andre, men også om hvordan ens forståelse av seg selv blir til og formes i de ulike livsverdener som man deltar i og er del av, og hvordan man oppfatter seg selv i disse ulike situasjonene (Roth, 2022, s. 107). Skolen kan forstås som en slik figurert verden, som Urrieta (2007) beskriver. Dette understreker betydningen av det som skjer i en lærings situasjon.

Inkluderende læringsfellesskap

Så hvordan skape gode inkluderende læringsfellesskap? I skolehverdagen kommer mangfold og inkludering til uttrykk gjennom undervisning og den enkelte elev får her kunnskap om verden utenfor seg selv og kan ta stilling til denne kunnskapen (Skeie, Fandrem & Ohna, 2023, s. 10). Skeie et al. (2023, s. 11) trekker frem skolen som den viktigste arenaen for både læring og inngangsport til arbeidslivet, og som et sted der fellesskap bygges og identiteter blir forhandlet og utviklet. De fremhever skolens rolle i inkluderingsoppdraget, som altså realiseres lokalt, men som er politisk forankret, både nasjonalt og internasjonalt (Skeie et al., 2023, s. 10). Tveitnes (2022, s. 26) peker på gapet mellom skolepolitikkenes intensjoner og skolens praksis, og hevder at en av årsakene til dette gapet kan være en manglende felles forståelse av hva som egentlig menes med inkludering. Deltakelsesbegrepet kan være nyttig når inkluderingsidealet skal omsettes til praksis (Tveitnes, 2022, s. 29). Hvordan kan vi så forstå deltakelse?

Tveit (2023) skriver om hvordan lærere og spesialpedagoger kan legge til rette for elevers deltakelse og medvirkning. Hun har som utgangspunkt Habermas' prinsipper om deliberasjon, som blant annet går ut på at deltakerne i en samtale er likeverdige, lytter, argumenterer for sin mening, viser respekt, og er åpne for nye argumenter (Tveit, 2023, s. 29). Disse prinsippene kan brukes for å best mulig tilrettelegge for samtaler, både mellom enkeltindivider og i klassesamtaler. De er også overførbare til voksne innvandrere, med tanke på hvordan man legger grobunn for inkluderende læringsfellesskap. Selv om det kan virke utopisk, som Tveit (2023, s. 29) påpeker, er det snakk om å bruke disse prinsippene som en rettesnor.

I rammeverket for deltakelse, som Tveitnes (2022) viser til, er deltakelsesbegrepet også sentralt. Det knyttes her til fire normative kvaliteter: tilgang, samarbeid, læringsutbytte og anerkjennelse. Rammeverket er utviklet av britiske pedagoger og forskere, og har til hensikt å kartlegge og analysere hvordan skolen kan operasjonalisere inkludering i praksis, ved å se på ulike aspekter av skolens virksomhet og samspillet mellom disse. Tveitnes (2022, s. 27) understreker at "fravær av et eller flere punkt i praksis vil utfordre muligheten for å kunne delta og lære sammen på likeverdig grunnlag".

Deltakelse - i lys av elevgruppa

Hvordan kan rammeverket være relevant for elevgruppa i denne oppgaven? **Tilgang** i en klasse i norskopplæringen er for det meste ivaretatt fysisk. Det forekommer sjelden at enkeltelever har individuell norskopplæring. Tilgang i denne sammenheng kan gjerne heller forstås som språk. Språk gir tilgang til klasserommet som læringsarena. Har man klassekamerater med samme morsmål kan dette være en fordel, men dersom man ikke mestrer språket, kan det by på utfordringer med tilgang til skolefellesskapet. Det samme gjelder delvis for **samarbeid**. Dersom man ikke forstår oppgavene eller sliter med kommunikasjonen på grunn av et lite funksjonelt språknivå, vil det bli vanskelig å samarbeide med andre. I denne oppgavens tilfelle må vi anta at elevene har nådd et såpass høyt språklig nivå da de er plassert i en klasse som skal nærme seg B1-nivå. Samtidig kan det ligge kulturelle og psykologiske barrierer som kan stå i veien for samarbeid med andre, både medelever og lærere. Hvordan kan vi så forstå læringsutbytte? Dette kan forstås i snever forstand, som direkte knyttet til de konkrete kompetansemålene, men også i videre forstand, i form av blant annet sosial kompetanse og dannelse, som vi kommer vi tilbake til i diskusjonen. Sistnevnte kvalitet, **anerkjennelse**, er spesielt relevant for denne oppgavens problemstilling, og vi skal nå belyse aspekter ved denne kvaliteten.

Anerkjennelse i skolen

Anerkjennelse kan forstås som en form for likeverd der "alle mennesker har lik verdi og dermed like krav på rettigheter", som igjen fordrer at "alle mennesker innenfor et demokratisk samfunn behandler hverandre likeverdig, samtidig som hver kulturelle gruppe har krav på anerkjennelse av det som regnes som spesifikt for gruppas kulturelle anliggende" (Taylor, 1994, i Lund, 2018, s. 92). En anerkjennende praksis på både individ- og systemnivå er grunnleggende i skolen, som spiller en sentral rolle i å fremme identitetsbygging og danning, ifølge Lund (2018, s. 92). Den bør derfor preges av en interkulturell pedagogisk praksis, heller enn en monokulturell forståelse, fremholder Lund (2018, s. 92).

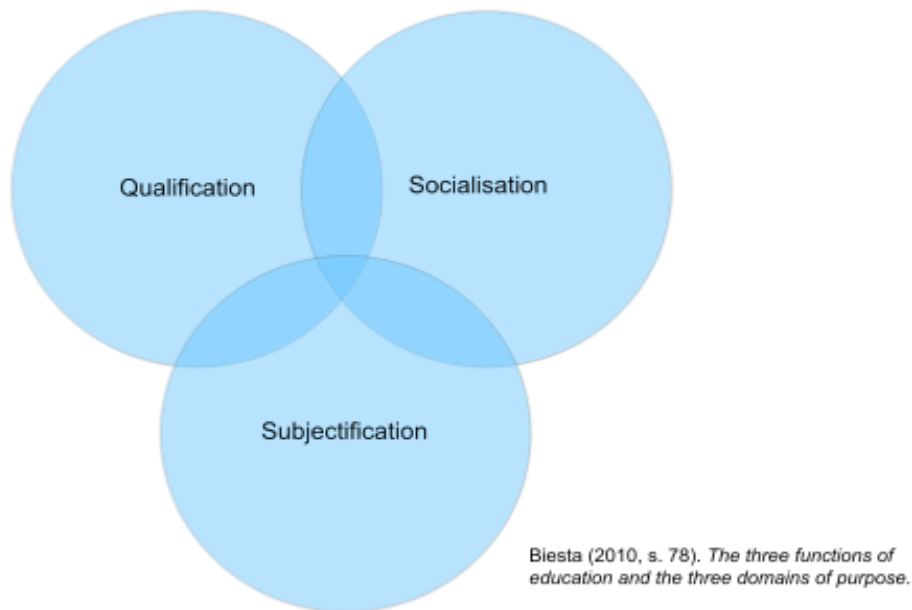
Kristiansen (2013) diskuterer hvordan skolen kan bidra til å gi unge mennesker bedre muligheter til aktiv deltakelse i et flerkulturelt samfunn, og diskuterer blant annet anerkjennelse som et uttrykk for rettferdighet i utdanningssystemet. Han peker på ulike tilnærminger til rettferdighet: distributiv rettferdighet, rettferdighet som anerkjennelse, eller

en kombinasjon av disse to. Kristiansen (2013, s. 64) hevder at den norske stat hovedsakelig støtter seg på en distributiv rettferdighetstenkning, hvor ulikhet skal utjevnes gjennom omfordeling av goder og ressurser. Rammevilkårene skal altså være så like som mulig for alle, og ingen skal diskrimineres basert på kjønn, rase, etnisitet eller seksuell legning. Kristiansen (2013, s. 73) understreker på samme tid betydningen av den intersubjektive anerkjennelsen og verdien av å være i dialog som avgjørende. For denne oppgavens del vil det si at voksne innvandrere har rettigheter rent juridisk og formelt, men at det intersubjektive aspektet, altså hva som skjer i møte mellom individer, i skolen og i samfunnet for øvrig, er mer avgjørende for hvordan elevene opplever deltakelse og anerkjennelse. Hvordan oppfatter eleven seg i møte med lærebøkene? Erfarer de gjenkjennelse og anerkjennelse av seg selv og egen bakgrunn, eller opplever de derimot avstand og mangel på anerkjennelse av egen kulturell bagasje? Dette kommer vi nærmere inn på i oppgavens diskusjon.

3.1.3 Utdanningens funksjoner

Ifølge Biesta kan utdanning ses som å ha ulike hensikter (2015). Biesta (2015) hevder at dersom vi ikke vet hva hensikten med utdanning er, blir det vanskelig å avgjøre hva slags innhold som er hensiktsmessig, og hva slags relasjoner som tilrettelegger for det man ønsker skal være utfallet av en utdanning. Biesta (2015, s. 77) foreslår at utdanning hovedsakelig har tre hensikter i henhold til ulike områder (*'domains of educational purpose'*): kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Han refererer til disse som utdanningens tre funksjoner (se figur 1).

Vi kan skille mellom disse tre funksjonene, men det er også et viktig poeng at de overlapper hverandre, og ikke nødvendigvis er tre helt atskilte funksjoner, ifølge Biesta (2015). Han understreker at en synergieffekt mellom de tre er mulig, samtidig som det også vil være tilfeller der de tre dimensjonene kommer i konflikt med hverandre. Spesielt vil subjektivering kunne ses som motsetning til kvalifisering og sosialisering (Biesta, 2015, s. 78). Biestas tre funksjoner er sentralt for analysen senere i oppgaven, og vi skal nå se nærmere på disse.



Figur 1.

Kvalifisering

Ifølge Biesta (2010, s. 20) handler kvalifiseringens funksjon om å gi elevene kunnskap, ferdigheter og forståelse, slik at de kan "gjøre noe", alt fra spesifikke yrkesoppgaver til mer generell kompetanse. Dette vil på sikt komme samfunnet til gode, ved blant annet at utdanningen fungerer som forberedelse til fremtidig sysselsetting. Elevene vil bli del av landets arbeidskraft, og dermed bidra til landets økonomiske vekst og utvikling (Biesta, 2010, s. 20).

Sosialisering

En annen sentral funksjon ved utdanning er sosialisering (Biesta, 2010). Gjennom utdanning blir elevene sosialisert inn i spesifikke sosiale, kulturelle og politiske væremåter og systemer. Sosialisering skjer implisitt gjennom at visse verdier, kulturer og tradisjoner ubevisst blir fremtredende innenfor rammene av skolesystemet. Sosialisering kan også ses som et eksplisitt mål fra myndighetenes side, gjennom å fremheve visse normer og verdier. På denne måten spiller utdanning en viktig rolle i å fremme både ønskede og uønskede aspekter ved samfunnet (Biesta, 2010, s. 20). Overfører vi dette til norsk kontekst, kan man for eksempel si at den overordnede del av læreplanen er et uttrykk for et eksplisitt ønske fra

myndighetenes side om hvilke verdier innbyggerne skal leve etter. Læreplanene i norsk og samfunnskunnskap legger tydelige føringer for verdier i utdanningen og gir også et tydelig signal om hva myndighetene ønsker skal bli resultatet av et norsk utdanningsløp.

Subjektifisering

Biesta (2015, s. 75) mener at utdanning alltid bør ha en interesse i menneskets frihet, og subjektifisering kan best forstås ved å se den som motsatsen til sosialisering (Biesta, 2010, s. 21): den handler altså ikke om å “blindt” innlemme elevene slik at de kan føye seg inn i allerede eksisterende samfunnsstrukturer, og kulturelle og politiske mønstre, men tvert i mot om å så frø av selvstendighet, med utgangspunkt i den enkeltes frihet som menneske. Hvorvidt all utdanning bidrar til subjektifisering kan diskuteres. Ifølge Biesta (2010, s. 21) vil noen mene at utdanningens påvirkning begrenser seg til kvalifisering og sosialisering, mens andre igjen vil hevde at utdanning alltid vil prege individet. Biesta hevder videre at det avgjørende uansett vil være kvaliteten på en subjektifiseringsprosess: “... any education worthy of its name should always contribute to processes of subjectification that allow those educated to become more autonomous and independent in their thinking and acting” (Biesta, 2010, s. 21).

Biesta (2010) argumenterer for det han kaller for en ‘*pedagogy of interruption*’, som løfter fram viktigheten av å gi elevene muligheten til selvstendig tenkning, å opponere mot det etablerte. Samtidig er det jo nettopp et poeng at man ikke kan opplæres i subjektifisering: Det er ikke nødvendigvis målbart og skal ikke være nok en kompetansemål læreren skal undervise i. Dette kan høres selvmotsigende ut, da utdanning skal bidra til læring. Men læring av hva da, spør Biesta (s. 74). Utdanningens mål er nettopp ikke å produsere borgere etter en forhåndsdefinert mal, eller en spesiell type subjektivitet, ‘*a particular kind of human being*’, ifølge Biesta (2010, s. 80). Ved å forhåndsdefinere kan vi risikere å miste en potensiell Mor Teresa eller Martin Luther King eller Nelson Mandela (s. 81). Risikoen ligger i at man også kan ende opp med en Hitler eller Pol Pot. Man kan altså ikke garantere at utdanning fører til subjektifisering. Men man kan hindre det fra å skje: “This will happen when we prevent our students from any encounter with otherness and difference, any encounter that might interrupt their “normal” ways of being” (Biesta, 2010, s. 90).

De tre funksjonenes status i utdanningssektoren

Biesta (2015, s. 75) kritiserer utdanningssektoren for å ha et for ensidig fokus på kvalifisering, som går på bekostning av de to andre funksjonene, spesielt subjektifisering. Han mener økonomiske prinsipper om målbarhet påvirker synet på utdanning, og hevder at det bidrar til et snevert syn på hva utdanningen skal resultere i (Biesta, 2015, s. 75).

Fokus på akademiske prestasjoner og måloppnåelse fører til stress for unge mennesker, spesielt i kulturer der det ikke er et alternativ å mislykkes. Dette er også overførbart til voksne elever: Fallhøyden og presset på å lære, for å få jobb slik at man kan bli integrert og forsørge familien, er dermed svært stort. Elevgruppa har altså desto mer å tape på å ikke lykkes med skolegangen i Norge. Biesta (2015, s. 79) advarer mot dette fokuset og frykter det vil koste samfunnet dyrt på sikt. Han mener at utdanningssektoren bør skifte fokus fra hva som utgjør en 'effektiv utdanning' til hva som er 'god utdanning' (Biesta, 2015, s. 75).

Mijs (2015) er også kritisk til utdanningssektoren i dag og hevder den er preget av et *meritokratisk* tankegodt. Dette tankesettet fremmer et ideal om at suksess i livet kun handler om egne evner og egen innsats, med lovnad om at bare man jobber hardt nok, vil man oppnå fremgang både på skolen, på jobbmarkedet og i livet for øvrig. Mijs (2015, s. 16) hevder likevel at: "Meritocracy is not just an unfulfilled promise; meritocracy is an unfulfillable promise". Han hevder disse idealene truer prinsippene om sosial rettferdighet og likhet, og at de kan utgjøre en barriere snarere enn en vei til likhet (Mijs, 2015, s. 16).

Utdanning og danning

For å utvide forståelsen av hva utdanning kan være vender vi oss til Hellesnes. Kvalifisering hos Biesta har paralleller til *utdanning* hos Hellesnes, mens essensen i subjektifisering kan sies å ha likhetstrekk med begrepet *danning*, i begrepsparet *danning-utdanning* (Hellesnes, 1969, 1992). Han skiller her mellom utdanning og danning: Mens utdanning har en begynnelse og en slutt, er danning ikke noe som avsluttes, men snarere en kontinuerlig prosess (s. 80). Et annet element som skiller de to begrepene er at utdanning kan misbrukes til "forkastelege målsetjingar", mens selve danningen er det som vi bruker og misbraker ut fra (s. 80). Danning handler blant annet om det å drive samfunnet fremover, ved å problematisere samfunnet som helhet og dermed de enkelte funksjonene, ifølge Hellesnes (1992, s. 80), som hevder at at: "I eit samfunn som har eliminert danninga, vert samfunnet

som totalitet ikkje problematisert, og eit slikt samfunn er totalitært". Hellesnes (1975, 1992) diskuterer også begrepet sosialisering, som han mener kan foregå i ulike former, enten som tilpassing eller som danning, hvor han ser danning som en motsetning til tilpassing (s. 140). Dette vil bli tatt opp i diskusjonen.

Hellesnes (1992, s. 85) diskuterer danning i lys av hermeneutikkens prinsipper, og peker på hvordan mennesket har en forståelseshorisont, der det vi forstår og det vi forstå ut fra, henger nøye sammen. Det forståtte, for eksempel en tekst, kan ikke forstås uten at vi allerede har en forståelseshorisont å bygge på og forstå ut fra: "Det forståtte verkar attende på det vi forstår ut frå, samstundes som den utvida forståingshorisonten gjer oss i stand til å forstå nye ting. Det nye vi forstår, kan så i sin tur verke utvidande attende på forståingshorisonten osv." (s. 85). Elevgruppa her vil altså ha en forståelseshorisont preget av sin bakgrunn og sine forkunnskaper.

Danning i skolen

Aase (2005) skriver om dannelsesperspektivet i skolen, og hevder at: «Skal kunnskapen bli dannende, må den berøre elevene og utfordre dem. Slik undervisning krever samtaler og forståelse for at klasserommet er et offentlig rom for utprøving av tanker om verden». Aase hevder også at danning krever at kunnskapen blir internalisert slik at elevene bedre kan fortolke og forstå ny kunnskap og nye situasjoner (Aase, 2015, s. 21). Dette understreker viktigheten av hva som skjer i et læringsfellesskap, der lærebøker og elevgruppa inngår som en viktig del. "Danningen preger våre holdninger, handlinger og samhandling med andre. Slik vil dannelsesbegrepet ha en samfunnsmessig side» (s. 18). «Den norske utdanningsmodellen uttrykker tydeligere enn mange andre klare verdimål som utdanning til demokrati, toleranse og likestilling», ifølge Aase (2015, s. 15).

3.1.4 Voksne innvandrere som elevgruppe

Stort spenn i læreforutsetninger

Innvandrere er altså en sammensatt elevgruppe, sett i lys av kulturelle, religiøse og sosiale forskjeller som kan virke inn på læring. Morken og Karlsen (2018, s. 553) trekker blant annet

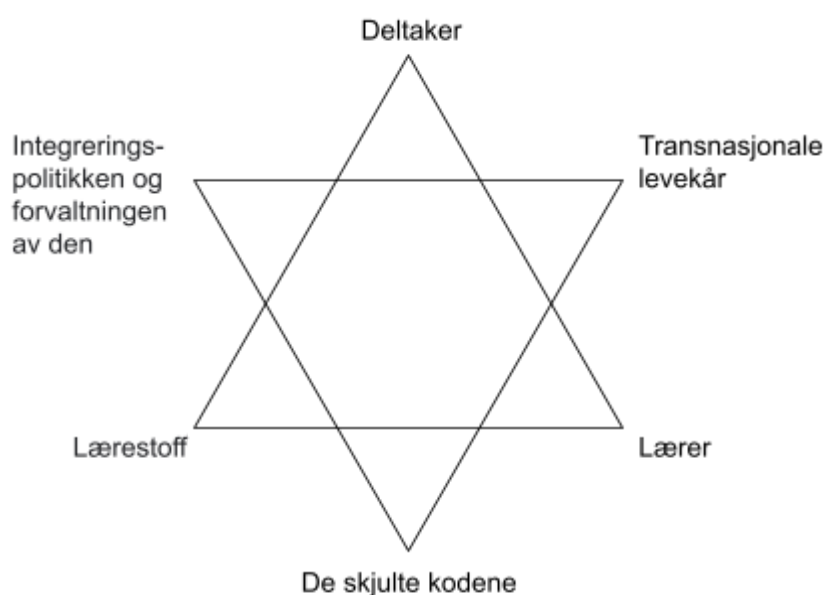
frem kulturers ulike vektlegging av likestilling mellom menn og kvinner, fokus på aktiv deltakelse og kritisk tenking i skolen versus pugging og lydighet, samt vektlegging av individualisme og selvutvikling versus kollektivism og det å tjene fellesskapet. Alt dette gjør at et klasserom bestående av voksne innvandrere utgjør et sammensatt pedagogisk landskap hvor det skal legges grobunn for gode læringsfellesskap, og elever skal bli møtt med anerkjennelse. utfordringer knyttet til dette vil bli diskutert senere i oppgavens diskusjon.

Flertallet av migranter har ikke noen lærevansker (Morken & Karlsen, 2019, s. 549). I sin innføring i fagområdet 'migrasjonsrelaterte lærevansker', understreker de at dette ikke er en diagnose, men et samlebegrep for ulike spesialpedagogiske utfordringer som kan relateres til migrasjon. Det dreier seg i stedet om "å ikke fungere i forhold til de kravene som stilles til å lese, skrive eller regne, og å ikke få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Årsakene til utfordringen kan være sosiologiske og ha med miljøet å gjøre, og årsakene kan være didaktiske og ha med undervisningsmetodene og innholdet i undervisningen å gjøre" (Morken & Karlsen, 2019, s. 554). Betegnelsen er ment som et forsøk på å kombinere "ulike perspektiver på funksjonshemming, lærevansker og lærehemmende barrierer og migrasjon, kultur og minoriteter" (s. 553). Noen kan ha ulike diagnostiserbare lærevansker, som gjør at man kan si de får en dobbel utfordring, med både lærevanskene og migrasjonserfaringer (Morken & Karlsen, 2019, s. 555). I noen tilfeller kan det også være en direkte sammenheng mellom en migrants erfaringer og lærevansker, da de kan ha opplevd "kriser, krig, overgrep og forfølgelse før selve flukten", og kan ha utviklet psykososiale vansker som igjen kan virke inn på evne til læring (Morken & Karlsen, 2019, s. 555). Det kan i noen tilfeller også være vanskelig å skille mellom hva som skyldes spesialpedagogiske utfordringer og hva som har rot i migranterfaringer (Morken & Karlsen, 2019, s. 555).

Særtrekk ved undervisning for voksne innvandrere

Norberg og Lyngsnes (2008, s. 65) beskriver faktorer som påvirker innvandreres læring. Utgangspunktet for opplæringen er den samme didaktiske trekanten som brukes i all annen opplæring, bestående av tre sentrale posisjoner: lærestoffet, deltakeren og læreren, og en didaktisk situasjon kan forstås som et møte mellom disse tre (Norberg & Lyngsnes, 2008, s. 65). Dette understreker betydningen av selve lærestoffet i en opplærings situasjon, som jo er utgangspunktet for denne oppgaven.

Norberg og Lyngsnes (2008, s. 67) peker på at opplæringskonteksten er annerledes for voksne innvandrere enn for andre elever, da den også preges av integreringspolitikken, transnasjonale levekår (se 3.2.2 for begrepsforklaring) og “de skjulte kodene som må fram i lyset og kommuniseres”. Med dette menes elevenes kulturforståelse og koder for samhandling, som de selv anser som en selvfølge. Norberg og Lyngsnes (2008) understreker viktigheten av bevissthet rundt slike koder: “Så lenge slike koder forblir skjulte for partene, kan de bidra til omfattende stress og turbulens. Utfordringene er å få øye på dem og reflektere over hvordan de skal ufarliggjøres”, ifølge Norberg og Lyngsnes (2008, s. 70). De voksne innvandrerne kommer dermed inn i en kontekst med en ballast som kan gjøre opplæringen mer kompleks, og Norberg og Lyngsnes (2008, s. 69) har derfor utvidet den didaktiske trekanten med tre overlappende punkter, slik at modellen består av: deltaker, transnasjonale levekår, lærer, de skjulte kodene, lærestoff og integreringspolitikk og forvaltningen av den:



(Norberg & Lyngsnes, 2008, s. 69). En utvidet didaktisk trekant. Faktorer som påvirker opplæringstiltak for voksne innvandrere.

Figur 2.

Utfordringer ved norskopplæring

Hva slags læringserfaring, sosial og kulturell historikk deltakeren har i bagasjen er altså viktige spørsmål innen didaktikken, og Norberg og Lyngsnes (2008) retter oppmerksomheten mot viktige spørsmål i en slik opplæringskontekst: "Vil innvandreren egentlig delta? Eventuelt med hvilke forbehold? Kolliderer opplæringen med forpliktelser om omsorg eller forsørgelse? Og "oppfattes det å lære norsk som unødvendig, eller kanskje som en trussel mot egne verdier?" (Norberg & Lyngsnes, 2008, s. 67). Dette er interessant i lys av oppgavens problemstilling: Ses lærestoffet i lærebøkene som en trussel, av noen elever?

3.2 Kulturelt mangfold

3.2.1 Mangfoldsbegrepet

I et flerkulturelt samfunn legges det til rette for "kulturelt mangfold, valgfrihet og likeverd samtidig som integrasjon, felles spilleregler og fellesskap på tvers av ulikhet også tilstrebes" (Morken & Karlsen, 2019, s. 550). Så hvordan skal dette gå til i praksis? Nettopp denne spenningen ligger også til grunn i *Overordnet del* av læreplanverket, som sier at elever på den ene siden skal anerkjennes og ha sin egen identitet, mens de på samme tid skal inngå i og tilpasse seg fellesskapet.

Hvordan skal samfunnet så forholde seg til mangfold? Skeie et al. (2023) understreker mangfoldsbegrepets dobbelthet, ved at det inneholder både et deskriptivt og et normativt aspekt (Skeie et al., 2023, s. 17), og de synliggjør ulike tilnærminger: man kan akseptere mangfold som et faktum, se det som et problem som krever tiltak, eller begeistret se det som ressurs (s. 18). Dette er selvsagt ikke svart-hvitt, og man kan gjerne ha en kombinasjon av disse tilnærmingene, som de også påpeker. Mangfoldsbegrepet kan sies å ha et innbakt positivt syn på forskjeller som et udiskutabelt gode, som at ulikhet er berikende, det gir valgfrihet og skaper framgang, ifølge Borchgrevink og Brochmann (2008, s 24), som karakteriserer mangfoldsbegrepet som "tiltalende og mykt som en pute, og like vanskelig å få tak i som et vått såpestykke". Samtidig er selvsagt ikke det motsatte ønskelig: "ensretting, intoleranse, marginalisering, diskriminering, eksklusjon, fremmedfrykt og rasisme - alt det vi ikke vil ha" (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 24).

Borchgrevink og Brochmann (2008) stiller seg kritiske til bruken av mangfoldsbegrepet, og hevder at det heller enn å være et honnørord, i praksis kan ses som en dekkoperasjon for økonomisk ulikhet. De viser til Walter Benn Michael, som hevder at problemet med mangfold er todelt: det løser ingen problemer, og ordet gjør det vanskelig å avdekke at det i det hele tatt finnes et problem (s. 27). På samme måte setter Skeie et al. (2023) spørsmålsteget ved om det å se mangfold som ressurs, kan utgjøre en fare for usynliggjøring: "En tidligere eksplisitt kategorisert gruppe, for eksempel innvandrerelever, kan etter en anerkjennelsesprosess nå oppfattes som å være innlemmet i en større og mer omfattende kategori, nemlig elevmangfold (Skeie et al., 2023, s. 18).

Mangfold i skolen

Ifølge Skeie et al. (2023, s. 10) hevdes det gjerne at migrasjon og globalisering er årsaker til at elevmangfoldet er blitt mer sammensatt og utfordrende for lærere og skolesamfunn. De påpeker imidlertid at "selv om mangfoldets karakter endres gjennom historien, har klasserommet aldri vært homogent" (Skeie et al., 2023, s. 10). De mener videre at mangfoldsutfordringen bør svares med inkludering ved "at alle elever skal få være deltakere i læringsfellesskapet ut fra sine forutsetninger, noe som også innebærer at de skal forholde seg til hverandre på en måte som er demokratisk, likeverdig og generøs" (Skeie et al., 2023, s. 10).

Lund (2018, s. 88) skriver om forståelsen av mangfold i skolesammenheng, som omhandler "elever med ulike meninger, holdninger, handlinger, etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, læreforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, legninger, utseende, opplevelser og erfaringer". Mangfold kan forstås som noe som omhandler alle, der individet i utgangspunktet er unikt selv om det finnes mange fellestrekk. "Et flerkulturelt samfunn er et samfunn som består av flere kulturer, på samme måte som en flerkulturell skole også beskrives som en skole der det går elever fra ulike kulturer", ifølge Lund (2018, s. 90). Denne beskrivelsen stemmer godt med vår elevgruppe, i voksenopplæringen. En flerkulturell skole kan videre ha en innfallsvinkel som er *problemorientert*, der fokus er at eleven tilpasses norske forhold fortest mulig, eller den kan ha en *ressursorientert* innfallsvinkel, hvor skolen ser elevens bakgrunn som en ressurs som kan bidra til å utvide forståelsen og innsikten til alle. Dette viser ulike tilnærminger til mangfold i skolen.

3.2.2 Minoritetstilværelsen

Integrering og strategier

For å beskrive prosessen det er å flytte fra et samfunn til et annet, bruker Fandrem et al. (2015, s. 143) begrepet *akkulturasjon*, som kan ses som et samlebegrep når både *enkulturasjon* og *resosialisering* finner sted: Enkulturasjon kan forstås som det å leve i en “kultur”, omgitt av språk, verdier og kunnskap, som resulterer i at man tilegner seg hensiktsmessige normer, verdier og tankesett for dette samfunnet. Mens sosialisering ses som den første læringen med et bestemt formål om “hvordan ting gjøres og sies”, skjer resosialisering senere i livet, gjerne som et aspekt ved en migrasjonsprosess.

Når man flytter til et nytt samfunn vil man gjøre seg erfaringer basert på holdninger man møter og holdninger man selv har (Fandrem et al., 2015, s. 144). Disse vil virke inn på hvordan man velger å tilpasse seg det nye samfunnet, og hvilken strategi man velger. Berry (1997, i Fandrem et al., 2015, s. 145) beskriver fire tilpasnings- eller akkulturasjonsstrategier: Ved *integrering* knyttes opprinnelige og nye forhold sammen, ved at det opprinnelige vektlegges, samtidig som man søker samvær med mennesker på det nye stedet. Dersom man kun har fokus på det nye, kalles dette *assimilering*. I motsatt tilfelle, dersom man hovedsakelig er opptatt av det opprinnelige og søker kontakt med andre med samme etniske opprinnelse, kan dette resultere i *segregering*. Det vil alltid være grupper som velger en sterk grad av segregering av religiøse eller politiske grunner, enten det gjelder innvandrere eller etniske nordmenn, ifølge Norberg og Lyngsnes (2008, s. 9). *Marginalisering* kan skje dersom verken det nye eller opprinnelige er i fokus, men at man blir isolert og ikke passer inn hverken i den nye kulturen eller den tidligere. Denne strategien er gjerne ikke selvvalgt, men kan bli resultatet dersom man møtes av negative holdninger i det nye samfunnet (Fandrem et al., 2015, s. 145).

Migrasjon og forventninger

Hvordan elevgruppa blir møtt av skolesystemet kan dermed bli avgjørende. Norberg og Lyngsnes (2008) skriver om bånd og forpliktelser etter migrasjonen. Hvordan kan disse virke inn på integreringsprosessen? De viser til begrepet *transnasjonalisme*, som handler om det å holde kontakten og vedlikeholde forpliktelser i landet man flyttet fra: “Transnasjonale liv

finner sin form i spenningsfeltet mellom tilpassing til eksillandet og relasjoner til hjemlandet og andre eksilsamfunn rundt om i verden. Ulike minoritetsbefolkninger utformer sin eksiltilværelse på forskjellige måter, avhengig av kulturelle, sosiale, økonomiske og politiske faktorer”, og den enkeltes tilpasningsprofil kan ses som et samspill mellom disse (Engebrigtsen et al., 2004, i Norberg & Lyngsnes, 2008, s. 37).

Mange innvandrere griper mulighetene de får og blir en ressurs i landet de har flyttet til. Minoritetstilværelsen kan like fullt by på “utfordringer relatert til språk, kultur og nye omgivelser, og relatert til integrering og det å bli anerkjent som fullverdig borger”, hevder Morken og Karlsen (2019, s. 562). Børhaug (2019) bruker begrepet ‘innvandrerborgeren’ og hevder at samfunnskunnskapskurset kan forstås som et forsøk på å konstruere en innvandreridentitet, noe som vitner om politisk vilje til å forme ei gruppe av landets borgere, og til å stille krav til integrering (s. 171). Børhaug (2019) har undersøkt dette obligatoriske samfunnskunnskapskurset, i tråd med læreplanen i samfunnskunnskap, som innvandrere er pålagt. Hva slags idealer skisseres opp her? Hva slags underliggende forventninger ligger i læreplanene? Dette er relevant for oss da temaene fra denne læreplanen også gjennomsyrrer lærebøkene i norsk. Børhaug (2019, s. 170) peker på spenninger mellom et ensidig fokus på arbeidslivet på den ene siden og en bredere vektlegging av samfunnsdeltakelse på den andre. Han finner også at læreplanen inneholder spenninger mellom myndiggjørende ambisjoner og ambisjoner om tilpassing til norske verdier og tradisjoner.

3.3 Oppsummering

Læring kan forstås på mange måter, og vi har her sett ulike innfallsvinkler til læring. Å starte tilværelsen på ny som minoritet i et nytt land kan bringe med seg mange utfordringer, spesielt når man skal lære et nytt språk. Mangfoldige læringsfellesskap hvor det tilrettelegges for deltakelse for alle, kan fungere som en døråpner til det norske språket og samfunnslivet for øvrig.

4. Metode og analyse

4.0 Innledning

I dette kapittelet blir det gjort rede for hvordan den kvalitative forskningsprosessen har forløp i denne studien. Vi skal se på valg av metode, avgrensninger, og analytisk tilnærming og stadier i analyseprosessen.

4.1 Den kvalitative forskningsprosessen

Et viktig formål med kvalitativ forskning er å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2010, s. 11). Forskning starter gjerne med en undring eller et spørsmål som man ønsker å besvare eller belyse, ifølge Kleven og Hjordemaal (2021, s. 18). Forskningsmetode kan dermed forstås som “de fremgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt*”, eller “fremgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*” (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 18). I mitt tilfelle ønsket jeg å bidra til mer kunnskap og forståelse for elevgruppa voksne innvandrere sett fra en spesialpedagogisk innfallsvinkel. Dette er ei kompleks elevgruppe som det er forsket lite på i et inkluderingsperspektiv. For å velge en passende metode er forskningsspørsmålet avgjørende. (Jeg ønsket å belyse nærmere følgende spørsmål...) Jeg tok utgangspunkt i Maxwell (2008) sin modell, der forskningsspørsmålet er sentralt plassert i midten, omkranset av komponentene mål, metode, validitet og teoretisk rammeverk, som alle virker inn på hverandre. Som Thagaard (2010, s. 30) peker på så er det gjensidige påvirkningsforholdet mellom problemstilling, datainnsamling og analyse sentralt i en kvalitativ forskningsprosess, i motsetning til kvantitative studier der datainnsamlingen gjerne er avsluttet før analysen starter.

Jeg har i denne masteroppgaven fulgt et nyttig råd fra Maxwell (2008, s. 246), som han selv kom over da han leste en bruksanvisning: “Make sure all parts are properly in place before tightening” (Maxwell, 2008, s. 246). Han viser til metaforen om å skru sammen ei trillebår: Det er viktig at alle delene er på plass før man skrur til og får en komplett og funksjonell helhet. Jeg har med andre ord vært i stadig bevegelse mellom alle de ulike delprosessene i denne forskningsprosessen, for å komme frem til et mest mulig fruktbart forskningsdesign. Ved å benytte et fleksibelt forskningsopplegg har jeg kunnet tilpasse datainnsamlingen i takt

med foreløpige analyser, som blant annet førte til at jeg endret analytisk tilnærming underveis.

4.1.1 Innsamling av data

Innsamling av data har i denne studien bestått i å kartlegge tematikker fra lærebøker. Thagaard (2021, s. 30) problematiserer begrepet *data* og peker på at datamateriale uunngåelig vil være påvirket av hvordan forskeren forstår “utsagn, tekst og visuelle uttrykk hun eller han har tilgang til”. Data kan altså ikke forstås som “noe som er gitt “der ute”, utenfor forskerens forståelse av den virkelighet som studeres” (Thagaard, 2010, s. 30). Hvordan dataene forstås må dermed ses i sammenheng med forskerens egen forståelse (s. 35). Dataenes meningsinnhold må altså fortolkes, og tolkning og analyse kan, ifølge Thagaard (2010), ses som to sider av samme prosess, da beskrivelse og kategorisering av data nødvendigvis ikke kan skje uten at disse tillegges mening. Hva forskeren ser etter vil videre også farge forståelsen som forskeren utvikler: “Fortolking av den kvalitative teksten kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt. På den annen side gir tendenser i dataene et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen” (Thagaard, 2010, s. 35). Det kan altså sies å være et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet, ifølge Thagaard, (2010, s. 35), noe som har vært tilfelle også i denne oppgaven.

4.1.2 Hermeneutikk og fortolkning av tekst

Hermeneutikk dreier seg om fortolking og forståelse av meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). Som sosiale aktører er dette noe vi gjør hele tida i vår kommunikasjon med verden rundt oss, vanligvis uten problemer fordi vi deler felles kulturelle og sosiale forutsetninger (Gilje & Grimen, 1995, s. 142.) Hermeneutikken gjør seg relevant innen samfunnsvitenskapen da datamateriale som studeres består av meningsfulle fenomener, i dette tilfelle tekster (Gilje & Grimen, 1995, s. 149). Innen kvalitativ forskning handler hermeneutikk om hvordan forskerne påvirkes av vår egen bakgrunn og forforståelse i møte med det som studeres. Asdal og Reinertsen (2020, s. 183) minner om at vi møter alle tekster med en forforståelse, som gjerne vil endre seg etterhvert som man vender tilbake til

materialet, og man vil kunne se nye ting i dokumentet: "Det dreier seg altså om en hermeneutisk sirkel, der man går fra helhetsforståelse til delforståelse og til en ny helhetsforståelse" (Hitching & Veum, 2015, s. 19). Den hermeneutiske sirkelen peker på forbindelsene mellom forforståelsen, det vi skal fortolke og konteksten det fortolkes i (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). I all fortolkning er altså forskeren i stadig bevegelse mellom helhet og del. Slik kan analyseresultatene ses som et resultat av forskerens fortolkningsprosesser, hvor forskerens forståelse av mening i menneskeskapte prosesser er sentral" (Hitching & Veum, 2015, s. 19).

4.2 Dokumentanalyse som metode

Metoden som er benyttet i denne studien er dokumentanalyse. Ei lærebok kan sies å representere en dør inn i norsk skolekultur og samfunnsliv for øvrig. Jeg skal i denne besvarelsen gjøre en dokumentanalyse av læreverk for voksne innvandrere, for å undersøke hvordan slike lærebøker kan belyse oppgavens problemstilling. Ifølge Thagaard (2010, s. 62) har analyse av dokumenter en lang tradisjon innen kvalitativ forskning, og kjennetegnes av at dokumentene er "skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til". Denne oppgaven tar utgangspunkt i Asdal og Reinertsen (2020) sin metode for dokumentanalyse, som de kaller en praksisorientert dokumentanalyse. Ifølge dem er deres tilnærming bredere enn eksempelvis tekstanalyse og diskursanalyse (s. 17). De vektlegger i denne tilnærmingen hvordan dokumenter er noe rent tekstlig og diskursivt, samtidig som de er noe materielt, og hevder at dokumenter er særegne gjenstander (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 16).

4.2.1 Feltarbeid i dokumenter

Asdal og Reinertsen (2020) hevder at dokumentanalyse kan ses som en form for feltarbeid og peker på at prosessen med å analysere dokumenter har mange likhetstrekk med praktisk feltarbeid: Dersom vi bruker tid i dokumentene og aktivt stiller spørsmål, "vil vi etterhvert bli lommekjent, og interessante analyser begynner å avtegne seg." (s. 37). De fokuserer også på "de praksisene dokumenter er opphav til og hvordan de inngår i større prosesser, systemer, apparater og institusjoner" (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 16).

4.2.2 Dokumentet i et relasjonelt perspektiv

Asdal og Reinertsen (2020, s. 22) peker på at for å forstå dokumentets relasjon til omverdenen, må vi ikke bare forstå selve dokumentets innhold, “men også praksisfeltet det beveger seg innenfor, hvordan det blir lest, brukt og forstått”. Denne tilnærmingen var dermed verdifull for denne oppgaven, da jeg søkte å finne ut mer om lærebokas rolle som en bit av et større integreringspuslespill. Et dokument kan også være *relasjonelt*: Det knytter seg til noe annet utenfor seg selv, og fungerer slik som en forbindelse til verden utenfor seg selv: “Dokumenter inngår i en rekke konkrete praksiser og bidrar selv til å forme disse praksisene. Dokumenter er også en integrert del av sine omgivelser - sin egen kontekst. De kan potensielt gripe inn i og forandre sine omgivelser og kontekster” (Asdal & Reinertsen, 2020, 16). Denne innfallsvinkelen kan ses i sammenheng med sosiokulturell læringsteori og den didaktiske sekskanten (kap. 3).

4.2.3 Tekst og sjanger

Asdal og Reinertsen (2020) hevder at sjanger alltid er en del av en sosial situasjon: “Måten sjangeren fungerer på er altså avgjørende, og får effekter langt utenfor teksten selv.” (s. 84). De bygger altså sin metode på et relasjonelt sjangerbegrep som ser på sjanger som en sosial handling (s. 84). Her ses teksten altså ikke bare som form, men også som handling. Et slikt utvidet sjangerbegrep “peker oss i retning av at avsenderens intensjoner ikke alene kan forklare hvilken betydning teksten får” (s. 85). Asdal og Reinertsen (2020, s. 85) understreker med dette at: “Tolkningene kan være annerledes enn opprinnelig intendert, og et dokument kan få uforutsette effekter. Tekster kan leses og brukes på uforutsigbare måter, og tekster griper inn i og former virkelighet.” Nettopp hvordan innholdet i lærebøker kan forstås vil bli gjenstand for diskusjonen senere i oppgaven.

Alle tekster er utformet på en spesifikk måte: “Å skrive tekster innebærer å ta en rekke valg som gjør at den til slutt blir seende ut akkurat slik den gjør” (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 83). Dette er relevant for denne oppgaven ved at lærebøker som har utgangspunkt i samme læreplan ender opp som ulike sluttprodukter. Hvilke elementer er fremhevet? Og hva er valgt bort? Dette vil analysen gi nærmere svar på.

4.2.4 Dokumenter og makt - lærebokas rolle

Johnsen, Lorentzen, Skyum-Nielsen og Selander (1997) skriver om lærebokas rolle i skolen, og mener det er liten tvil om at lærebøker spiller en avgjørende rolle i klasserommet. De fremholder at få vil benekte at boka er lærerens viktigste følgesvenn, og at lærere alltid har vært teksttro, “fra katekismen og frem til vår tids kompakte lærebøker”, og videre peker de på at: “Selv om lærebokstoffet bare er et utvalg, rommer det et enormt kunnskapstilfang. Læreren må dermed velge i andres valg før han ender opp med sitt eget.” (Johnsen et al., 1997, s. 13). De hevder også at: “Det er langt på vei tekster som styrer skolen: Planens, departementets, lokaladministrasjonens, lærerens, bøkernes” (Johnsen et al., 1997, s. 13). Ifølge Asdal og Reinertsen (2020) kan de forekomme maktkamper knyttet til dokumenter: “Hvem og hva blir omtalt, og på hvilken måte? Hva eller hvem blir ikke nevnt?” (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 21). På denne måten er dokumenter “kilder til makt, de gir muligheter og handlingsrom” (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 21). Denne innfallsvinkelen er nyttig for oppgaven som søker å belyse hvordan lærebøkene ivaretar læreplanens formål.

4.3 Utvalg

Denne masteroppgaven har som utgangspunkt de tre lærebøkene *Stein på stein, Tekstbok* (Ellingsen & Mac Donald, 2021), *Hei! Norsk for voksne innvandrere, Tekstbok B1* (Selvik, 2019) og *Min norsk, Tekstbok B1* (Pham & Rygge, 2020). Disse vil videre i oppgaven refereres til som *Stein på stein*, *Hei!* og *Min norsk*. Disse læreverkene er laget for voksne elever med norsk som andrespråk som jobber mot nivå B1, etter *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*, og i tråd med Kunnskapsløftet 2020 og Integreringsloven 2017. Disse ble hovedsakelig valgt ut ifra produksjonsår og språknivå. Det var et kriterium at lærebøkene skulle være skrevet i henhold til gjeldende læreplan i norsk for voksne innvandrere (se kap. 2).

Jeg antok at bøker på lavere nivå, A1-A2, hovedsakelig ville inneholde enklere tekster med mindre kompliserte tema, jamfør læreplanens beskrivelser av de ulike språknivåene. Jeg ønsket derfor å benytte meg av læreverker som rettet seg mot elever med et språklig norsknivå på rundt B1, dette for å sikre at bøkene inneholdt tekster med en viss dybde og rom for mer komplekse problematikker og tema enn hva som forventes på de lavere språknivåene (A1-A2). Tanken var at dette ville gi et rikere datamateriale å jobbe med. Etter å ha vurdert

ulike læreverk endte jeg opp med disse tre fordi de hadde en del ulikheter og viste bredden i hvordan lærebøker kan utformes ulikt selv om de alle hadde utgangspunkt i samme læreplanverk.

Målgruppa for disse bøkene er altså voksne deltakere som går på norskkurs og følger *Læreplan i norsk for voksne innvandrere (Hkdir, 2021)*. Da det foreløpig ikke finnes lærebøker som er laget med utgangspunkt i *Forsøkslæreplan i norsk for språklige minoriteter (Udir, 201-2014)*, vet vi at lærebøker beregnet primært for norskopplæring også brukes i modulklassene i norsk.

4.3.1 Avgrensninger i oppgaven

På grunn av oppgavens omfang var det tilstrekkelig med tre bøker, da disse ga et omfattende nok datamateriale. Jeg kunne selvsagt også valgt å inkludere enda flere bøker, men de tre utvalgte lærebøkene ga meg nok data og gjorde at jeg også kunne gå i dybden på de ulike temaene. Jeg har primært vært interessert i konstruerte tekster og fiktive dialoger, og hva slags tilfang av eksterne tekster som er valgt med i lærebøkene. Bilder, grammatikk, ordlister og arbeidsoppgaver har vært utenfor oppgavens fokus, og er derfor ikke del av analysen

4.4 Forskningsetikk

Som Kleven og Hjordemaal (2021, s. 28) understreker, har all forskning forskningsetiske normer som må følges. Denne oppgaven har forholdt seg til de nasjonale retningslinjene for god forskningsetikk (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, 5. utgave, 2023). Retningslinjer knyttet til selve gjennomføringen av forskningsprosjektet har vært relevante, mens andre deler ikke har hatt relevans da datamaterialet i oppgaven har vært dokumenter, og ikke informanter.

4.5 Forskerens rolle

Kvalitativ forskning har blitt kritisert for å være “uvitenskapelig, personlig og ubalansert (*bias*)” (Silverman, 2004, s. 6). Silverman peker også på at noen oppfatter kvalitative metoder som subjektive, politiske og spekulative, mens kvantitative metoder oppfattes som objektive, verdinøytrale og hypotesetestende (Silverman, 2004, s. 5). Tradisjonelt sett har det som forskeren bringer med seg inn i forskningsprosessen blitt ansett som noe som bør elimineres,

i stedet for å se det som et potensielt verdifullt bidrag til forskningsprosessen (Maxwell, 2008, s. 224). Å eliminere forskerens reelle påvirkning er umulig, målet bør snarere være å forstå og bruke denne mest mulig produktivt (Hammersley & Atkinson, i Maxwell, 2008, s. 234). I den senere tid har det å bruke forskerens egen erfaring i større grad blitt ansett som gunstig og verdifullt for forskningen, i form av innsikt og hypoteser forskeren kan bidra med basert på egne erfaringer, ifølge Maxwell (2008, s. 225). Slike erfaringer må selvsagt behandles med forsiktighet, samtidig som de like fullt kan gi nyttige perspektiver. Maxwell viser til begrepet 'kritisk subjektivitet' (*critical subjectivity*) og peker på at forskerens erfaringsbakgrunn nettopp ikke må brukes ukritisk, men betraktes med høy grad av bevissthet (Reason, 1988, i Maxwell, 2008, s. 225).

Jeg har selv mange års erfaring med å undervise nettopp med læreverk av typen jeg har analysert, noe som kan ha innvirket på mine tolkninger. Jeg har også jobbet som manusredaktør for skolebøker, så jeg har derfor innblikk i prosessen rundt hvordan bøker blir til. Gjennom min bakgrunn som språkstudent i både engelsk- og arabisktalende land, har jeg også erfaring med å bo i nye kulturer og liker å tro at dette gjør meg bedre i stand til å ha et utenfra-blikk på egen kultur, selv om opplevelsen av kultur alltid vil være subjektiv. Dette vil kunne ha farget måten jeg som forsker forstår og analyserer datamaterialet på.

4.6 Validitet

Ifølge Maxwell (2008, s. 245) kan en måte å styrke kvalitativ forsknings validitet på være å vise med såkalt kvasi-statistikk (*quasi-statistics*) eksempelvis forekomsten av ord og begreper i et datamateriale. Jeg har derfor valgt å lage en tabell som viser hvordan forskningsspørsmålet har formet analysen (kap. 5). Ved å støtte seg til denne informasjonen kan validiteten til en konklusjon styrkes. Forskeres personlige preferanser kritiseres ofte for å påvirke validiteten i kvalitativ forskning, ifølge Maxwell (2008, s.243). For å unngå å svekke validiteten, er dermed forskerens integritet og personlige kommunikasjon utslagsgivende, ifølge Fred Hess (i Maxwell, 2008, s. 243), og dette er årsaken til at jeg har valgt å inkludere informasjon om egen bakgrunn. Som Hitching og Veum (2015, s. 19) også påpeker, er forskeren altså selv del av den sosiale verden, og det er dermed ikke mulig å gjøre objektive beskrivelser av data, da selve datamaterialet også er sosialt konstruert, til forskjell fra

eksempelvis naturgitte fenomener. Validitet søkes dermed gjennom at forskeren gjør sin egen analyseprosedyre mest mulig eksplisitt og gjennomskiktig (Hitching & Veum, 2015, s. 20).

4.7 Analyseprosessen

4.7.1 Valg av analysemetode

Studien har benyttet dokumentanalyse som metode. For å analysere selve datamaterialet, som vil si tekstene fra læreverkene, benyttet jeg meg av tematisk analyse. Jeg gikk inn i oppgaven med en empirinær induktiv tilnærming, med den hensikt å “la dataene snakke,” og se hvilke tema og mønstre som kom til overflaten. Da Biestas teori om utdanningens tre funksjoner synes å kunne beskrive det jeg gradvis avdekket i analyseprosessen, førte dette til at jeg etterhvert gikk over til en mer teoristyrte deduktiv tilnærming. Konturene av disse tre funksjonene ble også tydelige gjennom læreplanens formål, der disse funksjonene skinner gjennom i innledningen, noe som ytterligere bidro til at jeg valgte å la Biestas teori spille en sentral rolle i oppgavens analyse. Det var derfor nærliggende å ha disse funksjonene i bakhodet da jeg søkte etter tema i datamaterialet, og jeg brukte funksjonene som ledetråder for å utforske hva temaene rommet. Funksjonene kunne på denne måten brukes til å kaste lys over problemstillingen.

4.2.2 Tematisk analyse - om fasene i analyseprosessen

Anker (2020, s. 75) sammenlikner koding og kategorisering av et tekstmateriale med å rydde loftet etter noen avdøde slektninger: Oppgaven kan virke uoverkommelig og du må finne en strategi for å systematisere det hele. Dette innebærer også at man må være fleksibel og villig til å gjøre om på allerede etablerte kategoriseringer: Det kan være mer hensiktsmessig at en haug med bukser og en haug med jakker, slås sammen til én haug med klær. Man må stadig være innstilt på at kategorier kan utelukkes eller etableres. Med dette som innfallsvinkel gikk jeg i gang med oppgavens analyse.

Studien har støttet seg til tematisk analyse, i form av Braun og Clarke (2006) sin modell, som omfatter seks faser. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre fra et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Et tema kan forstås som noe som fanger noe essensielt om datamaterialet sett i lys av oppgavens forskningsspørsmål (Braun &

Clarke, 2006, s. 82). Jeg vil i metodekapittelets siste del gå gjennom selve analyseprosessen, som bestod av seks faser, der de første fem handler om å beskrive datamateriale, mens fase 6 også gir tolkninger av data og en mer helhetlig fremstilling av analyseresultatene.

Første fase bestod i å først overfladisk lese gjennom bøkene for å få et grovt riss av hvilke tematikker som lærebøkene omhandlet. Deretter gjorde jeg en systematisk nærlesing av bøkene. Jeg noterte da ned tema for tema, etterhvert som de dukket opp. Disse skrev jeg inn og samlet i en større tabell bestående av en kolonne til hver bok. I tillegg til tema noterte jeg samtidig ned utfyllende nøkkelord og sitater som fremstod som relevante for å belyse oppgavens forskningsspørsmål. Allerede her kunne jeg ane mønstre og tendenser, slik Braun og Clarke (2006) peker på. Til sammen utgjorde dataene i dette dokumentet grunnlaget for oppgavens analyse.

I fase to startet prosessen med å sortere og systematisere informasjonen i ulike koder. Noen var semantiske, basert på konkret innhold fra læreboktekstene, mens andre var latente, som vil si at innholdet kan være mer abstrakt og tillegges tolkninger (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I fase 3 satt jeg med ei lang liste med koder som jeg hadde identifisert på tvers av datamaterialet. Målet var nå å forsøke å finne bredere tema, i motsetning til snevre koder, som kunne si noe om datamaterialet som helhet. Jeg begynte dermed jakten på disse store temaene, ved å analysere kodene og forsøke å finne fellesnevner blant disse, noe som kunne knytte dem sammen og åpne for en mer helhetlig forståelse på tvers. Dette er en induktiv tilnærming, "bottom up", som vil si man lar "dataene snakke", og trekker ut mening fra disse (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Jeg hadde samtidig teorien til Biesta i bakhodet. Ifølge Braun og Clarke (2006) er hensikten i denne fasen å se kodene i forhold til hverandre, ved å gruppere dem, gjerne i over- og undergrupper. Jeg fant her at noen koder var enkle å gruppere, som *NAV*, *Skatt*, *Fagforening*, og *Svart arbeid*, i kategorien *Arbeidsliv i Norge*, mens koder som *Foreldrerollen*, overlappet og passet både under *Kulturelle forskjeller* og *Identitet*. I slutten av denne fasen satt igjen med et sett med forslag til tematiske kategorier, inkludert mulige underkategorier av disse.

Fase 4 bestod videre i å ta en grundig gjennomgang av de foreløpige temaene på nytt for å sikre at hele datamaterialet var representert best mulig. Ifølge Braun og Clarke (2006) bør

data innen samme tema ha en viss indre sammenheng, og samtidig bør det også være mulig å ha tydelige identifiserbare skiller mellom de ulike temaene. Jeg undersøkte nå om noen av temaene burde slås sammen, gis nytt navn eller tas bort (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

Mangfold som ressurs og *Ulike roller ble* slått sammen til kategorien *Identitet*. Jeg hadde også opprinnelig *Mangfold som ressurs* og *Mangfold som mulighet*, som to ulike tema, men fant det hensiktsmessig å slå disse sammen til *Kulturelt mangfold - muligheter og utfordringer*. Til slutt i denne fasen måtte jeg vurdere hvorvidt temaene virkelig representerte datamaterialet mest mulig etterrettelig for å sikre validiteten, og at de forteller "hele historien" (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

I fase 5 var hensikten "*to define and refine*" de endelige temaene, og søke å identifisere essensen av hvert enkelt tema (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Her er hensikten at de ikke bare skal være en parafrasering av innholdet, men derimot prøve å si noe om hva som gjør dem interessante. En del av denne prosessen var også å se etter underkategorier av temaet, altså tema innen et tema, dette for å gi struktur til et bredt tema eller for å vise ulike nivå av mening. Etter at jeg hadde landet på de ulike temaene, hadde jeg flere runder der jeg prøvde meg frem med ulike titler for å finne dem som best speilte temaenes innhold.

Ifølge Braun og Clarke (2006) består fase seks i å presentere analysens funn som en helhetlig fortelling. Ved å analysere innholdet i de endelige kategoriene trådte det fram tre større tema: *Jobb - nøkkelen til inkludering og deltakelse (i)*, *Det norske som målestokk - fellesskap og verdier*, og *Ny i Norge - ny identitet? Kulturelt mangfold og ulike roller (iii)*. Disse blir presentert nærmere i oppgavens neste del.

5. Analysens resultater

5.0 Innledning

Problemstillingen som skal belyses i denne oppgaven er følgende: *På hvilken måte bidrar lærebøker i norsk til å ivareta læreplanens mål om at voksne innvandrere blir integrert i det norske samfunnet?* For å operasjonalisere denne problemstillingen stilles følgende forskningsspørsmål: *Hvordan ivaretar lærebøkene i norsk for voksne innvandrere, både hensynet til elevens identitetsutvikling og forventningene om at elevene skal ta del i det norske fellesskapet?* Som vist ovenfor har jeg benyttet tematisk analyse for å finne fram til hvilke tema lærebøkene forteller om. Analysen resulterte i tre overordnede tema, som vi nå skal gå nærmere inn i: (i) *Jobb - nøkkelen til inkludering og deltakelse*, (ii) *Ny i Norge - ny identitet? Om kulturelt mangfold og ulike roller*, og (iii) *Det norske samfunn som målestokk - om fellesskap og verdier*. Med utgangspunkt i Biestas (2010) teori om utdanningens funksjoner (kap. 3), kan disse tre temaene forstås i lys av funksjonene kvalifisering, sosialisering og subjektifisering, og temaene vil bli gjenstand for diskusjonen i oppgavens neste kapittel.

Tabellen under søker å gi et bilde på i hvilken grad Biestas tre funksjoner er ivaretatt gjennom de ulike temaene i de tre lærebøkene, i et forsøk på å visualisere forskningsspørsmålet.

Tabellen vil bli vist igjen ferdig utfylt under analysens konklusjon.

	Kvalifisering		Sosialisering		Subjektifisering	
	individet	fellesskapet	individet	fellesskapet	individet	fellesskapet
I hvilken grad ivaretas hensynet til...						
Stein på stein						
Hei!						
Min norsk						

Det vil først bli gjort rede for lærebøkene oppbygging og kontekst, før de tre temaene blir presentert. Gjennom å beskrive og vise eksempler på disse temaene, søker analysen å vise generelle tendenser i lærebøkene.

5.1 Om lærebøkene

5.1.1 Oppbygging av lærebøkene

Denne masteroppgaven har som utgangspunkt de tre lærebøkene *Stein på stein*, *Hei!* og *Min norsk*. Læreverkene har ulike løsninger for hvordan lærestoffet organiseres og vektlegges. Lærebøkene er inndelt i kapitler, som tar for seg ulike emner. Hvert enkelt kapittel inneholder en blanding av fiktive dialoger, monologer (tankereferat), faktatekster, faksimiler fra eksterne kilder, bilder, samt lister med nye ord og uttrykk. Noen av lærebøkene har også kontrollspørsmål eller spørsmål til refleksjon etter tekstene, mens andre har spørsmål i egne arbeidsbøker eller på internettsidene til læreverket. To av bøkene har egen grammatikkdel bakerst i boka, mens ei bok har grammatikk i slutten av hvert kapittel. Grammatikk, bilder og arbeidsoppgaver er utenfor oppgavens fokus, og derfor ikke del av analysen.

5.1.2 Innholdsfortegnelsene

Stein på stein og *Hei!* gir korte oversikter over tematikker, arbeidsmåter og oppgavetyper man vil finne i læreboka. Det samme har *Min norsk*, men den skiller seg fra de andre ved at den har et innledende avsnitt om *Språklæring og identitetsutvikling*, et tema som ikke nevnes i de to andre bøkene. Her pekes det konkret på hvordan voksne innvandrere har behov for å ta språket raskt i bruk for å etablere et hverdagsliv i Norge og kunne ta del i arbeidslivet, og at de dermed må "rekonstruere eller konstruere ulike identiteter i det nye landet" (s. 3). Det refereres også til forskning som viser at mens læreren er mest opptatt av det å lære språk, strever mange deltakere med "å finne en ny måte å være på i sine egne kropper, tanker og fantasier" (s. 3). Videre står det at: "Her blir språklæring sett i tett sammenheng med hvem innlærerne er, og hvem de jobber for å bli i fremtiden" (s. 3). Denne bevisgjøringen fra forfatterens side kan tenkes å spille inn på selve boka, noe vi kommer tilbake til i analysens konklusjon.

5.1.3 Bøkernes innhold

Det ligger relativt tydelige føringer for hvilke tema det skal læres om i form av læreplanmålene. Bøkene er jo lærebøker i språk, og kompetansemålene i selve norsklæreplanen er lite konkrete med tanke på innholdet, men har fokus på ønskede ferdigheter i form av nivåbeskrivelser, som at eleven "Kan forstå klart og relativt enkelt språk og uttrykke seg forståelig og sammenhengende om emner knyttet til egen livs-, opplærings- og arbeidssituasjon (...)" (s. 16), og er videre inndelt i mål for B1 lytte, B1 lese, B1 skrive og B1 muntlig. Samtidig ligger samfunnskunnskapen implisitt i innholdet, noe som også legges til grunn i norsklæreplanen: "De tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring* og *Demokrati og medborgerskap* skal legges til rette for at temaer fra samfunnskunnskapsfaget trekkes inn i norskopplæringen og bearbeides språklig der" (s. 6). I Læreplan for samfunnskunnskap finner vi tre moduler: *Utdanning, kompetanse og arbeidsliv*, *Familie, helse og kvardagsliv*, og *Noreg før og no*, som da skal gjenspeiles i lærebøkene i norsk. Under er en tabell med oversikt over bøkernes innholdsfortegnelser.

Min norsk	Stein på stein	Hei!
Kom i gang	1. Drømmer og planer	1. Bolig og bosted
Dagligliv	2. En ny start	2. Miljøet vårt
Kultur og samfunn	3. Skole og utdanning	3. Familieliv
Utdanning og kvalifisering	4. Familieliv	4. Gamle og unge
Arbeid	5. Bolig og økonomi	5. På nett
Grammatikk	6. Informasjon og kommunikasjon	6. Likeverd
	7. Barn og unge	7. Et nytt land
	8. Å søke jobb	8. Likestilling
	9. Kultur og tradisjoner	9. Skole
	10. Mat og helse	10. Kompetanse og jobbmuligheter
	11. Miljø og klima	11. Arbeidsliv
	12. En velferdsstat	12. Typisk norsk?
	13. Arbeidsliv	
	14. Næringer i Norge	
	15. Demokrati og menneskerettigheter	

5.1.4 Persongalleri i de tre lærebøkene

Alle de tre læreverkene benytter fiktive karakterer som gjerne er ment å representere de ulike elevgruppene, og har alle en blanding av nordmenn og andre nasjonaliteter i persongalleriet. De nyeste læreverkene har med personer fra land hvor det kommer mange innvandrere fra på det aktuelle tidspunkt. Vi møter derfor personer fra eksempelvis Syria, Eritrea, Filippinene, men få fra Ukraina. En annen løsning ville jo vært å ha rene informative tekster om Norge, for å lære norsk. En årsak til at man velger å bruke disse fiktive personene er gjerne at man ønsker å vise frem muntlig språk, og at det derfor er nødvendig å bruke mye dialog som sjanger. En annen forklaring kan være at bøkene skal ha en form for gjenkjennelsesfaktor, ved at elevene kan møte og bli kjent med personer som ligner dem selv og er i samme båt som dem selv, andre som også er nye i Norge og skal lære seg norsk.

I *Stein på stein* følger vi hovedsakelig to familier: en kjernefamilie opprinnelig fra Iran, og en norsk bonusfamilie, samt en norsk enslig mann. De bor alle i den fiktive småbyen Steinvik, og vi blir kjent med dem gjennom boka. Dialogene kretser hverdagslivet dere, og livene deres krysser hverandre. Innimellom møter vi også andre mer tilfeldige personer. Boka *Hei!* tar utgangspunkt i norskfødte Sofia, som er lærerstudent og bor i kollektiv. Vi får høre om familien hennes, som er en gresk far og ei norsk mor, lillebror og oldemor, samt noen av romkameratene i kollektivet. I tillegg møter vi nye personer innimellom.

I *Min norsk* er det derimot ikke et fast persongalleri, og vi møter her ulike personer i hver tekst. Vi finner dermed en stor bredde i persongalleriet og bøkene gir innblikk i livene til en rekke ulike personer fra mange forskjellige land, inkludert Norge.

Hva forteller så hovedpersonene i lærebøkene? Hva kan ligge til grunn for at nettopp disse personene er valgt? Hva slags signaler sender dette? Og hvordan er det med gjenkjennelsesfaktoren for elevgruppa i møte med disse karakterene? Dette skal vi komme nærmere innpå i den videre analysen.

5.2 Jobb - nøkkelen til inkludering og deltakelse (i)

Tematikker knyttet til jobb og arbeidsliv er klart dominerende i alle de tre lærebøkene. I lys av læreplanens formål er dette ikke uventet, men vi skal her se på hvordan dette formidles. Det å ha en jobb kobles tett til det å få innpass i norsk arbeidsliv og norsk kultur. Alle fordelene ved å ha en jobb kommer tydelig frem i samtlige lærebøker. Det er rikelig med beskrivelser av suksessoppskrifter på hvordan finne seg jobb i Norge. Man lærer om hvordan skrive CV og søknad, og hvordan forberede seg til jobbintervju, og om hvordan frivillig arbeid og praksis også kan bidra i jakten på en jobb. Det å skaffe seg større nettverk trekkes også frem. Det settes videre inn i en større sammenheng, med innføring i hvordan velferdsstaten fungerer, den nordiske modellen, folketrygden, ulike typer velferdsordninger, og også om fagforeninger og svart arbeid. Dette temaet kan forstås som funksjonen kvalifisering (Biesta), og vi skal her se hvordan hensynet til individet opp mot hensynet til fellesskapet kommer til uttrykk.

For å beskrive dette temaet vil vi gå i dybden på fem underordnede tema: hvordan lykkes i norsk arbeidsliv, om ulike yrker, kjønn og yrkesvalg, på eget initiativ, og utfordringer ved arbeidslivet.

5.2.1 Å lykkes i norsk arbeidsliv

Det skorter ikke på solskinnshistorier om folk som har lykkes i norsk arbeidsliv i samtlige av lærebøkene. I *Min norsk* finner vi faksimiler fra TV2: "Rekordmange flyktninger i jobb og utdanning - Lær deg norsk og finn en jobb!" og fra NRK: "Stadig flere flyktninger kommer ut i utdanning og jobb". Samtidig forteller statistikken at mange ikke lykkes med å få seg jobb, som vist i oppgavens kapittel med bakgrunnsinformasjon. Allerede i første kapittel (Drømmer og planer) i *Stein på stein* møter vi gründeren Gunnar som har startet egen kiosk, Sara som skal bli farmasøyt og Amalie som vil bli profesjonell fotballspiller. I et utdrag fra Aftenposten møter vi også Wasim fra Syria, som forteller om jobben sin som bussjåfør: "Jeg begynte på kurset samtidig som jeg gikk siste året på introduksjonsprogrammet for flyktninger. Det var vanskelig å få jobb, men så fikk jeg en sjanse hos Omnibuss. Nå har jeg fast jobb og stabil inntekt. Det er jeg takknemlig for, og jeg har ingen planer om å gjøre noe annet" (s. 19). Man kan nærmest få inntrykk av at et liv uten jobb og fast inntekt, er et liv uten mening. Det å ha tilknytning til arbeidslivet er med å definere deg som person, i positiv forstand.

Videre i *Stein på stein* i et utdrag fra boka *Norsk nok. Mine, dine eller våre verdier* (T. Kornmo) beskrives veien inn i arbeidslivet for forfatterens pakistanske mor. Hun begynte som renholder og jobbet etterhvert i barnehage, før hun ble delvis uføretrygdet. Likevel fortsatte hun å jobbe: "Hun trengte den fysiske aktiviteten det var å gå til T-banen, møte et arbeidsfellesskap, pleie vennskap på arbeidsplassen, kjenne på stoltheten over at lønnen på egen konto kom av eget arbeid. Det gjorde at hun kunne spare til hva hun ville. Hun var ikke avhengig av å spørre far om penger." (s. 198). Dette beskriver hvor viktig det er å være i jobb og fremhever alle fordelene ved å delta i arbeidslivet. Videre skildres det hvordan hun blomstret blant sine norske kolleger og at "hun lærte enda mer norsk og enda mer om det norske samfunnet (...)" (s. 198). Alle godene som følger med en jobb trekkes også frem i *Min norsk*: "Vi som jobber, har mange goder, for eksempel betalt ferie, sykelønn og pensjon", forteller Daniel, som er utdannet skuespiller fra Nigeria, men som nå er fast ansatt renholder.

I *Hei!* forteller Yvonne, tidligere rusmisbruker, om jobben i et gjenvinningsfirma, og om et tøft liv før hun fikk jobb, der ingen ville ansette en narkoman. "Jeg synes det er fantastisk at det finnes bedrifter som gir folk en sjanse, uansett hva de har drevet med tidligere. For meg ble jobben en vei ut av et liv med rus og elendighet. Jeg har noe å stå opp til hver dag." (s. 38) Hun forteller videre: "Jobben har gjort at jeg trives bedre med meg selv. Jeg tror alle trenger en jobb å gå til. Det handler om selvspekt og å føle seg nyttig. Det er viktig for alle mennesker." (s. 38). I *Min norsk* har de også en faksimile, der vi møter Erlend med Downs som jobber i matbutikk (s. 202), og i *Hei!* er det også en tekst om likeverd i arbeidslivet, med tittelen "Alle kan jobbe", der vi møter funksjonshemmede i jobb (s. 208). Dette er med på å underbygge bildet om at i Norge har alle jobb, uansett funksjonsnivå og om du er tidligere rusmisbruker. Disse eksemplene antyder at man vil vise at det er rom for alle i norsk arbeidsliv. Det impliserer også en forventning om at i Norge jobber man, uansett bakgrunn og funksjonsnivå.

Velferdsstaten er en grunnleggende del av det norske samfunnet. I *Min norsk* forteller Joyce fra Chile om da hun kom til Norge etter å ha giftet seg med en norsk mann. Han reiste mye, så hun var mye alene, men opplevde å få god hjelp og støtte av den norske velferdsstaten, samtidig som hun fikk kurs som hjalp henne å bli integrert: "Som innvandrerkvinnene opplever

jeg at velferdsordningene har gitt meg muligheter til å realisere drømmen min: Nå har jeg den utdanningen og jobben jeg ønsker meg, og jeg er økonomisk uavhengig. Jeg har blitt en selvstendig kvinne” (s. 111). Her kan man sitte igjen med et inntrykk av at det hadde hun ikke vært hadde det ikke vært for velferdsstaten. Eksempelet understreker også hvordan selvstendighet knyttes til økonomisk uavhengighet.

5.2.2 Ulike yrker - ulik representasjon

Lærebøkene viser et relativt bredt utvalg av yrker, fra lege, jurist, farmasøyt, journalist, IT-ingeniør, gründer, til bussjåfør, lærer, regnskapsfører og butikkmedarbeider. Like fullt er det én type yrker som utmerker seg, nemlig yrker innen helse og omsorg. Disse forekommer hyppig, spesielt i *Min norsk*. Her finner vi overskrifter fra faksimiler, som: “Jeg elsker å jobbe som pleiemedarbeider”, (Ivar, 64) (s. 206), “Et yrke som gir livet mer mening”, ifølge helsefagarbeider, Desiree (37) (s. 208), og “Det er en utrolig morsom jobb!”, ifølge barnehageassistenten Vilde (22) (s. 212). Vi møter også eritreiske Madina som drømmer om å bli sykepleier, og det samme vurderer mannen hennes. Fra Eritrea kommer også Ksanet, som vil bli helsefagarbeider, mens kjæresten hennes vil bli sykepleier. Pakistanske Sobia vil også bli sykepleier. Likeledes i *Hei!* møter vi syriske Ahmad som vil ta sykepleierutdanning, og Anita som er servicevert på sykehjem. Det fremstår som et bevisst valg å fronte disse yrkene, da det vil gagne både samfunnets behov for arbeidskraft, og samtidig øke muligheten for å få jobb for den enkelte.

5.2.3 Yrkesvalg og kjønn

Et annet moment som går igjen i de tre lærebøkene er kjønn og utradisjonelle yrkesvalg. Mange av personene vi møter i bøkene bryter med tradisjonelle kjønnsrollemønstre når det gjelder valg av yrke. Vi møter Guro som er vaktmester, Yvonne som jobber på gjenvinningsstasjon, Hedda som går befalsskolen i Forsvaret, samt kvinnelige taxi- og bussjåførere. I tillegg finner vi mange menn som jobber eller ønsker seg jobb i helsesektoren, som Ivar som er pleiemedarbeider, Ole som er sykepleier og Darian som har praksis i barnehage. Det kan virke som det er gjort et poeng i å vise at i Norge spiller kjønn liten rolle i yrkesvalg og at likestilling som verdi står sterkt også i arbeidslivet.

5.2.4 På eget initiativ

Lærebøkene minner også om alt man kan og bør gjøre selv for å få en fot innenfor jobbmarkedet: jobbe frivillig, skaffe seg praksis, og benytte seg av nettverk. I *Min norsk* forteller litauiske Alexandra (25), som jobber frivillig på sykehjem, at: "Jeg er godkjent fysioterapeut, men jeg får ikke jobb fordi jeg ikke er flink nok i norsk. Det er dyrt på norskkurs, men jeg vet at jeg trenger å lære mer norsk for å få en jobb" (s. 157). Det å jobbe for seg selv nevnes også som en mulighet. I *Stein på stein* møter vi Gunnar som driver sin egen kiosk. Et mantra i mange av tekstene rundt det å få seg jobb er at all erfaring er god erfaring. Et unntak finner vi i *Min norsk*, i intervjuet med Sam fra Syria, som sluttet på yrkesfaglig og har startet egen butikk kalt "Sam fikser", med diverse tjenester som skredder, skomaker, nøkkelsliping. Hans råd til jobbsøkere er: "Lær dere regler, lover, kultur og arbeidsliv i Norge. Prøv å snakke med læreren og flyktningkonsulenten din om hva du trenger, og ikke si ja til alt av praksisplasser. Det er viktig at du oppfører deg bra på skolen og på praksisplassen, men du bør stille krav til introduksjonsprogrammet (...) Det er mulig å få jobb i Norge - selv om du kanskje må lage den selv!".

5.2.5 Utfordringer ved arbeidslivet

Samtidig gir lærebøkene et visst innblikk i utfordringer ved å finne jobb i et nytt land. Lærebøkene tar opp overordnede rammer og spilleregler i norsk arbeidsliv, som verneombud, HMS, og fagforeninger. I *Hei!* får Sofias kjæreste jobb på en pizzarestaurant, noe som fører til diskusjoner om svart arbeid, at det er ulovlig, og ødeleggende for arbeidslivet, og at man som arbeidstaker mister rettigheter. Vi hører også om ublide møter med arbeidslivet, fra to polske arbeidere som forteller om negative erfaringer fra bilvaskingsbransjen, fra en dokumentar fra NRK, og fra italienske Walter, som ble utnyttet på jobb, men etterhvert fikk hjelp av fagforeningen sin. Her tas det opp ulike dilemmaer og problemstillinger man kan støte på i norsk arbeidsliv, noe som er viktig for elevene å ha kunnskap.

Lærebøkene viser også hvordan det å stå uten jobb kan påvirke enkeltindividet. I *Stein på stein* forteller legen Hamid om statusfall og hvor vanskelig det var å gå fra å være avdelingsleder i Iran til å ikke kunne kommunisere med pasientene på et fremmed språk. I *Hei!* forteller Manos om da han sto utenfor arbeidslivet: "Jeg følte meg mislykket. Jeg løy for

foreldrene mine og sa at jeg jobbet på et sykehus og tjente godt. Sannheten var at jeg strevde med å lære et nytt språk og følte meg mindreverdige. Jeg ville jobbe, men fikk ikke arbeid. Jeg manglet språk og var ikke kvalifisert for arbeidslivet i Norge. Da jeg endelig kunne begynne å jobbe, var jeg både lettet og stolt. Jeg kunne være med og forsørge familien, og følte meg som en ekte mann igjen” (s. 148). Her settes det ord på tanker det vil være naturlig for mange av elevene å kunne ha.

I *Hei!* får Sofia seg vikarjobb som norsklærer i voksenopplæringen. I klassen hennes lærer de om at velferdsstaten er avhengig av skatt og avgifter (s. 216). Da sier Sayid: “Jeg vet det. Men jeg er så lei av å høre at jeg må finne meg en jobb, og at alle i Norge må jobbe og betale skatt. Vet dere hvor mange jobber jeg har søkt på?” Sofia beklager hvis spørsmålet provoserte ham og sier at hun forstår at det er en frustrerende situasjon. En annen elev, Amir, prøver å støtte: “Men du må ikke gi opp. Jeg søkte på mange jobber før jeg fikk noe. Det hjelper å lære mer norsk, og det hjelper å ha en positiv innstilling”. Sayid svarer: “Det er ikke så lett. Noen ganger tror jeg at nordmenn tenker at innvandrere ikke *vil* jobbe. Men det er ikke sant. Eller det finnes sikkert noen som heller vil sitte hjemme og få penger fra NAV, men de fleste vil jobbe. Det finnes nordmenn som ikke vil jobbe, og det finnes innvandrere som ikke vil jobbe. Latskap handler ikke om hvor du kommer fra.” Å lykkes i Norge knyttes her til det å være arbeidstaker. Her løftes altså fram perspektiver på utfordringer og følelsen av utenforskap og hvordan det kan påvirke en person å ikke få innpass på jobbmarkedet.

5.2.6 Oppsummering - kvalifiseringsfunksjonen

Kvalifiseringsfunksjonen er tydelig til stede i alle de tre lærebøkene, noe som jo er i tråd med læreplanens formål. For å bli integrert ligger det en forventning om at man får seg jobb. Bøkene vektlegger her i høy grad hensynet til fellesskap, med fokus på velferdsstaten og hvordan den er avhengig av at alle i samfunnet bidrar. Samtidig kommer det frem at det hviler et ansvar på den enkelte borger og identiteten som skatteytende medborger løftes fram. I hvilken grad bøkene ivaretar hensynet til individet kan forstås på ulike måter: På den ene siden forsvinner hensynet til individets identitet noe, da man her legger opp til én form for identitet som ønskelig, nemlig en pliktoppfylgende skattyter. Man skal få seg jobb for enhver pris, selv om det innebærer å ta jobber man egentlig ikke vil ha, og gjerne uten betaling. Man har gode velferdsordninger i ryggen, men er likevel sin egen lykkes smed. Det

formidles videre et inntrykk av at alle i Norge har jobb, uansett kjønn, bakgrunn og funksjonsnivå. På den andre siden ivaretas hensynet til individet ved at bøkene fremhever alt det positive ved å ha tilknytning til arbeidslivet, noe som vi vet er gunstig for integrering. Viktigheten av å være tilknyttet arbeidslivet og alle godene som følger med dette blir fremhevet, samtidig som utfordringer ved å stå utenfor arbeidslivet ikke feies under teppet.

5.3 Det norske som målestokk - om fellesskap og verdier (ii)

Vi skal i denne delen ta for oss ulike kulturelle fenomener og måter å organisere samfunnet på som til sammen er med på å utgjøre særtrekk ved det norske samfunnet, og som elevene dermed må forholde seg til og lære om. Dette temaet kan forstås som sosialiseringfunksjonen, da det her handler om å bli innlemmet i allerede eksisterende måter å organisere samfunnet på. Hensynet til fellesskapet preger naturlig nok denne funksjonen, mens hensynet til individet kommer noe i skyggen.

Vi skal her se på tre underordnede tema: samfunnets forventninger til innvandrere, om ulike samlivsformer og omsorg i offentlig regi - om barnehager og eldreheim.

5.3.1 Nye nordmenn - om samfunnets forventninger

Alle de tre læreverkene omhandler tematikken rundt innvandring i ulik grad, og søker etter alt å dømme å gi en balansert diskusjon i form av ulike perspektiver og dilemma som kan oppstå. Alle bøkene bruker faktatekster og viser statistikk om nordmenns syn på innvandring. *Stein på stein* viser til en undersøkelse fra SSB om nordmenns holdninger, hvor det kommer frem at 7 av 10 nordmenn er positive til ulike kulturer, og at kvinner og unge er mest positive: "De som er positive, mener også at innvandrere må ta vare på og utvikle sin egen kultur. De som er negative, mener at innvandrere bør bli så lik nordmenn som mulig. Noen er redde for at den norske kulturen skal bli borte" (s. 30). I *Min norsk* finner vi også undertittelen *En trussel mot velferden?*, i faktateksten om innvandring (s. 78). *Min norsk* har også en Fem-på-gata, der 4 av 5 forteller at de er positive til innvandring.

I en dialog om fremmedfrykt i *Hei!* er Sofia på besøk hos oldemor på gamleheimen, og de kommer i snakk med Johansen, en annen beboer. Johansen har dårlige erfaringer fra trappeoppgangen han bodde før: "Jeg er ikke rasist, men vi må slutte å sy puter under

armene på folk som kommer hit. (...) Hvorfor skal innvandrere få alt gratis? De må få seg jobb og betale skatt. Hvis de skal bo i Norge, må de respektere kulturen vår, lære språket vårt og skaffe seg et arbeid” (s. 106). Oldemor svarer at: “Vi må være rausere og ikke stille for strenge krav. Tenk på de som kommer hit og aldri har gått på skole eller jobbet før. Det er ikke så lett som du tror” (s. 106). Her brukes altså en dialog til å uttrykke to motpoler i innvandringsdebatten.

Under overskriften *Hva mener Norge og nordmenn om innvandring?* er det ifølge *Hei!* slik at: “Den norske staten ønsker at innvandrerne skal bli en del av samfunnet. Det betyr at innvandrere som kommer til Norge må lære seg norsk og bli integrert i det norske samfunnet. De kan beholde sin egen kultur, så lenge de tilpasser seg kulturen i Norge” (s. 109). Dette er etterfulgt av statistikk som viser at folk flest er positivt innstilte. Dette fremstår som en overforenkling av en svært kompleks problemstilling. Det er jo nettopp dette som er kjernen i konflikter som kan oppstå når to eller flere kulturer møtes. Er det da rimelig å forvente at elevene velger det som er mest norsk? Det kan virke som bøkene her legger føringer for hva som er forventet fra samfunnets side. Dette skal vi se nærmere på i diskusjonen senere i oppgaven.

Overordnet sett kan man si at det formidles et inntrykk av at folk som kommer til Norge bør være takknemlige overfor det norske samfunnet og gi tilbake. Denne tendensen er spesielt tydelig i *Min norsk*. Her sier Diab følgende: “Nå har jeg endelig mulighet til å starte på nytt. Jeg må bare lære meg norsk først og finne min egen plass slik at jeg kan gå videre med livet mitt her i dette lille, men vakre landet!” (s. 14). Syriske Mohamed sier at: “Jeg ønsker å betale Norge tilbake, men jeg får ikke lov!” “Da jeg fikk asyl for to år siden, ble jeg veldig glad! Jeg flyttet til en liten kommune i Trøndelag og gledet meg til framtida”. Mohamed er frustrert og utålmodig! Jeg vil betale tilbake til Norge som har gitt meg alt - bortsett fra muligheten til å jobbe” (s. 170). I *Hei!* sier også to elever som tar grunnskole for voksne: “Jeg ønsker meg et yrke hvor jeg kan gi noe tilbake til samfunnet.” I tillegg møter vi Abdurahim som stortrives med å jobbe frivillig: “Norge ga meg et nytt liv!” (s. 224). Det ligger her en slags forventning om at man bør gi noe tilbake til samfunnet, for å vise at man verdsetter Norges raushet.

5.3.2 Ulike samlivsformer - fra det heteronormative til regnbuefamilier

I motsetning til mange innvandrergруппers hjemland, der et mer tradisjonelt og konservativt familiesyn er rådende, har mange i dagens Norge et mer liberalt syn, med toleranse for ulike familieformer, noe som også reflekteres i det norske lovverket. Dette kommer til uttrykk i lærebøkene fremstilling av ulike samlivsformer, dog i ulik grad.

Kjernefamilien

I *Min norsk* finner vi gjennomgående en overvekt at den såkalte kjernefamilien i persongalleriet, gifte par, gifte par med barn, samt noen enslige menn. Her er fokus mer på familien i historisk lys, fra storfamilie til kjernefamilie, med en kort historikk fra det norske bondesamfunnet til dagens kjernefamilie som den vanligste familieformen i Norge. Boka har to korte avsnitt under tittelen *Samlivsformer*, hvor det står: "Det er aksept for mange variasjoner av samlivsformer i Norge. Mange gifter seg, andre bor sammen uten å være gift, og mange bor alene. Tidligere var det nærmest utenkelig å leve og få barn sammen uten å være gift. Det var en skam å få barn utenfor ekteskap [...]. Nå velger flere og flere norske par samboerskap, det vil si å bo sammen uten å være gift. I 2008 fikk Norge en likestilt ekteskapslov. Ekteskapsloven gir personer av samme kjønn rett til å gifte seg." (s. 131). Her vektlegges det heteronormative aspektet, og andre samlivsformer vies lite oppmerksomhet, med unntak av de siste setningene om ekteskapsloven.

Andre samlivsformer

Lærebøkene vektlegger homofili og andre samlivsformer ulikt. I *Min norsk* omtales tematikken i svært liten grad. Det nevnes her i forbindelse med temaet likestilling: "Ofte blir ordet likestilling brukt om forholdet mellom kvinner og menn, men i Norge handler likestilling om at alle mennesker skal ha de samme rettighetene i samfunnet uavhengig av kjønn, etnisitet, religion, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og alder" (s. 131). Dette avsluttes med et bilde av regnbueflagg fra en Pride-markering, men forklares ikke noe nærmere.

I *Stein på stein* gis det et mer nyansert bilde, der ulike samlivsformer er representert. Lasse forteller om det å være skilt, men at han nå har en ny partner, som er bonusmor for dattera hans. Det er også en kort faktatekst om homofiles rettigheter og partnerskap, etterfulgt av

Renate (19) som forteller om å komme ut av skapet: “Foreldrene mine tok det også rolig. De ble litt bekymret for at jeg skulle få problemer, men de støttet meg fullt ut, og sa at jeg har rett til å være meg selv” (s. 225). Hun var nervøs for hvordan folk rundt henne ville reagere, men opplevde støtte fra både venner og familie: “Jeg gruet meg mest til å fortelle det til bestemor. (...) Både menneskerettighetene og norsk lov støtter meg, men hva betyr vel det sammenliknet med bestemor!” (s. 225). Det er også en kort tekst om et homofilt par som vurderer å adoptere, sammen med en tekst om å være frivillig barnløs. Under overskriften *Likestilling og likeverd* er det også en faksimile fra ei nettavis om at LHBT-personer er mer utsatt for hets og trakassering. I *Stein på stein* vises en bredde i ulike samlivsformer, med personer som er frivillig barnløs, et homofilt par, bonusfamilier, i tillegg til mer tradisjonelle kjernefamilier.

I *Hei!* utdypes tematikken ytterligere. Vi finner her en oversikt over ulike familietyper: “Den vanligste familietyper kalles kjernefamilien. Kjernefamilien består av mor, far og barn. Det finnes også mange andre familietyper som er vanlige i Norge” (s. 46). Denne innledningen etterfølges av en punktvis liste: familier med én forelder, bonusfamilier, regnbuefamilier, par uten barn, samboere, enslige og enkemenn/enker. Homofili vies også større plass. Sofia og oldemor blar i et fotoalbum fra gamle dager, og oldemor forteller om en mann på et av bildene, kalt Dame-Oskar. Hun forteller at han var litt annerledes, at han var homofil, og at det ikke var så lett før: “Med du vet, Sofia, det var sikkert mange som holdt det skjult. Det var jo ei anna tid, og mye har endret seg.” Sofia svarer: “Ja, det er heldigvis lettere å komme ut av skapet i dag, men ikke for alle. Hva hadde du sagt hvis jeg fortalte deg at jeg er lesbisk?”. Hun spør om hun hadde fått et annet syn på henne, hvorpå hun svarer nei: “Det viktigste for meg, Sofia, er at du er lykkelig og har et bra liv. Jeg bryr meg ikke så mye om hva kjæresten din heter, så lenge han eller hun er god mot deg” (s. 117). Deretter kommer to sider om LHBTIQ og likeverd, med viktige årstall for denne tematikken og ordforklaringer for ulike termer, som transperson, skeiv og interkjønn. Så kommer tre sider med overskriften *Nader forteller om å stå fram som homofil*, der tyrkiske Nader forteller hvordan han har vært med å starte Skeiv Verden Vest i Bergen. Han forteller at han fikk negative reaksjoner fra familien, men at de i dag har kontakt. Han sier: “Livet er mye bedre nå. (...) De vonde tankene og selvhatet er borte. Jeg slipper å spille en rolle når jeg er sammen med venner og familie (...). De som mobbet meg, eller sa at jeg var håpløs, kan se at jeg er en god person som jobber hardt og hjelper andre”

(s. 122). Denne tematikken er med andre ord grundigst behandlet i *Hei!*. Her går læreboka i dybden på tematikken over mange sider, noe som indikerer at læreboka anser temaet som viktig.

5.3.3 Omsorg i offentlig regi - eldreheim og barnehager

Omsorgsoppgaver knyttet til barn og eldre i et samfunn har tradisjonelt sett vært løst innenfor rammene av storfamilien. Det å gi dette ansvaret til andre, i form av barnehager, SFO og eldreheim er historisk sett en nyere måte å organisere samfunnet på. I Norge i dag er det mest vanlig at både menn og kvinner jobber fullt, mens barn og eldre blir tatt vare på i egnede institusjoner. For mange i elevgruppa vil dette være et nytt fenomen.

Barn

Lærebøkene viser litt ulike innfallsvinkler til dette med å tilpasse seg det norske systemet med barnehager. I *Stein på stein* og *Hei!* kommer temaet frem implisitt, og problematiseres i liten grad. I *Min norsk* møter vi Nasreen Begum, som er engasjert i organisasjonen Bydelsmødre, hvor hun hjelper andre minoritetskvinner ut i lokalsamfunnet. Hun kom fra Pakistan til Norge som 20-åring og fødte 6 barn. Under tittelen *Jeg bestemte meg for å si ja til alt!* forteller hun åpent om hvordan hun som ung mor selv tenkte: "Det at jeg vokste opp i en annen kultur, gjorde meg skeptisk til om livsstilen i Norge var bra for barna mine, Jeg var skeptisk til det offentlige, jeg følte de grep inn i mitt og barnas privatliv." Hun forteller at hun fikk behov for å forstå samfunnet rundt henne, og at hun knakk koden da hun begynte å jobbe som frivillig i bydelen sin. Hun mener mødre er nøkkelen i hele familiens sosiale og kulturelle integrasjonsprosess: "Likevel er det mange mødre som sitter hjemme og er isolert fra resten av samfunnet. (...) Gjennom arbeid med å rekruttere barn til barnehager i Bydel Alna møtte jeg mange kvinner som tenkte slik jeg tenkte før. Ettersom de hadde tillit til meg, kunne jeg gi dem motivasjon til å komme seg videre." (s. 88) Her gis det et inntrykk av at hun har "sett lyset" og innsett at hennes tidligere tankesett ikke var kompatibelt med det rådende tankesettet i den norske velferdsstaten.

Eldre

Det å sende sine eldre på gamleheim er en måte å organisere samfunnet på som kan fremstå fremmed, spesielt for elever fra hjemlandet som har en mer kollektivistisk kultur.

I *Hei!* forteller Sofias norske mor, Anne, hvor fint hennes mor har det på sykehjem: De har bussturer, middag på fjellstue, konsert og lotteri. De er trygge, sammen med jevnaldrende og er omgitt av profesjonelle. Sofias far, Manos, synes det er trist med de som ikke får besøk. Oldemor selv forteller at hun hadde gruet seg til å flytte på sykehjem, men at hun nå har det godt: "Jeg skulle ønske at alle hadde det like godt som meg. Jeg får god mat, og pleierne tar godt vare på meg og behandler meg med respekt" (s. 71). *Hei!* har også med et bokutdrag av T. Å. Bringsværd, der temaet døden tas opp.

I teksten "Vår tur til å gi noe tilbake" i *Min norsk* er det en samtale mellom Thi og Simon, der de diskuterer eldreomsorg. Thi forteller at i hans hjemland Vitenam er det ikke vanlig å sende sine foreldre på gamlehjem (s. 100). I et intervju i *Min norsk* møter vi to spreke pensjonister, som forteller hvordan velferdsstaten hjelper dem. Samtidig forteller de også om noen venner av dem som bor på sykehjem: "Vi ser at noen av dem har det veldig bra og blomstrer opp, men noen har det ikke bra og er deprimerte" (s. 112). I *Stein på stein* trenger Lasses mor hjemmehjelp og boka har en faktaboks om eldreomsorg. Samlet sett får lærebøkene frem ulike synspunkter på eldreomsorg, men domineres av en positiv vinkling av temaet.

5.3.4 Oppsummering - sosialiseringssfunksjonen

Det ligger her en tydelig føring for hva som anses som vanlig og hva forventningene er fra det norske samfunnet i dag. Vi kan dermed si at sosialiseringssfunksjonen er sterkt tilstede, og hensynet til fellesskapet er ivaretatt i høy grad. Dette samsvarer jo også med læreplanens mandat om nettopp å gi elevgruppa en forståelse av landet de bor i. Samtidig begynner det her å bli litt mer komplekst med tanke på kulturforståelse og kulturell bagasje. Hvordan ivaretas så hensynet til individet? Det er ivaretatt ved at individer med god forståelse for sosiale systemer i Norge vil stå bedre rustet i en integreringsprosess. Poenget er her jo nettopp å gi innsikt og å innlemme nye medlemmer i en eksisterende samfunnsstruktur. Det er derfor naturlig at det norske er målestokk. Samtidig antydes det at det beste er å bli mest mulig norsk. Det kan det diskuteres om det er realistisk at alle skal, eller i det hele tatt vil, tilpasse seg det norske samfunnets verdier. Her nærmer vi oss kjernen av forskningsspørsmålet: hva veier tyngst - individ eller fellesskap? Hvordan balanseres denne forventningen i en inkluderingsprosess? Dette vender vi tilbake til i oppgavens diskusjon.

5.4 Ny i Norge - ny identitet? *Kulturelt mangfold og ulike roller (iii)*

Et nytt liv i Norge innebærer også nye roller å fylle, og vi skal her se nærmere på rollen som elev, forelder, medborger samt kjønnsrollemønster. Valgene som tas knyttet til disse rollene bidrar til å forme en ny, eller fornyet, identitet. De som kommer til landet har selvsagt med sin egen bagasje, på godt og vondt, og har jo allerede en identitet, og har hatt mange roller tidligere. I møte med en ny kultur må man likevel ta stilling til nye problemstillinger. Hvordan disse erfaringene kan dra i den ene eller andre retningen, vil dermed være med å påvirke hvordan den enkelte ser seg selv i en ny tilværelse. Følger man ukritisk de nye kodene man møter, eller holder man på en form for egenart og selvstendighet? Temaet *Ny i Norge - ny identitet?* speiler altså denne hvordan elevene forholder seg til nye krav og forventninger, som kan forstås som subjektivering, hvordan man er *et selv* i relasjon til omgivelsene. Det er denne funksjonen vi til slutt skal se på i analysen, i lys av dette tredje overordnede temaet, for å belyse hvorvidt lærebøkene ivaratar hensynet til individet og fellesskapet.

5.4.1 Elevrollen

Alle lærebøkene inneholder fakta om hvordan det norske skolesystemet er organisert, om skole for voksne og det å gå på norskkurs. I alle bøkene møter vi pliktoppfyllende elever som forteller om strategier for å lære seg norsk, men også om utfordringer.

Norsk språk som døråpner

Alle lærebøkene vektlegger naturlig nok viktigheten av å lære seg norsk. Både *Stein på Stein* og *Hei!* bruker personer fra bokas persongallerier til å fortelle om ulike strategier for å lære seg språket. Manos i *Hei!* forteller at han snakket med andre, skrev ned ord, meldte seg inn i en forening og drev med fritidsaktiviteter. I *Stein på Stein* forteller Hamid hvordan han brukte ordbok og lærte seg nye ord ved å notere dem ned. Samtidig fremstilles det å ikke mestre det nye språket som negativt og hemmende for inkludering. I *Min norsk* forteller Diab (34): "Hvis jeg ikke kan godt nok norsk, forstår jeg ikke hva som skjer rundt meg. Jeg føler at jeg går glipp av mye av det som skjer, og at jeg ikke får være en del av det samfunnet jeg lever i. Det føles ikke så bra å være ekskludert på den måten, ikke sant?", og videre: "Derfor ønsker jeg å bli enda bedre i norsk. Jeg ønsker ikke å skille meg ut" (s. 15). Det tegnes et bilde av at uten å

være god i norsk, blir livet vanskelig og man kan lett mislykkes med å bli del av det norske samfunnet.

Ansvar for egen læring

En del innvandrere kommer fra kulturer som er mer kollektivistiske enn Norge, som er et mer individualistisk samfunn. Her gjelder det å ta ansvar for egen læring og stå på selv, et budskap som kommer klart frem i alle læreverkene. "...selv om jeg fikk hjelp, måtte jeg selvfølgelig stå på og jobbe hardt. Ingenting kommer av seg selv. Hvis du vil lære noe nytt, må du legge inn tida det tar for å bli god," (s. 154) sier somaliske Shukri, som er blitt taxisjåfør, i *Hei!*. Her er det også en faksimile om to innvandrere som etter 3 år i Norge fikk 6-er i norsk.: "Vi må lære oss så mye som mulig, for da blir det lettere å bo her. (...) Utdanning er viktig for at vi flyktninger skal få ei bedre framtid" (s. 167). Vi møter også Grace (19), som er veldig motivert og er i en egen klasse med ekstra motiverte elever med lite fravær og god progresjon. Rima (23) jobber mye med lekser og forteller hvordan hun bruker tida på bussen til skolen på å jobbe med lekser. Hun synes det kan være vanskelig til tider, men understreker at: "Men jeg har ikke tenkt å gi opp. Jeg skal klare det!" (s. 164) . Det er også et autentisk intervju med Safia Abdi Haase som var analfabet, men som nå holder foredrag og jobber mot negativ sosial kontroll og vold mot kvinner og barn. Hun fikk i 2014 St. Olavs orden av kongen for arbeidet hun gjør: "Safia vet at utdanning er viktig for å lykkes i Norge, og har selv tatt sykepleierutdanning med mastergrad" (s. 170). Dette er jo virkelig en historie som er inspirerende og motiverende. Samtidig er det greit å vite at rent statistisk hører denne historien med til unntak heller enn normalen. Voksne innvandrere uten skolebakgrunn som utdanner seg til master er i mindretall, og vi vet at skolebakgrunn, eller mangel på sådan, spiller inn på læringsprosessen. Man kan her sitte igjen med et inntrykk av at om man ikke lykkes på skolen, har man seg selv å takke.

5.4.2 Kjønnrollemønster

Likestilling kan ses som en viktig verdi i det norske samfunnet i dag, og fremheves også i læreplanene i både norsk og samfunnsfag. Det er også et gjennomgangstema i alle læreverkene, men med litt ulik vektning.

I *Min norsk* er det korte informative tekster om hva likestilling er, om Likestillings- og

diskrimineringsombudets oppgaver, lønnsforskjeller og likestilling i arbeidslivet. De har også en egen tekst om *Kvinner i verden*, hvor det konstateres at: "Likestilling mellom menn og kvinner er en grunnleggende verdi i det norske samfunnet. I Norge er det ikke lov til å diskriminere noen grupper i samfunnet. [...] Likestillings- og diskrimineringsloven gir kvinner i Norge en beskyttelse som de fleste kvinner i verden ikke har" (s. 136). Vi møter også minstepensjonisten Else Marie som forteller: "Da jeg var ung og fikk barn, var jeg hjemmевærende. Det var annerledes den gangen, vet du. Det fantes ikke slike barnehager som nå og det var vanlig at vi mødre tok oss av barna, mens fedrene jobbet" (s. 112).

I *Stein på stein* forteller Gunnar om besteforeldrenes liv i Norge på 1950-tallet: "Da bestemor ble gravid, sluttet hun i jobben på Ringnes. Det var vanlig på den tida. Man giftet seg, fikk barn, og så skulle kvinnene være hjemme og skape et godt hjem for familien. Bestemor tok seg av barna og ordnet alt hjemme. Bestefar likte at hun var hjemme. Han syntes hun var flink med ungene, og det var fint å komme hjem til god mat og en ryddig leilighet. Hva syntes bestemor? Likte hun å være hjemme? Jeg er ikke helt sikker. En gang fortalte hun meg at hun var glad for at mamma hadde jobb. "Det er godt og trygt å tjene egne penger," sa hun. "Kanskje savnet hun jobben på Ringnes av og til" (s. 57). Her fremheves viktigheten av at kvinnen tjener egne penger, og er selvstendige. Disse beskrivelsene stemmer jo også overens med hvordan det fremdeles er i mange land rundt om i verden, men indikerer at å være hjemmевærende er noe utdatert og gammeldags her til lands.

I *Hei!* forteller Sofias foreldre om en turbulent periode i samlivet, etter at de fikk barn og Manos fremdeles var ganske ny i Norge. På et tidspunkt flyttet foreldrene til Sofia fra hverandre. Manos forteller at han ikke var vant til "kvinnfolkarbeid" og var for stolt til å bidra, og nektet å gjøre husarbeid: "Jeg var vant til at mannen skulle være sjefen i familien. Den sterke som tar vare på alle. En mann som lar kona tjene penger mens han selv går hjemme, er en stor skam. Det var slik jeg tenkte" (s. 149). Han utdyper videre: "Ingen menn i familien min vasket gulv eller skiftet bleier, så hvorfor skulle jeg gjøre det? Jeg kunne godt hjelpe til, men ikke med kvinnfolkarbeid." Så gikk foreldrene i terapi og lærte å kommunisere bedre. "Jeg har blitt vant til at menn både rydder og lager mat, og nå føles det naturlig for meg (...) Jeg tenker ikke lenger at det er kvinnfolkarbeid. Det er familiearbeid som gjør at alle i familien får det bedre." Her kan man sitte igjen med et inntrykk av at hovedpersonen nå har

innsett hvor feil han tok, og hvor mye bedre det norske tankesettet er. Manos' tidligere meninger ses som utdaterte og ikke i samsvar med dagens likestilte Norge. Teksten kan også være en måte å vise hvordan endring er mulig, og at man kan komme ut av en slik endringsprosess "med æren i behold".

Sofia og oldemor snakker også om gamle dager, da jentene gikk på husmorskole og hadde få valgmuligheter. De hadde yrker med lavere status og lønn enn mannsyrkene. Det er også en fyldig historikk over flere sider om kvinnefrigjøring, kvinnekamp og viktige årstall for likestillingen i Norge. Temaet er jevnt over fyldig beskrevet, med både fakta og historikk og en rekke dialoger. Ved å vie temaet så stor plass, signaliseres det at dette temaet er veldig viktig her i Norge.

5.4.3 Foreldrerollen

I et inkluderingsperspektiv er foreldrerollen avgjørende for hvordan livet blir for barna deres. Foreldrerollen i Norge anno 2024 stiller høye krav. Å være forelder i et nytt land krever at man tar mange valg knyttet til verdier og oppdragelse. Hvor stor plass skal kultur og tradisjoner fra hjemlandet få? Og hvor mye av det norske skal få plass?

Lærebøkene viser ulike innfallsvinkler til dette med å tilpasse seg det norske. Vi så tidligere hvordan pakistanske Nasreen Begum etterhvert fant ut at det beste for barna hennes var om hun omfavnet det norske, i stedet for å ta avstand fra det. Hamid i *Stein på stein* derimot er bekymret for sønnens fremtid: "Jeg er noen ganger redd for at han og Sara skal glemme kulturen vår og landet de kommer fra. De er blitt veldig norske, synes jeg" (s. 128). Over flere kapitler følger vi også dialoger med diskusjoner rundt hvorvidt Sara (23) skal få lov til å flytte hjemmefra før hun gifter seg. Hamid og kona synes det er problematisk at hun skal bo for seg selv: "Foreldrene er veldig skeptiske, og det er ganske dårlig stemning i huset." Sara argumenterer for at kollektivet ligger nærmere studiene, det er billig, og sammen med tre hyggelige jenter. Faren sier at hjemme er alt gratis, hun er for ung, og de vil gjøre alt for å hjelpe henne. "Jeg vet det, og dere er veldig snille. Likevel føler jeg meg... Nei, det er vanskelig å forklare." "Sara er skuffet, men hun har ikke lyst til å krangle med foreldrene sine" (s. 76). Her viser man hvordan kulturelle forskjeller kan være kime til mulige konflikter som har rot i kultur og tradisjoner. Man kan si at det regnes som ganske "unorsk" å forvente at

barna bor hjemme til de er gift og ikke lar dem flytte hjemmefra. Samtidig formidler gjerne dette en følelse som kan gi gjenklang hos mange foreldre med utenlandsk bakgrunn, det vemodige i at barna ikke nødvendigvis har et like nært forhold til kulturen i hjemlandet, som foreldrene kunne ønske.

I *Stein på stein* sliter Darian på skolen, vil slutte på videregående, og heller henge på klubben og drive med musikk. Dette liker ikke foreldrene. Pari og Sara i en dialog: "Dere er så forskjellige, du og Darian." "Ja, og det må vi få lov til å være. Jeg liker matematikk bedre enn han gjør, men han er mye flinkere enn meg i musikk". Sara tar lillebroren i forsvar og forteller mora at han også lærer de yngre på klubben å spille, noe mora ikke visste. "Nei, men snakk mer med ham, ikke bare til ham. Dere må akseptere ham slik han er, ikke prøve å forandre ham." (s. 101). Dette kan tolkes som en noe moraliserende tone, der de norske verdiene om å gi barna ansvar og frihet til å velge selv, foretrekkes. Ved å bruke Saras stemme i dialogen formidles det implisitt et syn på ungdom som selvstendige subjekter med sin egen identitet og egne meninger.

Konflikter om utdanningsvalg finner vi også i *Min norsk*. I en dialog mellom Ahmed og faren, forteller Ahmed at han ikke vil søke på studiespesialiserende for å bli advokat. Faren sier: "Hvorfor ikke? Du har jo alle muligheter for å få deg en god utdanning og en bra jobb som advokat i et fritt og demokratisk land. Dette synes jeg er for dårlig. Nå blir mora di skuffet," og videre: "Vi flyktet fra krigen for at du skulle få et godt liv i Norge, og nå sier du at du ikke gidder å få deg en bra utdanning! Dette er uakseptabelt!" (s. 150). Moren kommer inn og forsøker å roe situasjonen. Dialogen viser hvordan foreldrenes tankesett er på kollisjonskurs med moderne norske verdier om unges selvstendighet og medbestemmelse og evne til å ta egne valg. Naturligvis ønsker de det beste for sin sønn og ser det som fornuftig at han benytter de muligheter som demokratiet gir ham. Et yrke med høy status vil sikre hans fremtid økonomisk, samtidig som det kan stille familien i et gunstig lys.

Som kontrast til *Stein på Stein* og *Min norsk*, hvor foreldrene tilsynelatende holder på sine tradisjonelle verdier, finner vi i *Hei!* skildringer fra ei mor som forklarer følgende: "Da jeg ble mor i Norge, måtte jeg oppdra barna mine på en annen måte enn jeg var vant med. Vi som kommer til Norge fra andre kulturer, må både lære norsk og forstå det norske samfunnet.

Barna våre må få en oppdragelse som passer for barn og unge som bor her. Vi kan ikke oppdra barna våre slik vi selv ble oppdratt”, og videre “I familier der foreldrene ikke snakker norsk, kan det bli problemer når barna blir tenåringer. Barna ser at foreldrene ikke kjenner landet de bor i, og ikke forstår kulturen og systemet her.” I *Hei!* er det også en faksimile om somaliske Ubah Aden, som er trebarnsmor i full jobb, lokalpolitiker og medlem av Foreldreutvalget for grunnopplæringen. Under overskriften *Ja til foreldrekurs for innvandrere!* hevder hun følgende: “Barneoppdragelsen er foreldrenes ansvar. Hvis vi ikke tar dette ansvaret på alvor, kan vi ødelegge framtida til barna våre.” Ved å ta inn denne stemmen formidles det helt eksplisitt en forventning til hvordan foreldre med utenlandsk bakgrunn skal oppdra barna sine. Her understrekes også hvor avgjørende foreldrerollen er for barnas oppvekstvilkår.

I utdraget fra *Hei!* pekes det på at norsk språk bør ha en sentral plass hjemme. I *Min norsk* formidles imidlertid et annet syn på hvilket språk man bør bruke hjemme. Under overskriften *Snakk morsmål med barna!* står det at: “Morsmålet er viktig for barnas identitet og for å ta vare på egen kultur, men det er også viktig for norskopplæringen. Moralen er derfor: Bruk morsmålet hjemme!” (s. 149), fra en faksimile signert 54 norske språkvitere. De oppfordrer til å snakke morsmål med ungene sine, da forskning viser at barn som har et godt fundament fra morsmålet sitt har bedre forutsetninger for å lære et nytt språk. Her uttrykkes altså spenninger i hvordan dette budskapet kommer til uttrykk. Det formidles også at det er positivt for barna å ta vare på egen kultur.

Lærebøkene omtaler i ulik grad vanskelige og mer tabubelagte tema knyttet til foreldrerollen. I *Min norsk* finner vi en faksimile fra NRK om barnefattigdom, hvor det blant annet står at halvparten av barn i lavinntektsfamilier har innvandrerbakgrunn. Barnevernet er et tema både i *Hei!* og *Stein på stein*. Tove jobber der, og en dag kommer bonusdatteren Amalie hjem og forteller at noen i klassen var kritiske og sa at barnevernet dro hjem til folk og tok barna uten grunn. Tove blir derfor med på besøk i klassen hennes for å fortelle om barnevernet og avlive myter. Boka har også en faktatekst om barnevernet og faksimile fra en rapport om barn, vold og overgrep. I *Hei!* finner vi både informative faktatekster samt tre korte historier om hvordan barnevernet hjalp familier å få det bedre. Denne boka går mer i dybden med tekster om både familieproblemer, familierapi og foreldrekurs. De tar også opp temaet vold

i nære relasjoner og har en egen side om ulike typer vold (fysisk, psykisk, seksuell, materiell). Videre får vi høre Aishas historie. Hun kom til Norge på grunn av ekteskap, fikk to barn, men opplevde etter hvert at mannen var kontrollerende og begynte å slå henne. Boka har også en egen side om krisesenter: hvor de finnes, at det er gratis, og hvordan man kan komme i kontakt med dem. De har også en med statistikk som viser at innvandrerkvinner er overrepresentert på krisesentre. Alt i alt, gir *Hei!* et mer nyansert bilde av foreldrerollens skyggesider, selv om *Stein på stein* også er innom temaet. Å sette ord på ubehagelige problemstillinger kan hjelpe folk som sliter med å finne en løsning.

5.4.4 Den ansvarsfulle medborger

Lærebøkene kan sies å presentere et ideal om den ansvarlige medborger, som bidrar og tar ansvar for seg selv, sin egen helse og miljøet rundt seg. Det forventes videre at man tar fornuftige valg knyttet til livsstil, kosthold og trening. Man deltar også på dugnader, bidrar gjerne med frivillig arbeid og gjør sitt for miljøet. Her inngår også tematikker knyttet til nettvett og kildekritikk, som alle bøkene er innom.

Miljøet

I *Hei!* drar Sofia på klesbyttedag, og boka har en faktatekst om ryddedager for stranda. I *Stein på stein* får Lasse seg ny jobb med installering av solcellepaneler. Vi finner også ulike faktatekster om bærekraftig utvikling, Greta Thunberg, og en dialog om kleskjøp. I *Min norsk* vektlegges temaet naboskap og dugnad. Lærebøkene søker gjerne her å skape en bevisstgjøring rundt bærekraftig utvikling ved å vise hvordan man kan ta miljøbevisste valg i dagliglivet. Miljøspørsmål står ikke like høyt på agendaen rundt om i verden, mens det i norske læreplaner vies mye plass og inngår som et eget overordnet mål, noe som læreverkene gjenspeiler.

Helse og livsstil

Temaet helse vies også noe plass, med ulik vektning i de tre læreverkene. Mens det i *Hei!* står lite om helse og livsstil, har *Stein på stein* et eget kapittel om mat og helse. I *Min norsk* er det en dialog om hvordan man kan holde seg i form, der Kathrine forteller at hun elsker trening og hjemmelaget sunn mat. Videre er det tekster om hverdagstrim, yoga, livsstilsykdommer,

psykisk helse, og tips til bedre helse. Her skisseres det opp at den enkelte forventes å ta fornuftige livsstilsvalg.

5.4.5 Oppsummering - subjektifiseringsfunksjonen

I hvilken grad elevers identitetsutvikling er ivaretatt løses noen ulikt i de tre lærebøkene. *Hei!* fremstår som den boka som tør å beskrive mer utfordrende tema og vier disse forholdsvis stor plass. I mange av teksten settes det tydelig ord på utfordringer: om barnevernet, om å være skeiv, om det å ikke lykkes med å finne seg jobb, å møte norske idealer om likestilling, som mann. Tanken kan ha vært at dette er tema som gjerne nettopp er mer ukjente for elevene og at det derfor er gjort et poeng ut av å løfte disse frem. På den måten viser boka at det er rom for ulike sider ved en persons identitet. Den viser hvor kompleks virkeligheten er, og presenterer dermed ikke et snevert ideal som må oppnås for å passe inn. *Stein på stein* ligger et sted midt i mellom, der mange tema presenteres, men går ikke nødvendigvis i dybden i samme grad. *Min norsk* setter i mindre grad ord på utfordrende tema. Det legges tilsynelatende opp til relativt snevre roller som følger normene, der selvstendighet og kritisk sans ikke er satt ord på. Dette kan jo skyldes enten at man ikke ønsker å "støte" noen ved å trekke frem problemstillinger som kan tenkes å være ubehagelige. En annen mulig forklaring kan være at man ønsker å informere om hvordan temaene oppfattes i norsk kontekst, og nærmest konstatere at slik er det her.

Subjektifiseringsfunksjonen er gjerne den som er mest vag og abstrakt, og den er jo også tett knyttet til sosialiseringfunksjonen beskrevet over, da man bør ha den kulturelle innsikt i bunn for å vite hva man forholder seg til. Gjennom å se på de ulike rollene har analysen her søkt å si noe om hvordan bøkene ivaretar hensynet til det å finne seg selv, og skape sin egen unike identitet. For å bedømme dette, kommer det an på forståelsen av subjektifisering. Jeg forstår det her dithen at ved å skape selvstendige subjekter som tar selvstendige valg, ivaretas både hensynet til individet ved at den enkelte myndiggjøres, samtidig som fellesskapet også som trenger slike borgere. I lys av eksemplene temaene viser fra bøkene kan vi kan dermed si at lærebøkene delvis ivaretar hensynet til individet og fellesskapet. Lærebøkene viser flest eksempler på folk som velger å innrette seg og følge spillereglene i den nye kulturen. Ja, det er selvsagt ønskelig med borgere som følger samfunnets spillereglene, og det ligger jo i lærebøkens mandat å gi innsikt i det norske.

Samtidig har et samfunn også behov for de som kan være kritiske og komme med nye tanker om eksisterende strukturer.

5.5 Analysens konklusjon

I hvilken grad ivaretas hensynet til...	Kvalifisering		Sosialisering		Subjektifisering	
	individet	fellesskapet	individet	fellesskapet	individet	fellesskapet
Stein på stein	xx	xxx	xx	xxx	xx	xx
Hei!	xx	xxx	xx	xxx	xx	xx
Min norsk	xx	xxx	xx	xxx	x	xx

Tabell 2. Tabell 2 søker å oppsummere analysens resultater, som vil bli presentert under.

x = hensynet er delvis ivaretatt

xx = hensynet er ivaretatt

xxx = hensynet er ivaretatt i høy grad

Læreverkene er redskap for språklæring, men skal altså også skape rom for å diskutere samfunnsspørsmål. Dette gjøres nok best ved å unngå å bli en ren faktabok, men prøve å gi flere lag og perspektiver. Kultur er jo selvsagt komplekst, og det tar lang tid å forstå og lære, så det kan også være en viss fare for at det blir banalt og forenklet, slik at viktige nyanser forsvinner. Det finnes selvsagt ingen fasitsvar på hvordan utforme ei slik lærebok, og de er jo også laget med henblikk på å treffe språknivået for denne elevgruppa. Elevene vil også ha vært innom andre tema tidligere i bøker på lavere nivå, og kan heller ikke romme "hele" læreplanen. Analysen vil likevel avslutningsvis forsøke å sammenfatte noen tendenser, før forskningsspørsmålet besvares.

Kan man si noe generelt om de tre læreverkene, skiller de seg fra hverandre? Legger de opp til ulike roller og identiteter, og skaper ulike forventninger til integrering? En tendens er at

Min norsk bruker mer faktabaserte, informative tekster, mens *Stein på stein* og spesielt *Hei!* personifiserer ulike tema ved å bruke dialoger hvor personene tillegges meninger og argumenter for og i mot. På denne måten problematiseres tematikkene i høyere grad og man får frem en bredde i meningsmangfoldet. Tendensen til å gi temaer språklig drakt i form av dialoger legger i større grad til rette for at ulike sider ved et tema trer tydeligere fram. Dersom noe nærmest bare informeres om i form av en faktatekst, forsvinner denne dynamikken i et tema. Dette vil også i større grad kreve at læreren legger opp til diskusjoner og samtale rundt en tematikk, og ikke bare blar videre når teksten er lest. *Hei!* har også en tendens til å ha et sterkere fokus på mer utfordrende tema (som utenforskap, barnevernet, krisesenter), mens *Min norsk* i større grad synes å styre unna tema som kan oppfattes som mer kontroversielle. Dette er interessant med tanke på innholdsfortegnelsen til *Min norsk*, som har et konkret fokus på individet og identitetsutvikling. Er tanken at man vil unngå å støte folk bort, ved å unngå vanskelige tema?

En annen tendens i alle bøkene er at mer omdiskuterte synspunkter, om eksempelvis kjønnsroller og samlivsformer (enslig forsørger, homofilt samliv, hjemmeværende mødre), blir fortalt som at det skjedde før, i gamle dager i Norge. Dette stemmer jo for såvidt, og kan ses i sammenheng med temaet *Norge- før og nå*, fra samfunnskunnskapsplanen. Samtidig kan det virke som et grep for å få frem disse holdningene, men uten å legitimere dem. På denne måten kan disse synspunktene komme fram i lyset, samtidig som man får frem hva som anses for å være vanlig i det norske samfunnet i dag. Man sitter altså igjen med at den ene meningen er å foretrekke og at det å mene noe annet, er utdatert, og at slik tenker man ikke i Norge lenger. Like fullt kan det jo diskuteres hvorvidt det er ønskelig å åpne opp for diskusjoner om alle temaene. Bør det inviteres til diskusjon og meningsmangfold, eller er tanken at man konstaterer og informerer om tingenes tilstand? Lærebøkene har jo tross alt et stort ansvar i å bringe kunnskap til torgs ved å komme med fakta og imøtegå myter og, og ikke minst ved å realitetsorientere elevene og gi dem et reelt innblikk i hvordan tingenes tilstand er i Norge i dag.

Analysen har søkt å finne svar på forskningsspørsmålet *Hvordan ivaretar lærebøkene i norsk for voksne innvandrere, både hensynet til elevens identitetsutvikling og forventningene om at elevene skal ta del i det norske fellesskapet?*

Analysen viser at temaet *Jobb - nøkkelen til deltakelse og inkludering*, forstått som kvalifiseringsfunksjonen, absolutt er tilstede i alle læreverkene, både på individ- og samfunnsnivå. Hensynet til fellesskapet er dermed i høy grad ivaretatt. Hensynet til elevens identitetsutvikling er også ivaretatt, forstått som at det er positivt for integreringen til den enkelte å ha en jobb. Det presenteres et noe snevert ideal, med lite rom for dem som ikke lykkes i arbeidslivet, noe som også settes ord på i lærebøkene, så i den betydning er også hensynet til den enkelte ivaretatt.

Når det gjelder temaet *Det norske som målestokk*, og sosialiseringfunksjonen, viser analysen hvordan det gis et inntrykk av at det er best å legge bak seg medbrakte forestillinger, og omfavne det norske fellesskapet. Det kan diskuteres om det her legges opp til assimilering. For hva nøyaktig er det man kan beholde fra egen bagasje? Mer overflatiske symboler, som klær, mat, høytider? Hva med mer dypereliggende verdier, som hvordan leve sammen, livssyn og forhold innad i familien? Hvilke deler av en persons bakgrunn er forenelig med å leve i Norge i dag? Lærebøkene antyder at det ligger forventede føringer for hvilken retning en identitetsutvikling skal bære hen. Samtidig er jo nettopp en innføring i norske eksisterende sosiale mønstre et viktig mandat for lærebøkene. Disse utgjør jo selve konteksten hvor språket skal anvendes, og ligger nært knyttet til det å forstå og lære seg språket. På bakgrunn av dette kan vi si at hensynet til individet er ivaretatt, mens hensynet til fellesskapet er ivaretatt i noe større grad.

Det siste temaet, *Ny i Norge - ny identitet?*, sett i lys av subjektifiseringsfunksjonen, handler om valgene man stilles overfor når man skal skape seg en ny tilværelse i et nytt land. I hvilken grad legger lærebøkene opp til at individet skal beholde og utvikle egen identitet på egne premisser? Det legges jo opp til at man skal være aktiv i egne livsvalg. Samtidig sitter man igjen med at det tryggeste er å holde seg til ferdig opptråkkede stier hvor det norske presenteres som fasiten. Man trenger ikke ta med for mye av egen bagasje, og det er lett å sitte igjen med et inntrykk av at det norske er best, at man vil overtale målgruppa her om hva som er rett og galt. Vi kan mot denne bakgrunn si at hensynet til individet er delvis ivaretatt i *Min norsk*, men ivaretatt i noe større grad i *Stein på stein og Hei!*. Dersom vi legger til grunn premisset om at samfunnet trenger "frie selvstendige subjekter", kan vi si at hensynet til

fellesskapet er ivaretatt, men ikke i like høy grad som for de to andre temaene og funksjonene.

Ved hjelp av studiens forskningsspørsmål, har analysen søkt å belyse oppgavens problemstilling: *På hvilken måte bidrar lærebøker i norsk til å ivareta læreplanens mål om at voksne innvandrere blir integrert i det norske samfunnet?* Da læreverkene følger samme læreplaner, er det ikke overraskende at de stort sett er innom samme tematikker, samtidig som de vektlegger og presenterer temaene noe ulikt. Analysen viser gjennom de ulike temaene at kvalifisering, sosialisering og til dels subjektivering er til stede i alle lærebøkene, dog i noe ulik grad. Ved å ivareta ulike funksjoner med utdanning gir læreverkene et godt utgangspunkt for tidlig integrering.

6. Diskusjon

6.0 Innledning

Mot det teoretiske bakteppet presentert i kapittel 3, skal vi nå drøfte hvordan ulike lærebøker i norsk bidrar til å ivareta læreplanens mål om at voksne innvandrere tidlig integreres. Utgangspunktet for diskusjonen er analysens tre tema fra lærebøkene: (i) *Jobb - nøkkelen til inkludering og deltakelse*, (ii) *Det norske samfunn som målestokk* og (iii) *Ny i Norge - ny identitet?*, sett i lys av utdanningens tre funksjoner.

6.1 Jobb - nøkkelen til deltakelse og inkludering

Økonomisk-politiske motiv

Et sentralt formål med norskopplæringen er jo å bli i stand til å delta i arbeidslivet. Som analysen viser har lærebøkene et stort fokus på jobb og arbeidsliv i Norge, hvor varig tilknytning ses som en viktig del av integreringen. Ifølge Biesta (2010, s. 20) vil det å kvalifisere elevene, gi samfunnet noe tilbake i form av arbeidstakere, som igjen vil bidra i et lands økonomiske vekst. Den bakenforliggende hensikten med kvalifisering kan altså forstås i lys av økonomiske årsaksforhold, og dette forklarer også hvorfor store deler av utdanningssektoren er statsstøttet (Biesta, 2010, s. 20). Det forklarer også hvorfor staten tar

regningen for norskopplæringen for mange voksne innvandrergupper, da det altså ligger en underliggende forventning om at regnestykket skal gå i pluss den dagen disse elevene begynner å betale skatt og bidrar tilbake til den norske statskassa.

Idealet om den skatteytende medborger

Innvandrerborgeren som arbeidstaker og skattebetaler er et gjennomgangstema som elevgruppa møter, også ifølge Børhaug (2018, s. 179): “Det vert igjen og igjen understreka at det er ei klar forventning om å koma seg i arbeid, betala skatt og dermed finansiera dei velferdsyttingane ein har krav på”. Han sammenfatter innvandrerborgeren som en “norsktalande arbeidstakar, skattebetaler og deltakar i å finansiere velferdsstaten, lovlydig og forbrukar av dyre offentlege tenester” (s. 180). Børhaug (2018, s. 182) mener at dette noe ensidige fokuset på jobb og kvalifisering ikke styrker integreringen. Dette fokuset på mennesket som arbeidskraft finner vi også i Sverige, ifølge Borchgrevink og Brochmann (2008, s. 27): Når nye borgere ankommer Sverige blir de kun spurt etter kompetanse, arbeidserfaring og utdanning, mens det vises liten interesse for andre aspekter, i et forsøk på å unngå for mye fokus på kulturelle forskjeller.

Mangfold og innvandringspolitikk

Borchgrevink og Brochmann (2008, s. 24) stiller også spørsmål ved hvor mye mangfold et samfunn kan tåle, finnes det grenser for mangfold i et samfunn? De mener at svaret på dette ligger i de fleste myndigheters innvandringspolitikk, spesielt i Vest-Europa, der det ikke opereres med åpne grenser, men tvert i mot streng innreiseregulering. De mener derfor at: “Alle gla´meldingene om satsing på den kulturelle rikdommen skjærer mot grunnakkordene i innvandringspolitikken etter 1975. Folk utenfra har ikke vært ønsket (igjen med unntak av etterspurt arbeidskraft), men hvis de altså likevel har greid å komme seg inn, er de en berikelse for fellesskapet” (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 26). De hevder også at mottakerland gir et inntrykk av at “det kommer for mange”, med mindre det er snakk om høyt kvalifisert arbeidskraft (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 24).

Fellesskapets behov for arbeidskraft

Det er like fullt en kjensgjerning at Norge har behov for arbeidskraft, og spesielt i helsesektoren, noe som også reflekteres i lærebøkene. Med tanke på en eldrebølge som vil

prege det norske samfunnet i de kommende tiårene, er det også i statens interesse at folk kommer seg i jobb. Det motsatte vil man selvsagt unngå, at elevene i stedet blir stønadsmottakere som ikke bidrar til statskassa. For som Borchgrevink & Brochmann (2008, s. 25) peker på så har et fungerende mangfold i samfunnet en pris, innenfor rammen av en velferdsstat: "Moderne velferdsstater har ikke råd til for mange medlemmer som ikke bidrar til å opprettholde velferdsstaten, og det haster, for en dårlig start kan skape varig marginalisering. Integrasjon og deltakelse kan ikke vente, og derfor koster det. Gjør man ikke noe, så koster det også". Fra et samfunnsmessig ståsted er derfor formålet om å kvalifisere folk til arbeidslivet sentralt for norske myndigheter å fremme, noe som altså gjenspeiles i lærebøkene, gjennom føringene som ligger i læreplanene for voksne innvandrere.

På utsiden av arbeidslivet?

Hvordan kan så disse eksplisitte forventningene om deltakelse i arbeidslivet tenkes å prege elevene? De fleste av personene vi møter i lærebøkene er ivrige etter å komme seg i jobb, og gjennom dialoger og personlige beretninger lyder et øredøvende budskap om alle gevinstene man får ved å ha en jobb. Det skisseres også opp en forestilling om at det er rom for alle i norsk arbeidsliv, bare man står på og vil det nok selv. Mange vil jo ha hatt jobb, nettverk og en viss status før de kom til Norge, og som Morken og Karlsen (2019) understreker er det selvsagt at innvandrere og flyktninger kan bli en ressurs for samfunnet. Like fullt befinner mange av elevene seg i en sårbar situasjon der de er i en fase hvor de skal stable på beina en ny tilværelse. Innvandrere som gruppe er statistisk sett mer utsatt for psykiske vansker, som igjen virker inn på læring og videre utvikling. Morken og Karlsen (2019, s. 563) diskuterer uforutsigbarheten man kan oppleve som innvandrer, og understreker at de fleste mennesker trenger en viss form for forutsigbarhet, oversikt og mening i tilværelsen, og at livet kan oppleves belastende og stressende dersom disse faktorene ikke er tilstede. Elever i denne gruppa kan ha økonomiske utfordringer og også føle seg diskriminert og lite verdsatt, som igjen kan være ødeleggende for selvbildet til den utsatte (Morken & Karlsen, 2019, s. 564). Hvis man da i tillegg opplever å ikke innfri det norske samfunnets forventninger, kan dette legge stein til byrden. Som bøkene indikerer kan denne følelsen av å ikke lykkes eller passe inn bidra til å skape frustrasjoner og bekymringer, som igjen kan få ringvirkninger for elevens motivasjon for å bli integrert.

Innvirkning på integrering

Å bli møtt av negative holdninger i det nye samfunnet, kan føre til marginalisering, som Fandrem et al. (2015, s. 145) understreker. Summen av elevenes erfaringer kan innvirke på hvordan de trives, og akkulturasjonsstrategien de ender opp med: "Når innvandreren velger den fra egen synsvinkel beste strategien for å få kontroll over livet sitt i Norge på en tilfredsstillende måte, er det ut fra denne bagasje, og ut fra de erfaringene de gjør" (Norberg & Lyngsnes, 2008, s. 14). Erfaringer fra skolen kan dermed bidra i utfallet av hvilken tilpasningsstrategi elevene ender opp med, som igjen vil påvirke mulighetene til å bli del av norsk arbeidsliv. Det er altså ingen selvfølge at integrering blir førstevalget, og resultatet kan ende opp med å bli "segregering, assimilering eller marginalisering, mer eller mindre ufrivillig", ifølge Norberg og Lyngsnes (2008, s. 14).

Å være sin egen lykkes smed

Å belønne en persons evner og talent, heller enn sosiale klasseprivilegier og rikdom, slik Mijs (2015, s. 15) beskriver, er for såvidt bra. Samtidig forteller statistikken at det ikke er fullt så enkelt. Enhver lever i samspill med sine omgivelser og det er ikke nødvendigvis slik at en person rår over alle faktorer i eget liv. Kristiansen (2013, s. 64) peker på at på tross av myndighetenes anstrengelser for å gi like muligheter til alle, så "reproduseres sosiale forskjeller i skolen, og elever som kommer fra privilegerte grupper presterer markant bedre enn andre grupper". Denne variasjonen som finnes i utdanningsutbytte kan tilskrives blant annet kjønn, sosioøkonomiske og kulturelle vilkår (Kristiansen, 2013, s. 64). Kristiansen (2013, s. 65) hevder også at det i noen tilfeller kan skyldes "symbolsk eller kulturell urettferdighet som er et resultat av holdninger, fortolkninger og kommunikasjonsformer - ofte i kombinasjon med kulturell dominans". Sporene av et meritokratiske tankegods kan vi også se konturene av i lærebøkene ved gjennom en tendens til å fremstille det å lykkes som noe som kun er opp til egen innsats. I stedet for å inspirere kan man risikere at dette snarere virker mot sin hensikt.

6.2 Det norske som målestokk

Elevgruppa her har allerede vært omgitt av en kultur og er vant med hvordan ting blir gjort på samfunnets ulike arenaer. De befinner seg dermed i en resosialiseringsprosess, der mange

nye koder og regler, både skrevne og uskrevne, skal læres. I læreplanens formål står det blant annet at elevene skal rustes til hverdagsliv og utdanning. Utdanning handler ikke bare om å bli klar for arbeidslivet, men også for andre samfunnsområder. Det å tilegne seg politisk og kulturell forståelse, '*political literacy*' og '*cultural literacy*' (Biesta, 2010, s. 20) gjennom utdanning er også grunnleggende i rollen som medborger i et land. Her kommer utdanningens funksjon i form av sosialisering inn. For elevgruppa her er det snarere snakk om å bli sosialisert inn i en ny kultur, i prosessen som Fandrem et al. (2015) beskriver som enkulturasjon. Et sentralt mandat i lærebøkene er derfor å gi elevene innblikk i en ny kultur. Hvordan kommer dette til uttrykk?

Å stå mellom to kulturer

Mange drar fra hjemlandet med håp om en bedre økonomisk fremtid, studier eller ekteskap, andre på grunn av krig og konflikter. Da er det ikke nødvendigvis slik at de har valgt Norge fordi de er spesielt interessert i landet og kulturen her. Så hvor mye er det egentlig rimelig å forvente? Hvor mye må man forandre eller gi slipp på for å være integrert nok? Lærebøkene kan gi et inntrykk av at veltilpassede individer som blir mest mulig norske er ønskelig.

Hvordan en slik tilpasningsprosess går til i praksis vil variere avhengig av den enkelte elev. Ifølge Fandrem et al. (2015) er integrering den mest positive tilnærmingen i en tilpasningsprosess, der resultatet blir "mindre negativ selvoppfatning, færre depressive tendenser, færre psykologiske og somatiske symptomer, mindre ensomhet og en vurdering av seg selv som sunn og frisk" (Sam, 1997, i Fandrem et al., 2015, s. 146). Det motsatte er tilfelle for marginalisering. Når det gjelder psykologisk tilpasning viser det seg at segregering kan føre til at man kan komme bedre ut av det, sammenlignet med assimilasjon (Sam, 1997, i Fandrem et al., 2015, s. 146). En forklaring på dette kan være at man i så tilfelle har et fundament med utspring i et kjent fellesskap, hvor man gjerne allerede har en plass, og at dette fungerer som en form for videreføring av livet man hadde før. Samtidig kan man undres over hvorfor assimilering ikke har like positiv effekt. Kan det ha sammenheng med at man "kutter røttene" til det opprinnelige, og at det dermed blir vanskelig å blomstre som person? Lærebøkene kan til en viss grad sies å legge opp til assimilering, da det legges klare føringer for hva samfunnet forventer, selv om skolens styrende dokumenter legger til grunn at

mangfold skal ses som en ressurs. Samtidig er det jo lærebøkernes mandat å gi innsikt i norske samfunnsforhold, så slik sett må jo det norske løftes frem.

Et sentralt formål med norskopplæringen er ifølge læreplanen at elevene skal integreres tidlig. Hvordan kan dette forstås? Det tar lang tid å lære språk, med store individuelle forskjeller mellom elevene, slik Gujord (2023) beskriver. Hun peker også på at: "Det sosiale miljøet og kontekstuelle forhold rundt innlæreren virker også inn på motivasjonen" (2023, s. 145). Integrering fordrer både at man har kontakt med det opprinnelige, samtidig som man knytter til seg det nye, slik Fandrem et al. (2015) beskriver denne tilpasningsstrategien. Er det slik at kulturer sømløst kan sys sammen? Hva skal man ta med, og hva skal man legge bort? Som nevnt, legger lærebøkene visse føringer for hva det norske samfunnet forventer ved å vektlegge verdier som likestilling og likeverd, selvstendighet, frihet og ansvar, slik det er lagt opp til fra læreplanenes side. Som innvandrere vil man jo ha et forhold til sitt hjemland, som kan være nært eller fjernt, avhengig av elevens bakgrunn, slik Norberg og Lyngsnes (2008, s. 37) beskriver transnasjonale liv, der båndene man har til det opprinnelige vil variere. Som Norberg og Lyngsnes (2008, s. 37) eksemplifiserer, kan det ta lang tid å finne seg til rette, som ei iransk kvinne uttrykte det: "I nesten fem år sto jeg med ett bein i Iran og ett bein i Norge og lærte ingen ting på skolen. Jeg lærte ikke norsk før jeg flyttet begge beina til Norge. Det betyr ikke at jeg ikke elsker mitt fødeland". Dersom tilhørigheten til opprinnelseslandet er veldig sterk, kan dette altså virke inn på elevens læring på skolen.

Mangfoldige læringsfellesskap

Hvordan kan så skolen søke å støtte elevene i en slik prosess? Den didaktiske sekskanten (se *figur 1, kap. 3*) til Norberg og Lyngsnes (2008) viser hvor komplekst bakteppet for en læringssituasjon i en klasse med voksne innvandrere kan være. Lærestoffet er her i samspill med læreren og de andre elevene, under påvirkning av elevenes skjulte koder, som kan være uskrevne regler for kommunikasjon og sosial omgang. Transnasjonale vilkår spiller også inn i form av hva slags bånd og forpliktelser elevene har til hjemlandet. Alt dette foregår i en gitt skole- og integreringspolitisk kontekst.

Trygge gode læringsfellesskap kan utgjøre en viktig inngangsport til norsk skole og samfunnsliv for øvrig. Som Lund peker på, fordrer gode inkluderende læringsfellesskap en

anerkjennende praksis. Dette samsvarer med rammeverket for deltakelse som også fremhever anerkjennelse som en sentral kvalitet i inkluderende pedagogisk praksis, sammen med samarbeid, utbytte og tilgang. Tveitnes (2022, s. 33) hevder at for at mangfoldige fellesskap skal kunne fungere etter intensjonen, må relasjonene være preget av anerkjennelse og aksept av hverandres rett til å være seg selv. Så selv om læreplaner og politiske styringsdokumenter legger opp til anerkjennelse og inkluderende praksis, minner Tveitnes (2022) om at praksis i realiteten finner sted i “de utallige uformelle og formelle personlige interaksjoner som hver dag finner sted mellom skolens mange deltakere” (Florian et al, 2017, i Tveitnes, 2022, s. 34).

Kommunikasjon om kultur

Hvordan man kommuniserer om kultur er dermed sentralt. Roth (2022, s. 185) viser til Erstad (2016) som hevder vi i Norge strever med å beskrive kulturell variasjon, selv om vi har et kulturelt og etnisk mangfold, fordi vi har en tendens til å bygge sosial integrasjon og inkludering på en forståelse av “de andre”. Det pekes videre på at: ”I Norge finnes en underliggende forventning om at alle, også immigranter, skal oppfylle det kollektive imperiet at “de andre” må bli “like oss”. Dette synliggjør behovet for å diskutere konsekvenser av ideer om hva inkludering kan innebære i det multietniske Norge”, ifølge Erstad et al. (2016, i Roth, 2022, s. 185).

Som Brochmann og Borchgrevink (2008) også er inne på kan det oppleves stigmatiserende å konstant bli minnet på at man er annerledes: “Insisteringen på mangfold kan bli en belastning for folk med utenlandsk bakgrunn, folk som kanskje har anstrengt seg for å gli friksjonsfritt inn i arbeids- og hverdagslivet” (s. 30). Fandrem et al. (2015) diskuterer problematiske sider ved interkulturell kommunikasjon, om kultur til besvær: Hvor stor plass skal tankegangen om at ulike kulturer er forskjellige ha? (s. 138). Kan det i noen tilfeller være slik at kulturforskjeller tillegges for stor betydning? (136). Ifølge Fandrem et al. (2015, s. 18) bør heller en “almennliggjøring av ulikhet være formålet”, der kulturbegrepet kan “lukes ut og erstattes av andre begrep som kan bidra til mer presise beskrivelser” som gir mer rom for de individuelle og fellesmenneskelige aspektene. Samtidig er det i denne elevgruppas tilfelle liten tvil om at man faktisk er forskjellige, i kraft av at elevgruppa tross alt består av ulike

nasjonaliteter, etnisiteter, religioner, og kulturelle bakgrunner. Elevene har til felles at de er ute i samme ærend: å lære seg norsk og finne sin plass i et nytt land.

Fokuset trenger selvsagt ikke bare være på kulturelle ulikheter, men det kan også ha en verdi å løfte frem og sette ord på forskjeller. Lund (2018) mener at å tilrettelegge for elevers identitetsbygging og danning, gjøres best gjennom en interkulturell pedagogisk praksis, der eleven tilhører trygge læringsmiljø hvor individet blir sett og anerkjent. Det skal være rom for uenighet, men også vilje til å forstå andres synspunkter, altså en større forståelse mellom elevene (Lund, 2018, s. 91). Som Kristiansen (2013, s. 74) også understreker kan dialog representere “anerkjennelse av lokale kulturer og praksiser uten at man må se dem som gitte og uforanderlige naturlover”. Ifølge Lund (2018, s. 91) fokuseres det i interkulturell pedagogisk praksis på “relasjoner og interaksjoner mellom elever med ulike kulturer og der bakgrunner eller kontraster underbygges og synliggjøres”. På denne måten vil elevene i en læringsprosess kunne frigjøre seg fra “kategoriseringer og karakteristikk av grupper eller individer,” og dermed utvikle en større forståelseshorisont. Dette harmonerer med Hellesnes' (1996) argument om å utvide forståelseshorisonten. Biesta (2010) argumenterer også for at skolen som utdanningsinstitusjon skal være åpen for slike brytninger og kontraster.

Læreboka som premissleverandør

Temaer som tas opp i lærebøkene blir ofte gjenstand for klassesamtaler i etterkant. Selv om det kan virke utopisk, som Tveit (2023, s. 29) påpeker, er det snakk om å bruke disse prinsippene som et ideal å strekke seg etter. Gjennom trygge inkluderende læringsfellesskap har elevene dermed en mulighet til å samtale om og diskutere sin forståelse av lærebøkene. Som Gujord (2023) viser, tar det lang tid å mestre et språk, så det å gi elever mulighet til å delta kan både utvikle språket og bidra til forståelsen av fenomener, som vi kommer tilbake til senere i diskusjonen. En viktig gevinst er også at elevene gjennom slike dialoger lærer om demokratiske prosesser i praksis (Tveit, 2023, s. 55). Målet er at alles stemme blir anerkjent og hørt, selv om man ikke nødvendigvis må bli enige. Ved at alle får sin stemme hørt, kan en slik tilnærming gi legitimitet til lærestoffet. Slike prosesser kan også fremme personlig utvikling og selvrefleksjon, hevder Tveit (2023, 2. 81).

Skolen som arena for identitetsdannelse

Skolen spiller en sentral rolle som en arena hvor elevenes identiteter formes. Hvilke merkelapper møter elevgruppa i lærebøkene? Hvordan kan disse tenkes å resonneres med egen opplevelse og oppfatning av seg selv? Fandrem et al. (2015) kaster lys over hvordan læreren velger å vektlegge sider ved en elevs identitet ulikt, ved å trekke frem f. eks. opprinnelsesland, etnisitet, religion, og hvordan dette kan bidra i å forme elevens syn på seg selv, samt påvirke medelevers tanker. På samme måte vil lærebokas narrativ kunne bidra i elevens forståelse av seg selv og sin identitet. Fandrem et al. (2015, s. 148) viser til begrepet *interseksjonalitet* (Crenshaw, 1989), for å forklare samspillet mellom ulike sosiokulturelle kategorier og identiteter, som kjønn, rase, klasse, seksualitet, etnisitet og funksjonshemming, og hevder at et individs ulike delidentiteter kommer til uttrykk i situasjoner og samhandling med andre. Morken og Karlsen (2018, s. 551) hevder at: “Noen opplever den kulturen de er sosialisert inn i, som berikende, andre som begrensende”, og understreker at: “Kulturell identitet kan være viktig for noen, andre er kanskje mer opptatt av sin yrkesidentitet, sitt politiske ståsted, sin individualitet, sine framtidsdrømmer eller sitt funksjonsnivå. Mens noen er opptatt av sine kulturelle røtter, søker andre uavhengighet og nye muligheter”.

Roth (2022, s. 169) peker på “hvordan dominante makthierarkier, som det norske majoritetsidealet om å være integrert i det norske samfunnet for å delta i et framtidig yrkesliv”, kan spille inn på elevens identitetsposisjonering. Hun viser til en studie (Roth & Stuedahl, 2017) som viste hvordan norskfødte jenter med innvandrerforeldre posisjonerte seg som rebelske på skolen, som respons på å føle seg begrenset av den norske likestillingsfunksjonen (Roth, 2022, s. 168). Slike former for identitetsposisjonering er sentralt for å belyse oppgavens problemstilling, da idealer og forventninger som eleven møtes med, tolkes gjennom elevens bakgrunn og inngår i et samspill med denne. I ytterste konsekvens kan det resultere i en avvisning fra elevens side, som igjen resulterer i å skape avstand til majoritetssamfunnet.

Urrieta (2007, s. 114) referer til to ulike studier, som viste hvordan elevens identitet som lærende ble formet av læringsmiljøet: den ene gruppa opplevde et ubehagelig og negativt læringsmiljø, mens den andre gruppa opplevde gode relasjoner og et narrativ om muligheter til å lykkes. En slik type identitet som lærende følger med elevene videre og kan få

ødeleggende konsekvenser for den videre skolegang, ifølge Urrieta (2007, s. 114). På samme måte peker Säljö (2016) på hvordan menneskets indre dialog formes gjennom deltakelse i av sosiokulturelle læringsfellesskap.

Foreldrerollen og mangfold

Et eksempel på hvordan dragkampen det kan være å stå mellom to kulturer kan fortone seg er foreldrerollen. Lærebøkene er ikke samstemte og formidler ulike budskap om hvordan forholde seg til foreldrerollen. I *Hei!* fremheves en forventning om å la det norske spille hovedrollen i oppdragelsen av barna. Her blir det sagt i et intervju fra en avis, at det beste for barna er om foreldrene blir mest mulig “norske”. Samtidig beskriver en annen dialog uroen foreldre kan føle på ved at barna får innpass og tilpasser seg den nye kulturen bedre enn foreldrene selv. Å finne seg til rette i et nytt land kan være vanskelig og store kulturforskjeller kan føre til såkalt akkulturasjonsstress, og dissonant akkulturasjon kan også oppstå dersom ulike familiemedlemmer tilpasser seg den nye kulturen på forskjellig måter (Jávo, 2010, i Morken & Karlsen, 2019, s. 562). I slike tilfeller kan det oppstå generasjonskonflikter, hvor foreldrene kan reagere med sosial kontroll dersom de unge for eksempel tilpasser seg majoritetssamfunnet raskere (Morken & Karlsen, 2019, s. 562).

Brochmann og Borchgrevink (2008) diskuterer også foreldrerollen og advarer mot at mangfoldsbegrepet “dekker over det faktum at ikke alle forskjeller er harmløse” (s. 28). De eksemplifiserer dette med temaet barneoppdragelse, og peker på at et mangfold av oppdragelsesmetoder ikke nødvendigvis er ønskelig. De viser til en episode i svensk media der barnevernet unnlot å hjelpe en gutt med afrikansk bakgrunn som hadde bedt om hjelp gjentatte ganger fordi faren slo. De var nemlig redde for å bli stemplet som rasistiske. Samtidig ble det organisert støttedemonstrasjoner for guttens far, “hvor en rekke mennesker med mørk hud krevde retten til å oppdra egne barn i henhold til egen tradisjon og slik man fant det formålstjenlig” (s. 29). Dette eksempelet understreker kompleksiteten man kan stå overfor når kulturer møtes. Så hva er løsningen, spør Brochmann og Borchgrevink (2008): Skal man ofre enkeltpersoners borgerrettigheter i respekt for mangfoldet, eller risikere å møte kritikk og rasismeanklager? (s. 29). Denne kompleksiteten gjenspeiles også i lærebøkene perspektiver på ulike dilemma som foreldre kan stå overfor i møte med en ny kultur.

Utfordringer ved mangfold

Kristiansen (2013, s. 70) hevder at "ideen om deltakelse på like vilkår hviler på prinsippet om at alle kulturer ikke bare er likestilte, men også likeverdige, og derfor berettiget anerkjennelse", og han spør om dette er en forutsetning som bør godtas uten betingelser: "Skal man ikke i det minste kunne kreve belegg for at en bestemt kultur på nærmere bestemte punkter er likeverdig med andre kulturer den ønsker å sammenlignes med, for eksempel den hegemoniske kulturen i et samfunn?" Han spør videre om det er slik at vi må "akseptere at partikulære kulturer som tillater, eller endog oppmuntrer, fenomener som vold, rasisme, kvinneundertrykking eller andre former for misbruk og utnyttelse av mennesker, kan kreve å bli behandlet som likestilt og likeverdig med kulturer som tar avstand fra de samme fenomener?" (Kristiansen, 2013, s. 70). Han peker her på at slike kulturelle særtrekk uten tvil krenker menneskeverdet, slik det kommer til uttrykk i menneskerettighetene (s. 70). Hvordan harmonerer dette med læreplanens verdier, som har sitt utspring i menneskerettighetene? Her vil jo mange i elevgruppa befinne seg mellom to verdener. Hva skal legges på hylla? Det man opprinnelig identifiserte seg med, eller nye verdisett man står overfor? Brochmann og Borchgrevink (2008) stiller spørsmålet: "Hvordan kan man vise respekt for variasjon i et pluralistisk samfunn, uten samtidig å svekke de båndene som holder samfunnet sammen i et fellesskap rundt noen grunnleggende verdier?" (s. 31). Sosialisering i form av aksept for grunnleggende verdier, som menneskerettigheter, synes derfor nødvendig for å opprettholde det norske samfunnsfellesskapet.

6.3 Ny i Norge - ny identitet?

Kristiansen (2013, s. 72) drøfter også hvorvidt elevs rett til selvbestemmelse bør anerkjennes og imøtekommes dersom denne retten "brukes til å fatte beslutninger som på sikt vil virke til elevens ugunst eller skade. Det siste kan gjelde i tilknytning til holdninger, arbeidsinnsats, fremmøte eller atferd". Dersom elever tar valg basert på tilsynelatende mangelfullt kunnskapsgrunnlag, er det da ikke skolens plikt å søke å informere og justere disse holdningene og valgene? Dette er et argument for at lærebøkene nettopp må vise frem et ideal, som er i tråd med norske normer og regler.

Dette leder oss over på Hellesnes (1969, s. 85), som hevder at for at individet skal være i utvikling og bli dannet, bør enhver person møte nye tanker og ideer for å unngå en frosset forståelseshorisont. Det er dermed viktig at lærebøkene bidrar i å utfordre elevene nettopp på deres forståelse. Hellesnes advarer mot at dersom dialektikken mellom det nye vi søker å forstå og det forståtte stopper opp, sitter vi igjen med en fiksert referanseramme, som ikke vil gi oss nye forståelser. Dette er dermed et argument for å utfordre tankegods og forestillinger elevene måtte ha i bagasjen. "Enhver aktør bringer med seg språk, begreper, trosoppfatninger og personlige erfaringer, i sitt forsøk på å fortolke meningsfulle fenomener", ifølge Gilje og Grimen (1995, s. 150). Hellesnes (1969, s. 85) løfter frem den hermeneutiske prosessen, der forståelsen vår er i en vekselvis prosess med vår forståelse. På denne måten vil elevenes bakgrunnskunnskap og forståelse virke inn på deres forståelse og oppfatning av lærebøkens innhold, og den nye kulturen i videre forstand.

Biesta (2010) argumenterer jo for viktigheten av å gi elevene muligheten til selvstendig tenkning, å opponere mot det etablerte. Biesta (2010) vedgår at dette tilsynelatende kan virke som å gå i mot det som skolen tradisjonelt sett står for: å støtte og tilrettelegge for elevenes læring slik at de kan nå sitt potensial (s. 74). Dette henspiller igjen på hva vi faktisk vil med utdanning, og viser tilbake på Biestas spørsmål om hva en god utdanning faktisk er. Biesta argumenter for at subjektivering bør gjennomsyre enhver utdanning, og han mener at utdanning blir 'uneducational' dersom den bare fokuserer på sosialisering, og dermed unnlater å gi elevene muligheter for å på samme tid bli selvstendige og frie nettopp fra slike strukturer (s. 75). I likhet med Biesta (2010) diskuterer Hellesnes (1975, 1992) begrepet sosialisering, som han mener kan foregå i ulike former, som tilpassing eller som danning, som han altså ser som en motsetning til tilpassing (s. 140). Hellesnes er kritisk til det han kaller 'Tilpassings-ideologien', og beskriver 'den veltilpassa' som en plikttoppfyllende person som utfører de funksjoner han har fått tildelt, utan å tenke være kritisk til underliggende hvilke maktforhold og sosiale prosesser, som aksepterer tingenes tilstand og ikke ser for seg at det kunne vært annerledes (s. 139). Det er som en motsats til dette Hellesnes løfter frem danningen, slik Biesta fremholder subjektivering som en sentral funksjon ved utdanning.

Diskusjonen får her en ekstra dimensjon, da denne elevgruppa jo allerede er sosialiserte og dannet fra sitt hjemland. I møte med nye måter å se samfunnet på i et annet land blir man like fullt tvunget til å ta stilling til nye kulturelle mønstre og samfunnsstrukturer. Skolen som arena for danning og subjektivisering i kraft av utdanning, kan dermed sies å bære et ekstra stort ansvar i å tilrettelegge for at elevene utvikler en form selvstendighet og frihet i seg selv. Det er i disse møtene med det nye man gjerne må ta risikoen som Biesta snakker om, ved å gi elevene frihet til å ta egne valg, heller enn å presse dem inn i ferdige kategorier og idealer.

Aase (2005, s. 26) trekker frem ulike dilemmaer knyttet til danning i vår tid: Målsettingene om kunnskap og danning på den ene siden, og utsorteringen på den andre siden, er ett av dilemmaene innenfor skolesystemet. Målbar kunnskap favoriseres over danning, som er vanskeligere å måle, som også Biesta (2005) peker på. Hun mener at det problematisk når nytte er den eneste målestokken for et fags verdi. Like fullt understreker hun viktigheten av god kunnskap for å i det hele tatt kunne være i stand til å problematisere og reflektere: «Hvis danningmålene blir stående uten et korpus av kunnskap og innsikt» blir det en slags halvdanning (Adorno, 1959 i Aase, 2005, s. 26). «Danningsoppdraget er i stor grad knyttet til ønsket om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i kulturen. Dette er med andre ord et demokratisk prosjekt», ifølge Aase (2015, s. 17).

Norskopplæringen skal åpne opp for «deltakelse i demokratiske prosesser, engasjement og kritisk tenkning», ifølge læreplanen i norsk (s. 3). Dette mener Børhaug (2018) ikke er tilstrekkelig dekket i læreplanen i samfunnskunnskap, noe som også gjenspeiles i lærebøkene i norskopplæringen. Han hevder at fokuset er rettet mot det å være en lovlydig borger og på plikten til å finansiere velferdstjenester, men manglende fokus på retten til å påvirke gjennom demokratiske prosesser: «Kultur, institusjonar, velferdsstat og lovverk vert haldne fram som gode og rette, men som noko ein skal tilpassa seg og underordna seg - og altså finansiera bruken av» (s. 181). Dette støtter analysens inntrykk om at de to funksjonene sosialisering og kvalifisering er mest fremtredende. Dette vises også igjen i analysens tema, der det er lite omtale av demokrati og politiske prosesser.

Børhaug (2019) peker på at lærebøker har en autoritet i kraft av å være «eit presist uttrykk for kva som er intensjon, siktemål og tenking bak et pedagogisk tiltak» (s. 171). Børhaug

(2018, s. 181) finner altså lite som løfter fram forestillinger om et nasjonalt fellesskap som er åpent for impulser fra andre kulturer. Ei heller finner han tegn til ideer om multikulturalisme, som kunne åpnet for at elevene kunne sett for seg å bidra og bli del av et moralsk fellesskap som også rommet dem. Børhaug (2018) kritiserer også læreplanen for et manglende fokus på å aktivere elevens forkunnskaper, og finner ingen eksempler på at lærestoffet blir forsøkt knyttet til innvandrernes egen situasjon og interesser (s. 182). Som påpekt tidligere i oppgavens diskusjon, taler en slik tilnærming i så fall mer i retning av assimilering, enn integrering, da man her ikke søker å forene det opprinnelige og det nye.

6.4 Konklusjon

Lærebøker inngår som en del av elevenes erfaringer med norsk skole, og som del av en klasseromskontekst. Å være del av et inkluderende læringsfellesskap der man føler seg ivaretatt og anerkjent, kan ses som et viktig steg på veien mot integrering. På samme måte som elevgruppa i denne oppgaven er sammensatt, er også lærebøkene oppdrag komplekst: De skal søke å forene både hensynet til den enkelte elev og det norske fellesskapet, samtidig som alle læreplanens verdier og mål skal formidles. Oppgaven har søkt å belyse hvordan lærebøker for voksne innvandrere ivaretar læreplanens mål om tidlig integrering. Å bli integrert er en prosess som kan ta lang tid, så hvorvidt man integreres tidlig vil avhenge av svært mange faktorer. Det kan det se ut til at lærebøkene i større grad tar hensyn til fellesskapet, tidvis på bekostning av hensynet til individet. I lærebøkene er subjektifiseringsfunksjonen tilsynelatende i mindre grad til stede, selv om dette gjerne er funksjon som kan være vanskelig å sette fingeren på. Lærebøkene legger i stor grad opp til kvalifisering, der det å bli klar for arbeidslivet vektlegges, slik læreplanens formål om varig tilknytning også tilsier. Å være del av arbeidslivet kan være en viktig arena for deltakelse i det norske samfunnet, og dermed en viktig del av å bli integrert.

Det er naturlig nok også et stort fokus på sosialisering, i form av det norske som målestokk. Det legges i stor grad føringer for hva slags idealer man bør følge, og for hva staten Norge og storsamfunnet forventer. Å se mangfold som en ressurs og bygge på elevens bakgrunn kommer derfor noe i skyggen, og kan sies å drukne litt i alle kravene om å jobbe og "bli norsk". En potensiell konsekvens av dette er at man risikerer å forspille sjansen til integrering:

Dersom forventinger fra fellesskapet ligger for langt unna den enkeltes utgangspunkt, kan man risikere å skape avstand.

På samme tid er det jo en fordel at samfunnet trekker i noenlunde samme retning. For å kunne delta i samfunnet må man ha kjennskap til kulturelle koder, og forståelse for etablerte samfunnsstrukturer. Det er dermed viktig å realitetsorientere elevene, for å søke å sikre at flest mulig finner sin plass, både av hensyn til fellesskapet, men også av hensyn til seg selv og sitt eget liv. For å bli integrert er det avgjørende å ha innsikt i det nye kulturelle landskapet man befinner seg i, for å kunne bygge på og forene det man allerede har med seg. Gjennom inkluderende læringsfellesskap hvor det tilrettelegges for deltakelse for alle, kan elever gis en verdifull inngangsport til det norske språket og samfunnslivet for øvrig.

Litteraturliste

Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I (Red.) Børhaug, K., Fenner, A-B., & Aase. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 15-27). Fagbokforlaget.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* (vol. 6).

DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587

Allan, J. & Persson, E. (2020). Social capital and trust for inclusion in school and society. *Education, citizenship and social justice* (vol. 15)

DOI: 10.1177/1746197918801001

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter* (1. utg.) Cappelen Damm Akademisk.

Arnesen, A-L. (2017. Kap. 1. Inkludering - Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I Arnesen, A-L. (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2. utg.) Universitetsforlaget, Oslo.

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden* (3). Aschehoug, Oslo.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2) (77-101).

DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

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

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021). Læreplan i norsk for voksne innvandrere - Nivå A1-B2. Fastsatt som forskrift til integreringsloven. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://hkdir.no/dokumenter/laereplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere>

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021). Læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Fastsatt som forskrift til integreringsloven. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://hkdir.no/dokumenter/laereplan-i-samfunnskunnskap-for-vaksne-innvandrarar>

Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B., Bråten, B (2019) *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker - for hvem?* Fafo.

<https://www.faf.no/images/pub/2017/20639.pdf>

Ellingsen, E. & Mac Donald, K. (2021). *Stein på stein Tekstbok*. Cappelen Damm, Oslo.

Fandrem, H., Haus, S., Lund & Johannessen, Ø. (2008). Dette er Sevgi, hun er tyrkisk eller ... ? I Kipperberg, E. (Red) *Når verden banker på: nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Fagbokforlaget.

Gilje, G. & Grimen (1995). *Hermeneutikk: forståelse og mening* (kapittel 7).

Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi (2. utg.). Universitetsforlaget.

Gujord, A.-K. H. (2023). *Å studere utvikling av andrespråk*. Fagbokforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I O. Eriksen, O. H. Grimen, C. Holst, A.

Maste-Kaasa, R. Slagstad, J-C. Smeby, S. Stjernø & E. Øverby (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.

Hart, S. & Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs about Ability. In: Florian L. (Red.) *The SAGE Handbook of Special Education*. Los Angeles: SAGE.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsbegrep (1969). I E.-L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (s. 79-103). Ad Notam Gyldendal.

Hellesnes, J. (1992). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane (1975). I E.-L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (s. 133-178). Ad Notam Gyldendal.

IMDi (2023) *Hvordan går det med integreringen i Norge? Indikatorer, status og utviklingstrekk i 2023*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.

<https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/indikatorer-status-og-utviklingstrekk/hvordan-gar-det-med-integreringen-i-norge-2023-.pdf>

Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. Norsk idéhistorie i en europeisk kontekst. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.) (s. 107-128). Cappelen Damm Akademisk.

Hitching, T. R. & Veum, A. (2015). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (1. utg.) Høyskoleforlaget.

Kleven, T.A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Johnsen, E.B, Lorentzen, S., Skyum-Nielsen, P, & Selander, S. (1997). *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok*. Universitetsforlaget.

Kristiansen, A. (2013). Rettferdighet, anerkjennelseskrav og legitimitet i utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (vol. 97).

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

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, (4), (87-102).

DOI: 10.23865/ntpk.v4.608

Lysen, J., Østby, L., & Dzamarija, M. T. (2024) *Innvandrere i Norge 2023. Hvem er de, og hvordan går det med dem?* Statistisk sentralbyrå.

https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/innvandrere-i-norge-2023/_attachment/inline/80cac6c5-0945-4c2c-853d-5b58dba589f5:998a84e25c95b73184abb9db8cd1e7d4308e0697/SA-176_web.pdf

Maxwell, J. A. (2009) *Designing a qualitative study. The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd ed). SAGE, Los Angeles.

Mijs, J. (2015). The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research* (2016) 29:14–34

DOI 10.1007/s11211-014-0228-0

Morken, I. & Dalen, M. (2015) Utenlandsadopterte barn og unge og innvandrere. I "spesialpedagogikkens grenseland". *Spesialpedagogikk*, 2(15)

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/utenlandsadopterte-barn-og-unge-og-innvandrerere---i-spesialpedagogikkens-grenseland/>

Morken, I. & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.) (s. 548-566). Cappelen Damm Akademisk.

Norberg, P. F., & Lyngsnes, K. (2008). *Dette er en ny verden for meg - didaktisk arbeid med voksne innvandrere*. Tapir Akademisk forlag.

Pham, T. T. & Rygge, S. R. (2020). *Min norsk Tekstbok B1* (Gyldendal, Oslo).

Roth, S. (2022). Multietniske norske jenters identitetsposisjonering i overgangsfaser: «Videregående skole ble mye vanskeligere enn jeg hadde trodd». I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 164–189). Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100307>

Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Silverman, D. (2004). *What is Qualitative Research? Interpreting qualitative data* (5th ed.) SAGE.

Selvik, V. S. (2019). *Hei! Norsk for voksne innvandrere Tekstbok B1*. Cappelen Damm.

Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.) Fagbokforlaget.

Tveit, A-D. (2023). *Elevers deltakelse og medvirkning - i samtaler med lærer og foresatte om individuell opplæring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Tveitnes, M. S. (2022) Kap. 2 Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis. I: G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 24-49). Fagbokforlaget.

DOI: 10.55669/oa100302

Skeie, G., Fandrem, H. & Ohna, S.E. (2022). Mangfold, inkludering og utdanning. Gode intensjoner og komplekse realiteter. I: G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 9-23). Fagbokforlaget.

DOI: 10.55669/oa100301

Urrieta, L. (2007). Figured Worlds and Education: An Introduction to the Special Issue. *The Urban Review*, 39(2)

DOI: 10.1007/s11256-007-0051-0

Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring. Idégrunnlag og politikk. Utopi -realitet? *Spesialpedagogikk*, 03(06)

Nettsider

Internasjonale forpliktelser

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=6>

Integreringsloven

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>

NESH

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

SSB

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-etter-innvandringsgrunn>

<https://www.ssb.no/utdanning/voksenopplaering/statistikk/norskopplaering-for-voksne-innvandrere/artikler/1-av-3-fra-ukraina>

<https://www.ssb.no/utdanning/voksenopplaering/statistikk/norskopplaering-for-voksne-innvandrere>