

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Camilla Fjuk-Herje

Masteroppgave

***Kulturelt mangfold i lærebøker i norsk***  
*–en kvalitativ tekst- og innholdsanalyse av to*  
*lærebøker*

Cultural diversity in textbooks in Norwegian  
-a qualitative text and content analysis of two textbooks

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg et lærerikt masterløp på Høgskolen i Hedmark. Jeg sitter igjen med mye ny kunnskap, og en bredere forståelse av hvordan jeg som grunnskolelærer kan tilpasse undervisningen for mine elever.

Problemstillingen jeg har arbeidet med har bakgrunn i utfordringer jeg har opplevd i lærerhverdagen, og har derfor vært svært interessant for meg å fordype meg i. Kunnskapen jeg har tilegnet meg etter denne prosessen vil gjøre meg til en bedre lærer i møte med elever med andre kulturelle bakgrunner enn min egen, typisk norske.

Jeg brukte lengre tid på oppgaven enn forventet, da det ble et år foreldrepermisjon midt i arbeidet. Å ta frem oppgaven etter noen måneder med ammetåke var utfordrende, men jeg hadde også fått en ekstra motivasjon for å bli ferdig. Takk til familie og venner som stadig har kommet med oppmuntrende ord underveis.

I skriveprosessen har det vært helt nødvendig for meg med tydelig veiledning. I den anledning vil jeg takke først Solveig Roth, og deretter Kari Nes som på strak arm tok over jobben i slutfasen for uvurderlig hjelp. Takk!

---

# Innhold

## Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>7</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	9
1.2 TEMAETS AKTUALITET .....	9
1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING .....	11
1.4 BEGREPSAVKLARING .....	11
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR .....	12
1.6 AKTUELL TIDLIGERE FORSKNING OG OFFENTLIGE STYRINGSdokumenter .....	13
1.6.1 <i>Offentlige dokumenter, evaluering og forskning</i> .....	13
1.6.2 <i>Det flerkulturelle perspektivet i lærebokforskning</i> .....	15
<b>2 TEORI</b> .....	<b>17</b>
2.1 KULTUR .....	17
2.1.1 <i>Gustafssons løkillustrasjon</i> .....	19
2.1.2 <i>Halls ti former for kultur</i> .....	19
2.1.3 <i>Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler</i> .....	20
2.1.4 <i>Observere kultur i læreboktekster</i> .....	21
2.1.5 <i>Analyse kategorier</i> .....	21
2.2 SOSIALISERING .....	23
2.2.1 <i>Komplekse og enkle samfunn</i> .....	23
2.2.2 <i>Verdier og interesser</i> .....	24

---

2.2.3	<i>Integrerende sosialisering</i> .....	26
2.3	ANERKJENNELSE OG EMOSJONELT POTENSIAL .....	28
2.3.1	<i>Honneths teori om anerkjennelse</i> .....	28
2.3.2	<i>Anerkjennelse og krenkelse i tre sfærer</i> .....	28
2.3.3	<i>Emosjonelt potensial</i> .....	29
2.4	OPPSUMMERING AV TEORI .....	31
<b>3.</b>	<b>VITENSKAPSTEORI OG METODE</b> .....	<b>32</b>
3.1	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING .....	32
3.1.1	<i>Hermeneutikk</i> .....	32
3.2	VALG AV METODE.....	34
3.3	DOKUMENTANALYSE .....	35
3.4	UTVALG .....	36
3.5	GJENNOMFØRING AV ANALYSEN.....	36
3.6	RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET.....	37
<b>4.</b>	<b>FUNN</b> .....	<b>40</b>
4.1	ARBEID .....	40
4.2	I HJEMMET.....	40
4.3	SPRÅK.....	42
4.4	KLÆR.....	44
4.5	BARN .....	44
4.6	ETNISITET .....	45
4.7	GEOGRAFISK OMRÅDE .....	46
4.8	BØKENES UTFORMING.....	48
4.9	KORT OPPSUMMERING AV FUNN.....	48

---

<b>5. DRØFTING .....</b>	<b>50</b>
5.1 FUNNENES KVANTITET .....	51
5.2 KULTURELLE BAKGRUNNER.....	51
5.2.1 <i>Religion</i> .....	51
5.2.2 <i>Mat</i> .....	52
5.2.3 <i>Språk</i> .....	53
5.3 FUNNENES KVALITET OG TEMA .....	54
5.4 INTEGRERENDE SOSIALISERING.....	55
5.5 ANERKJENNELSE .....	57
5.5.1 <i>Anerkjennelse som kjærlighet</i> .....	57
5.5.2 <i>Den rettslige og den solidariske formen for anerkjennelse</i> .....	58
5.6 KONKLUSJON .....	59
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>I</b>
ANALYSE ZEPPELIN 5 LESEBOK PLUSS .....	I
ANALYSE AV ZEPPELIN 6 PLUSS.....	I

---

## Norsk sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å belyse hvordan kulturelle erfaringer synliggjøres i to lærebøker i norsk, én for 5. og én for 6. trinn.

Jeg har vært opptatt av å finne ut om lærebøkene kan være et godt verktøy for å tilpasse undervisningen til alle elevers forutsetninger. Mitt empiriske materiale i denne oppgaven er en dokumentanalyse av Zeppelin 5 Pluss og Zeppelin 6 Pluss. Kategoriene for den kvalitative tekst- og innholdsanalysen er utarbeidet på bakgrunn av kulturteori for å definere begrepet kultur og gi et helhetlig bilde på hvordan trekk ved kultur kan komme til uttrykk.

Det empiriske materialet fra analysen drøftes i lys av teori om sosialisering gjennom Hoëms (1978) teori om sosialisering utfall. Her forsøker jeg å gi et bilde av hvilke elever med ulike kulturelle erfaringer som kan tenkes å oppleve forsterket sosialisering på bakgrunn av de utvalgte lærebøkene. Funnene drøftes også i forhold til hvilke sosialisering utfall undervisning på bakgrunn av tekstene vil tenkes å kunne gi. Funnene drøftes også i forhold til begrepet om «tekstens emosjonelle potensial», utarbeidet av Røthing (2014) og i forhold til Axel Honneths (2008) teori om anerkjennelse. På bakgrunn av Honneths teori drøfter jeg funnene opp mot de tre sfærene for anerkjennelse, og diskuterer hvordan elever med ulike kulturelle erfaringer kan oppleve anerkjennelse innenfor disse tre.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

The objective of this master's thesis is to explore how cultural experiences are presented in two textbooks used for teaching Norwegian—one for fifth grade and one for sixth grade.

I wanted to find out if these textbooks are a good tool for adapting teaching to match the abilities and experiences of all pupils. The empirical data for this thesis is derived from a documentary analysis of *Zeppelin 5 Pluss* and *Zeppelin 6 Pluss*. The categories used in the qualitative text and content analysis were developed applying cultural theory in an effort to define the concept of culture and to get a comprehensive understanding of how different aspects of culture may be expressed.

The empirical material from this analysis is discussed in light of socialization theory by applying Hoëm's (1978) theory of socialization outcomes. I try to identify groups of students, with different cultural experiences, who are likely to experience reinforced socialization due to use of the selected textbooks. These findings are discussed in terms of the potential socialization outcomes of teaching based on the texts. The findings are also discussed in light of the concept of the "emotional potential of the text", as developed by Røthing (2014), and in light of Axel Honneth's (2008) theory of recognition. I apply Honneth's three spheres of recognition and discuss how pupils with various cultural experiences can experience recognition within these three spheres.



---

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som tema for min masteroppgave har jeg valgt å fokusere på tilpasset opplæring med fokus på kulturelt mangfold blant elever. Gjennom opplæringslovens § 1-3 har alle elever rett på tilpasset opplæring med utgangspunkt i sine evner og forutsetninger (2016, §1-3). Min interesse for dette tema er knyttet til min jobb som kontaktlærer på en barneskole. Faglige forutsetninger kan tilpasses på mange måter, men jeg har erfart at min kompetanse om ulike kulturer og praksiser har vært mangelfull for å tilpasse opplæringen i forhold til alle de ulike erfaringene i klasserommet. Når vi for eksempel jobbet med eventyr i norsk hadde en tredel aldri hørt om Espen Askeladd, og jeg opplevde et stort behov for å forankre undervisningen i flere kulturer og forståelser i tillegg.

I dette arbeidet har jeg lett og lest i mange ulike læreverker for å finne tekster med opphav fra andre land. Da jeg lette etter eventyr fant jeg noen få eksempler i læreverkene, men sjeldent eventyr med opphav fra de kulturelle bakgrunnene som passet min klasse. Jeg har følt på at den manglende kunnskapen om kulturelle erfaringer i tillegg kan være et hinder i å hjelpe elevene til å utvikle sin personlighet og identitet forankret i de kulturelle praksisene de lærer utenfor skolen. På bakgrunn av dette behovet har jeg et ønske om å analysere tekster i lærebøker for å finne ut hvordan de kan være en ressurs for å tilpasse opplæringen, gjennom å ta utgangspunkt i elevers ulike kulturelle erfaringer.

## 1.2 Temaets aktualitet

Innvandring gjør at Norge får en mer mangfoldig befolkning, noe som gjør tilpasset opplæring med utgangspunkt i ulike kulturelle erfaringer viktig i skolen. I stortingsmelding nummer 6 (2012 – 2013), *En helhetlig integreringspolitikk*, presenteres sentrale elementer for en vellykket integreringspolitikk (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012) I denne meldingen står det at barna er fremtiden, og at alle barn i Norge skal ha like muligheter til utdanning og livsutfoldelse. Videre står det:

Innbyggere i Norge som har bakgrunn fra og kjennskap til andre land og kulturer, er en ressurs for samfunnet. Barn og unge med innvandrerbakgrunn skal ikke møte flere barrierer enn andre

---

barn og ungdom, verken i samfunnet eller i sin egen familie. Alle barn og unge, jenter og gutter, skal få likeverdig, tilpasset opplæring i barnehage og skole slik at alle får muligheter til å delta på ulike samfunnsarenaer. En god utdanningspolitikk er en god integreringspolitikk (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, kapittel 1).

Dette sitatet viser tydelig skolens oppgave med å integrere elever med bakgrunn fra et stort mangfold av kulturer. Samtidig viser stortingsmeldingen et positivt syn på dette mangfoldet gjennom å poengtere at kunnskaper og bakgrunner fra andre land og kulturer er en ressurs for det norske samfunnet. Meldingen trekker også frem skolen som et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet, gjennom at hver elev får realisert sitt potensial uavhengig av sosial bakgrunn. På denne måten erkjennes det at elever med minoritetsspråklig bakgrunn møter flere utfordringer i utdanningsløpet. Hvis tekstene i lærebøkene kun henviser til norske kulturelle erfaringer vil de kunne virke som en barriere for elever med andre kulturelle bakgrunner. Derfor er det interessant å analysere læreboktekster, som er en stor del av elevers hverdag, for å se om disse fungerer som en ressurs eller en barriere for tilpasset opplæring med fokus på elever fra ulike kulturer.

Tilpasset opplæring på bakgrunn av ulike kulturelle erfaringer er også vektlagt i dagens læreplan, Kunnskapsløftet. Under «Prinsipper for opplæring» trekkes det frem at en bred kulturforståelse er grunnlaget for et inkluderende fellesskap og et læringsfellesskap hvor mangfold settes høyt og respekteres. I tillegg til å få kunnskap om ulike kulturer skal opplæringen ha et identitetsdannende aspekt, gjennom å medvirke til å utvikle selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Evalueringsrapporten av Kunnskapsløftet har vist at læreboka har en sterk stilling og styrer mye av undervisningen, blant annet gjennom å være et viktig planleggingsverktøy for lærere (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015-2016). Hodgson (2012) beregnet hvor stor andel av 259 skoletimer som inneholdt bruk av lærebok. I dette arbeidet kom lærebokas sterke stilling tydelig frem, dette ble også bekreftet i intervjuer de senere gjorde med lærerne i undersøkelsen (Hodgson, 2012). Skrunes (2010) bekrefter også at lærebøker brukes mye i undervisning på tross av at stadig nye og ulike læremidler introduseres. Lærebokas sterke stilling i skolen gjorde at jeg syntes det er interessant å bruke læreboka som forskningsobjekt.

---

## 1.3 Presentasjon av problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven vil jeg gjøre en analyse av tekster i lærebøker med fokus på hvordan tekstene presenterer kulturelt mangfold. Dette er fordi lærebøker er et pedagogisk verktøy som brukes mye i skolen. Da det er et hyppig brukt verktøy i skolen er det viktig å arbeide kritisk med lærebøker, spesielt fordi det er så kommersielt og ikke lenger gjennomgår en godkjenningsordning (Skrunes, 2010).

Da alle elever har rett på en tilpasset opplæring i alle fag ville det vært interessant å se på alle skolefagene lærebøker, men jeg har valgt å forholde meg til lesebøkene til et læreverk i norsk på 5. og 6. trinn. Gjennom en dokumentanalyse av disse to lærebøkene vil jeg undersøke om tekstenes innhold refererer til ulike kulturer. Da jeg er interessert i å se nærmere på om lærebøkene kan bidra som en ressurs for tilpasning på bakgrunn av det kulturelle mangfoldet blant elevene velger jeg å bruke hele innholdet fra de to bøkene. På den måten kan jeg sammenligne og diskutere lærebøkene temaer i forhold til hverandre. I tillegg får jeg undersøkt ulikhetene innenfor rammen av én lærebok, kanskje kan den samme boka presentere et kulturelt mangfold innen et tema, og kun norsk kultur i et annet.

Dette er min problemstilling for masterarbeidet:

### ***Hvordan presenterer et læreverk i norsk på 5. og 6. trinn kulturelt mangfold?***

Dette prøver jeg å belyse ved følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke muligheter gir læreboktekstene for at elever med ulike kulturelle erfaringer kan gjenkjenne seg i bøkens innhold?
- På hvilke måter kan tekstene i lærebøkene brukes som en ressurs for en undervisning som anerkjenner elevers ulike kulturelle erfaringer?

## 1.4 Begrepsavklaring

Det er ikke gitt hva som ligger i begrepet kulturelt mangfold. Da dette er sentralt i min problemstilling velger jeg å avklare hva som ligger i begrepet i denne oppgaven. Borchgrevink og Brochmann (2008) viser til at begrepets betydning varierer, i tillegg trekker de frem at begrepet har et innbakt positivt syn på forskjeller som er udiskutabelt gode. Om begrepet sier

---

de videre: «... et begrep som er tiltalende og mykt som en pute, og like vanskelig å få tak i som et vått såpestykke» (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 24).

Mangfold er en norsk oversettelse av *diversity*, og man kan skille mellom deskriptiv og normativ bruk av begrepet (Borchgrevink & Brochmann, 2008; Morken, 2009). Den deskriptive bruken henviser til en beskrivelse av en befolkning med fokus på visse kjennetegn. I denne teksten ligger en normativ forståelse av begrepet kulturelt mangfold. Med det menes et syn på mangfold som noe som er ønskelig, positivt og berikende, da snakker vi om en normativ forståelse. På denne måten kan mangfold brukes til å både beskrive og anbefale (Morken, 2009). Nyléhn og Biseth (2015) trekker frem skolens sentrale rolle i utviklingen av elevers forståelse og innsikt i mangfoldet i samfunnet. De mener at i skolens mandat tilligger å bygge elevers forståelse for og innsikt i samfunnets mangfold. Dette for å gjøre elevene i stand til å bli medborgere som kan håndtere et stadig mer komplekst samfunn (Nyléhn & Biseth, 2015).

## 1.5 Oppgavens struktur

Jeg vil begynne med å presentere aktuelle offentlige dokumenter, tidligere forskning på lærebøker og sentral forskning på læringsutbytte for elever med ulik kulturell bakgrunn enn majoritetens.

I kapittel 2 presenteres sentral teori som grunnlag for analysen og drøftingen med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her vil jeg først gjøre rede for kulturteori. Deretter presenterer jeg noen modeller fra kulturteori som omhandler hvordan kultur kan observeres. Med disse modellene som utgangspunkt utarbeides kategoriene for analysen. Videre presenterer jeg Hoëms teori om sosialisering og sosialisering utfall sammen med Engens teori om integrerende sosialisering. Begrepet «tekstens emosjonelle potensial» blir deretter gjort rede for, i tillegg til teori om anerkjennelse med vekt på Honneths teori om tre anerkjennelsessfærer. Det er disse teoretiske perspektivene jeg bruker for å besvare oppgavens problemstilling.

Kapittel 3 omhandler mine valg rundt vitenskapsteoretisk forankring og metode for oppgaven. I dette kapitlet begynner jeg med å gi en kort redegjørelse for vitenskapsteori og hermeneutikk, som er min vitenskapsteoretiske tilnærming. Deretter presenterer jeg metode og grunnlag valg av denne, i tillegg til å gi en redegjørelse for gjennomføringen av

---

datainnsamlingen. Her vil jeg også presentere mitt utvalg av lærebøker og diskutere undersøkelsens reliabilitet, validitet og overførbarhet. Funnene fra analysen presenteres i kapittel 4, mens kapittel 5 inneholder diskusjon på bakgrunn av funnene i forhold til teori, problemstilling og forskningsspørsmål. Som vedlegg ligger tabellene som viser funnene fra tekstanalysen.

## 1.6 Aktuell tidligere forskning og offentlige styringsdokumenter

Jeg har tatt utgangspunkt i tidligere forskning og offentlige dokumenter som er med på å legge føringer for skolen. I denne sammenhengen vil jeg først presentere to offentlige dokumenter: en NOU, som står for «Norges Offentlige Utredning», og «Kompetanse for mangfold», en satsing på bakgrunn av Stortingsmelding nr. 6 (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg presenterer jeg kort en analyse av elevers resultater etter Kunnskapsløftet. Disse dokumentene presenterer utfordringer i den flerkulturelle skolen i Norge og drøfter tiltak som bør settes i gang på dette området. Deretter presenteres kort ulik forskning på hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas i lærebøker. Juuhl, Hontvedt og Skjelbred (2010) konkluderer med i rapporten *Læremiddelforskning etter LK06* er det ikke mye forskning på emnet om minoritetsspråklige elever og læremidler etter Kunnskapsløftet. Derfor er det også sentralt å se på tidligere forskning som baserer seg på L97, som var læreplan for grunnskolen før Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

### 1.6.1 Offentlige dokumenter, evaluering og forskning

I 2010 ble Inkluderingsutvalget nedsatt med mandat om å løfte frem utfordringer og muligheter i et flerkulturelt Norge og foreslå tiltak i inkluderings- og integreringspolitikken (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). I denne rapporten trekkes sosial bakgrunn, språkvansker og monokulturelle holdninger og praksiser fram som hovedårsakene til resultatforskjeller mellom majoritetsbefolkningen og personer med innvandrerbakgrunn i utdanningen (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Utvalget mener at dette er en barriere for et inkluderende opplæringsystem og mener at det i hovedsak er sosiale forskjeller som forklarer resultatforskjellene. Barn av foreldre med høyere utdanning og inntekt har generelt bedre resultater enn barn av foreldre med lav utdanning og inntekt, noe som gjør seg gjeldende blant innvandrere som i gjennomsnitt har lavere utdanning enn befolkningen for øvrig (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011).

---

Utvalget peker videre på at det er helt sentralt å reflektere over hvilke verdier opplæringstilbudet bygger på, og på hvilken måte slike innebygde idealer fremhever noen som mer eller mindre like. Videre trekker de frem at opplæringens pedagogiske virkemidler bør undersøkes med tanke på denne problemstillingen (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Gjennom en analyse av lærebøkene med fokus på henvisninger til ulike kulturelle erfaringer vil min forskning være med på å belyse hvilke verdier og idealer de utvalgte lærebøkene bygger på. Hvis organiseringen og innholdet i undervisning primært tar utgangspunkt i en «norsk» virkelighet favoriseres også elevene med norsk bakgrunn (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011).

På bakgrunn av Stortingsmelding 6, som jeg kort presenterte under temaets aktualitet, fikk Utdanningsdirektoratet et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Oppdraget handlet om å iverksette en femårsplan for et kompetanseløft på det flerkulturelle området og ble igangsatt på forsommeren 2013. På [udir.no](http://udir.no) skriver de følgende om målet med satsningen: «... er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en måte som fører til at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det ble gjort en kartlegging av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) av denne nasjonale satsningen høsten 2014. Rapporten fra 2015 viser at satsningen er i god rute etter planen, men at enhetene som er med i satsningen i stor grad har vært med på andre satsninger innen kompetansfeltet tidligere (Lødding, 2015). Lødding (2015) stiller spørsmål ved dette og påpeker at det i liten grad er rekruttert nye enheter til å heve kompetansen på det flerkulturelle området. I rapporten kommer det frem at for å lykkes med satsningen må nye enheter rekrutteres, ellers vil ikke målet om økt kompetanse for mangfold nås. Westrheim og Hagatun (2015) ser på denne satsningen med et kritisk blikk. De mener at måten myndighetene bruker mangfoldbegrepet i satsningen gir et unyansert bilde av forestillinger om likhet og harmonisk mangfold, og retter derfor et kritisk perspektiv på denne diskursen. De vil sette kritisk søkelys på utfordringer og dilemmaer i det flerkulturelle samfunnet (Westrheim & Hagatun, 2015).

I denne diskursen om mangfold belyses det at noen begreper bør justeres eller forkastes fordi det knyttes til noe negativt. Laugerud, Askeland og Aamotsbakken (2014) trekker frem at ord som multikulturalisme, innvandrere og minoritetsspråklig er eksempler på dette. Dette har tidligere blitt gjort med ordet rase, som nå er blitt erstattet med det mer nøytrale begrepet

---

etnisitet. Nyléhn og Biseth (2015) gir et bidrag til mangfoldbegrepet gjennom å se det i en kombinasjon av natur- og samfunnsvitenskapelige perspektiver. De poengterer at et utvidet syn på mangfold kan hjelpe pedagoger til å se forbi stereotypene og se variasjon på individnivå. Disse perspektivene fra et utdrag av mangfolddiskursen viser at dette er et aktuelt tema i dagens samfunn og skole, og at det kan ses på med mange ulike perspektiver.

Bakken og Elstad (2012) har gjennomført en analyse av elevers resultater etter Kunnskapsløftet. De konkluderer med at Kunnskapsløftet ikke er sosialt utjevne, tross intensjonen i læreplanen. Blant annet viser analysene at det har skjedd små endringer for elever med innvandrerbakgrunn etter denne reformen. Bakken og Elstad (2012) har flere mulige forklaringer på hvorfor reformen har bidratt til negativ utvikling. Den ene forklaringen er at det økte kunnskapsfokuset gjør at innholdet i skolen orienterer seg mot den kompetansen som preger bakgrunnen og arbeidsdagen til den velutdannede middelklassen (Bakken & Elstad, 2012).

### **1.6.2 Det flerkulturelle perspektivet i lærebokforskning**

I 2002 ble prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler» igangsatt ved Høgskolen i Vestfold. Prosjektet arbeidet med følgende problemstillinger i ulike fag: «hvordan fremstilles det flerkulturelle perspektivet i lærebøkene og læremidlene? og i hvilken grad bidrar dagens lærebøker til positiv identitetsdannelse for elever fra minoritetskulturer?» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 5). I 2000 ble godkjenningsordningen for skolebøker avskaffet, noe som påvirket det flerkulturelle perspektivet (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003). I sluttrapporten av prosjektet kommer det frem at godkjenningsordningen for læremidler ivaretok det flerkulturelle perspektiver i retningslinjene: «Ved godkjenning av lærebøker skal det være et krav at tekst, illustrasjoner og eksempler gjenspeiler det flerkulturelle Norge, og at bøkene ikke inneholder krenkende beskrivelser eller misvisende eksempler som bidrar til fremmedfiendtlighet» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 5). Muligheten til denne politiske styringen ble borte ved utviklingen av godkjenningsordningen.

I avslutningen av sin artikkel om hennes forskning på *læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen* skriver Hvistendahl, (2003 s. 53): «Skal dette faget kunne utvikle en kulturkompetanse hos elevene som forbereder dem for en tilværelse i et globalt og kulturelt komplekst samfunn, må forestillingene om nasjonal-kulturell enhet overskrides og norskhet redefineres» (Hvistendahl, 2003, s. 53). I oppsummeringen av hele prosjektet trekkes det frem

---

at lærebøkene gjenspeiler det flerkulturelle Norge gjennom at bilder inneholder barn med annet etnisk opphav enn det norske, og at disse barna gis et navn som ikke er tradisjonelle norske. Likevel konkluderer forskerne med at det flerkulturelle perspektivet ikke er godt nok ivaretatt i norske skolebøker og at spesielt ulike levemåter ikke blir synliggjort i tekstene (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003).

Kulbrandstad (2001) har undersøkt hvordan norskfaget gir innblikk i andre kulturer gjennom analyser av lærebøker i norsk for 2., 4. og 6. klasse. Denne undersøkelsen gir interessante resultater fra L97. Hun gjør blant annet en opptelling av de konkrete landene det refereres til i fortellinger i lærebøkene for 6. klasse. Videre sammenligner hun disse landene med statistikk over norske elevers minoritetsspråk. I denne sammenligningen skriver hun: «Bare ett av landene der disse språkene er hovedspråk, er med i lista over opphavsland for tekster i lesebøkene for sjetteklasse, nemlig Tyrkia» (Kulbrandstad, 2001 Kapittel 3). Hun avslutter artikkelen med å konkludere med at analysen av hennes tekstutvalg viser at bøkene praktisk talt ikke inneholder tekster fra de vanligste minoritetskulturene i Norge.

I deres forskning har Terra og Bromley (2012) tatt utgangspunkt i at lærebøker reflekterer verdier og tro i en kultur som påvirkes av den historiske perioden de er en del av. De har gjennomført en analyse på tvers av nasjoner, og analysert 548 ulike lærebøker fra tidsperioden 1950-2010. I utvalget finner vi 12 norske lærebøker. Forskerne analyserer i hvilken grad *multicultural educationrelated content* er til stede i lærebøker i ulike deler av verden over tid (Terra & Bromley, 2012, s. 136). Terra og Bromley (2012) konkluderer med at noen grupper fortsatt ekskluderes fra læreboktekstene, og at gruppene som anses som passende å inkludere er historisk og kulturelt betinget.



---

## 2 Teori

I dette kapittelet skal jeg presentere den teoretiske forankringen i oppgaven. Først redegjør jeg for og definerer begrepet kultur. Videre bruker jeg kulturteori for å utarbeide kategorier for den senere analysen. I neste del av kapittelet presenterer jeg teoriene som er grunnlaget for å drøfte analysens funn for å besvare problemstillingen. Teoriene jeg presenterer er Hoëms sosialiseringsteori, begrepet «tekstens emosjonelle potensial» og Honneths teori om anerkjennelse.

### 2.1 Kultur

Jeg begynner med å presentere en avgrensning og definisjon av begrepet kultur med utgangspunkt i kulturteori i forhold til min problemstilling. På bakgrunn av denne teorien utarbeider jeg sju kategorier jeg skal benytte i dokumentanalysen.

I Norge lever vi i et flerkulturelt samfunn. I 2018 utgjør 14,4 % av befolkningen innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2018). Et flerkulturelt samfunn brukes for å betegne det etniske mangfoldet i befolkningen (Laugerud et al., 2014). Med etniske forskjeller menes at mennesker oppfatter hverandre som medlemmer av gjensidige ulike kulturelle kategorier og grupperingen (Nyléhn & Biseth, 2015). Ofte består kategoriene av befolkninger med språklige og andre kulturelle fellestrekk, noe som kan gi en subjektiv opplevelse av tilhørighet. Begrepet flerkulturelt kan brukes om å betegne det forholdet at klasser eller skoler har elever med tilknytning til ulike kulturer (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003).

Kultur har flere betydninger. Øzerk (1993) sier følgende om begrepet: «*Kulturbegrepet* er et av de mest sentrale, men samtidig et av de mest omfattende og kompliserte begrepene i samfunnsvitenskapen» (Øzerk, 1993, s. 2). Det er et omfattende begrep, hvor innholdet varierer stort i litteraturen. Noen spør seg til og med om det finnes kulturer. Jeg går ikke dypere inn i diskursen om begrepets variasjon, men prøver å avgrense og gjøre rede for den delen av begrepet som er sentral i forhold til min problemstilling.

Kultur kan henvise til en kunstnerisk aktivitet der ord som «finkultur» og «kulturstyre» brukes i dagligtalen. Kultur kan også referere til et annet mer diffust innhold gjennom å omtale et samfunns kultur ved å tenke på sentrale trekk ved livsform, væremåte, språk og tradisjoner i

---

dette samfunnet Da ordet viser til ulikt begrepsinnhold kan vi skille mellom to hovedformer: verdiorientert og beskrivende betydning. Den verdiorienterte bruksmåten tar utgangspunkt i begrepets opprinnelige betydning, som er å dyrke eller å foredle. Det henviser til ferdigheter og uttrykksformer som ikke er en del av dagliglivet, og her står kunst sentralt (Schieffloe, 1999). Det er det beskrivende kulturbegrepet jeg forholder meg til i denne oppgaven.

Det beskrivende kulturbegrepet omhandler det daglige og vanlige, det knyttes til hele samfunn eller deler av samfunn og sier noe om samfunnets sentrale trekk. Klausen (1992) definerer denne type kultur som: «.. de ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den forrige generasjon, og som man forsøker å bringe videre- oftest noe forandret- til den neste generasjon» (Klausen, 1992, s. 27). Kultur i denne betydningen handler altså om noe som ikke er genetisk medfødt, men erfaringer og verdier som er utbredt i et samfunn og som føres videre fra generasjon til generasjon (Klausen, 1992). Kultur er menneskeskapt og skiller seg på den måten fra naturen.

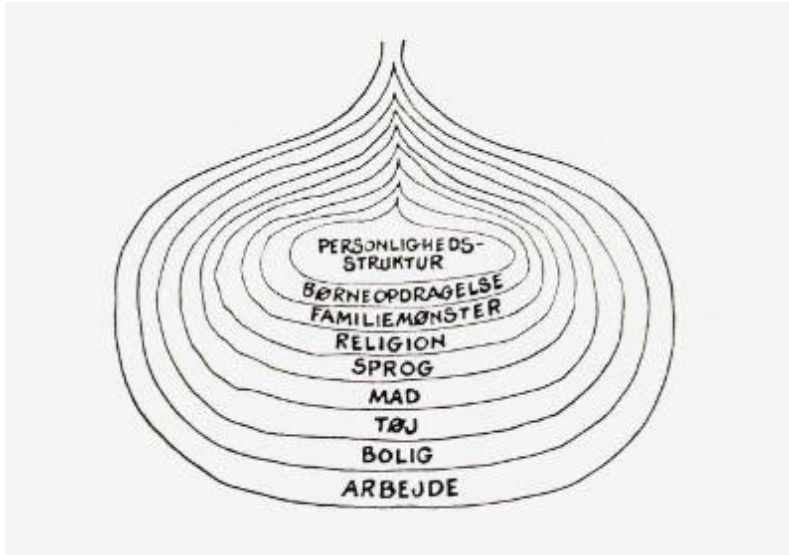
Den siste definisjonen jeg vil trekke frem belyser som de andre at kultur er noe menneskeskapt, men sentralt i denne er at koplingen mellom kultur og identitet trekkes frem. «.. kultur er den *felles* mening en gruppe mennesker tilskriver seg selv og sine omgivelser. Gjennom kulturen har vi et redskap til å tenke om oss selv og våre omgivelser, samtidig som kulturen lagrer vår identitet» (Øzerk, 1993, s. 7).

Eriksen, Sajjad og Kutal (2006) viser til bevisste og ubevisste aspekter ved kultur. De mener at mange i vår tid har et selvbevisst forhold til egen kultur og prøver å definere, beskrive og bevare den, og at det ikke er de trekkene folk er seg bevisst som er de viktigste eller mest typiske. Derimot er det de trekkene som er mer eller mindre naturlige, som de sedvaner, skikker og forestillinger folk flest tar for gitt som utgjør kjernen i en kultur.

Disse definisjonene danner grunnlaget for hva som ligger i begrepet kultur i denne oppgaven. I definisjonene ligger det implisitt at det finnes flere kulturer som skiller seg fra hverandre på ulike måter. I denne oppgaven skal jeg se på hvordan disse ulikhetene viser seg i lærebøkens tekster, slik at elever med ulike kulturelle erfaringer kan kjenne seg igjen.

### 2.1.1 Gustafssons løkillustrasjon

En annen, mer konkretisert fremstilling av kultur har Gustafsson (Øzerk, 1993) presentert i form av en løkillustrasjon:



1 Øzerk, 1993, s. 11

Vi ser av illustrasjonen at det kommer frem ni trekk ved en kultur. Teorien bygger på at det er enklere å forandre trekk ved egen kultur jo lengre vekk fra sentrum det ligger. Det vil si at for eksempel å bytte arbeid er enklere enn å forandre språk. Øzerk (1993) påpeker at det er vanskelig å vite hvordan modellen fungerer operasjonalsert. Likevel er de ni trekkene i modellen beskrivende for sentrale elementer ved en kultur, og fungerer som grunnlag for analysekategoriene i mitt teoretiske analysearbeid.

### 2.1.2 Halls ti former for kultur

Hall (referert i Øzerk, 1993, s. 4) drøfter ti ulike former for menneskelig atferd og hvordan mennesker innretter seg i samfunnet på. Han påpeker at disse formene er med på å gjøre et medlem fra en kultur i mer eller mindre grad forskjellig fra medlemmer i andre kulturer. De ti formene er mer eller mindre observerbare, spesielt i tekst. Derfor presenterer jeg alle formene kort med fokus på om de kan være observerbare i tekst, og deretter vil jeg gjøre et utvalg som vil være med på å danne grunnlaget for kategoriseringen i analysen av læreboktekstene.

Det første trekket handler om sosiale strukturer og styringsformer i et samfunn. Dette trekket mener jeg er mulig å observere i tekst, det kan blant annet handle om andre ledere av samfunnet enn de styringsformene vi er vant med i norsk kultur. Stillinger og yrker er et annet trekk, hvor

---

økonomiske forhold og arbeid er sentralt. Jeg mener også elementer innenfor dette kan være observerbart i tekster. Det kan være tekster som omhandler yrker som ikke finnes i Norge eller en annen valuta.

Lettest å observere er kanskje trekkene som omhandler menn og kvinners antrekk og oppførsel, eller språk, som er den tredje og fjerde formen i Halls teori (referert i Øzerk, 1993). Et annet trekk omhandler utdannelse, læringsformer og barneoppdragelse. Med tekster som omhandler andre type skoledager enn vi har i Norge kan deler av dette trekket være mulig å kjenne igjen i tekst. Det vil også den sjette formen som omhandler spill og lek, noe som vil være lett og observere og samtidig svært sentralt i tekster for barn. En annen form omhandler religion, det overnaturlige og helse (Øzerk, 1993). Dette er temaer som kan være sentrale i tekster for barn, og som dermed kan være observerbare. Videre trekkes tid og kalender, oppfatning og måling av tid fram som et trekk som skiller kulturer. Tilslutt handler det om teknologi, blant annet utnyttelse av naturressurser og opplevelse av komfort (Øzerk, 1993).

### **2.1.3 Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler**

I rapporten «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler» av Skjelbred og Aamotsbakken (2003) stilles det spørsmål ved hvordan lærebøker og læremidler kan ivareta det flerkulturelle perspektivet. For å få til dette må først og fremst skolen være flerkulturell i den betydningen at perspektiver fra både hjemlig som fremmed kultur reflekteres i daglig undervisning og tenking i hvert enkelt klasserom (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003). Kun på den måten kan det oppstå et verdifelleskap, som er karakteristisk for den flerkulturelle skolen. Skjelbred & Aamotsbakken (2003) sier dette: «Skillet mellom etniske norske elever og elever med en minoritetsspråklig bakgrunn må derfor på flere måter viskes ut, dersom skolen skal kunne framstå som flerkulturell i begrepets egentlige betydning» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 15).

I rapporten trekkes det frem at det ikke er mulig å gi en generell beskrivelse av hvordan lærebøker og læremidler skal tilrettelegges. For å få til dette hevder de at man må se på hvert enkelt fags premisser. Likevel peker de på to gjennomgående trekk som kan bidra til å komme nærmere det ideelle målet. Blant annet er det vesentlig at fotografier viser elever fra andre kulturer enn den norske. Dette er fordi gjenkjennelighet er en viktig identitetsskapende faktor. I tillegg kan slike innslag virke integrerende for etnisk norske elever som føler seg som en del av det norske flerkulturelle samfunnet (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003). På tvers av

---

faggrenser bør i tillegg lærebøker tilstrebe seg til å virke inkluderende og ikke legge vekt på «oss» og «de andre», men behandle flerkulturelle fenomener med en 'selvfølgelighet'.

#### **2.1.4 Observere kultur i læreboktekster**

I dette masterarbeidet skal jeg analysere de utvalgte læreboktekstene for å se hvordan de presenterer kulturelt mangfold. Jeg vil bruke ulike kulturteorier som grunnlag for kategoriene jeg bruker i dokumentanalysen av lærebøkene. I tillegg bruker jeg rapporten «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003) som grunnlag for analysekategoriene. Ikke alle trekk ved kulturer er observerbare i tekst, noe som fører til at jeg må foreta et utvalg av trekkene.

Dahl & Habert (Øzerk, 1993) skiller mellom *kulturelle ytringer* og *kulturinnhold*. Kulturinnhold, eller mening, refererer til den ytringsformen mennesker har inni seg, og kan dermed ikke observeres i læreboktekster. Derimot kan det være mulig å observere deler av de kulturelle ytringene. Dette handler om den synlige delen av kultur som blant annet handlinger, klesdrakter, språk og matskikker.

I mitt arbeid vil jeg se på en liten del av kulturelt mangfold. I samfunnet og i skolen inneholder dette mye mer enn kun observerbare trekk i tekster. Det er viktig å huske at kultur er mangfoldig, og at menneskers erfaringer og oppfatninger er sentrale. Kultur kan ikke bli redusert til å se bilder av ulike gjenstander og lese en historie som refererer til et geografisk område. Likevel er ikke alle kulturelle trekk observerbare i lærebøker, og jeg har derfor vært nødt til å gjøre dette utvalget.

#### **2.1.5 Analysekategorier**

På bakgrunn av Gustafssons (referert i Øzerk, 1993) og Halls (referert i Øzerk, 1993) teorier, i tillegg til (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003) rapport velger jeg å bruke følgende sju kategorier for å analysere hvordan kulturer presenteres i lærebøkene:

*Arbeid:* Denne kategorien refererer til alt som omhandler menneskers arbeid og forhold rundt dette temaet. Mange yrker finnes på tvers av kulturer, som lege, lærer, butikkansatt osv., mens andre typer arbeid er mer spesielt for en kultur.

*Språk:* I denne kategorien blir alle henvisninger til andre språk enn de nordiske sentrale. Her er det avgjørende å se om de multimodale tekstene viser ulike skriftspråk, nevner andre språk

eller sammenlikner språk. Jeg velger å se på navn som et språklig uttrykk og vil derfor se etter navn med opphav i andre kulturer enn norsk i denne kategorien.

*I hjemmet:* Her er bolig, mat og andre uttrykk for de tradisjonelle hjemmeforholdene i fokus. Under denne kategorien tilhører også familiemønster og kjønnsroller. Referanser i læreboktekstene til religion tilhører også denne kategorien.

*Klær:* Tradisjonelle klær er en visuell henvisning til kultur, noe som vil passe leserne av lærebøkene på 5. og 6. trinn, derfor er dette en egen kategori.

*Barn:* I denne kategorien vil jeg samle trekkene fra Halls (referert i Øzerk, 1993) kategorier om spill og lek, utdanning, og Gustafssons (referert i Øzerk, 1993) kategori om barneoppdragelse. Denne kategorien referer derfor til alt som omhandler barn, deres oppvekst, skolehverdag osv.

*Geografisk område:* I denne kategorien blir det sentralt å se på den geografiske dimensjonen, og kulturelle særtrekk ved steder med ulik geografisk beliggenhet. Her vil jeg se om lærebøkens multimodale tekster refererer til land, andre geografiske områder, flagg, kart osv.

*Etnisitet:* Da gjenkjennelighet blir trukket fram som et sentralt som en identitetsskapende faktor blir etnisitet en egen kategori. Her blir det interessant å se etter illustrasjoner og bilder som viser mennesker med andre etniske utseender enn det etnisk norske. I denne kategorien er også eventuelle beskrivelser av utseende eller annen beskrivelse av folkegrupper.

---

## 2.2 Sosialisering

På 1970-tallet gjennomførte Hoëm (1978) en empirisk studie av samiske kjerneområder i Finnmark. Denne studien er bakgrunn for hans teori om sosialisering. Med sosialisering menes at et individ vokser seg inn i et sosialt system gjennom å være med i en prosess hvor enhetene påvirker og blir påvirket. I denne prosessen overføres verdier og normer, ferdigheter utvikles og erkjennelse av egenverdi etableres (Hoëm, 1978). Hoëm (1978) trekker frem at sosialisering er en forutsetning for videreføring av fenomener og faktorer som kalles kultur, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold.

### 2.2.1 Komplekse og enkle samfunn

I sin teori baserer Hoëm (1978) sine beskrivelser og fortolkninger fra «det enkle samfunn» i møte med «det komplekse samfunn», representert gjennom samiske elevers møte med den norske skolens komplekse, moderne samfunn. Med det enkle samfunn menes at menneskene i dette samfunnet har felles erfaringsgrunnlag og oftest møter de samme kravene og får de samme erfaringene. I det komplekse samfunnet finnes en større grad av yrkesdifferensiering og sektorisering, noe som fører til ulike erfaringer og forståelsesgrunnlag (Morken, 2012). Resultatene av Hoëms forskning viste at dårlige skolefaglige resultater blant samiske elever kunne forklares ved at elevene hadde et dårligere utgangspunkt på skolen enn de norske elevene. Dette var fordi elevene og deres foreldre følte seg fremmedgjort fra skolens faglige og sosiale innhold. Hoëm mener at hans undersøkelser kan videreføres til å gjelde all sosialisering: «det prinsipielle grunnlag er det samme i alle sosialiseringsprosesser» (Hoëm, 1978, s. 80), og at all sosial endring kan sees på som ulike sosialiseringsprosesser.

Sosialisering skjer gjennom formelle og uformelle former. I sine undersøkelser skisserte Hoëm (1978) hvordan den uformelle sosialiseringen skjedde i det samiske miljøet. Denne delen av sosialiseringsprosessen foregikk innenfor kjente og kontrollerte rammer og var preget av nærhet og mestring av naturen. I det komplekse samfunnet derimot foregikk en formell sosialisering der barna møtte flere ulike personer og ting som påvirket dem. En stor forskjell på disse prosessene var at den formelle sosialiseringen ikke skjedde i forhold til og på grunnlag av yrkesutøvelse som var nødvendig for å opprettholde tilværelsen, slik det hadde vært i det samiske samfunnet (Hoëm, 1978). I det enkle samfunnet vil en uformell sosialisering være tilstrekkelig for å opprettholde samfunnsfunksjonene, mens både uformell og formell

sosialisering er nødvendig i det komplekse samfunnet. I tråd med dette framstilles skolen som det komplekse samfunnets formelle sosialisering sin stans (Morke n, 2012).

## 2.2.2 Verdier og interesser

For å forklare de samiske elevenes dårlige skolefaglige resultater trekker Hoëm frem verdier og interesser i skole og hjem som viktige faktorer. Skolen kan stå for interesser og verdier som kan være i overenstemmelse eller i konflikt med elevenes og hjemmets egne. Verdier kan forklares som grunnleggende vurderinger og tilknytninger elevene møter hjemme og i skolen (Engen, 1994). Det kan oppstå en *verdikonflikt* hvis skolen fremmer andre verdier enn hjemmet er opptatt av, eller hvis skolen og hjemmet representerer ulike verdier. Et *verdifellesskap* kan derimot oppstå hvis det er høyt samsvar mellom verdiene skolen og hjemmet framhever.

Interesseperspektivet handler om bruksverdien i læringstilbudet skolen gir i et lengre tidsperspektiv (Engen, 1994). Det kan oppstå *interessekonflikt* der skole og hjem har ulike interesser knyttet til nytten av den formelle sosialiseringa. I denne situasjonen kan det samtidig være et verdifellesskap mellom skolen og hjemmet, eller det kan være en verdikonflikt i tillegg til interessekonflikten. Et *interessefellesskap* oppstår når hjemmet mener skolens lærestoff har bruksverdi. Også her kan det oppstå et verdifellesskap eller en verdikonflikt.

De ulike verdi –og interesseforbindelsene til skolen gir fire ulike-sosialisering forløp, Engen (1989) har skjematiskert de ulike forbindelsene slik:

---

		Verdifellesskap/ konflikt	
		Interessefellesskap/konflikt	
	<b>Verdifellesskap</b>		<b>Verdikonflikt</b>
<b>Interessefellesskap</b>	Interessant og nyttig 1		Kjedelig, men nyttig 4
<b>Interessekonflikt</b>	Interessant men nyttig 2		Kjedelig og unyttig 3



---

For en optimal sosialiseringssituasjon og sosialiseringsprosess er verdi og interessefellesskap viktige forutsetninger. I følge Hoëm skjer den optimale sosialiseringsprosessen: «når enhetene i sosialiseringen både reflekterer den samme kultur og er fullstendig likeverdige integrert i det komplekse samfunn» (Hoëm, 1978, s. 65). I dette tilfelle er det en verdi -og interessemessig konvergens mellom partene i sosialiseringen, noe Hoëm (1978) kaller *verdi og interessefellesskap*. I denne situasjonen vil det skje en *forsterkende sosialisering*, da virker innholdet identitetsbyggende fordi skolen forsterker verdigrunnlaget eleven har fra hjemmet.. Ikke alle elever føler samsvar mellom skolens og hjemmets interesser og verdier, noe som vil gi andre sosialisering utfall ifølge (Hoëm, 1978)

Det andre forløpet, som er markert i rute 4 i Engens tabell, er når en elev opplever et interessefellesskap som sterkere enn en verdikonflikt kalles det *desosialisering* dette tilfellet kan hjemmet og eleven undertrykke grunnleggende verdier for å få de redskapene de mener er nyttige. Fokuset blir da på nytteperspektivet. Det kan skje et brudd mellom den tidlige sosialiseringen i hjemmet, da verdiene ikke lenger er de samme og ikke legger grunnlag for ny identitetsbygging.

Det tredje forløpet bygger på et verdifellesskap og interessekonflikt. Dette sosialiseringsforløpet kaller Hoëm (1978) *resosialisering*. I dette forløpet vil de verdibundede faktorene etter hvert virke identitetsbyggende. I Engens (1989) tabell er dette forløpet markert i rute 2. Dette utgjør det største skillet fra desosialisering, fordi nye verdier her overbygger de gamle. Samtidig gjør dette at den opprinnelige tilhørigheten svekkes. *Skjermet sosialisering* er det siste forløpet og bygger på verdi –og interessekonflikt. I Engens skjemativering (1989) er det markert med rute 3. I dette forløpet oppleves det at redskapene ikke har bruksverdi, i tillegg til at innholdet ikke virker identitetsdannende. Her vil skolen oppleves som en fremmed verden, uten nytte og verdi (Engen, 1994).

Vi ser av Hoëms teori at resultatet av sosialiseringa, og dermed også skoler resultatet, avhenger av elevens bakgrunn. Han skriver følgende: «I den enkelte skole vil elevene lett se både den umiddelbare og den langsiktige meningen med skolearbeidet når de, foreldre og lærerne har et verdi- og interessefellesskap. Når dette er tilfelle vil elevene lykkes i sitt arbeid og trives (Hoëm, 1978, s. 63).

En annen faktor som påvirker sosialiseringa ifølge Hoëm er det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev. På grunn av lovverket og rollen som kunnskapsformidler av det elevene

---

skal tilegne seg er læreren i en maktposisjon. Skolen er preget av en utvalgskultur, og i utvalgshandlingen utøver læreren makt. Utvelgelsen fører til at innholdet er fremmed for noen og kjent for andre (Morken, 2012).

Læreforutsetninger er like mye kulturelt som individuelt betinget (Engen, 1994). Derfor kan det være mulig å se noen gruppefellesstrekk i tillegg til den individuelle evnevariasjonen. En situasjon kan for eksempel være at minoriteter ikke opplever verdifelleskap med den norske skolen, dette trenger likevel ikke være til hinder for interessefelleskap. Hjemmet er enige om at eleven trenger den formelle kvalifiseringen, og elevene gjør sitt beste på skolen, uten å dele skolens verdigrunnlag (Morken, 2012). Det blir opp til elevene å takle denne motsetningen. Morken (2012) trekker fram følgende respons på denne problematikken: «(..) skolen må anerkjenne elevenes interesser og bakgrunn. For at elevene skal lykkes skolemessig, må de oppleve at kulturen og erfaringsbakgrunnen deres betyr noe også i skolesammenheng» (Morken, 2012, s. 107).

### **2.2.3 Integrerende sosialisering**

Thor Ola Engen (1994) belyser en problematikk i Hoëms (1978) teori og utvider derfor hans sosialiseringsmodell. Han mener at ifølge teorien kreves det minoritetskulturell kvalifisering for at elever med minoritetsspråklig bakgrunn skal oppleve forsterkende sosialisering. Kun på denne måten vil opplæringen kunne gi et verdi- og interessefelleskap. Når en skoleklasse har en elevgruppe med flere ulike kulturelle bakgrunner vil det ikke være mulig at det pedagogiske personalet har denne minoritetskulturelle erfaringen. Som en løsning på dette presenterer Engen (1994) en kombinasjon av resosialisering og forsterket sosialisering, som vil gi en integrerende sosialisering. Dette sosialisering utfallet vil gjelde både minoritets- og majoritetselever, men i ulik grad. Dette vil også gagne majoritetseleven når idealet i dagsens skole er at alle elever skal få en perspektivutvidelse og flerkulturell opplæring. Derfor bør vi jobbe mot en integrerende sosialisering prosess, mener Engen. Med integrerende sosialisering må elever med minoritetsbakgrunn resosialiseres til majoritetskulturen. Samtidig må majoritetskulturen også resosialiseres, noe som kan skje til minoritetskulturene, men ofte uten like stor tyngde som den motsatte prosessen. Engen skriver følgende om dette sosialisering utfallet: «Dersom begge gruppene også skal oppleve forsterkende sosialisering, vil resosialisering for den ene kunne bety forsterkende sosialisering for den andre, og omvendt» (Engen, 1994, s. 159).

Jeg vil bruke Hoëms sosialiseringsteori i analysen av læreboktekstene ved å se om tekstene refererer til ulike kulturelle erfaringer, noe som kan være med på å legge grunnlag for forsterket sosialisering. I tillegg vil jeg bruke Engens utvidelse av modellen gjennom å se på lærebokteksternes bidrag til en integrerende sosialisering, altså om minoritetskulturer i tillegg til majoritetskulturen presenteres, slik at alle elever kan få en perspektivutvidelse og flerkulturell opplæring

---

## 2.3 Anerkjennelse og emosjonelt potensial

### 2.3.1 Honneths teori om anerkjennelse

Axel Honneth er en tysk professor og sosialfilosof som mener at anerkjennelse kan forstås hverdagslig og filosofisk. Honneth (2008) sier følgende: «Mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske» (Honneth, 2008, s. 145). Av dette sitatet ser vi at anerkjennelse regnes som en livsnødvendighet. Alle mennesker har en forventning om å bli anerkjent i møte med andre, og dette behovet er sterkt knyttet til utvikling av egen identitet. Honneth henviser her til Mead og hevder at når et individ får anerkjennelse for noe særegent individet har bidratt med i fellesskapet, vil individet kunne se på seg selv som en egen person. Det er når prestasjoner som er ulike alle andres anerkjennes at en person kan føle seg verdifull (Honneth, 2008; Spernes, 2012).

### 2.3.2 Anerkjennelse og krenkelse i tre sfærer

I følge Honneth er anerkjennelse grunnleggende for individets identitetsutvikling og hans teori bygger på at anerkjennelsen kan skje gjennom tre former, eller sfærer: kjærlighet, rettslig og solidarisk (Spernes, 2014).

Formen kjærlighet innebærer alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige relasjoner mellom personer. Det kan være parforhold, vennskap og foreldre -og barnrelasjoner. Dette er det første nivået av gjensidig anerkjennelse og er grunnlaget for etablering av egenverdi og selvtillit. På dette nivået handler det om emosjonell anerkjennelse. Denne sfæren skiller seg fra de andre fordi her dannes grunnlaget for i det hele tatt å kunne tre inn i et intersubjektivt forhold (Honneth, 2008; Spernes, 2014)

På neste nivå, det rettslige, handler det om erfaringen av å bli anerkjent som et likestilt individ i et samfunn, med rettigheter og plikter. Denne anerkjennelsesformen er grunnlag for etablering av selvrespekt hos mennesker. Å være innehaver av universelle rettigheter og dermed av selvrespekt betyr å være bevist seg selv som en moralsk kapabel person, og sikrer individets grunnleggende muligheter for å realisere sin autonomi. Om denne typen anerkjennelse sier Honneth (2008) følgende: «Først den «generaliserte andres» normative perspektiv lærer oss å anerkjenne de andre medlemmene av fellesskapet som rettighetsinnehavere, slik at vi kan forstå oss selv som rettspersoner i den forstand at vi kan være sikre på at enkelte av våre krav blir sosialt oppfylt» (Honneth, 2008, s. 117). I tillegg

---

innebærer det at det kan forhandles om hva som er rett og galt, og at det er aksept for endringer, presiseringer og ulike forståelser (Honneth, 2008; Spernes, 2014)

I tillegg til å erfare rettslig og hengiven anerkjennelse trenger vi sosial verdsetting, som er den tredje typen anerkjennelsessfæren Honneth (2008) omtaler. Denne typen anerkjennelse gjør det mulig for personer å være positiv til egne ferdigheter og egenskaper og utvikle selvverdsettelse. I motsetning til den rettslige anerkjennelsen som uttrykker subjektens allmenne egenskaper, dreier sosial verdsetting seg om de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre. Vi trenger å kjenne at våre evner blir etterspurt i fellesskapet, noe som er med på å etablere grunnlaget for selvrespekt (Spernes, 2014)

Denne teorien omhandler dermed anerkjennelse på tre nivåer der selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse inngår. Honneth poengterer også hvor viktig det er at mennesket erfarer anerkjennelse innen alle de tre formene for å skape en fri identitet og en positiv selvoppfatning. Hvis individet ikke anerkjennes, eller ikke er i stand til å få emosjonell støtte, respekt og sosial aktelse risikerer det å miste det positive forholdet til seg selv, som er grunnleggende for individets utvikling. Å ikke bli anerkjent på de tre nivåene kan skje gjennom ulike typer krenkelser. Enten individuelt eller kollektivt kan mennesket oppleve å bli ekskludert fra et sosialt fellesskap, nektes rettigheter, ikke får verdsatt eller bekreftet egne evner, eller at livsformer nedvurderes. Slik manglende eller tilbakeholdt anerkjennelse bidrar også at individer mister sitt positive forhold til seg selv, og i ytterste konsekvens «føre til at hele personens identitet bryter sammen» (Honneth, 2008, s. 86)

### **2.3.3 Emosjonelt potensial**

Røthing (2014) har i sin forskning på læreboktekster belyst hvordan lærebøkene kan invitere til marginalisering, andregjøring og diskriminering. Hun har diskutert på hvilke måter tekstene kan komme til å sette elever og elevgrupper i utsatte og sårbare posisjoner (Røthing, 2014). I drøftingen av disse analysene har hun utarbeidet uttrykket tekstens «emosjonelle potensial», inspirert av forskning som tematiserer uttrykket «affekt». Med dette begrepet mener Røthing (2014) en drøfting av hvilke mulige effekter en tekst kan ha for lesere. I denne drøftingen er det lite fokus på lærebokforfatterens gode intensjoner, fokuset ligger på tekstenes potensielt problematiske effekter. Hun stiller følgende spørsmål for å belyse hva som ligger i «emosjonelt potensial»: «Hvilke ulike posisjoner kan denne typen tekster og

---

undervisningsperspektiver dette ulike elever i? Hva slags følelser kan de invitere ulike grupper elever til å kjenne på (...)» (Røthing, 2014, s. 73).

Honneths (2008) anerkjennelsesteori og tekstens emosjonelle potensial vil i dette masterarbeidet brukes for å analysere hvordan kulturelt mangfold anerkjennes i lærebøkene. I forhold til anerkjennelse eller manglende anerkjennelse i privatsfæren knyttes det til elevenes møte med læreboka og lærerens mulighet for å bruke tekstenes innhold for å skape en god relasjon til alle elever og elevene i mellom. I forhold til den rettslige sfæren vil det belyse hvordan utformingen av lærebøkene er i forhold til styrende dokumenter som læreplan og opplæringsloven, som ble nevnt under aktualisering tidligere i denne oppgaven. Tilslutt blir det sentralt å se hvordan ulike kulturelle bakgrunner synliggjøres og gis verdi i læreboktekstene, i forhold til den solidariske sfæren. I denne analysen vil jeg tematisere hvilke mulige effekter tekstene kan få for ulike elever og hvilke følelser ulike grupper av elever kan inviteres til å føle på, altså tekstenes emosjonelle potensial.

## 2.4 Oppsummering av teori

I dette kapitlet har jeg vist den teoretiske tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven. Jeg har presentert og avgrenset begrepet kultur. På bakgrunn av ulike teorier om kultur har jeg utarbeidet sju kategorier som benyttes i analysen av læreboktekstene: arbeid, i hjemmet, barn, geografisk område, klær, etnisitet og språk. Vi har sett at skolefaglige prestasjoner kan påvirkes av ulike utgangspunkt og at elever kan føle seg fremmedgjort i forhold til skolens sosiale og faglige innhold. Hjemmets interesser og verdier er sentrale i forhold til utfallet av elevenes sosialisering. Det er viktig at elevene føler at deres kulturelle bakgrunner bygges videre på gjennom en forsterkende sosialisering (Hoëm, 1978). Det pedagogiske personalet kan ikke besitte, og dermed heller ikke forsterke alle kulturelle bakgrunner. Integrerende sosialisering bør være et mål, da vil både minoritets- og majoritetsgruppa resosialiseres mot en flerkulturell forståelse (Engen, 1994). Videre har vi sett at mennesker er avhengige av å anerkjennes på tre ulike områder for å utvikle en fri identitet og positiv selvoppfatning (Honneth, 2008). Tilslutt har vi sett at tekster besitter et emosjonelt potensial, som henviser til effekter tekster kan ha på lesere og hvilke følelser de kan gi (Røthing, 2014).

---

## 3. Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet redegjør jeg først for hvorfor det er viktig å ha en vitenskapelig forankring i forskningsarbeidet. Deretter gjør jeg kort rede for hermeneutikk som det vitenskapsteoretiske ståstedet for min undersøkelse. Videre presenterer jeg valg av metode og dokumentanalyse. Jeg gir så en kort beskrivelse av gjennomføringen av analysen, utvalget og tilslutt evaluerer jeg min forskning i forhold til reliabilitet, validitet og gyldighet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I følge Grenness (1997) er kjernen i vitenskapsteori å stille opp teorier for hva vitenskap egentlig er. Da jeg i denne oppgaven skal undersøke forhold i den sosiale virkeligheten befinner denne forskningen seg i samfunnsvitenskapen. En samfunnsforsker er en deltaker i den virkeligheten som studeres, i motsetning til naturforskeren som hovedsakelig forholder seg til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2006).

Teorier er abstrakte representasjoner av våre antakelser og kunnskaper vedrørende virkeligheten. Valg av teoretisk perspektiv når man skal undersøke et fenomen får avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten man avdekker (Johannessen et al., 2006). Dette er fordi vi sier at en rekke fenomener er meningsfulle, at de har en bestemt betydning eller uttrykker en mening. Det kan være blant annet tekster, språklige uttrykk, kunst eller arkitektur. Disse meningsfulle fenomenene karakteriseres av at de må fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1993). Som sosiale aktører i samfunnet gjør vi slike fortolkninger av meningsfulle fenomener hele tiden, men i blant kan meningen være uklar og vi trenger bestemte metodiske tilnærminger for at meningen skal komme frem (Gilje & Grimen, 1993). I mitt arbeid er læreboktekstene de meningsfulle fenomenene som skal fortolkes. Det er i denne sammenhengen jeg har valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming.

#### 3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegnings- eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993). Teksttolkning er hermeneutikkens utgangspunkt og den har sine idehistoriske røtter fra renessansen (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Hermeneutikk omhandler forsøk på å klargjøre hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse er mulig og hvilke problemer som kan



---

oppstå i fortolkning av fenomener (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Helt fra begynnelsen har et sentralt prinsipp for hermeneutikken vært at meningen med én del bare kan forstås når den settes i sammenheng med helheten. I dette ligger det at fortolkningen skjer vekselvis mellom del og helhet, noe som kan illustreres som en sirkel (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Olsson, Sörensen & Bureid, 2003). Den hermeneutiske sirkelen har blitt utviklet til en spiral, fordi en sirkel alltid ender på samme sted som den begynner. I spiralen derimot begynner man på et punkt og i hver omdreining veksler man mellom del og helhet slik at man får en dypere forståelse av begge (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Olsson et al., 2003). I mitt arbeid med å analysere lærebøker vil jeg tolke tekstene i forhold til den hermeneutiske spiralen gjennom å jobbe med bøkene som en helhet og ved å se på utvalgte deler. Det jeg tolker og finner ut om delene vil påvirke mitt syn på helheten og motsatt.

I hermeneutikken er det en grunntanke om at vi aldri møter verden forutsetningsløst, men at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993). Hans- Georg Gadamer, som er en av de sentrale nyere hermeneutiske teoretikerne, bruker om disse forutsetningene begrepet forforståelse. Forforståelse er et nødvendig vilkår for forståelse fordi vi må starte med visse ideer om hva vi skal lete etter når vi skal fortolke en tekst eller et annet meningsfullt fenomen (Gilje & Grimen, 1993). Denne forforståelsen er sammensatt av den personlige, sosiale, historiske og kulturelle bakgrunnen til den som skal tolke et fenomen (Kleven, 2002).

I møte med læreboktekstene har jeg gått inn med min forforståelse som er preget av min erfaring med å undervise med lærebøker som verktøy. Jeg har valgt problemstilling på bakgrunn av noe jeg opplevde som utfordrende i undervisningen og min forforståelse var derfor preget av dette. Forforståelsen er også preget av mine diskusjoner om kollegaers og medstudenters erfaringer. Min egen skolehverdag som elev og bruker av lærebøker er også en del av min forforståelse i dette arbeidet.

Innen hermeneutikken er det også viktig at meningsfulle fenomener er forståelige i den kontekst de forekommer og forskeren må plassere dem i en sammenheng for å kunne forstå dem (Gilje & Grimen, 1993). Bøkene som er utgangspunkt for min analyse og tolkning er bygd opp av mange ulike sammensatte tekster som utgjør lesebøker i norsk for et læreverk på 5. og 6. trinn. Disse bøkene ble derfor utarbeidet for å være et verktøy i undervisning. Bøkene er produsert etter Læreplan for Kunnskapsløftet og tekstene skal være til hjelp for måloppnåelse i forhold til kompetansemålene. Jeg skal undersøke disse tekstene med min

---

problemstilling som har fokus på kulturelt mangfold, noe som er et smalt fokus i forhold til bøkernes opprinnelige utgangspunkt. Likevel er det sentralt i forhold til tekstens sammenheng da skolen er lovfestet å gi alle elever tilpasset opplæring på bakgrunn av forutsetninger.

## 3.2 Valg av metode

Det er viktig å se formålet med forskningen i sammenheng med valg av metode, slik at data innhentes og analyseres på den mest hensiktsmessige måten. I prosessen om valg av metode må forskeren ta stilling til om forskningsspørsmålet får det beste svaret med kvalitative eller kvantitative data. Med kvantitative data menes data som uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer, kvalitative data er data som ikke uttrykkes slik (Holter & Kalleberg, 1996). Historisk har forholdet mellom de to tilnærmingene til tider vært spent, preget av uforsonlighet og grunnleggende motsetninger (Holter & Kalleberg, 1996). Nå er oppfatningen i de fleste miljøer at begge retningene gir nyttig forskning.

Formålet med min oppgave er å finne ut hvordan lærebøkene i norsk presenterer kulturelt mangfold, og jeg vil gjøre en analyse for å samle inn kvalitative data. Jeg vil se om tekstene i lærebøkene henviser til ulike kulturelle praksiser slik at flere elevers erfaringer brukes som en ressurs for læring. For å finne ut av dette må jeg gå dypere og detaljert inn i tekstene. Akkurat dette beskrives som en styrke ved dokumentanalyse: «As a qualitative design, content analysis provides detailed and rich descriptions of phenomena» (M. L. Abbott, 2013, s. 44). Derfor er dokumentanalyse godt egnet til å belyse min problemstilling.

Jeg ser at å velge dokumentanalyse også kan ha sine begrensninger. Blant annet er dokumentene som brukes som forskningsobjekt som regel lagd til en helt annen bruk enn analysens forskningsspørsmål. Dette kan være med på å vanskeliggjøre forskningsprosessen (Duedahl & Jacobsen, 2010). En annen begrensning ved dokumentanalyse er at det ikke tar utgangspunkt i praksis. Med min problemstilling ville det vært interessant å undersøke elevers og læreres opplevelse av lærebøkernes presentasjon av mangfold i praksis, noe som ville tilført forskningen en praktisk relevans.

Representativitet er en annen side av denne metoden som kan være en begrensning. Jeg har i min analyse gått i dybden på to lærebøker, og funnene mine vil sannsynligvis bare være representative for de bøkene som har vært mitt forskningsobjekt. Ved å gå så i dybden på et lite utvalg blir det ikke mulig å generalisere funnene til å gjelde flere lærebøker. Først og

---

fremst er det tiden og oppgavens omfang som har gjort at jeg har gjort de begrensede valgene rundt metode.

### 3.3 Dokumentanalyse

Duedahl og Jacobsen (2010) definerer dokumentanalyse på følgende måte:

(...) den detaljerte undersøgelse af dokumenter, der er produceret på tværs af en række forskellige sociale praksisser, og som kan antage en varietet af udtryksformer fra det skrevne ord fra til visuelle billeder. Betydningen af dokumenterne kan lokaliseres i de historiske omstændigheder, hvorunder de er skabt, i deres cirkulation og modtagelse samt ligeledes i de sociale funktioner, fortolkninger, effekter og anvendelser, der associeres med dem (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 14).

Denne definisjonen legger grunnlag for mange valg og variasjoner i metoden, både når det gjelder utvelgelse av dokumenter og forskerens formål. Når utvelgelsen av dokumenter er gjort og dermed datamaterialet valgt, er det et mangfold av metoder for hvordan disse kan analyseres. Duedahl og Jacobsen (2010) omtaler det som analysestrategier. Med det menes den strategiske måten forskeren analytisk velger ut, forholder seg til, bedømmer og bruker dokumenter som datamateriale i undersøkelse av et spesielt fenomen. Tekst- og innholdsanalyse, diskursanalyse og mikrohistorie er eksempler på dette.

Datamaterialet for min forskning er de multimodale tekstene i to ulike lærebøker, én tiltenkt elever på 5. trinn og én bok tiltenkt elever på 6. trinn. Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ tekst- og innholdsanalyse av dette materiale. I en slik analyse er fokuset på «meningen, betydningen og sammensætningen af ord i konkrete sammenhænge» (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 79). Jeg har en kvalitativ tilnærming som gjør at det blir sentralt å se nærmere på ulike enkeltfunn. Samtidig vil jeg også gjøre en enkel kvantitativ opptelling, da frekvensen av hvor ofte ulike kulturelle bakgrunner presenteres kan bidra i diskusjonen om teksten kan anerkjenne elever med ulike erfaringer eller ikke.

---

### 3.4 Utvalg

Tidlig i forskningsprosessen måtte jeg gjøre et utvalg av bøker som skulle være mitt datamateriale. Da jeg selv underviste på 5. trinn og noe på 6. trinn ble det mest interessant for meg å velge bøker beregnet på denne aldersgruppen. Jeg så på og skumleste det utvalget av lesebøker i norsk på biblioteket på mitt arbeidssted og lånte to andre verk av en kollega fra en annen skole.

Etter dette falt valget på lesebøkene til Aschehougs forlag: Zeppelin lesebok pluss. Jeg valgte disse bøkene på bakgrunn av at Zeppelin er det mest solgte lærebøkene per 2013 ifølge Aftenposten (Hagesæther, 2013). Zeppelin lesebok pluss er den nyeste komponenten i Zeppelins verk, derfor falt valget på denne. Tidlig i forskningsprosessen gjorde jeg også en førsteanalyse av Tell forlags lesebøker: Tuba Luba. Jeg erfarte raskt at dette ble et for stort datamateriale. Jeg ville gå dypere inn på de interessante funnene og derfor er dette bøkene som danner grunnlaget for mine data: *Zeppelin 5 lesebok pluss*, fra nå kalt Zeppelin 5. Dagny Holm og Bjørg Gilleberg Løkken har forfattet boken som ble utgitt i 2011. *Zeppelin 6 lesebok pluss*, fra nå kalt Zeppelin 6. Denne boken ble utgitt i 2013 med Bjørg Gilleberg Løkken som forfatter.

### 3.5 Gjennomføring av analysen

Skrunes (2010) trekker frem at det finnes ulike kilder i lærebokforskning, og at kildevalg er en viktig del av forskningen. I dette legger han at læreboka er en mangfoldig tekst, og at forskning kan rettes inn mot ulike sider av lærebokteksten. Da min problemstilling handler om å se hvordan bøkene som helhet presenterer ulike kulturelle bakgrunner har jeg valgt å bruke alle tekstene i de utvalgte lærebøkene, alt fra brødtekst, oppgaver, titler, foto tegninger og diagrammer.

Det metodiske utgangspunktet for å besvare problemstillingen er en kvalitativ tekst og innholdsanalyse, som beskrevet over. Johannessen et al. (2006) skriver at det ofte er en utfordring i kvalitative forskningsopplegg å få noe fornuftig ut av en stor mengde ustrukturerte data, redusere informasjonsmengden, identifisere mønstre og lage rammeverk for å formidle innholdet. Derfor er det sentralt å ha en plan for å organisere kvalitative data. I hovedsak er det tre måter å organisere det kvalitative datamaterialet på: tverrsnittbasert og kategorisk

---

inndeling, bruk av diagrammer og tabeller og kontekstuell dataorganisering (Johannessen et al., 2006).

Jeg har valgt en tverrsnittbasert og kategorisk inndeling. Dette innebærer å utarbeide et system for å indeksere, ved å sette merkelapper for å identifisere og finne igjen interessante funn. I forhold til min problemstilling er jeg mest interessert i å undersøke hvilken måte ulike kulturelle trekk presenteres i læreboktekstene. Kategoriene jeg brukte for den kvalitative tekst- og innholdsanalysen er de sju kategoriene som ble presentert i kapittel 2.1.5: arbeid, i hjemmet, barn, geografisk område, klær og språk.

I første del av analysen gikk jeg gjennom side for side i Zeppelin 5. Jeg markerte først alle sider som hadde funn med post-it-lapper og markerte det interessante i teksten med tusj. I neste del av analyseprosessen gikk jeg gjennom de markerte funnene og plasserte de i forhold til kategoriene. Dette gjorde jeg ved å skrive en kort beskrivelse av funnet og sidetallet i den gjeldende kategorien i en tabell i Word. Følgende er eksempler på beskrivelser av interessante funn, se vedlegg for alle tabellene:

«Sammenlikner metaforer: På tysk: Det regner bondegutter. I England: det regner katter og hunder. I Frankrike: det regner kjelesmeder. I Nederland: Det regner gartnere» (Se tabell 1.2).

«Diagram over antall ferieturer til de mest besøkte utenlandske feriemål i 2007: Tyrkia, Frankrike, USA, Italia, Tyskland, Storbritannia, Hellas, Spania» (Se tabell 1.6).

Etter å ha gjort ferdig analysen av Zeppelin lesebok 5 pluss, brukte jeg akkurat samme metode i analysen av Zeppelin 6.

### 3.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet og validitet kan brukes innen kvalitativ forskning for å beskrive kvaliteten og gyldigheten til kvalitative data (Johannessen et al., 2006). Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse brukes også som mål på kvaliteten i kvalitative forskningsopplegg (Johannessen et al., 2006). Videre i denne delen skal jeg redegjøre for hvordan dette er blitt ivaretatt i min forskningsprosess.

Reliabilitet handler om hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides i en undersøkelse (Johannessen et al.). Da det ikke brukes strukturerte

---

datainnsamlingsteknikker og metoden er verdiladd og kontekstavhengig i kvalitativ forskning er de strenge kravene innenfor reliabilitet lite hensiktsmessige. I kvalitativ forskning kan forskeren styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert framstilling av fremgangsmåten forskeren har brukt i prosessen (Johannessen et al.).

I min undersøkelse har jeg prøvd å gi en nøyaktig beskrivelse av prosessen for å styrke forskningens pålitelighet. Dette har jeg gjort ved å presentere lærebøkene som er grunnlaget for analysen. Videre har jeg beskrevet kvalitativ tekst- og innholdsanalyse, som er metoden jeg benyttet i analyseprosessen. I tillegg har jeg gitt en begrunnelse av mine valg av analysekategorier på bakgrunn av teori. Jeg har også gitt en beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte analysearbeidet og dokumentene fra analysen er vedlegg til oppgaven.

Det er ulike krav til validitet innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning. I kvantitative undersøkelser er en vanlig definisjon: «måler vi det vi tror vi måler?» (Johannessen et al., 2006, s. 199). Da kvalitative undersøkelser ikke kan kvantifiseres vil validitet dreie seg om hvordan metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke. Johannessen et al. (2006) forklarer dette slik: «validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2006, s. 199).

For å sikre at min forskning gir valide funn har jeg hele tiden prøvd å holde fokus på å undersøke det som er forskningens hovedmål. Ved å bruke to forskningsspørsmål i tillegg til problemstillingen har jeg prøvd å styrke dette, da alle tre spørsmålene reflekterer formålet med min oppgave, som er å finne ut hvordan to lærebøker presenterer kulturelt mangfold. Det er ulike teknikker kvalitative forskere kan benytte for å øke sannsynligheten for validitet, blant annet vedvarende observasjon og metodetriangulering. Som forsker har jeg ikke gjort en vedvarende observasjon. Likevel kan min erfaring som lærer med undervisning i norsk og bruk av lærebøker ha gitt meg god informasjon om feltet, noe som kan ha vært til hjelp for å skille mellom relevant og ikke relevant informasjon. Metodetriangulering er en annen teknikk hvor forskeren bruker ulike metoder, noe jeg ikke opplevde som hensiktsmessig for å besvare min problemstilling.

De fleste forskningsarbeid har til hensikt å prøve å trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn, noe som kalles ekstern validitet eller overførbarhet

---

(Johannessen et al., 2006). Da min analyse er gjort av to lærebøker er det et for lite grunnlag til å gjøre generaliseringer og derfor har ikke resultatene fra denne forskningsprosessen overførbarhet til andre lærebøker.

---

## 4. Funn

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene fra dokumentanalysen av lærebøkene. Jeg presenterer sentrale funn i forhold til problemstillingen: Hvordan presenterer et læreverk i norsk på 5. og 6. trinn ulike kulturelle erfaringer? Funnene presenteres i kategoriene som ble brukt i analysen: arbeid, i hjemmet, barn, geografisk område, klær, språk og etnisitet.

I vedlegget ligger tabellene jeg har brukt i analysen av lærebøkene. Alle former for henvisning til andre kulturelle bakgrunner enn den norske regnes som funn og har blitt nedskrevet under en av de sju kategoriene. Under vedlegg ligger først resultatene fra Zeppelin 5, organisert med sju tabeller, én for hver kategori. Under hver kategori har jeg gjort en optelling av funn og under den siste tabellen står antall funn til sammen. Deretter ligger det sju tabeller med resultatene fra Zeppelin 6, én for hver kategori. Optelling av funn er organisert likt som fra Zeppelin 5.

### 4.1 Arbeid

I Zeppelin 5 forteller ei jente om livet sitt på Haiti. Det omhandler blant annet moren og farens yrker:

«Mamma jobber hjemme, mens pappa arbeider med keramikk ikke så langt unna der vi bor» (s. 186).

I Zeppelin 6 er det to tekster som inngår i denne kategorien. Den ene teksten inneholder beskrivelse av hvordan Masaifolket får mat gjennom jordbruk og husdyr. Den andre teksten handler om sult, her får vi lese om fattige landarbeidere og jordløse i Nepal:

«... kvinnene bruker åtte til ti timar dagleg for å samle brensel, dyrefôr, gras og vatn og for å lage mat. All deira tid går med, og dei blir utan høve til å delta i arbeidsliv eller utdanning. Dette gjeld også barna» (s. 59).

### 4.2 I hjemmet

Jeg har funnet fire tekster med referanser til kategorien «i hjemmet» i Zeppelin 5, der tre av disse referer til religiøst innhold. En tekst omhandler 2. verdenskrig og jødedommen, mens en annen nevner at det er en katolsk kirke i nærmiljøet. Se tabell 1.3 for alle funnene.



---

I Zeppelin 6 har jeg funnet 19 henvisninger til ulike kulturelle bakgrunner innenfor kategorien «i hjemmet». Her er flere ulike kulturer henvist til i samme tekst. Blant annet er det en tekst om ulike mattradisjoner som heter «Mat fra hele verden». I innledningen nevnes mattradisjoner fra Italia, USA, India og England. I tillegg er det tegnet en illustrasjon som forestiller et kart som viser ulike tradisjonelle matretter fra syv ulike land. De ulike «matøyene» på kartet er merket med navnet på landet. Peru, England, Norge, Italia, Frankrike, India og Marokko er representert i denne illustrasjonen. Videre henviser teksten til fem barn som er fra ulike land. Hvert barn er avbildet ved siden av en oppskrift som er tradisjonell fra deres hjemland. I tillegg til norske Sander omtaler teksten polske Natalia, Manzoor fra Afghanistan, thailandske Peo og Lea fra Kongo. Om den afghanske retten Bolani står det:

«Manzoor er fra Afghanistan. Han og familien hans spiser ofte bolani, som er et tradisjonelt afghansk brød fylt med spinat» (s. 9).

Mat er også tema i tekstene «De gavmilde dyra» og «Marsvin er festmat». Her fortelles det at aboriginene i Australia bruker fete proteinrike larver som føde for småbarn. Videre er det en tekst på fire sider som omhandler hvordan fjellindianere i Ecuador tilbereder og spiser marsvin som festmåltid. Mattradisjonen er hovedtema i denne teksten, men samtidig beskrives et samfunn og hjem som er ulikt det norske:

«Huset vi skal til, er bygd av jordblokker og har bølgeblikkplater på taket» (s. 30).

«Vi må stanse litt på avstand og vente mens jordgolvet inni huset og gårdsplassen utenfor blir feid grundig med sopelime. Det er viktig for indianerne å vise gjestene at de er kommet til reint hus» (s. 33).

I teksten «Kalendrar» beskrives den vestlige, jødiske og islamske kalenderen. Her omtales ulike høytider som er viktige merkedager i de ulike religionenes høytider. En av oppgavene til denne teksten er:

«16 a Hvilke av høytidene feirer du og familien din? b Velg én av høytidene og fortell hva dere gjør da» (s. 127).

Zeppelin 6 skriver om vampyrer i kapitelet «Grøss og gru». I tillegg til en beskrivelse av hva vampyrer gjør og vampyrens historie, er det en sammenligning av hvordan vampyren ser ut i ulike deler av verden. Jeg har valgt å plassere dette i kategorien «i hjemmet» fordi fortelling av historier og sagn ofte går fra generasjon til generasjon i familien. I teksten er det en beskrivelse av hvordan man tror vampyrer ser ut i Europa og Amerika, Kina, Bulgaria, Japan og Malaysia:

«I kinesiske fortellinger er vampyrene dekket av selvlysende grønt hår. I Bulgaria mener man at en vampyr bare har ett eneste nesebor. I japanske historier finnes det en vampyr som ser ut som en kjempestor katt» (s. 181).

Se tabellene for kategorien «i hjemmet» for alle referansene til andre kulturelle bakgrunner.

### 4.3 Språk

I kategorien språk ligger alle omtaler og beskrivelser av andre språk, ord skrevet på andre språk og navn.

I Zeppelin 5 utgjør 22 av 30 referanser til andre språk ulike navn. Mange av disse navnene er vestlige og handler om kjente idrettsutøvere og historiske personligheter. Et utvalg av disse er: Alex Ferguson, David Beckham, Bobby Robson, George Cayley, Anthony Fokker og Richard Trevithick. Se tabell 1.2 for en fullstendig oversikt. I historien om de to jødiske jentene som flykter under 2. verdenskrig brukes navnene: Stafan Fischer, Eva Goldberg, Ruth Baumann, Stephanie Steiner og Eleonore Steiner.

I historien «Elsker deg av hele mitt jærte» på s. 100- 105 heter en av personene Ismael. Teksten er en historie om Ella som får et kjærlighetsbrev. I kjærlighetsbrevet er ordet «hjerte» skrevet uten h og med æ for e. Da vet Ella og de andre jentene at brevet er fra Ismael, fordi han er den eneste i klassen som kan ha skrevet denne skrivefeilen. Ella føler seg kul da de populære jentene vil være sammen med henne på grunn av brevet. I teksten står det:

«Hun fniste. – Det står: *Jeg elsker deg av hele mitt hjerte*. Hun tok et kritt og skrev JÆRTE på tavla. – Bare at det er skrevet feil! Klassen brølte av fryd. – Fy flate! Ropte Ronny. Ella kjente at det var deilig å høre de andre le. – Det må være Ismael, ropte hun. – Han kan ikke skrive riktig» (s. 105).

Andre innslag av språk i Zeppelin 5 er følgende. Ulv, flodhest og karpe er oversatt til latin i faktatekster om dyr. «El Niño» brukes i en tekst om værfenomener og det japanske ordet «tsunami» forklares i teksten «Kjempebølger kan bli høge som hus» (s. 191).

I den skjønnlitterære teksten «Jeg er in love» møter vi en annen form for språk. I denne historien prøver Espen så godt han kan å få oppmerksomheten til, Therese, den vakreste jenta han vet om. Blant annet forsøker han å ringe til henne. Han tør ikke spørre etter Therese når det er noen andre i familien som svarer på telefonen, og bruker flere bortforklaringer. Blant annet etterligner han en utenlandsk professor:

«- Hallu, sa jeg med munnen full av klinkekuler.

- Jai er en berymt uttenlansk præååfessor ja, såm gjerne ville snakke med din datter om veldig viktig sak, ja. Kan do være så snill råpe på den jente, ja?» (s. 118).

I Zeppelin 6 er det også en del navn som stammer fra andre land. I kapittelet om «Universet» er det flere navn på astronauter, de fleste er med vestlig bakgrunn: Buzz Aldrin, Michael Collins, Neil Armstrong, Dennis Tito, Jurij Gagarin. Det asiatiske navnet Phi Sing omtales i en tekst om boktrykkerkunsten.

Flere av tekstene i Zeppelin 6 har enkeltord på ulike språk som passer i forhold til tekstens innhold. Blant annet i teksten om festmåltidet i Ecuador leser vi «taita» som betyr den eldste kvinnen i huset og «cuy» som betyr marsvin, begge på quechua (s. 30, 33). I tekstene om ulike kalendere brukes og forklares flere hebraiske og arabiske ord, blant annet:

«Den første månaden i den jødiske kalenderen blir kalla *tishrei* og kjem i september – oktober (s. 125)».

«Ei anna høgtid er *shavuot*, som er festen til minne om då Moses fekk dei ti boda (s. 125)»

«*Ramadan* er den niande månaden i den islamske kalenderen (s. 126).»

«Den andre store festen i det islamske året er *id al-adha*, offerfesten (s. 126).

Se tabell 2.3 for å se alle ordene som brukes i tekstene.

---

I teksten «Vampyrer» er språkene serbisk og gresk brukt i sammenheng med tekstens innhold. Det serbiske ordet *vampir* er det historiske opphavet til *vampyr*, og betyr vandød. De samme vesenene ble kalt *lamiae* på gresk (s. 178).

## 4.4 Klær

I denne kategorien har jeg lett etter beskrivelser og visuelle bilder av klær og antrekk som er annerledes enn de tradisjonelle og mest brukte i Norge. På side 189 i Zeppelin 5 ser vi bilde av ei jente på skolen som har på seg en blå skoleuniform. Vi ser i tillegg en fotballkamp mellom gutter fra Haiti der mange av spillerne spiller barbent.

I Zeppelin 6 ser vi blant annet et bilde av en «taita» fra Ecuador, som betyr den eldste kvinnen i huset. Hun har en lys hatt, langt skjørt og en oransje skjorte under ett tykt sjal festet med en sølje i halsen. Se tabell 2.1 for hele oversikten.

## 4.5 Barn

I denne kategorien har jeg sett på alt innhold som referer til barns hverdag, det kan være lek, skolehverdag og oppvekst.

Vi får høre om favorittlekene til jenta som ble rammet av jordskjelv på s. 186 i Zeppelin 5. I samme tekst får vi høre om Angelo som forteller om hverdagen sin etter jordskjelvet:

«-Etter jordskjelvet har jeg ikke gått på skolen. Det er utrolig synd, sier han.» (s. 186)

I Zeppelin 6 omtales konsekvensene for barn som lever i sult:

«Det er barn som har fått hemma vekst, brote ned motstandskraft og livsenergi på grunn av for lite og ensidig kost, som risikerer å bli blinde på grunn av A-vitaminmangel, fysisk veikare og få svekt immunforsvar» (s. 58).

I teksten står det også et anslag over hvor mange barn som er undervektige i to områder i Afrika. I samme tekst står det følgende om oppveksten for barn av fattige i Nepal:

«Nauda tvingar foreldre til å setje dei til pass av mindre barn, gjetting av dyr og andre arbeidsoppgåver framfor skolegang» (s. 59).

---

## 4.6 Etnisitet

Denne kategorien omhandler illustrasjoner og bilder av mennesker med andre etniske utseender enn det etnisk norske, og beskrivelser av andre etniske grupper. For elever er det å kunne gjenkjenne seg er en viktig identitetsskapende faktor.

«Taklinger» er tittelen på en historie i Zeppelin 5. Denne historien omhandler en fotballkamp mellom to jentelag. Til historien er det 4 illustrasjoner. På hver av illustrasjonene er det spillere med mørk hudfarge. På et av bildene er det også med tilskuere, der to voksne har mørk hudfarge.

På s. 70 ser vi et bilde av en duell mellom tre fotballspillere i en kamp mellom Manchester United og Chelsea. En av spillerne har mørk hud.

I historien «Jeg er in love», som jeg også omtalte i kategorien språk, ringer en gutt hjem til jenta han liker. I en av telefonsamtalene svarer faren følgende til gutten:

«Nei, vi er hottentotter og kan ikke norsk» (s.117).

Se tabell 1.7 for alle referansene i denne kategorien i Zeppelin 5.

I Zeppelin 6 har jeg funnet bilder og illustrasjoner av mennesker med annet etnisk opphav enn norsk. I teksten om ulike matretter, som jeg også omtalte under kategorien «i hjemmet», ser vi bilder av tre barn som har ulike etniske opphav. En gutt fra Afghanistan, ei jente fra Thailand og ei jente fra Kongo.

På s. 28 er det et bilde av tre voksne menn som slakter en ku og to barn som ser på. Dette er en illustrasjon til en tekst om Masai-folket i Kenya. Alle menneskene på bildet har mørk hud. Se tabell 2.7 for alle funnene.

I både Zeppelin 5 og Zeppelin 6 brukes små smilefjes for å forklare oppgavene. Hvis det er tenkt at elevene skal gjøre oppgaven alene er det ett smilefjes med lys hudfarge ved siden av oppgavenummeret. Hvis oppgaven er laget slik at elevene skal jobbe i par er det to smilefjes ved siden av oppgavenummeret, det andre smilefjeset har mørkere hudfarge. Gruppeoppgaver illustreres med tre ansikter. Da er det de to forrige ansiktsfargene i tillegg til ett tredje som har litt mørkere hudfarge enn de to andre.

---

## 4.7 Geografisk område

I denne kategorien har jeg samlet funn som omhandler geografiske referanser i de sammensatte tekstene. Det kan være land, byer, og andre geografiske hovedtrekk som blir beskrevet i tekstene.

I kapittelet «Dyr» i Zeppelin 5 står det at flodhester lever i Afrika. I en tekst om krokodiller står det at de lever i tropiske strøk. Tropiske strøk blir i teksten uthevet som et vanskelig begrep og forklart i margin som: «de varmeste delene av jorda (s.34)». I den samme teksten møter leseren også begrepet «nilkrokodille». Dette forklares som: «en krokodille som lever i elva Nilen (s.35)». På side 52-53 er det et verdenskart over truede dyrearter. Ulike dyrearter er illustrert med små skyggeanimasjoner over hele verden. Det er også en rute som viser navnet på de ulike skyggeanimasjonene.

«Sport» er navnet på et annet kapittel i Zeppelin 5 som har en del funn i denne kategorien. Mange av funnene referer til navn på lag fra europeiske sportsklubber. Eksempler på dette er: det spanske fotballaget Real Madrid, det italienske fotballaget AC Milan og det engelske fotballandslaget. Romere, grekere og Irland blir omtalt i en tekst om håndball og håndballens historie (s. 97). Tekstene i dette kapitelet har også referanser til geografiske områder utenfor Europa, for eksempel: Soul, Sydney og Beijing.

I tabellen på side 168 blir også flere ikke-europeiske steder nevnt. Tabellen viser varmerekorder og kulderekorder i verden: Antarktis, Libya, Spania, California, Russland, Argentina, Yukon, Israel, Australia og Marokko.

De aller fleste funnen i denne kategorien er at navn på geografiske steder har blitt brukt, uten å utdype, forklare eller beskrive stedene. I teksten «I hardt vær» blir derimot stedene som nevnes beskrevet:

«Global oppvarming gir mer nedbør mange steder i verden. Forskerne forteller at det blir mer regn i nord og tørrere i sør. Enkelt sagt blir Norge våtere og Sør-Afrika tørrere» (s. 165).

«Mange steder i Afrika sliter allerede med tørke og mindre drikkevann» (s. 166).

I Zeppelin 6 er mange av funnene, i likhet med Zeppelin 5, geografiske steder som nevnes uten videre forklaring eller beskrivelse. Stedene nevnes bare fordi det passer med tekstens

---

innhold og tema, og de geografiske stedene er ikke tema i seg selv. Fra Zeppelin 6 kan vi se følgende eksempler på dette:

«For omtrent 1000 år siden kom de første spisegaflene til Italia» (s. 20).

«Fra en flyktningeleir i Albania. 1999» (s. 59). Dette er en bildetekst til et bilde av mennesker som står tett i kø bak en gutt som står nærmere kameraet og holder to brød.

«I Greenwich utenfor London ligger Det kongelige observatoriet\*» (s. 116).

«Bulle og Lise har reist til Paris for å hjelpe doktor Proktor, som er i trøbbel» (s. 204).

Disse eksemplene og de fleste funnene har tekster som refererer til geografiske steder i Europa. Zeppelin 6 har også en del referanser til land i andre verdensdeler. Også i disse er det ikke det geografiske stedet som er tema, stedet er med fordi det passer til tekstens innhold. Dette er eksempler på dette:

«I egyptiske pyramider og graver er det funnet flotte, dekorerte skjeer som er mer enn 4000 år gamle» (s. 19).

«Hvis en reiste fra Norge til India, tok det så lang tid at en helt naturlig tilpasset seg det at dagen begynner fem timer tidligere i India enn i Norge (s. 119)».

«Noen arabere dro til Kina og lærte seg å lage papir (s. 200)».

Det er flere lignende funn, se tabellen i 2.4 for en oversikt over alle funnene.

I teksten «Verdensuret» kan vi lese en tabell med lokale tider rundt om i verden. I denne tabellen står klokkeslett i disse landene: Afghanistan, Australia, Brasil, Canada, Egypt, Guatemala, Hviterussland, India, Irak, Israel, Italia, Japan, Kenya, Kina, Madagaskar, Malaysia, New Zealand, Pakistan, Peru, Russland, Serbia, Singapore, Spania, Storbritannia, Sør-Afrika, USA, Ungarn, Usbekistan, Venezuela og Zimbabwe (s.122). I denne teksten er det også et bilde av seks klokker som viser ulike klokkeslett. Under hver klokke er det en lapp med navn på følgende byer: New York, Tokyo, Hong Kong, London, Berlin, Paris, Moskva, Sydney (s. 123).

---

## 4.8 Bøkernes utforming

Begge bøkene har fem kapitler og det er en viss likhet i utvalget i forhold til sjanger. Begge bøkene har et kapittel som omhandler et hverdagslig tema, med saktekster og skjønnlitteratur. Dette er «Sport» i Zeppelin 5 og «Mat» i Zeppelin 6. Bøkene har også to kapitler som tar opp natur og samfunnsfaglige temaer. I alle disse fire kapitlene er det mest saktekster, med noen skjønnlitterære tekster. I Zeppelin 5 er dette «Dyr og Natur», «Vær og klima», mens det er «Universet» og «Oppfinnelser» i Zeppelin 6. Begge bøkene har også et kapittel med skjønnlitterært fokus, dette er «Forelsket» i Zeppelin 5 og «Grøss og gru» i Zeppelin 6. Tilslutt har bøkene et kapittel med et mer hverdagslig tema med både skjønnlitteratur og saktekster. Dette er «Reiser» i Zeppelin 5 og «Tid» i Zeppelin 6.

## 4.9 Kort oppsummering av funn

I både Zeppelin 5 og 6 har jeg funnet referanser til ulike kulturer innenfor alle de sju teoretiske kategoriene jeg har brukt i analysen. Kategoriene «arbeid», «klær» og «barn» er de kategoriene med færrest funn. Funnene viser en beskrivelse av arbeidsforhold på Haiti og Nepal. Også i kategorien «klær» er det to funn, begge visuelle fremstillinger av tradisjonelle klær fra Haiti og Ecuador. Jeg har funnet tre funn som referer til barn og deres hverdag. Alle refererer til barn som er i en form for nød eller katastrofe.

I kategorien «i hjemmet» har jeg funnet flere referanser til ulike kulturer. De fleste funnene i denne kategorien er fra tekster som omhandler religion og mat. Teksten «Mat fra hele verden» i Zeppelin 6 har referanser til flere ulike kulturer, både innholdet i den skriftlige delen og i illustrasjonene. Det religiøse perspektivet er sentralt i en historie fra 2. verdenskrig i Zeppelin 5 og i en saktekst om kalendrer i Zeppelin 6.

I Zeppelin 5 utgjør de fleste referansene i kategorien «språk» navn på ulike kjente vestlige personer. I den samme boka finner vi to skjønnlitterære tekster der norsk som andrespråk blir brukt som en del av historien. I den ene historien kobles en skrivefeil med en person som har et ikke tradisjonelt norsk navn. I den andre blir det gjort et poeng ut av hvordan en gutt snakker norsk som en utenlandsk person.

Kategorien «geografisk område» har også flere funn. Navn på land og byer nevnes mange ganger i begge bøkene. Funnene viser at det sjelden er et geografisk område som er tema i en



tekst, det blir bare nevnt i sammenheng med andre temaer. I denne kategorien er det mange funn i samme tekst, blant annet i en tabell om tidsforskjeller.

Den sjuende kategorien som omhandler «etnisitet» har også flere funn i begge bøkene. Det er den kategorien som har flest visuelle funn, og vi har sett at det er både tegninger og fotografier.

---

## 5. Drøfting

For å gi svar på hvordan de to lærebøkene synliggjør ulike kulturelle erfaringer skal jeg nå drøfte analysens resultater i forhold til Hoëms (1978) sosialiseringsteori. Jeg skal også drøfte analysens resultater i forhold til tekstens emosjonelle potensial og teori om anerkjennelse. Som beskrevet i teorikapittelet tok Hoëms teori om sosialisering utgangspunkt i at de samiske elevenes skolefaglige resultater kunne forklares med at elevene hadde et dårligere utgangspunkt på skolen enn de norske elevene. I dette la han at det sosiale og faglige innholdet i skolen var fremmedgjort for denne gruppa og at deres verdier og interesser kom i konflikt. Videre i dette kapittelet skal jeg drøfte om elever med ulike kulturelle erfaringer har et godt utgangspunkt for å relatere seg til lærebøkens innhold.

Jeg begynner med å belyse resultatenes kvantitet og deretter trekker jeg frem konkrete funn for å se hvordan kulturelt mangfold synliggjøres i Zeppelin 5 og Zeppelin 6. Videre vil jeg diskutere på et mer generelt nivå rundt bøkens tema og kvalitet på funnene. Underveis har jeg fokus på om tekstene gir rom for at elever med andre kulturelle bakgrunner enn den norske kan oppleve at deres kultur forsterkes. For så om de er med på å legge grunnlaget for forsterket sosialisering og hvordan funnene kan oppleves i forhold til tekstenes emosjonelle potensial. I siste del vil jeg drøfte hvordan bøkene kan være til hjelp for lærere for å anerkjenne elever med ulike kulturelle bakgrunner i undervisningen. Tilslutt oppsummeres drøftingen der jeg gir en konklusjon på forskningsspørsmålene og gir en kommentar om videre forskning.

I teoridelen av oppgaven utarbeidet jeg sju kategorier som fungerte godt i analysen av lærebøkene. Da jeg senere skulle arbeide med å organisere de interessante funnene erfarte jeg at de teoretiske kategoriene ikke fungerte like godt. Blant annet fordi én referanse til en annen kulturell bakgrunn kunne passe i flere kategorier. Dette skjedde for eksempel med teksten om mat fra hele verden i Zeppelin 6. Den passet i kategoriene «i hjemmet», «språk», «barn» og «etnisitet». Flere av de teoretiske kategoriene ble også for generelle, og de interessante funnene var mer spesifikke temaer innen ulike kategorier. Derfor organiseres ikke drøftingen på bakgrunn av de teoretiske kategoriene. Jeg har valgt å trekke frem de interessante funnene uavhengig av de teoretiske kategoriene og vektlegger heller temaene der de interessante funnene dukket opp.

## 5.1 Funnenes kvantitet

I analysen har jeg funnet at det er kvantitativt ganske likt antall funn av referanser til kulturelt mangfold i de to bøkene. I Zeppelin 5 har jeg funnet 85 referanser til sammen, mens i Zeppelin 6 har jeg notert 76 referanser. Dette er interessant i seg selv fordi ved å henvise til flere ulike kulturelle bakgrunner vil det øke sjansen for at flere elever i en elevgruppe vil kunne kjenne seg igjen i innholdet. Sett i lys av Hoëms (1978) teori øker sannsynligheten for at elever med ulike kulturelle bakgrunner kan oppleve gjenkjenning av bøkens innhold. På den måten føler de seg ikke fremmedgjort for innholdet, noe som kan være med på å legge grunnlaget for sosialiseringforløpet forsterket sosialisering.

## 5.2 Kulturelle bakgrunner

I begge bøkene er det altså referert til andre kulturelle bakgrunner enn den tradisjonelle norske. Videre skal jeg trekke frem noen interessante resultater fra tekstene og drøfte deres emosjonelle potensial og hvilke sosialisering utfall i Hoëms (1978) teori de kan tenkes å være med å legge grunnlaget for.

### 5.2.1 Religion

Begge bøkene har tekster der religion er hovedtema. Den ene teksten omhandler to jødiske jenters flukt under 2. verdenskrig. For elever med jødisk bakgrunn er mest sannsynlig lære om 2. verdenskrig en viktig verdi i hjemmet, og denne teksten kan være med på å gi denne elevgruppa et verdifelleskap med skolen. Dette kan virke identitetsdannende hvis skolen og hjemmet også har et interessefelleskap, da vil det kunne bidra til det Hoëm (1978) kaller en forsterket sosialisering. I Norge var det i 2016 1.400 jøder (Groth, 2018). Det betyr at det ikke er en stor elevgruppe dette vil gjelde.

I Zeppelin 6 er det en saktekst som har den kristne, islamske og jødiske kalenderen som tema. I denne teksten er flere av ordene skrevet på hebraisk og arabisk. I illustrasjonen tilhørende teksten ser vi hebraisk og arabisk skrevne ord i tillegg til tradisjonelle symboler fra de to religionene. For jødiske og islamske barn vil denne teksten kunne være med på å legge et grunnlag for at disse elevene føler et verdifelleskap med skolen. I forhold til Hoëms (1978) teori vil derfor denne teksten også kunne være med å bidra til at disse elevgruppene kan oppleve gjenkjenning som kan bidra til det optimale sosialiseringforløpet forsterket

---

sosialisering. Da denne teksten er gjenkjennbar i det tematiske innholdet, innslag av språk og gjennom visuelle symboler mener jeg det gir teksten et godt emosjonelt potensial for elevene som har bakgrunn fra jødiske og muslimske hjem. Alle tre trekkene kan virke identitetsskapende for disse elevgruppene, og elevene kan oppleve at foreldrenes kunnskaper også er viktige i skolen. Elevene kan føle mestringsfølelse og bli stolte over at de kan mer om innholdet og kjenner igjen symboler og ord i sin religions avsnitt. SSB har beregnet at det er vel 200.000 muslimer i Norge, men at beregningene er usikre (Østby, 2017). Det betyr at det mange elever som vil kunne oppleve at kulturen de har lært hjemmefra forsterkes i skolen. Dette kan videre legge grunnlaget for en forsterket sosialisering i forhold til Hoëms teori.

Samtidig som denne teksten kan gjøre at elever med jødisk og muslimsk bakgrunn kjenner seg igjen i skolens innhold kan den virke fremmedgjørende for elever som ikke tror på en av de tre religionene. At innholdet i teksten er om de tre nevnte religionene er ikke problematisk i seg selv, derimot mener jeg at noen elever kan føle seg fremmedgjort i formuleringen til en av oppgavene til teksten. Oppgaven tar som utgangspunkt at alle elevene feirer høytidene til en av disse tre religionene. I arbeidet med denne teksten blir dermed humanetikere, ateister, buddhister, hinduer og andre religiøse grupper ikke regnet med. I et slikt tilfelle kan elever oppleve en verdikonflikt mellom skole og hjem.

I følge Hoëms (1978) teori vil denne opplevelsen av en verdikonflikt kunne bidra til desosialisering som sosialisering utfall. Dette kan bli utfallet hvis eleven opplever at interessefellesskapet er sterkere enn verdikonflikten som denne teksten kan være med på å bygge. I denne situasjonen vil da elever måtte undertrykke den grunnleggende verdien religion for å få redskapene de mener er nyttige, for eksempel leseferdigheter. Dette sosialisering utfallet vil ikke støtte elevenes identitetsbygging. Hvis elevene heller ikke ser nytten av redskapene som læres på skolen, i tillegg til et manglende verdigrunnlag vil resultatet av sosialisering bli skjermet sosialisering ifølge Hoëms (1978) teori. Hvis elever som er religiøse og tror på andre religioner enn de som nevnes i den diskuterte teksten stadig møter tekster som denne vil det kunne føre til at skolen føles som en fremmed verden.

## **5.2.2 Mat**

Zeppelin 6 begynner med et kapittel om mat. En av de første tekstene i dette kapitlet handler om mat fra ulike deler av verden. Som nevnt tidligere i presentasjonen av funn er denne teksten sammensatt av en illustrasjon av et kart med ulike land og matretter, oppskrifter og fotografier

---

av barn med ulik etnisk og kulturelt opphav. At leseren tidlig møter denne teksten gir et positivt inntrykk. Jeg mener at teksten har et stort positivt emosjonelt potensial for elever med andre kulturelle erfaringer enn de typisk norske, fordi alle delene teksten er satt sammen av er lett gjenkjennelige for elever med de kulturelle erfaringene som omtales. Sett i sammenheng med Hoëms (1978) sosialiseringsteori er det rimelig å tenke at mat er en verdi som mange hjem er opptatt av. Det at familien samles om matlagning og måltidet er viktig i mange hjem, og for elever som opplever at deres erfaringer samsvarer med innholdet i skolen kan det føre til et positivt sosialisering utfall gjennom forsterket sosialisering.

### 5.2.3 Språk

Begge bøkene har flere tekster der ord står skrevet på andre språk enn de nordiske. For elevene som har kjennskap til og ferdigheter i disse språkene kan det bidra til at de opplever en forsterket sosialisering.

I Zeppelin 5 er det to tekster der måten språket er brukt på kan gjøre at tekstene har et negativt emosjonelt potensial. I den ene teksten blir en gutt med et ikke-tradisjonelt norsk navn ertet av resten av klassen. Ertingen skyldes at han sender ei jente et kjærlighetsbrev, og at det i brevet er skrivefeil. Det blir i historien gjort et nummer ut av at det bare kan være denne gutten som kan ha skrevet denne feilen. Det virker derfor som at det i denne historien ligger en tydelig sammenheng mellom å være ikke etnisk norsk og skrive grammatisk feil. Dette kan så klart ikke generaliseres, men for elever som opplever denne problematikken selv vil jeg påstå at dette kan oppleves svært negativt og stereotypisk.

Som jeg presenterte i funndelen er det i den samme boken en historie om en gutt som ringer hjem til ei jente han liker. Han ender opp med å ringe flere ganger, og gjør ulike ting for å prøve å utgi seg for å være en annen. I et av forsøkene snakker han det som blir beskrevet som «utenlandsk». Å ha norsk som andrespråk kan gjøre at uttalen blir annerledes enn den er for de som snakker norsk som morsmål. Måten det fremstilles på i denne teksten kan oppleves stereotypisk og stigmatiserende for elever som har annen uttale. Derfor mener jeg at denne teksten ikke innehar et godt emosjonelt potensial. I den samme teksten brukes også ordet «hottentott» som blir sett på som et sterkt nedsettende og rasistisk begrep som også er med på å gi teksten lite positivt emosjonelt potensial.

---

## 5.3 Funnenes kvalitet og tema

I arbeidet med analysen av lærebøkene ble det tydelig at kapitlenes tema hadde innvirkning på kvaliteten og kvantiteten på referansene til ulike kulturelle bakgrunner. I dette legger jeg at for eksempel navn på vestlige forskere eller idrettsstjerner ikke er et godt nok grunnlag for at elever med ulike kulturelle bakgrunner skal kunne kjenne seg igjen i skolens innhold. Derfor kan et kapittel ha mange funn av synliggjøring av et kulturelt mangfold, men likevel ikke ha et godt grunnlag for at elever med ulike kulturelle bakgrunner skal kunne oppleve å kjenne seg igjen og kunne bidra til en forsterket sosialisering.

Som vi så i analysekapittelet har begge bøkene en forholdsvis lik oppbygging når det gjelder temaene for kapitlene. Begge bøkene har to kapitler med et hverdagslig tema, to kapitler med et natur- og historiefaglig tema i tillegg til et kapittel med skjønnlitterært tema. Når tema for et kapittel er «Universet» eller «Oppfinnelser» er det naturlig at kapitlene inneholder flest saktekster og at innholdet i disse er bundet opp til fakta. Derimot legger kapitlene med de hverdagslige temaene, i tillegg til det skjønnlitterære kapittelet, opp til en større valgfrihet for forfatterne. Bøkene skal selvfølgelig utformes i forhold til målene i læreplanen, men det er ikke det fokuset denne oppgaven har.

I Zeppelin 6 er det kapitlene som heter «Mat» og «Tid» som har de gode referansene til ulike kulturelle bakgrunner. Jeg mener referansene er gode fordi de handler om ting alle barn forholder seg til og har erfaring med. Bøkene som er grunnlaget for analysen er beregnet på elever mellom 10-12 år, og temaene i bøkene bør være enkle å kjenne seg igjen i for denne aldersgruppa. Alle kulturer har et forhold til mat og tid. I tråd med Hoëm (1978) handler dette om at man i sosialiseringen blant annet må reflektere den samme kulturen for å kunne nå den optimale sosialiseringprosessen. I tillegg til at de innholdsmessige temaene i kapitlene er enkle for elevene å kjenne seg igjen i har tekstene i disse kapitlene visuelle fotografier elever kan gjenkjenne seg med. Skjelbred og Aamotsbakken (2003) trakk frem gjenkjennelse i fotografier som et viktig trekk for å ivareta det flerkulturelle perspektivet i lærebøker. I Zeppelin 6 er det fotografier av mennesker fra Polen, Afghanistan, Thailand, Kongo, Ecuador, Albania og Somalia.

Til sammenligning er det i Zeppelin 5 bilder av mennesker fra Haiti og en afrikansk fotballspiller, og her er bildene fra Haiti i det naturfaglige kapittelet «vær, natur og klima». At menneskene er fotografert i sammenheng med en tekst om vær og klima er selvfølgelig riktig.

---

Jeg mener at det burde vært flere fotografier, spesielt i de hverdagslige temaene. Teksten fra Haiti omhandler en hverdag som jordskjelvoffer, som er så langt fra de norske elevenes hverdag at den trolig vil virke fremmed. Den er med andre ord ikke med på å bidra til å vise at det norske samfunnet har et naturlig mangfold. I de hverdagslige kapitlene «reiser» og «sport» er det ingen fotografier av andre etnisiteter, med unntak av den profesjonelle fotballspilleren.

Det er med andre ord ikke et godt grunnlag for visuell gjenkjenning for elever med annet etnisk utseendet i Zeppelin 5. Jeg mener at det enkelt kunne vært gjort i begge disse kapitlene som har hver sin intervjuetekst. I kapitlet om sport blir en klasse på 11 elever spurt om hvilken sport de liker best. Svarene er skrevet ved siden av et fotografi av elevene, og alle elevene har et etnisk norsk utseende. På samme måte er åtte elever intervjuet i kapitlet om reiser. De blir spurt hva de gjorde i ferien, og svarene står sammen med et bilde av åtte barn med etnisk norsk utseende og tradisjonelle norske navn. Zeppelin 5 har til sammen flere funn enn Zeppelin 6, men blant annet dette aspektet mener jeg viser at det er kvalitativ forskjell på lærebøkene.

Jeg mener det er viktig at læreren er bevisst at henvisningene til ulike kulturelle bakgrunner varierer i kvalitet og kvantitet mellom bøker og mellom kapitlene i samme bok. En lærer må gjøre utallige valg i hverdagen, og hvilke tekster læreren velger å bruke tid på er avgjørende for om elevene møter tekster som henviser til ulike kulturelle bakgrunner. Dette henger sammen med en faktor Hoëm (1978) mener er med på å påvirke utfallet av sosialiseringprosessen. Denne faktoren er det asymmetriske maktforholdet mellom elev og lærer. I valget av lesetekster må læreren gjøre et utvalg. Denne utvelgelsen kan gjøre at innholdet er fremmed for noen og kjent for andre. Velger for eksempel en lærer som bruker Zeppelin 6 å velge bort teksten om mat fra hele verden og om kalender i ulike religioner, to tekster som har mange referanser til ulike kulturer, vil makten i dette valget kunne føre til at flere elever kan føle seg fremmed for skolens innhold.

## 5.4 Integrerende sosialisering

Til nå har jeg tatt for meg konkrete kulturelle erfaringer som presenteres i lærebøkene. Vi har sett at det er tekster som presenterer ulike kulturelle erfaringer positivt, gjennom at flere elever kan gjenkjenne seg i skolens innhold og oppleve forsterket sosialisering og samtidig ha en positiv selvfølelse gjennom tekstenes emosjonelle potensial. I tillegg til at disse konkrete referansene er verdifulle for elevene som innehar akkurat disse kulturelle erfaringene tror jeg

at tekstene med positivt emosjonelt potensial er viktig for alle elevene. Dette mener jeg fordi disse tekstene viser at det norske samfunnet er sammensatt og mangfoldig og at det settes pris på ulikhetene og at ulike erfaringer verdsettes. Dette vil kunne være viktig for alle elever som har andre kulturelle erfaringer enn den tradisjonelle norske.

Elever med de norske kulturelle erfaringene vil også kunne ha et positivt utbytte av tekstene som henviser til et kulturelt mangfold. Dette kan vi se i sammenheng med Engens videreføring av Hoëms (1978) teori i begrepet integrerende sosialisering. Når elevene med norske kulturelle erfaringer lærer om andre kulturelle erfaringer vil det kunne skje en resosialisering for disse elevene, samtidig som det kan skje forsterket sosialisering for andre. Det samme vil kunne skje motsatt. I de tekstene der elever med norske kulturelle erfaringer opplever forsterket sosialisering vil det samtidig kunne skje en resosialisering for elevene med andre kulturelle bakgrunner. Dette kan bidra til en flerkulturell opplæring for alle elever.



---

## 5.5 Anerkjennelse

Jeg skal nå drøfte analysens funn i forhold til Honneths teori om anerkjennelse. Jakten på tekster som kunne hjelpe meg å anerkjenne kulturelt mangfold i undervisningen var hele min motivasjon til å velge denne problemstillingen for masterarbeidet. Dette var fordi jeg ville forankre undervisningen i ulike kulturelle bakgrunner for å anerkjenne alle mine elever. Jeg opplever at analysen av de to utvalgte lærebøkene har gitt svar på om disse bøkene kan være til hjelp i undervisningen for å anerkjenne elevers ulike kulturelle bakgrunner.

Som presentert i teoridelen er Honneths teori bygget opp av at anerkjennelse og krenkelse kan foregå i tre sfærer (Honneth, 2008). Videre skal jeg trekke fram funn fra lærebokanalysen som jeg mener kan være med på å oppleves anerkjennende, eventuelt krenkende, for elever med ulike kulturelle bakgrunner. Det er ikke mitt poeng at teksten alene skal være anerkjennende. Jeg er interessert i om tekstene kan være et godt utgangspunkt for at læreren kan anerkjenne elever med ulike kulturelle bakgrunner i undervisningen, gjennom å verdsette alle elevers kulturelle bakgrunner.

### 5.5.1 Anerkjennelse som kjærlighet

Denne formen for anerkjennelse handler om primære, sterke og følelsesmessige relasjoner. Ikke alle lærere og elever har en slik sterk relasjon, men da anerkjennelse i denne formen er grunnlaget for utvikling av egenverdi og selvtillit er det svært viktig at elever kan oppleve dette i skolehverdagen (Honneth, 2008). Anerkjennelse og krenkelse i denne formen krever altså en dyp relasjon, noe jeg ikke opplever kan overføres til å gjelde en tekst alene. Derimot har jeg funnet flere funn som jeg mener kan være til hjelp for læreren til å skape slike relasjoner. I Zeppelin 6 er finner vi kapittelet om mat og spesielt teksten om mat fra hele verden. Den samme boken har også teksten om den islamske og jødiske kalenderen. Innholdet i disse tekstene mener jeg at kan være et hjelpemiddel for læreren i forhold til anerkjennelse i den private sfæren. Hvis læreren tar utgangspunkt i disse tekstene kan elever med ulike kulturelle bakgrunner kjenne seg igjen og føle at noe særegent ved dem selv verdsettes av læreren.

Den andre boken som var utgangspunkt for analysen, Zeppelin 5, opplever jeg at ikke inneholder tekster som hjelper læreren til å anerkjenne elevers ulike kulturelle bakgrunner. Dette er fordi de aller fleste tekstene tar utgangspunkt i tradisjonell norsk eller annen vestlig

---

bakgrunn. De tekstene som tar utgangspunkt i andre kulturer formidler mennesker i ulike slags kriser, noe jeg mener skaper et unyansert bilde av verden. Jeg opplever at denne boken danner et bilde av den vestlige kulturen som den normale, og andre kulturer som trengende. Hvis dette bildet overføres av læreren vil det kunne føre til at ulike livsformer nedvurderes og dermed kunne oppleves krenkende for elever som har bakgrunn fra alle andre kulturer enn disse to ytterpunktene.

### **5.5.2 Den rettslige og den solidariske formen for anerkjennelse**

I den rettslige formen for anerkjennelse i Honneths teori handler det om at mennesket erfarer og bli anerkjent som et likestilt individ i samfunnet. Jeg vil si at lærebøkene jeg har analysert på en måte legger til rette for dette. Ved å referere til ulike kulturelle bakgrunner gjennom å bruke ulike navn, språk, etniske kjennetegn, ta utgangspunkt i ulike tradisjoner og bruke ulike visuelle framstillinger likestiller tekstene i bøkene ulike individer i samfunnet. Alle kulturer og land er det ikke mulig å trekke inn, og omfanget generelt kan diskuteres i det uendelige. Likevel vil jeg trekke frem at selv om tekstene i Zeppelin 5 referer til ulike kulturelle bakgrunner er ikke det tilstrekkelig for å gi en oppfatning av at alle er likestilte individer. Dette er fordi referansene til ulike kulturelle bakgrunner tar utgangspunkt i mennesker i utviklingsland som er i nød, noe jeg har drøftet tidligere.

På samme grunnlag gir heller ikke Zeppelin 5 et godt grunnlag for anerkjennelse i den solidariske sfæren. Dette er fordi det i denne formen er vesentlig å verdsette det spesielle og det som skiller individer fra hverandre (Honneth, 2008). Etter å ha analysert denne bokas tekster opplever jeg at den ikke gir rom for en slik anerkjennelse. Jeg mener at måten språket blir fremstilt i tekstene i boka er en grunn til dette. Nesten alle navnene i tekstene er vestlige. De få navnene som ikke er tradisjonelt vestlige knyttes i sakteksten til jordskjelvføre. I de skjønnlitterære tekstene er de ikke-vestlige navnene i en tekst om 2. verdenskrig og i en tekst om en gutt som mobbes på skolen. De ulike språkene som opptrer i boka er vestlige, foruten ett japansk ord. «Utenlandsk norsk» brukes også i en historie om en norsk gutt som legger om talemåten. Helheten i denne boka utgjør derfor ikke et godt grunnlag for anerkjennelse av det spesielle hos elever med andre kulturelle bakgrunner.

I forhold til anerkjennelse i den solidariske sfæren mener jeg at det også her godt grunnlag for dette i Zeppelin 6. I kategorien språk ble det gjort funn av flere ikke-vestlige språk. Videre har boken flere illustrasjoner og fotografier der vi ser et mangfold av etnisitet. Denne boken har i

---

tillegg flere tekster med innhold som refererer til temaer elever med ulike kulturelle bakgrunner mest sannsynlig kan kjenne seg igjen i, blant annet tekster om mat fra hele verden. Etter å ha analysert denne boka opplever jeg at den gir uttrykk for at vi lever i et mangfoldig samfunn og at alle elevers kunnskap og erfaringer er viktig.

## 5.6 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt lærebøker med problemstillingen: Hvordan presenterer et læreverk i norsk på 5. og 6. trinn ulike kulturelt mangfold? Behovet for å se nærmere på dette kom av at jeg opplevde min kompetanse om ulike kulturer som for mangelfull for å kunne tilpasse opplæringen i forhold til alle elevenes forutsetninger. Etter å ha analysert innholdet i bøkene og drøftet funnene opp mot Hoëms (1978) teori om sosialisering, tekstenes emosjonelle potensial og anerkjennelse har jeg funnet ut at det kulturelle mangfoldet presenteres ulikt i de to lærebøkene. Begge bøkene har referanser til ulike kulturelt mangfold.

Zeppelin 5 har flest referanser til ulike kulturelle bakgrunner, men et stort flertall av disse er navn på vestlige som av ulike årsaker er kjente. Boka har få fotografier av elever med annet etnisk opphav enn norsk. I tillegg inneholder boka to funn som jeg opplever som negative da de har et negativt emosjonelt potensial og kan oppleves stereotypiske og stigmatiserende. I denne læreboka presenteres andre kulturer enn den tradisjonelle norske i hovedsak som fremmede og underutviklede.

I Zeppelin 6 har vi sett at referansene til kulturelt mangfold har høyere kvalitet. Kapitlene som tar for seg emnene «Mat» og «Tid» har flere tekster der elever med ulike kulturelle bakgrunner kan kjenne seg igjen i innholdet. Boka har flere fotografier og illustrasjoner som viser ulik etnisitet. I tillegg har boka ord skrevet på flere ulike språk. I denne læreboka presenteres kulturelt mangfold som en naturlig del av samfunnet.

Et av mine forskningsspørsmål har vært: Hvilke muligheter gir læreboktekstene for at elever med ulike kulturelle erfaringer kan gjenkjenne seg i bøkens innhold? Vi har sett flere funn fra lærebøkene som kan tenkes å omhandle temaer som gjør at elever med ulike kulturelle bakgrunner gjenkjenner seg i skolens innhold: blant annet tekstene om religiøse kalendere, tekstene om mat fra hele verden og fotografier. Slike tekster vil være med på å danne grunnlaget for forsterkende sosialisering som er det mest optimale sosialiseringsforløpet i Hoëms teori. Her er det også stor forskjell i bøkene som utgjør datamaterialet. Funnene fra

---

tekstene i Zeppelin 5 kan i verste fall bidra til at elever føler seg fremmedgjort fra innholdet i skolen og ikke oppleve interesse -eller verdifelleskap, noe som kan være med å bidra til mindre optimale sosialiseringforløp. Som vi har sett gir tekstene i Zeppelin 6 et bedre utgangspunkt for gjenkjennelse for elever med annen kulturell bakgrunn enn den norske. Hvordan læreren velger å arbeide med teksten, og utøve makten som ligger i utvelgelsen, har mye å si for om elever med ulik kulturell erfaring vil oppleve å kjenne seg igjen i skolens innhold som kan bidra til en forsterkende sosialisering.

På bakgrunn av dette vil jeg si at referansene til ulike kulturer i Zeppelin 5 ikke danner et godt grunnlag for å være en ressurs for en undervisning som anerkjenner kulturelt mangfold. Dette besvarer mitt andre forskningsspørsmål: På hvilke måter kan tekstene i lærebøkene brukes som en ressurs for en undervisning som anerkjenner elevers ulike kulturelle erfaringer? Resultatene fra Zeppelin 6 viser derimot at kulturelt mangfold presenteres på en måte som gjør at flere elever kan kjenne seg igjen i innholdet og dermed kan tekstene brukes som en ressurs for en anerkjennende undervisning.

Resultatene fra denne analysen kan ikke brukes som grunnlag for å generalisere, men da det er så store forskjeller i to bøker fra samme forlag kan det være sannsynlig at referanser kulturelt mangfold også i stor grad varierer i andre lærebøker. Jeg mener at det derfor kunne vært interessant å undersøkt flere lærebøker med samme problemstilling i videre forskning. I et forskningsprosjekt med større materiale kunne det vært spesielt interessant å se på om lærebøkene presenterer kulturelt mangfold som en naturlig del av samfunnet eller om andre kulturer enn den typisk norske presenteres marginaliserende og fremmedgjørende.

Rammene for masteroppgaven har vært med på å avgrense prosjektet, og jeg har derfor kuttet både elev -og lærerperspektivet i denne oppgaven. Jeg tror at det kunne vært nyttig for videre forskning å undersøke den samme problemstillingen med elevers opplevelser som datamateriale. I en undersøkelse med elevenes opplevelser av hvordan de føler at de kan gjenkjenne seg i det kulturelle mangfoldet som presenteres i lærebøker flyttes fokuset vekk fra det konkrete i bøkene, til den subjektive opplevelsen. Dette ville sannsynligvis gitt andre funn og beriket et viktig tema. På samme måte kunne det vært veldig interessant å flyttet fokuset til læreres opplevelse av hvordan de mener at lærebøkene legger til rette for å trekke inn kulturelt mangfold for å gi en tilpasset undervisning.

---

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? : Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* Vol. 7/2012. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NOVA\\_slutt.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NOVA_slutt.pdf?epslanguage=no)
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Bedre integrering — Mål, strategier, tiltak.* (NOU 2011: 14). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk.* (Meld. St. 6 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet.* (Meld. St. 28 (2015 - 2016) ). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec7>
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). *Mangfold uten grenser.* Samtiden, 117(03), 22-31. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/ci/18422971/3\\_Mangfold\\_uten\\_grenser.pdf](https://www.idunn.no/file/ci/18422971/3_Mangfold_uten_grenser.pdf)
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse* (Vol. vol. 394). Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning : utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell.* Vallset: Oplandske bokforlag
- Engen, T. O. (1994). *Integrerende sosialisering i majoritetens skole?* I T. O. Engen, A.-M. Hauge, I. Morken, E. Ryen & G. Standnes (Red.), *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, T. H., Sajjad, T. A. & Kutal, F. (2006). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. prøveutg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Groth, B. (2018). *Jøder.* Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/j%C3%B8der>
- Hagesæther, P. (2013). *Dette er Norges mest populære skolebøker.* Aftenposten. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/9vBQp/Dette-er-Norges-mest-populare-skoleboker>

- 
- Hodgson, R. T. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring*. Nordlandsforskning, Evaluering av Kunnskapsløftet (NF-rapport nr. 4/2012). Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/SMUL.pdf>
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering : en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Trans.). Oslo: Pax.
- Hvistendahl, R. (2003). Oversikt over forskning på flerkulturelle perspektiver i lærebøker i norsk og norsk som andrespråk. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler : sluttrapport* Vol. 16/2003. Hentet <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06 : eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149132/rapp01\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149132/rapp01_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Klausen, A. M. (1992). *Kultur : mønster og kaos*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kleven, T. A. (Red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kulbrandstad, L. I. (2001). *Grunnskolefaget norsk og målet om "innblikk i andre kulturar"*. Fokus på pedagogiske tekster 3. Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html>
- Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring : tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold*. Vol 2015/4. Oslo: NIFU. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/mobilisering-for-mangfold.pdf>

- 
- M. L. Abbott, J. M. (2013). *Understanding and applying research design*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Morken, I. (2009). *Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner* (s. 154-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). *En utvidelse av begrepet «mangfold»*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(03-04), 307-318. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/en\\_utvidelse\\_av\\_begrepet\\_mangfold](https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/en_utvidelse_av_begrepet_mangfold)
- Olsson, H., Sörensen, S. & Bureid, G. (2003). *Forskningsprosessen : kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre på hva jeg har å si?". I R. Afdal, Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser*. Oslo: Cappelen Damm
- Schiefloe, P. M. (1999). *Kultur*. Trondheim: Allforsk.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003). Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler : sluttrapport Vol. 16/2003. Hentet <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning : en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendomskunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse : teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spernes, K. (2014). *En anerkjennende skole? .* I R. Afdal, Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser*. Oslo: Cappelen Damm.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). *Andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre av totalbefolkningen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring#blokk-1>
- Terra, L. & Bromley, P. (2012). *The Globalization of Multicultural Education in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1950–2010*. *Multicultural Perspectives*, 14(3), 136-143. doi: 10.1080/15210960.2012.696980
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *L97*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/>

- 
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kompetanse for mangfold*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/>
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). *Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(03-04), 168-180. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/hva\\_betyr\\_kompetanse\\_for\\_mangfold\\_i\\_utdanningssystemet\\_-](https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/hva_betyr_kompetanse_for_mangfold_i_utdanningssystemet_-)
- Østby, D. (2017). *Det religiøse mangfoldet*. Hentet fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge>
- Øzerk, K. (1993). *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk : kultur, likhet, funksjonell analfabetisme, rasisme, spillteoretisk tilnærming, komparativ læreplananalyse i sosiopedagogisk perspektiv*. Haslum: Oris.



## Vedlegg

### Analyse Zeppelin 5 lesebok Pluss

**Tabell 1.1 - Arbeid:**

Sidetall	Beskrivelse:
s. 186	Ei jente forteller fra livet sitt på Haiti: mamma jobber hjemme, pappa arbeider med keramikk.

1

**Tabell 1.2 - Språk:**

Sidetall	Beskrivelse:
s. 21	<i>Canis Lupus</i> - ulv på latin i en fagtekst om ulv.
s. 31	<i>Hippopotamus amphibius</i> – latin, faktatekst om flodhest.
s. 31	<i>Cyprinidae</i> – latin, faktatekst om karpe.
s. 44	Navn: Richard Owen. Omtalt som engelsk vitenskapsmann.
s. 46- 51	Navn: Kerk. Samisk historie om jakt.
s. 56	Navn: Michael Schumacher. Fakta om racerkjøring.
s. 57	Navn: Juan Manuel Fangio. Fakta om racekjøring.
s. 68	Navn: David Beckham. Biografi om fotballspillerens vei til å bli god.
s. 68	Navn: Bobby Robson
s. 69	Navn: Stuart Underwood
s. 69	Navn: Alex Ferguson
s. 97	<i>Gælisk</i> – oversatt med irsk håndball
s. 101 – 105	Navn: Ismael. En historie om mobbing og forelskelse. Den eneste med ikke etnisk norsk navn i historien. Jentene vet at Ismael har skrevet kjærlighetsbrevet fordi «han kan ikke skrive riktig». Utdraget av historien ender med at Ella forteller hele klassen at hu har fått brevet og skriver skrivefeilen på tavla akkurat når Ismael kommer inne.
s. 101	Navn: Nelson Mandela. Nevnt i historien.

s. 118	«Jai er en berymt uttenlandsk præååfessor ja, såm gjerne vil snakke med din datter om veldig viktig sak, ja. Kan do være så snill råpe på den jente, ja?» Utdrag fra en bok. Fortelling om en gutt som er forelsket og ringer hjem til jenta han liker.
s. 134	Navn: Montgolfier. Brødre som fløy med luftballong.
s. 135	Navn: George Cayley. Engelsk oppfinner.
s. 135	Navn: Otto Lilienthal. Tysk flyger.
s. 136	Navn: Brødrene Wright. Oppfinnere fra USA.
s. 136	Navn: Anthony Fokker. Tysk flyger.
s. 141	Navn: George Stephenson. Fakta om damplokomotivet.
s. 141	Navn: Richard Trevithick. Fakta om damplokomotivet.
s. 146	Navn: Roald Dahl
s. 152	Navn: Steffi. Stephanie Steiner. Historien om to jødiske jenter som flykter før krigen.
s. 152	Navn: Nelli. Eleonore Steiner. Historien om to jødiske jenter som flykter før krigen.
s. 154	Navn: Stafan Fischer, Eva Goldberg, Ruth Baumann. Liste med navn leses opp i historien om to jødiske jenter som flykter før krigen.
s. 167	El Niño. Beskrivelse av verdens kraftigste værphenomen.
s. 172	Sammenlikner metaforer: På tysk: Det regner bondegutter. I England: det regner katter og hunder. I Frankrike: det regner kjelesmeder. I Nederland: Det regner gartnere.
s. 186	Navn: Louna Cherry, Geralda. Navn på hovedperson og søster i teksten Louna (11) forteller. Forteller om jordskjelv på Haiti.
s. 189	Navn: Angelo. Forteller om livet etter jordskjelvet på Haiti.
s. 191	<i>Tsunami</i> . Forklares som et japansk ord.

**Tabell 1.3 - I hjemmet:**

Sidetall	Beskrivelse:
s. 152	Jøder. Historie om hvordan to jenter blir sendt fra Østerrike til Sverige like før andre verdenskrig.
s. 162	Liten faktaboks om Jødedommen i tillegg til historien.
s. 187	Jente fra Haiti forteller at familien gjemte seg i den katolske kirken for å søke ly mot jordskjelv.
s. 189	Angelo (8) og sju søsken mistet alt i jordskjelvet på Haiti og bor i midlertidige teltleirer for husløse.

4

**Tabell 1.4 - Klær:**

Sidetall	Beskrivelse:
s. 189	Bilde av ei lokal jente på Haiti som gjør skolearbeid. Hun har på skoleuniform.
s. 189	Bilde av lokale gutter på Haiti som spiller fotball. Flere spiller uten sko.

2

**Tabell 1.5 - Barn:**

Sidetall	Beskrivelse:
S. 186	Jenta fra Haiti forteller om at hun reddet tre av favorittlekene sine fra skjelvet: en bamse, barbiedukke og en kam.
s. 189	Angelo som ble rammet av jordskjelvet på Haiti går ikke på skole.

2

**Tabell 1.6 - Geografisk område:**

Sidetall	Beskrivelse:
s. 31	«Lever i ferskvatn i Afrika». Faktatekst om flodhest.
s. 34	«De fleste ferdes i elver, innsjøer og sumper i varme, tropiske strøk.» Tropiske strøk blir forklart som de varmeste delene av jorda.
s. 44	Engelsk vitenskapsmann
s. 52- 53	Kart over verden med truede dyrearter plassert.
s. 57	Omtaler en argentinsk racerbilfører.

s. 68	Det spanske fotballaget Real Madrid omtales.
s. 68	Det italienske fotballaget AC Milan omtales.
s. 68	Det engelske fotballaget Manchester United omtales.
s. 68	England. Fotballandslaget i biografi til Beckham.
s. 79	Sentral – Asia. Blir omtalt i faktatekst om hester.
s. 97	De gamle grekerne. I faktatekst om håndball.
s. 97	De gamle romerne. I faktatekst om håndball.
s. 97	Irland. I faktatekst om håndball.
s. 97	Seoul. OL der norske håndballjenter vant medalje i tabell.
s. 97	Barcelona. OL der norske håndballjenter vant medalje i tabell.
s. 97	Sydney. OL der norske håndballjenter vant medalje i tabell.
s. 97	Beijing. OL der norske håndballjenter vant medalje i tabell.
s. 130-133	Amerika. Utdrag fra bok om Kurt. Familien skal dra til Amerika.
s. 134	Franske brødre. Fakta om luftballongens historie.
s. 136	Berlin i Tyskland. Omtales i forhold til flyhistorie.
s. 144	Diagram over antall ferieturer til de mest besøkte utenlandske feriemål i 2007: Tyrkia, Frankrike, USA, Italia, Tyskland, Storbritannia, Hellas, Spania.
s. 145	Kroatia. To elever svarte at de hadde vært der på ferie.
s. 145	Tyrkia. En elev svarte at han hadde vært det på ferie.
s. 147	Llandaff. Engelsk landsby i utdrag fra Roald Dahls bok.
s. 151	Cardiff. Engelsk by i utdrag fra Roald Dahls bok.
s. 152	Østerrike. Historien om to jødiske jenter som flykter før krigen.
s. 162	Midtøsten. I faktabokas om Jødedommen.
s. 165	Sør-Afrika. Sammenlignes med Norge for å forklare global oppvarming.
s. 166	Afrika. Omtales i forhold til global oppvarming og tørke.
s. 168	Antarktis, Libya, Spania, California, Russland, Argentina, Yukon, Israel, Australia, Marokko. Fremstår i en tabell over varme –og kulderekorder i verden.

s. 173	London: det regnet fisk en gang.
s. 176	Pompeii i Italia. Omtaler vulkanen Vesuv.
s. 179-183	Pompeii i Italia. Omtaler vulkanen Vesuv med bilde.
s. 186-190	Haiti. Port- au- Prince. Omtales i forbindelse med jordskjelv med kart.
s. 192	Indiahavet. Omtales i en tekst om kjempebølger.

36

**Tabell 1.7 - Etnisitet:**

Sidetall	Beskrivelse:
s. 61	Tegnet bilde av en fotballkamp som passer til fortellingen. Ei jente med mørk hud spiller, alle i historien har tradisjonelt norsk navn. 2 av tilskuerne har også mørk hud.
s. 62	Fortellingen om fotballkampen fortsetter. Nytt bilde viser at flere av jentene på laget har mørk hud.
s. 66	Fortellingen om fotballkampen fortsetter. Nytt bilde viser at flere av jentene på laget har mørk hud.
s. 70	Bilde av tre fotballspillere i en Manchester United – Chelsea kamp. To av spillerne er hvit i huden, en er mørk i huden.
s. 117	Faren svarer i telefonen: «Nei, vi er hottentotter og kan ikke norsk». Utdrag fra en bok. Fortelling om en gutt som er forelsket og ringer hjem til jenta han liker.
s. 186	Bilde av Laouna Cherry fra Haiti.
s. 188-189	Tre bilder i forbindelse med fortellingen fra Haiti. 1) Ser bygninger som er rast, lokalbefolkning er med på bilde. 2) Ei lokal jente gjør en skoleoppgave. 3) Mange lokale gutter spiller fotball.
Gjennom hele boka	Små tegninger av ansikter i tre ulike hudfarger ved oppgaveteksten.

8

Til sammen 85 funn

## Analyse av Zeppelin 6 Pluss

**Tabell 2.1 - Klær:**

s. 28	Tegnet bilde av Masai-folket som slakter en ku. Voksne og barn har på seg typiske klær og sandaler.
s. 31	Bilde av <i>taita</i> i Ecuador. Eldre dame med tradisjonelle klær.
s. 57	Bilde av en mor med seks barn på vei til matutdeling i Somalia, alle har på tradisjonelle klær og går barbent.

3

**Tabell 2.2 - Arbeid:**

s. 28	Beskrivelse av hvordan Masai-folket i Kenya får mat gjennom husdyr. Tegnet bilde av Masai-folket som slakter en ku.
s. 59	Blant fattige landarbeidere og jordløse i Nepal bruker kvinnene åtte til ti timer for å samle ved, dyrefor, gress og vann for å lage mat. De har ikke tid til utdanningen eller annen jobb.

2

**Tabell 2.3 - Språk:**

s. 30	<i>Taita</i> , betyr eldste kvinnen i huset på quechua.
s. 33	<i>Cuy</i> , betyr marsvin på quechua.
s. 66	<i>Planetes</i> , gresk for planet.
s. 76	Navn: Jurij Gagarin. Astronaut
s. 76	Navn: Dennis Tito. Amerikansk astronaut.
s. 83	Navn: Galileo Galilei.
s. 94	Navn: Neil Armstrong
s. 94	Navn: Michael Collins
s. 94	Navn: Buzz Aldrin
s. 125	<i>Tishrei</i> , betyr den første måneden i jødisk kalender
s. 125	<i>Rosh hashana</i> , oversatt med hodet på året, en nyttårsfest i forhold til jødisk kalender

s. 125	<i>Sabbaten</i> , forklart som jødernes helligdag og hviledag.
s. 125	<i>Pesach</i> , oversatt med påske
s. 125	<i>Shavout</i> , forklart som en høytid i Jødedommen
s. 125	<i>Hanukka</i> , forklart som en høytid i Jødedommen.
s. 126	<i>Ramadan</i> , forklart som måneden muslimer faster.
s. 126	<i>Id al- fitr</i> , forklart som en feiring etter islamsk faste.
s. 126	<i>Id al- adha</i> , forklart som en høytid i Islam.
s. 128	<i>Calendarium</i> , romersk som betyr regnskapsbok.
s. 151	<i>Holy shit</i> , en replikk i en fortelling.
s. 178	<i>Vampir</i> , serbisk for vampyr. Betyr «vandød»
s. 178	<i>Lamiae</i> , gresk uttrykk for vampyr
s. 202	Navn: Phi Sing. Omtales i tekst om boktrykkerkunstens historie.

23

**Tabell 2.4 - Geografisk:**

s. 19	Egypt. I historien om spisebestikk.
s. 20	Italia. I historien om spisebestikk.
s. 59	Bilde av en matkø i Albania.
s. 63	Spania. Sammenligning som gjøres i forhold til universets størrelse.
s. 75	Gresk sagn om stjernebilde.
s. 116	Greenwich. Omtales i forbindelse med faktatekst om tid.
s. 117	Roma. Bilde med bildetekst av Vatikanstaten i forbindelse med tid og solur.
s. 119	India. Omtales i forhold til tid.
s. 118	Frankrike. Omtales i forbindelse med faktatekst om tid.
s. 118	Egypt. Omtales i forbindelse med faktatekst om tid.
s. 120	Kart over verden med tidssoner.
s. 121	Greenwich. Omtales i forbindelse med faktatekst om tid.

s. 122	Tabell med lokale tider ulike steder i verden: Afggghanistan, Australia, Brasil, Canada, Egypt, Guatemala, Hviterussland, India, Irak, Israel, Italia, Japan, Kenya, Kina, Madagaskar, Malaysia, New Zealand, Pakistan, Peru, Russland, Serbia, Singapore, Spania, Storbritannia, Sør-Afrika, USA, Ungarn, Usbekistan, Venezuela, Zimbabwe.
s. 123	Bilde av klokker med navn på byer under: New York, Tokyo, Hong Kong, London, Berlin, Paris, Moscow, Sydney.
s. 183	Romania. Omtales i forhold til mange vampyrhistorier.
s. 201	Egypt. Omtales i boktrykkerkunstens historie.
s. 201	Kina. Omtales i boktrykkerkunstens historie.
s. 204	Paris. Hvor historien om Doktor Proktors tidsbadekar finner sted.
s. 207	Italia. Omtales i historien om Doktor Proktor.

18

**Tabell 2.5 - I hjemmet:**

s. 6	Tekst om mattradisjoner i verden: Mye pizza og pasta i Italia. Mye biff og hamburgere i USA, mye ris og kyllingretter i India, «fish and chips» i England.
s. 7	Bilde som illustrerer ulike matretter med kart i bakgrunnen: England, Italia, Frankrike, India, Peru og Marokko.
s. 8	Natalia fra Polen spiser ofte piroger. Sammensatt tekst med oppskrift, bilde av mat og elev.
s. 9	Manzoor fra Afghanistan spiser ofte bolani, en type brød. Sammensatt tekst med oppskrift, bilde av mat og elev.
s. 10	Peo er fra Thailand og spiser Gai Pad Yod Khao Pod, varm kyllingsalat. Sammensatt tekst med oppskrift, bilde av mat og elev.
s. 11	Leas foreldre kommer fra Kongo. De liker å spise Wali na Maharagwe. Sammensatt tekst med oppskrift, bilde av mat og elev.
s. 18	«Mange steder i verden spiser folk med fingrene. Det gjorde vi lenge her i landet også.» Historien om spisebestikk.
s. 21	Amerikanerne bruker kniv og gaffel på en annen måte enn vi gjør her i Europa.
s. 21	Øst- Asia, Kina. I faktaboks med bilde om spisepinner.
s. 29	Thailand. Der er mark, gresshopper og skorpioner delikatesser.



s. 29	I Australia bruker aboriginene larver som føde for småbarn. Tradisjonell diett består av ulike insekter, gnagere, firfislere, kenguruer osv.
s. 29	Inka-folket i Peru spiste marsvin.
s. 30- 35	På besøk hos fjellindianerne i Ecuador. Bolig: «Huset vi skal til er bygd av jordblokker og har bølgeblikkplater på taket». Det har også jordgolv.  -Lang beskrivelse av hvordan marsvinmåltidet tilberedes og gjennomføres.
s. 125	Omtale av den jødiske kalenderen. Forklarer kort om ukedager og året. Nevner viktige helligdager fra kalenderen.
s. 126	Omtale av den islamske kalenderen. Forklarer kort om ukedager og året. Nevner viktige helligdager fra kalenderen. Stort bilde med arabisk skrift og symboler som markerer ulike hendelser i løpet av den islamske kalender.
s. 181	I kinesiske fortellinger en vampyrene dekket av selvlysende grønt hår.
s. 181	I Bulgaria har vampyrer bare ett nesebor.
s. 181	I japanske historier kan vampyrer se ut som en stor katt.
s. 181	En malaysisk vampyr ser ut som en kylling.

19

**Tabell 2.6 - Barn:**

s. 58	46% av barna i Sør-Asia under fem år var undervektige i 2006.
s. 58	26 % av barna under fem år i Afrika sør for Sahara var undervektige i 2006.
s. 59	Fattige barn i Nepal blir tvunget til å passe mindre barn og gjøre andre arbeidsoppgaver i stedet for å gå på skole.

3

**Tabell 2.7 - Etnisitet:**

s. 7	Liten tegning på et kart av en dame med to barn i Marokko. Damen har hijab.
s. 9	Bilde av Manzoor fra Afghanistan.
s. 10	Bilde av Peo fra Thailand.
s. 11	Bilde av Lea fra Kongo.
s. 28	En tegning av Masai-folket som slakter en ku. Tre voksne menn og to barn med mørk hud.

s. 31	Bilde av kvinne fra Ecuador.
s. 57	Bilde av en mor med seks barn på vei til matutdeling i Somalia, alle har mørk hud.
Gjennom hele boka	Små tegninger av ansikter i tre ulike hudfarger ved oppgaveteksten.

8

Tilsammen 76 funn