



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Camilla Austad

Masteroppgave

Hvordan blir kulturelt mangfold anerkjent i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?

How are cultural diversity acknowledged in textbooks in Norwegian on the 2nd and 5th grade?

Master i tilpasset opplæring

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

FORORD

Da jeg var ferdig utdannet adjunkt i 2011 var tilpasset opplæring noe jeg følte jeg hadde lite kunnskaper om, annet enn at dette var noe alle elever i skolen hadde krav på. Etter å ha jobbet noen år i skolen, hvor jeg kjente på at tilpasset opplæring stadig var et svevende begrep, bestemte jeg meg for å gå i gang med dette studiet fra høsten 2014. Det har jeg ikke angret på. Det har vært to spennende år med interessante emner og temaer, hvor jeg nå kjenner på at tilpasset opplæring handler om så mye mer enn hva jeg i utgangspunktet hadde forestillinger om.

Det har til tider vært tøft å skulle gjennomføre studiets siste del, selve masteroppgaveskrivingen, da det å skulle skrive oppgaver av større omfang aldri har vært særlig enkelt for min del, men den utfordringen bestemte jeg meg for å ta. Og nå sitter jeg her og har fullført, som for meg er godt nok. Så i tillegg til å ha lært mye om tilpasset opplæring, har jeg også gjennom dette studiet lært mye om meg selv.

En stor takk vil jeg gi til min veileder, Christina Mølstad, som har vist veier videre i skriveprosessen, når jeg selv har møtt veggen.

Ellers sendes en takk til foreleserne ved studiet som alltid viser stort engasjement for sitt fag.

Biri, 16.mai 2016

Camilla Austad

Innhold

INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	8
1. INNLEDNING	9
1.1 VALG AV PROBLEMSTILLING	9
1.2 VALG AV LÆREBØKER	10
1.3 REDEGJØRELSE FOR OG AVGRENSNING AV BEGREPER KNYTTET TIL PROBLEMSTILLING	10
1.3.1 <i>Kulturelt mangfold i læreplanen</i>	11
1.3.2 <i>Utforming av læremidler</i>	12
1.4 OPPGAVENS VIDERE STRUKTUR	13
2. TEORI.....	14
2.1 FORSKNING PÅ LÆREBØKER	14
2.2 KULTURTEORI	18
2.2.1 <i>Mangfold</i>	18
2.2.2 <i>Kulturbegrepet og kulturelt mangfold</i>	18
2.3 IDENTITET OG ANERKJENNELSE	23
2.3.1 <i>Axel Honneths teori om anerkjennelse</i>	25
2.4 OPPSUMMERING AV TEORI	28
3. VITENSKAPSTEORI OG METODE.....	30
3.1 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER.....	30
3.2 HERMENEUTIKK	31
3.3 VALG AV METODE	32
3.3.1 <i>Kvalitativ dataanalyse / innholdsanalyse</i>	33

3.3.2	<i>Kategorisering</i>	34
3.4	GJENNOMFØRING AV ANALYSE	35
3.5	VALIDITET OG RELIABILITET	36
3.5.1	<i>Validitet i kvalitative studier</i>	36
3.5.2	<i>Reliabilitet i kvalitative studier</i>	37
4.	ANALYSE	38
4.1	NAVN	38
4.2	SPRÅK.....	40
4.3	ETNISITET	43
4.4	KULTURELLE SÆRTREKK	46
4.5	KORT OPPSUMMERING AV FUNN	49
5.	DISKUSJON	51
5.1	KONKLUSJON	55
	LITTERATURLISTE	56
	VEDLEGG	60

Tabelloversikt

Tabell A: Anerkjennelse og former for krenkelse innenfor de tre sfærene (s.26)

Følgende tabeller er samlet under vedlegg helt sist i besvarelsen:

Tabell 1a: Navn i Salto 2 Elevbok A

Tabell 1b: Funn knyttet til etnisitet – tegning - Salto 2 Elevbok A

Tabell 1c: Funn knyttet til etnisitet – fotografi – Salto Elevbok A

Tabell 2a: Navn i Salto 5A Elevbok

Tabell 2b: Funn knyttet til etnisitet – tegning – Salto 5A Elevbok

Tabell 2c: Funn knyttet til etnisitet– fotografi – Salto 5A Elevbok

Tabell 3a: Navn i Zeppelin Elevbok 2A

Tabell 3b: Funn knyttet til etnisitet – tegning – Zeppelin Elevbok 2A

Tabell 3c: Funn knyttet til etnisitet – fotografi – Zeppelin Elevbok 2A

Tabell 4a: Navn i Zeppelin Språkbok 5

Tabell 4b: Funn knyttet til etnisitet – tegning – Zeppelin Språkbok 5

Tabell 4c: Funn knyttet til etnisitet– fotografi – Zeppelin Språkbok 5

Tabell 5a: Navn i Zeppelin Lesebok 5

Tabell 5b: Funn knyttet til etnisitet – tegning – Zeppelin Lesebok 5

Tabell 5c: Funn knyttet til etnisitet– fotografi - Zeppelin Lesebok 5

Norsk sammendrag

I denne masteroppgaven har målet vært å se på hvordan kulturelt mangfold anerkjennes i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn. Jeg har i den sammenheng gjennomført en lærebokanalyse på et lite utvalg bøker, henholdsvis to 2.trinnsbøker og tre 5.trinnsbøker fra læreverkene *Salto* og *Zeppelin*.

Kulturelt mangfold er et begrep som gir mange assosiasjoner til dets innhold. Jeg har derfor som en støtte til analysen definert begrepet gjennom kulturteori. Viktige dimensjoner i tilknytning til kulturelt mangfold som jeg her har kommet frem til er bl.a. språk som en viktig del av kultur, og hvordan kulturelt mangfold kan komme til uttrykk gjennom f.eks. ytre kjennetegn i ulike former, slik som etnisitet, levemåter, klesplagg, mat o.l.

Når det kommer til hvordan det kulturelle mangfoldet anerkjennes i lærebøkene har jeg brukt Axel Honneths teori om anerkjennelse. Dette fordi han tar opp ulike former for anerkjennelse i ulike sfærer og hvordan en i tillegg kan identifisere en eventuell mangel på anerkjennelse som da uttrykkes gjennom tilsvarende former for krenkelse. Det har også vært viktig å snakke om identitet i forbindelse med anerkjennelse da disse begrepene mer eller mindre hører sammen.

Som et bakteppe for analyseprosessen i denne masteroppgaven ligger hermeneutikken, i og med at denne tar for seg tolkning av tekster, og gjennom lærebokanalysene har jeg tolket innholdet i disse bøkene med utgangspunkt i kulturteori og anerkjennelse.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this master thesis, my goal has been to take a closer look at how cultural diversity are acknowledged in textbooks of Norwegian as a school subject in the 2nd and 5th grade. Therefore, I have done a textbook analysis on a small selection of textbooks, consisting of two 2nd grade textbooks and three 5th grade textbooks from the textbook series *Salto* and *Zeppelin*.

The concept of cultural diversity is one that gives many associations to its content. Therefore I have defined its meaning through cultural theory to support my analysis. Important dimensions that I have discovered in connection with cultural diversity is e.g. the language as an important aspect of ones culture, and how cultural diversity can be expressed through outer features such as ethnicity, ways of life, clothes, food etc.

When it comes to how the textbooks acknowledges cultural diversity, I have used Axel Honneths theory of recognition. His theory consists of three spheres with various forms of recognition, and in addition to this, there are also equivalent forms of insult. Also in connection to recognition, it has been important to talk about identity, because these two terms more or less belong together.

In this master thesis, the backdrop of the analysis has been that of hermeneutics as this addresses the interpretation of texts. Through the textbook analysis, I have interpreted its content based on cultural theory and recognition.

1. Innledning

Tematikken i min oppgave dreier seg om kulturelt mangfold og hvordan dette anerkjennes i lærebøker. Dette mener jeg er viktig å fokusere på fordi skolene skal være inkluderende på alle måter, noe som dermed også bør gjenspeiles i de lærebøkene skolene velger å bruke. Derfor er det viktig å fokusere på hvordan det kulturelle mangfoldet fremstilles i lærebøkene slik at alle elever, uansett kulturell bakgrunn, kan få opplevelsen av å være like mye verdsatt. I forhold til tematikken rundt egen problemstilling har jeg i forkant av eget arbeid sett på annen lignende forskning på lærebøker og læremidler som jeg vil gjøre rede for i teoridelen. Kultur og forståelsen av kulturbegrepet er vesentlig for analysen, og derfor vil kulturteori inngå som del av teorien, i tillegg til Axel Honneths teori rundt begrepet anerkjennelse da dette henger sammen med problemstillingen.

1.1 Valg av problemstilling

Jeg har valgt følgende problemstilling til denne masteroppgaven: *Hvordan blir kulturelt mangfold anerkjent i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?*

Valget falt på en lærebokanalyse fordi lærebøker er et hjelpemiddel jeg ofte har brukt som del av min undervisning. Derimot har jeg kanskje sjelden stilt meg kritisk til hvilket innhold bøkene har og derfor fikk jeg et ønske om å se nærmere på noen av bøkene i et av de fagene jeg jobber mest med, norskfaget, og bruke et annet blikk på bøkene enn hva jeg har vært vant til tidligere.

Som hjelp til å svare på problemstillingen i den senere diskusjonen har jeg i tillegg til problemstillingen laget noen forskningsspørsmål. Disse er:

- Hvordan anerkjennes språk i lærebøkene, og hva er sammenhengen de brukes i?
- Hvordan anerkjennes kulturelle sætrekk i lærebøkene?
- Hvordan anerkjennes kulturelle samfunn representert i lærebøkene?

Som en kan se ut i fra disse forskningsspørsmålene er språk, kulturelle sætrekk og kulturelle samfunn noe jeg vil se etter i lærebøkene i forbindelse med kulturelt mangfold. Begrepet anerkjennelse er et vesentlig begrep både i selve problemstillingen, samt i

forskningsspørsmålene og i tilknytning til dette begrepet vil jeg som nevnt innledningsvis over bruke Axel Honneths teori om anerkjennelse.

1.2 Valg av lærebøker

For å få et noe bredere utvalg har jeg som nevnt i problemstillingen valgt å se på to klassetrinn, 2. og 5.trinn i grunnskolen. Noen av læreverkene som finnes på markedet i norskfaget for disse trinnene i dag er f.eks. Zeppelin, Ord for alt, Kaleido og Salto. Av disse har jeg valgt å se nærmere på to av læreverkene; Zeppelin som utgis av Aschehoug forlag, og Salto som utgis av Gyldendal forlag. Jeg har valgt ut to læreverk for å få et litt bredere utvalg, og fordi dette gir muligheter for å se på eventuelle likheter og forskjeller mellom de to. Zeppelin ble valgt på den bakgrunn at jeg har erfaring med å bruke dette læreverket i egen undervisning, og Salto valgte jeg fordi dette er av de nyere læreverkene som har kommet på markedet.

De utvalgte bøkene som er utgangspunkt for analysene er dermed følgende:

- Salto 2 Elevbok A
- Salto 5a Elevbok
- Zeppelin Elevbok 2A
- Zeppelin Språkbok 5
- Zeppelin Lesebok 5

1.3 Redegjørelse for og avgrensning av begreper knyttet til problemstilling

Problemstillingen min er som nevnt *Hvordan blir kulturelt mangfold anerkjent i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?* I teorikapittelet vil jeg derfor nærmere gjøre rede for hva jeg legger i begrepet kulturelt mangfold til videre bruk i analysen, med utgangspunkt i kulturteori. I tillegg

vil jeg gjøre rede for begrepene identitet og anerkjennelse da jeg vil knytte de funn jeg gjør i forhold til kulturelt mangfold opp mot disse i den senere diskusjonen.

Problemstillingen jeg har valgt kan anees tosidig, da den på den ene siden kan forstås i sammenheng med etnisk norske elever på en side, og elever fra en minoritetskulturell bakgrunn på den andre. Jeg velger her å knytte problemstillingen opp mot minoritetskulturelle elever, og utelukker dermed den ene av de to sidene og forstå problemstillingen på. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å se på i hvor stor grad det finnes et kulturelt mangfold i lærebøkene dersom en ser bort i fra det norske, og hvordan dette i så fall representeres.

Som en kort innledning i forhold til kulturelt mangfold vil jeg videre her se litt nærmere på hva en kan finne om kulturelt mangfold i læreplanen, samt kort si litt om utforming av læremidler.

1.3.1 Kulturelt mangfold i læreplanen

I læreplanens generelle del finner vi et punkt som omhandler kulturarv og identitet innunder den delen av den generelle læreplanen som dreier seg om det meningsøkende menneske. Det læreplanens generelle del kan fortelle oss om identitet er at «utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttryksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I dette ligger dermed også ens kultur. Derfor skal opplæringen «ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verden» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Herunder forstår jeg det slik at det dreier seg om den norske kulturen. Men i dagens klasserom finner vi en stadig mer sammensatt gruppe av elever som spenner seg fra ulike kulturer fra ulike deler av verden. Derfor må utdanningen også «formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dette er noe som bør gjenspeiles i alle fag, men for mitt formål vil jeg fokusere på norskfaget, siden det er det min problemstilling tar utgangspunkt i.

I læreplan i norsk finner en under formål i faget at «Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det

samfunnet de er en del av» (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Videre finner en at «i Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Under læreplan i norsk sine hovedområder kan vi finne et hovedområde som dreier seg om språk, litteratur og kultur. Dette hovedområdet handler om «norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver» (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

I prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006) kan en på læringsplakaten finne følgende punkt: «skolen...skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse» (s.2). Her vil jeg trekke frem begrepet kulturell kompetanse som jeg ser i sammenheng med min undersøkelse om kulturelt mangfold i lærebøker. For at elevene skal kunne utvikle kulturell kompetanse må opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer, og slik sett fremme kulturforståelse som er «grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kunnskaper om ulike kulturer kan bl.a. formidles gjennom lærebøker, og klasserommet vil være et sosialt læringsfellesskap hvor kulturforståelsen skal fremmes, og mangfoldet anerkjennes. Mangfold bør sees på som en styrke som gir muligheter, ved å sette pris på mangfold i skolen anerkjennes hele variasjonen av barn (Arnesen, 2012).

1.3.2 Utforming av læremidler

På utdanningsdirektoratets sider kan man lese om læremidler at disse «bør utformes slik at både majoritets- og minoritetsspråklige elever får mulighet til gjenkjennelse, identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse» (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Læremidler omfatter mye i skolen i dag, men inkluderer også lærebøkene. Tidligere fantes det en godkjenningsordning for lærebøker i Norge, men denne har nå falt bort (Skrunes, 2010). I handlingsplan mot rasisme og diskriminering for perioden 1998-2001 gikk det klart frem at godkjenningsordningene skulle ta hensyn til det flerkulturelle Norge. I godkjenningen av lærebøkene var det et krav om at «tekst, illustrasjoner og eksempler gjenspeiler det flerkulturelle Norge, og at bøkene ikke inneholder krenkende beskrivelser eller misvisende

eksempler som bidrar til fremmedfiendtlighet (KRD, 2001). Siden bortfallet av godkjenningsordningen skal dette hensynet nå ivaretas ved utlysning av tilskuddsmidler til læremiddelutvikling hvor «det stilles krav om at læremidlene skal ta hensyn til elever med minoritetsspråklig bakgrunn» (KRD, 2001). I handlingsplan mot rasisme og diskriminering for perioden 2002-2006 finner en at «det skal foretas en forskningsbasert evaluering av hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i læremidler» (KRD, 2002-2006). Dette prosjektet kommer jeg nærmere inn på i teorikapittelet.

1.4 Oppgavens videre struktur

I det videre vil jeg i kapittel 2 gjøre rede for den teorien som brukes i oppgaven. Dette inkluderer forskning på lærebøker, kulturteori og Honneths teori om anerkjennelse. I forbindelse med Honneths teori vil jeg også komme inn på identitetsbegrepet, da anerkjennelse og identitet henger sammen. I kapittel 3 kommer jeg nærmere inn på vitenskapsteori med fokus på hermeneutikk, samt den forskningsmetoden jeg har valgt å bruke på denne masteroppgaven. Kapittel 4 utgjør analysedelen hvor jeg gjør rede for de funn jeg har gjort i tilknytning til kulturelt mangfold i lærebøkene, jf. problemstillingen, før jeg avslutningsvis i kapittel 5 drøfter de funn jeg har gjort opp mot begrepet anerkjennelse og identitet, med en kort konklusjon rundt problemstillingen til sist.

2. Teori

Problemstillingen min er «*Hvordan blir kulturelt mangfold anerkjent i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?*». I den forbindelse har jeg sett nærmere på lignende forskning innenfor det som er temaet for min oppgave, i det videre vil jeg derfor presentere noe av dette. Det har også vært nødvendig for meg å definere hva jeg legger i begrepet kulturelt mangfold, siden dette kan gi ulike assosiasjoner og perspektiver. I den forbindelse vil jeg derfor se nærmere på kulturteori. De funn jeg gjør rundt analysen vil jeg knytte til begrepet anerkjennelse, samt identitet da disse henger sammen. Siste del av teorikapittelet vil derfor dreie seg om identitetsbegrepet, og anerkjennelse redegjøres for ut i fra Axel Honneths teori.

2.1 Forskning på lærebøker

Læreboka har alltid vært en sentral del av undervisningen i skolen, og den har vist seg å være veldig overlevingsdyktig til tross for teknologiske framskritt (Skrunes, 2010). Læreboka har en rekke ulike funksjoner bl.a. å være et redskap for undervisning og læring, et sted hvor grunnleggende og viktig kunnskap og innsikt samles, samt å være en felles referanseramme som har betydning for samtale, formidling og samhörighet. Siden lærebøkene over lang tid har hatt en enestående stilling i skolefagene historie er de derfor også interessante forskningsobjekter, hvor fokuset for forskningen kan ta ulike perspektiver (Skrunes, 2010).

Tidligere har det vært en godkjenningsordning for lærebøker, denne falt bort ved endring av opplæringsloven i juni 2000 (Skrunes, 2010). Ved denne endringen fikk de ulike forlagene ansvar for å ta vare på de sentrale bestemmelsene om skolen, og med endringen fikk også lærere en større valgfrihet, siden det var blitt slik at stoff til undervisningen kunne hentes fra mange kilder (Skrunes, 2010). Som en konsekvens av at denne godkjenningsordningen forsvant finner en at hensynet til det flerkulturelle perspektivet i lærebøkene også faller bort, som inntil år 2000 hadde vært ivaretatt i retningslinjene for godkjenning (Skjelbred & Aamotsbakken, 2004). På bakgrunn av dette ble det høsten 2002 igangsatt et prosjekt ved Høgskolen i Vestfold som omhandlet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler». Dette prosjektet har vært knyttet til fagene norsk, engelsk, KRL, matematikk, kroppsøving og samfunnslære. I dette prosjektet har det flerkulturelle perspektivet hatt to sider, da det på en side kan knyttes til elever med en etnisk norsk bakgrunn og på den andre

siden til elever fra språklige minoriteter (Skjelbred og Aamotsbakken, 2004). Hovedmålet for dette prosjektet innebar at det skulle «bidra til flerkulturell forståelse og gi kunnskap om hvordan det flerkulturelle perspektivet formidles i lærebøker og læremidler i grunntutdanningen ... [samt] danne grunnlag for kvalitetsutviklinga av lærebøker, læremidler og læringsarbeidet» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2004, s. 5). I prosjektet er det tatt utgangspunkt i lærebøker og læremidler etter reformene på 90-tallet, dvs. at de er basert på tidligere læreplaner som L97. Skjelbred og Aamotsbakken (2004) fremhever i en oppsummering av prosjektet at det er viktig med nyanserte bilder og fremstillinger av et kulturelt mangfold i læremidlene fordi generaliseringer kan virke stigmatiserende, og være en grobunn for diskriminering og rasisme. I prosjektet er lærebøker i kroppsøving, matematikk og samfunnsfag undersøkt, i tillegg er det referert til undersøkelser innenfor engelsk, KRL og norsk. Funn i prosjektet viser at det flerkulturelle Norge gjenspeiles på den måten at «[læremidlene] inneholder bilder av barn med et utseende som avviker fra det etnisk norske. Disse barna gis også ofte et navn som ikke assosieres med norsk navnetradisjon» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2004, s. 45). På tross av disse funnene pekes det videre på at det flerkulturelle perspektivet ikke er godt nok ivaretatt fordi selv om noen barn kalles Ali og Fatima i skolens læremidler synliggjøres ikke viktige sider ved det livet de lever. Andre funn viser også at læremidlene inneholder tekster og bilder fra andre kulturer, men at de største innvandrergруппene i liten grad er representert (Skjelbred & Aamotsbakken, 2004). Innvandrergруппene det her vises til er de som har familierøtter fra pakistansk, vietnamesisk, albansk, spansk, bosnisk/kroatisk, somalisk, kurdisk, tamilsk, persisk, polsk og filippinsk tradisjon (Hvistendahl, 2004)

I et studie utført av Lars Anders Kulbrandstad (2001) har fokuset for undersøkelsen vært behandlingen av språklig variasjon i et utvalg norsklærebøker for ungdomstrinnet. I artikkelen som beskriver dette studiet fremheves det at samfunnet gjennom ulike former for innvandring har fått et økende antall av mennesker som har en annen morsmålsbakgrunn enn norsk. Slik blir norsk dermed snakket på nye måter, og norsk blir i tillegg til et annet språk brukt i den daglige kommunikasjonen i ulike miljøer. Et spørsmål som har dukket opp i denne sammenheng er da om hvorvidt disse endringene i den språklige virkeligheten gjenspeiles i norskfaget. Undersøkelsen har dermed dreid seg rundt hvilke måter og i hvilken grad lærebøkene i norsk gir elevene hjelp til å orientere seg om nye former for språkvariasjon i samfunnet (L. A. Kulbrandstad, 2001).

Lise Iversen Kulbrandstad (2001) har i sitt studie tatt utgangspunkt i et av de fire overordnede målene for grunnskolefaget norsk i læreplanen L97 som dreide seg om å gi elevene innblikk i andre kulturer. Hun knytter dermed mål i læreplanen opp mot konkrete eksempler hentet fra lærebøker i norsk. I studiet begrenser hun seg til litteratursiden i faget og lærebøkene er hentet fra 6.trinn fordi det i L97 var på dette trinnet elevene var ment å skulle få innblikk i andre tekster (L. I. Kulbrandstad, 2001). I dette studiet påpekes det at lærebøkene har fulgt de forslagene læreplanen har gitt i forhold til forfattere, og at lærebøkene i utvalget i all hovedsak inneholder oversatte tekster fra Europa (Hvistendahl, 2004). I en lignende undersøkelse hvor lærebøker i norsk innenfor videregående opplæring er analysert viser funn samme tendenser, hvor litterære tekster i stor grad hentes fra nordiske land og Europa (Hauge, 2014).

Hvistendahl (2004) har undersøkt læremidler i norsk med bakgrunn i læreplaner for norskfaget etter L97, og hvordan disse ivaretar det flerkulturelle perspektivet. I sin artikkel skriver hun bl.a. om begrepet pluralitet, eller flerkulturalitet. I dette ligger f.eks. at det i Norge lever personer med bakgrunn fra ulike kulturer, eksempelvis fra innvandring eller som nasjonal minoritet i Norge. Hun skriver også at dette begrepet pluralitet, kan betegne norske klasserom og skoler i den forstand at de har elever med tilknytning til ulike kulturer. I den forbindelse skriver hun videre om kulturkompetanse, noe det er behov for at elevene utvikler som følge av økt globalisering og nyere innvandring. For å møte behovene hos de ulike elevgruppene i skolen, trenger man derfor å øke den kulturelle refleksjonen, noe som også bør gjenspeiles i norskfaget da elevgrunnlaget stadig bli mer språklig og kulturelt differensiert (Hvistendahl, 2004).

En undersøkelse gjort av 548 lærebøker fra perioden 1950-2010 for ungdomstrinnet i faget samfunnsfag ble utført av Terra og Bromley (2012). I denne undersøkelsen har de sett på innflytelsen av flerkulturell undervisning i klasserom verden rundt, slik den kommer til uttrykk i lærebøkene, som er en av de vanligste ressursene lærere og elever har tilgjengelig. Utvalget av lærebøker omfatter eksempler fra hele verden, og 12 av de 548 lærebøkene brukt i analysen stammer fra Norge. I denne undersøkelsen konkluderer forskerne med at de grupper som er ansett passende til å inkluderes i lærebøkene er historisk og kulturelt betinget, og at det fortsatt eksisterer grupper som ekskluderes fra lærebøkene (Terra & Bromley, 2012).

Shin, Eslami og Chen (2011) har gjennomført en analyse av sju aktuelle lærebokserier brukt til opplæring i engelsk som et andrespråk. Disse lærebokseriene har til felles at de er distribuert internasjonalt. Fokus for analysen i dette arbeidet har vært det kulturelle innholdet i disse bøkene da det er et økende antall av mennesker som bruker engelsk som et andrespråk. Det argumenteres for at innhold i undervisningsmateriale påvirker elevers holdninger og sinnelag mot seg selv, andre og samfunnet for øvrig, og lærebøkene bør derfor omfatte de lærendes ulike etniske og kulturelle bakgrunn. I denne undersøkelsen konkluderes det med at selv om det kulturelle innholdet presenteres i et globalt perspektiv, fremstilles den kulturelle informasjonen i stor grad relatert til turisme og på et tradisjonelt nivå som er basert på enkel faktakunnskap. Det foreslås dermed at lærebokforfattere bør forsøke å skape rom for utviklingen av elevers flerkulturelle kompetanse (Shin, Eslami & Chen, 2011).

Moon (2013) beskriver i en artikkel en undersøkelse som har sett på hvordan lærebøker i samfunnsfag i Korea innlemmer vestlige, liberale forestillinger om mangfold og det flerkulturelle. Her har det historisk sett i utdanningssystemet vært slik at formålet med utdanningen har tatt sikte på å fremme en foretrukket nasjonal identitet for å forme et samlet, ensartet borgerskap. I dag er det derimot slik at utdanning som omhandler samfunnet er forventet å verdsette ulikheter, samt anerkjenne og bemyndige alle grupper. I denne undersøkelsen konkluderes det med at det finnes et økende innslag av tanker omkring det flerkulturelle og mangfoldige samfunn i lærebøkene, og det tas i større grad opp diskusjoner rundt ulike grupperes rettigheter og behovet for å bemyndiggjøre disse i de nyere lærebøkene (Moon, 2013).

Loftsdóttir (2009) har gjennomført en undersøkelse av islandske skolebøker. I denne undersøkelsen har hun sett på hvordan tekst og bilder fremstiller den islandske etniske og nasjonale identiteten, samt hvordan et mer mangfoldig samfunn er representert. Bakgrunnen for denne undersøkelsen settes i sammenheng med at Island lenge har fremstilt seg selv som isolert og vært karakterisert av en særlig homogen befolkning. Dette er imidlertid i ferd med å endre seg blant annet på grunn av økt immigrasjon, og en økning av adopsjoner fra utlandet. I studien som er gjennomført har islandske skolebøker vært gjenstand for analyse og det er blant annet sett på hvordan den islandske nasjonen representeres gjennom tekst og bilder, hvordan utseende til de som er avbildet framstår i relasjon til kjønn og rase/etnisitet, og hvordan islands relasjon til «andre» er konseptualisert (Loftsdóttir, 2009).

2.2 Kulturteori

Her vil jeg redegjøre for begrepet kulturelt mangfold, jf. problemstillingen. Jeg vil først kort se på begrepet mangfold, før jeg går videre til selve kulturbegrepet og hvordan dette kan forstås.

2.2.1 Mangfold

Mangfoldsbegrepet er en norsk utgave av det engelske begrepet *diversity* (Westrheim & Hagatun, 2015). Det brukes i en utdanningsvitenskapelig kontekst til å beskrive ulike former for variasjon og ulikhet i befolkningen som ført og fremst er knyttet til kultur og etnisitet. Begrepet brukes også i en politisk sammenheng, hvor det brukes deskriptivt (til å beskrive) og normativt (til å anbefale). Deskriptivt gir mangfoldsbegrepet en beskrivelse av befolkningen hvor visse kjennetegn vektlegges, kontra en normativ bruk og forståelse av mangfoldsbegrepet som noe man ønsker for å berike samfunnet (Westrheim & Hagatun, 2015).

To sitater jeg har funnet i henhold til mangfold, som jeg synes er passende i forhold til min undersøkelse er følgende: «Det er hele den uendelighet av forskjeller som eksisterer mellom mennesker som mangfoldet henviser til, ikke bare måter å være menneske på, men også til hvordan ulikhet er samfunnsskapt eksempelvis gjennom kulturelle, sosiale og historiske prosesser» (Arnesen, 2012), samt «Mangfold er en essensiell del av det å være menneske (...) og det tilligger skolens mandat å bygge elevers forståelse for og innsikt i mangfoldet i samfunnet» (Nyléhn & Biseth, 2015). Når det kommer til å gjøre slik som er nevnt i dette sistnevnte sitatet, om å bygge elevers forståelse og innsikt i mangfoldet, er dette noe som bør gjøres gjennom undervisningen i de ulike fagene, deriblant norskfaget. I undervisningen brukes gjerne læreboka som et hjelpemiddel, og derfor bør også mangfoldet gjenspeiles i disse.

2.2.2 Kulturbegrepet og kulturelt mangfold

Opprinnelig betød ordet kultur å dyrke, men nå til dags brukes begrepet kultur i andre betydninger enn dette. Begrepet brukes til å beskrive mange ulike fenomener, og derfor vil det også måtte bety forskjellige ting (Eriksen & Sajjad, 2015). En forståelse av begrepet dreier seg om såkalt finkultur, dvs. f.eks. billedkunst, litteratur, klassisk musikk o.l. Som en motsats til

denne definisjonen på kultur fikk man på 70-tallet et mer utvidet kulturbegrep som bl.a. innebar at det var like mye kultur i idrett som det var i teater og opera. En helt annen bruk av begrepet kultur derimot kommer i forbindelse med snakk om bl.a. fremmede kulturer, kulturforskjeller og kulturkonflikt. Her brukes begrepet på en annen måte enn det eksempelvis gjør i forbindelse med overfor nevnte finkultur, og det er viktig å skille mellom disse. Når en bruker kulturbegrepet som tilknytning til fremmede kulturer, kulturforskjeller o.l. kan det være lett å misbruke kulturbegrepet og det kan føre til overforenkling og stereotyper, og det kan være ødeleggende i kontakten mellom f.eks. norske og innvandrere (Eriksen & Sajjad, 2015).

I en tidlig definisjon av begrepet kultur fra 1871 gjengitt hos Eriksen og Sajjad (2015) samt Schackt (2009) finner en at «kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (s.35 hos Eriksen og Sajjad, s. 27 hos Schackt). Et viktig poeng i denne definisjonen er at forskjeller mellom folkeslag ikke er medfødt, men er et resultat av at mennesker som lever i forskjellige samfunn tilegner seg forskjellige ferdigheter og kunnskaper fordi det kreves av det aktuelle samfunn og naturmiljø mennesket er en del av (Eriksen & Sajjad, 2015). I sosialantropologien blir ofte betegnelsen tradisjonelle og moderne samfunn brukt når en beskriver kulturer eller levemåter i forskjellige samfunnsgrupper. Andre begrep i forbindelse med disse er kollektiv kulturforståelse som finnes i mer tradisjonelle samfunn i Afrika, Asia og Sør-Amerika, og individuell kulturforståelse som preger moderne samfunn (Spernes, 2012). I forbindelse med min analyse kan det derfor være av interesse og se hvordan dette er fremstilt i lærebøkene i forbindelse med kulturelt mangfold.

I antropologien har begrepet kultur vært et nøkkelbegrep «for beskrivelse og anskueliggjøring av variasjoner i menneskers levemåter og deres forståelse av verden» (Schackt, 2009, s. 7). For å beskrive kontakt mellom ulike folkeslag brukes gjerne ord og uttrykk som etnisitet, etnisk gruppe, etnisk identitet og etnisk konflikt (Eriksen & Sajjad, 2015). I den antropologiske tilnærmingen til kulturbegrepet finner en dermed «etnisitet/folkeslag som en viktig dimensjon, man går her ut fra at mennesker av ulik opprinnelse eller etnisk tilhørighet også i mer eller mindre grad skiller seg fra hverandre kulturelt» (Øzerk, 1993). Etnisitet kan sees som «noen spesifikke kulturelle særtrekk som skiller en gruppe mennesker fra en annen gruppe» (Nyléhn & Biseth, 2015), og slike kulturelle særtrekk kan «ytte seg som noe observerbart, ikke bare i språk og handlinger, men også materielt: i klesdrakt, matskikker, håndverk, bygninger, innredning, kunstverk og arbeidsredskaper» (Aasen, 2003). Etnisitetsbegrepet er relativt nytt

(jf. Spernes, 2012, og Eriksen og Sajjad, 2015), men har sin opprinnelse fra oldgresk *ethnikos/ethnos* med betydningen hedninger, men fikk senere betydningen folk eller folkeslag (Eriksen & Sajjad, 2015). De siste årene har ordet etnisk og lignende ord også fått andre betydninger. Eriksen og Sajjad (2015) skriver at etnisitet er «opplevde kulturforskjeller som gjøres relevante (trekkes inn) i samhandling» (s.52), videre skriver de om etniske grupper at disse «vedlikeholdes ved at disse kulturforskjellene (i forhold til en annen gruppe) kontinuerlig gjøres relevante» (s.52). Her bør en merke seg uttrykket opplevde kulturforskjeller, i dette ligger det at etnisitet dreier seg om subjektive forskjeller (Eriksen & Sajjad, 2015). Som begrep beskriver etnisitet personers tilknytning til språk og kultur, og «en person tilhører den etniske gruppa som han eller hun opplever historisk, kulturell og språklig tilknytning til» (Spernes, 2012, s. 74), dermed er det på bakgrunn av dette ingen andre enn personen selv som bestemmer sin etnisitet (Spernes, 2012)

Det finnes også et objektivt grunnlag for etnisitet, slik som f.eks. felles opprinnelse, felles landområde, kultur, religion og språk. Det er allikevel den subjektive følelsen av samhörighet, en overbevisning om en felles opprinnelse og tilhörighet som er det viktigste kriteriet for en etnisk identitet. Utenfra kan majoriteten tilskrive personer eller grupper en etnisk identitet, men da med fare for å utsette disse for stereotypisering og diskriminering (Engen & Kulbrandstad, 2004). Eriksen og Sajjad (2015) beskriver stereotyper som «forenklede beskrivelser av antatte kulturtrekk ved bestemte typer av mennesker, som fungerer grensesettende i forhold til dem» (s.56). En lignende beskrivelse finner en hos Spernes (2012) som skriver at stereotypisering er «en overforenkling og misvisende beskrivelse av en hel gruppes 'karaktertrekk'» (s.137), og i skolesammenheng vil dette bety at «læreren har en fast oppfatning om en person eller gruppe, på bakgrunn av nasjonalitet, hudfarge, kultur eller religion» (Spernes, 2012, s. 137). Stereotyper «minner oss om at etnisitet ofte i hovedsak er et produkt av den dominerende gruppens ønske om å skape grenser. [Og] mange etniske grupper blir ... primært definert utenfra og ikke på egne premisser» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 58), som dermed blir en kontrast til den subjektive følelsen av samhörighet.

Personer eller grupper kan også selv tilegne seg etnisk identitet gjennom selvkategorisering, slik kan en «reformulere tilskrevete kriterier og gjøre dem om til selvidentitet, etnisk bevissthet og selvanerkjennelse» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 192). Dersom de ikke utvikler en sikker etnisk identitet kan de derimot risikere å utvikle en svak selvoppfatning og oppleve identitetsproblemer. Særlig kan denne risikoen øke dersom en befinner seg i et språkmiljø hvor majoriteten er i flertall (Engen & Kulbrandstad, 2004), noe skolen kan være et eksempel på.

Som Engen og Kulbrandstad (2004) skriver det kan «Den mindreverdighetsfølelsen som elever kan utvikle pga. omgivelsenes likegyldighet eller ringeakt for deres og familiens språk og kultur, [vanligvis medføre] store konsekvenser for aktivitet, initiativ og prestasjonsnivå i skolen» (s.193).

Dewilde og Skrefsrud (2015) skriver om hvordan det kan argumenteres for et transkulturelt skifte i hvordan en kan forstå kultur på et makro- og mikronivå. På makronivå vises det til hvordan dagens samfunn er karakterisert av en kulturell kompleksitet, fordi økt grad av migrasjon og mobilitet bringer kulturer i samhandling med hverandre slik at det kulturelle fellesskapet blir sammenfiltret og sammensatt. Det blir dermed mer vanskelig å trekke en klar grense mellom ulike kulturer og kulturelle identiteter, da de stadig endres. Dette har også betydning for individet på mikronivå, da en ikke lenger forstår den individuelle kulturelle identiteten som noe statisk og kategorisk bestemt, men at den heller er mangfoldig fordi en orienterer seg i et mangfold av sosiale sammenhenger (Dewilde & Skrefsrud, 2015)

Som mennesker er vi alle både like og forskjellige, og noen av disse likhetene og forskjellene kan en snakke om som kulturelle (Eriksen & Sajjad, 2015). Det kan være nyttig å ha et synspunkt som fokuserer på kultur og kulturforskjeller, fordi det kan hjelpe oss å forstå mange av de forskjeller og likheter som finnes mellom mennesker. Samtidig må en være seg bevisst begrepet kulturforskjeller slik at en ikke «gjør mennesker mer forskjellig enn de faktisk er (mellom kulturene) og mer like enn de faktisk er (innen kulturene)» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 34).

Språk er et sentralt aspekt ved kulturen. Når noen ytrer seg gjennom skrift eller tale får en umiddelbart et grunnlag for å avgjøre hvilken kulturell tilhørighet en har (Aasen, 2003). I en forståelse av språk kan dette «forstås som et system av regler for dannelsen av ytringer som er felles for en gruppe mennesker ... dette regelsystemet vil skifte fra samfunn til samfunn, slik at det finnes et stort antall forskjellige språk», og det antas at det finnes mellom ca.6000 og 7500 språk i verden i dag (Simonsen, Kjøll & Faarlund, 2014). Forskningsprosjektet Ethnologue har i skrivende stund informasjon om 7102 ulike språk, som eksisterer i verden i dag, på sine nettsider (Ethnologue, 2016). Grunnen til den store variasjonen i anslagene over hvor mange språk som finnes dreier seg om problemer rundt å definere skillet mellom språk og dialekter (Simonsen et al., 2014)

I følge Engen og Kulbrandstad (2004) finnes det ingen statistikk over hvor mange språk som brukes i større eller mindre grupper i Norge i dag. De deler minoritetsspråkene i Norge inn i tre kategorier på bakgrunn av deres status i henhold til de internasjonale konvensjonene og traktatene som Norge er tilsluttet. Kategoriene er følgende:

- urfolkspråk (samisk)
- språk i andre nasjonale minoritetsgrupper (finsk/kvensk, romani og romanes)
- språk i innvandrete minoriteter (innvandrerspråk)

(Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 115)

Engen og Kulbrandstad (2004) har i sin bok også laget en oversikt over de største språkgruppene i Norge, basert på statistikk om innvandrerbefolkningen i Norge. De har kommet frem til at de største språkgruppene i Norge er: panjabi/urdu, bosnisk-kroatisk-serbisk, engelsk, vietnamesisk, somali, persisk og tyrkisk (s.117). I tillegg finner man også svensk og dansk som store språkgrupper. Videre skriver de også at det i grunnskolen finnes elever fra språklige minoriteter med et omfang på rundt 140 forskjellige morsmål (Engen & Kulbrandstad, 2004). Næss (2011) har også laget et grammatisk oversiktskart over minoritetsspråk i Norge. Her finner en informasjon om følgende språk: albansk, arabisk, bosnisk-kroatisk-serbisk, hindi-urdu, persisk (farsi), samisk (nordsamisk), somali, tamil, tyrkisk og vietnamesisk (Næss, 2011, s. 243-262). En kan dermed forstå at det på bakgrunn av de språkgruppene som er representert i Norge finnes et kulturelt mangfold i det norske samfunnet, og det er interessant å se om en da kan finne andre språk enn det norske representert i lærebøker i norskfaget.

Språket er av grunnleggende betydning for opplevelsen av identitet, selvoppfatning og tilhørighet (Aasen, 2003). Derfor kan det å flytte til et land hvor en ikke mestrer talespråket eller kodene i kommunikasjonen føre til usikkerhet og dårlig selvbilde (Spernes, 2012). Minoritetsbarn kan få opplevelsen av press i retning av å identifisere seg med majoriteten, når de store deler av dagen befinner seg i majoritetens språkmiljø, og for mange kan derfor undervisning i og på morsmålet bidra til å bygge opp under en positiv utvikling av identitet (Aasen, 2003). Minoritetsspråklige som kjenner sterk tilknytning til identitet gjennom språket vil kunne kjenne på at det å skulle lære et andrespråk vil kunne svekke denne identiteten

(Cook, 2008). Siden mitt arbeid fokuserer på lærebøker i norskfaget brukt i den ordinære norskundervisningen, vil det kunne være elever med et annet morsmål tilstede, som dermed har norsk som et andrespråk og i større eller mindre grad identifiserer seg med språket de møter i disse lærebøkene.

Kultur og kulturbegrepet er som beskrevet over et komplisert og sammensatt begrep. En avsluttende definisjon til begrepet som jeg synes fint oppsummerer kulturbegrepet er følgende:

Kultur forstås som både ytre kjennetegn (som for eksempel kleskoder og matvaner) og indre kjennetegn (som for eksempel holdninger og verdier) som gjennom ulike former for kommunikasjon, skaper vår forståelse av verden samt fellesskap og avstand mellom mennesker. Kultur er ingen statisk tilstand, men er i mer eller mindre kontinuerlig forandring gjennom individets sosialisering i hjem og samfunn. (Spernes, 2012, s. 89).

Siden kulturbegrepet er såpass sammensatt, vil jeg for det videre analysearbeidet avgrense begrepet kulturelt mangfold til å gjelde observerbare ting i bøkene, som tilknytning til etnisitet, representasjon av andre språk, samt innslag av eventuelle kulturelle særtrekk som kan komme til uttrykk gjennom materielle ting, jf. ytre kjennetegn i definisjonen over.

2.3 Identitet og anerkjennelse

Begrepet identitet knyttes til oppfatningen om at individet er en del av et samfunn, og en kan si at det finnes en objektiv og en subjektiv side ved identitet (Imsen, 2005). Den objektive identiteten fås av familien gjennom et navn, og av staten som gir oss en formell identitet i form av et personnummer. Den subjektive identiteten derimot bygger en selv opp gjennom ens opplevelse av ens plass i verden. Identitet gir følelsen av tilhørighet, og innebærer at man har en stabil og trygg selvoppfatning, og er seg bevisst sin sosiale forankring (Imsen, 2005). Over tid vil individet utvikle sin identitet, og Aasen (2003) beskriver identitet som «individets bevisste og ubevisste tilknytning til eller avvísning av seg selv, sine handlinger og følelser, sine omgivelser, sine eiendeler og sitt miljø» (s.82). Samtidig er det viktig å huske på at identiteten ikke er en stabil størrelse, men et sosialt produkt som dannes i samhandling med andre. En kan derfor kunne oppleve vekslende identitet avhengig av ulike sosiale miljøer, og oppleve at noen sider ved en selv anerkjennes og sees verdifulle i en sammenheng, men er uten betydning og nedvurderes i en annen (Aasen, 2003).

Et individs identitet, og opplevelsen av tilhørighet og egenverd, kan forstås fra to forskjellige synspunkter, og det skilles mellom et psykologisk og et kulturelt aspekt ved identitetsutviklingen (Aasen, 2003). I den psykologiske utviklingen av identiteten formes et *jeg*, og identitetsutviklingen kjennetegnes av karakteristiske egenskaper for det enkelte barn. Samtidig som denne utviklingen finner sted, pågår også en kulturell identitetsutvikling hvor individet blir del av et *vi*, som han eller hun identifiserer seg med og kjenner tilhørighet til. Videre kan en da i møtet med andre kulturer bli gjort oppmerksom på hva som kjennetegner ens egen kultur. I dette møtet er det en risiko for at en stiller seg spørsmål vedrørende egen verdi som menneske, da ens kulturelle egenskaper som f.eks. språk eller klesvaner, som har vært opplevd som godt og positivt i stedet kan ansees som uinteressant eller mindreverdige (Aasen, 2003)

Skolen er et eksempel på et sosialt miljø hvor en gjennom utdanningsløpet samhandler med andre, medelever og lærere, hvor ens identitet også utvikles og dermed kan en si at «skolen har en identitetsskapende funksjon i den forstand at den skal støtte opp under elevens allsidige utvikling på en positiv måte, og utvikle elevens etiske, sosiale og kulturelle kompetanse» (Imsen, 2005, s.413). Utviklingen av ens identitet er noe som skjer kontinuerlig gjennom hele livet (Heggen, 2008). Identitet kan forstås som hvordan et individ oppfatter seg selv, og selve begrepet identitet er sammensatt av ulike dimensjoner som omfatter bl.a. familie, etnisitet, nasjonalitet, kjønn, alder, språk, utdanning, navn m. m (jf. Spernes, 2012 og Hylland Eriksen, 2004). Hylland Eriksen (2004) skriver om at et grunnleggende aspekt ved identitet er at den skiller og forener, noe som kommer frem gjennom de ulike dimensjonene ved ens identitet nevnt over. Honneth (2008) legger frem som et teoretisk prinsipp at «utviklingen av subjektets personlige identitet er prinsipielt knyttet til forutsetningen om bestemte former for anerkjennelse gjennom andre subjekter» (s.46). Hos Honneth er dermed anerkjennelsen en forutsetning for at personer skal kunne utvikle og opprettholde en helhetlig identitet (Kermit, 2012). På en noe forenklet måte kan Honneths anerkjennelsesteori sies å handle om «å få utvikle et selv bilde og en selvforståelse som en hel person som ikke trenger å se på seg selv som mindreverdige i forhold til andre mennesker» (Kermit, 2012). I det psykologiske aspektet av identitetsutviklingen nevnt over, finner en dette som Honneth skriver om i forhold til at identitetsutviklingen knyttes til former for anerkjennelse gjennom andre subjekter. Her finner en det Mead omtaler som signifikante andre, og det er gjennom deres reaksjoner at barn utvikler et syn for sine særtrekk, en vurdering av disse særtrekkene og dermed også en vurdering av seg selv (Aasen, 2003). Gjennom den andres anerkjennelse får vi et forhold til

oss selv, og at man møter anerkjennelse oppleves som godt og positivt, og det er noe alle vil (Bae & Waastad, 1992).

I min undersøkelse rundt kulturelt mangfold anerkjennes i lærebøker i norsk, vil jeg knytte dette opp mot Axel Honneths teori om begrepet anerkjennelse. Dette vil jeg derfor gå nærmere inn på i det videre. I tilknytning til begrepet anerkjennelse har jeg innledningsvis over også vært inne på begrepet identitet fordi jeg tenker dette henger sammen med opplevelsen av anerkjennelse. Identitet og anerkjennelse henger sammen i den forstand at gjenkjennelsesfaktorer knyttet til egen identitet (jf. ulike dimensjoner nevnt over) kan bidra til å forsterke følelsen av å være anerkjent.

2.3.1 Axel Honneths teori om anerkjennelse

Til dette punktet vil jeg gå nærmere inn på hva som ligger i Honneths anerkjennelsesbegrep. Dette vil jeg senere bruke i diskusjonsdelen rundt funn fra analysen knyttet til hvordan kulturelt mangfold er representert i lærebøkene.

2.3.1.1 Tre former for anerkjennelse

Honneth (2008) beskriver i sin bok *Kamp om anerkjennelse* tre områder for anerkjennelse. På det første området finner en anerkjennelse i form av kjærlighet mellom nære relasjoner. Her kan en gjerne snakke om anerkjennelse i den private sfæren, da relasjoner en finner her eksempelvis er de mellom barn og foreldre, eller vennskap. Kjærligheten utgjør det første nivået av gjensidig anerkjennelse fordi de involverte bekrefter hverandre gjensidig (Honneth, 2008). Denne anerkjennelsesformen er av grunnleggende betydning for hvordan vi opplever følelsen av fysisk sikkerhet, trygghet og selvtillit (Kermit, 2012).

Det andre området for anerkjennelse tar for seg sammenhengen mellom rett og anerkjennelse. Vi har dermed å gjøre med anerkjennelse i en rettslig sfære. Når en som person i dag blir rettslig anerkjent innebærer dette at denne blir respektert «for sin abstrakte evne til å orientere seg ut fra moralske normer, samt den konkrete egenskapen at det fortjener en levestandard som er tilstrekkelig til å kunne orientere seg moralsk» (Honneth, 2008, s. 127).

Det tredje og siste området for anerkjennelse handler om sosial verdsetting, som dreier seg om menneskers spesielle egenskaper som skiller oss fra hverandre (Honneth, 2008). Kriteriene for den sosiale verdsettingen av personer er det samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer (Honneth, 2008). Dette siste området kalles gjerne den solidariske sfæren. Denne anerkjennelsesformen kjennetegnes ved anerkjennelse i likeverdige fellesskap, og dreier seg om at man «blir verdsatt for hva man kan, hva man bidrar med, og hva man representerer i en sosial kontekst» (Kermit, 2012). Slike likeverdige fellesskap kan eksempelvis være blant elevene i et klasserom.

2.3.1.2 *Tre former for ringeakt*

Til de tre formene for anerkjennelse finner en tilsvarende former for ringeakt. Ringeakt

betegner menneskets særegne sårbarhet, og denne sårbarheten oppstår av den interne sammenhengen mellom individualisering og anerkjennelse. Ettersom ethvert menneskes normative selvbilde er avhengig av stadig å kunne stadfestes av den andre, henger erfaringen av ringeakt sammen med en krenkelse som kan føre til at hele personens identitet bryter sammen. (Honneth, 2008, s.140)

Ringeakt kan derfor sies å være en form for manglende, eller tilbakeholdt anerkjennelse. I den private sfæren vil ringeakt være former av kroppslig mishandling (Honneth, 2008). Selv om eksemplet knyttet til denne første sfæren omhandler familiære relasjoner, jf. eks mor og barn, er ikke denne formen for anerkjennelse kun begrenset til familien. Den må også gjelde på steder hvor barn ferdes, også utenfor hjemmet, noe som dermed inkluderer skolen (Kermit, 2012). I den rettslige sfæren vil ringeakt være former for krenkelser hvor personen nektes bestemte rettigheter (Honneth, 2008). Anerkjennelse i form av rettigheter er også særdeles relevant i barnehage og skole, og pedagoger har profesjonelle forpliktelser overfor de barna de har ansvar for, og skal bidra til at barnet utvikler seg på en god måte (Kermit, 2012). I den tredje og siste sfæren, den solidariske, vil ringeakt ta form av fornærmelser og nedverdiggelse hvor en blir nedvurdert som mindreverdige, stigmatisert og ekskludert (Honneth, 2008).

Honneth ser på anerkjennelse som kommunikasjon og sammenligner det som et språk med en egen grammatikk, en form for moralsk grammatikk som forteller hva som er rett og galt (Pettersen & Simonsen, 2010). I tabellen nedenfor, som er hentet fra Pettersen og Simonsen (2010, s. 23) kan en se hvordan den moralske grammatikken faller inn i de ulike sfærene (som er nevnt over):

Tabell A: Anerkjennelse og former for krenkelse innenfor de tre sfærene

		Anerkjennelse innenfor ulike sfærer	
Former for anerkjennelse	<u>Privatsfæren</u> Kjærlighet Bygger på tillit Krenkelser, følelsesmessig misbruk, utnyttelse og manglende respekt for andre.		
		<u>Den rettslige sfæren</u> Rettigheter som grunnlag for opplevelse av likeverd. Krenkelser som mangel på eller tilsidesettelse av rettigheter, negativ forskjellsbehandling.	
			<u>Den solidariske sfæren</u> Ulike former for verdifelleskap som bidrar til deltakelse og selvverd. Krenkelser som negativ verdsetting, manglende respekt for ulike livsformer (Stigmatisering, sosial eksklusjon).

Som en kan se av tabellen over, viser denne hvilke former for anerkjennelse som tilhører de ulike sfærene, samtidig kan en også se de tilhørende formene for krenkelse. Den viser dermed hva som skal til for å anerkjenne mennesket som del av et fellesskap og som særegne individer (Pettersen & Simonsen, 2010)

En viktig del av anerkjennelse er utviklingen av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Denne utviklingen forutsetter anerkjennelse i de tre sfærene, og en eventuell mangel på anerkjennelse i disse sfærene kan bidra til å true eller skade personers identitet (Beck, Engen, Østerud, Øzerk & Aasen, 2010). For å kunne utvikle den selvtilliten man trenger for senere å kunne delta i et samfunnsmessig fellesskap er man avhengig av anerkjennelse i kjærlighetssfæren. Krenkelser

her kan føre til tap av selvtillit og tillitt til verden rundt. Ved å bli rettslig anerkjent, dvs. å få samme rettigheter som samfunnet for øvrig danner grunnlaget for selvrespekt, da en ansees å være moralsk ansvarlig deltaker i rettssamfunnet. Motsatt vil krenkelser i form av tapte rettigheter gi følelsen av at man ikke lenger er en moralsk ansvarlig person. Når det kommer til den solidariske sfæren vil grunnlaget for selvverd dannes gjennom en opplevelse av at de prestasjoner og ferdigheter man besitter har en verdi for samfunnet en er en del av. Krenkelser på dette området kan oppleves som at ens evner og ressurser ikke verdsettes og anerkjennes. (Beck et al., 2010)

I forbindelse med mitt arbeid rundt problemstillingen *Hvordan blir kulturelt mangfold anerkjent i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?* knytter jeg dette til de ulike sfærene på den måten at det i den private sfæren kan anerkjennelsen eller mangelen på sådan knyttes til elevens møte med læreboka. Når det kommer til den rettslige sfæren vil dette henge sammen med hvordan lærebøkene er utformet og at de er skrevet i tråd med gjeldene føringer eksempelvis gjennom opplæringsloven og gjeldene læreplan, kunnskapsløftet. Til den solidariske sfæren vil forståelsen av anerkjennelse knyttes til hvordan mangfoldet anerkjennes og hvilke verdier som fremstilles i lærebøkene.

2.4 Oppsummering av teori

I teorikapittelet har jeg redegjort for forskning på lærebøker, og sett på noen eksempler innenfor samme område som min problemstilling tar utgangspunkt i. Av disse eksemplene er en del av det utført på bl.a. lærebøker i samfunnsfag på ungdomsskoletrinnene, og i bøker som skal gi opplæring i engelsk som et andrespråk. Et viktig poeng i denne undersøkelsen angående engelsk som et andrespråk fra Shin et al (2011) er at innholdet i undervisningsmaterialet påvirker elevers holdninger og sinnelag mot seg selv, andre og samfunnet for øvrig, de mener derfor at lærebøkene bør omfatte de lærendes ulike etniske og kulturelle bakgrunn slik at det skapes rom for å utvikle elevers flerkulturelle kompetanse. Dette er et poeng også hos Hvistendahl (2004), da hun i sin undersøkelse påpeker at norske skoler og klasserom har elever med tilknytning til ulike kulturer, og at det er et behov for at elevene utvikler kulturkompetanse som følge av økt globalisering og nyere innvandring. I prosjektet vedrørende det flerkulturelle perspektivet i norske læremidler og lærebøker, som har omfattet flere ulike fag og trinn, er konklusjonen bl.a. at det flerkulturelle perspektivet i lærebøkene og læremidlene kunne sees i

form av bilder med barn som hadde et annet etnisk utseende enn det norske, samt at disse barna ofte hadde fått et navn som ble assosiert med andre navnetradisjoner. I tillegg ble det oppfattet slik at viktige sider ved det livet disse barna lever ikke ble synliggjort i læremidlene. I andre undersøkelser på norske lærebøker har det blitt påpekt at litterære tekster i bøkene i stor grad stammer fra Norden og Europa, og at det slik sett fortsatt er en vei å gå i forhold til å speile hele det flerkulturelle perspektivet. Læremidlene og lærebøkene fra de norske undersøkelsene nevnt, tar utgangspunkt i læremidler og lærebøker utarbeidet etter den tidligere læreplanen L97. De lærebøkene som er valgt ut til min undersøkelse er utarbeidet slik at de dekker målene i den nye læreplanen, Kunnskapsløftet/L06.

Ellers har jeg også i teorikapittelet redegjort for begrepene mangfold, og kulturelt mangfold ut i fra kulturteori. Kulturbegrepet er et begrep som oppleves komplisert og sammensatt. Viktige begreper i tilknytning til kultur som jeg derfor tar med meg videre inn i analysedelen er det som omhandler språk som del av kultur, samt ytre kjennetegn ved kultur som kan komme til uttrykk gjennom kulturelle særtrekk i form av etnisitet, kleskoder, matvaner, levesett, o.l.

Til sist har begrepene identitet og anerkjennelse vært vesentlig i forhold til teori. Disse er viktige i forhold til diskusjonen, hvor jeg vil knytte disse begrepene opp mot funn jeg har gjort i analysen. Rundt begrepet anerkjennelse har jeg brukt Axel Honneths teori og hans former for anerkjennelse og krenkelse i de tre sfærene (den private, den rettslige, og den solidariske). Til den videre diskusjonen vil jeg av disse tre sfærene, ha særlig fokus på to av disse, henholdsvis den private sfæren og den solidariske sfæren når det kommer til former for anerkjennelse. I tillegg vil identitet ha en sammenheng med anerkjennelse i de ulike sfærene og vil derfor også bli en del av diskusjonen.

3. Vitenskapsteori og metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for noen vitenskapsteoretiske perspektiver og vitenskapsteori jeg anser vesentlig i forhold til mitt arbeid. Tolkning står sentralt i forhold til valgt metode, og derfor er det naturlig å se nærmere på hermeneutikken med tolkning av tekster, da jeg i metodevalget foretar en analyse av lærebøker. Metoden brukt i den forbindelse vil derfor også beskrives nærmere i det videre.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Ringdal (2013) skriver at vitenskap kan defineres som «systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener». Disse er som regel av en empirisk art hvor «vitenskapelig kunnskap skapes i et samspill mellom teori og observasjoner av virkeligheten» (Ringdal, 2013).

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) beskriver hvordan vi som mennesker på sett og vis forholder oss til to verdener, en «liten» og en «stor» verden. I den «lille» står hvert enkelt individ i sentrum av sin egen verden med sine erfaringer, samtidig er han eller hun del av noe større utenfor en selv, en «stor» verden. Samfunnsvitenskapenes hensikt er å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut i disse to verdenene. Her studeres den sosiale virkeligheten, hvor det på en eller annen måte dreier seg om samhandling mellom mennesker. En virkelighet som er kompleks, bestående av ulike elementer inkludert «en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Gilje og Grimen (1993) skriver om meningsfulle fenomener. I dette ligger det at fenomenene uttrykker en mening, eller at de betyr noe. I samme kontekst nevnes det også at tekster, språklige uttrykk og handlinger utført av mennesker har en mening, i tillegg til at det finnes en mening i f.eks. bilder, filmer, trosoppfatninger og arkitektur. Mening som begrep omfatter dermed menneskelige aktiviteter og resultatene av disse aktivitetene. Det som er karakteristisk for slike meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1993). Lærebøkene som er gjenstand for analyse i min undersøkelse kan her betraktes som meningsfulle fenomener da de inneholder tekster og bilder.

En ting som bør tas med i betraktningen angående den mening et fenomen tillegges, dreier seg om det faktum at ofte kan den tillagte meningen variere fra person til person (Gilje og Grimen,

1993). Forfatteren av en bok har gjerne sin oppfatning om hva som er hensikten med boka han eller hun har skrevet, og dermed også meningen med boka. De som leser den aktuelle boka derimot kan få en annen opplevelse og legge andre meninger i teksten til forfatteren basert på egne erfaringer. Derfor er det hensiktsmessig å tenke over hvorvidt en tenker på forfatteren og det han eller hun hadde som hensikt å uttrykke, eller lesernes ulike opplevelser av teksten, eller den relevans teksten har for ens egen situasjon når en spør etter tekstens mening (Gilje og Grimen, 1993). Jeg må derfor ha det i mente at lærebøkene som er valgt ut til min undersøkelse, ble skrevet med det formål å være et hjelpemiddel i skolens norskundervisning.

Det kan knyttes visse problemer opp mot hvordan en skal tolke og forstå meningsfulle fenomener. Dette bringer oss dermed over på det som kalles hermeneutikk, som har høy relevans innenfor samfunnsvitenskapene pga. dens behandling av meningsfulle fenomener (Gilje og Grimen, 1993).

3.2 Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk er en avledning fra det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker (Hjardemaal, 2011), men også å forklare, å fortolke, å oversette (Kuckartz, 2014).

Utgangspunktet for hermeneutikken er tolkning av tekster (Alvesson & Skøldberg, 2009). Et sentralt prinsipp innen hermeneutikken er at meningen av en del bare kan forstås i sammenheng med en helhet, omvendt får en at helheten består av deler og helheten kan bare forstås på basis av disse (Alvesson og Skøldberg, 2009). I dette ligger det at tekstfortolkningen skjer gjennom en vekselvirkning mellom del og helhet, og dette sentrale prinsippet omtales gjerne som den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2011). Problemet med en sirkel derimot er at en ender opp der en startet, derfor finner man også uttrykket den hermeneutiske spiral om denne vekselvirkningen, hvor man for hver omdreining på spiralen får en stadig bedre forståelse for det man studerer (Hjardemaal, 2011).

I hermeneutikken finner en at «vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger» (Gilje og Grimen, 1993). Forforståelse, som slike forutsetninger kan kalles, er et nødvendig vilkår for at forståelse er mulig fordi «Når vi skal fortolke en tekst ... må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter. Uten slike ideer ville våre undersøkelser i utgangspunktet ikke ha noen

retning. Vi ville ikke vite hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot» (Gilje og Grimen, 1993, s.148). Som nevnt over i forhold til den hermeneutiske sirkel hvor en del bare kan forstås fra en helhet, og helheten bare kan forstås fra dens deler, gir forforståelsen grunnlag til en ny hermeneutisk sirkel hvor forholdet mellom forforståelse og forståelse er fokuset, heller enn det mellom del og helhet (Alvesson og Skøldberg, 2009). I følge Alvesson og Skøldberg (2009) er disse to hermeneutiske sirklene allikevel ikke absolutte motsetninger, men de bør utfylle hverandre. Når det kommer til tolkning av tekster er det også viktig å vite noe om den sammenhengen teksten ble skrevet i. Tekster er bare forståelig i den sammenheng de forekommer i, denne sammenhengen gir teksten en bestemt mening og gir en de nøkler en trenger for å kunne forstå dem (Gilje og Grimen, 1993).

Når det kommer til bøkene som er utgangspunktet for min tolkning gjennom en analyseprosess, så er disse sammensatt av mange ulike tekster og bilder som til sammen utgjør lærebøker i norskfaget. Sammenhengen teksten/bøkene ble til i er dermed med det formål å være et hjelpemiddel i undervisning. Når jeg nå skal bruke de for å se på hvordan språklig og kulturelt mangfold representeres i lærebøkene, bruker jeg de dermed med et annet formål i tankene enn hva som opprinnelig er tenkt. Her kommer også det med forforståelsen inn, med tanke på begrepene språklig- og kulturelt mangfold. Jeg med mine erfaringer fra den «lille» og den «store» verden (jf. over) har en form for antagelser om hva språklig- og kulturelt mangfold kan innebære, altså min forforståelse på dette fenomenet.

3.3 Valg av metode

Å bruke en metode vil si at en følger en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2010). Utgangspunktet for min undersøkelse er problemstillingen «*Hvordan blir kulturelt mangfold anerkjent i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?*». Her kan spørsmålet mitt peke mot en kvalitativ metode, da forskningsspørsmål benyttet til kvalitative metoder «*gjerner begynner med hva eller hvordan, der formålet er å beskrive*» (Ringdal, 2013). Videre kan en si om kvalitative metoder at en her forholder seg til data i form av f.eks. tekster og det legges vekt på fortolkning av dataene (Johannessen et al., 2010).

Jeg skal i min undersøkelse se nærmere på hvordan kulturelt mangfold anerkjennes i lærebøker i norsk, og jeg må på bakgrunn av problemstillingen tolke lærebøkens innhold. Innhenting av

datamateriale vil skje gjennom å analysere et lite utvalg av lærebøker hentet fra 2. og 5.trinn. Dataene jeg forholder meg til her er i form av tekst og bilder som finnes i bøkene, og gjennom en analyseprosess vil funn i tilknytning til problemstillingen bli beskrevet, måten jeg behandler dataene på faller her innunder kvalitativ metode, jf. det som er beskrevet over.

Det er noen viktige hensyn å ta stilling til før en går i gang med å analysere kvalitative data, disse hensynene innebærer særlig forståelsen av og tolkningen av teksten. Forståelse og tolkning henviser som oftest til begrepet hermeneutikk (Kuckartz, 2014), som jeg har skrevet nærmere om i punktet over.

3.3.1 Kvalitativ dataanalyse / innholdsanalyse

Analyse av kvalitative data innebærer organisering av, redegjørelse for og forklaring av data (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Kvalitativ analyse av data kjennetegnes ved dens kombinasjon av analyse og fortolkning som oftest ved en sammenheng mellom innsamlingen av dataene og analysen av disse i en gjentakende frem-og-tilbake prosess, ved at resultatene av analysen utgjør et datagrunnlag for videre analyse. Kvalitative data stammer fra mange ulike kilder f.eks. intervjuer, observasjon, feltnotater, dokumenter og rapporter, annonser, trykte materialer etc. (Cohen et al., 2011). De kvalitative dataene jeg skal bruke i min undersøkelse stammer fra trykte materialer som i dette tilfellet er et utvalg lærebøker i norsk.

Reduksjon av data er et viktig element ved kvalitativ dataanalyse. En vanlig måte å oppnå datareduksjon på er å foreta en innholdsanalyse, en form for analyse som kan brukes på alle former for skriftlig materiale. Gjennom denne prosessen klassifiserer man tekstens mange ord til færre kategorier (Cohen et al., 2011), i mitt tilfelle vil dette også inkludere bilder da lærebøker som oftest består av mer enn bare ren tekst. Innholdsanalyse er enkelt sett definert gjennom prosessen med å oppsummere og rapportere skriftlig data, mens det i en strengere ramme defineres som et sett av systematiske prosedyrer for analyse, undersøkelse og kontroll av innholdet ved skriftlig data (Cohen et al., 2011).

Innholdsanalyse i sin originale form så dagens lys tidlig på 1900-tallet da Max Weber foreslo på en konferanse han deltok ved, at det burde foretas en undersøkelse på aviser og deres innhold (Kuckartz, 2014). I den tidligste formen for innholdsanalyse fant en gjerne kvantitative trekk, og det kan fortsatt sees i dag da det antall kategorier en sitter igjen med kan presenteres i form av tall og tabeller. Denne tidlige formen for innholdsanalyse har senere utviklet seg til å stå sterkere som en ren kvalitativ metode. I en kvalitativ innholdsanalyse fokuseres det på å oppdage mening i tekstene og på å analysere det innholdet det kommuniserer. Dette henger dermed sammen med det hermeneutiske aspektet som ligger i denne formen for analyse, hvor hermeneutikken bidrar med prinsipper for hvordan forstå og fortolke tekster (Kuckartz, 2014).

3.3.2 Kategorisering

Kategorisering er et velkjent trekk ved analyse av kvalitative data og henger sammen med reduksjonen av data til kategorier ved innholdsanalysen (Cohen et al., 2011). Kategorisering beskrives som en prosess hvor data analyseres, konseptualiseres, kategoriseres og bygges opp til en beskrivelse (Johannessen et al., 2010). Enkelt forklart kan en si at en kategori er et navn eller en merkelapp som forskeren setter på deler av en tekst som inneholder en ide eller informasjon knyttet til det forskeren søker å finne svar på (Cohen et al., 2011). Kategorisering setter forskeren i stand til å identifisere lignende informasjon i datamaterialet, og dette danner et utgangspunkt for å kunne samle data med samme kategori på et sted (Cohen et al., 2011).

Det finnes ulike former for kategorisering, bl.a. åpen kategorisering, analytisk kategorisering, kategorisering langs en handlingsakse og selektiv kategorisering (Cohen et al., 2011). Jeg velger her å kun beskrive den førstnevnte nærmere, da dette er den formen for kategorisering jeg har valgt å bruke i mitt arbeid.

Åpen kategorisering er vanligvis den formen for kategorisering forskeren innledningsvis foretar i analyseprosessen (Cohen et al., 2011). En åpen kategorisering kan sies å være en merkelapp som forskeren setter på en del av en tekst for å beskrive og kategorisere denne. I en tekst kan åpen kategorisering utføres eksempelvis linje-for-linje, setning-for-setning eller avsnitt-for-avsnitt (Cohen et al., 2011). I mitt arbeid mener jeg det er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i den åpne kategoriseringen i analysearbeidet og gå gjennom bøkene side-for-side. På denne måten kan jeg dermed få en oversikt over bøkens innhold og hva det er ved

dette innholdet som kan sees å være språklig og kulturelt mangfoldig, jf. problemstillingen og begrepsdefinisjoner.

3.4 Gjennomføring av analyse

Metodisk utgangspunkt for analysen er en kvalitativ innholdsanalyse, som er nærmere beskrevet over. I analyseprosessen har jeg tatt for meg hver enkelt bok ved å bruke åpen kategorisering, som er den formen for kategorisering som ofte brukes innledningsvis i en analyseprosess (Cohen et al., 2011). I forkant av selve analysen har jeg definert hva som ligger i begrepet kulturelt mangfold, slik at jeg har fått et utgangspunkt å knytte analysen opp mot.

I min analyse har jeg som utgangspunkt brukt den åpne kategoriseringen side-for-side i lærebøkene og sett på bildene, illustrasjonene og tekstene i bøkene. Videre har jeg brukt Post-it lapper for å merke av steder i bøkene som jeg har tolket som å være representasjoner for et språklig eller kulturelt mangfold. På Post-it lappene har jeg skrevet stikkord, som dermed har fungert som en kategori i analyseprosessen. Til slutt har jeg samlet sammen de kategoriene jeg har endt opp med, og endt opp med fire hovedkategorier. Disse er *navn*, *språk*, *etnisitet* og *kulturelle særtrekk*.

Til kategorien *navn* er det de navn på personer jeg har funnet i bøkene som er tatt med. Dette er navn som antyder et annet kulturelt opphav enn norsk. Funnene inkluderer navn på personer nevnt i lesetekster, litteraturutdrag, navn knyttet til bilder o.l.

Til kategorien *språk* er det de språk utenom norsk som jeg har funnet spor av i analysen som er tatt med. I tillegg vil navn også være knyttet til denne kategorien da navnene kan sees som representasjon for ulike språk.

Kategorien *etnisitet* brukes her i betydningen fysiske kjennetegn ved personer. Her er det funn knyttet til utseende på personer i bøkene som kan knyttes opp mot et kulturelt mangfold som er tatt med. Hovedsaklig knyttes dette til personers hudfarge da det er dette som tydeligst skiller seg ut på bildene i bøkene. Videre har jeg delt denne kategorien opp i to underkategorier i den videre analysen, knyttet til om personene er avbildet ved hjelp av tegninger eller fotografier.

Den siste kategorien, *kulturelle særtrekk*, forstås her som observerbare trekk ved andre kulturer som klær, håndverk, kunst, litteratur, levemåter o.l. som en kan se i lærebøkene. Kategorien etnisitet kan også knyttes til kulturelle særtrekk på den måten at en kan observere ytre fysiske kjennetegn som skiller noen fra hverandre, her i form av hudfarge.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet i forskning dreier seg bl.a. om hvor gyldig og pålitelig forskningen og dens resultater kan sies å være. Jeg vil under dette punktet derfor redegjøre for hvordan validitet og reliabilitet er ivaretatt i min undersøkelse.

3.5.1 Validitet i kvalitative studier

I en undersøkelse hvor forskeren benytter seg av kvalitative metoder vil forskeren bruke seg selv som hovedinstrument ved innhenting av data (Befring, 2015). Spørsmålet om validitet vil på bakgrunn av dette kunne knyttes til omfanget av forskerens fordommer, dvs. at det kan dreie seg om de forventinger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre oppfatningen og dermed redusere validiteten (Befring, 2015). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver at validitet i kvalitative studier handler om i hvor stor grad «forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (s.230).

Cohen, Manion og Morrison (2011) tar opp mange prinsipper knyttet til validitet i kvalitative studier, blant disse nevnes fire hovedkriterier for validiteten i kvalitativ forskning: troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (s.181). Disse finner en også hos Johannessen et al (2010) hvor troverdighet gjenspeiles i sitatet over, overførbarhet dreier seg om hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til et annet liknende fenomen, bekreftbarhet innebærer at andre forskere kan bekrefte resultatene gjennom tilsvarende undersøkelser, mens pålitelighet har sammenheng med begrepet reliabilitet.

Min undersøkelse skal som nevnt ta rede på hvordan kulturelt mangfold anerkjennes i lærebøker i norsk. Her vil jeg med min erfaringsbakgrunn ha en forforståelse av hva som kan

ligge i begrepet kulturelt mangfold. For at min forforståelse ikke skal prege analysen, har jeg gjennom annen litteratur definert begrepet i forkant av analyseprosessen, slik at jeg har fått et utgangspunkt og holdepunkter for analysen. Slik vil analysen ha hold i noe konkret, og ikke være basert på mine forutinntatte oppfatninger og forforståelse ang. det kulturelle mangfoldet. Definisjonen av begreper i forkant vil derfor være med å styrke validiteten i min undersøkelse.

Validiteten er også styrket fordi andre forskere kan kunne bekrefte funn i min undersøkelse ved å verifisere undersøkelsen gjennom en ny analyse, da dataene eksisterer i permanent form i og med at det er trykte lærebøker som er brukt i undersøkelsen, og disse er tilgjengelig for alle via eksempelvis forlag, biblioteker og skoler.

3.5.2 Reliabilitet i kvalitative studier

«Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2010, s.229). Innenfor den kvantitative forskningen er denne reliabiliteten kritisk og det er ulike måter datas reliabilitet kan testes på (Johannessen et al., 2010). Når det kommer til den kvalitative forskningen er ikke slike krav om reliabilitet like hensiktsmessig, og derfor erstattes gjerne begrepet reliabilitet med pålitelighet i kvalitative undersøkelser (jf. Johannessen et al, 2010 og Cohen et al, 2011). Selv om data i kvalitative studier ikke kan reproduseres på samme måte som i de kvantitative, er et grunnleggende krav i kvalitativ forskning at alle deler av prosessen gjennomføres på en reliabel måte (Befring, 2015). For å styrke reliabiliteten (eller påliteligheten) kan dermed forskeren «gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten ... og en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten for hele forskningsprosessen» (Johannessen et al., 2010, s.230).

For å styrke reliabiliteten/påliteligheten i min undersøkelse har prøvd å beskrive så nøyaktig jeg kan hvilke data som brukes ved å vise til hvilke lærebøker jeg har brukt. Videre har jeg beskrevet hvilken metode som er brukt for å innhente data og hvordan dette er utført, jf. beskrivelsen av kvalitativ innholdsanalyse og kategorisering av data i punktene over. Analyseprosess og funn i analysen blir nærmere beskrevet i neste kapittel som omhandler analysen. For å ivareta reliabilitet/pålitelighet her beskrives funn ut i fra innledende definisjoner knyttet til begreper i problemstillingen, og det henvises til konkrete sidetall i de ulike bøkene, der hvor jeg har gjort funn som kan knyttes til undersøkelsens formål.

4. Analyse

Utgangspunktet for analysen er problemstillingen *Hvordan blir språklig og kulturelt mangfold representert i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?* I det videre vil jeg her gjøre rede for de funn jeg har gjort i analyseprosessen. Som nevnt i metodekapittelet endte jeg opp med fire hovedkategorier: *navn, språk, etnisitet og kulturelle særtrekk*. Funn fra bøkene vil i det videre samles under hver kategori.

4.1 Navn

I Salto 2 Elevbok A er navnene jeg har funnet hovedsakelig knyttet til navn på personer i tekstene elevene møter i boka. I teksten «Hva husker du?» møter elevene f.eks. Ali og Amina:

«Ali og Amina setter seg ved kjøkkenbordet. Ali tar opp pennalet og leksebøkene. Amina tegner hardt og voldsomt. – Blir du ikke sliten av å skrive så mye? spør hun. – Nei. Ikke når jeg holder blyanten riktig, svarer Ali.» (s.11)

I en annen tekst, «Idrettshallen», kan elevene lese om bl.a. Osman:

«Osman klatrer i buldreveggen ... Osman mister fotfestet og faller mykt på tjukkasen. Han spretter fort opp igjen. Nå skal han prøve en gang til. Osman setter beina på hvert sitt feste.» (s.55).

Også i Zeppelin Elevbok 2A kan en finne eksempler på navn knyttet til personer elevene møter i tekster. Et eksempel kan en finne i teksten «Første dag på skolen»:

«Nå skal alle barna ut og leke. Omar sykler. Han sykler rundt Aksel. – Tut-tut, sier Omar. – Vil du sitte på?» (s.79)

Et annet eksempel finner vi i teksten «Siyolo og genseren hans»:

«Siyolo elsker genseren sin. Mamma har strikket den ... Siyolo kjenner noe som kiler på hånden. Det er en tråd. Genseren rakner! – Det gjør ikke noe, sier Siyolo». (s.113)

Full oversikt over hvilke navn som er funnet i henholdsvis Salto 2 Elevbok A og Zeppelin Elevbok 2A finnes i tabell 1a og tabell 3a under vedlegg. Generelt sett er funnene ganske like i disse to bøkene, og lite i omfang. Når det kommer til bøkene for 5.trinn har disse et større omfang av navn. Her har jeg også samlet alle funn i tabeller som kan leses under vedlegg. Disse er tabell 2a, tabell 4a og tabell 5a.

I Salto 5A Elevbok finner en et større antall navn enn i de to foregående bøkene. Her er navnene representert på andre måter enn i bøkene på 2.trinn. Navn funnet i Salto 5A elevbok kommer f.eks. i forbindelse med faktatekster, navn på forfattere i forbindelse med bokeksempler og tekstutdrag fra bøker forfatterne har skrevet, samt navn på personer i forbindelse med oppgaver som elevene skal jobbe med.

Noen navn som er funnet i Salto 5A Elevbok står i kapittel 8, som handler om instruksjoner og lister. På s.168 kan en til dette kapittelet se bilde av en tavle hvor det henger flere lister. En av disse listene er en navneliste med bl.a. disse navnene: Ali, Ansar, Indira, Juanita, Mahmood og Nadia. Se ellers tabell 2a for full oversikt over navn i Salto 5A Elevbok.

I likhet med Salto 5A Elevbok har også de to Zeppelin bøkene for 5.trinn større omfang av navn enn bøkene for 2.trinn. I Zeppelin Språkbok 5 finner en eksempler på navn i forbindelse med bl.a. oppgaver knyttet til alfabetisering, og oppgaver knyttet til substantiver med forskjellen mellom egnavn og fellesnavn. Ellers finner en eksempler på navn knyttet til navn på forfattere og litterære figurer i tekstutdrag fra bøker, samt navn på kunstnere i forbindelse med bildetekst til kjente bilder. For full oversikt over navn som er funnet i Zeppelin Språkbok 5 se tabell 4a under vedlegg. Et eksempel på navn fra Zeppelin Språkbok 5 jeg velger å ta med her er hentet fra en oppgave elevene skal gjøre i forbindelse med alfabetisering:

«Skriv disse navnene i alfabetisk rekkefølge: Per, Maren, Camilla, Ahmed, Oliver, Emma, Jon, Sofie, Ivar, Sebastian, Kirsten, Mina, Åsmund, Tariq» (s.43)

I Zeppelin Lesebok 5 finner en hovedsakelig eksempler på navn knyttet til navn på forfattere og navn på litterære figurer i tekstutdrag fra bøker. Full oversikt over navn funnet i denne boka kan leses i tabell 5a under vedlegg.

4.2 Språk

I Salto 2 Elevbok A har jeg funnet få eksempler på språk. Det mest konkrete eksemplet knyttet til språk i denne boka kan sees ut i fra navnene som er funnet, siden navn også er en representasjon av ulike språk. Et lite eksempel hvor et annet språk er representert finner jeg i teksten «Snøbrett» s.106 – 107 i Salto 2 Elevbok A. I denne teksten finner jeg noen ord som representasjon for det engelske språket og som viser hvordan språk kan låne ord fra hverandre:

«Hva er et snøbrett? sier Yan. Han har ikke bodd så lenge i Norge. –Du kan si snøbrett eller snowboard, eller bare brett sier Martin» (s.106).

«Nissa hopper høyt i *halfpipen*. Og han kan ta en *flip*. Det er det samme som salto. Og han kan *grabbe*». (s.107).

I likhet med Salto 2 Elevbok A, byr Zeppelin Elevbok 2A også på svært få eksempler på språk. Og det kulturelle mangfoldet, språklig sett, vises best i Zeppelin Elevbok 2A mye gjennom navn funnet i tekster. I tillegg har jeg funnet noen eksempler på språkene engelsk og latin i Zeppelin Elevbok 2A.

Eksempler på engelske ord finner en i teksten «Appelsiner» og «Mamma»:

«Appelsin heter *orange*, som også betyr oransje» (s.12)

«På norsk sier vi *appelsin*, Det betyr eple fra Kina. *Appel* betyr eple» (s.12)

«Engelske barn kaller ofte moren sin for *mam*. Men de skriver ordet *mum*» (s.62)

I tillegg kan en finne det engelske ordet *pussycat* på s.97 som tittel til et kunstverk som er avbildet på denne siden. Latin er representert på sidene 32, 82 og 83. På side 32 finner vi ordet *octo* i forbindelse med en tekst om oktober. På sidene 82 og 83 finner vi en faktatekst om dinosaurer, med tegninger av ulike dinosaurer og latinske navn på disse, f.eks. *Macroelongatoolithus* og *Therizinosaurus*.

Når det gjelder funn i forhold til språk i bøkene for 5.trinn har disse noen flere språk representert enn hva det er i bøkene for 2.trinn. Språkene jeg har funnet eksempler på i Salto 5A Elevbok er engelsk, samisk, norrønt, dansk, tyrkisk, polsk, latin, og spansk.

Engelsk finner jeg to steder i Salto 5A Elevbok, s.29 og s. 60. På side 29 er tema sammensatte tekster og en kan se bilder og illustrasjoner av fjell og fjellkjeder. I den forbindelse kan man på et skilt lese den engelske teksten *Congratulations you are now at Uhuru peak Tanzania 5895M.AMSL. Africas highest point. World's highest free-standing mountain. One of world's largest volcanoes. Welcome.* Det andre eksemplet på engelsk jeg kan finne er på side 60. Her kan elevene lese et utdrag fra boka «Den rikeste gutten i verden» skrevet av David Walliams. Til denne teksten er det en tegning av en racerbil som står ved et skilt med teksten *Joe's Race Track*. I tillegg finner en i teksten ordene *widescreen, Disney World* og *The sun*.

Samisk fant jeg et lite eksempel på på side 97 i Salto 5A Elevbok. Her starter kapitlet som handler om bokmål og nynorsk. Her er det et kart som viser Norge med grense til Sverige og Danmark. På dette kartet kan en se et veiskilt med stedsnavnet Lakselv, som også er skrevet på samisk, *Leavdnja*. Videre i dette kapitlet kan en på side 98 se bildet av en radio hvor det fra denne radioen går fem snakke bobler utfra. Her kan en lese hvordan en sier «god dag» på norsk, samt norrønt, tyrkisk, polsk og samisk.

I en oppgave på side 103 til dette kapitlet om bokmål og nynorsk kan en se ordtaket *Like barn leker best* skrevet på norrønt og dansk. I tillegg finner en flere eksempler på norrønt på sidene 214-216. På disse sidene er det utdrag fra *Den store faktaboka om språk* skrevet av Helene Uri, og elevene kan lese om Haraldr og Helga, mens de lærer om det norrøne språket.

Spansk er kort representert på side 175 i form av et julekort skrevet på spansk. Dette er en oppgave elevene skal løse ved å finne ut hvilket land kortet skal sendes til, og hvem det er til.

Latin finner en noen eksempler på i forbindelse med faktatekster på sidene 149 og 166. På side 149 handler teksten om fugler, og her kan en lese navnet på den utdødde fuglen *Archaeopteryx*. På side 166 kan en lese det latinske navnet for rødrev, *vulpes vulpes*. Latin finner en også eksempel på i forbindelse med en faktatekst om «Hekser og heksebål» på sidene 224-225. Her kan en lese om boka *Malleus Maleficarum*, samt se en side fra denne boka på latin.

Språkene jeg har funnet eksempler på i Zeppelin Språkbok 5 er bosnisk, engelsk, latin, samisk, russisk, gresk, japansk og arabisk. Bosnisk finner en på et postkort på side 8 i kapitlet som heter «Send en hilsen» i Zeppelin Språkbok 5. I det samme kapitlet finner en også eksempler på engelske ord som *waterpark* (s.11), *Sandy Beach* (s.14) *coldmail* (s.15). Engelsk er også representert på s.73, s.93, s.111, s.157 og s.167. På s.97 er tema sakprosa og elevene skal jobbe med SMS. Det er derfor et bilde av en mobiltelefon og spørsmål om hva *short message system* betyr på norsk. I tillegg har menyen på et bilde av en mobiltelefon engelsk tekst og vi kan se ordene *write new*, *continue*, *more*. På s.93 kan vi se bilde av en jente som viser frem en plakat med den engelske teksten *Balance your day with food and play*. På s.111 handler det om oppgaver knyttet til substantiver. I oppgave 15 på denne siden skal elevene først bøye noen oppgitte substantiver på norsk, for så å finne ut hva de heter på engelsk og bøye de engelske ordene også, i oppgaven er *a boy – the boy – boys – the boys* gitt om eksempel. På s.157 kan man se et bilde som har tittelen *The Return*. Det siste eksemplet med engelsk finner vi på side 167. Her handler det om gradbøying av adjektiver, og elevene skal i oppgave 14b på denne siden skrive de engelske ordene *fine*, *great*, *small*, *large*, *short* og *high* inn i et skjema og gradbøye disse.

I kapitlet som heter «Fra bokstaver til ord» i Zeppelin Språkbok 5 finner vi på s.41 et eksempel på Nord-Samisk hvor det er bilde av et veiskilt med det norske og nord-samiske ordet for Karasjok, i tillegg kan vi se en sammenligning mellom det norske og det nord-samiske alfabetet. Man kan også i dette kapitlet på sidene 44 og 45 se et eksempel på det engelske alfabetet, samt skrift fra språkene russisk, gresk, japansk og arabisk.

Latin er representert i to kortere faktatekster i Zeppelin Språkbok 5 på s.31 og s.84. På s.31 kan elevene lese en tekst om humla, og lære seg det latinske navnet for humle, *Bombus*. I teksten på side 84 er det et utdrag fra et leksikon om stikkmygg og det er noen latinske ord i denne teksten (*culicidae*, *diptera*, *anopheles*, *aedes*, *culex*).

I Zeppelin Lesebok 5 har jeg funnet noen få eksempler på språkene dansk, svensk, engelsk og tysk. I tillegg viser navnene som er funnet også et kulturelt mangfold språklig sett i likhet med de andre bøkene som er analysert. Av de konkrete eksemplene på andre språk funnet i Zeppelin Lesebok 5 kan en på s.13 lese en kort tekst om godteri. Her kan elevene lære at godteri heter noe annet på svensk, dansk og engelsk:

«Kjært barn har mange navn: godteri, søtsaker, digg, knask, snadder, søtt, snop og snask. Danskene sier *slik* og svenskene *godis*. I England sier de *candy* – og det ordet har de hentet fra en by på Kreta ...» (s.13)

Engelsk og svensk finner en også litt av på s.30-31. Her kan elevene lese en tekst som dreier seg om lånord. De svenske ordene representert kan leses på et bilde av en plakatt som reklamerer for mat, her kan en se ordene *Välkomna* og *sallad*. De engelske ordene er nevnt i følgende sitat:

«I Norge får vi mange ord fra engelsk ... Ord som *snowboard*, *e-mail*, *walkman*, *business* og *sit-ups* er alle engelske ord som er blitt ganske vanlige i språket vårt» (s.30)

På s.28-29 i Zeppelin Lesebok 5 får eleven lære litt om luftskipet Zeppelin, i den forbindelse kan de se en tysk reklameplakat for dens reiserute, med teksten *Nach Südamerika in 3 tagen! Generalvertretung des luftschiffbau Zeppelin. Hamburg-Amerika Linie*. Dansk er representert på sidene 52-54 i et utdrag fra den danske forfatteren Ole Lund Kirkegaards bok *Per og bette Mads*, utdraget heter «*Den kloge pige*», og er gjengitt på dansk. Til sist kan en igjen på s.143 i Zeppelin Lesebok 5 finne et eksempel på engelsk i forbindelse med en faktatekst om skipet Titanic. Her kan elevene se en reklameplakat for skipene Titanic og Olympic med bl.a. denne teksten påskrevet: *White star line. The largest steamers in the world.*

4.3 Etnisitet

Denne kategorien har jeg kommet frem til da jeg har studert bildene som finnes i bøkene som er analysert. Kategorien har jeg videre delt i to underkategorier, hvor den ene gjelder bilder i form av tegninger og illustrasjoner, mens den andre gjelder bilder i form av fotografier. En nærmere beskrivelse av alle funnene knyttet til denne kategorien er å finne i tabeller under vedlegg. I disse tabellene viser jeg til sidetall i bøkene og har gitt en kort beskrivelse av hvem og hva en kan se på henholdsvis tegninger og fotografier.

I Salto 2 Elevbok A er det flest bilder i form av tegninger. Disse er illustrasjoner til tekster elevene skal lese, og figurene/personene som er tegnet kan knyttes til personer i teksten. F.eks. i teksten «Rockeband» på sidene 34-35 kan eleven lese om Anja, Nina, Filip og Chan. Til teksten er det en tegning av fire barn, to guttet og to jenter. Av disse er den ene gutten tegnet med en mørkere hudfarge. Han spiller på et keyboard. I teksten kan en lese at det er Chan som spiller keyboard. Chan kan på bakgrunn av navn og utseende antas å ha en asiatiske tilknytning.

Av fotografier i Salto 2 Elevbok A er det få av disse som viser personer med en annen kulturell tilknytning basert på utseende. Av fotografiene i boka, er det tre av disse som viser afrikanske barn og voksne. Disse bildene kommer jeg også tilbake til under kategorien kulturelle særtrekk.

I likhet med Salto 2 Elevbok A har også Zeppelin Elevbok 2A bilder i form av tegninger som er illustrasjoner til tekster, og figurene/personene kan også her knyttes til personer i teksten. Et eksempel jeg vil trekke frem her er tekst og illustrasjon på side 56. Teksten her heter «Litt trist?» og handler om tvillingene Ellen og Emma. Jentene er mørke i huden, med brune øyne og mørkt krøllete hår. En ser dermed at de har en afrikansk tilknytning utseendemessig.

Til forskjell fra Salto 2 Elevbok A har Zeppelin Elevbok 2A flere bilder i form av fotografier. Alle fotografiene er nærmere beskrevet i tabell 3c som finnes under vedlegg. Et par eksempler jeg vil trekke frem her er et bilde på s.33 og en bildeserie på sidene 36-39. Bildet på side 33 viser et mangfold av barn som går i FN-tog foran slottet i Oslo. Her ser man mange glade barn av ulikt utseende knyttet til hudfarge, som gir assosiasjoner til ulike etniske bakgrunn. Fotografiene i bildeserien på sidene 36-39 er illustrasjoner til teksten «Ett barn, ett frø». Teksten forteller om Nio fra Sør-Afrika, og på bilden kan vi se Nio, venner og familie, og hvordan deres liv i Afrika arter seg. Disse bildene kommer jeg også tilbake til under neste punkt om kulturelle særtrekk.

Når det kommer til bøkene for 5.trinn er omfanget av tegninger og fotografier knyttet til etnisitet noe større enn i bøkene for 2.trinn. Generelt sett i de tre bøkene for 5.trinn som er undersøkt er det jevn fordeling av tegninger og fotografier. Nærmere beskrivelse av alle funn knyttet til etnisitet er beskrevet i tabeller for hver enkelt bok under vedlegg. Jeg vil videre kort oppsummere noen funn i bøkene for 5.trinn.

Til forskjell fra bøkene for 2.trinn, hvor en i noen tilfeller kunne knytte bildene til personer i tekstene med navn har jeg ikke funnet det samme i bøkene for 5.trinn. Her blir tegninger og fotografier mer brukt som illustrasjon til ulike tema og oppgaver elevene skal jobbe med.

I Salto 5A Elevbok er et av temaene hvordan fortelle vitser og gåter. Her kan en på side 54 se et fotografi som støtte til teksten. Fotografiet viser fem barn som smiler og ler. Av de fem barna er en mørkhudet, med afrikansk tilknytning, mens en annen har en mer gyldenbrun hudfarge og en smalere form på øynene, noe som gir assosiasjoner til en asiatisk tilknytning. Et annet tema i Salto 5A Elevbok er hvordan en skal presentere eget arbeid. Til dette kan en på side 21 se en tegning av fire personer (en voksen og tre barn). Av disse er et av barna tegnet med en mørkere hudfarge enn de andre. Alle funn fra denne boka er kort beskrevet i tabell 2b og 2c.

I de to Zeppelin bøkene for 5.trinn er bildene brukt som illustrasjon til temaer og oppgaver på samme måte som i Salto 5A Elevbok. I Zeppelin Språkbok 5 kan en i forbindelse med temaet «Send en hilsen» se et fotografi på side 5. Fotografiet viser to jenter som står ved en postkasse og leser et brev. En jente er lys i huden og blond i håret, og hun står bak og holder rundt den andre jenta som holder i brevet de leser. Denne jenta er litt mørkere i huden, mørk i håret og har en smalere form på øynene som kan tyde på en asiatisk tilknytning. I likhet med Salto 5A Elevbok har også Zeppelin Språkbok 5 et tema om hvordan en skal presentere eget arbeid. En av illustrasjonene til dette kan en se på side 90 hvor det er en tegning av seks barn, fire av disse sitter ved pulter og maler, mens to sitter på gulvet og lager en plakat. Ett av disse seks barna er tegnet med en noe mørkere hudfarge enn de andre. Viser ellers til tabell 4b og 4c for beskrivelse av funn i Zeppelin Språkbok 5.

I Zeppelin Lesebok 5 er innholdet hovedsakelig knyttet til bøker og ulike typer sjangre og litteratur. Det første temaet elevene møter i denne boka handler om biblioteket. På sidene 4 og 5 er det en tegning som dekker begge sidene. Her kan en se innsiden av et bibliotek med bokhyller, lesestol, pc-stasjon m.m. En kan se voksne og barn i biblioteket, hvor disse personene er tegnet med ulike nyanser i hudfarge, fra lysere hudtoner til mer mørkere hudtoner. I forbindelse med temaet bibliotek kan en på side 43 se et fotografi av seks barn på et bibliotekrom. Fem av barna sitter rundt et bord, mens et sjette barn (ei jente) står og leser fra en bok. Hun har et utseende som gir assosiasjoner mot en asiatisk tilknytning. Et siste eksempel jeg velger å ta med her, er fra side 149. Her er temaet dikt, og hvordan lese opp dikt. Som illustrasjon til dette kan en se en tegning av tre barn kledd i hip-hop stil. Et av disse barna

er tegnet med en mørkere hudfarge enn de andre to. Tabell 5b og 5c under vedlegg gir en oversikt over de andre funnene i Zeppelin Lesebok 5.

4.4 Kulturelle sætrekk

I denne kategorien vil jeg beskrive funn fra bøkene som indikerer tilhørighet til andre kulturer, som viser seg i måter å leve på, klær, utstyr/redskaper, kunst, litteratur o.l.

Eksempler fra Salto 2 Elevbok A som kan representere et kulturelt mangfold finner en på side 40-41 og s.47. Eksemplene er alle knyttet til temaet «vann». På s.40-41 i denne boka kan en se åtte bilder, to av disse er fra Afrika. På det ene av disse to bildene ser man en gutt som henter vann i en brønn, på det andre bildet kan en se flere personer (voksne og barn) som henter vann i en brønn ute på en slette. På dette bildet kan en også legge merke til klærne personene er ikledd. Disse er veldig fargerike og mønstrete kjoler/kjortler, i tillegg har de voksne på seg hodeplagg av type sjal/skjerf. Disse bildene hvor en ser personer avhengig av å hente vann i brønn står i sterk kontrast til et par andre bilder på disse sidene hvor en ser barn som leker i og med vann. Lenger ut i dette kapitlet, på side 47, ser en et bilde av en afrikansk jente som bærer en kanne på hodet. I tillegg til bildet kan elevene lese en tekst om Zenaba som bor i Afrika og som må gå mange timer hver dag for å komme til nærmeste brønn for å hente vann. Her kan en igjen også på side 46 se bilder av andre barn som leker i og med vann, som dermed står i kontrast til fortellingen om Zenaba.

Av de åtte bildene på side 40-41 er det et hvor en kan se en dame på vei ut på en rismark, med seg har hun et redskap i hånden, en type hakke og en sekk på ryggen. På hodet har hun en stråhatt. Til sammen viser disse bildene som kort er beskrevet over noen kulturelle forskjeller i forhold til tilgang til vann og bruken av det, samt en kan se noen forskjeller i klesdrakter og utstyr.

Det mest tydelige eksemplet knyttet til kulturelle sætrekk i Zeppelin Elevbok 2A er i forbindelse med teksten «Ett barn, ett frø» på s.36-39. Her kan elevene lese om Nio fra Sør-Afrika som skal plante et gresskarfrø sammen med vennene sine. På bildene som følger teksten kan en bl.a. se Nio og vennene (med arbeidsredskaper som hakke, spade og bøtte), som steller jordlappen med gresskarplanter. Et bilde på s.38 viser Nio med venner og familie på vei hjem

fra arbeid, hvor en kan se to barn som bærer hvert sitt gresskar på hodet. Til slutt viser bilder på s.39 Nio med venner og familie mens de tilbereder mat. Maten tilberedes under svært enkle kår i en jerngryte over et ildsted på bakken ute.

Et par andre eksempler som kan knyttes til kulturelle særtrekk i Zeppelin Elevbok 2A kan man se på s.12 og s.41. På s.12 kan elevene lese teksten «Appelsiner», til denne teksten kan man se et bilde av en mann som plukker appelsiner. Jeg knytter dette bildet til kulturelle særtrekk da mannen er av annet etnisk utseende enn norsk, og bildet er av den grunn også tatt med under kategorien etnisitet. Bildet på side 41 er i forbindelse med en tekst om ørkenen. På bildet kan en se personer som rir på kameler i ørkenen, og en kan så vidt se at noen av personene er ikledd annet type klesdrakter samt hodeplagg som kan forbindes med en annen kultur.

Funn som kan representere det kulturelle mangfoldet i Salto 5A Elevbok finner jeg på s.31. s.220-223 og s.227-229. På s.31 i Salto 5A Elevbok ser vi et bilde av en afrikansk gutt som viser hvordan håndvaskstasjonen utenfor toalettet i hjemmet hans fungerer. Her kan en se en kanna som henger rundt en tynn stokk, holdt oppe av litt tykkere stokker på hver ende. I kanna er det lagd hull slik at vann kan renne ut, i tillegg er det festet et tau i kanna, mulig for å dra i kanna slik at den snur og stopper vannet. Bildet er brukt i forbindelse med en oppgave om sammensatte tekster, og bildet har følgende bildetekst: «En gutt demonstrerer håndvaskstasjonen utenfor toalettet i hjemmet sitt. Regelmessig håndvask kan forhindre sykdom».

Det neste eksemplet fra Salto 5A Elevbok dreier seg om litteratur. På s.220-223 kan elevene lese utdrag fra boken «Parvana» skrevet av Deborah Ellis. Denne boken handler om 11 år gamle Parvana som bor i Kabul i Afghanistan. I dette tekstutdraget møter vi Parvana i det hun klipper av seg det lange, mørke håret sitt for å late som om hun er en gutt. To fotografier er tatt med som illustrasjoner til teksten. Det ene viser personer ikledd burka (s.221), og et annet viser et bilde av et gatemarked (s.223), hvor en bl.a. kan se personer og deres klesdrakter.

I det siste eksempelet fra s.227-229 tas vi også med til Afghanistan. Her kan elevene lese om Ali som bor i fjellområdet Bamiyan. På s.227 kan vi se et bilde av Ali som steller et par ski han selv har laget, hvor bildeteksten lyder: «På hjemmelagde ski. Ali fra Afghanistan elsker å stå på ski. I vinter har han deltatt i sin første skikonkurranse. Skiene har han laget selv». Videre kan vi på s.228-229 lese mer om livet til Ali, og vi kan se et bilde av Ali og venner utenfor et

hus, hvor det er stilt opp ski de har laget selv langs veggen. En kan også se bilde av et esel, som er klar til å frakte det som ser ut til å være treverk.

Eksempler fra Zeppelin Språkbok 5 som kan representere et kulturelt mangfold er hentet fra s.44, s.136 og s.154. På s.44 er temaet «Fra bokstaver til ord» og på denne siden kan man lese fakta om alfabetet. Som illustrasjon til teksten kan vi se et bilde fra et klasserom. På bildet er det to personer, en dame og en gutt. Gutten skriver, med arabisk skrift, på en tavle. Damen, som jeg antar er en lærer, følger med. Damen er ikledd et sjal som dekker håret, som kan forbindes med hennes kulturelle bakgrunn.

Til temaet «Å skrive fortelling» på s.136 ser vi et bilde av to gutter som sparker fotball. Det som jeg tolker til et kulturelt særtrekk her er for det første at den ene gutten har en mørkere hudfarge enn den andre, som dermed kan vise til etnisitet. I tillegg har denne gutten et turbanlignende hodeplagg som kan antyde en tilknytning til en annen særskilt kultur, sikhisme.

Det siste eksemplet i forhold til kulturelle særtrekk kan sees på s.154 i et bilde, type kunstverk, kalt «Revens bryllup» av Tachibana Minko. Det er ikke mennesker på bildet, men dyr. Allikevel kan noe kulturelt hentes ut fra bildet f.eks. ved å se på klesdraktene som dyrene bruker. De er ikledd kimonoer, en klesdrakt assosiert med Japan.

I Zeppelin lesebok 5 har jeg funnet få eksempler på det jeg anser som kan representere et kulturelt mangfold. Jeg har funnet to konkrete eksempler, samt noen eksempler som jeg til dels vil koble opp mot et kulturelt mangfold. Det første eksempelet jeg vil trekke frem er fra s.164-165 i Zeppelin lesebok 5. Her kan elevene lese en tekst med tittelen «Tortilla» fra boka Mexico-Lexico skrevet av Åse Marie Nesse. Som illustrasjon til teksten er det to bilder. På det ene bildet kan vi se en dame som står bøyd over en takke på et gulv, på takka ligger det tortillas. Ved siden av takka sitter ei lita jente og følger med på hva som skjer. Ved siden av jenta ser vi deler av en annen person som står og klemmer ut torilladeig. Ellers kan en se maiskolber liggende på gulvet/bakken rundt, samt en kan skimte noen dekorative leirkrukker i bakgrunnen. På det andre bildet kan en se eksempler på ulike dekorative krukker i keramikk/leire.

Det andre eksempelet er, som i likhet med eksempelet fra Salto 5A Elevbok, utdrag fra boka «Parvana» skrevet av Deborah Ellis. Utdraget strekker seg fra s.170-183 i Zeppelin Lesebok 5. Dette utdraget er derfor lengre enn det som er i Salto 5A Elevbok. Utdraget i Zeppelin Lesebok 5 er heller ikke det samme som i Salto 5A Elevbok. Fortellingen om Parvana handler

som nevnt om den 11-årige Parvana fra Kabul i Afghanistan. I dette utdraget møter vi Parvana i det hun befinner seg alene i en liten landsby som er bombet i filler. Foreldrene sine vet hun ikke hvor er. Her finner hun en liten guttebaby som har mistet sine foreldre. Parvana tar seg av den lille babyen med det lille hun kan finne av mat og klær. Hun oppdager Taliban-soldater som er på vei mot landsbyen hun er i og flykter, redd for hva som kan skje om de finner henne. Tekstutdraget er illustrert med et fotografi på s.170, på dette bildet kan en se en ung jente som holder en liten baby. Resten av tekstutdraget er illustrert med tegninger. På disse tegningene er Parvana tegnet med kort hår og ikledd bukse og lang skjorte, i teksten kalt *shalwar kamiz*. Når en leser teksten forstår en at Parvana er forkledd som en gutt.

De siste eksemplene jeg vil ta med fra Zeppelin lesebok 5 som jeg delvis vil koble opp mot en representasjon for kulturelt mangfold er litteratur fra andre land. Disse er:

- Dyreeventyr fra Somalia: «Krokodillenes tunge» (s.98-99)
- Samisk eventyr: «Da stalloene nesten fikk Askefis-steik» (s.114-117)
- Eventyr fra Island: «Vaktsom og brødrene hans» (s.118-120)
- Fabel fra Afrika: «Guttene som mistet hele stykket» (s.162-163)
- Fabel fra Italia: «Håret til kjempa» (s.166-168)

Jeg velger å nevne de i forbindelse med kulturelt mangfold da de er skrevet av forfattere fra andre steder i verden. Utover dette gir ikke innholdet i disse tekstene noen særskilt beskrivelse av levemåter eller innblikk i personer liv på samme måte som i utdraget fra boken «Parvana». I eventyret og fabelen fra Afrika er det dyr som krokodille, sjakal og ape nevnt i tekstene som gir oss en indikasjon på at en befinner seg et annet sted i verden, men utover dette er innholdet i alle tekstene mer generelt.

4.5 Kort oppsummering av funn

I de to bøkene for 2.trinn er navnene som er funnet i stor grad funnet i tilknytning til navn på personer i tekster, gjerne også knyttet til personer på illustrasjoner til tekstene. I bøkene for 5.trinn er det derimot funnet langt flere navn, men til forskjell fra 2.trinnsbøkene er navnene i

bøkene for 5.trinn i større grad knyttet til navn på mer kjente personer slik som forfattere, kunstnere, fotballspillere o.l. Det er også funnet eksempler på navn på personer som kan være mer gjenkjennbare i hverdagen, da knyttet til oppgaver elevene skal jobbe med f.eks. i sammenheng med alfabetisering og det å sette opp lister.

Av andre språk er det funnet få eksempler i bøkene for 2.trinn. Her er kun engelsk og latin kort representert. Det er derimot funnet eksempler på flere språk i bøkene for 5.trinn, men omfanget er allikevel svært begrenset. Språkene det er funnet korte eksempler på i de tre bøkene fra 5.trinn er: engelsk, samisk, norrønt, dansk, tyrkisk, polsk, latin, spansk, bosnisk, russisk, gresk, japansk, arabisk, svensk og tysk.

Til kategorien etnisitet har jeg sett på de illustrasjonene som finnes i bøkene, dette har jeg så delt i underkategorier i forhold til om funnene er representert i form av tegning eller fotografi. Når det gjelder funnene knyttet til etnisitet dreier dette seg om funn som indikerer annen etnisk tilknytning, hovedsakelig representert gjennom nyanser i hudfargen, men også noen andre trekk som kan sees i ansiktet på personene avbildet. I bøkene for 2.trinn er funn i tilknytning til etnisitet i stor grad representert i form av tegninger av personer, særlig gjelder dette Salto 2 Elevbok A. Zeppelin Elevbok 2A derimot har noe flere fotografier, i tillegg til andre illustrasjoner. I de to bøkene for 2.trinn er personene avbildet på tegningene gjerne også knyttet til et navn i tekstene de er illustrasjoner til.

I bøkene fra 5.trinn er det generelt en jevn fordeling av illustrasjoner i form av tegninger og fotografier. Illustrasjonene, om det er fotografi eller tegning, henger i stor grad sammen med et tema eller en oppgave i bøkene, og kan ikke i samme grad som i bøkene for 2.trinn knyttes til navn på personer i tekster.

I forhold til kategorien kulturelle særtrekk, er det få eksempler i bøkene for 2.trinn. De funn jeg har gjort i forbindelse med kulturelle særtrekk her, er representert i form av fotografier med en tilhørende tekst. På fotografiene kan en legge merke til klesplagg, samt se hvordan personene lever. De mest fremtredende eksemplene i bøkene fra 2.trinn er hentet fra Afrika.

5.trinnsbøkene har noen flere eksempler knyttet til kulturelle særtrekk, men er allikevel svært få generelt sett. Disse er bl.a. representert i form av fotografier hvor en kan se eksempler på klesplagg og måter å leve på. Eksempler på kulturelle særtrekk i bøkene fra 5.trinn kan også sees i forbindelse med litteratur, f.eks. utdrag fra boken «Parvana» som er med i både Zeppelin og Salto. Ellers er alle funnene nærmere beskrevet tidligere i analysedelen.

5. Diskusjon

I diskusjonen vil jeg bruke Axel Honneths teori rundt begrepet anerkjennelse til å drøfte hvordan kulturelt mangfold i lærebøkene blir anerkjent. I drøftingen vil jeg hovedsakelig bruke den private sfæren med tanke på hvordan det kan tenkes at elevene opplever møtet med innholdet i lærebøkene, samt den solidariske sfæren med tanke på hvordan mangfoldet i lærebøkene er fremstilt. I tillegg vil det også være aktuelt å trekke inn identitet i sammenheng med anerkjennelse, da disse to begrepene er nært forbundet med hverandre. For også å kunne svare på selve problemstillingen til slutt har jeg laget noen forskningsspørsmål som videre gir et utgangspunkt for selve diskusjonen.

- Hvordan anerkjennes språk i lærebøkene, og hva er sammenhengen de brukes i?

Gjennom analysene av lærebøkene har jeg kommet frem til at språk anerkjennes på to måter. På en side anerkjennes språk ved at en i lærebøkene kan finne eksempler på andre språk. I forhold til Honneths teori tolker jeg dette som en form for anerkjennelse i den solidariske sfæren. Denne handler som nevnt i teorikapitlet om menneskers egenskaper som skiller en fra hverandre, her forstår jeg det slik at også språk kommer inn som en slik egenskap. Samlet sett kan en si det er et noe variert utvalg språk som finnes i lærebøkene, men det kunne allikevel vært enda mer variert når en ser nærmere på hvor i verden språkene kommer fra. De aller fleste eksemplene jeg har funnet av andre språk tilhører europeiske land, med et par unntak av språk som knyttes mot land i Asia. Med tanke på den solidariske sfæren tolker jeg det slik at lærebøkene i stor grad dermed anerkjenner språk fra land som i en viss forstand kan sees å være forholdsvis nært vårt eget, og videre ekskluderer språk fra andre verdensdeler som er mer fjerne fra oss selv. I forhold til de to årstrinnene som er undersøkt, er det 5.trinnsbøkene som i størst grad anerkjenner andre språk da de fleste eksemplene i analysen er hentet fra disse bøkene. Språket er, som nevnt i teoridelen, av grunnleggende betydning for ens opplevelse av identitet, selvoppfatning og følelsen av tilhørighet. Med tanke på minoritetsspråklige elever som lærer norsk som et andrespråk vil de kunne kjenne på et press mot å skulle identifisere seg med majoriteten, men at dette kan bidra til å svekke ens identitet dersom de har en sterk identitetsmessig tilknytning til eget språk. I dagens klasserom er det mange elever som i større eller mindre grad vil ha en tilknytning til andre kulturer språklig sett. Det at disse elevene møter sitt eget språk kan med tanke på anerkjennelse bety at de vil oppleve seg som likeverdige

og dermed verdsatt for det en kan og det en representerer i det sosiale fellesskapet, jf. den solidariske sfæren hos Honneth. I tillegg vil det i den private sfæren kunne bety at eleven møter noe han eller hun identifiserer seg med, og som dermed kan bidra til å styrke elevens identitetsmessige utvikling, da språk er en viktig dimensjon ved ens identitet. Generelt sett er omfanget av hvert enkelt språk representert begrenset til for det meste å dreie seg om enkeltord, korte setninger eller i form av alfabeter. Med tanke på den private sfæren hos Honneth kan det på en annen side derfor tenkes at eleven i møte med læreboka kan få opplevelsen av at sitt språk er tatt med som en type eksotisk innslag, og ikke har noen videre verdi, som videre kan bidra til at eleven kan få en negativ opplevelse av eget språk og egen identitet. Slik sett kan det tenkes at dette kan bidra til å påvirke elevenes holdninger og sinnelag mot seg selv, andre og samfunnet for øvrig (jf. Shin et al., 2011).

Den andre måten språk anerkjennes på i lærebøkene er gjennom navn en kan finne i de ulike bøkene, da navn kan ansees å være en representasjon for ulike språk. På samme måte som at språk er en viktig dimensjon ved ens identitet, er navn en annen viktig dimensjon. Det at ulike navn som kan knyttes til forskjellig språklig bakgrunn er representert anser jeg på en side som en form for anerkjennelse i den private sfæren. Dette fordi eleven i møte med boka kan få en positiv opplevelse rundt det å kjenne igjen sitt eget eller lignende navn, og i den forbindelse få en positiv opplevelse rundt egen identitet. Samtidig kan denne formen for anerkjennelse av ulike navn også knyttes til den solidariske sfæren på den måten at betydningen av ens navn i forhold til en kulturell tilknytning kan ha betydning for den sosiale verdsettingen i det likeverdige fellesskapet, som i dette tilfellet er klassen. Når det kommer til representasjonen av navn i lærebøkene jeg har analysert, er det et vesentlig skille mellom 2.trinnsbøkene og 5.trinnsbøkene. I de to bøkene fra 2.trinn er funn angående navn i stor grad gjort i forbindelse med lesetekster elevene møter i bøkene. I tillegg gjengir disse tekstene former for situasjoner elevene kan kjenne seg igjen i, noe som kan bidra til en økt følelse av tilhørighet. I 5.trinnsbøkene derimot er omfanget av navn større enn i 2.trinnsbøkene, men navnene er for det meste knyttet til bestemte personer som fotballspillere, forfattere, kunstnere, historiske personer og litterære figurer. Slik sett kan disse navnene ansees å ha en noe fjernere tilknytning til den enkelt elev i møte med læreboka, og det kan tenkes at han eller hun i liten grad vil kunne identifisere seg med disse navnene på samme måte som er tilfellet for 2.trinnsbøkene. Jeg forstår det derfor slik at 2.trinnsbøkene i større grad anerkjenner språk i form av navn, enn hva 5.trinnsbøkene gjør.

- *Hvordan anerkjennes kulturelle særtrekk i lærebøkene?*

Etnisitet kan som beskrevet i teorikapitlet sees som bestemte kulturell særtrekk som kan skille en gruppe mennesker fra en annen gruppe mennesker, og dette kunne vise seg i observerbare ting som utseende, klesdrakter, matskikker, kunst, språk o.l. (jf. Nyléhn & Biseth, 2015 og Aasen, 2003). Min opplevelse av lærebøkene etter analysen er at de kulturelle særtrekkene som en i størst grad kan si anerkjennes i bøkene er knyttet til etnisitet i form av personers utseende. Her må en merke seg at dette blir en objektiv forståelse av etnisitetsbegrepet fra min side, da jeg ut i fra hva jeg kan se på illustrasjoner i bøkene tilskriver personer en etnisk identitet. I forhold til Honneths sfærer vil jeg ut i fra min forståelse av hans begreper på en side knytte denne formen for anerkjennelse av etnisitet i lærebøkene til den solidariske sfæren, hvor en setter pris på og respekterer ulike livsformer, og sosialt sett verdsetter de egenskapene som skiller mennesker fra hverandre, her i form av utseende, nærmere bestemt personers hudfarge. Samtidig vil jeg også knytte dette opp mot den private sfæren, fordi elevene i møte med læreboka kan få en positiv opplevelse knyttet til egen identitet. Dette fordi de kan se bilder og tegninger av personer som ligner på en selv, og elevene kan dermed få en sterkere følelse av tilhørighet. Med tanke på identitetsutviklingen var jeg i teoridelen inne på at det her ligger et kulturelt aspekt. Det vil si at individet ble del av et *vi* som han eller hun kunne identifisere seg med og kjenne tilhørighet til. Når det kommer til anerkjennelse i den private sfæren kan det derfor i motsatt fall tenkes at elevene i møte med illustrasjonene i boka kan stille seg spørsmål rundt egen verdi som menneske dersom en finner at ens kulturelle egenskaper fremstilles på en måte som oppleves mindreverdige eller krenkende i en eller annen form. Den kulturelle egenskapen i dette tilfellet er som nevnt ens hudfarge. I lærebøkene kommer dette frem på illustrasjoner i form av fotografier og tegninger. Her kan det derfor tenkes at tegninger kan oppleves krenkende dersom de fremstår som stereotype eller karikerte figurer, som kan være tilfelle med slike former for illustrasjoner da de ikke speiler et reelt bilde av en person, men personene tegnes med visse trekk som assosieres med f.eks. afrikansk utseende, asiatisk utseende o.l. med fare for at de da blir stereotypier. Fotografiene i bøkene derimot vil på en annen side kunne støtte oppunder den positive identitetsfølelsen og opplevelsen av tilhørighet da fotografier vil kunne speile et mer reelt bilde av virkeligheten.

Av andre kulturelle særtrekk er det i bøkene observert noen klesplagg som kan assosieres med andre kulturer. Disse er redegjort for i analysedelen og blir derfor ikke gjentatt her. Det at det finnes eksempler på en slik type kulturelt særtrekk i form av klesplagg ser jeg også i sammenheng med Honneths solidariske sfære, på den måten at man har respekt for ulike

former for verdifelleskap og ulike livsformer, som gjennom type klesplagg uttrykker verdier knyttet til ens kulturelle levemåte. Generelt sett er funn rundt dette punktet lite i omfang i de ulike bøkene, og funnene er gjort på fotografier som i liten grad har sammenheng med tekst og tema ellers, slik at elevene blir ikke gjort kjent med bakgrunn for de enkelte klesplaggene eller hvilke spesifikke kulturer de representerer. Det vil derfor være opp til lærer å trekke dette frem i undervisningen.

- Hvordan anerkjennes kulturelle samfunn representert i lærebøkene?

Som nevnt i teoridelen beskrives gjerne levemåter i ulike samfunnsgrupper som tradisjonelle eller moderne. I lærebøkene jeg har undersøkt har jeg i forbindelse med kulturelle særtrekk funnet noen eksempler som kan knyttes til kulturelle samfunn av en mer tradisjonell form. Dette kommer til uttrykk gjennom enkle levemåter og tilgang på ressurser. I bøkene fra 2.trinn er disse eksemplene knyttet til Afrika, hvor en ut fra tekst og bilder får inntrykk av svært enkle levekår, og utfordrende tilgang på enkelte ressurser som f.eks. vann. I tillegg ser en i eksemplet fra Zeppelin elevbok 2A at alle bidrar til fellesskapet, fra de yngste til de eldste. I 5.trinnsbøkene knyttes disse eksemplene rundt kulturelle samfunn til henholdsvis Mexico og Afghanistan. Eksemplene er beskrevet nærmere i analysedelen og gjentas derfor ikke her. I forhold til Honneths sfærer vil jeg i disse tilfellene knytte eksemplene opp mot en form for anerkjennelse i den solidariske sfæren, med tanke på at en anerkjenner ulike livsformer og verdifelleskap. Dette kan videre sees i sammenheng med hvordan skolene har som oppgave å bl.a. formidle kunnskap om andre kulturer og fremme kulturell kompetanse blant elevene. Med tanke på identitet kan eleven i møte med andre kulturer bli mer oppmerksom på hva som kjennetegner dens egen kultur. I den private sfæren i møte med læreboka og andre elever og deres reaksjoner vil eleven kunne utvikle et syn for sine særtrekk, og videre vurdere disse og dermed også seg selv (jf. Aasen, 2003). Når det kommer til de eksemplene fra lærebøkene som knyttes til andre kulturelle samfunn, så er disse, slik jeg tolker de, fremstilt på en måte som står i kontrast til eksempelvis det norske samfunnet. I elevens møte med læreboka kan dette derfor kunne gi en opplevelse av at ens kulturelle egenskaper, i denne sammenheng tilknytning til samfunnene representert i bøkene, anses som mindreverdige og at en kan bli stigmatisert av signifikante andre, som i dette tilfellet kan tenkes å være medelever i en klasse. På den annen side kan elevene oppleve det som positivt å kunne kjenne igjen identifiserende faktorer rundt egen kulturell bakgrunn, og se det som positivt at andre elever får kunnskap om akkurat deres

historie. Når det kommer til disse kulturelle samfunnene representert i disse lærebøkene kan de anees å ha en mer fjern tilknytning til oss selv, både med tanke på avstand geografisk sett og i levemåte. Slik sett anerkjennes ulikhetene i samfunnene ved å inkludere disse eksemplene i lærebøkene.

5.1 Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven har vært *Hvordan blir kulturelt mangfold anerkjent i lærebøker i norsk på 2. og 5.trinn?* Gjennom analysene av de fem utvalgte lærebøkene og med støtte i forskningsspørsmålene har jeg kommet frem til at kulturelt mangfold på en side anerkjennes gjennom at en i bøkene kan finne eksempler på andre språk, og at ulike språk også vises gjennom hvordan navn er representert i lærebøkene. Her er mitt inntrykk at det går et skille mellom 2.trinnsbøkene og 5.trinnsbøkene, hvor bøkene på 2.trinn i større grad anerkjenner språk gjennom representasjon av ulike navn, mens 5.trinnsbøkene i større grad har eksempler på ulike språk. En annen måte det kulturelle mangfoldet anerkjennes på i lærebøkene er gjennom illustrasjonene i bøkene som avbilder personer med ulik etnisk utseende. Dette vises ved at personer som er tegnet i bøkene har ulike nyanser i hudfargen, men en kan også se dette på fotografier i bøkene. I 2.trinnsbøkene blir denne formen for anerkjennelse av illustrasjoner med annet etnisk utseende forsterket i forbindelse med navn på personer i lesetekstene elevene møter. Slik at de her kan knytte et navn til illustrasjonene. Til sist anerkjennes det kulturelle mangfoldet i lærebøkene ved representasjon av noen eksempler på type klesplagg som assosieres med andre kulturer, samt ved representasjon av noen kulturelle samfunn og deres levemåter, men eksemplene rundt dette er lite generelt sett i de fem utvalgte lærebøkene.

Litteraturliste

- Aasen, Joar. (2003). *Flerkulturell pedagogikk - en innføring*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Alvesson, Mats & Skøldberg, Kaj. (2009). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research. Second edition*. London: Sage publications.
- Arnesen, Anne-Lise. (2012). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser - en innledning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. & Waastad, J.E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse - en introduksjon. I B. Bae, & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beck, Christian W., Engen, Thor Ola, Østerud, Svein, Øzerk, Kamil & Aasen, Joar. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm - en internasjonal plassering. I A. Hoëm (Red.), *Sosialisering. Kunnskap-Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Befring, Edvard. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, Kari Kolbjørnsen, Fjeld, Siw Monica, Granly, Astrid & Svanes, Ingvill Krogstad. (2014). *Salto 2 Elevbok A*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2011). *Research methods in education. 7th edition*. USA: Routledge.
- Cook, Vivian. (2008). *Second language learning and language teaching*. London and New York: Routledge.
- Dewilde, Joke & Skrefsrud, Thor-Andre. (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet. Dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklig perspektiv. I S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elsness, Turid Fosby. (2012). *Zeppelin Elevbok 2A*. Oslo: Aschehoug.
- Engen, Thor Ola & Kulbrandstad, Lars Anders. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, Thomas Hylland & Sajjad, Torunn Arntsen. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge. 6.utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ethnologue. (2016). Hentet 14.01.2016 fra <http://www.ethnologue.com/>
- Gilje, Nils & Grimen, Harald. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Hauge, An-Magritt. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, Kåre. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, Finn. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. 2.utgave*. Oslo: Unipub.
- Holm, Dagny & Løkken, Bjørg Gilleberg. (2006). *Zeppelin Lesebok 5*. Oslo: Aschehoug.
- Holm, Dagny & Løkken, Bjørg Gilleberg. (2006). *Zeppelin Språkbok 5*. Oslo: Aschehoug.
- Honneth, Axel. (2008). *Kamp om anerkjennesle. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax forlag.
- Hvistendahl, Rita. (2004). Oversikt over forskning på flere kulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. 4.utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap: en vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- KRD. (2001). *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering, sluttrapport fra høsten 2001*. Hentet 21.12.2015 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/rap/2002/0007/ddd/pdfv/148874-handlingsplan.pdf>
- KRD. (2002-2006). *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering, 2002-2006*. Hentet 21.12.2015 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/pla/2002/0001/ddd/pdfv/157060-handlingsplan.pdf>
- Kuckartz, Udo. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to methods, practice & using software*. London: Sage Publications.
- Kulbrandstad, Lars Anders. (2001). *Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet - nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene*. Hentet 02.02.2016 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-04.html>

-
- Kulbrandstad, Lise Iversen. (2001). *Grunnskolefaget i norsk og målet om "innblikk i andre kulturar"*. Hentet 02.02.2016 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html>
- Loftsdóttir, Kristín. (2009). The diversified Iceland. Identity and multicultural society in Icelandic school books. I S. Selander, & B. Aamotsbakken (Red.), *Nordic identities in transition - as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*. Oslo: Novus Press.
- Moon, Rennie. (2013). Globalisation and citizenship education: diversity in South Korean civics textbooks. *Comparative Education*, 49(4), 424-439.
- Nyléhn, Jorun & Biseth, Heidi. (2015). En utvidelse av begrepet "mangfold". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 307-318.
- Næss, Åshild. (2011). *Global grammatikk. Språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pettersen, Karen-Sofie & Simonsen, Eva. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schackt, Jon. (2009). *Kulturteori - innføring i et flerfaglig felt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Shin, Jeeyoung, Eslami, Zohreh R. & Chen, Wen-Chun. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268.
- Simonsen, Hanne Gram, Kjøll, Georg & Faarlund, Jan Terje. (2014). *Språk*. Hentet 14.01.2016 fra <https://snl.no/spr%C3%A5k>
- Skjelbred, Dagrud & Aamotsbakken, Bente. (2004). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport*. Hentet 14.01.2016 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>
- Skrunes, Njål. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Spernes, Kari. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Teigen, Marianne, Sunne, Linn T., Brovold, Gaute, Bjøndal, Ane & Aslam, Soufia. (2015). *Salto 5A Elevbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Terra, Luke & Bromley, Patricia. (2012). The Globalisation of Multicultural Education in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1950-2010. *Multicultural Perspectives*, 14(3), 136-143. Hentet 14.01.2016 fra <http://www.patriciabromley.com/TerraBromleyNAME.pdf>

-
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 20.02.2016 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 14.01.2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meiningssokjande-mennesket/#a2.2>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Læreplan i norsk*. Hentet 14.01.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Ofte stilte spørsmål om læremidler*. Hentet 20.02.2016 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Laremidler/Ofte-stilte-sporsmal-om-laremidler1/>
- Westrheim, Kariane & Hagatun, Kari. (2015). Hva betyr "kompetanse for mangfold" i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 168-180.
- Øzerk, Kamil. (1993). *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk*. Oslo: Oris forlag.

Vedlegg

Tabell 1a: Navn i Salto 2 Elevbok A

Sidetall	Navn	Sidetall	Navn	Sidetall	Navn	Sidetall	Navn
s.6-7	Ali, Sunita	s. 34	Chan	s.66	Mira	s.104, s.106	Yan
s. 10-11	Ali, Sunita, Amina	s.47	Zenaba	s.73	Walt Disney	s.87, s.116	Janosch
s.30-31	Luis, Aron	s.55	Osman	s.75	Chee	s.129	Michelangelo Buonarotti

Tabell 1c: Funn knyttet til etnisitet – fotografi – Salto 2 Elevbok A

Sidetall	Beskrivelse
s.40-41	I alt åtte bilder knyttet til tema «vann». To av disse bildene viser barn og voksne i Afrika (også beskrevet nærmere i forbindelse med kulturelle særtrekk).
s.47	Fotografi av en afrikansk jente.

Tabell 1b: Funn knyttet til etnisitet – tegning - Salto 2 Elevbok A

Sidetall	Beskrivelse
s.4-5	Tegning av en skolegård med barn som gjør ulike aktiviteter. Elevene representerer et mangfold ved at de er representert med ulikt utseende, f.eks. i forhold til hudfarge.
s.7	Tegning til teksten «Første skoledag», en av setningene lyder «og jeg har lært å vifte med ørene, sier Ali», her er det tegning av en gutt som kan tolkes å være Ali, avbildet med en lysbrun hudfarge
s.32	Sangen «Det var en gang en ♪ og en ♪», vi ser fire barn som lager forskjellige lyder, ett av barna er tegnet mørkere i huden.
s.34-35	Tema «rockeband» hvor elevne kan lese om Anja, Nina, Filip og Chan og se en tegning av disse mens de spiller i band. Chan er tegnet med det som kan tolkes som et mer asiatisk utseende (litt mørkere i huden, og smalere form på øynene).
s.38	Tegning av seks barn til teksten «Bjørnejakten». Ett av barna er tegnet med mørkere hud enn de andre.
s.52-53	Tegning av elever i et klasserom (s.52) og elever ute i skolegården (s.53). Noen av barna er tegnet med mørkere hudfarge.
s.66	Tegning av tre barn som leser i en bok, hvert barn er tegnet med ulik hudfarge.
s.88	Tegning av fire barn som jobber med kunst og håndverk. To av barna har en anelse mørkere hudfarge, i tillegg er den ene av disse to tegnet med en litt smalere form på øynene.
s.102	Tegning av fem barn ikledd vintertøy, tema er «snø», av de fem barna vi ser på siden er ett barn tegnet med mørk hudfarge.
s.104	Tegning av tre barn som ser på en resultattabell, ett av barna er tegnet med mørkere hud.

Tabell 2a: Navn i Salto 5A Elevbok

Sidetall	Navn	Sidetall	Navn
s.7	Ahmose Meryet Amon	s.166	Angela Roy Stonj
s.33	Zakarias, Sanya	s.168	Ali, Ansar, Indira, Juanita, Mahmood, Nadia
s. 41	Ted Hughes	s.173	Aisha Khan, Anna Bjarnadottir
s. 58	David Walliams	s.174	Sadi Carim
s.65	Andy Stanton	s.182	Hien He, Gulsum Hemeci, Muzafar Hussain
s.71	Stefan Ljungqvist	s.185	Amina
s.123	J.K.Rowling	s. 194	Lionel Messi, Carles Rexach (i tillegg er det flere navn på fotballspillere nevnt, velger å ikke nevne alle her)
s.124	C.S.Lewis	s.196	Anne Bonny, Mary Read, Calico Jack
s.125	Frances Hodgson, Mrs. Medlock	s.199	Khefren
s.126	Parvana, Deborah Ellis	s.200	Oidipus, Sofokles
s.135	Artemis Fowl, Eoin Colfer	s.218	Jack Prelutsky
s.137	Mikko	s.220-223	Parvana, Nooria, Maryam, Hossain, fru Weera
s.145	Kassiopeia, Kefevs, Poseidon, Cetus, Andromeda, Persevs, Pegasus	s.227	Ali, Alishah
s.152-153	Ahmed, Amir		

Tabell 2b: Funn knyttet til etnisitet – tegning – Salto 5A Elevbok

Sidetall	Beskrivelse
s.21	Tegning av tre barn og en voksen. Et av barna er tegnet med mørkere hudfarge enn de andre.
s.71	Tegning av en mørkhudet gutt som sitter på en brygge og fisker.
s.92	Tegning av ei mørkhudet jente som løper.
s.145	Tegning av en dame og en mann på en flyvende hest, som illustrasjon til teksten «Kassiopeia – Etiopias dronning». Damen på hesten er mørkhudet.
s.173	Tegning av tre personer på en seierspall, den ene av disse er mørkhudet.
s.190	Tegning av fire barn som danser, to av disse er mørkhudet.

Tabell 2c: Funn knyttet til etnisitet– fotografi – Salto 5A Elevbok

Sidetall	Beskrivelse
s.8	Bilde av en mørkhudet gutt, med en tenkeboble over hodet med teksten «Hvorfor leser jeg?» Tema på siden er lesemåter.
s.31	Bilde av en afrikansk gutt, også beskrevet i forbindelse med kulturelle særtrekk.
s.54	Bilde av fem barn som ler og har det gøy. Av de fem barna er en mørkhudet (afrikansk utseende), mens en er litt gylden i hudfarge med en smalere form på øynene (asiatisk utseende).
s.140	Bilde av en mørkhudet jente i forbindelse med oppgaver om personbeskrivelse.
s.168	Sammensatt bilde som innledning til kapittel om «instruksjoner og lister». Ser en jente som skriver på en notatbok. Jenta er forholdsvis lys i huden, men har svart hår og en noe smalere form på øynene (tolkes som asiatisk utseende)
s.201	Bilde av to gutter som ler, en av guttene er mørkhudet (afrikansk utseende)

Tabell 3a: Navn i Zeppelin Elevbok 2A

Sidetall	Navn	Sidetall	Navn	Sidetall	Navn	Sidetall	Navn
s.26	Tarik	s.39	Kathryn Cave	s.78-79	Omar	s.101	Arad
s.30-31, s.35	Ivo	s.66	Tutankhamon	s.88	Guiseppe Arcimbaldo	s.113	Siyolo
s.36-37	Nio	s.68	Sadio, Ali, Ivo	s.97	Leslie Xuereb		

Tabell 3b: Funn knyttet til etnisitet – tegning – Zeppelin Elevbok 2A

Sidetall	Beskrivelse
Forside, samt gjentatt side 1	Viser bl.a. tre barn som holder hver sin Zeppelin bok. Disse barna er ulike i utseende da hver av de har forskjellig hudfarge.
s.16-17	Tegning av elever i et klasserom, viser mangfold pga. nyanser i elevenes hudfarge
s.28-29	Tema er «Ellinger», tegninger viser elever som leker ute i skolegården, viser mangfold pga. nyanser i elevenes hudfarge
s.30	Tegning til teksten «Sover Ivo?», hvor vi kan se Ivo ligge i sengen og mor som står i døråpningen. Ut i fra hvordan en velger å tolke bildet kan det antydes at mor har et annet etnisk opphav.
s.35	Tegning av et hus med flere etasjer hvor en kan se barn og voksne med ulik hudfarge.
s.56	Elevene kan lese teksten «Litt trist?» om Ellen og Emma. Teksten er illustrert med tegning av to tvillingjenter som er mørke i huden.
s.102-103	Elevene kan lese teksten «Tor blir sur» som er illustrert med tegninger av barna en kan lese om i teksten: Tor, Mia og Arad. Arad er avbildet noe mørker i huden enn hva Tor og Mia er.
s.113-117	Elevene kan lese fortellingen «Siyolo og genseren hans». Fortellingen er illustrert med tegninger. Siyolo er tegnet som en mørkhudet gutt, og det kan antas han har et afrikansk opphav.

Tabell 3c: Funn knyttet til etnisitet – fotografi – Zeppelin Elevbok 2A

Sidetall	Beskrivelse
s.12	Fotografi av en mann som plukker appelsiner i forbindelse med faktatekst om appelsiner. Utseendemessig er mannen mørkere i huden og har smalere øyne.
s.33	Fotografi av barn som går i FN-tog foran slottet i Oslo. Her kan en se barn av ulikt utseende knyttet til hudfarge.
s.36-39	Bildeserie til teksten «Ett barn, ett frø» som handler om Nio som bor i Sør-Afrika, som vi kan se på første bilde. Videre beskrivelse av bildene er gjort under kategorien kulturelle særtrekk
s.63	Bilde av en baby, som utseendemessig er lys i huden men øynene har en smalere form, som kan tolkes mot et annet etnisk opphav.
s.105	Bilde av to jenter som spiser is. Utseendemessig er de lyse i huden, håret er svart og de har smalere form på øynene. Ut fra teksten knyttet til bildet kan en anta de er kinesiske.

Tabell 4a: Navn i Zeppelin Språkbok 5

Sidetall	Navn	Sidetall	Navn	Sidetall	Navn
s.8	Amira Gerzic, Aida	s.70	Minella Pasic	s.142-143	Quentin Blake
s.11	Than,	s.106-107	Aili, Amir	s.145	Gilbert
s.19	Mustafa	s.118	Sabina	s. 152	Paolo Uccello
s.42	Gabi	s.121	Piet Hein	s.154	Tachibana Minko
s.43	Ahmed, Tariq	s.134	Abu Sir, Joris Hofnagel	s. 156	Peter Szumowski
s.47	Shekib Mohammud, Emira Gerzic, Abdul Harati Emrani, Aida Duniec Fabic			s.167	Amina

Tabell 4b: funn knyttet til etnisitet – tegning – Zeppelin Språkbok 5

Sidetall	Beskrivelse
s.11	Tegning av gutt som skriver brev. På samme tegning ser vi gutten leke i vann. Han har et asiatisk utseende.
s.64	Tegninga av et barn som sparker en ball. Barnet har noe mørkere hudfarge, svart hår, og smalere form på øynene. Kan tolkes som asiatisk.
s.90	Tegning av seks barn som maler og lager plakater. Ett av barna er tegnet noe mørkere i huden.
s.98-99	Tegning av tre barn som har laget en utstilling. Ett av barna er tegnet mørkere i huden.
s.102	Tegning av et klasserom med elever sittende ved pulter og noen står bak langs veggen. En kan se ni personer på tegningen. En av disse er tegnet mørk i huden, mens en annen er tegnet med en smalere form på øynene enn de andre (kan tolkes asiatisk).
s.115	Tegning som viser et sirkus. Ulike personkarakterer (voksne og barn) hvorav noen skiller seg ut bl.a. i hudfarge.
s.141	Tegning av barn på en skolebuss, tegnet med ulike nyanser på hudfarge.
s.186	Tegning av tre barn som skal lage et sendeskjema. Ett av barna er tegnet mørkere i huden.

Tabell 4c: funn knyttet til etnisitet– fotografi – Zeppelin Språkbok 5

Sidetall	Beskrivelse
s.5	Bilde av to jenter som leser et brev. Jenta som holder brevet har et asiatisk utseende.
s.53	Bilde av ei jente som skriver på en PC. Hun har svart hår, og kan se ut til å ha en noe mørkere hudfarge.
s.97	Bilde av to jenter, begge har en noe mørkere hudfarge, en litt mørkere enn den andre. Begge har asiatiske trekk men fra ulike steder.
s.136	To barn som sparker fotball, den ene er mørkere i huden enn den andre.

Tabell 5a: Navn i Zeppelin Lesebok 5

Sidetall	Navn	Sidetall	Navn	Sidetall	Navn
s.6	Eoin Colfer	s.38	Love, Danne, Jessica	s.151	Than
s.12	Carolyn Henderson, Rubert Matthews, David Alderton, Chris Hawkes, Bruce Fogle, Caroline Davis	s.44	Cliff McNish	s.160	Merima Maja Brkic
s.14	Charlie	s.58-59	Sophie	s.165	Maria del Carmen
s.18	J.K Rowling, Harry Potter	s.62	Michael Goochey, Jane Goochey	s. 168-169	Gianni Rodari, Thierry Lenain
s.21	Arnella	s.87	Lucy, Tumnus, C.S.Lewis	s.170-183	Parvana, Hassan, Ali, Nooria, Deborah Ellis
s.22	Masha, Miriam, Amelie	s.138-139	Alice, Drusilde, Phillip Newth		
s.37	Molly Moon, Georgia Byng	s.144	Mark Dubowski		

Tabell 5b: Funn knyttet til etnisitet – tegning – Zeppelin Lesebok 5

Sidetall	Beskrivelse
s.4-5	Tegning av innsiden på et bibliotek hvor en kan se voksne og barn opptatt med ulike ting. Personene er tegnet med ulike nyanser i hudfarge.
s.12	Tegning av en bokhylle med bøker. Det er tegnet tre barn rundt denne bokhylla. Ett av barna er tegnet med mørk hud.
s.149	Tegning av tre barn kledd i hip-hop stil. Ett av barna er tegnet med mørk hudfarge.
s.151	Tegneserie på fire ruter med Pål og Than som gir hverandre respons på dikt de har skrevet. Than er tegnet med mørkere hudfarge enn Pål.
s.162	Tegning av to gutter som illustrasjon til teksten «Guttene som mistet hele stykket». Guttene er mørkhudet, afrikansk utseende.

Tabell 5c: Funn knyttet til etnisitet– fotografi - Zeppelin Lesebok 5

Sidetall	Beskrivelse
s.43	Bilde av seks barn på et bibliotekrom. Fem av barna sitter rundt et bord, mens et sjette barn (ei jente) står og leser til de andre fra en bok. Hun har et utseende som kan beskrives med asiatiske trekk.
s.80	Bilde av to barn utenfor et postkontor, en jente og en gutt. Guttene er mørk i huden.
s.164	Bilde av en dame og ei lita jente, mørke i huden. Bildet har fått en nærmere beskrivelse i forbindelse med funn knyttet til kulturelle særtrekk.