



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Å finne seg sjølv i læreboka. Mangfald i fire norskverk for barneskulen.

Finding Oneself in the Textbook. Diversity in Four Norwegian Subject Textbooks for Primary School.

**Andrea Helle Strømmen**

Master i barne- og ungdomslitteratur  
Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking  
Rettleiar : Kristel Zilmer  
Innleveringsdato: 15.05.19

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Forord

To fantastiske år på masterstudiet i barne- og ungdomslitteratur er snart omme. Eit studie som, i likheit med litteraturen det omhandlar, har opna dører til nye verder, utfordra fantasien og gitt inntrykk for livet. Arbeidet med masteroppgåva har vore både utfordrande og utruleg givande, og eg har mange å takke for hjelp og støtte dette året.

Først og fremst vil eg rette ei stor takk til min rettleiar Kristel Zilmer, for konstruktive og støttande rettleiingar, engasjement, tiltru og gode samtalar. Eg vil også takke seminargruppa med lærarar og medstudentar for gode innspel og støtte i prosessen.

Takk til den fantastiske gjengen på lesesalen, som gjennom lange dagar, kveldar og ikkje minst pausar har bidrege med gode råd og endå betre humør. Ein spesiell takk til Linda for alle telefonsamtalar, gode avbrekk og moralsk støtte.

Tusen takk til mamma og pappa, for at de alltid har trua på meg og mine evner og alltid stiller opp. Ei stor takk også til dei dyktige korrekturlesarane mormor og Aina.

Til slutt vil eg takke Reni Eddo-Lodge og dei skamlause jentene for innblikk i erfaringar og situasjonar som har gjort både meg og denne oppgåva betre.

Andrea Helle Strømmen

Bergen, 15. mai 2019

## Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker det etniske og kulturelle karaktermangfaldet i dei skjønnlitterære tekstane i dei fire norskverka *Kaleido*, *Nye Zeppelin*, *Ordriket* og *Salto* for fjerde trinn. Basert på postkoloniale perspektiv og teoriar om kvitheit, rasisme og identifikasjon i barnelitteraturen undersøker oppgåva framstillinga av minoritetskarakter og den eventuelle kulturen dei representerer, og korleis framstillingane opnar for identifikasjon og identitetsutvikling hos lesaren.

Undersøkinga tek utgangspunkt i ei todelt lærebokanalyse bestående av ei frekvensanalyse som kombinerer kvantitative og kvalitative tilnærmingar, og ei kvalitativ litterær analyse med fokus på modellesar, karakterisering, multimodalitet og adaptasjon.

Funna viser at om lag 22,5% av dei skjønnlitterære tekstane har ein eller fleire minoritetskarakterar. 57% av desse tekstane har ein hovudperson som er minoritet. Det er hovudsakleg etniske minoritetar som er framstilte, der det einaste som skil majoritet og minoritet er ytre trekk som namn og utsjånad. I den grad det finst framstillingar av andre kulturar enn den norske majoritetskulturen, er dette hovudsakleg i tekstar som viser eit anna tidsbilete enn det moderne utan at dette nødvendigvis er spesifisert. Berre 5% av tekstane har tematikkar knytt til det å leve i Noreg som minoritetskulturell. Med nokre få unntak er tekstane i materialet skrivne av majoritetsforfattarar, og har eit majoritetsperspektiv på det mangfaldet som vert portrettert.

Oppgåva skriv seg inn i ei tid der læreplanverket for skulen er i endring. Hausten 2020 vil *Fagfornyelsen* tre i kraft, og med nye læreplanar føl også nye læreverk. Norskfaget har ei særstilling som identitetsfag, og funna i denne oppgåva vil kunne seie noko om kva vurderingar som bør ligge til grunn for å sikre eit mangfaldig tekstutval i nye læreverk som kan bidra til identitetsutvikling for heile elevgruppa.

## Abstract

This thesis examines the ethnic<sup>1</sup> and cultural diversity amongst literary characters in the fictional texts included in four 4th grade Norwegian subject textbooks: *Kaleido*, *Nye Zeppelin*, *Ordriket* and *Salto*. Based on postcolonial perspectives and theories on whiteness, racism, and identification through children's literature, the thesis investigates the portrayal of minority characters and the culture they represent, and how these portrayals cater for the reader's identification and development of identity.

The study has been conducted as a two-part textbook analysis, consisting of a frequency analysis combining quantitative and qualitative approaches, and a qualitative literary analysis focusing on the model reader, characterization, multimodality, and adaptation.

The findings show that minority characters are present in approximately 22,5% of the fictional texts. 57% of these texts have got a minority protagonist. The material mainly portrays ethnical minorities, where the only features marking the characters as different from the majority are names, skin colour, and other external features. The few portrayals of cultures differing from the Norwegian majority culture are mostly texts set to a time in the near or distant past, often without any specification of the temporal setting. Only 5% of the texts have themes related to life in Norway as a minority person. With a few exceptions, the texts in the material are written by majority writers, with a majority perspective on the diversity presented.

The time of publication is a time of change in the Norwegian national curriculum. The new education reform *fagfornyelsen* takes effect in August 2020, and the new curriculum will be accompanied by new textbooks. The subject Norwegian has a unique position as a conveyer of identity, and the findings in this thesis will be advisory as to what considerations should be made to secure a diverse selection of texts in new textbooks, providing identifications for all pupils in Norwegian schools.

---

<sup>1</sup> Understood as external features related to genetics and heritage, such as skin colour, eye shape, and hair type



## Innhald

|  |            |
|--|------------|
| <b>Forord</b> .....  | <b>ii</b>  |
| <b>Samandrag</b> .....   | <b>iii</b> |
| <b>Abstract</b> .....  | <b>iv</b>  |
| <b>Innhald</b> .....   | <b>v</b>   |
| <b>Biletliste</b> .....  | <b>vii</b> |
| <b>1. Innleiing</b> .....  | <b>1</b>   |
| 1.1 <i>Bakgrunn for oppgåva og problemstilling</i> .....                         | 1          |
| 1.2 <i>Sentrale omgrep</i> .....   | 2          |
| 1.3 <i>Materiale for oppgåva</i> .....   | 5          |
| 1.3.1 <i>Utvalskriterium for tekstgrunnlag</i> .....                             | 7          |
| 1.4 <i>Tidlegare forskning</i> .....   | 7          |
| 1.5 <i>Teoretisk grunnlag og oppbygging av oppgåva</i> .....                     | 10         |
| <b>2. Teori</b> .....  | <b>11</b>  |
| 2.1 <i>Det mangfaldige Noreg</i> .....   | 11         |
| 2.1.1 <i>Ein situasjonsrapport</i> .....   | 11         |
| 2.1.2 <i>Mangfald i samfunn, mangfald i litteratur</i> .....                     | 13         |
| 2.1.3 <i>Mangfald i læreplanverket</i> .....                                     | 14         |
| 2.2 <i>Identitet og representasjon</i> .....                                     | 16         |
| 2.2.1 <i>Identitetsutvikling gjennom innhaldet i skulen</i> .....                | 16         |
| 2.2.2 <i>Identitetsutvikling på tekstnivå</i> .....                              | 18         |
| 2.3 <i>Postkoloniale teoriar</i> .....   | 19         |
| 2.3.1 <i>Orientalismen</i> .....   | 20         |
| 2.3.2 <i>Postkolonialismen i møte med barnelitteratur og urfolkskultur</i> ..... | 22         |
| 2.4 <i>Kvitheit</i> .....  | 26         |
| 2.5 <i>Rasisme i barnelitteraturen</i> .....                                     | 27         |
| 2.5.1 <i>Konsekvensar av litterær usylegheit</i> .....                           | 28         |
| 2.5.2 <i>Bowdlerizing: moralsk korrigerering av tekstinnhald</i> .....           | 29         |
| 2.5.3 <i>Å lese ukomfortabelt</i> .....  | 30         |
| 2.5.4 <i>Minoritetskaraktarar som typar</i> .....                                | 31         |
| 2.5.5 <i>Interseksjonalitet</i> .....  | 32         |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3. Metode .....</b>  | <b>33</b> |
| 3.1 <i>Lærebokanalyse</i> .....   | 33        |
| 3.2 <i>Frekvensskjema</i> .....   | 34        |
| 3.3 <i>Litterær analyse</i> .....   | 37        |
| 3.3.1 <i>Modellesar</i> .....   | 38        |
| 3.3.2 <i>Karakteranalyse</i> .....  | 38        |
| 3.3.3 <i>Multimodal analyse</i> .....   | 39        |
| 3.3.4 <i>Adaptasjonsanalyse</i> .....   | 40        |
| 3.4 <i>Metodiske utfordringar</i> .....   | 42        |
| 3.4.1 <i>Frekvensskjema</i> .....   | 42        |
| 3.4.2 <i>Forskaren som fortolkar</i> .....  | 42        |
| <b>4. Tendensar .....</b>   | <b>44</b> |
| 4.1 <i>Overordna talmateriale for dei fire verka</i> .....  | 44        |
| 4.2 <i>Kven er minoritetskarakterane?</i> .....   | 46        |
| 4.2.1 <i>Kulturtematikk i Noreg</i> .....   | 47        |
| 4.2.2 <i>Tematiserer borgarrettsrøyrsla</i> .....   | 53        |
| 4.2.3 <i>Tekstar som omhandlar urfolkskarakterar eller føregår i samfunn utanfor Vesten</i><br>54 |           |
| 4.2.4 <i>Som majoriteten</i> .....  | 61        |
| 4.2.5 <i>Hovudpersonar som har endra etnisitet</i> .....  | 62        |
| 4.2.6 <i>Komiske karakterar med minoritetstilhøyrse</i> .....                                     | 64        |
| 4.2.7 <i>I illustrasjon som er urelatert til teksten</i> .....                                    | 65        |
| 4.3 <i>Tendensane for materialet samanfatta</i> .....   | 66        |
| 4.3.1 <i>Mangfald i det enkelte læreverket</i> .....  | 66        |
| <b>5. Analyse av utvalde tekstar .....</b>  | <b>69</b> |
| 5.1 <i>«Mine to oldemødre»</i> .....  | 69        |
| 5.2 <i>«Elsker deg av hele mitt jærte»</i> .....  | 72        |
| 5.3 <i>Sam som gjennomgangsfigur</i> .....  | 76        |
| 5.4 <i>«Ulv i flokken!»</i> .....   | 79        |
| <b>6. Avsluttande refleksjonar .....</b>  | <b>82</b> |
| <b>Bibliografi .....</b>  | <b>85</b> |

## Biletliste

|   |    |
|---|----|
| Figur 1: Kategoriar og eksempel på registrering i frekvensskjema.....                       | 35 |
| Figur 2: Sortering av data i frekvensskjema.....  | 36 |
| Figur 3: Materiale fordelt etter registrert førekomst av minoritetskarakterar.....          | 45 |
| Figur 4: Materiale fordelt etter kategoriar.....  | 47 |
| Figur 5: Sandnes, H. J. Illustrasjon frå boka <i>Operasjon sommerøya</i> .....              | 62 |
| Figur 6: Hvattum, M. M. Illustrasjon frå lærebokteksten «Operasjon sommerøya».....          | 62 |
| Figur 7: Scanziani, E. Illustrasjon frå boka <i>The Little Pianist</i> .....                | 63 |
| Figur 8: Marcussen, M. Illustrasjon frå lærebokteksten «Den lille pianisten».....           | 63 |
| Figur 9: Lyshol, M. Illustrasjon til lærebokteksten «Alene».....                            | 65 |
| Figur 10: Tekstar fordelt etter kategori og læreverk.....                                   | 67 |
| Figur 11: Solberg, L. A. N. Illustrasjon frå boka <i>Mine to oldemødre</i> .....            | 71 |
| Figur 12: Rudebjer, L. Illustrasjon frå boka <i>Elsker deg av hele mitt jærte</i> .....     | 73 |
| Figur 13: Rudebjer, L. Illustrasjon frå boka <i>Elsker deg av hele mitt jærte</i> .....     | 75 |
| Figur 14: Piotrowska, M. Lærebokillustrasjon frå «Elsker deg av hele mitt jærte».....       | 75 |
| Figur 15: Valeur, T. Lærebokillustrasjon frå «Snippen, en gang for lenge, lenge siden»..... | 76 |
| Figur 16: Helander, L. Lærebokillustrasjon frå «Ulv i flokken!».....                        | 80 |

## 1. Innleiing

### 1.1 Bakgrunn for oppgåva og problemstilling

«When I was four, I asked my mum when I would turn white, because all the good people in TV were white, and all the villains were black and brown. I considered myself to be a good person, so I thought that I would turn white eventually. My mum still remembers the crestfallen look on my face when she told me the bad news» (Eddo-Lodge, 2017, s. 85)

Avsnittet ovanfor innleier kapittelet «What is White Privilege?», i boka *Why I'm No Longer Talking To White People About Race*. Forfattaren bak er prisvinnande journalist og samfunnsdebatant Reni Eddo-Lodge, og boka set ord på den gjennomgåande, skjulte rasismen i det britiske samfunnet, og den påverknadskrafta den har. Som del av den kvite, etnisk norske majoriteten, er dette erfaringar eg aldri sjølv har trengt å føle på kroppen. Eg har alltid kunne finne karakterar og personar i litteraturen, media og samfunnet elles som lever, handlar og ser ut som meg, og som signaliserer at eg har ein sjølvstøtt plass i det samfunnet eg er ein del av.

Ideen bak denne oppgåva oppstod som resultat av ei stadig aukande forståing for dei usynlege strukturane som skaper ulikskap i samfunnet vårt, både gjennom samfunnsdiskursen generelt, og litteraturen spesielt. Ei forståing som kanskje for alvor gjorde seg gjeldande då den mørkhuda skodespelaren Noma Dumezweni fekk rolla som Hermine Grang i Londonoppsetjinga av teaterstykket *Harry Potter and the Cursed Child* i 2015. Som del av det som vert kalla «Potter-generasjonen» har eg vakse opp med romanane og filmene om Harry, Hermine og Ronny, og har skapt egne oppfatningar av korleis dei ulike karakterane ser ut, svært påverka av filmadaptasjonen. Denne endringa av ein karakter eg sjølv har identifisert meg sterkt med over mange år gjorde stort inntrykk på meg, og bidrog til å utvide mi forståing av litteraturen og den rolla den spelar i identitetsutviklinga for lesaren.

I den norske skulen i dag er det mange med liknande erfaringar som det Eddo-Lodge skildrar i utdraget over. Bindestreksidentitet, minoritetstilhørsel og norsk som andrespråk er kvardagen for ei stor gruppe elevar. Ei gruppe som trass i dette er langt frå homogen. Får desse elevane høve til å finne sin plass i samfunnet og klasseromslitteraturen på lik linje med majoriteten?

I utdelinga av kulturdepartementet sine prisar for barne- og ungdomslitteratur i 2014 uttalte juryleiar Anne Schäffer ei bekymring for at norsk barne- og ungdomslitteratur, med nokre få unntak, var for «kvit og monokulturell» (Schäffer, 2015). Dette var bakgrunnen for at eg i bacheloroppgåva mi våren 2017 undersøkte karaktermangfaldet i norske biletbøker utgitt i 2015 og 2016. Resultatet viste at minoritetskarakterane i biletbøkene var i stort mindretal. Dei var

ofte ikkje sentrale for handlinga i boka, og svært få av dei var namngjevne. I bacheloroppgåva hadde eg fokus på dei biletbøkene som stod på innkjøpslista for ny norsk skjønnlitteratur, fordi dette er bøker som jamt over er tilgjengeleg på biblioteka. Likevel seier det ikkje noko om situasjonen for den litteraturen elevane møter i klasserommet og undervisninga. I masteroppgåva har eg difor valt å ta dette eit steg vidare, og eg har undersøkt dei skjønnlitterære tekstane i nokre av dei mest brukte norskverka i skulen: *Kaleido*, *Nye Zeppelin*, *Ordriket* og *Salto*. Norskfaget sin posisjon som identitetsfag, kombinert med den sentrale rolla litteraturen har i faget, gjer at norsklæreverka peikar seg ut som eit naturleg materiale for undersøkinga. Oppgåva tek utgangspunkt i følgjande problemstilling:

Kva uttrykk for etnisk og kulturelt karaktermangfald finn ein i dei skjønnlitterære tekstane i norsklæreverk for fjerde trinn, og korleis opnar tekstane for identifikasjon og identitetsutvikling hos lesaren?

Problemstillinga avgrensar omgrepet mangfald til aspekta som går på etnisitet og kulturtilhørrelse. Saman med mangfald er dette omgrep eg vil forklare i kapittel 1.2. Vidare er materialet for oppgåva avgrensa til det skjønnlitterære tekstutvalet i bøkene for fjerde trinn. Avgrensinga til eitt trinn er gjort for å kunne inkludere fire forskjellige læreverk i materialet. Slik håpar eg å kunne vise breidda i læremiddel som finst for norskfaget. For å presisere problemstillinga har eg sett opp 4 forskingsspørsmål, som vil danne utgangspunkt for analysen:

1. I kva grad er etniske- og kulturelle minoritetskarakterar synlege i dei skjønnlitterære tekstane i læreverka?
2. Kva rolle har minoritetskarakterane i tekstane? Korleis vert dei framstilte, samanlikna med majoritetskarakterane, og korleis samhandlar majoritet- og minoritetskarakterane?
3. Kva for minoritetskulturar er representerte gjennom karakterane, og korleis er dei framstilte?
4. Kva grunnlag for identitetsutvikling kan lesarar med ulik etnisk og kulturell bakgrunn finne i dei skjønnlitterære tekstane i læreverka?

Det første spørsmålet forsøker eg å svare på gjennom eit frekvensskjema som talfestar forekomsten av minoritetskarakterar i tekstane. Skjemaet vert brukt til å framstille eit talmateriale, som vil kunne seie noko om tendensane for materialet. Dei påfølgjande spørsmåla dannar grunnlaget for ei grundigare litterær analyse som både ser på materialet som ein heilskap, og går meir i djupna på fire utvalde tekstutdrag.

## 1.2 Sentrale omgrep

Problemstillinga og forskingsspørsmåla for denne oppgåva baserer seg på omgrepa mangfald og minoritet. *Mangfald* er valt som det sentrale omgrepet for oppgåva med bakgrunn i at det utpeikar seg som eit nøkkelord i den offentlege diskursen kring norsk skule, mellom anna

gjennom Utdanningsdirektoratet (2015a) si satsing *Kompetanse for mangfold*. Nynorskordboka definerer mangfald som «noko som er samansett av mange ulike delar; rik variasjon» («mangfald», 2018).

Omgrepet kan nyttast for å skildre variasjonar innanfor faktorar som mellom anna alder, sosial klasse, legning og funksjonsevne, men Morken (2009, s. 156-157) hevdar at omgrepet i ein utdanningsvitskapleg kontekst vert brukt først og fremst knytt til kultur og etnisitet. Hos Ludvigsen-utvalet, som vart oppnemnt av regjeringa i 2013 for å vurdere faga i grunnopplæringa opp mot kompetansekrava i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv, er «mangfald» først og fremst forstått som eit positivt uttrykk for kulturelt mangfald (NOU 2015:8, s. 19).

Denne oppgåva opererer også med avgrensinga etnisk og kulturelt mangfald. Avgrensinga er gjort med utgangspunkt i materialet for oppgåva, basert på ei første undersøking av tekstane. Her kom det fram at dei fire læreverka ikkje har døme på andre legningar enn heterofili, og ingen andre kjønnsuttrykk enn cis-kjønn<sup>2</sup>. Det finst berre éin tekst der fysisk funksjonsnedsetjing er synleg i illustrasjonen og få referansar til religionsutøving, alle knytt til kristendomen. Etnisk og kulturelt mangfald er difor det mest naturlege analyseobjektet, sett i lys av materialet. Mange av poenga for desse gruppene vil likevel kunne overførast til meir generelle slutningar som kan gjelde ein større del av mangfaldet i samfunnet.

Bruken av omgrepet mangfald kan problematiserast, trass den sentrale rolla det har i dagens samfunnsdebatt. I artikkelen «Mangfold uten grenser» (2008) argumenterer Tordis Borchgrevink og Grete Brochmann for at omgrepet ofte vert brukt på ein uklår måte. Dei hevdar at mangfald vert brukt som ein «avledingsmanøver», for å dekke over og vike unna dei ulike aspekta i det komplekse feltet det viser til. For å kunne diskutere mangfald ser eg det difor som nødvendig å tydeleg definere kva eg legg i omgrepet, og korleis representasjonar av eit eventuelt mangfald kan avdekkast gjennom undersøking av litterære framstillingar.

Problemstillinga gjer ei vidare avgrensing til karaktermangfald, og det viktigaste analyseobjektet vert dermed litterære karakterar i den enkelte teksten. For å kunne undersøke om det finst eit karaktermangfald i materialet er det nødvendig å sjå karakterane som del av

---

<sup>2</sup> «Cis-kjønnen betyr at man identifiserer seg med det kjønnen man ble tildelt ved fødsel.» (Grasmo, 2018)

kategoriar som kan seie noko om mangfaldet. Her finn eg det mest føremålstenleg å bruke dei overordna omgrepa majoritet og minoritet.

Store norske leksikon skriv at *minoritet* tyder mindretal, og at omgrepet kan brukast i fleire tydingar; både ei folkegruppe som utgjer eit mindretal av befolkninga i eit land, men også om ei gruppe som kan definerast som underordna eller marginal basert på spesifikke særtrekk som kjønn, religion, etnisitet, språk eller kultur (Wæhle, 2018). Her vert det understreka at minoritetsomgrepet kan handle om meir enn eit talmessig mindretal. Også skilnader i makt, status og innverknad i eit samfunn spelar inn på ei gruppe sin minoritetsstatus.

Ved å fokusere på etniske og kulturelle minoritetar, famnar ein både om indre og ytre faktorar knytt til minoritetstilhørsel. Der *etnisk* i norsk samanheng først og fremst vert brukt om ytre trekk relatert til genetik og avstamming, som hudfarge, augeform og hårtype (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 26), vert *kulturelt* brukt om faktorar som haldningar, verdiar og normer som kan sjåast i samanheng med ein spesiell gruppetilhørsel («Kultur», 2018). Dette omfattar mellom anna karakterar som har tydeleg tilhørsel til eit urfolk, eller tilknytning til område utanfor det området som er kjent som «Vesten». Denne ekskluderinga av Vesten i definisjonen av kulturelle minoritetar, er gjort på bakgrunn av at Europa og dei andre områda som tilhører Vesten blir sett på som eit område med ein felles kulturbakgrunn. Mellom anna omtalar norskdidaktikar Jon Smidt (2009, s. 159) den antikke greske litteraturen som «store fortellinger fra vår egen kulturkrets». Med eit litterært blick på minoritetsomgrepet er det difor naturleg å ta utgangspunkt i ein minoritetsdefinisjon som ekskluderer Vesten. Dette fører til at dei tekstane som føregår i Hellas i antikken er utelatne frå tekstutvalet for oppgåva.

I samband med definisjonen av etnisk minoritet, er det nødvendig å avklare kva språk ein skal bruke for å skildre karakterane sin hudfarge. Språkrådet (u.å.) skriv at:

«I en ideell verden ville alle enten vært blinde for hudfarge eller ikke opplevd hudfarge eller omtale av hudfarge som belastende. Men siden verden langt fra er ideell, er det en god idé å redusere omtalen av hudfarge til et minimum og alltid vurdere om emnet virkelig er relevant.»

Denne vurderinga av om det er relevant å nemne hudfarge kallar dei for «relevansprinsippet». I ei oppgåve som denne konkluderer eg med at relevansen for å omtale hudfargen til karakterar er til stades, men det finst fleire måtar å gjere dette på. Språkrådet (u.å) skil mellom «svart», «mørkhuda» og «farga», der farga vert omtalt som utdatert og meir eller mindre negativt. Svart vert knytt i hovudsak til identitet, medan mørkhuda vert omtalt som eit deskriptivt og nøytralt omgrep som vert brukt mellom anna av politiet for å gje signalement. Basert på dette har eg

valt mørkhuda som omgrep for å kunne skildre materialet mest mogleg nøytralt. Det er likevel viktig å påpeike at mørkhuda som omgrep ikkje famnar om heile breidda i det etniske mangfaldet. I analyse og drøfting av materialet kan det difor vere andre presiseringar som vert tekne med, og også her vil eg forsøke å bruke eit så deskriptivt og nøytralt språk som mogleg.

I ein diskusjon om omgrepsbruk er det òg viktig å påpeike det problematiske ved å byggje oppgåva på dikotomien majoritet-minoritet. Ved å omtale etniske og kulturelle minoritetar som ei samla gruppe, kan ein antyde at dette er ei homogen gruppe med ein del felles trekk. Samtidig forsterkar ein skiljet mellom minoriteten og majoriteten, mellom «oss» og «dei». Begge desse slutningane er problematiske. Eit slikt fokus på minoritetar og majoritetar kan òg kome til å overskygge det store mangfaldet, og alle fellestrekka som finst på tvers av dei ulike grupperingane i samfunnet og i klasserommet. På individnivå kan ei registrering basert på ei slik todeling dessutan kunne bidra til at personar som ser på seg sjølv som del av majoriteten blir kategoriserte som minoritet. Dette er med andre ord ei inndeling som ikkje utan vidare bør overførast til samfunnsliv og mellommenneskelege relasjonar. Trass dette vil eg argumentere for at å definere eit analytisk skilje mellom majoritet og minoritet er ein nødvendig reiskap for å kunne analysere og trekkje linjer for eit omfattande litterært materiale bestående av fleire hundre korte tekstar.

### 1.3 Materiale for oppgåva

Eit viktig poeng ved læreverka som vert brukt i den norske skulen i dag, er at det ikkje lenger eksisterer ei statleg godkjenningssordning for læreverk (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 2000). Dei ulike læreverka går direkte frå forlaget til skulane, og ei eventuell evaluering av læreverka er det dermed den enkelte skulen som må stå for ved innkjøp, basert på dei verka som allereie finst på marknaden.

Det finst ikkje offentlege salstal for læreverk, men marknadskonsulent i Fagbokforlaget Merete Heggernes (personleg kommunikasjon, 30.05.18) fortel at den «nye generasjonen» læreverk er *Salto*, *Ordriket*, *Nye Zeppelin* og *Kaleido*, og at det er desse som utgjer hovuddelen av nyinnkjøpte norskverk i skulane i dag. Dei fire verka er utgitt på fire forskjellige forlag, og i løpet av dei fem siste åra. Slik kan dei seie noko om breidda i læreverka som elevar i skulen møter. Dei fire norskverka inneheld alle fleire komponentar, både digitale og fysiske ressursar. Med tanke på at fokuset for oppgåva ligg på skjønnlitterære tekstar og tekstutdrag, har eg valt å sjå på dei to hovudbøkene for fjerde trinnet i dei ulike verka. Det er her ein finn størstedelen av tekstane i verka, og basert på egne erfaringar frå arbeid i skulen er det også denne delen av verket som vert mest brukt. Dei åtte bøkene materialet for oppgåva er henta frå, er:



- *Kaleido 4: Lese- og språkbok A*
- *Kaleido 4: Lese- og språkbok B*
- *Nye Zeppelin 4: Lesebok*
- *Nye Zeppelin 4: Språkbok*
- *Ordriket: Elevbok 4A*
- *Ordriket: Elevbok 4B*
- *Salto 4: Elevbok A*
- *Salto 4: Elevbok B*

Lærarrettleiingane for dei ulike verka og dei litterære tekstane som læreverka har henta utdrag frå vil bli brukt som supplerande materiale i dei tilfella der det har ein tydeleg relevans for analysen.

Valet av fjerde-trinnsboka er mellom anna gjort på bakgrunn av at Aschehoug sin *Nye Zeppelin*-serie per 2019 berre er utgjeven for 1.-4. trinnet. Dermed er det på dei fire lågaste aldersstega det finst samanlikningsgrunnlag for dei fire verka. Av desse vil aukande leseferdigheit hos elevane gjere at det er fjerde-trinnsboka som har dei lengste tekstutdraga, og slik utgjer det mest omfattande materialet. Samtidig kan ein med bakgrunn i Sylvi Penne (2012) sin artikkel «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker» argumentere for at det ligg fordelar i å velje læreverk frå dei lågare klassetrinna som materiale for ei litterær undersøking.

Penne argumenterer for at tekstutdraga elevane møter i litteraturundervisning må utgjere ei dramaturgisk eining som framstår som heilskapleg dersom teksten skal gje meining som objekt for tolking. Ho argumenterer for at mange av dei utdraga som ein finn i norsklæreverk i ungdomsskulen og vidaregåande skule manglar denne heilskapen, og at dei difor ikkje fungerer som objekt for litteraturundervisning. Penne viser til eksempel der elevane får presentert korte utdrag utan kontekst frå ulike romanar, med referansar til delar av originalteksten som elevane ikkje kjenner. Utdraga gjev dermed ikkje tilstrekkeleg informasjon til at elevane får høve til å tolke innhaldet analytisk. Eg vil argumentere for at delar av denne problematikken ligg i eigenskapar ved dei tekstane som vert valt for målgruppa. Utdrag frå romanar er i større grad naturleg å inkludere i læreverk for ungdomstrinnet enn på dei lågaste trinna i grunnskulen. Ein kan forvente at tekstane elevane møter aukar i lengd og kompleksitet gjennom heile skuleløpet. Dermed kan det også tenkjast at enkelte av tekstutdraga i læreverk for mellomtrinnet vert for fragmenterte til å ha potensiale for litterær analyse.

Ei anna avgrensing av materialet er gjort med omsyn til målform. Per 1. oktober 2018 hadde 87% av elevane i grunnskulen bokmål som hovudmål (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Oppgåva tek difor for seg bokmålsversjonen av dei ovannemnde verka. Omfanget av oppgåva

tillèt ikkje at begge målformene vert inkluderte i materialet, og valet av bokmålsboka som materiale er gjort for at resultatane skal vere relevante for størsteparten av elevgruppa i skulen.

### 1.3.1 Utvalskriterium for tekstgrunnlag

Ikkje alle typar tekstar eignar seg som materiale i ei undersøking av karaktermangfald, ei heller til samanlikning mellom dei ulike tekstane. Som problemstillinga viser, er det dei skjønnlitterære tekstutdraga i læreverka som er materiale for denne oppgåva. Utvalskriteriet som ligg til grunn for registreringa av materialet, er skjønnlitterære tekstar eller tekstutdrag med minst éin menneskeleg karakter som er namngjeven eller illustrert. Her er «tekstar» forstått som tekstar skrivne spesielt for læreverket, medan «tekstutdrag» er utdrag henta frå andre litterære tekstar. «Skjønnlitterære» inkluderer fiksjonstekstar frå ei rekke sjangrar, som forteljing, dikt og eventyr. Det er likevel ikkje tydelege grenser for sjangrane som er brukte i læreverka, og i mange tilfelle er tekstane ei blanding av sjangrar. Eg har difor valt å inkludere nokre sjangrar som normalt ikkje sorterar under fiksjon, mellom anna brev og dagboknotat. Dette valet er gjort fordi tekstane i materialet som sorterar under desse sjangrane framstår som fiksjonstekstar i den konteksten dei er presenterte, hovudsakleg som modelltekstar for elevane si eiga (fiksjons)skriving. Basert på dette utvalskriteriet består materialet for oppgåva av 342 tekstar.

Utvalskriteriet er utforma med bakgrunn i at det skal vere mogleg å diskutere tendensar i det samla materialet. Dette fordrar eit utval tekstar som er nokså like i form, og som deler nokre grunnleggande trekk. Kriteriet om menneskelege karakterar er gitt i lys av problemstillinga og tittelen på oppgåva, for slik å avgrense materialet til dei tekstane som er aktuelle i ein diskusjon om karaktermangfald. Sjølv om oppgåva har fokus på majoritet og minoritet i norsk samanheng, er også karakterar i tekstar frå ein ikkje-vestleg kontekst inkludert i materialet. Dette er gjort for å kunne inkludere diskusjonar om kulturelle minoritetar, som ofte vert framstilt i tekstar frå «heimekulturen». Her har eg valt å registrere som minoritet dei karakterane som ville vore minoritet i ein norsk kontekst, sjølv om dei i den teksten der dei førekjem er del av majoriteten.

## 1.4 Tidlegare forskning

Det finst fleire studiar av læreboka i tilknytning til mangfald, både i norsk og internasjonal samanheng. I tidsrommet 2002-2003 vart det gjennomført eit forskingsprosjekt ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag frå Læringscenteret og Utdannings- og forsknings-departementet (Skjelbred & Aamotsbakken, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2007). Prosjektet fekk namnet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremiddel», og skulle mellom anna evaluere framstillinga av kulturar i norske læremiddel. Prosjektet vart gjennomført i tida mellom avviklinga av den offentlege godkjenningsordninga for læreverk og innføringa av

læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006, og resulterte i ein sluttrapport samt åtte andre publikasjonar. Prosjektet tok føre seg læremiddel i seks forskjellige skulefag, deriblant norskfaget. Dei samla undersøkingane viser at det fleirkulturelle perspektivet er forsøkt ivareteke, gjennom «bilder av barn med et utseende som avviker fra det etnisk norske» og «navn som ikke assosieres med norsk navnetradisjon» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2007, s. 45). Likevel vert det understreka at tradisjonelle norske vanar og levemåtar dominerer verka.

Tre artiklar frå forskingsprosjektet går direkte på norskfaget. Av desse er det Eva Maagerø sin «Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget» (2004) som er mest relevant for denne oppgåva<sup>3</sup>. Her vert det diskutert om skulen og norskfaget let perspektiv frå andre kulturar sleppe til, og utfordringar knytt til det fleirkulturelle innhaldet i norskbøker. Maagerø viser at ei norskundervisning som tek omsyn til minoritetslevar har mange komponentar, både språklege og litterære. Det vert sett fokus på alt frå sjanger- og tekstkompetanse til språkutvikling. Under overskrifta «Forfatter- og tekstutvalg» (s. 130-133) viser ho at L97 opnar for at læraren kan velje tekstar frå heile verda til bruk i norskundervisninga, men at alle eksempla læreplanen nemner er såkalla «vestlege». Det krev dermed meir av læraren dersom hen ynskjer å finne tekstar som tek omsyn til det fleirkulturelle perspektivet. Lærebok-delen av Maagerø sin artikkel er først og fremst rådgevande, og seier noko om korleis det fleirkulturelle kan kome til uttrykk i framtidige læreverk. I råda som handlar om litteratur, verkar forfatternen først og fremst å vere oppteken av tekstar som er skrivne innanfor ein annan kontekst enn den norske. Ho føreslår å inkludere tekstar som er skrivne av minoritetsforfattarar i Noreg, og å inkludere oppgåver som opnar for ei komparativ tekstundervisning der minoritetslevane i klassen sjølv kan presentere tekstar frå sin kultur (s. 138-141). Maagerø nemner ikkje moglegheita for å finne minoritetskaraktarar i tekstar skrivne av norske majoritetsforfattarar, og har såleis eit meir ein-sidig fokus på teksten sitt opphav som grunnlag for identifikasjon enn det mi oppgåve har.

Forskningsprosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler» viser til ein artikkel av professor ved Høgskolen i Innlandet, Lise Iversen Kulbrandstad, som også er relevant å sjå i samanheng med denne oppgåva. I artikkelen «Grunnskolefaget norsk om målet om «innblikk i andre kulturar»» (2001) undersøker Kulbrandstad korleis fleire av momenta frå læreplanane i norsk vert realiserte gjennom læreverka, og har eit eige delkapittel om kva land og kulturar forteljningane i norsklærebøker for 6. trinn har opphavet sitt frå. Her ser ho eit tydeleg

---

<sup>3</sup> Dei to øvrige artiklane er begge skrivne av Rita Hvistendal, og diskuterer høvesvis kva forskning som allereie finst på området, og utfordringar og moglegheiter i norskfaget.

misforhold mellom dei landa og områda som er representerte i lærebøkene, og dei minoritetspråka som er representerte i skulen, der Tyrkia var det einaste av «morsmålslanda» som var representert i tekst.

Både Maagerø og Kulbrandstad sine funn er aktuelle som eit forskingsteoretisk bakteppe for denne oppgåva, der spesielt Kulbrandstad sine samanlikningar opp mot dei største minoritetspråka i skulen er moment eg vil ta med vidare i denne oppgåva. Likevel er begge artiklane over 15 år gamle og skriv seg dermed inn i ein annan kontekst enn denne oppgåva, både med omsyn til dei gjeldande læreplanane L97, og med tanke på mangfaldet i samtida. Eg finn det difor relevant å vise til også ein nyare studie i norsk samanheng. Masteroppgåva *Visual representations of Indigenous Cultures in Norwegian EFL Textbooks* av Cecilie Waallann Brown (2016) tek for seg framstillinga av urfolk i læreverv for engelskfaget. Studien viste at bileta av urbefolkning i fire engelskverk for ungdomsskulen har ein sterk tendens til å fokusere på tradisjonelle klesdrakter og omgivnader, mange utan referanse til det moderne livet. Utsnitt og perspektiv i bileta tilseier ein ubalanse mellom majoritet og urfolk, der majoriteten er den sterke, distanserte parten.

Den siste studien eg vil nemne er amerikanske «Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks» (Sleeter & Grant, 2011). Christine E. Sleeter og Carl A. Grant undersøkte 47 lærebøker i 4 forskjellige fag utgitt i tidsrommet 1980-1988. Sjølv om studien vart gjennomført for to tiår sidan, vart den inkludert som den einaste i sitt slag i tekstsamlinga *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks*, publisert i 2010. Dette kan tyde på at funna i studien vert sett på som aktuelle også i dag.

Tittelen «Race, Class, Gender and Disability [...]» viser at studien er basert på ei vidare forståing av mangfald enn denne oppgåva, men funna som dreiar seg om etnisitet viser at det er dei kvite som dominerer; dei har den største variasjonen i roller, og dei dominerer både i «storyline and lists of accomplishments». Oppgåva skiljer mellom Blacks, Hispanic Americans, Asian Americans og Native Americans, der dei svarte får mest merksemd av dei fire minoritetsgruppene. Dei svarte er framstilte i meir avgrensa roller, framstillinga av svart historie er mangelfull og det er lite fokus på samtida. Asian Americans og Hispanic Americans er hovudsakleg figurar i landskapet, utan fokus på verken opplevingar frå notida, historie eller mangfaldet innanfor gruppene. Native Americans er først og fremst presentert som historiske figurar, med unntak av nokre få litterære tekstar frå samtida. Dei ulike minoritetsgruppene har lite med kvarandre å gjere, og samhandlar først og fremst med kvite. Det finst òg få framstillingar samtidsproblemstillingane desse gruppene møter. Inntrykket er at bøkene

framstiller eit harmonisk samspel blant menneske frå ulike bakgrunnar, der dei kvite dominerer, og alle er nøgde med eigen situasjon. Læreverka anerkjenner mangfaldet, men gjev elevane lite kunnskap og forståing av kva det inneber. Overføringsverdien frå denne studien til mi oppgåve ligg hovudsakleg i dei historiske og samhandlande aspekta; kva tidsbilete portretterer tekstane der mangfaldet er synleg, og korleis samhandlar ulike grupper med kvarandre? Desse har eg inkludert i forskingsspørsmåla for denne oppgåva.

I lys av tidlegare forskning kan ein seie at masteroppgåva mi er nyskapande i fokuset på karakterar i det samla materialet av skjønnlitterære tekstar i dei utvalde norsklæreverka. Her finn ein flest likskapstrekk med Sleeter og Grant sin studie i av amerikanske læreverk. Den amerikanske konteksten er likevel svært forskjellig frå den norske med omsyn til mangfaldet i samfunnet, og funna vil difor ikkje kunne overførast direkte til ein norsk skulesituasjon.

Av dei nemnde forskingsprosjekta er det berre Brown si undersøking som tek for seg læremiddel knytt til LK06, og denne er utført i ein engelskfagleg kontekst med ei meir avgrensa minoritetsgruppe som fokus. Forskingsprosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler» famnar på si side om fleire av skulefaga inkludert norsk, men ingen av underprosjekta har det same fokuset som er valt for denne oppgåva. Dette gjeld også for Kulbrandstad sin artikkel, som har fokus hovudsakleg på tekstkjelder. Trass desse forskjellane viser alle dei fire forskingsprosjekta at det er majoriteten sine levemåtar og verdiar som får dominere i læremidla elevane møter i skulen, og at majoriteten er den dominerande parten. Resultata av alle fire forskingsprosjekta er difor framleis aktuelle å sjå opp mot funna i denne oppgåva.

## 1.5 Teoretisk grunnlag og oppbygging av oppgåva

Fokuset i denne oppgåva ligg på etnisk og kulturelt mangfald, og moglegheiter for identitetsutvikling gjennom litteratur. I tillegg til teori som går på litteraturen si rolle i identitetsutviklinga generelt, krev dette eit teorigrunnlag som belyser ulike perspektiv på mangfald i litteraturen. Den mangfaldsspesifikke delen av teorien tek utgangspunkt i dei postkoloniale teoriane. Her er Edward Said si bok *Orientalismen* frå 1978 grunnlagsteksten, medan to tekstar skrivne av barnelitteraturforskar Clare Bradford er valde for å supplere med nyare postkoloniale perspektiv på barnelitteratur. Dei postkoloniale teoriane er supplerte med kvitheitsteori og perspektiv på rasisme i barnelitteraturen.

Oppgåva har seks kapittel. Vidare følgjer først teori- og metodekapittel, før dei fire forskingsspørsmåla blir diskutert i to analysekapittel. Kapittel 4 ser på materialet som heilheit,

og forsøker dra nokre felles linjer for dei fire verka, medan kapittel 5 går djupare inn i eit utval tekstutdrag med utgangspunkt i teorien presentert i kapittel 2. Kapittel 6 inneheld avsluttande refleksjonar.

## 2. Teori

I det følgjande kapittelet vil eg presentere det teoretiske grunnlaget for oppgåva. Teorigrunnlaget kan delast i to kategoriar; teori om representasjon og identitetsutvikling gjennom litteratur og læremiddel, og teori som omhandlar relasjonen mellom majoritet og minoritet. I kapittel 2.1 vil eg gjere greie for mangfaldssituasjonen i dagens Noreg, og nokre perspektiv på korleis dette mangfaldet vert møtt i skulen og samfunnet. Kapittel 2.2 presenterer nokre teoriar om utvikling av identitet gjennom læremiddel og litteratur.

Problemstillinga for oppgåva fokuserer på representasjonen av etniske og kulturelle minoritetar, og dette krev at ein supplerer dei generelle teoriane om identitet med teori som går direkte på representasjonen av minoritetsgrupper. I bokkapittelet «Reading Indigeneity» skriv den australske litteraturvitaren Clare Bradford (2011, s. 332) om rolla som majoritetsforskar i møte med eit fagfelt som omhandlar tekstar om, og representasjon av, minoritetskulturar. Ho understrekar at som majoritetsforskar i møte med minoritetslitteratur, må ein leggje til grunn tydelege teoretiske rammer for tolkingane, og vere medviten avgrensingane i eiga forståing av tekstane. Dette aspektet forsøker eg å ta høgde for gjennom det postkoloniale teoretiske perspektivet, som vert presentert i kapittel 2.3. Dei postkoloniale teoriane vert komplementert med teoriar om kvitheit og rasisme i barnelitteraturen, som vert presentert i høvesvis kapittel 2.4. og 2.5.

### 2.1 Det mangfaldige Noreg

#### 2.1.1 Ein situasjonsrapport

I *Flerkulturell forståelse* påpeikar sosialantropolog Thomas Hylland Eriksen (2001a, s. 9-12) at Noreg har ei lang historie som fleirkulturelt samfunn. Både urfolk og immigrantar har vore ein del av samfunnet lenger enn den norske nasjonalstaten har eksistert. Likevel vert det i den offentlege debatten skapt eit inntrykk av at innvandring og fleirkultur er eit nokså nytt fenomen i norsk samanheng. Eriksen ser dette i samanheng med globaliseringa og endringar i graden av kontakt mellom ulike kulturar som tidlegare var meir åtskilde. Han hevdar at globaliseringa har «visket ut tidligere faste grenser, og har gjort praktisk talt alle samfunn i verden multietniske på nye måter ved migrasjon» (s. 20).

Det vert ikkje registrert informasjon om etnisk tilhøyrse for personar busett i Noreg (Sønstebø, 2018). Ein har difor ikkje eintydige tal på kor stor del av populasjonen ulike minoritetsgrupper utgjer. Likevel er det mogleg å danne seg eit omtrentleg bilete ved hjelp av offentlege statistikkar. Statistisk sentralbyrå fører statistikk over innvandring til Noreg. «Innvandrar» er her definert som «personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre» (Dzamarija, 2017). Per 4. kvartal 2018 utgjorde innvandrare og norskfødde med innvandrarforeldre 944 402 personar, 17,7% av befolkninga i Noreg. Statistisk sentralbyrå deler desse i to grupper etter landbakgrunn; ca. 41% har bakgrunn frå EU28/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand, medan dei resterande 59% har bakgrunn utanfor desse områda (Statistisk sentralbyrå, 2019). Denne største gruppa av innvandrare, totalt 554 906 personar, er mest relevant for denne oppgåva med tanke på det avgrensa minoritetsomgrepet oppgåva tek utgangspunkt i. Dei 12 største gruppene innanfor denne kategorien, fordelt etter landbakgrunn, er Somalia, Pakistan, Syria, Irak, Eritrea, Filippinene, Vietnam, Iran, Thailand, Afghanistan, Tyrkia og India. Av desse er dei med somalisk bakgrunn den største gruppa.

Definisjonen på innvandrar som Statistisk Sentralbyrå legg til grunn er ein statistisk kategori som ikkje tek høgde for variasjonar i etnisitet som følgje av til dømes adopsjon eller slektskap på tvers av etnisitetar. Den inkluderer heller ikkje nasjonale minoritetar eller urfolk. I den grad det finst talmateriale, ser ein at talet personar som tilhøyrer desse minoritetsgruppene er tydeleg lågare enn tala for innvandrarbefolkninga. Totalt blei det adoptert 15 050 barn frå utlandet i tidsrommet 1986-2017, hovudsakleg frå land utanfor Europa (Statistisk Sentralbyrå, 2018).

Når det gjeld urfolket samane og dei nasjonale minoritetane romani, rom, jødar, kvenar og skogfinnar har ein ikkje offisielle tal. Valmanntalet for Sametinget i 2017 registrerte totalt 16 958 samar over 18 år med stemmerett (Sametinget, 2017), men ifølgje Morken (2009, s. 156) anslår ein at talet på samar i Noreg kan vere minst 33 000. For dei nasjonale minoritetane i Noreg har ein anslag som tilseier at dei fire gruppene til saman utgjer mellom 22 500 og 50 000, der romani er den største gruppa (Groth, 2018; A. Johansen, 2019; Aarsæther, 2018, s. 549-551). Det varierer likevel i kva grad medlemmene av dei ulike nasjonale minoritetane reknar seg som del av ei minoritet. Til dømes påpeikar Johansen (2019) at mange av etterkommarane av skogfinnane ikkje sjølv er klar over si finske avstamming.

Med unntak av immigrantar med vestleg bakgrunn, sorterer alle gruppene som er nemnde i dette kapittelet under definisjonen av etniske og kulturelle minoritetar som denne oppgåva opererer med. Til saman utgjer dette ei gruppe på mellom 620 000 og 650 000 av innbyggjarane i Noreg, noko som vil seie ca. 12% av befolkninga.

## 2.1.2 Mangfald i samfunn, mangfald i litteratur

I samband med diskusjonen om mangfald i Noreg, er det aktuelt å vurdere kva omgrep som skal brukast om det norske samfunnet. Eriksen (2001b, s. 31-32) skriv om det fleirkulturelle samfunnet i kontrast til det multietniske samfunnet. Ordet «fleirkulturell» har fokus på det som skil ulike kulturar, og dreg kulturelle grenser mellom majoriteten og minoritetar. Samtidig ymtar det om at grensene for, og innhaldet i, den enkelte kulturen er eintydig og likt for medlemmene. Eit multietnisk samfunn er på den andre sida eit samfunn bestående av fleire grupper der det historiske opphavet er forskjellig, men der gruppene likevel tilhøyrer den same kulturen. Å skulle definere det norske samfunnet som anten fleirkulturelt eller multietnisk er problematisk. Det finst både likskapar og ulikskapar både internt i dei ulike gruppene og på tvers av grupperingar. Eriksen skriv: «Landet er kulturelt mangfoldig, men det består ikke av atskilte, isolerte kulturer» (s. 33).

Som presentasjonen av den tidlegare forskinga i kapittel 1.4 illustrerer, er det stor skilnad på korleis mangfald kjem til syne i samfunnet, og korleis dette blir representert i litteraturen og skulen. Anne Skaret (2006) viser i artikkelen «Flerkulturell barne- og ungdomslitteratur i Norge» til fleire omgrep som blir brukt for å omtale framstillinga av ulike kulturar innanfor litteraturforskinga, mellom anna «migrasjonslitteratur», «innvandrerlitteratur» og «immigrant- og minoritetslitteratur» (s. 35-36). Ho peikar på problematiske sider ved desse omgrepa og kva dei har potensiale for å romme. Ho vel difor å bruke «fleirkulturell litteratur» fordi det opnar for ein breiare definisjon som rommar fleire innfallsvinklar. Ho viser til amerikanaren Mingshu Cai, som deler definisjonane av fleirkulturell litteratur inn i to kategoriar; litterær og pedagogisk (s. 36-37). Den pedagogiske kategorien legg vekt på sosiopolitiske og utdanningsmessige aspekt, og har ei heilskapleg tilnærming der ein har som formål å skape eit større tekstkorpus der tekstane representerer ulike kulturelle stemmer. Det er summen av tekstane i korpuset som til saman skaper ein fleirkulturell litteratur. Den litterære kategorien dreiar seg på den andre sida om det enkelte litterære verket. Med utgangspunkt i litteraturforskaren Reed W. Dasenbrock skisserer ho ei todeling; det tematiske nivået i form av handling og setting frå eit fleirkulturelt miljø, og det geografiske og språklege nivået der teksten vender seg til lesarar frå ein annan kulturell bakgrunn enn den teksten har utgangspunkt i (s. 37). Lesaren er altså også ein faktor i vurderinga av om teksten er fleirkulturell.

Skaret har fokus på den litterære kategorien av fleirkulturell litteratur, og viser til fleire eksempel på tekstar som kan sjåast på som fleirkulturelle mellom anna ved å omhandle fleirkulturelle miljø. I samband med desse tekstane stiller ho spørsmål om kva som skal til for at ein tekst kan seiast å eksplisitt tematisere det fleirkulturelle. Ho viser til biletbøker som



skildrar fleirkulturelle miljø som eit visuelt fenomen, utan at dette vert skildra i verbalteksten (s. 40). Her legg Skaret til grunn ei vurdering av om det fleirkulturelle i illustrasjonane er med på å skape meining og innhald til forteljinga, eller om illustrasjonane berre fungerer som dekorasjon til teksten.

Slik eg ser det kan denne dekorative funksjonen i illustrasjonane tolkast på to ulike måtar. For det første kan det tenkast at dei ulike etnisitetane sin funksjon i illustrasjonen er utelukkande dekorativ, der karakterane er plassert i illustrasjonen for å «folkesetje» forteljinga utan intensjon om å inkludere dei i handlinga. Ei andre tolking kan ein knytte opp mot Eriksen sitt omgrep multietnisk: dersom illustrasjonane av etnisk mangfald berre har ein dekorativ funksjon i teksten, kan dette antyde at ytre trekk er det einaste som skil dei ulike etnisitetane frå kvarandre, og at teksten dermed legg til grunn ein kulturell likskap mellom karakterane på tvers av grupperingar.

Desse perspektiva frå Eriksen og Skaret vil eg bruke i analysen til å vurdere korleis dei ulike tekstane i læreverka framstiller mangfald. Dei litterære tekstane er fiksjonstekstar, men svært mange av dei har likevel som intensjon å framstille eit samfunn tilsvarande det norske. Det er i denne relasjonen mellom litterære framstillingar og den verkelege verda denne oppgåva har sin relevans. Kombinasjonen av det samfunnsfaglege og det litterære perspektivet på mangfald gjev ein viktig reiskap for å kunne avdekke kva for tankar om mangfald og dei ulike gruppene i samfunnet som kjem til syne gjennom tekstane i læreverka.

### **2.1.3 Mangfald i læreplanverket**

Til grunn for læreverk og undervisning ligg skulen sine styringsdokument. Dei legg føringar for kva elevane skal møte i opplæringa, og er såleis styrande for mellom anna kva fokus som vert lagt på mangfald som tematikk. I denne samanhengen gjer tidspunktet for gjennomføringa av studien til at denne masteroppgåva er særleg aktuell. I 2016 vedtok Stortinget å starte arbeidet med å fornye det gjeldande læreplanverket Kunnskapsløftet, LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2016), og forslag til nye læreplanar vart offentleggjort i mars 2019. I samband med fagfornyninga blir det hos dei ulike forlaga utvikla nye læremiddel som skal svare til dei nye kompetansemåla (F. Pharo, 2018), og funna frå denne oppgåva kan vere relevante for dette arbeidet. Vidare vil eg undersøke nokre moment i korleis mangfald kjem til uttrykk i den gjeldande versjonen av Kunnskapsløftet, og i utkasta til dei nye læreplanane som vil tre i kraft i 2020. Her vil eg sjå både på det som gjeld generelt for heile læreplanverket, og det som er spesielt for norskfaget.

Den nye overordna delen av læreplanen som vil tre i kraft i samband med læreplanfornyinga i 2020, understrekar skulen sitt ansvar for at den enkelte eleven skal kunne kjenne seg att i det som vert formidla i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2018a):

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.

Samtidig vert det sett fokus på å fremje fellesskap og samhold på tvers av grupper i samfunnet, gjennom felles referanserammer basert på mangfald, der elevane skal få innsikt i det å leve saman på tvers av haldningar og perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette er ei tydeleg endring frå den gjeldande generelle delen av læreplanen som vart vidareført frå R-94 og L97 til LK06, der identitetsutvikling først og fremst er sagt å skulle ta utgangspunkt i tradisjonar og nedarva levemåtar. Dei kristne og humanistiske verdiane har stor plass i Kunnskapsløftet, medan mangfaldsaspektet vert sett ord på mellom anna slik (Utdanningsdirektoratet, 2015b):

Skolen har fått mange elevar frå grupper som i vårt land utgjer språklege og kulturelle minoritetar. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir eigne og andres verdiar ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis.

Formuleringar som «grupper i vårt land» og utpeikinga av minoritetsgruppene som eit «høve til rikare innhald» kan tilseie at den generelle delen av LK06 er skriven frå eit majoritetsperspektiv. Den anerkjenner nærværet av minoritetsgruppene, men teksten har eit tydeleg «vi» som er tilknytt majoriteten. Sett opp mot ordlyden «(V)i kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes» frå den nye overordna delen, kan ein argumentere for at denne framstår som langt meir inkluderande i ordlyd og formuleringar.

Også i føremåla for norskfaget i LK06, er det norsk kultur og teksttradisjon som står i sentrum, med formuleringar som: «Norsk kulturarv byr på ei mengd tekstar som kan tilføre noko nytt og uventa når perspektivet blir utvida» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er omformulert i fagfornyinga til «tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den eksplisitte referansen til norsk kulturarv er flytta til «Verdier og prinsipper» for norskfaget, men formuleringa her har ein viktig skilnad i det at den omtalar språk- og kulturarv i Noreg som «rik og mangfoldig». Ved å tilføre ordet «mangfoldig» understrekar den overordna delen at kulturarven til elevar i norsk skule ikkje er homogen, og formuleringa opnar dermed for ei breiare forståing av den kulturhistoriske konteksten skulen plasserer seg i.

Føremåla for norskfaget vert realisert gjennom arbeid med kompetansemåla etter 2., 4., 7., og 10. trinnet. Dette viser konkret kva kunnskap og erfaringar norskfaget skal gje elevane, og vert såleis ei viktig rettesnor for korleis læraren skal undervise i faget. Talet på kompetansemål er tydeleg redusert i fagfornyinga sett opp mot kunnskapsløftet. Dei 25 kompetansemåla for norskfaget etter 4. trinn, er redusert til 16 mål i fagfornyinga. LK06 har to kompetansemål som kan knytast til lesing av tekst frå forskjellige kulturar (Utdanningsdirektoratet, 2013, mi utheving):

«Samtale om sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål , nynorsk og i **oversettelse fra samisk og andre språk**

Gi uttrykk for egne tanker om språk, personer og handling i tekster fra ulike tider og **kulturer**»

I fagfornyinga er desse to slått saman til eitt kompetansemål, der kulturaspektet er borte: «Lytte til og lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål, nynorsk og i **oversettelse fra samisk og andre språk**, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Utdanningsdirektoratet, 2019, mi utheving). Når berre den samiske kulturen er eksplisitt nemnt i det nye kompetansemålet, kan ein argumentere for at dette stiller høgare krav til at den som vel ut lærestoffet ser kompetansemåla i samanheng med den overordna delen, og sjølv ser verdien i ein mangfaldig litteratur i klasserommet som tek høgd for andre minoritetskulturar i tillegg til den samiske. Forutan den enkelte norsklæraren, ligg dette ansvaret kanskje aller mest hos lærebokforfattarane som vel ut skjønnlitterære tekstar til det enkelte læreverket. Analysen i denne oppgåva vil kunne seie noko om i kva grad dagens læreverk svarar på kulturaspektet ved dagens kompetansemål, og dermed også noko om kva endringar som kan vurderast for å ivareta dei etniske og kulturelle aspekta i komande læreverk.

## 2.2 Identitet og representasjon

I dette delkapittelet vil eg diskutere identitetsutvikling gjennom eleven sitt møte med læreverk og litteratur i skulen. Kapittel 2.2.1 har fokus på skulen si rolle som formidlar av verdiar, medan kapittel 2.2.2 ser på korleis lesaren kan finne grunnlag for identitetsutvikling i den enkelte teksten. Perspektiva som vert presenterte i dette kapittelet er viktige overordna tankar som kombinert med dei ulike teoretiske tilnærmingane til mangfald, kan seie noko om konsekvensane av litterære framstillingar.

### 2.2.1 Identitetsutvikling gjennom innhaldet i skulen

Skulen sin posisjon i samfunnet som formidlar av kunnskap til dei oppveksande generasjonane, medfører ein legitimerande og verdigjevande funksjon for det lærestoffet som vert valt ut som

del av pensum. Lærebokforskarane Sleeter og Grant (2011, s. 185) belyser innhaldet i pensum som ein symbolsk representasjon av verda og samfunnet som vert formidla til dei unge. Dei knyter dette til makt, og diskuterer tre dimensjonar ved pensum og læreverk:

- Symbolske representasjonar i bøker og andre medium rettferdiggjjer den dominerande statusen til spesifikke sosiale grupper i samfunnet. Det er dei dominante gruppene som normalt sett kontrollerer og produserer media, og har såleis òg makta til å avgjere kva som er verd å skrive om.
- Den symbolske representasjonen i pensum naturleggjer sosialt konstruerte, ofte ikkje-likeverdige relasjonar, og framstiller subjektive atgivingar av verkelegheita som objektive fakta. Dei sosiale konstruksjonane som ligg bak innhaldet er usynlege. Innhaldet i læremidla framstår som riktig, og det vert ikkje opna for diskusjon rundt framstillingane.
- Ulike kunnskapsområde vert anten inkludert eller ekskludert frå pensum, og elevane får berre tilgang til visse idear og informasjon. Denne selektive måten å formidle kunnskap til elevane disponerer dei til å agere og tenkje på spesielle måtar, påverka av kunnskapsinnhaldet i skulen.

Konsekvensen av eit pensum som er dominert av framstillingar av og om majoriteten, er at ein skaper innbyggjarar med låg sosialt medvit, og smal forståing av historie og kultur. For minoritetsgruppene fører mangelen på framstillingar av eigne erfaringar, verdiar og levesett ei framandgjerung, utan at det vert opna for å stille spørsmål til kva som vert formidla. An-Magritt Hauge nyttar omgrepa problemorientert og ressursorientert for å skildre korleis den enkelte skulen imøtegår elevmangfaldet. Vidare vil eg gjere greie for desse to tilnærmingane.

### **Problemorientering eller ressursorientering**

Hauge skriv i *Den felleskulturelle skolen* (2014, s. 27-30) om at alle elevar i skulen skal oppleve både identitetsstadfesting og perspektivutviding gjennom undervisninga. Identiteten vert stadfesta ved at eleven kjenner seg att i dei kunnskapar og erfaringar skulen formidlar, medan eleven sine perspektiv vert utvida i møte med nye oppfatningar og måtar å forstå røynda på. Dette set Hauge i samheng med omgrepa problemorientering og ressursorientering, som dreiar seg om skulen sitt møte med elevmangfald.

I ein problemorientert skule vert mangfaldet sett på som eit problem, og språklege og kulturelle skilnadar er ei belastning for skulen som institusjon. I den problemorienterte skulen er det majoriteten sine erfaringar og verdiar som er i fokus, og som følge av dette opplever minoritets eleven ingen form for identitetsstadfesting, men mykje perspektivutviding. Majoritets eleven vil på si side få ei overvekt av identitetsstadfesting. Læremidla framstiller assimilerte minoritets elevar som positive rollemodellar, og gjer minoritets eleven si evne til å nærme seg majoriteten til eit mål på suksess. Den ressursorienterte skulen står i direkte kontrast til den problemorienterte, og ser mangfaldet som ei styrke for fellesskapet. Her vil det vere

tydeleg for elevgruppa at dei er del av ei fleirkulturell gruppe ved at mangfaldet vert sett positivt fokus på, og utnytta pedagogisk. Det fleirkulturelle er noko alle elevane tek del i, uavhengig av bakgrunn. På den ressursorienterte skulen får dermed både majoritets- og minoritetslevane identitetsstadfesting og perspektivutviding.

Utover det overordna systemperspektivet på skulen, koplår Hauge også problem- og ressursperspektivet opp mot dei enkelte bestanddelane i skulekvardagen. For litteraturarbeidet i norskfaget peikar ho på fleire måtar ein kan ivareta det fleirkulturelle perspektivet (s. 188). Tekstmaterialet bør mellom anna inkludere tekstar av forfattarar frå andre land enn Europa og USA. Hauge argumenterer at møter med tekstar utanfor europeiske språkområde kan motverke utvikling av stereotypiske oppfatningar ved at elevane får høve til å møte det individuelle. Elevane bør også lese tekstar av norske forfattarar med innvandrarbakgrunn, som kan gje innblikk i erfaringar som minoritet i Noreg. Eit anna grep Hauge foreslår, er å synleggjere korleis norske forfattarar er språkleg og kulturelt påverka av forfattarar utanfor. Også dei ulike forteljetradisjonane i forskjellige kulturar er noko elevane bør få innsikt i, gjerne gjennom å invitere inn vaksne forteljarar som meistrar dei ulike forteljestilane.

Ein slik variert tekstbruk som Hauge skisserer, er uttrykk for eit ressursperspektiv på mangfaldet i skulen. Eg vil nytte Hauge sine perspektiv både som analyseramme for materialet generelt, og på tekstnivå der det er grunnlag for å vurdere anten innhald eller presentasjon av teksten opp mot mangel- og ressursperspektivet.

### 2.2.2 Identitetsutvikling på tekstnivå

Sylvi Penne skriv i boka *Norsk som identitetsfag* om narrativ identitetsskaping i lesaren sitt møte med forteljingar (2001, s. 36): «Gjennom fortellingene i kulturen skaper vi et bilde av oss selv og vår plass i verden. Gjennom fortellingene gir kulturen modeller for identitet og handlingsmønstre.» Ho understrekar at identiteten ikkje vert skapt i møte med ein enkelt tekst, men i summen av alle forteljingar vi møter som lesarar. Dei narrative mønsterane fungerer som mal for å forstå verkelegheita og skape mening i tilværet (s. 36). Når forfattaren fyller forteljinga med personar og hendingar, vert lesaren invitert inn i ei verd med eit sett verdisystem. Slik både reflekterer og skaper forteljingane kulturelle verdiar. Korleis lesaren stiller seg til verdiane som vert formidla, er avhengig av lesaren sin eigen ståstad (s. 109).

Åsmund Hennig (2010, s. 106-108) skildrar to ulike identitetsbyggjande funksjonar ved litterære tekstar; tekstar som «vindaug» og tekstar som «spegel». Desse funksjonane kan sjåast i samanheng med Hauge sine omgrep perspektivutviding og identitetsstadfesting.

Fiksjonsteksten har eit særleg fortrinn i det å skape empati hos lesaren, og når teksten fungerer som vindauge får lesaren utvida perspektiva sine gjennom innblikk i erfaringar som skil seg frå dei hen har sjølv. Ein føresetnad for at teksten skal gje lesaren ein inngang til andre menneske sin erfaringskvardag, er at lesaren aktivt etablerer ei førestillingsverd og dannar relasjonar til karakterane. Evna til å gjere dette er avhengig av lesaren sine leseerfaringar, både generelt og erfaring med tekstar frå andre kulturar. Det empatiske er ifølgje Hennig det mest sentrale utbyttet av å lese tekstar frå ein annan kulturbakgrunn, men lesinga vil òg tilby kunnskap om geografi, historie og samfunn i den andre kulturen.

Når teksten fungerer som spegel, får lesaren innsikt i seg sjølv og eigen kultur. Litteraturen dannar, saman med sosialisering med andre menneske og andre medieinntrykk, utgangspunkt for å skape ein identitet som del av kulturen. Hennig stiller spørsmål til om dagens skule gjer det mogleg å oppnå denne typen stadfesting av eiga identitet for alle elevane, dersom overvekta av tekstane tek utgangspunkt i norske tilhøve og er skrivne av norske forfattarar. Dette trekk han fram som hovudgrunnen til at ein bør introdusere elevane for fleirkulturell litteratur som kan utvikle sjølvforståing og stoltheit ovanfor eigen kultur for alle elevane.

I *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet* skriv Torill Strand (2009, s. 13-14) at kampen for mangfald er ein kamp for at alle skal ha moglegheit til å utvikle seg til heile personar. Ho understrekar at ein skal vere forsiktig med å sjå på minoritetsspråklege elevane som ei einsarta gruppe, men at heller ikkje skilnaden mellom dei ulike gruppene i samfunnet bør få for mykje fokus. Det er ein balansegang å skulle synleggjere det mangfaldet som finst, utan å konstruere tenkte kulturar og kategoriar av menneske prega av generaliseringar og fordommar (s. 7). I litteraturdidaktisk samanheng ligg mykje av denne balansegangen i utvalet av litterære tekstar. Elevane må møte eit litteraturutval som framstiller ulike grupper på ein realistisk måte som viser ulikskapar, men òg likskap. Vidare vil eg gjere greie for tre teoretiske perspektiv som kan belyse framstillinga av ulike grupper i litteraturen elevane møter i skulen; postkoloniale teoriar, kvitheitsteori og perspektiv på rasisme i barnelitteraturen.

### **2.3 Postkoloniale teoriar**

For å kunne analysere identifikasjon og representasjon i eit mangfaldsperspektiv, er det nødvendig med eit teoretisk bakteppe som kan seie noko om framstillinga av ulike grupper i samfunnet. Den postkoloniale forskingstradisjonen legg til grunn ein tanke om at litteratur og andre kulturelle uttrykk overfører førestillingar om makt og kulturforskjellar som reproducerer negative antakingar om det ukjende. Teoriane har sitt utspring i relasjonen mellom «Austen» og «Vesten», basert på eit politisk og idéhistorisk skilje som har eksistert i ulike former heilt

sidan antikken. Med fokus på relasjonen mellom «oss» og «dei», tilfører dei postkoloniale perspektiva inngangar til tekstlesing som set fokus på det som er synleg og usynleg i litteraturen: kven er representert i det litterære universet, og kven snakkar for kven? (Khateeb, 2018, s. 293-294). Forstavinga post- vert ikkje brukt i den vanlege tydinga «etter», som impliserer at kolonialismen er over, men at kolonialismen held fram også etter at kolonitida er over (H. Hauge, 2007, s. 8).

Den postkoloniale lesinga synleggjer det som er oversett, og har fokus på å trekke fram i lyset det som er tilvist til marginane i teksten, det ein ikkje er tenkt å skulle legge merke til (H. Hauge, 2009, s. 96). I ordet «postkolonial» ligg det at perspektivet har utspring i relasjonen mellom tidlegare koloniar og kolonimakter, men grunntanken kan overførast til andre liknande relasjonar mellom grupper med ulik makt og status. Vidare vil eg gjere greie for to ulike tilnærmingar til postkolonialismen, gjennom grunnteksten *Orientalismen* av Edward Said, og dei litteraturteoretiske perspektiva til barnelitteraturforskar Claire Bradford.

### 2.3.1 Orientalismen

Edward Said sin tekst *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*, først gitt ut i 1978, er rekna som grunnlagsteksten for det postkoloniale studiefeltet (Bradford, 2007, s. 6-7; Skaret, 2011, s. 39). Said var litteraturteoretikar, og Hans Hauge (2009, s. 93) skildrar *Orientalismen* som «først og fremmest en litteraturteoretisk tekst, der blev til meget mere end litteraturteori». Til grunn for orientalismen som konsept, ligg ei forståing av eit tydeleg definert skilje mellom vest og aust, mellom «Oksidenten» og «Orienten» som kulturelle motpolar. Said sine teoriar har utgangspunkt i ei akademisk retning der Orienten er studieobjekt for antropologiske, sosiologiske, historiske eller filologiske undersøkingar (Said, 2004, s. 12). Han viser til ein skriftradisjon der eit grunnleggjande skilje mellom aust og vest har blitt akseptert som grunnlag for både sosiale skildringar og politiske rapportar om ulike aspekt ved det «orientalske» samfunnet. Said tek utgangspunkt i desse to aspekta av orientalismen, og definerer ei tredje tyding, som er grunnlaget for teoriane hans om orientalismen som «en vestlig måte å dominere, restrukturere og få makt over Orienten» (s. 13) ved å «uttale seg om den, autorisere synspunkter på den, beskrive den, undervise den, kolonisere den, herske over den» (s. 13).

Said sin definisjon inneber at orientalismen vert sett på som det Michel Foucault kallar ei tankeretning; eit sett underliggende reglar som, umedvite for den enkelte, formar grensene for tankeverksemd i ein gitt kontekst og ein gitt periode (Gutting & Oksala, 2019). Said (2004, s. 13) argumenterer at berre ved å sjå på orientalismen som ein tankeretning, gjer ein det mogleg å avdekke det systemet som har gjort europeisk kultur i stand til å framstille og styre over

orienten politisk, sosiologisk, militært, ideologisk, vitenskapleg og imaginert. Richard Dyer uttrykker det som at Said synleggjer orientalismen si djuptverkande påverknadskraft på den vestlege litterære kulturen, i den grad at tekstar som ikkje på nokon måte kan koplast til det kolonialistiske tankegodset likevel er bygd på strukturane frå orientalismen i alt frå karakterutvikling (lifestyle and assumptions) til utforming av plottet (Dyer, 2017, s. 31)

I *Orientalismen* peikar Said på at menneska alltid har delt verda inn i regionar etter meir eller mindre reelle særtrekk. Han hevdar at det sterke skiljet mellom aust og vest kan sporast tilbake til fleire hundre år med oppdagingsferder, handelssamband og krigføring, men at to faktorar skil seg spesielt ut: koloniveldet og den samtidige vitenskaplege utviklinga sidan 1700-talet, og Europa sin kontinuerlege maktposisjon. I maktrelasjonen ligg det at Europearen i posisjon som den sterkaste har stått fritt til å definere «den andre» gjennom ytringar på ulike felt, både litterære, politiske og vitenskaplege. Ved at Orientalaren vart omtalt som irrasjonell, syndig, barnleg og «annleis», framstod europearen i kontrast som rasjonell, dydig, moden og «normal». Orientalaren si verd vart framstilt med ein indre samanheng med eigne nasjonale, kulturelle og erkjeningsteoretiske prinsipp. Slik vart det kommunisert ei realistisk, truverdig framstilling av orientalaren som kontrast til europearen (Said, 2004, s. 51-52).

Said (s. 67-69) understrekar det vilkårlege og einsidige ved skiljet mellom oss og dei, og omtalar dette som ein «innbilt geografi». Ingenting ved det tenkte geografiske skiljet mellom «vårt land» og «barbarisk land» krev at «barbaren» anerkjenner skiljet. Ved at vesten skaper dei mentale grensene, vert orienten sine landområde og orientalaren sin mentalitet automatisk definert som annleis. Europa er det mektige og distinkte kontinentet, medan Asia er sigra over (av Europa) og fjernt. Said presiserer at kjensla av det å vere «ikkje-framand» ofte baserer seg på vage idear, antakingar og assosiasjonar om kva som finst utanfor ein sjølv. Ein del av den vestlege identiteten verkar å bli forma utifrå tankar om kva ein *ikkje* er, heller enn kva ein er. Den innbilte geografien legitimerer eit mangfald av representerande diskursar som formar forståinga av orienten.

Sjølv om *Orientalismen* vert sett på som grunnteksten for dei postkoloniale perspektiva, vert den også kritisert for å innehalde ei rekkje feil, motseiingar og misforståingar av kjeldematerialet. I artikkelen «Hvorfor er Edward W. Saida *Orientalisme* endnu så populær?» gjer Hans Hauge (2009) greie for ein del av motstanden mot Said, men konkluderer med at til tross for dei feila den inneheld, gjer mellom anna grunntankane om «den andre» og bruken av Foucault sitt diskurskonsept til at *Orientalismen* bør reknast som eit viktig og nødvendig verk. *Orientalismen* er likevel eit svært generelt verk som vert nytta på tvers av fagdisiplinar, og eg



vil difor vidare gjere greie for teoriar som knyter orientalismen og dei postkoloniale perspektiva direkte til barnelitteraturen gjennom perspektiv frå barnelitteraturforskaren Clare Bradford.

### 2.3.2 Postkolonialismen i møte med barnelitteratur og urfolkskultur

Australske Clare Bradford<sup>4</sup> forskar på samspelet mellom barnelitteraturen og dei kulturelle diskursane som formar den. I boka *Unsettling Narratives: Postcolonial readings of children's literature* (2007, s. 7) hevdar ho at bruken av postkoloniale teoriar som bakgrunn for diskusjonar knytt til postkolonial tematikk er eit nokså nyleg fenomen innanfor barnelitteraturforskinga. Ho viser til at det på 1990-talet vart gjort ei overføring av postkoloniale perspektiv til barnelitteraturen, der relasjonen mellom kolonimakt og kolonisert vert erstatta av relasjonen mellom vaksen og barn. Ho sporar dette tilbake til Perry Nodelman sin artikkel «The Other: Orientalism, Colonialism and Children's Literature» frå 1992, og argumenterer for at denne artikkelen har vore med på å homogenisere «barnet» i barnelitteraturen på ein måte som ikkje tek omsyn til historie eller etnisitet. Nodelman si overføring er problematisk i det at den brukar teoriar om ei gruppe som er låst i si «underdanighet», om ei gruppe som ein dag sjølv skal bli den sterke parten i relasjonen barn-vaksen. Den konstruerte, binære forskjellen mellom siviliserte og primitive folkeslag som utgjer grunnlaget for det postkoloniale perspektivet blir dermed oversett. Bradford er blant forfattarane som fører det kulturelle aspektet tilbake til den postkoloniale barnelitteraturforskinga.

Bradford si bok *Unsettling Narratives* (2007) og artikkelen «Reading Indigeneity: The Ethics of Interpretation and Representation» (2011) er valt som teoretisk materiale for denne oppgåva for å kunne setje lys på dei postkoloniale perspektiva i ein barnelitterær forskingskontekst. Bradford arbeider òg utifrå ei utvida forståing av dei postkoloniale perspektiva samanlikna med Said sin orientalisme, og kan såleis seie noko om korleis dei kan nyttast i ein vidare kontekst. Bradford har fokus på tekstar skrivne etter 1980 om urbefolkningar i Australia, New Zealand, USA og Canada, og undersøker korleis tekstar frå nybyggarsamfunn mellom anna posisjonierer barnelesaren i høve den koloniale fortida, framstiller relasjonar mellom grupper og kva førestillingar dei dannar om fordeling av makt. Vidare vil eg gå inn på tre aspekt hos Bradford som er aktuelle i lys av problemstillinga og forskingsspørsmåla for denne oppgåva; det å

---

<sup>4</sup> Har fleire gonger motteke av Children's Literature Association sin book Award. «to recognize outstanding book-length contributions to children's literature history, scholarship and criticism». *Unsettling Narratives* var Honor Book i 2007.

representere urfolk gjennom karakterar i litterære tekstar, møtet mellom minoriteten og majoriteten sine tekstkulturar, og omgrepet kulturell outsider.

### Å representere urfolk

Bradford (2011, s. 332) viser til egne leseerfaringar av tekstar frå Australia, New Zealand, Canada og USA, der forfattarar og illustratørar som ikkje har ein urfolkstillhøyrse har ein tendens til å byggje på stereotypiar og antakingar som ligg implisitt i majoritetskulturen. Ho peikar på at mange av dei forteljingane som daterer tilbake til kolonitida i nybyggarsamfunna er påverka av ei overtyding om at fortrenging og øydelegging av urfolkssamfunna var ein uunngåeleg konsekvens av koloniseringa. Følgjeleg vart urfolkskulturane konstruerte gjennom litteraturen som mindre framskridne enn den koloniserande kulturen, og ute av stand til å handle i møte med den sterke krafta i imperialismen. Urfolkskulturane falma inn i skuggane og motsette seg all tilnærming til vestleg kultur, det dei koloniserande såg på som «framgang». Gjennom slike framstillingar oppstod det ei «låst» oppfatning av kva som var autentisk urfolkskultur, som ikkje ga særleg rom for korkje fornying, kulturell endring eller dialog mellom kulturane.

Eit sentralt poeng ved Bradford sine tekstar, er at ho problematiserer tanken om at det er mogleg å representere ein kultur «riktig». Ein grunntanke i dei postkoloniale perspektiva, er at tekstar blir produsert like mykje av kulturelle diskursar som av den enkelte forfattaren. Forfattaren er eit produkt av historia, og resirkulerer dei underliggende strukturane som er forankra i det nasjonale medvitet. Bradford hevdar at dette påverkar «den andre» like mykje som majoriteten.

Ho argumenterer for at gjennom kontakt med storsamfunnet vil også personar med urfolkstillhøyrse bli utsett for sosialiseringssprossar som fremjar det ho kallar «white superiority». Dermed vil også medlemmer av urfolkskulturar kunne internalisere dei same koloniale ideologiane som majoritetsbefolkninga. Slik meiner ho at tekstar skrivne av urfolksforfattarar ikkje nødvendigvis er fri frå stereotypiar og koloniale oppfatningar. Trass dette lemnar ho ingen tvil om at forfattarar og illustratørar som skriv ut frå egne erfaringar og kulturell kunnskap i mindre grad står i fare for å falle tilbake på mytar og stereotypiar frå eit vestleg tankesett (2007, s. 11-12). Likevel påpeikar Bradford (2011, s. 341) at ein er på veg mot meir progressive framstillingar av urfolk, basert på ei endring over dei siste to tiåra der tekstar av urfolksforfattarar og -illustratørar i større grad er ein del av den litterære marknaden. Bradford skriv innanfor ein engelskspråkleg kontekst, men hovudpoenga hennar er verd å overføre òg til den norske situasjonen, med forlag som dei samiske ČálliidLágádus og DAT, som utgjev litteratur av samiske forfattarar både på dei samiske språka og på norsk. Eit viktig

spørsmål for analysen i denne oppgåva blir i kva grad dei moderne tekstane frå urfolk og andre minoritetsgrupper er inkluderte i læreverka.

### **Når minoritetstekstar møter majoriteten sin tekstkultur**

Bradford viser til artikkelen «A different Drum: Native American Writing» av forfattere Cynthia Leitich Smith (2002), som set søkelys på eit viktig kulturelt aspekt ved alle forteljingar. Smith er sjølv del av den nordamerikanske urbefolkninga<sup>5</sup>, og som skjønnlitterær forfattar har ho fleire gonger opplevd at litterære motiv i tekstane hennar vert stilt spørsmål til. Ho eksemplifiserer dette mellom anna med biletboka *Jingle Dancer* (2000), der handlinga byggjer på at handlingar blir repetert fire gonger. Der vestleg forteljartradisjon i stor grad bygger på talet tre, er fire det «magiske talet» i forteljingar frå dei nordamerikanske urbefolkningane, basert på naturelement som dei fire årstidene og dei fire himmelretningane. Ho møte motseiingar frå majoritetsforfattarar, som med tilvisingar til mellom anna den kristne treeininga meinte ho hadde gjort ein feil når ho baserte forteljingane sine på firetalet framfor trettalet (2002, s. 410).

Smith erfarer at forteljingar frå urbefolkninga vert vurdert etter dei same kriteria som majoriteten sine forteljingar, og dermed blir «feil» i lys av det store fleirtalet. Tekstar frå urbefolkninga vert sett på som ei viktig kjelde til innsikt og førstehands erfaringar frå minoritetskulturen, men vert vurdert høgre dersom dei er tilpassa «standarddrammene» frå majoriteten. Slik forsvinn ofte dei særegne forteljetrekka som er del av den ibuande eigenverdien til autentiske urfolksforteljingar.

Eit anna aspekt ved forteljingar som har opphav i ein urfolkssamfunn, er attforteljing av tradisjonelle narrativ. Nemninga tradisjonelle urfolkssamfunn vert hos Bradford (2011, s.332-333) brukt om tekstar som har vorte overleverte gjennom fleire århundre innanfor det aktuelle minoritetssamfunnet. Desse tradisjonelle tekstane gjev ifølgje Bradford uttrykk for dei grunnleggande oppfatningane og verdiane innanfor det aktuelle urfolkssamfunnet, og er retta mot eit urfolkspublikum. Enkelte av tekstane er sett på som interne for den aktuelle kulturen, og skal ikkje gjerast tilgjengelege for medlemmar av andre kulturar. Bradford peikar på ein grunnleggande skilnad i forståinga av forteljingar mellom vestleg kultur og enkelte minoritetsgrupper. Der vestlege lesarar er sosialiserte inn i ein open tekstkultur som ser forteljingar som tilgjengelege for alle, har nokre samfunn strenge reglar for kva forteljingar som

---

<sup>5</sup> Smith er del av Muscogee Creek Nation-folket.

er tilgjengelege for kven, både på gruppenivå og internt i gruppa. Nokre av forteljningane har ein sentral funksjon for kulturen sitt trussystem, og eit eventuelt brot med reglane for tilgjenge reduserer og nedvurderer forteljninga. Bradford knyter dette til *appropriering*.

*Kulturell appropriering* er eit omgrep med røter i sosiologi og antropologi, og vert av Store norske leksikon (Eriksen, 2018) definert som «urettmessig tilegnelse av andres kulturelle produksjon, så som symboler, klesdrakt, musikk og ritualer. Begrepet brukes der det er et asymmetrisk maktforhold, særlig i forholdet mellom majoritet og minoriteter, og viser vanligvis til en tidligere kolonial relasjon.». Eriksen påpeikar at det er ein kvalitativ vesensskilnad mellom kulturell *appropriasjon* og den naturlege blandinga og hybridiseringa som oppstår gjennom kultur møte i eit mangfaldig samfunn. *Appropriasjonen* inneber at den marginaliserte gruppa vert definert utanfrå, ofte som mindreverdige, komiske eller stereotypiske på andre måtar.

Desse perspektiva synleggjer at dei postkoloniale teoriane ikkje berre gjer seg gjeldande i tekstar skapt i ein majoritetskontekst. Også majoriteten sin bruk av tekstar frå minoritetskulturar kan med fordel analyserast i eit postkolonialt perspektiv. Dei fire læreverka i materialet for denne oppgåva er utjevne i ein norsk majoritetskontekst, men alle inneheld tekstar som er henta frå andre kulturar. Måten desse tekstane er presenterte på, og eventuelle omskrivingar, vil vere interessant å sjå opp mot kulturell *appropriasjon*.

### **Kulturell outsider**

Omgrepet *kulturell outsider* viser hos Bradford (2011, s. 334) til majoritetslesarar av tekstar skrivne av minoritetsforfattarar. Bradford refererer til Patricia Linton, som hevdar at dei som står på utsida av den kulturen teksten har opphav i, ofte får kjensla av at teksten har eit «skjult innhald» som dei ikkje får tilgang til. Dette fungerer som ei påminning til den kulturelle outsideren om at hen ikkje har krav på å oppfatte eller forstå alle aspekt ved teksten. Frå lesaren krev dette ei finkjensle for dei grensene som eksisterer i teksten, og respekt for desse grensene.

Hos Bradford blir omgrepet kulturell outsider nytta for å diskutere korleis majoritetslesarar bør tilnærme seg tekstar tilhøyrande minoritetskulturar. Eg vil likevel argumentere for at konseptet kan generaliserast til å gjelde alle lesarar, uavhengig av majoritets- eller minoritetstilhøyrse, som møter tekstar frå ein annan kultur enn den dei sjølv identifiserer seg med. Kjensla av utanforskap kan ventast å vere til stades, uavhengig av kva rolle den enkelte kulturen har i samfunnet. Slik tydeleggjer ein viktigheita av at alle lesarar får høve til å møte tekstar der dei er «på innsida av kulturen». Ein elev som alltid opplever å vere kulturell outsider i møte med dei litterære tekstane i skulen, vil alltid bli påminna at hen ikkje har krav på å oppfatte den fulle tydinga av tekstane. Omgrepet kulturell outsider har dermed samanheng med det Hennig skriv

om stadfesting av identitet gjennom spegling. Lesarar som opplever å vere ein kulturell outsider får ikkje høve til å spegle seg i teksten, og vil dermed ikkje oppleve å bli tryggare på eiga identitet i møte med teksten.

## 2.4 Kvitheit

Ein del likheitstrekk finst mellom dei postkoloniale perspektiva og teoriar om kvitheit. Begge har som føremål å setje lys på usynlege strukturar, men der postkolonialismen ser på relasjonar mellom kulturelle folkegrupper, har kvitheitsteorien fokus på skiljet mellom ulike etnisitetar. Medieforskar Richard Dyer er sett på som ei av dei leiande stemmene innanfor kvitheit i visuell mediekultur. I boka *White* som først vart utgitt i 1997, skriv Dyer om representasjonen av kvite menneske i vestleg kultur. Temaet er først og fremst visuelle framstillingar som har oppstått i ein «kvit kontekst». Dyer argumenterer for at kvite har og har hatt ei mykje større grad av kontroll over korleis dei sjølve og andre vert framstilte i media og kultur, enn noko anna etnisk gruppe (Dyer, 2017, s. xxxiii). Han peikar på at framstillinga av kvite har vore ein vesentleg mangel frå forskinga på det han kallar «racial imagery», og hevdar at dette antydar ei forståing av etnisitet som ekskluderer dei kvite. Han knyter dette til makt (s. 2):

There is no more powerful position than that of being ‘just’ human. The claim to power is the claim to speak for the commonality of humanity. Raced people can’t do that – they can only speak for their race.

Den visuelle kulturen ser kvit hud som den usynlege standarden. Er ikkje hudfargen til ein person spesifisert, vert hen automatisk oppfatta som kvit. Slik vert det skapt eit skilje som ser dei kvite som normalen, medan alle andre etniske grupper vert avvikande. Dyer peikar på ein tendens der desse gruppene som er marginaliserte i samfunnet må gjere greie for sin ståstad når dei uttalar seg, medan majoriteten ikkje treng å ta omsyn til dette. Dei kan snakke som del av menneskeheita, som individ og ikkje som representant for ei minoritet. Så lenge etnisitet er noko som berre gjeld for ikkje-kvite grupper i samfunnet, vert dei kvite sett på som den menneskelege «normen» (s. 4).

Dyer argumenterer for at dei konnotasjonane som ligg bak det å omtale ei etnisk gruppe som «kvite» er problematisk i seg sjølv. Som farge er kvit assosiert med reinleik, og ved å omtale menneske med lys hud som kvite impliserer ein at dette er den «reine» delen av menneskeheita, fargelaus og overlegen. Han viser til at eit skilje mellom ulike etnisitetar minst kan sporast tilbake til 1500-talet, der menneska med grunnlag i religiøse tekstar og vitskap (forskning på biologi og genetik) har forsøkt å forsterke dette skiljet. Det historiske bakteppet viser korleis

ideane om eit etnisk skilje har oppstått og blitt forankra i vestleg kultur. Dyer sine analysar viser korleis desse ideane har fotfeste også i dagens mediekultur.

*White* inneheld ei lang rekkje analysar av forskjellige aspekt ved framstillinga av kvite i kunst og populærkultur, men her vil eg ta utgangspunkt i det aspektet som verkar mest relevant for denne oppgåva; det kvite som symbolikk. Der denne oppgåva brukar hudfarge som ei deskriptiv skildring, viser Dyer til tilfelle der kategorien «mørkhuda» har blitt brukt først og fremst i ei sosial tyding, mellom anna i behandlinga av (kvite) jødar under den andre verdskrigen. Dette har samanheng med den moralske symbolikken som ligg i kvitt og svart. Dyer viser til eksempel frå populærkulturen, der kontrasten mellom det lyse som er godt og reint, og det mørke som er sensuelt og/eller vondt, gjer seg gjeldande i alt frå visuelle representasjonar av eventyr, til fargebruk i leikar. Filmen *Danse med ulver* (1990) er eit døme på at desse kontrastane kan gjere seg gjeldande også i representasjonar av menneske som blir rekna som «ikkje-kvite». Filmen viser to ulike nordamerikanske urfolk, der det vonde Pawnee-folket vert framstilt som tydeleg mørkare enn det gode Sioux-folket (s. 60).

Teori om kvitheit er inkludert i denne oppgåva for å kunne utvide perspektiva frå postkolonialismen. Der dei postkoloniale teoriane primært kan seie noko om det kulturelle aspektet ved minoritetsdefinisjonen som ligg til grunn for oppgåva, tek kvitheitsteorien utgangspunkt i det etniske. Felles for begge retningane er eit fokus på ulikheit som kan sporast til etniske og kulturelle forskjellar. Dette kan knytast til rasisme, og neste kapittel presenterer nokre perspektiv på rasisme i barnelitteraturen.

## 2.5 Rasisme i barnelitteraturen

Barnelitteraturvitar Philip Nel byggjer mellom anna på teoriane om kvitheit når han undersøker rasisme i barnelitteraturen i boka *Was the Cat in the Hat Black?: The Hidden Racism of Children's Literature, and the Need for Diverse Books* (2017). Nel sjølv omtalar boka som eit parallelt prosjekt til Clare Bradford si bok *Unsettling Narratives*. I likheit med Bradford ser også Nel på korleis tidlegare maktdynamikkar ligg til grunn for dagens framstillingar. Der Bradford byggjer på postkolonialismen, er rasisme det teoretiske grunnlaget hos Nel.

Nel tek utgangspunkt i ei forståing av rasisme som noko underliggande og skjult. Han skriv at rasistiske ideologiar har vart ved i barnelitteraturen på måtar som ein ikkje kan observere direkte, og skriv at «race is present especially when it seems to be absent» (s. 4). Dette knyter han til omgrepet *strukturell rasisme*, som i Store Norske Leksikon (Berg-Nordlie, Ikdal & Skorgen, 2019) er forklart som «usynlige strukturer i samfunnet som kan virke utestengende og

diskriminerende på individer på grunn av deres etniske bakgrunn». Vidare vil eg gå inn på nokre av dei aspekta ved rasisme i litteratur som Nel diskuterer; manglande representasjon, korrigering av rasistiske tekstar og det å lese ukomfortabelt. Nel vil bli supplert med perspektiv på minoritetskarakterar som typar med utgangspunkt i Rudine Sims Bishop, og Kimberlé Crenshaw sitt omgrep *interseksjonalitet*.

### 2.5.1 Konsekvensar av litterær usylegheit

Med bakgrunn i erfaringane til den nigerianskfødde forfattaren Chimamanda Ngozi Adichie, hevdar Nel (2017, s. 122) at «Racial invisibility is as harmful as racial stereotyping». Adichie viser til at hennar erfaringar med litteratur utan sympatiske framstillingar av mørkhuda karakterar, påverka skrivinga hennar frå tidleg alder. Allereie som barn i Nigeria skreiv ho forteljingar om kvite karakterar som levde liv ho sjølv ikkje hadde erfaringar frå; dei leika mellom anna i snøen (s. 121). Dette illustrerer tydeleg den påverknaden manglande representasjon i litteraturen har for lesarar med minoritetsbakgrunn.

Nel (s. 168) ser på samansettinga av etnisitetar i den amerikanske forlagsbransjen, og finn at den i liten grad representerer samansettinga i folket generelt, med 89% forleggarar som sjølv identifiserer seg som «White or Caucasian». Han viser også til undersøkingar som har fellestrekk med den som ligg til grunn for denne oppgåva, som viser at berre 11% av barnebøkene publisert i USA i 2014 var *om* «people of colour» - ei samlenemning for etniske grupper utanom den kvite. Forfattarar frå desse gruppene utgjorde på si side berre 8%. Nel (s. 182) argumenterer for at denne ubalansen i mangfaldet innanfor forlagsbransjen gjer til at det er vanskelegare for minoritetsforfattarar å få innpass hos forlaga, fordi forleggarane med ein annan etnisk og/eller kulturell bakgrunn vil ha vanskelegare for å relatere seg til innhaldet i tekstane. Forleggarane vert «portvakter» som hindrar tilkomsten til bokmarknaden for dyktige, ikkje-kvite forfattarar. Nel refererer til forfattar Zetta Elliot, som uttrykker viktigheita av at alle stemmer slepp til på det litterære feltet på følgjande måte: «If we wait for the industry to change, another generation of children will grow up as I did – without the ‘books-as-mirrors’ they need and deserve» (s. 183). Her ser ein att tanken om boka som ein spegel, jamfør Hennig i kapittel 2.2.2.

Nel ser på sjangrane bøker om minoritetsgrupper er publiserte i, og finn at realisme, historiske forteljingar og sakprosa er dei mest frekvente sjangrane. Han understrekar at dette er nødvendige sjangrar som kan bidra til å rette opp misoppfatningar og feilaktige narrativ som bidreg til å marginalisere og forvrengje oppfatninga av historia til minoritetsgrupper, men at overvekta av denne typen tekstar er problematisk. Han argumenterer for at desse sjangrane ikkje

bør dominere marknaden på ein måte som går ut over andre sjangrar, og presenterer fire hovudargument for kvifor ein bør framstille mangfald på tvers av sjangrar (s. 191-196).

For det første kan det einsidige fokuset på historiske framstillingar signalisere at dei utfordringane som vert skildra ligg i fortida, og ikkje har fotfeste i samtida. Det finst få bøker om dagsaktuell problematik, til dømes «Black Lives Matter»-røyrsla som er svært sentral i dagens fleirkulturelle USA. For det andre treng lesarane mangfaldige perspektiv på omverda. Dersom tematikkar som rasisme berre vert presentert gjennom realistiske og historiske barnebøker, står ein i fare for at lesarane går lei av tematikken. Det tredje argumentet til Nel, er at dersom ein skaper meir mangfaldige sjangrar, vil ein kunne endre lesaren si førestillingsevne. Ved å presentere tekstar frå minoritetsperspektiv innanfor «nye» sjangrar, utfordrar ein oppfatninga om at enkelte sjangrar er reserverte for majoritetslesarar og majoritetsforfattarar. Minoritetslesarar må kunne sjå «seg sjølv» i helterolla, på oppdagingsferd i fantasiverder og som del av mytologiske forteljingar, på lik linje med den kvite majoritetslesaren. For det fjerde hevdar Nel at ein konsekvens av manglande mangfald på tvers av sjangrar vil kunne vere at minoritetslesarar unngår lesing på generell basis. For å fremje lesing og literacy hos alle barn må ein difor arbeide for eit større mangfald innanfor alle sjangrar, slik at alle barnelesarar har høve til å identifisere seg med tekstar innanfor dei sjangrane dei les. Dette har tydeleg overføringsverdi til utvalet av tekstar i norsklæreverka.

### **2.5.2 Bowdlerizing: moralsk korrigerering av tekstinnhald**

Eit av hovudtemaa i Nel si bok, er spørsmålet om rasistisk innhald i barnebøker bør endrast, som han diskuterer med utgangspunkt i omgrepet «bowdlerizing» (Nel, 2017, s. 67). I dette ligg det ifølgje ordboka Merriam-Webster («bowdlerize», 2019) at ein tekst vert korrigert gjennom å fjerne eller modifisere dei delane av teksten som vert sett på som moralsk skadeleg, feil eller støytande. Med utgangspunkt i mellom anna *Charlie og Sjokoladefabrikken* av Roald Dahl (1964) diskuterer Nel korleis kjende tekstar har blitt korrigert i tråd med utviklingar i samfunnet.

Han ser bowdleriseringa i samanheng med sensur, og argumenterer for at ei slik korrigerering av tekstar ikkje nødvendigvis har den ønska effekta. Ofte vil dei underliggende rasistiske strukturane framleis vere til stades i teksten, sjølv om ein fjernar openberre rasistiske formuleringar. (Nel, 2017, s. 67). Han peikar på at det største problemet med å bowdlerisere tekstar er at det fjernar rommet for å reagere på innhaldet i teksten. Ved å moderere tekstane fjernar ein dei openberre problematiske passasjane, utan nødvendigvis å fjerne det problematiske innhaldet. Dersom lesaren får møte dei usensurerte tekstane, inviterer ein i større



grad til at lesaren kan delta i ein kritisk samtale om teksten og innhaldet. Dette opnar for lærdom om at ikkje all litteratur bør akseptast utan vidare, og at det er rom for å vere ueinig i det som vert presentert i litteraturen (s. 93).

Eit anna argument mot å korrigere rasistisk barnelitteratur, ligg i barnet sjølv. Nel viser til Brigitte Fielder, som har uttalt at «The decision to talk about racism is a position of privilege» (s. 75). Barn i Amerika som har mørk hud, er medvitne etnistiteten sin svært tidleg i livet. Dei har sannsynlegvis allereie møtt rasisme, og snakka om det med foreldre og andre omsorgspersonar. Dei har dermed allereie dei erfaringane ein treng for å kunne diskutere rasismen i tekstane, og tekstane kan tilføre viktige diskusjonar om dei haldningane som ligg til grunn. For barn som er del av den kvite majoriteten er det tilsvarende viktig å få erfaringar som kan hjelpe dei å kjenne att urett, for sjølv å vere medvitne si rolle i eit samfunn som opprettheld rasisme (s. 74).

Trass dette kritiske blikket på bowdlerisering, problematiserer Nel (s. 90-91) det å la barn lese dei originale utgåvene av rasistiske tekstar. Han hevdar at dette krev ein kritisk tolkingskompetanse som barnelesarar ikkje har, og at lesing av slike tekstar dermed krev at ein lærar eller forelder involverer seg i lesinga. Det er skilnader på kor mykje kritisk tenking og rom for refleksjon dei ulike tekstane inviterer til undervegs gjennom opne rom i teksten (s. 91), og ulike tekstar krev dermed ulik kompetanse også hos den vaksne lesaren.

### 2.5.3 Å lese ukomfortabelt

Nel (2017, s. 105) skriv at i utgangspunktet burde alle barn få høve til å oppleve ein barndom fri for fordømmar, men påpeikar at det er uunngåeleg at barn møter rasisme. Han framhevar difor litteraturen som ein trygg stad der unge lesarar kan utforske dei komplekse, vanskelege og smertefulle kjenslene som følgjer av rasisme. Undervisning som går i møte med rasismen i litteraturen krev ifølgje Nel (s. 103) at både lærarar og elevar opnar for å vere ukomfortable. Han skriv at eit mål må vere å gjere klasserommet til ein trygg stad, der det er greitt å vere ukomfortabel, og uttrykkje dei kjenslene ein har. Det må vere tydeleggjort for elevane at noko av det ein les samla vil gjere dei ukomfortable og/eller sinte, og at dette er ok. Dette krev også at læraren er medviten si eiga rolle, som del av anten ein minoritet eller majoritet.

Mange av dei rasistiske tekstane er dessutan kjende og kjære klassikarar. Blant eksempla til Nel finn ein også *Mary Poppins* (1934) og *Doctor Dolittle* (1920), og i norsk samanheng kan mellom anna *Visen om vesle Hoa* av Thorbjørn Egner nemnast (1954). Nel (2017, s. 104) peikar på at for mange vaksne lesarar vil desse tekstane vere knytt til nostalgi og positive minne. Å

lese ukomfortabelt krev difor ein innsats frå den vaksne lesaren, der ein distanserer seg frå teksten for å vere i stand til å sjå det problematiske ved innhaldet.

#### 2.5.4 Minoritetskarakterar som typar

Rudine Sims Bishop skriv i artikkelen sin «Afrian American Children's Literature» (Bishop, 2011) om den historiske utviklinga i framstillinga av afroamerikanarar i barnelitteraturen. Ho peikar på ein tendens på 1800- og 1900-talet, der framstillingane av mørkhuda karakterar som førekom i litteraturen tok utgangspunkt i eit kulturelt perspektiv som såg desse karakterane som mindreverdige typar på forskjellige måtar; komiske, primitive, ynkelege eller omsorgstrengande (s. 225). Dette kan sjåast i samanheng med dei postkoloniale perspektiva, og måten skilnadane mellom «oss» og «dei andre» vart presenterte på ein måte som forsterka inntrykket av «den andre» som den svake parten.

Også i dei kolonialistiske tekstane finn ein typar, og Clare Bradford (2011, s. 332) peikar på at blant urfolkskarakterar finst det typar som den gamle vismannen, den unge aktivisten, den forstyrtra tenåringen og den edle villmannen. Bishop (2011, s. 229) skildrar ein framvekst av det ho kallar for «black-inclusive» litteratur, som hadde eit tydeleg inkluderande føremål ovanfor mørkhuda karakterar. Men også i denne litteraturen heldt dei negative framstillingane av mørkhuda karakterar fram. Eit hovudargument hos Bishop er difor at afroamerikanarar må få rom og moglegheiter til sjølv å skrive litteratur og skape karakterar som framstiller mørkhuda i tråd med korleis dei sjølve ynskjer å bli sett av majoritetsbefolkninga.

Bishop (s. 227) viser til ei eiga undersøking utført i 1982, som undersøkte 150 «black-inclusive» bøker publisert mellom 1965 og 1979. Med utgangspunkt i materialet undersøkte ho kven som var den tiltenkte mottakaren av litteraturen (mørkhuda/kvite), korleis den afroamerikanske kulturen vart framstilt, og frå kva perspektiv den kulturelle konteksten vart presentert – som tilskodar eller deltakar. Basert på desse spørsmåla vart bøkene delt inn i tre kategoriar: smeltedigelbøker, bøker om sosialt medvit og bøker om kulturelt medvit. Smeltedigelbøkene verka å ha som føremål å assimilere afroamerikanarane inn i den amerikanske middelklassen, på ein måte som ikkje tok omsyn til etniske og kulturelle forskjellar. Bøkene om sosialt medvit hadde på si side tilsynelatande eit føremål å auke sosialt medvit, gjennom å utvikle sensitivitet og røre ved sjølvkjensla hos dei kvite lesarane. Dei kulturelt medvitne bøkene såg ut til å forsøke å anerkjenne og presentere sider ved den afroamerikanske levemåten, med varierende grad av suksess.

Bishop sine observasjonar stammar frå ein epoke i den amerikansk litterære konteksten, med eit historisk bakteppe og ei samtid som er svært forskjellig frå den norske konteksten denne oppgåva er del av. Likevel kan dei ulike framstillingane ho viser til vere ein del av eit nyttig rammeverk for den litterære analysen av læreboktekstane. Både dei forskjellige typane av minoritetskaraktarar, kategoriane ho deler tekstane inn i, og fokuset på at minoritetsforfattarane må ha rom til å sjølv skape framstillingane har overføringsverdi til mitt prosjekt. Denne overførbarheita er også eit tema hos Bishop, som skriv at hennar arbeid er med på å skape ein kritisk kontekst og eit rammeverk for å studere litteratur som har utspring i ei rekkje ulike minoritetsgrupper (s. 234).

### 2.5.5 Interseksjonalitet

I samband med rasisme i barnelitteraturen, vil eg kort nemne *interseksjonalitet* som eit viktig prinsipp å ha i tankane i ei analyse av representasjon. Interseksjonalitet er eit omgrep som vart introdusert av Kimberle Crenshaw (1989), og er basert på ein vegkryssmetafor, der personen står i skjeringa mellom to typar diskriminering, til dømes på bakgrunn av at ho er både kvinne og mørkhuda. Crenshaw skriv at «the intersectional experience is greater than the sum of racism and sexism» og understrekar at utan å ta høgd for kryssdiskrimineringa som skjer når kjønn og hudfarge møtest, vil ein ikkje kunne fullt ut forstå den komplekse situasjonen til den som vert diskriminert (1989, s. 140). Crenshaw framheld at dersom ein ikkje har eit språk for å skildre kryssdiskrimineringa, vil ein heller ikkje kunne oppdage at den føregår (2016; 1989, s. 167).

Interseksjonalitet er eit omgrep som kan nyttast om kryssdiskriminering på bakgrunn av ei rekkje ulike faktorar, som til dømes kjønn, legning, religion, etnisitet eller funksjonsevne. Å gjennomføre ei reell interseksjonell analyse krev eit breitt teoretisk rammeverk som tek for seg fleire faktorar innanfor mangfaldet. Oppgåva gjer ikkje greie for teoriar knytt til andre område enn etnisitet og kulturell tilhøyrse, og interseksjonalitetsomgrepet vert difor først og fremst ein reiskap som kan hjelpe til å setje lys på andre dimensjonar ved materialet, og ein inngang til å studere det etniske og kulturelle mangfaldet i læreverka på eit meir overordna nivå.

### 3. Metode

Dette kapitlet gjer greie for metoden som er brukt for å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla. Læreverket er ein særeigen hybridtekst som kombinerer trekk frå ulike typar tekstar, samtidig som det har ein spesiell posisjon som formidlar av kunnskap i skulen. For å kunne setje fokus på det som er spesielt ved læreverket, er det difor relevant å byggje på overordna prinsipp frå lærebokanalyse. Provenzo, Shaver og Bello (2011, s. vii) diskuterer læreboka sin plass i sosiale og politiske diskursar. Dei skriv at ein analyse av læreboka vil kunne gje viktig innsikt i kulturen den er del av. Dei viser til Foucault, og argumenterer at forfattaren som skriv ein tekst er del av, og vert påverka av, ein større kulturell diskurs.

For læreboka er det naturleg å spørje kva som kjenneteiknar den bakanforliggende diskursen for læreverka vi vel å bruke i opplæringa, både med tanke på innhald og kontekst. Teorien presentert i kapittel 2 er valt for å kunne belyse den bakanforliggende diskursen som Provenzo, Shaver og Bello viser til. Vidare vil eg med utgangspunkt i *Unesco Guidebook on Textbook and Textbook Revision* gjere greie for ein todelt metode for lærebokanalyse, som med utgangspunkt i teorien kan setje lys på ulike dimensjonar ved materialet i henhald til problemstillinga. Metoden kombinerer kvantitative og kvalitative tilnærmingar, gjennom frekvensanalyse og litterær analyse.

#### 3.1 Lærebokanalyse

Eckhardt Fuchs og Annkatrin Bock ved Georg Eckert Institute for International Textbook Research set ord på drivkrafta som ligg bak lærebokforskinga på følgjande måte (2018, s. 1):

...textbooks are more than simply mediators of knowledge. They always contain and enshrine underlying norms and values; they transmit constructions of identity; and they generate specific patterns of perceiving the world. All this means that textbooks are frequently contested, within and between societies, among political, social, religious, and ethnic groups.

Det unike ved læreboka som studieobjekt er at den både representerer den samtida den er skapt i, med sine underliggende verdiar og normer, samtidig som den vidareformidlar desse til dei oppveksande generasjonane. Den verdibærande funksjonen, sett i samanheng med den stadige fornyinga av læreverka på marknaden, gjer dette til eit fagfelt som opnar for kontinuerleg forking.

I *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* diskuterer Falk Pingel (2010, s. 67-68) ulike metodar for lærebokanalyse. Han omtalar dette som eit metodisk felt som har utvikla seg i tråd med nye føremål for analysen, og nemner mellom anna analysar av kva

fagstoff som vert dekkja, analysar av didaktiske tilnærmingar, og analysar som har som mål å avdekke dei underliggande verdiane i læreboka. Undersøkinga mi kan kategoriserast under sistnemnde. Pingel understrekar at kvantitative og kvalitative metodar bør kombinerast, uavhengig av føremålet for analysen. Som døme på kvantitativ analyse nemner Pingel «frequency analysis» og «space analysis» (s. 67). Desse finn ein att i norskspråkleg samanheng som høvesvis frekvensanalyse og romanalyse (Angvik, 1982, s. 374-375). Frekvensanalysen talfestar førekomsten av omgrep eller personar, medan romanalysen måler det fysiske omfanget framstillinga av eit gitt tema er gitt. Pingel (2010, s. 68) viser til Rob Gilbert, og poengterer at ei kvantitativ analyse kan ha høg grad av reliabilitet dersom den byggjer på tydeleg definerte reglar for klassifisering og grundig opplæring av forskarane, men at den likevel inneheld eit kvalitativt element i valet av kva for tekstelement som skal undersøkast. (s. 68).

For kvalitative metodar skriv Pingel (s. 68) at føremålet er å avdekke dei ikkje-målbare underliggande verdiane i læreboka. Dette er metodar som byggjer på forskaren sitt eige system av verdiar og forståing av teksten. Slik er det viktig at referanserammene for analysen vert tydeleggjort i førekant. Som døme på kvalitative metodar nemner Pingel hermeneutisk analyse, som for lærebokforskinga inneber ei systematisk tolking av ein større eller mindre del av innhaldet i læreboka.

Som metode for denne studien har eg i tråd med Pingel valt å kombinere kvantitative og kvalitative metodar, i form av frekvensanalyse og hermeneutisk analyse. Frekvensanalysen er valt for å kunne gje eit overblikk over materialet som heilheit. Den gjer det mogleg å trekkje ut eit talmateriale som kan seie noko om tendensar i materialet, og har ein viktig sorterande funksjon med tanke på den påfølgjande tekstanalysen. Frekvensanalysen er utført ved hjelp av eit frekvensskjema, som vert skildra meir inngåande i kapittel 3.3. Funna frå frekvensskjemaet vil bli vidare utforska gjennom hermeneutiske analysen. I denne oppgåva vert den hermeneutiske metoden realisert gjennom ein litterær analyse med fokus på karakteranalyse, multimodal analyse og adaptasjonsanalyse. Dette vil bli gjort greie for i kapittel 3.4.

## 3.2 Frekvensskjema

Gjennomføringa av ein frekvensanalyse som talfestar førekomsten av eit gitt fenomen, krev ei form for organisering av materialet og funna. Dette har eg valt å gjere gjennom eit frekvensskjema. Skjemaet er utforma med utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla, og registrerer informasjon om kvar enkelt tekst ved hjelp av totalt 21 kategoriar. Figur 1 viser dei ulike kategoriane, og illustrerer korleis tekstane er registrerte i skjemaet med utgangspunkt i *Kaleido* sitt tekstutdrag frå «Mine to oldemødre» av Lisa Aisato

N'jie Solberg. Dette er ei forenkla framstilling med enkelte forklarande kommentarar, og vedlegga 1-5 viser dei reelle frekvensskjema som ligg til grunn for denne oppgåva.

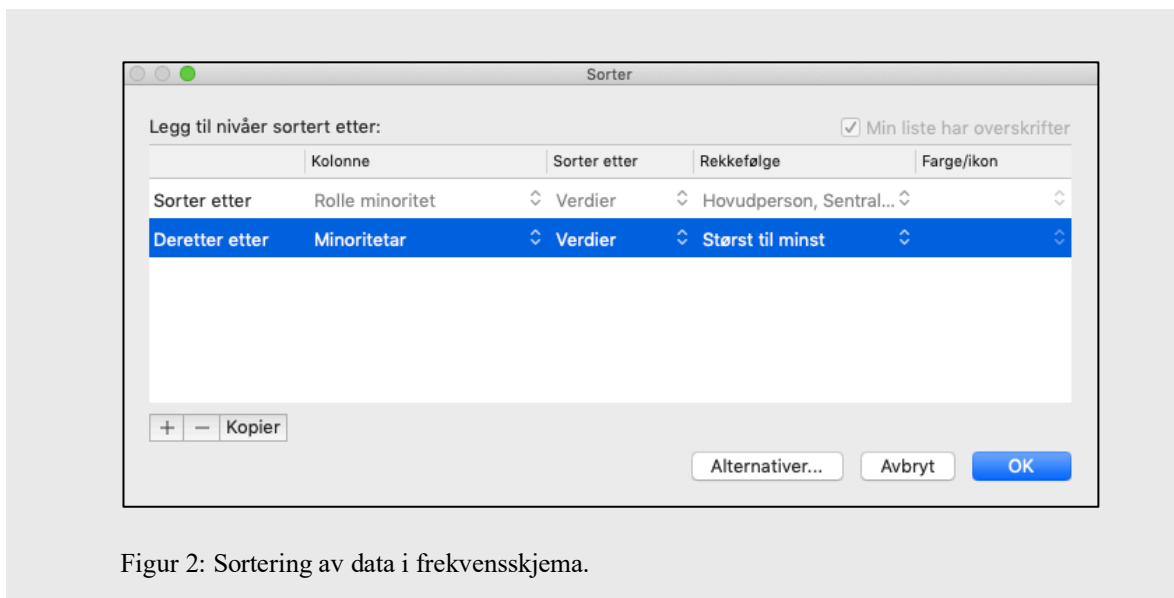
|   |   |
|---|---|
| Tittel  | Mine to oldemødre   |
| Forfattar   | Lisa Aisato N'jie Solberg   |
| Illustratør   | Lisa Aisato N'jie Solberg   |
| Type tekst (sjanger)  | Kvardagsforteljing  |
| Tema  | Familie   |
| Kapitteltittel  | Til deg fra meg   |
| Lærebok   | <i>Kaleido lese- og språkbok B</i>  |
| Sidetal   | 178-183   |
| Lengd (sider)   | 6   |
| Differensierte tekstar (finst teksten som lettlestversjon, eller har ulike lesenivå ulik tekst) | Nei   |
| Tydeleg referanse til tekstkjelde   | Ja, tekstreferanse<br>(fra <i>Mine to oldemødre</i> av Lisa Aisato N'jie Solberg)   |
| Mål   | Kapittelmål: Lære å oppsummere en fortelling, lære om sammensatte ord, skrive brev til et fadderbarn, bygge ut setninger på flere måter, lese tekster om å holde kontakt med andre. |
| Lesebestilling  | Nei   |
| Illustrasjon  | Ja  |
| Om illustrasjon   | Tre heilsider frå ulike situasjonar, alle karakterane mørke.  |
| Hovudperson   | Jeg   |
| Tal karakterar (tekst, illustrasjon)  | 3,3   |
| Tal minoritetar   | 3   |
| Rolle (den mest sentrale: hovudperson/sentral/perifer)  | Hovudperson   |
| Kven? (minoritetskarakter(ar))  | Jenta, pappa og oldemor   |
| Handling (kort handlingsreferat)  | Jenta får ein konkyllie i gåve frå oldemor i Gambia, snakkar med henne i telefonen men treng tolkehjelp av pappa.   |

Figur 1: Kategoriar og eksempel på registrering i frekvensskjema

Kategoriane i skjemaet kan delast inn i to funksjonar: informasjon som strukturerer materialet, og element som er eller kan vere viktige for analysen. I den første funksjonen finn ein kategoriar som «sidetal», «kapitteltittel» og «handlingsreferat». Kategoriane i den andre funksjonen er mellom anna «om illustrasjon», «tal minoritetar» og «rolle». Kategoriane er først og fremst

tenkt å vere deskriptive for å kunne registrere tekstinnehaldet objektivt, men nokre er også tolkande, til dømes «type tekst» og «tema». Også den kategorien som er mest sentral for problemstillinga, «tal minoritetar», kan seiast å vere tolkande i det at den byggjer på subjektive oppfatningar av kva karakterar som skal registrerast som minoritet. I arbeidet med utforminga av skjemaet såg eg det som nødvendig å kombinere kvantitative og kvalitative element for å kunne lagre mest mogleg informasjon i registreringa.

Frekvensskjemaet er laga i programmet Microsoft Excel. I realiteten er dokumentet samansett av fem skjema («ark» i Exel), eitt som samlar tekstane med minoritetskarakterar (vedlegg 1), og eitt for kvart læreverk (vedlegg 2-5). Ein av funksjonane i Excel, er at ein kan velje å sortere informasjonen i skjemaet etter ulike kategoriar. Slik kan ein organisere materialet på ein måte som synleggjer ulike tendensar. Dette krev at informasjonen i skjemaet er konsekvent registrert, anten som talverdiar eller som tekst. Slik kan ein sortere i talrekkefølge, alfabetisk eller etter ei eigendefinert rangering. For å få oversikt over materialet er kvart læreverk først registrert i eit eige skjema. Deretter vart tekstane med minoritetskarakterar samla i eit felles skjema. Dette gjer det mogleg å bruke sorteringsfunksjonane til å finne tendensar både i det enkelte læreverket, og på tvers for tekstane med minoritetskarakter i dei fire verka. Figur 2 viser denne sorteringsfunksjonen, der samleskjemaet for tekstar med minoritetskarakterar vert sortert først etter kva rolle minoritetane har i den eigendefinerte rangeringa hovudperson-sentral-perifer, og deretter etter tal minoritetar i den enkelte teksten (vedlegg 1).



Figur 2: Sortering av data i frekvensskjema.

Dei kategoriane som er mest sentrale for problemstillinga er talkategoriane «tal karakterar» og «tal minoritetar», og den differensierande kategorien «rolle». Dei to første kan sei noko om andelen karakterar som er minoritetar, både internt i den enkelte teksten, og i materialet som

heilheit. I «tal minoritetar» har eg i tillegg til talverdiar opna for å registrere teksten som anten «undefinert». «Udefinert»-registreringa er brukt for tekstar der ingen av karakterane er fargelagde, og der namn, klede eller symbolikk ikkje signaliserer ei klar minoritets- eller majoritetstilhørsel. Her er det viktig å nemne at ei slik registrering nødvendigvis må bygge på forskaren sine eigne oppfatningar av kven som skal registrerast som minoritet. Dette er ikkje alltid like eintydig i møte med materialet, og er ei utfordring eg vil kome tilbake til i kapittel 3.4.1.

Kategorien «rolle» er utforma for å kunne seie noko om den rolla minoritetskarakterane har i den enkelte teksten. Her vert karakterane registrerte som anten «hovudperson», «sentral» eller «perifer». Hovudperson er her brukt om den mest sentrale karakteren for forteljinga, eventuelt den som har synsvinkelen. Sentral er brukt om dei karakterane som er viktige for handlinga i teksten, men som ikkje er definert som hovudperson. Perifere karakterar er karakterar som anten berre finst i illustrasjonen, eller som ikkje direkte har innverknad på handlinga i teksten. Ved å inkludere «rolle» vert talmaterialet meir nyansert enn dersom «tal minoritetskarakterar» var den einaste kategorien som registrerte førekomst av minoritetar.

Eit viktig element ved denne frekvensanalysen, er at den relaterer seg til tekstane slik dei står i læreverket. Registreringa er lagt opp som ei verkintern lesing som tek utgangspunkt i teksten slik den er presentert for elevane. I registreringa tek eg ikkje omsyn til den originale teksten utdraget er henta frå, ei heller teksten sin eventuelle plass i eit større multimodalt tekstunivers. Dette er gjort for å sikre at alle tekstane vert behandla utifrå dei same føresetnadane, utan påverknad av mine forkunnskapar. Dette gjer til at karakterar i tekstar som kan sjåast på som ein del av ein uoffisiell norsk kanon, til dømes Ronja Røverdatter, vert registrert som «undefinert» med omsyn til tal minoritetar, sjølv om dei fleste nordiske lesarar nok vil tenkje at alle karakterane i teksten er del av ein kvit majoritet.

### **3.3 Litterær analyse**

Litterær analyse er det overordna metodiske rammeverket for analysen av læreboktekstane. Andersen, Mose og Norheim (2012, s. 7) legg til grunn ei vid forståing av litterær analyse som går utover den tradisjonelle nærlesinga av tekst. Dei opererer med eit utvida litteraturomgrep som i tillegg til skjønnlitteratur og sakprosa også omfattar mellom anna multimodale tekstar (s. 10), og viser til eit mangfald av metodiske tilnærmingar for dei ulike teksttypene. Hensikta med litterær analyse, utover å formidle teksttolkinga, er ifølgje Andersen, Mose og Norheim å gjere tydeleg kva føresetnader analysen baserer seg på; kvifor og korleis les vi teksten på den bestemte måten (s.18).



Litterær analyse baserer seg på at forskaren vel ut og analyserer utvalde delar av teksten eller tekstane. Utvalet avhenger av tema for analysen og eigenarten til den enkelte teksten. Dei utvalde elementa må vere grunngevnne, og relevansen dei har for analysen må vere tydeleg. Teorien som ligg til grunn for analysen fungerer som eit meiningsskapande hjelpemiddel i møte med teksten. (Andersen et al., 2012, s. 22-23). Teorien som er presentert i kapittel 2 av denne oppgåva er utvalt for å kunne tilføre analysen ulike perspektiv på etnisk og kulturelt mangfald. Vidare vil eg gjere greie for fire perspektiv innanfor litterær analyse som er sentrale for analysen av læreboktekstane; modellesar, karakteranalyse, multimodal analyse og adaptasjonsanalyse.

### 3.3.1 Modellesar

Som ein del av den litterære analysen kan ein hente eit sentralt spørsmål frå resepsjonestetikken: kven er den tiltenkte lesaren av teksten? I Umberto Eco (1979, s. 7) sitt omgrep *modellesar* ligg det ei antaking om at forfattaren gjennom språklege val, litterær stil og grad av spesialisert språk, formar teksten til ein tenkt lesar. Tekstskapinga skjer med utgangspunkt i ein tenkt lesar som deler forfattaren si forståing av teksten sitt innhald. Eit døme her er boka *Tonje Glimmerdal* av Maria Parr(2009), som har ei rekke referansar til *Heidi* av Johanna Spyri (1881). Ein tenkt modellesar av Parr si bok har kjennskap til handlinga i *Heidi*, og er såleis i stand til å trekkje koplingar mellom dei to bøkene som kan bidra til ei djupare forståing av innhaldet i *Tonje Glimmerdal*. I analysen vil eg knytte modellesaromgrepet til dikotomien majoritet-minoritet, og diskutere om tekstane vert fortalde frå eit majoritets- eller minoritetsperspektiv, og dermed rettar seg spesielt mot anten ein majoritets- eller minoritetslesar. I tillegg til det aktuelle tekstutdraget, vil også det som omgjev teksten, som spørsmål, lesebestillingar og instruksar i lærarrettleinga, vere relevant å diskutere her.

### 3.3.2 Karakteranalyse

Karakterisering er det som introduserer, utformar og utviklar personane i teksten (Lothe, 2003, s. 121). Rolf Gaasland (1999, s. 96-97) skil mellom to kjelder til informasjon om karakterar; forteljaren og karakterane sjølve. Informasjonen forteljaren kan gje er avhengig av synsvinkel og forteljartype, og forteljaren kan skildre karakterar anten direkte eller indirekte. Direkte skildringar skildrar karakteren gjennom eksplisitt skildrande utsegner om personen, medan indirekte skildringar skjer gjennom til dømes hendingar som karakteren er del av.

Når karakterane er kjelde til informasjon, dreier det seg om tanke- og talehandlingar anten hos den aktuelle karakteren eller dei rundt. Her kan både innhald og uttrykksmåte gje lesaren informasjon om karakteren. I denne typen skildringar understrekar Gaasland viktigheita av å vurdere truverdet til den karakteren som er kjelde til informasjonen. Den typen karakterisering

som Gaasland skildrar, er først og fremst knytt til verbale tekstar. For ein stor del av læreboktekstane som utgjer materialet for denne oppgåva er det illustrasjonane som hovudsakleg står for karakteriseringa. Dette gjer det aktuelt å hente perspektiv frå biletbokanalyse. Maria Nikolajeva og Carole Scott (2001, s. 82-83) peikar på den moglegheita for karakterisering som ligg i det kunstnarlege i ei biletbok. Bilete kan formidle skildringar av fysiske trekk, men også til ei viss grad kjensler og haldningar i måten karakterane er framstilte gjennom ansiktsuttrykk og gestikulasjon. Illustrasjonane har også ein symbolsk dimensjon, der plassering og storleik for dei enkelte karakterane kommuniserer relasjon og status mellom dei.

Gaasland (1999, s. 105) viser til E. M. Forster sitt skilje mellom éin- og fleirdimensjonale karakterar. Eit anna ord for den éindimensjonale karakteren er type, og dette er karakterar som gjerne berre har éin definerande eigenskap, éin dimensjon. Dette står i kontrast til den fleirdimensjonale karakteren, som framstår som meir verkelegheitsnær enn den éindimensjonale. Gaasland (s. 106-107) brukar fire kriterium for fleirdimensjonale karakterar, i form av motsetningspar: Enkel-kompleks, der den komplekse karakteren har meir eller mindre motstridande eigenskapar; statisk-dynamisk, der den dynamiske karakteren endrar og utviklar seg over tid; overflatisk-psykologiserande, der den psykologiserande funksjonen gjev innsikt i det indre livet til karakteren; og almenn-individuell, der den individuelle karakteren har trekk som skil hen frå dei andre karakterane i forteljinga. Det er ein glidande overgang, både internt i det enkelte motsetningsparet og i den samla overgangen frå éin- til fleirdimensjonal, der kvart av desse kriteria bidreg til å gjere ein karakter meir fleirdimensjonal.

Nikolajeva (2001, s. 61) skriv om karakterar sin funksjon som katalysator. Ho eksemplifiserer dette med tittelkarakterar som Peter Pan og Mary Poppins. Dette er karakterar som ikkje nødvendigvis vert tolka som hovudperson, men som likevel er uunnverlege for forteljinga ved at dei set i gang ei utvikling anten i handlinga eller hos hovudpersonen. Katalysator-karakteren har dermed ein funksjon knytt direkte til framdrifta i forteljinga, som ikkje nødvendigvis krev at karakteren er fleirdimensjonal.

### 3.3.3 Multimodal analyse

Både læreboka i seg sjølv og dei enkelte tekstane i læreboka kan sjåast på som ein multimodal tekst. Modalitet som omgrep vert brukt om dei ulike uttrykksformene ein kan bruke for å formidle innhald til ein mottakar. Eksempel på modalitetar er skrift, tale, bilete og musikk (Andersen et al., 2012, s. 158). For denne oppgåva er det hovudsakleg modalitetane tekst og illustrasjon/bilete, og forholdet mellom dei, som er aktuelt å analysere. Carey Jewitt og Gunther Kress (2003, s. 14-15) brukar omgrepet modal affordans (en: modal affordance) om det ulike

kommunikative potensialet som ligg i dei ulike modalitetane, basert på mellom anna eigenskapane til den aktuelle modaliteten. Ord og bilete har ulike styrkar, og kan formidle ulik informasjon til lesaren. Biletet kan til dømes gje att utsjånaden til ein karakter nøyaktig, eller seie noko om korleis forskjellige objekt er plassert i høve kvarandre. Teksten har på si side ein styrke når det kjem til å formidle tankar og organisere hendingar kronologisk.

Her er Roland Barthes sine termar forankring og avløysing (en: anchorage og relay), ein viktig analysereiskap. Barthes introduserte termane i artikkelen «The Rhetoric of the Image» i 1964. Hos Barthes vert forankring og avløysing knytt til reklame, men også innan biletbokteori er omgrepa sentrale for å omtale samspelet mellom ord og bilete (Birkeland & Mjør, 2012, s. 79). Eit samspel der orda gir informasjon som presiserer korleis innhaldet i bileta skal tolkast vert kalla forankring, medan avløysing inneber at ord og bilete tilbyr forskjellig informasjon, dei utfyller kvarandre. Også i tekstar som har færre illustrasjonar enn biletboka kan forankring og avløysing være nyttige i analyse av samspelet mellom tekst og bilete.

Som multimodal tolkingsramme for dei skjønnlitterære tekstutdraga kan forankring og avløysing sjåast i samanheng med Kristin Hallberg sitt omgrep *ikonotekst*. Hallberg (1982, s. 165) skriv at ikonotekst byggjer på den heilheita som oppstår når ein les tekst og bilete saman. Omgrepet rangerer ikkje dei to modalitetane, men konsentrerer seg om den heilheita som oppstår i kombinasjonen av dei to. Hallberg skriv om biletbøker, men understrekar at dette er eit omgrep som kan brukast om alle typar illustrerte tekstar. Som metode kan ikonoteksten vere ein reiskap for å sjå korleis interaksjonen mellom tekst og bilete formidlar ein annan tekst enn det kvar av dei to modalitetane kunne gjort på eigenhand. Hallberg skriv at dei implisitte spørsmåla vi møter ein tekst med utgjer ein vesentleg del av ikonoteksten. Til dømes kan den svare på kven personane i teksten er og kva rolle dei har i samhandlinga med dei andre karakterane.

### 3.3.4 Adaptasjonsanalyse

Ordet adaptasjon tyder tilpassing, og i litteraturvitskapleg kontekst vert det brukt om eit litterært verk som er overført og tilpassa til ein annan sjanger eller eit anna medium (Andersen et al., 2012, s. 167). Hutcheon (2012, s. 6) skriv at adaptasjonsomgrepet synleggjer relasjonen mellom den adaptasjonen og den teksten den er adaptert frå. Ho presiserer at adaptasjonen kan sjåast som ein sjølvstendig tekst uavhengig av den adapterte teksten, og understrekar at likskap med originalen ikkje bør vere eit vurderingskriterium. Adaptasjonane er «second without being secondary» (s. 9). Ho definerer adaptasjon ved hjelp av dei følgjande tre punkta (s. 8):

- An acknowledged transposition of a recognizable other work or works.
- A creative *and* interpretive act of appropriating/salvaging.
- An extended intertextual engagement with the adapted work.

Avhengig av kva ein legg i «extended intertextual engagement» og «interpretive act of appropriating» kan ein argumentere for at denne definisjonen på generelt grunnlag utelukkar tekstutdrag som adaptasjonar. Hutcheon (s. 9) skriv at definisjonen ekskluderer mellom anna sampling av musikk, fordi det berre er korte fragment av musikken som vert rekontekstualisert. Dette kan seiast å vere tilfelle også for tekstutdraga, som berre gjev att delar av innhaldet i originaltekstane. Likevel vil eg argumentere for at ein stor del av dei skjønnlitterære tekstutdraga i læreverka kan sjåast på som adaptasjonar. Eit eksempel her er «Operasjon sommerøya» som er henta frå Jørn Lier Horst si bok med same namn.

Ved at tekstutdraget deler tittel med boka og har ein tydeleg referanse til boka den er henta frå, blir det skapt ein relasjon mellom tekstane ovanfor lesaren. Samtidig har tekstutdraget fått nye illustrasjonar som framstiller karakterane på ein måte som er annleis enn i originalen. Ved at både læreboka og barneboka er tekstbaserte medium, er skilnadane i innhaldsformidlinga mindre synlege enn til dømes når ein roman skal adopterast til spelefilm. Lærebokforfattaren si rolle har likevel mange likheitstrekk med regissøren i det å velje ut og tilpasse dei delane av teksten som best kan formidle den ønska budskapet til lesaren. Jamfør problemstillinga vil det difor vere aktuelt å diskutere korleis adaptasjonen til lærebokmediet påverkar karakterframstillinga i forteljinga.

Dette samsvarer med det Mose, Andersen og Norheim (2012, s. 172-173) skriv om adaptasjonsanalyse. Dei framhevar karakterisering som eit moment i adaptasjonsanalyse, og skriv at ein slik analyse mellom anna kan undersøke om karakteristikkar ved enkeltkarakterar har endra seg frå det adapterte verket til adaptasjonen. Adaptasjonsstrategi er eit anna viktig moment i adaptasjonsanalyse, og dreier seg om ei vurdering av kva strategiar den som adapterer, i dette tilfellet lærebokforfatarane, har valt for å tilpasse teksten til det nye mediet. Dette har nær samanheng med mediespesifisitet, eit omgrep som har fellestrekk med modal affordans; kva moglegheiter og avgrensingar ligg i mediet teksten skal tilpassast til, sett opp i mot det originale? Det er først og fremst desse tre momenta ved adaptasjonsanalyse; karakteristikk, adaptasjonsstrategi og mediespesifisitet eg vil fokusere på i analysen av enkelttekstar i kapittel 5.

## 3.4 Metodiske utfordringar

### 3.4.1 Frekvensskjema

Det ligg fleire utfordringar i forsøket på å tilnærme seg litteratur på ein kvantitativ måte. I frekvensskjemaet er kategoriane i registreringa av bøkene utforma spesielt for oppgåva, og valet av kategoriar vil påverke kva funn studien kan gje. Dette er forsøkt tatt høgd for ved å utforme eit større tal kategoriar enn det eg på førehand venta ville vere aktuelt for analysen; til dømes i registreringa av mål og lesebestillingar knytt til den enkelte teksten. Dette gjev eit meir oversiktleg bilete av læreverka, og moglegheit til å sjå samanhengar på tvers av dei ulike kategoriane. Frekvensskjemaet vil likevel berre kunne seie noko om karaktermangfaldet i den forståinga som vert lagt til grunn for registreringa.

Ei anna utfordring ved frekvensskjema, er at ein for dei kategoriane som ikkje kan gje talverdiar må bruke relativt få typar registreringar for å kunne hente ut tendensar i materialet. Eit eksempel her er kategorien «rolle». Det finst stor variasjon blant dei tekstane som er registrerte med «sentral» minoritetskarakter. Likevel ville tilførselen av fleire typar registreringar, som til dømes «noko sentral» og «svært sentral» ikkje nødvendigvis bidra til meir nøyaktigheit i registreringane. Karakterane plasserer seg langs ein skala frå perifer til sentral, og med fleire kategoriar å plassere karakterane i, måtte kriteria for den enkelte kategorien vore svært spesifikke. Då står ein i fare for at kriteria vert for smale til å romme alle tekstane i materialet, og det vert vanskelegare for forskaren å vere konsekvent i kategoriseringa. Difor er kategorien «rolle» avgrensa til tre ulike typar registreringar.

### 3.4.2 Forskaren som fortolkar

Metodiske utfordringar knytt til forskarrolla gjer seg gjeldande i både frekvensanalysen og den litterære analysen. Forskaren er del av ein kultur og ei samtid, og kan aldri hevde å representere eit nøytralt og uavhengig perspektiv. Ein viktig del av forskaren si rolle er dermed å vere medviten dei forkunnskapane og forventingane hen tek med seg inn i forskingsprosessen (Nyeng, 2012, s. 50). Forskaren sine føresetnader, som faglege interesser og personlege erfaringar, har innverknad på kva kunnskap prosjektet resulterer i (Malterud, 2011, s. 37). Slik vil mine erfaringar, som del av den norske majoriteten, påverke denne studien både med tanke på korleis studien er utført, kva omgrep som er brukte, og korleis materialet vert tolka. Samtidig vil dei interessene som har ført til at eg har valt å utforske nettopp etnisk og kulturelt mangfald, også vere med å påverke dei ulike sidene ved forskinga.

Utfordringar knytt til forskaren si rolle som fortolkar er kanskje spesielt viktig i registreringa av karakterane. Den lengste teksten i materialet er på 8 sider, men over 75% av tekstutdraga er

4 sider eller kortare. Det korte tekstomfanget gir avgrensa rom for verbale karakterskildringar. Ofte vert ikkje ei eventuell minoritetstilhøyrsele eksplisitt nemnt i verbalteksten, anna enn eventuelle karakternamn. Enkelte namn kan tydeleg sporast til anten minoritets- eller majoritetstilhøyrsele, som Fatima, Housnein og Hjørdis. Men dei namna som ikkje eintydig tilhøyrer ein av kategoriane, er blitt kategoriserte som «udefinert». Dette gjeld namn som til dømes Robin og Alexandra. Skjelbred et al. brukar «norsk namnetradisjon» som målestokk, men eg har landa på at dette vert for lite einstydig. Ein kan argumentere for at norsk namnepraksis er i endring under påverknad av internasjonale namnetradisjonar, og at det å definere ein norsk namnetradisjon ikkje let seg gjere utan vidare. Eg har difor arbeidd utifrå ei smal forståing av kva namn som tilseier at karakteren tilhøyrer anten majoriteten eller ein minoritet. Det er difor få tekstar som er blitt definert som med- eller utan minoritetskaraktarar basert utelukkande på dei namna som er brukte i teksten. Ofte er registreringane baserte på ein kombinasjon av namn på karakterane og det visuelle i illustrasjonen, eventuelt berre på det visuelle.

Å basere registreringane på det visuelle åleine, gjennom ytre kjenneteikn som variasjonar i hudfarge, klede og kulturell symbolikk kan vere problematisk på fleire måtar. Den største utfordringa er at ei slik registrering baserer seg på forskaren sine egne oppfatningar av kva for kjenneteikn som kan tilseie at den aktuelle karakteren tilhøyrer ein minoritet. Her vert forskaren sine kunnskarar, eller mangel på kunnskarar, om dei mange gruppene innanfor mangfaldet gjeldande, og vil påverke både registreringar av funn og tolkingar av dei aktuelle funna. Registreringa av tekstar basert på det visuelle vert ytterlegare komplisert ved at fleire titals illustratørar har bidrege til kvart læreverk. Dermed må det også takast høgde for ulike illustrasjonsstilar hos dei forskjellige. I nokre tilfelle har eg difor måtte vurdere illustrasjonane frå same illustratør opp mot kvarandre, i den grad det finst eit samanlikningsgrunnlag.

Dersom ein ser dei litterære karakterane opp mot den verkelege verda dei representerer, kan ein trekkje inn eit ekstra element; lesarane som skal kunne identifisere seg med karakterane. Trass dei subjektive aspekta ved registreringa, er rammene for kva markørar som tilseier kva karakterar som skal registrerast som minoritet nokså konsise. Desse kategoriane er ikkje nødvendigvis direkte overførbare til det verkelege livet. Ein kan ikkje utan vidare rekne med at alle som deler dei karakteristikkane eg har knytta til ei minoritetstilhøyrsele i denne oppgåva, sjølv ser på seg sjølv som del av ein minoritet. Samtidig kan lesarar som ser seg sjølv som del av ei minoritet finne grunnlag for identifikasjon og kjenne seg att i karakterar uavhengig av faktorar som namn og utsjånad. Likevel er slike generaliseringar nødvendige for å kunne trekkje slutningar for eit stort analysemateriale.

## 4. Tendensar

I dette kapitlet har eg som mål å skape eit overblikk over det samla materialet for oppgåva, med fokus på dei tekstane som har minoritetskarakterar. I kapittel 4.1 forsøker eg å svare på det første forskingsspørsmålet;

1. I kva grad er etniske- og kulturelle minoritetskarakterar synlege i dei skjønnlitterære tekstane i læreverka?

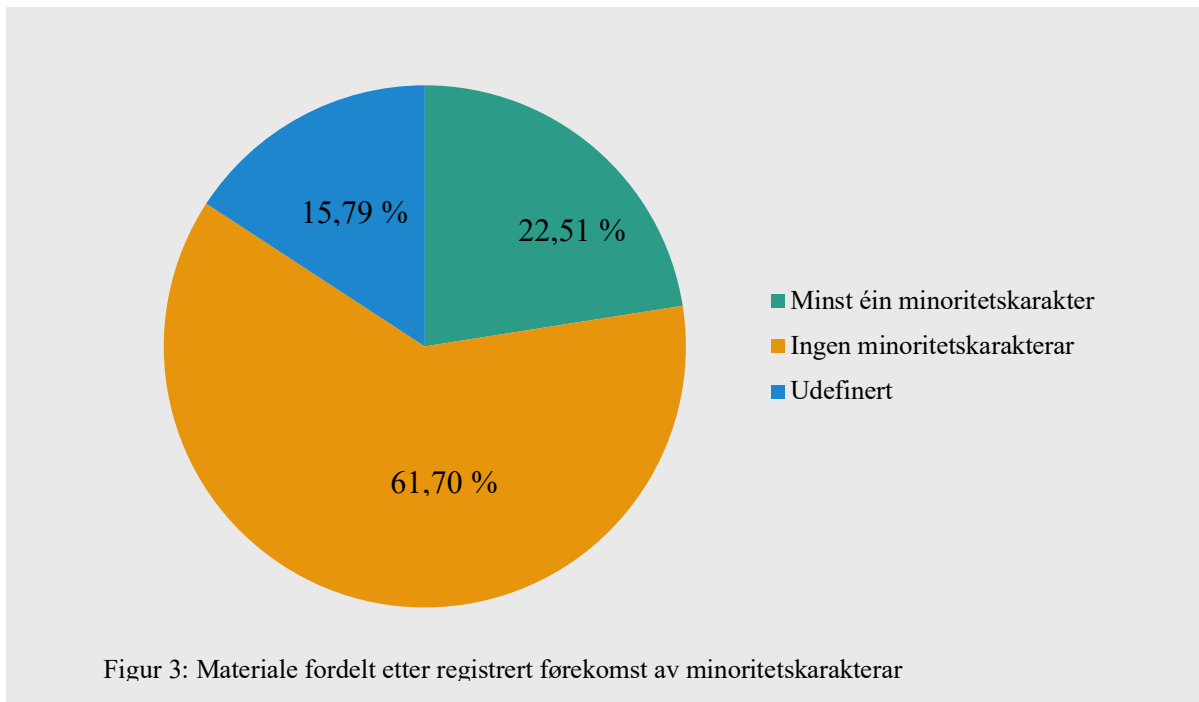
Dette vert gjort gjennom eit overordna talmateriale som illustrerer situasjonen for dei fire verka samla, men også individuelt for det enkelte verket. Kapittel 4.2 går inn i tekstmaterialet for å seie noko om kven minoritetskarakterane i materialet er, og kva breidde som finst i det mangfaldet dei presenterer. Dette er gjort med utgangspunkt i dei tre siste forskingsspørsmåla;

2. Kva rolle har minoritetskarakterane i tekstane? Korleis vert dei framstilte, samanlikna med majoritetskarakterane, og korleis samhandlar majoritet- og minoritetskarakterane?
3. Kva for minoritetskulturar er representerte gjennom karakterane, og korleis er dei framstilte?
4. Kva grunnlag for identitetsutvikling kan lesarar med ulik etnisk og kulturell bakgrunn finne i dei skjønnlitterære tekstane i læreverka?

I kapittel 4.2 er karakterane fordelt på 8 ulike kategoriar som tek utgangspunkt i minoritetskarakterane i den enkelte teksten, og kva rolle dei har i forteljinga. Tekstane innanfor dei ulike kategoriene vert omtalte i kapittel 4.2.1 - 4.2.7. Kapittel 4.3 samanfattar funna i det føregåande kapitlet, og kommenterer mangfaldet i det enkelte læreverket.

### 4.1 Overordna talmateriale for dei fire verka

Sektordiagrammet i figur 3 viser det samla tekstmaterialet for denne oppgåva fordelt etter kategorien «tal minoritetar». Totalt 342 tekstar samsvarer med utvalskriteriet, ved at dei har minst éin menneskeleg karakter som anten er namngitt eller illustrert. Av desse har 77 tekstar minst éin minoritetskarakter, 54 tekstar har berre udefinerte karakterar, og 211 tekstar har ingen minoritetskarakterar.



Av dei 77 tekstane med minoritetskarakterar har 44 tekstar ein minoritetskarakter som hovudperson. 14 tekstar har ein eller fleire minoritetskarakterar som er sentrale for handlinga, medan 19 tekstar berre har minoritetskarakterar som er perifere i forteljinga. Mellom dei fire verka fordeler tekstane med minoritetskarakterar seg slik: Av tekstane i *Ordriket* har 29% minst éin minoritetskarakter, *Nye Zeppelin* har 25%, *Kaleido* har 21% og *Salto* har 19%. Denne prosentdelen er basert på dei tekstane i det enkelte verket som samsvarer med utvalskriteriet.

Frekvensskjemaet i vedlegg 1 viser korleis dei fire læreverka plasserer seg i høve til kvarandre dersom ein sorterer tekstane først etter kva rolle den mest sentrale minoritetskarakteren har, og deretter etter talet på minoritetar i teksten. Her ser ein at det er ei ganske jamn fordeling mellom dei fire læreverka, men eit interessant moment er at 13 av dei 19 tekstane frå *Ordriket* står samla eit stykke nedover i skjemaet. Alle desse 13 tekstane har berre éin minoritetskarakter, hovudpersonen Sam. Sam er ein av to hovudpersonar i ei gjennomgangsforteljing på totalt 16 tekstar som innleier kvart kapittel i *Ordriket*, og har såleis ei sentral rolle i det litterære tekstuniverset elevane møter gjennom læreverket. I kapittel 5.3 vil eg gå nærare inn på kva innverknad denne gjennomgangsforteljinga har på det totale mangfaldet i *Ordriket*.

Eit viktig poeng ved det sorterte skjemaet kan illustrerast gjennom dei to tekstane som er rangert øvst. Tekstane «Lila og hemmeligheten om regnet» og «Sitronlimonaden» står i *Nye Zeppelin*, og har høvesvis 25 og 19 minoritetskarakterar. Begge desse tekstane har ein hovudperson som er minoritet, og anten heile eller delar av teksten føregår i eit anna samfunn enn det norske. Som skjemaet viser er ein stor del av karakterane berre til stades i illustrasjonen, ikkje teksten.



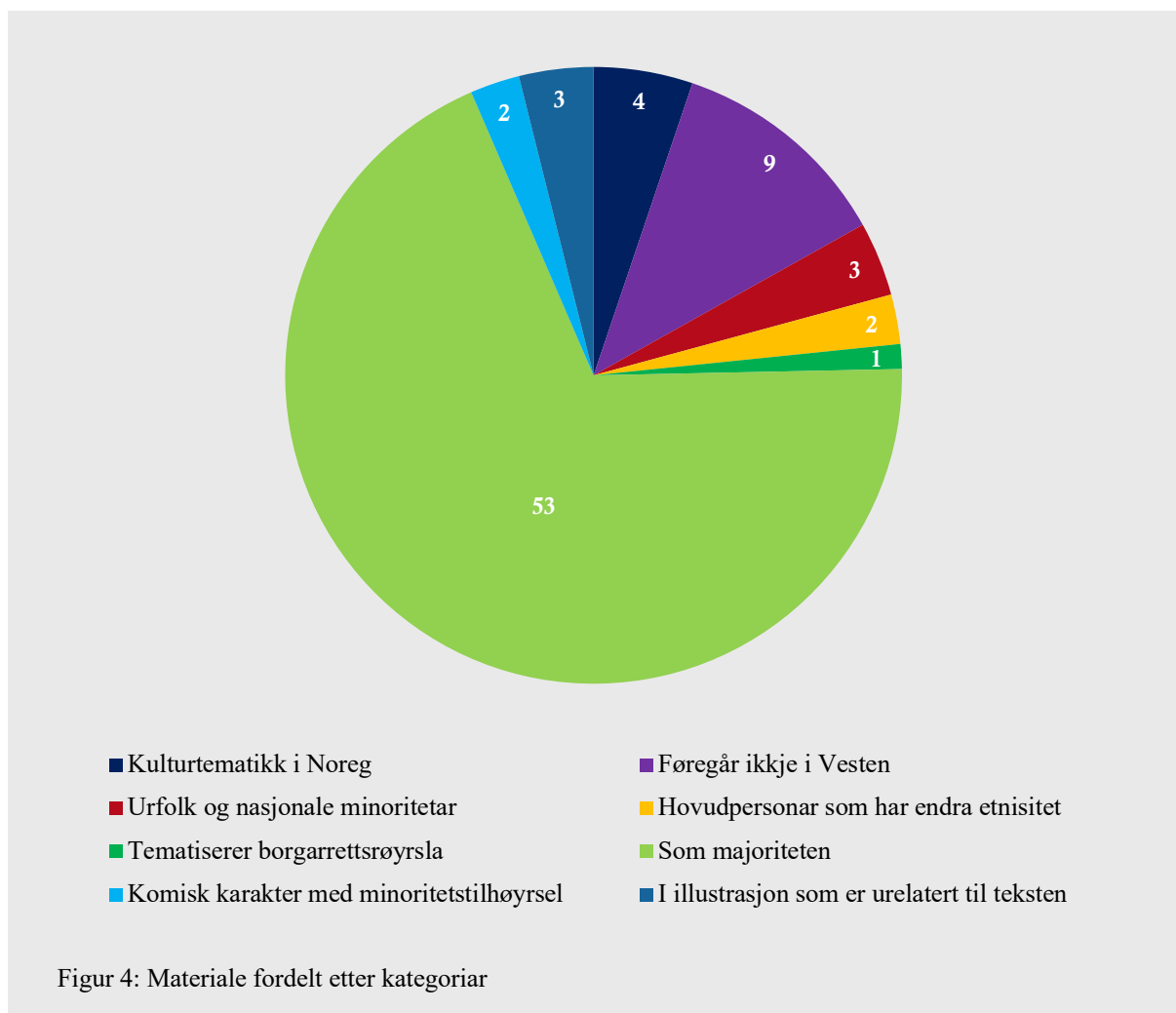
Det høge talet på minoritetskarakterar kan dermed forklarast utifrå kvar teksten føregår. Desse eksempla viser at talmaterialet åleine ikkje er nok for å kunne seie noko om kva uttrykk for mangfald som finst i dei skjønnlitterære tekstane i dei fire norskverka. Vidare vil eg difor gå inn i materialet for å sjå kva som skjuler seg bak tala.

## 4.2 Kven er minoritetskarakterane?

Basert på talmaterialet for oppgåva, kan ein konkludere med at det finst eit karaktermangfald i dei fire læreverka. Sett opp mot anslaget som tilseier at ca. 12% av innbyggjarane i Noreg går under definisjonen av etniske og kulturelle minoritetar som denne oppgåva opererer med, kan ein argumentere for at 22,51% er ein høvesvis høg prosentdel for tekstar som har minoritetskarakterar. Men etniske og kulturelle minoritetar er ei mangfaldig gruppe, og for å kunne seie noko om det mangfaldet som eksisterer i dei skjønnlitterære tekstane må ein gå nærare inn og sjå på kva som kjenneteiknar mangfaldet. For å kunne gjere dette har eg delt tekstane inn i 8 kategoriar basert på korleis karaktermangfaldet er framstilt, og kva rolle mangfaldet har for teksten som heilheit:

- Tekstar som føregår i ein norsk kontekst, med ein tematikk som tek utgangspunkt i kulturen og/eller til minoritetskarakterane (4 tekstar).
- Tekstar som tematiserer den amerikanske borgarrettsrøyrsla (1 tekst).
- Tekstar med ein setting utanfor Vesten, der alle karakterane tilhøyre den lokale kulturen (9 tekstar).
- Tekstar som har karakterar som er urfolk eller nasjonale minoritetar (3 tekstar).
- Tekstutdrag der hovudpersonar har endra etnisitet, samanlikna med originalteksten utdraget er henta frå (2 tekstar).
- Tekstar der minoritetskarakterane har ein annan etnisitet, men ikkje har andre karakteristikkar som skil dei frå majoritetskarakterane (53 tekstar).
- Tekstar der karakteren med minoritetstilhøyre har ein utelukkande komisk funksjon i teksten (2 tekstar).
- Minoritetskarakterar som førekjem i ein illustrasjon som er urelatert til teksten den illustrerer (3 tekstar).

Alle dei 8 kategoriane tek utgangspunkt i minoritetskarakterane i den enkelte teksten, og kva rolle dei har i forteljinga. Likevel ligg det ulike prinsipp til grunn for kategoriane. Nokre baserer seg på konteksten karakterane er plasserte inn i, nokre tek utgangspunkt i karakteren sitt kulturelle tilhøyre, medan andre har utspring i karakteren sin funksjon i teksten. Nokre av tekstane passar i fleire av kategoriane, men i desse tilfella har eg valt den kategorien eg vurderer som mest sentral for framstillinga av karakteren. Sektordiagrammet i figur 4 illustrerer korleis dei 77 tekstane med minst éin minoritetskarakter fordeler seg mellom dei 8 kategoriane:



Kategoriene vil bli forklart grundigare når eg vidare går inn på kva tekstar som plasserer seg i dei forskjellige kategoriene, og med utgangspunkt i tekstane vil forsøke å seie noko om korleis dei ulike kategoriene bidreg til det totale karaktermangfaldet i materialet. For nokre av kategoriene er det naturleg å presentere alle dei tekstane som er del av kategorien, medan for andre vil det vere nødvendig å avgrense til eit mindre utval tekstar som kan illustrere tendensar i den aktuelle kategorien. Kva aspekt ved forteljningane som er relevante for problemstillinga varierer mellom dei ulike kategoriene, og dei følgjande delkapitla varierer difor både i lengd og i kva moment dei tek for seg.

#### 4.2.1 Kulturtematikk i Noreg

Fire av tekstane i materialet tematiserer det å leve i Noreg som minoritetskulturell. Dette er tekstane:

- «Mine to oldemødre» av Lisa Aisato N'jie Solberg (2016) i *Kaleido*
- «Sitronlimonaden» av Hilde Heriksen (2017) i *Nye Zeppelin*
- «Elsker deg av hele mitt jærte» av Unni Lindell (2017) i *Nye Zeppelin*
- «Typisk norsk» i *Salto* (K. K. Bjerke, Fjeld & Svanes, 2016e).

To av tekstane har hovudpersonar som er minoritetskarakterar, medan dei andre to har hovudperson frå den norske majoriteten. Dette kan sjåast opp mot det Bradford (2007, s. 73) skriv om å skape ein fokalisator med ein annan kulturell bakgrunn enn ein sjølv. Forfattaren må presentere tankane og verdiane til den karakteren som har synsvinkelen på ein måte som er truverdig for lesaren, og Bradford (2011, s. 332) viser til at forfattarar som ikkje høyrer til den kulturen dei skildrar ofte byggjer på stereotypiar og antakingar som ligg implisitt i majoritetskulturen. Majoritetsfokalisatorane i «Elsker deg av hele mitt jærte» og «Typisk norsk» ser minoritetskulturen utanfrå, og forfattaren unngår slik å skulle framstille minoritetskarakterane sitt indre liv.

Av dei tre namngjevne forfattarane er det berre Lisa Aisato N'jie Solberg som har direkte tilknytning til ein minoritetskultur. Biletboka *Mine to oldemødre* som utdraget er henta frå, er basert på Solberg sine eigen oppvekst med familie på to kontinent (Gyldendal Norsk Forlag, 2018). Men også forfattaren av «Sitronlimonaden», Hilde Henriksen, har ein inngang til å skildre opplevingane til kulturelle minoritetar i Noreg. Henriksen har erfaring som lærar i vaksenopplæringa for innvandrarar (Magikon Forlag, 2019), og det kan dermed tenkjast at ho har hatt det Bradford kallar «langvarig og djup kontakt med den aktuelle kulturen» (2007, s. 37). Begge dei to tekstane med ein minoritetskarakter som hovudperson er dermed skrivne av forfattarar som har ei viss tilknytning til den kulturen dei portretterer.

Å sjå på forfattarane sine erfaringar med minoritetskulturen er likevel ikkje nok til å kunne seie noko om korleis tekstane framstiller mangfaldet. Som Bradford (2007, s. 11-12) påpeikar, er også forfattarar med minoritetstilhørsel utsette for påverknad frå dei underliggende kulturelle diskursane som formar inntrykket av «den andre». For å kommentere framstillinga av mangfald i tekstane, må ein difor sjå på korleis den enkelte minoritetskarakteren vert karakterisert, og korleis teksten skildrar dei ulike kulturane. Vidare vil eg difor kommentere framstillingane i dei fire tekstane. To av tekstane, «Mine to oldemødre» og «Elsker deg av hele mitt jærte» vil også bli grundigare analyserte i høvesvis kapittel 5.1 og 5.2.

### **Tematikk med utgangspunkt i minoritetskarakteren**

Dei tre utdraga frå litterære tekstar, «Sitronlimonaden», «Mine to oldemødre» og «Elsker deg av hele mitt jærte», har alle tematikkar som tek utgangspunkt i minoritetskarakteren. Jenta som er hovudperson i «Mine to oldemødre» har ei oldemor i Gambia. Faren har vore på besøk, og tatt med heim ein konkyllie i gåve til jenta. Når ho skal ringe oldemora for å takke, må faren oversetje fordi dei to ikkje snakkar det same språket. «Mine to oldemødre» skil seg frå dei andre tekstane i denne kategorien ved at handlinga ikkje inneber eit direkte møte mellom majoritets-

og minoritetskulturen. Heile handlinga utspelar seg innanfor heimen, og dei tre karakterane har alle same etnisitet. Det er konsekvensen av migrasjon som er tema for tekstutdraget, ved at jenta ikkje kan same språk som forfedrane sine. Dette er noko som skil tekstutdraget frå biletboka det er henta frå, og denne skilnaden er tema for ein grundigare analyse i kapittel 5.1.

Dei to andre tekstutdraga i denne kategorien startar begge i ein klasseromsituasjon. I «Elsker deg av hele mitt jærte» finn hovudpersonen Ella eit kjærleiksbrev på pulten sin, der ordet «jærte» er feilstava. Saman med to venninner konkluderer ho at avsendaren må vere klassekameraten Ismael, for han er den einaste som ikkje kan skrive riktig norsk. Dette fortel ho resten av klassen til jublande latter, og når Ismael kjem inn i klassen og forstår kva som har skjedd spring han frå skulen. Utover brevet er Ismael fråverande frå forteljinga heilt fram til avslutninga, og har dermed ingen innverknad på situasjonen. Når jentene seier at Ismael er den einaste som ikkje kan skrive riktig norsk, er ei sannsynleg tolking at Ismael er den einaste i klassen med minoritetsspråkleg bakgrunn. Ismael sin bakgrunn blir altså sett på i eit problemperspektiv, jamfør Hauge (2014, s. 27-30) sin bruk av omgrepet som uttrykk for eit negativt syn på kulturelt mangfald.

«Sitronlimonaden» handlar om Nasir, som opplever utfordringar med å høyre til to kulturar samtidig; den norske og den syriske. I teksten vert sitronlimonaden symbolet på den syriske kulturen, og kjelde til både glede og konflikt for Nasir. I starten vert limonaden skildra som ein slags styrkedrikk: «Han kjenner hvordan saften virker.... Nå orker han mer. Nå klarer han alt. Nå er alt mulig» (Henriksen, 2017, s. 39). Dette endrar seg når det oppstår ein konflikt på skulen, som følgje av at Nasir har med seg limonade. Han skuldar denne konflikten på mora som ikkje kan dei norske reglane, og tenkjer at krafta frå sitronane har slutta å verke. Når han og mora seinare reiser på sommarferie til Syria, byggjer Nasir igjen opp dei gode kjenslene knytt til sitronlimonade, parallelt med at han oppdagar likskapar mellom dei to kulturane og dei to landa, og dannar relasjonar til den syriske familien sin. Avslutninga på tekstutdraget ymtar om at Nasir i større grad har funne seg til rette mellom dei to kulturane: «Det smaker Syria, tenker han. Nasir ser på sitrontrærne utenfor vinduet. Dette er også hjemme, tenker han. Akkurat nå er jeg mest syrisk. Men han tenker det på Norsk» (s. 43).

Felles for dei tre utdraga frå litterære tekstar, er at karakteren sin tilhøyrse i to kulturar skaper utfordringar. For jenta i Mine to oldemødre og Ismael i elsker deg av hele mitt hjerte, ligg utfordringa i det språklege. Der jenta verkar å ha norsk som morsmål og manglar eit felles språk for å kommunisere med familiemedlemmer i Gambia, har Ismael utfordringar med det norske

språket som får konsekvensar for han sosialt. Nasir har på si side utfordringar med bakgrunn i kulturelle forskjellar.

Den største skilnaden mellom dei tre tekstane ligg likevel i korleis situasjonane vert løyst. Jenta får hjelp av faren og teksten blir ei positiv framstilling av korleis ein får kommunikasjon på tvers av språk til å fungere, medan dei to gutane i større grad er overlatt til seg sjølve. Dette kan også ha noko med alder å gjere; der jenta i Solberg sin tekst ser ut til å vere i førskulealder, er dei to gutane nærare fjerdeklasselesarane i alder. Dei har dermed eit større ansvar for sjølv å løyse situasjonen. Her er det ein viktig skilnad mellom Nasir og Ismael. Der Ismael blir framstilt som ein svak «den andre» som ikkje har nokon innverknad på det som skjer med han, er Nasir ein langt meir deltakande karakter. Synsvinkelen er eit viktig verkemiddel for denne framstillinga. Ved at «Sitronlimonaden» er fortalt frå Nasir sitt perspektiv, får ein innsikt i kva innverknad dei ulike situasjonane har på han. Dette opnar for ei personleg utvikling hos Nasir, der han gjennom teksten kjem nærare ein balanse mellom dei to kulturane. Gjennom denne utviklinga og innsikta i Nasir sine tankar vert han i større grad enn Ismael ein fleirdimensjonal karakter, og unngår å bli redusert til ei stereotypisk framstilling av minoritetsleven.

### Norsk kultur som tema

Teksten «Typisk norsk» skil seg ut blant dei fire tekstane som den einaste med den norske kulturen som tema. I teksten møter ein ei gruppe på 10 elevar og læraren deira, som diskuterer kva det vil seie å vere typisk norsk. Læraren og fire av elevane er inkluderte i illustrasjonen, der to av dei har mørk hud. Basert på namna i verbalteksten er desse to, Pandora og Ajit, dei einaste med minoritetstilhøyrse i teksten. Teksten er skriven som ein samtale, og kommentarane frå dei to minoritetskarakterane er kjenneteikna av samanlikning mellom livet i Noreg og erfaringane dei har frå heimlanda India og Hellas<sup>6</sup>.

Samanlikningane ber preg av at dei to ser Noreg utanfrå, og dei momenta dei nemner er karakteristiskar som dei ikkje sjølv deler, som når Ajit først får spørsmålet om kva som er typisk norsk: «- Tja, kanskje å gå på ski og sånn. Og like at det er kaldt ute. Det gjør ikke jeg. Noen ganger om vinteren ønsker jeg at jeg bodde i India igjen!» (K. K. Bjerke et al., 2016e, s. 120) . To av majoritetskarakterane møter dette med kommentarar om at dei heller ikkje likar å

---

<sup>6</sup> Her er det gjort eit unntak frå definisjonen av etniske og kulturelle minoritetar som ekskluderer Vesten. Verbalteksten fortel eksplisitt at Pandora har bakgrunn frå Hellas, men i illustrasjonen er ho framstilt med svart hår og mørkare hudfarge enn Ajit som er frå India. Utsjånaden hennar kan dermed assosierast med eit etnisk opphav utanfor Vesten. Dette, kombinert med at verbalteksten fokuserer på kulturforskjellane mellom Hellas og Noreg, er grunnen til at Pandora i dette tilfellet er registrert som minoritet.

gå på ski. Slike liknande motseiingar som utfordrar kva det vil seie å vere typisk norsk finn ein også andre stader i teksten, og teksten verkar å ha som føremål å framstille Noreg og den norske kulturen som mangfaldig og open. Når Pandora samanliknar Noreg med heimlandet Hellas er det likevel skilnadane som er i fokus: «Da vi kom til Norge, syntes vi det var rart at alle var så mye inne, særlig om vinteren. I Hellas er vi mest ute, og da ser vi naboene våre mye mer». Dette vert ikkje kommentert eller forsøkt inkludert i kva som er «typisk norsk» av dei andre karakterane. Ein kan dermed argumentere for at teksten framstiller det Eriksen (2001b, s. 31-32) kallar eit fleirkulturelt samfunn, ved at minoritetskulturane er tydeleg åtskilte frå majoriteten.

Medan majoritetskarakterane i teksten nyttar fleirtalspronomenet «vi» for å snakke om kva som er typisk norsk, vert «vi» brukt berre éin gong om det norske samfunnet av ein minoritetskarakter. Dette er når Ajit fortel at «Pappa sier at det beste med Norge er at vi kan mene forskjellige ting» (K. K. Bjerke et al., 2016e, s. 120) . Der samtalen tidlegare har handla om mat, temperatur og vanar, vert temaet for samtalen her dreia over på det politiske. Utsegna frå Ajit kan tolkast som at han og familien ikkje er vande til å kunne uttale seg fritt. Dette kan sjåast i samanheng med den innbilte geografien sine framstillingar av andre kulturar enn den vestlege som kulturelt mindreverdige (Said, s. 67-69). Formuleringa kan dermed skape eit negativt inntrykk av det indiske samfunnet og indiske verdiar for lesaren.

### **Tekstane med kulturtematikk i møte med minoritetslesaren**

Eit interessant aspekt ved tekstinnehaldet i dei fire tekstane, er at dei erfaringane dei skildrar i liten grad synast spesifikke for den kulturen minoritetskarakteren er del av. For dei to tekstane som tematiserer språktfordringar, verkar problema karakterane støyter på å vere allmenne for lesarar som anten er tospråklege, eller har familie i andre delar av verda. Likeeins kan det tenkjast at «Typisk norsk», ved å ta utgangspunkt i norsk klima og norske vanar, skaper ein diskusjon som dei fleste med minoritetsbakgrunn kan kjenne seg att i. I denne samanhengen skil «Sitronlimonaden» seg ut ved å ha delar av handlinga lagt til Syria. Noko av fokuset ligg dermed på det som er spesifikt for den syriske kulturen samanlikna med den norske. Nasir sine erfaringar med å balansere to kulturar og tilhøyrse i to land kan likevel seiast å vere generaliserbare i ei viss grad. Fokuset ligg på kjensla av å skilje seg ut i det norske samfunnet, og dette er ei kjensle som nok mange med minoritetsbakgrunn kan kjenne seg att i uavhengig av kva minoritet dei høyrer til. Sett opp mot det avgrensa omfanget av denne kategorien, kan dette seiast å vere ein fordel ved at det gjev eit identifikasjonsgrunnlag for fleire lesarar. Samtidig kan tekstane vere eit uttrykk for at minoritetslesarar er ei einsarta gruppe med einsarta

erfaringar. Her skil forteljinga om Nasir seg ut ved å kombinere det som kan reknast som generelt med spesifikke erfaringar frå Syria.

Det er verd å merke at desse fire tekstane er fordelte på tre av dei fire læreverka, *Kaleido*, *Nye Zeppelin* og *Salto*. Det låge talet på tekstar i denne kategorien, og mangelen på denne typar tekstar i *Ordriket* kan problematiserast i lys av det Hennig (2010, s. 106-108) skriv om tekstar sin funksjon som spegel og vindauge. Tekstane med kulturtematikk skildrar erfaringar som er unike for dei som føler tilknytning til to kulturar, og kan seiast å ha ein viktig identitetsstadfestande funksjon i at dei speglar kvardagen til desse lesarane. Å lese tekstar som skildrar erfaringar som ligg tett opp til dei ein har sjølv, er viktig for å utvikle ei identitet som del av kulturen. Penne (2001, s. 36) peikar også på den funksjonen forteljningane har i å skape eit bilete av den enkelte sin plass i verda. Forteljningane gjev lesaren ein modell for kvar i samfunnet ein høyrer til. Eg vil difor argumentere for at tekstar som tematiserer det å leve med to kulturar i Noreg er sentrale for å ivareta denne lesargruppa, og bør vere ein sjølvsgt del av det skjønnlitterære tekstutvalet i læreverka.

Eit anna interessant aspekt ved denne kategorien er det som omgir tekstane i læreverket. Mengda oppgåver og andre elevaktive element varierer mellom dei ulike læreverka, men generelt for dei fire tekstane kan ein konkludere med at dei elevaktive elementa i liten grad legg opp til at dei kulturspesifikke erfaringane til minoritets eleven er ein ressurs for tekstforståinga. Dei fleste av oppgåvene ber eleven attfortelje det som står i teksten, men det finst òg oppgåver som legg opp til at eleven må tolke eller hente frå forkunnskapar for å kunne svare på spørsmålet. Oppgåver som «Hva kan man forstå av hverandre, selv om man ikke snakker samme språk?», som står til teksten «Mine to oldemødre» i *Kaleido*, er spørsmål der ein kan rekne med at dei fleste elevar vil ha eigne erfaringar å svare utifrå, uavhengig av bakgrunn. Andre spørsmål er derimot formulert på ein måte som verkar å ta utgangspunkt i majoritets eleven, til dømes spørsmålet «Hva mener Tor med at noen «spiser hodet til en sau»?» til teksten «Typisk Norsk» i *Salto*, og målet «Jeg skal kunne fortelle hva jeg har lært om Syria» som står til tekstutdraget «Sitronlimonaden» i *Nye Zeppelin*. Der spørsmålet i *Salto* spør etter forkunnskapar som svært få minoritets elevar kan ventast å ha, legg målet i *Nye Zeppelin* til grunn at elevane har lite kunnskap om Syria. Dette vert tydeleg når ein ser på kva skildringar som finst av Syria i teksten: «I Norge er det stille om kvelden, men her er det mennesker overalt. Det lukter eksos og krydder, røyk, mat og søt frukt. Det lukter sitron. Så mye å se på. Så mye som skjer» (Henriksen, 2017, s. 41).

Syrarar er den tredje største innvandringsgruppa med opphav utanfor Vesten i Noreg. Syriske elevar kan difor ventast å vere godt representerte i norske klasserom, men læringsmålet over har ikkje i utgangspunktet rom for den kunnskapen desse elevane sit med om heimlandet. Andre element rundt teksten opnar i større grad for at denne kunnskapen kan kome til syne, til dømes lesebestillinga som har spørsmålet «hva vet du om Syria». Lærarrettleiinga understrekar også viktigheita av at elevar med bakgrunn frå Syria eller nærliggande land vert involvert i arbeidet med kapitlet (Nyhammer, 2017, s. 166), men kjem ikkje med forslag til måtar det kan gjerast på. Læraren må dermed sjølv vurdere korleis teksten kan formidlast på ein måte som tek høgde for elevmangfaldet. Ein viktig del av dette er å vere medviten at ordlyden i mellom anna læringsmålet som vert presentert for elevane først og fremst vender seg til elevar som ikkje sjølv har bakgrunn frå Syria.

#### 4.2.2 Tematiserer borgarrettsrøyrsla

Tekstutdraget «Rosas buss» står i læreverket *Ordriket* (Silei, 2015). Utdraget er henta frå biletboka ved same namn av italienske Fabrizio Silei. I utgangspunktet har teksten fleire fellestrekk med tekstane i den førre kategorien, ved at den viser minoritetskaraktarar i eit samfunn dominert av ein vestleg, kvit majoritet. Likevel har teksten fleire særtrekk som gjer at eg har valt å skilje den ut i ein eigen kategori. Det viktigaste av desse er tematikken, som tek utgangspunkt i den amerikanske borgarrettsrøyrsla. Namnet Rosa i tittelen viser til borgarrettsaktivisten Rosa Parks, og gjennom ei fiktiv rammeforteljing fortel teksten om då Rosa Parks nekta å reise seg for ein kvit mann på bussen. Rammeforteljinga handlar om Ben og bestefaren hans. Bestefaren var på same buss som Rosa, og fortel barnebarnet om korleis han opplevde bussturen då Rosa vart sitjande.

Den mest påfallande skilnaden mellom «Rosas buss» og dei fire tekstane i førre kategori, er nærværet av eksplisitt rasistiske utsegn og handlingar. Ved at teksten viser eit tidsbilete frå raseskiljet i USA på 1950-talet, er ord som «neger» naturleg førekommande i teksten sitt vokabular. Dette krev at ein møter teksten på ein annan måte enn dei tekstane som vart omtalte i kapittel 4.2.1. Nel (2017, s. 75) påpeikar at barn med mørk hud sannsynlegvis har møtt rasisme i ung alder og dermed allereie kjenner til skjellsord som «neger». Likevel vil eg argumentere for at det er nødvendig å imøtegå rasismen i teksten på ein måte som tydeleggjer både den historiske konteksten teksten er sett i, men også at dette er språk som framleis vert brukt for å såre. Nel (s. 191-196) viser til at ei av utfordringane med denne typen historiske tekstar frå borgarrettsrøyrsla, er at dei gjev inntrykk av at denne typen protestar høyrer til fortida. Det er dermed viktig å vise at innhaldet i teksten framleis er aktuelt. Tekstinnhaldet opnar for det Nel (s. 103) kallar «å lese ukomfortabelt». Fordi den er plassert langt frå elevane sin



erfaringskvardag både geografisk og tidsmessig tilbyr teksten lesaren ein trygg inngang til å utforske rasismen og dei kjenslene den vekker. Ved at rasismen i teksten er openbar og ytterleggåande, til dømes i utsegna: «Er du døv i tillegg til at du er neger?» (Silei, 2015, s. 180), er det enkelt å peike på kva som er problematisk.

### 4.2.3 Tekstar som omhandlar urfolkskarakterar eller føregår i samfunn utanfor Vesten

Tekstane innanfor dei to kategoriane «føregår ikkje i Vesten» og «Urfolk og nasjonale minoritetar» har mange like trekk når det gjeld kva moment som er aktuelle for analyse, og eg har difor valt å omtale dei samla. Dei 12 tekstane som sorterer innanfor desse kategoriane er:

- «En Hodja-historie» (R. Johansen & Tovsrud, 2016a) i *Kaleido*
- «Katten som flyttet innendørs» (R. Johansen & Tovsrud, 2016e), etter eit Afrikansk folkeeventyr, i *Kaleido*
- «De tre oppgavene» (Elsness, 2017a), Afrikansk eventyr (Jorubaenes land i Nigeria), i *Nye Zeppelin*.
- «Lila og Hemmeligheten om regnet» av David Conway (2017), i *Nye Zeppelin*
- «Sår-ansikt og den usynlige» (Elsness, 2017d), Indisk eventyr, i *Nye Zeppelin*
- «Tusen og én natt» (Elsness, 2017e) i *Nye Zeppelin*
- «Skriften på leirtavlene» av Lars Mæhle (2014), i *Ordriket*.
- «Kameldriveren Ahmed», utdrag frå *Veien til Agra* av Aimée Sommerfeldt (2016), i *Salto*.
- «Guttene som mistet hele stykket» (Lindström, 2016), forteljing frå Burafolket i Nigeria, i *Salto*.
- «Mølleren, gutten og eselet», fabel frå La Fontaine/Æsop (2016) i *Salto*
- «Skogfinnene» (K. K. Bjerke, Fjeld & Svanes, 2016d) i *Salto*
- «Ulv i flokken!», utdrag frå *Raiden går* av Marry Áilonieida Somby (2016), i *Salto*

Som lista viser, er eit fleirtal av tekstane eventyr eller eventyrliknande tekstar som fablar og forteljingar. Med 12 tekstar fordelt på fire læreverk er det avgrensa kva variasjon ein kan oppnå, men det er likevel verd å påpeike det Nel skriv om å framstille mangfald på tvers av sjangrar (2017, s. 191-196). Eventyrsjangeren byggjer på ein lang munnleg forteljetradisjon, og ein kan ikkje vente at eit eventyr framstiller samtida i det aktuelle landet. Ved at munnlege forteljesjangrar dominerer tekstutvalet i dei fire verka kan ein, som Nel påpeikar, skape ei oppfatning av at enkelte sjangrar er reserverte for majoritetslesarar og majoritetskarakterar. Generelt kan ein difor seie at tekstutvalet gjev minoritetslesarane lite variasjon i karakterar og situasjonar dei kan identifisere seg med.

#### Kva kulturar er representerte?

Ser ein på kvar i verda handlinga i dei ulike tekstane utspelar seg, ser ein at verdsdelane Afrika og Asia dominerer. Utanom «Mølleren, gutten og eselet», der illustrasjonane skaper assosiasjonar til Sør-Amerika, har alle tekstane som ikkje er knytt til urfolk handling lagt til

anten Asia eller Afrika. Dette samsvarer godt med lista over dei 12 største innvandringsgruppene til Noreg, der alle landa ligg i dei to verdsdelane. Ser ein derimot på kva land handlinga er lagt til, er det mindre samanheng. To av dei afrikanske eventyra, «Guttene som mistet hele stykket» og «De tre oppgavene», vert knytt til Nigeria, medan tekstutdraget «Lila og hemmeligheten om regnet» føregår i Kenya. Desse to landa er ikkje på lista over dei 12 største innvandringsgruppene i kapittel 2.1.1. Samtidig ser ein at Somalia, som er det landet flest med innvandringsbakgrunn i Noreg har tilknytning til, ikkje er representert i tekstane i læreverka utover det afrikanske folkeeventyret «Katten som flyttet innendørs» som ikkje vert knytt til eit spesielt land. Utan kjennskap til somalisk tekstkultur eller kva somalisk litteratur som finst tilgjengeleg på norsk, er det ikkje mogleg å seie noko definitivt om grunnen til dette. Ei mogleg forklaring kan likevel vere ei oppfatning av at tekstane er del av ein felles afrikansk forteljingskultur, slik som til dømes eventyra til brørne Grimm er sentrale i europeisk forteljingsstradisjon.

Blant dei 12 største innvandringsgruppene er det berre India, Irak og Iran og som er eksplisitt nemnt i tekstutvalet, gjennom tekstane «Kameldriveren Ahmed» og «Skriften på leirtavlene». Her er det aktuelt å sjå «Skriften på leirtavlene» opp mot teksten «En Hodja-historie». «Skriften på leirtavlene» høyrer til gjennomgangsforteljinga i *Ordriket*. Her reiser dei tre hovudpersonane Sam, Ina og onkel Ola i tid, og havnar i Mesopotamia i år 2600 fvt. I teksten vert det fortalt at dette området ligg i dagens Irak og Iran, og den viktige rolla Mesopotamia har for verdshistoria vert understreka: «Vår moderne verden, måten vi lever på i dag, starter på mange måter her» (Mæhle, 2014, s. 83). Dette står i kontrast til «En Hodja-historie», der namnet Hodja er det einaste teiknet på at denne teksten kan ha tilknytning til ei minoritet. Her har lærebokforfattarane valt å ikkje inkludere informasjon om at Hodja er ein populær skikkelse innanfor tyrkisk forteljetradisjon, og er kjend over heile Sentral-Asia. Forteljingane om Hodja er humoristiske, og inneheld ofte satire om samfunnet og religion (Goldbæk, 2019). I lærebokteksten får Hodja spørsmål om kva som er mest verdifullt av sola og månen, og svarar at det må vere månen, fordi om dagen er det allereie lyst. Teksten om Hodja kan gje elevar frå Tyrkia og dei kringliggande områda positiv stadfesting av eigen kulturell identitet, men slik teksten er presentert i *Kaleido* er dette avhengig av at elevane eller læraren sjølv har kjennskap til Hodja og den rolla han har i tyrkisk kultur.

For tekstane med urfolkskarakterar er det relevant å nemne at den einaste teksten som portretterer samane, er tekstutdraget «Ulv i flokken!» som står i *Salto*. Framstillingane i denne teksten er tema for analysekapittelet 5.4. Ser ein utvalet opp mot læreplanmåla i LK06 kan ein stille spørsmål til korleis dette samsvarer med målet om at elevane etter fjerde trinn skal kunne

samtale om mellom anna forteljingar oversett frå Samisk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Læreplanmåla famnar om både 3. og 4. trinn, og ein kan difor ikkje med utgangspunkt i materialet seie at læreverka ikkje oppfyller målet i løpet av dei to åra. Likevel er det påfallande at berre éin av 342 tekstar har samiske karakterar.

Dei to øvrige tekstane som framstiller urfolk og nasjonale minoritetar, er eventyret «Sår-ansikt og den usynlige» frå den nordamerikanske urbefolkninga som står i *Nye Zeppelin*, og teksten «Skogfinnene» som er skriven for læreverket *Salto*. Der dei to andre tekstane gjev inntrykk av å vere henta frå forteljekulturen til det aktuelle urfolket, er «Skogfinnene» fortalt av ei eldre kvinne som er etterkommar av skogfinnar. Ho fortel oldebarnet sitt om skogfinnane sin livsstil og korleis dei dreiv svibruk. Her får lesaren inntrykk av at dei to karakterane i forteljinga ikkje sjølv identifiserer seg som skogfinnar. Dette ser ein mellom anna i denne dialogen: «- Fortell om riktig gamle dager. Da denne gården ble til. Oldemor skifter sittestilling i godstolen.- Å, du tenker på skogfinnene, hvisker hun» (K. K. Bjerke, Fjeld & Svanes, 2016d. s. 24). Bruken av ordet «skogfinnene» utan noko personleg pronomen antyder at oldemora snakkar om ei gruppe ho ikkje sjølv reknar seg som del av. Perioden då skogfinnane i forteljinga levde vert omtalt som «riktig gamle dager», og seinare i teksten vert det presisert at det her er snakk om fem generasjonar før oldemora vart fødd. Dette er i samsvar med det Johansen (2019) skriv om at mange av etterkommarane ikkje er klar over si finske avstamming.

Dette kan seie noko om kva som har motivert valet av kva minoritetsgrupper som skal framstillast i læreverket. Når skogfinnane har fått like mykje plass som samane blant dei skjønnlitterære tekstane i *Salto*, kan det tenkjast at motivasjonen som ligg bak valet av desse tekstane handlar om å formidle historiekunnskap heller enn å ivareta minoritetslevar sitt behov for tekstar dei kan identifisere seg med.

### **Forfattarar og forfattarbakgrunn**

Som for tekstane med kulturtematikk i Noreg, er det også her aktuelt å sjå på kven som har produsert teksten. Mange av dei same omsyna vil gjelde med tanke på forfattaren si tilknytning til den kulturen som er framstilt, men analysane vil ta utgangspunkt i framstillingane i forteljinga som heilheit, i tillegg til den enkelte karakteren. Generelt er eventyra i utvalet framstilte som folkeeventyr, og dei har dermed ikkje ein namngjeven forfattar. Det er likevel aktuelt å sjå på kvar eventyra kjem frå. Her vil eg trekke fram teksten «Guttene som mistet hele stykket». I læreverket er det vist til ei samling fablar frå Afrika, gjendikta av svenske Janne Lundström (1998) og omsett til norsk av Tove Bakke. Dette eksempelet illustrerer eit viktig poeng ved eventyra som er henta frå andre kulturar. At teksten er tilgjengeleg på norsk føreset

at det har vore gjort eit utval, ei omsetjing, og eventuelt også ei gjendikting av eventyret frå originalspråket. Dermed kan det tenkjast at underliggande førestillingar om maktrelasjonar og kulturforskjellar i den vestlege kulturen likevel har påverka teksten elevane møter gjennom læreverka, trass i at teksten har opphavet sitt innanfor ein annan kulturell kontekst.

Den moglege konsekvensen av dette kan illustrerast gjennom teksten «Sår-ansikt og den usynlige», som i læreverket *Nye Zeppelin* er kreditert som «indiansk eventyr». Læreverket oppgjev ikkje kjelda denne teksten er henta frå, men eit websøk viser at teksten første gang vart nedskriven på engelsk av Cyrus Macmillan. Macmillan var ein kvit kanadisk politisk og akademisk (Parliament of Canada, u.å.) som i boka *Canadian Wonder Tales* (1920) samla forteljingar frå den canadiske urbefolkninga etter same modell som brørne Grimm i Europa. I forordet av Sir William Peterson vert innsamlinga skildra som at Macmillan har samla inn og notert ned munnlege forteljingar «pretty much as they were given to him» (1920, s. vii) Altså kan ein rekne med at Macmillan har tilpassa og utforma tekstane etter det han sjølv reknar for god forteljekunst.

Eventyret om Sår-ansikt har fått tittelen «The Indian Cinderella» i *Canadian Wonder Tales* (Macmillan, 1920, s. 116). Innhaldet i den norske versjonen i *Nye Zeppelin* (Elsness, 2017b, s. 81-85) er med unntak av nokre få formuleringar uendra frå Macmillan sin versjon. Teksten handlar om den mektige krigaren Sterke Vind Den Usynlige som har evna til å gjere seg usynleg, og berre vil gifte seg med den som kan sjå han. Mange unge kvinner går til systera til krigaren for å forsøke, men alle snakkar usant når dei seier dei kan sjå han. Hovudpersonen Sår-Ansikt er dårleg behandla av dei to søstrene, som er sjalu fordi ho er så vakker. Difor klipper dei håret hennar, og tvingar ho til å rake i elden dagen lang slik at ho får djupe sår i ansiktet. Når Sår-Ansikt til slutt går for å forsøke å sjå krigaren, snakkar ho sant og seier at ho ikkje kan sjå han. Då viser han seg for henne, og dei giftar seg. Han gjer om dei to søstrene til ospetre, med lauv som skjelv i frykt for sinnet hans.

I begge versjonane byggjer strukturen i forteljinga på talet tre gjennom dei tre søstrene og tre forsøk på å sjå den usynlege krigaren. Dette vert gjort til eit poeng i lærarrettleiinga til *Nye Zeppelin* som nemner bruken av dei «magiske tala» 3 og 7, og antydar at eventyrreglane er felles på tvers av kulturar: «som dere kan lese, følger også dette eventyret mange av eventyrreglane, slik eventyr over hele verden gjerne gjer» (Nyhammer, 2017, s. 196). Ser ein dette opp mot det Smith (2002, s. 410) skriv om forteljetradisjonane i den nordamerikanske urbefolkninga, kan ein likevel stille spørsmål til denne påstanden. Ho understrekar at det er talet fire som er det sentrale i desse forteljingane, basert på element i naturen. Dette støttar opp under

ei forståing av Macmillan sin versjon av eventyret som påverka av eit vestleg tankesett. Basert på eventyret åleine er det vanskeleg å seie om desse endringane er gjort medvite for å påverke lesaren sine oppfatningar av «den andre». Forordet til eventyrsamlinga viser på den andre sida klare teikn til ein orientalistisk tankegang som har til hensikt å skape eit tydeleg skilje mellom dei «siviliserte» amerikanarane og den «usiviliserte» urbefolkninga, mellom anna ved at Peterson (1920, s. ix) skildrar forteljingane som primitive uttrykksmåtar, og omtalar dei som eit uttrykk for forhistorisk kultur.

Dette eksempelet kan ikkje utan vidare seie noko generelt om korleis majoriteten si formidling av forteljingar frå minoriteten evnar å inkludere dei kulturspesifikke strukturane i forteljinga. Det set likevel lys på eit viktig poeng ved rolla som formidlar av minoritetskulturelle tekstar. Som kulturell outsider har ein ikkje den kunnskapen som skal til for å vurdere om ei omsett forteljing har bevart dei originale trekka som kjem av den kulturelle konteksten den har oppstått i, og dermed om den faktisk representerer den aktuelle kulturen på ein god og riktig måte.

Fire av tekstane i desse kategoriane har namngjevne forfattarar. Dette er «Skriften på leirtavlene» av Lars Mæhle, «Kameldriveren Ahmed» av Aimée Sommerfeldt, «Lila og hemmeligheten om regnet» av David Conway og «Ulv i flokken!» av Marry Áilonieida Somby. Generelt for dei fire tekstane kan ein seie at berre Somby har tilknytning til den kulturen ho representerer. Av dei tre andre tekstane skriv Mæhle frå eit majoritetsperspektiv, medan dei to andre har ein hovudperson og fokalisor som høyrer til høvesvis den indiske og den kenyanske kulturen. Felles for desse to er at læreverket ikkje gjer forfattaren sin posisjon tydeleg. Der «Kameldriveren Ahmed» startar in medias res, startar «Lila og hemmeligheten om regnet» med formuleringa «[d]enne teksten er **fra** Kenya i Afrika» (Elsness, 2017b, s. 162, mi utheving). Her gjev læreverket inntrykk av at denne teksten er henta frå kenyansk forteljekultur, heller enn ei biletbok skriva av ein kvit britisk forfattar. Sett i samanheng med at teksten inneheld element av gammal folketru, er det aktuelt å stille spørsmål til om teksten evnar å framstille kultur og levesett i Kenya på ein realistisk måte. Handlinga dreier seg om at landsbyen til Lila er utsett for ekstrem tørke, som vil ta livet av både menneske og dyr dersom det ikkje snart byrjar å regne. Her ser ein tendensar til framstillingar av «den andre» som hjelpelaus og utan stand til å betre sin eigen situasjon, og dermed avhengig av hjelp utanfrå, i dette tilfelle frå magiske naturkrefter. Ei liknande framstilling av «den andre» finn ein i «Kameldriveren Ahmed».

### Framstillingar av kultur

«Kameldriveren Ahmed» er eit utdrag frå den norske barneboka *Veien til Agra* av Aimée Sommerfeldt frå 1959, og fortel om barna Lalu og Maya som må gå den lange vegen frå

landsbyen sin til Agra. Maya har ein augesjukdom som vil gjere henne blind utan behandling på sjukehuset i Agra. Dei to barna vert framstilte som fattige og ressursvake, og er avhengige av hjelp frå andre for å kome seg fram. Dei møter kameldrivaren Ahmed, som går med på å la Maya ri på kamelen hans. Tekstutdraget framstiller India som eit primitivt land, med fokus på barnefattigdom og forskjellar: «Det er for mange unger i India, for mange tusener som aldri har sittet i en bil og som sent og tidlig drømmer om å få lov til det» (Sommerfeldt, 2016, s. 197). Dette skaper assosiasjonar til framstillinga av orientalaren som annleis og primitiv, som Said peikar på i «Orientalismen» (2004, s. 51-52). Ved å vise til at bilar vert sett på som utilgjengeleg for dei indiske barna, understrekar forfattaren forskjellen mellom indiske og norske barn gjennom eit objekt som norske barn kjenner godt til. Ser ein på boka *Veien til Agra* som heilheit, blir den ujamne relasjonen mellom aust og vest ytterlegare understreka. Når dei to barna endeleg kjem til Agra, får dei ikkje tilgang til sjukehuset fordi dei ikkje kan lese skiltet med besøkstider. Dei har dermed ingen moglegheit til å hjelpe seg sjølv, og får først tilgang på helsehjelp når dei treff ei gruppe helsearbeidarar frå vesten saman med ein indisk og ein afrikansk lege. Her vert India sin underlegne posisjon understreka: «India er verdens ulykkeligste land som ikke kan hjelpe sine egne barn» (Sommerfeldt, 1998, s. 128).

For tre av eventyrtekstane, «De tre oppgavene», «Tusen og én natt» og «Katten som flyttet innendørs» er det verd å sjå på kva kvinnesyn som vert formidla. I «De tre oppgavene» møter vi ein far som har blitt enkemann, og difor har bestemt at dottera Abiola skal bu heime og stelle for han resten av livet. Eventyret gjer det tydeleg at Abiola ikkje har noko rett til å avgjere sjølv om ho skal gifte seg, og det einaste ho kan gjere er å forsøke å overtale faren. Til slutt samtykker faren «for å få slutt på maset» (s. 76), men finn på tre oppgåver friaren må løyse som verkar umoglege. Utover å overtale faren er ikkje Abiola delaktig i handlinga, og hennar einaste funksjonar i forteljinga er dermed som katalysator for handlinga og «premie» for friaren som klarer oppgåvene.

Eventyret «Katten som flyttet innendørs» handlar om ein hokatt som bur på savannen. Fordi ho er einsam finn ho seg ein hannkatt til make, men etter kvart som ho ser større og flottare dyr tek ho følge med dei i staden for. Ho går gradene frå hannkatten via ein leopard, ei løve og ein elefant, før ho føl etter ein mannleg jeger heim og legg seg på taket. Når så kona kastar mannen ut etter ein krangel, blir flyttar katten inn i hytta med kona: «Da forsto katten hvem som var det fineste dyret i jungelen. Det var kvinnen i hytten. Hun hoppet ned fra taket, gikk inn i hytta, og ved ilden der inne har hun ligget siden» (R. Johansen & Tovsrud, 2016e, s. 151).

I «Tusen og én natt» får vi presentert rammeforteljinga for eventyrsamlinga med same namn, om Sjeherasad som fortel eventyr i 1001 netter for at sultanen skal spare livet hennar. Etter at den første kona hans bedrog han, har sultanen hatt for vane å drepe konene sine ved soloppgang den første morgonen etter bryllupet. Vesiren må kvar dag bringe ei ny kvinne til sultanen, men etter tre år er det vanskeleg å finne nokon som er villige. Då melder dottera hans Sjeherasad seg frivillig, med ein plan om å redde både seg sjølv og andre kvinner. Kvar natt fortel ho eventyr, som ho ikkje fullfører før soloppgang. Ho får leve ei natt til for å fortelje ferdig, og slik held ho fram med eit uferdig eventyr kvar natt. Til slutt går sultanen med på å la henne leve. Lærebokversjonen av forteljinga avsluttar med setninga «men hun fortsatte å fortelle eventyr – ikke av frykt, men av kjærlighet». Dette står i kontrast til korleis Sjeherasad vert framstilt i den originale rammeforteljinga, henta frå Kagge forlag sin 2002-versjon av eventyrsamlinga. Fokuset ligg her i større grad på den påverknaden Sjeherasad har hatt på sultanen: «Hun har brakt meg tilbake på den rette veien, og fått mitt sinne mot landets døtre til å legge seg fullstendig – for hun er ren og trofast i hjertet» (Ukjend, 2002, s. 423). Også her vert Sjeherasad glad og takksam for at sultanen let henne leve vidare, men teksten nemner aldri at ho i det livsfarlege ekteskapet med sultanen har utvikla kjærleik for han.

Framstillinga av dei kvinnelege karakterane er ulik i dei tre eventyra, men felles for dei alle er at dei framstiller nokså tradisjonelle kjønnsrollemønster der kvinna er plassert i heimen, som eit objekt dei andre karakterane attrår. Den av kvinnene som har mest direkte makt over mannen er kona i eventyret «Katten som flyttet innendørs». Ho kastar ut mannen etter ein krangel, medan dei andre to må bruke overtaling og klokskap for å snu faren og ektemannen sin vilje. Sjeherasad er likevel framstilt som den sterkaste av dei tre. Ho klarar å finne ei løysing på det alle i landet fryktar, og er villig til å ofre seg sjølv i forsøket på å betre situasjonen for andre. Slik kan ho seiast å fylle helterolla som Nel (s. 191-196) etterlyser blant minoritetskarakterar.

I denne samanhengen er det viktig å påpeike at ingen av dei tre eventyra eksplisitt knyter kvinnesynet opp mot kulturane dei portretterer. I «De tre oppgavene» vert det gjort tydeleg at det er faren som er urimeleg, og Sultanen sin oppførsel i «Tusen og én natt» vert framstilt som ei kjelde til frykt og fortvilning for folket. Alle tre har også eventyrstarten «Det var en gang», som viser til at handlinga ligg eit stykke tilbake i tid. Eventyret som tradisjonstekst kan ventast å innehalde motiv som ikkje samsvarer med notida, og ein kan difor argumentere for at tradisjonelle kjønnsrollemønster er naturleg at førekjem i sjangeren. Dette understrekar det Nel skriv om å variere sjangrane, som nemnt i innleiinga til dette kapittelet. Ved at den einaste framstillinga av mellom anna afrikansk kultur i læreverka er gjennom eventyr, vert ikkje elevane medvitne skilnadane mellom den afrikanske samtidskulturen og det som kjem fram i

eventyra. Slik kan desse eventyra likevel bidra til å forsterke det inntrykket enkelte har av ikkje-vestlege kulturar som kvinneundertrykkande.

#### 4.2.4 Som majoriteten

Den største av dei 8 kategoriane er den som inneheld tekstar der minoritetskarakterane ikkje har andre karakteristikkar som skil dei frå majoritetskarakterane enn etnisitet. Heile 53 av 77 tekstar med minoritetskarakterar sorterer under denne kategorien, og ei fullstendig liste over desse tekstane finst i vedlegg 6. Desse tekstane har minoritetskarakterar som utelukkande er kategorisert slik på grunn av ytre trekk. Det finst ingenting, verken i verbalteksten eller i illustrasjonane som skil dei frå den norske majoriteten utover utsjånad og eventuelle namn, og kulturelt framstår dei som vestlege. Mangfaldet er dermed hovudsakleg eit visuelt fenomen i desse tekstane.

Ofte er minoritetskarakterane i desse tekstane inkluderte som elevar i klassen eller spelarar på fotballaget. Karakterane har som regel ikkje namn i teksten, og kan reknast som del av miljøet rundt dei sentrale karakterane. Men det finst også minoritetskarakterar i denne kategorien som er meir sentrale i teksten. Her vil eg trekke fram «Hun som kalles søster» av Kaia Dahle Nyhus (2017) som eksempel, for å illustrere kvifor desse tekstane er sorterte i kategorien «som majoriteten». Teksten står i *Nye Zeppelin*, og handlar om to søstrer som er heime åleine. Veslesøster vil vere saman med storesøster, og går inn på rommet hennar utan tillatelse. Det oppstår ei konflikt mellom dei to søstrene, der veslesøster får fingrane klemt i døra. Ho truar med å ringe foreldra, og då slepp storesøster henne endeleg inn på rommet. Illustrasjonane er enkle, og viser rommet rundt dei to søstrene i grove trekk. Konflikta er basert i søskenforholdet, og det er ingen referansar til noko som kan knytte dei to til ein majoritets- eller minoritetstilhørsel utover den mørke hudfargen til dei to jentene. Nokre element, som at jentene har eigne rom og at storesøster har ei bærbar datamaskin, kan seie noko om den sosiokulturelle tilhørselen til familien, men dette kan ikkje utan vidare knytast til ein spesiell gruppetilhørsel. I denne teksten finst det ikkje majoritetskarakterar å samanlikne dei to søstrene med, medan medan i andre tekstar i kategorien utgjer majoritetskarakterane eit viktig samanlikningsgrunnlag for å sjå på eventuelle framstillingar av kultur.

I utgangspunktet vil eg argumentere for at det er positivt at læreverka inneheld tekstar der minoritetskarakterane blir framstilt «som alle andre». Sett opp mot eventyrtekstane som vart presenterte i førre delkapittel, kan tekstar som «Hun som kalles søster» skape eit breiare karaktermangfald som gjev minoritetslesaren meir varierte framstillingar å identifisere seg



med. Samtidig kan dei bidra til å skape eit mindre polarisert bilete av «oss» og «dei», ved at dei har fokus på det som er likt.

Likevel vil eg argumentere for at det er problematisk at heile 69% av dei 77 tekstane sorterer under denne kategorien. Her er det aktuelt å trekke inn Skaret (2006, s. 40) sine vurderingar av kva som skal til for å omtale ein tekst som fleirkulturell, som nemnt i kapittel 2.1.2. For tekstar der mangfaldet berre finst i illustrasjonane, går det eit skilje mellom dei tekstane der det fleirkulturelle bidreg til å skape mening og innhald til forteljinga, og dei illustrasjonane som berre har ein dekorativ funksjon. Talmaterialet viser at få tekstar i utvalet kan reknast som fleirkulturelle etter Skaret sin definisjon. Framstillingane kan også tolkast som teikn på ein generell tendens til at læreverka har ei problemorientering som framstiller den assimilerte minoritets eleven som ein positiv rollemodell. Evna minoritets eleven har til å tilnærme seg majoriteten vert sett som eit mål på suksess, jamfør Hauge i kapittel 2.2.2. Samtidig medfører den høge prosentdelen tekstar i denne kategorien til at det i andre kategoriar vert for få tekstar til å kunne tilføre varierte framstillingar av ikkje-vestlege kulturar. For mange minoritetslevar er det kulturelle ein svært viktig del av identiteten, og tekstane med kulturelt vestlege minoritetskaraktarar kan ikkje seiast å gje positiv stadfesting av det særne ved minoritetskulturarane.

#### 4.2.5 Hovudpersonar som har endra etnisitet

I utvalet er det to hovudpersonar som har endra etnisitet, sett opp mot bøkene lære boka har henta utdraget frå. Dette gjeld karakterane Tiril i «Operasjon sommerøya» av Jørn Lier Horst, og Azul i «Den lille pianisten» av Brij Kothari. Dei to tekstane står i høvesvis *Kaleido* og *Nye Zeppelin*.

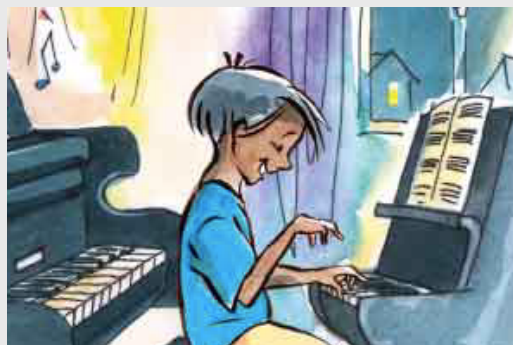


Figur 5: Sandnes, H. J. Illustrasjon frå boka *Operasjon sommerøya* (Horst, 2014, s. 14-15)



Figur 6: Hvattum, M. M. Lærebokillustrasjon frå «Operasjon sommerøya» (Horst, 2016, s. 92)

Figur 5 og 6 viser skilnaden på den originale illustrasjonen henta frå *Operasjon sommerøya* (fig. 5) og læreboka *Kaleido* sin illustrasjon til tekstutdraget (fig. 6). Illustrasjonane viser at Tiril i læreverket har fått ein mørkare hud- og hårfarge enn i originalillustrasjonane. Dette er spesielt tydeleg dersom ein ser Tiril opp mot den andre karakteren i illustrasjonen, Oliver. Der dei to i originalillustrasjonen kan knytast til same etnisitet, er det ein tydeleg skilnad i lærebokillustrasjonen.



Figur 7: Scanziani, E. Illustrasjon frå boka *The little pianist* (Kothari, 2011, s. 1)



Figur 8: Marcussen, M. Lærebokillustrasjon frå «Den lille pianisten» (Kothari, 2017, s. 12)

I teksten «Den lille pianisten» som står i *Nye Zeppelin*, er det gjort ei motsett endring. Teksten er skriven av ein indisk forfattar, og hovudpersonen Azul har i originalillustrasjonen (fig. 7) mørk hud og svart hår. I lærebokillustrasjonen er Azul derimot framstilt med raudt hår og lys hud med raude kinn (fig. 8), og det er dermed berre namnet Azul som kan tilseie at karakteren tilhøyrer ein minoritet. Ein kan argumentere for at endringa av Tiril frå majoritets- til minoritetskarakter i «Operasjon sommerøya» tilfører meir til karaktermangfaldet i læreverka enn endringa i «Den lille pianisten». Samtidig vil eg hevde at ei slik endring på generelt grunnlag har ein viktig funksjon i å utfordre lesaren si førestillingsevne, og oppfatningar av kva som er moglege tolkingar av ein tekst.

Dette ser eg i samanheng med eksempelet som er nemnt i innleiinga, då Noma Dumezweni fekk rolla som Hermine Grang i skodespelet *Harry Potter and the Cursed Child* i London i 2015. Dette skapte store reaksjonar blant lesarar som meinte at Hermine ikkje kunne ha ein annan hudfarge enn kvit, mellom anna fordi ho er portrettert av ein kvit skodespelar i filmene basert på Harry Potter-bøkene (Auken, 2015). Eksempelet seier noko om korleis visuelle representasjonar av tekst påverkar lesarane sine førestillingar og tankar om teksten. Det kan tenkast at også tidsaspektet er ein viktig faktor her, ved at det gjekk 14 år mellom den første

filmen i Harry Potter-serien og teateroppsetjinga. Dermed har framstillinga av Hermine-karakteren vore uendra over lang tid. Med utgangspunkt i dette kan ein argumentere for at endringa *Kaleido* har gjort i framstillinga er spesielt viktig, fordi teksten den er henta frå framleis er ganske ny, og serien om Tiril og Oliver i Detektivbyrå nr. 2 er blant dei mest utlånte bøkene i norske skulebibliotek (Biblioteksystemer, 2019). Slik utvidar *Kaleido* tolkingane av ein tekst som på førehand er kjend for mange av lesarane.

#### 4.2.6 Komiske karakterar med minoritetstilhørser

To tekstar har karakterar som verkar å vere plasserte i forteljinga for å tilføre humor. Dei to karakterane er Ben Redic Fy Fazan i teksten «Flåklypa Grand Prix» av Kjell Aukrust og Ivo Caprino (2016), som står i *Salto* og indianaren<sup>7</sup> i teksten «Spillet» av Arne Berggren (2016), som er del av *Kaleido*. Ben Redic Fy Fazan er berre nemnt ved namn i den oppsummerande presentasjonen som kjem før tekstutdraget, og er då omtalt som «den styrtrike oljesjeiken» (K. K. Bjerke et al, 2016b, s. 10). Det er såleis ikkje mykje å kommentere på framstillinga av karakteren, men det er likevel verd å nemne at både namnet og tittelen til Fazan ber preg av å vere basert på stereotypiar og humoristisk blanding av norske ord og ikkje-norske språklydar.

I teksten «Spillet» er det interessant å sjå på korleis tekst og illustrasjon skil seg frå kvarandre. Teksten har to illustrasjonar, der indianaren er inkludert i begge. Dette til tross for at teksten berre nemner indianarar ein gong: «Dessuten dukket det opp noen dinosaurer i spillet. Og en løve.... Han er angrepet av indianere.... Mons slåss mot skurker og villmenn». (Berggren, 2016, s.57). I begge illustrasjonane er indianaren teikna samankrøka bak møblar, med øks, ansiktsmåling og band rundt hovudet med fjør i. Denne stereotypiske framstillinga av nordamerikansk urbefolkning minnar om eldre forteljingar frå «ville vesten», der skiljet mellom det gode og det vonde gjekk mellom cowboy og indianar. Dette fiendebiletet vert ytterlegare understreka av sitatet over, der indianarane vert plassert saman med dinosaurar og løver som motstandarar i eit dataspel. Teksten kan såleis ikkje seiast å ha som hensikt å framstille kulturen til den nordamerikanske urbefolkninga, men brukar indianarkarakteren som ein komisk motstandar. Dette kan med utgangspunkt i Eriksen (2018) sjåast på som kulturell appropriasjon, ved at urfolkskarakteren som representant for ei marginalisert gruppe vert definert utanfrå som komisk og stereotypisk.

---

<sup>7</sup> Teksten brukar ordet «indianar», og eg vel difor å bruke omgrepet i omtale av den aktuelle karakteren. Generelt nyttar eg i oppgåva «nordamerikansk urbefolkning», i tråd med Store Norske Leksikon sin omtale av omgrepa (L. K. Pharo, 2019).

Ser ein framstillingane i dei to tekstane opp mot dei postkoloniale perspektiva, kan ein konkludere med at dei bidreg til å skilje ut dei to karakterane som «den andre», annleis frå majoriteten. Spesielt i indianaren ser ein att tendensen til å omtale den andre som «barbaren», slik Said påpeikar i tilknytning til den innbilte geografien (2008, s. 67-69). For oljesjeiken, som gjennom å vere «styrtrik» kan utøve ei viss makt i møte med Reodor Felgen, kan den humoristiske framstillinga seiast å ha ein ufarleggjerande funksjon som jamnar ut denne forskjellen i makt.

#### 4.2.7 I illustrasjon som er urelatert til teksten

Den siste kategorien av minoritetskarakterar, er dei som førekjem i ein illustrasjon som ikkje har relevans for den teksten den står til. Dette er ein type illustrasjon som er spesiell for læreverket Salto, og dei illustrasjonane det gjeld er det ein kan kalle «kapittelillustrasjonar». Læreverket føl eit fast oppsett, der kvart kapittel startar med eit oppslag der illustrasjonen fyller om lag 2/3 og teksten 1/3 av oppslaget. Det varierer i kva grad illustrasjonen er relevant for teksten på oppslaget, men for tre av tekstane er den delen av illustrasjonen som har minoritetskarakterar urelatert til innhaldet i teksten. Dette gjeld tekstane «Alene» og «På sporet av gull», som er skrivne spesielt for læreverket, og «Smørøyet blunker» av Nils-Fredrik Nilsen.



Figur 9: Lyshol, M. Illustrasjon til lærebokteksten «Alene» (K.K. Bjerke, Fjeld & Svanes, 2016b, s. 154-155)

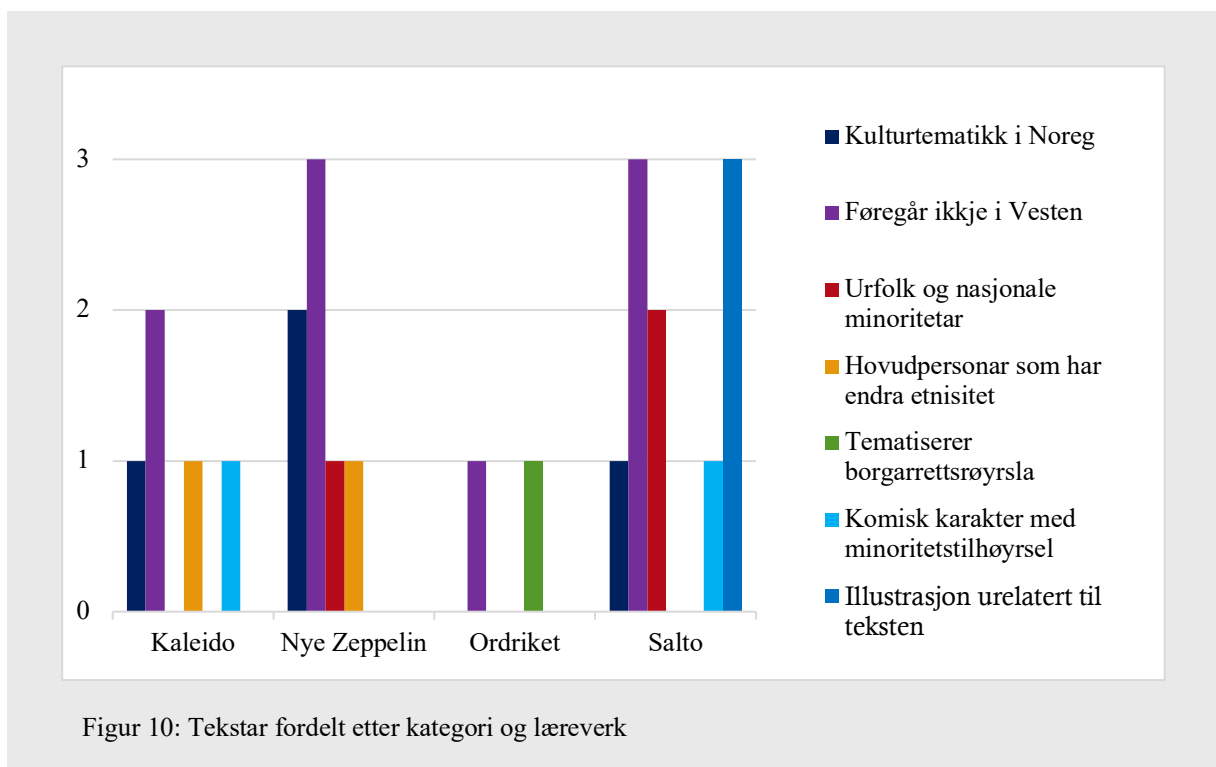
Illustrasjonen i figur 9 står til teksten «Alene», og illustrerer mangelen på samsvar mellom tekst og bilete. Teksten handlar om Dina som endeleg er åleine heime, og kan danse og synge for full hals. Ho ser ut glaset, og ser nabodama halde hunden sin for øyra. I illustrasjonen er nabodama og hunden bytt ut med eit bursdagsselskap der fleire av deltakarane er etniske minoritetar. Det kan vere fleire grunnar til at læreverket har valt å inkludere element i illustrasjonane som er urelaterte til teksten dei står til. I tilfellet med teksten «Alene» kan det tenkjast at dette er gjort for å spegle kapitteltittelen «Alene og sammen» på ein måte som inkluderer både majoritetar og minoritetar. Dette tyder likevel på at intensjonen bak illustrasjonen hovudsakleg er dekorativ. Ettersom teksten er skriven spesielt for læreverket, kan ein her stille spørsmål til om tekst og illustrasjon kunne vore utforma på ein måte som også knyter karakterane til verbalteksten i oppslaget.

### 4.3 Tendensane for materialet samanfatta

Gjennom dette analysekapittelet har eg forsøkt å seie noko om det samla mangfaldet i dei fire læreverka. Dei åtte kategoriane viser at det er variasjon i framstillingane av minoritetskaraktarar, samtidig som talmaterialet viser at det store fleirtalet av minoritetskaraktarane vert framstilt som kulturelt vestlege. Tekstane med opphav og tematikk frå ein ikkje-vestleg minoritetskultur viser alle eit tidsbilete som ikkje samsvarer med det moderne, og kan såleis gje eit noko einsidig bilete av dei ulike kulturane. Samtidig verkar framstillinga i fleire av tekstane å vere påverka av at dei er oversette og tilpassa til læreverksformatet. Dette står i kontrast til dei tekstane som tematiserer det å leve i Noreg som minoritetskulturell, der handling og tematikk er henta frå samtida.

#### 4.3.1 Mangfald i det enkelte læreverket

Tendenskapittelet har sett på tekstane frå læreverka som eit samla tekstutval. Dette er gjort for å kunne samanlikne tekstar og finne tendensar på tvers av dei ulike læreverka, for slik å kunne seie noko om mangfaldssituasjonen i tekstane i norskfaget generelt. Likevel er det viktig å påpeike at det her ligg til grunn fire ulike lærever. Eg vil difor her kort seie noko om korleis tekstane nemnt i dette kapittelet fordeler seg på dei forskjellige verka. Alle dei fire læreverka har tekstar frå den største kategorien tekstar, som har minoritetskaraktarar som berre skil seg frå majoriteten på grunn av etnisitet. Fordi talet på tekstar av denne typen er vesentleg høgare enn for dei andre kategoriane, er desse tekstane ekskluderte frå søylediagrammet i figur 10. Diagrammet illustrerer korleis tekstane i dei 7 andre kategoriane fordeler seg på dei ulike verka:



Som figuren viser, har ingen av verka tekstar frå alle 8 kategoriene, og ingen verk har fleire enn tre tekstar innanfor same kategori (med unntak av kategorien som er utelaten frå diagrammet). *Ordriket* har færrest tekstkategoriar, med éin tekst som tematiserer borgarrettsrøysla, og éin tekst som føregår i eit samfunn utanfor Vesten. Samtidig viser tala presentert i kapittel 4.1 at *Ordriket* har den høgaste andelen tekstar med minoritetskaraktarar blant dei fire læreverka. Dette skuldast mellom anna gjennomgangskaraktaren Sam, som sorterer under kategorien av minoritetskaraktarar som ikkje skil seg frå majoriteten utover ytre trekk. Den sentrale rolla han har i *Ordriket* er grunnen til at framstillinga av Sam er valt ut som tema for analysen i kapittel 5.3.

Ser ein på dei ulike kategoriene, ser ein at tekstar som føregår utanfor Vesten finst i alle læreverka, og at både *Kaleido*, *Nye Zeppelin* og *Salto* har tekstar som tematiserer det å leve i Noreg som minoritetskulturell. Tekstar med karakterar som tilhøyrer urfolk eller nasjonale minoritetar finst i *Nye Zeppelin* og *Salto*, der *Salto* har den einaste teksten med samiske karakterar. Basert på det teoretiske grunnlaget for denne oppgåva, kan ein hevde at dei fem første kategoriene er dei viktigaste for identitetsutviklinga til minoritetslesaren, medan kategoriene «komisk karakter» og «illustrasjon urelatert til teksten» ikkje kan seiast å ha ei særleg stor rolle som grunnlag for identifikasjon. Samtidig viser analyseseksempla i dette kapitlet at teksten sitt potensiale for positiv identitetsutvikling er avhengig av framstillinga av

karakterar og kulturar. Dette er eit argument for at utveljinga av tekstar til norskundervisninga krev ei kritisk gransking av tekstinnhaldet, både av lærebokforfattarar og den enkelte læraren.

Her vil eg presisere at sjølv om diagrammet i figur 10 samanliknar dei fire læreverka, er det ikkje eit poeng for oppgåva å rangere verka i høve til kvarandre. Å gjere dette ville kravd ein meir systematisk gjennomgang av dei representasjonane som finst i dei 77 tekstane, og ei større grad av samanlikning mellom heile tekstutvalet i dei fire verka. Tendensane som kjem fram gjennom analysen kan først og fremst vere rådgivande for korleis ein gjennom tekstutvalet i skulen kan ta høgde for ulike aspekt ved karaktermangfaldet i tekstar på ein måte som anerkjenner mangfaldet i elevgruppa.

## 5. Analyse av utvalde tekstar

Kapittel 4 viser variasjonen i korleis mangfald gjer seg gjeldande i den enkelte teksten, og i materialet som heilheit. I dette kapitlet har eg valt ut fire av tekstane frå materialet, ein frå kvart læreverk, som eg vil analysere grundigare med utgangspunkt i forskingsspørsmåla. Kapittel 5.1 og 5.2 ser på tekstar som tematiserer ulike aspekt ved eit etnisk og kulturelt mangfald i eit samfunn likt det norske, kapittel 5.1 frå eit minoritetsperspektiv og kapittel 5.2 frå eit majoritetsperspektiv. Kapittel 5.3 ser på bruken av ein gjennomgangsperson med minoritetstilhøyre, medan kapittel 5.4 går djupare inn i ein av tekstane som føregår i ein annan kulturell kontekst enn den norske.

### 5.1 «Mine to oldemødre»

Tekstutdraget «Mine to oldemødre» i *Kaleido* tematiserer det å ha familie på tvers av landegrenser. Som nemnt i kapittel 4.2.1 handlar teksten om ei jente i førskulealder som får ein konkyllie i gåve frå oldemora i Gambia. Jenta kan ikkje sjølv takke for gåva fordi ho og oldemora ikkje snakkar same språket, og må ha hjelp av faren. Utdraget består av tre oppslag frå biletboka *Mine to oldemødre* av Lisa Aisato N’jie Solberg (2016). Det er ikkje gjort endringar i språk, illustrasjonar eller rekkjefølgje på oppslaga, og den einaste skilnaden mellom lærebokutdraget og biletboka er dermed omfanget av forteljinga.

Utdraget kan sjåast opp mot Sylvi Penne (2012) sitt kriterium til tekstutdraga som vert brukt i litteraturundervisning, som nemnt i innleiinga. Ho skriv i sin artikkel at ein føresetnad for at tekstutdraget skal gje meining som tolkingobjekt i litteraturundervisninga, er at det framstår som ein heilskapleg tekst. Eg vil argumentere for at «Mine to oldemødre» oppfyller dette kravet. Handlinga i tekstutdraget byggjer på kommunikasjonsvanskane mellom oldebarnet og oldemora, og utfordringa vert løyst i løpet av lærebokutdraget. Teksten inneheld heller ikkje referansar til andre deler av biletboka som krev at ein har lese originalteksten for å kunne forstå innhaldet. I tillegg vert alle dei tre karakterane i utdraget presenterte på ein måte som gjev lesaren tilstrekkeleg informasjon til å forstå handlinga. Spesielt denne siste faktoren kan seiast å vere viktige for teksten sitt potensiale for identitetsutvikling hos minoritetslesaren. Ved at karakterane framstår som truverdige, er også situasjonen dei er del av mogleg å relatere til.

Ikonoteksten er viktig for karakteriseringa for hovudpersonen. Jenta er ikkje namngitt, og den einaste tekstlege referansen til at ho kan ha tilknytning til ein annan kultur er at ho har ei oldemor i Gambia. Dette er ikkje i seg sjølv einsbetydande med at familien kan reknast som minoritetar i norsk samanheng, men gjennom illustrasjonane vert denne tolkinga forankra. Jenta er teikna



med afrohår og mørk hud, og illustrasjonane er prega av varme gul- raud og bruntonar som gjev assosiasjonar til Afrikansk visuell kultur. Den gambiske kulturen er ikkje presentert utover ei kort skildring i starten på tekstutdraget: «En dag kom pappa hjem fra et besøk i Gambia. I kofferten hadde han mønstrete klær som luktet søtt krydder» (s. 178). Denne skildringa kan nok vekke assosiasjonar hos enkelte lesarar, men fungerer meir som «kulør» som er med på å byggje stemning i forteljinga, enn som ein presentasjon av Gambisk kultur.

Det korte utdraget gjev ikkje særleg rom for karakterutvikling. Som grunnlag for identitetsutvikling har teksten sin viktigaste funksjon i det at den representerer ei familieform som mange minoritetslevar kan kjenne seg att i. Teksten er generell ved at den har fokus på språkforskjellar heller enn den spesifikke gambiske kulturen, samtidig som den formidlar optimisme ved at problema jenta har enkelt lét seg løyse. Dei erfaringane teksten skildrar er til ei viss grad spesifikke for minoritetslevar som har familie i andre deler av verda. Teksten kan dermed seiest å gje identitetsstadfesting til minoritetsleven ved å anerkjenne desse erfaringane, samtidig som den tilbyr majoritetsleven perspektivutviding gjennom innsikt i kvardagen til minoritetslevar.

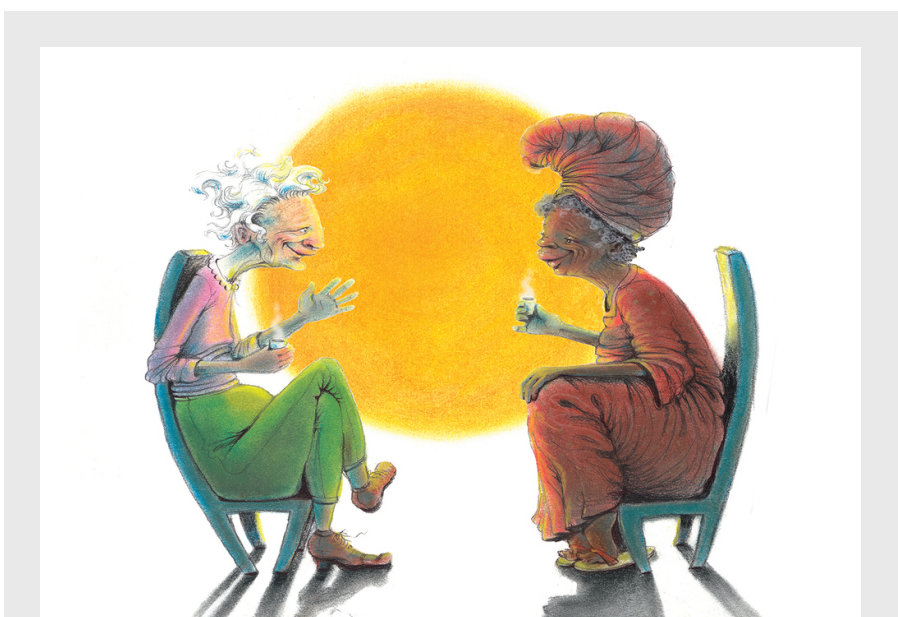
Ser ein på spørsmåla som står til teksten, er det likevel verd å påpeike at desse tek utgangspunkt i det som er generelt for alle elevane. Spørsmåla «Hva kan man forstå av hverandre, selv om man ikke snakker samme språk?» og «Hvem har du kontakt med gjennom telefon?» (R. Johansen & Tovsrud, 2016c, s. 183) legg ikkje til grunn at elevane deler hovudpersonen sine erfaringar. Likeeins har lærarrettleiinga fokus på oldemødrer generelt, og oppmodar læraren om å samtale om kva ei oldemor er, og kven av elevane som har møtt oldemødrene sine (R. Johansen & Tovsrud, 2016d, s. 175). Læraren må dermed sjølv ta initiativ til å inkludere eventuelle liknande erfaringar frå minoritetslevar i samtalen.

Ser ein tekstutdraget opp mot biletboka som heilheit, ser ein at dei to tekstane framstår som svært forskjellige. Forteljinga i biletboka har utgangspunkt i dei to oldemødrene, der forteljingar frå fortid og notid vert kombinerte for å skildre dei to kvinnene. Jenta har norsk mor og gambisk far, og dei to oldemødrene høyrer til forskjellige kulturar. Gjennom forteljinga vert dei to skildra kvar for seg utan bruk av direkte samanlikningar. Dei er ulike i både vanar og veremåtar, men har likevel havet som ei viktig felles interesse. Den norske oldemora jobba på båt som ung, og syng gamle sjømannsviser til oldebarnet. For den gambiske oldemora er havet ein viktig del av kvardagen, og gåva ho sender oldebarnet er ein konkyllie frå stranda der ho tek kveldsbadet sitt. Denne konkyllien blir eit bindeledd mellom dei to, når jenta tek med konkyllien

til den norske oldemora for at ho skal få høyre havet. Etter kvart døyr først den gambiske, og så den norske oldemora til jenta. Etter gravferda snakkar familien om dei to kvinnene:

«Kanskje de møtes der de er nå?» sa jeg. «Ja», sa pappa. «Jeg er sikker på at de inviterer hverandre på te og snakker om fine ting som har vært.»  
«De passer nok på deg og kikker ned til deg av og til,» sa mamma.  
«Mmm,» sa jeg. «Og resten av tiden tror jeg de sitter tett, tett sammen og snakker om havet.» (Solberg, 2008, s. 29).

Her er det det som er likt mellom dei to oldemødrene som er i fokus, både oldebarnet dei har til felles og tilknytninga til havet. Likskapane vert understreka av den avsluttande illustrasjonen i læreboka, der dei to sit i samtale over ein tekopp (figur 11). Gjennom klede og ytre trekk vert skilnadane mellom dei to presisert, men mest påfallande er likevel måten dei to kvinnene speglar kvarandre. Begge sit lent framover mot den andre, og ansiktsuttrykka signaliserer tydeleg respekt og interesse for det den andre har å fortelje. Slik formidlar illustrasjonen at sjølv om dei to er ulike i utsjånad, er dei likevel på mange måtar like. Framstillingar som denne kan bidra til å svekke den innbilte geografien sitt tenkte skiljet mellom «oss» og «dei». Her er det eit viktig poeng at teksten er fortalt frå synsvinkelen til ein karakter (og av ein forfattar) som har tilhørsrel og kjennskap til begge kulturane.



Figur 11: Solberg, L.A.N. Illustrasjon frå boka *Mine to oldemødre* (Solberg, 2008, s. 30-31).

I adaptasjonen frå biletbok til tekstutdrag ligg ei nødvendig avgrensing av tekstinnhaldet, som samtidig beheld ein forteljingsstruktur som gjev meining for lesaren. I dette tilfellet har adaptasjonen tatt utgangspunkt i ein enkeltstående situasjon, som i biletboka er del av ei større

skildring av forskjellane mellom dei to oldemødrene til hovudpersonen. I adaptasjonen er det berre den gambiske oldemora som er portrettert, og utdraget manglar dermed det fleirkulturelle familieaspektet og fokuset på likskap på tvers av kulturar som finst i biletboka. Samtidig kan situasjonen i lærebokutdraget seiest å skildre ein situasjon og ei erfaring som er felles for fleire minoritetsgrupper enn dei med foreldre frå ulike kulturar. Ein kan dermed argumentere for at utdraget har eit større potensiale som grunnlag for identifikasjon for ulike minoritetsgrupper.

## 5.2 «Elsker deg av hele mitt jærte»

Tekstutdraget «Elsker deg av hele mitt jærte» (Lindell, 2017) er henta frå lesehest-boka<sup>8</sup> med same namn, skrive av Unni Lindell (2008). Teksten er fortalt frå hovudpersonen Ella sin synsvinkel, og som nemnt i kapittel 4.2.1 startar teksten med at ho finn eit kjærleiksbrev på pulten sin etter eit friminutt. I brevet står det «Jeg elsker deg av hele mitt jærte». Ella blir heilt varm i kroppen, men dei to klassevenninnene ho har med seg ler. Då ler Ella med. Dei seier at dette må vere Ismael som har skrive på grunn av skrivefeilen i «jærte», for Ismael kan ikkje skrive riktig. Ella tek med seg brevet inn i klasserommet, smiler lurt til dei to venninnene og fortel heile klassen at ho har fått eit kjærleiksbrev. Ho viser fram brevet, og skriv «jærte» på tavla. Klassen ler, og Ella ropar: «Det må være Ismael .... Han kan ikke skrive riktig. Det er han.» (s. 30) Plutselig står Ismael i døra og stirrar på Ella. Det vert heilt stille, og Ismael forsvinn.

Fordi synsvinkelen i tekstutdraget ligg hos hovudpersonen Ella, får ikkje lesaren innsikt i Ismael sitt indre liv. Han er passiv og ikkje-deltakande i situasjonen, og får ikkje ytre seg utover kjærleiksbrevet. Slik framstår han som svært eindimensjonal. Hans funksjon er som katalysator for handlinga i tekstutdraget, der det er minoritetstilhøyrsele hans som ligg til grunn for det som hender i teksten. Han vert ikkje skildra verbalt anna enn gjennom reaksjonen på slutten av forteljinga, og ein kan argumentere for at han er ein igangsetjar som berre er til stades for å mogleggjere plottet i forteljinga. I størstedelen av forteljinga er han ikkje fysisk til stades der handlinga skjer, og har ikkje innverknad på korleis situasjonen han er i utviklar seg.

Læreboktdraget har ei kort innleiing som er skråstilt, deretter kjem direkte utdrag frå boka. Utdraget er henta ordrett, men følgjande avsnitt er utelate:

---

<sup>8</sup> Frå innsidepermen: «Lesehestene er lettleste, gode, morsomme og spennende bøker som vil inspirere barna til å bli glade og ivrige lesere.... Passer for barn som har lært både de store og de små bokstavene. Bøkene har fargerike illustrasjoner, korte setninger og enkel tekst» (Lindell, 2008, s. 4).

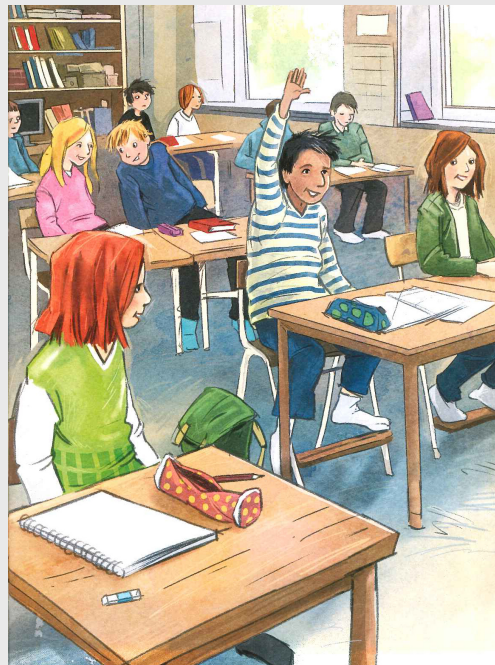
Ella kjente seg plutselig veldig glad. Hun var sammen med Lise og Maria. Det var ikke alltid hun fikk være det. Hun så for seg de brune øynene til Ismael. Han var veldig pen, men alltid alvorlig. (s. 22)

Slik tekstutdraget står i *Nye Zeppelin* får ein ikkje anna innsyn i Ella sine tankar enn dei følgjande to setningane: «Ella kjente seg plutselig helt lys og varm i kroppen. Noen elsket henne.» (s. 28). Lesaren får med andre ord ikkje vite noko om kvifor Ella gjer som ho gjer når ho viser brevet til heile klassen. Men det utelatne avsnittet over viser at det ligg meir bak Ella sine handlingar enn det ser ut til i tekstutdraget. Formuleringa «Hun var sammen med Lise og Maria. Det var ikke alltid hun fikk være det.» tilseier at Ella har eit ønske om å få innpass hos dei to jentene, og at det er dette som motiverer handlingane hennar. Dette aspektet ved relasjonen mellom dei tre jentene kjem ikkje fram i det forkorta lærebokutdraget, der Maria og Lise blir omtalt som «to klassevenninner» i den skråstilte innleiinga (Lindell, 2017, s. 28).

Når ein ser originalteksten under eitt, ser ein at tilsvarande verdikonfliktar pregar heile teksten. I forkant av episoden der Ella viser brevet til heile klassen har læraren fortalt om Sigrid Undset som kom til Noreg som liten, og følte seg utanfor fordi ho berre kunne snakke dansk. (Lindell, 2008, s. 17). Dette vert relatert til Ismael sin situasjon:

«Ismael kunne jo ikke noe for at han ikke klarte å skrive hjerte riktig. Han kunne jo så mye annet. Også kom han jo fra et annet land, sånn som Sigrid Undset hadde gjort. Hun hadde bodd i Danmark når hun var liten, og ble ertet fordi hun ikke klarte å snakke norsk riktig. Det gjorde at hun følte seg annerledes. Det gjorde sikkert Ismael også.» (s. 36-37)

Her skil originalteksten seg tydeleg frå tekstutdraget, der alt fokuset ligg på Ella og situasjonen med kjærleiksbrevet. Den konteksten originalteksten tilfører, skaper ei anna framstilling av Ismael. Her er kjelda til informasjon Ismael sine eigne handlingar, i tillegg til det som blir sagt om han. I undervisninga framstår han som kunnskapsrik og sjølvstikker idet han tek ordet i timen for å kommentere på det Lise seier (s. 13). Dette inntrykket vert forsterka gjennom



Figur 12: Rudebjer, L. Illustrasjon frå boka *Elsker deg av hele mitt hjerte!* (Lindell, 2008, s. 11)

ikonoteksten. Illustrasjonen i figur 11 er henta frå originalteksten, og viser Ismael i senter av klasserommet. Han er den einaste som ser framover i klasserommet, medan fleire av dei andre ser mot han. Slik vert blikket til lesaren også dratt mot Ismael som midtpunkt i illustrasjonen.

Der tekstutdraget frå læreboka har fokus på det Ismael ikkje kan, viser utdraget over at Ella i originalverket har fokus på Ismael sine styrker. Aller best ser ein dette i formuleringa «Han kunne jo så mye annet» (s. 36). Dette kan ein sjå i samanheng med mangel- og ressursperspektivet som er omtalt i kapittel 2.2.1. I lærebokteksten vert Ismael sine språkkunnskapar sett i eit problemperspektiv. Det må vere han som har skrive brevet, fordi han er den einaste i klassen som ikkje kan «skrive riktig». Her er det underforstått at det norske skriftspråket er det «riktige», og dette meistrar ikkje Ismael. Denne manglande språkkunnskapen er også til stades i originalteksten, men her er framstillinga av Ismael meir balansert. Slik framstår han som ein meir fleirdimensjonal karakter, med både styrkar og svakheiter.

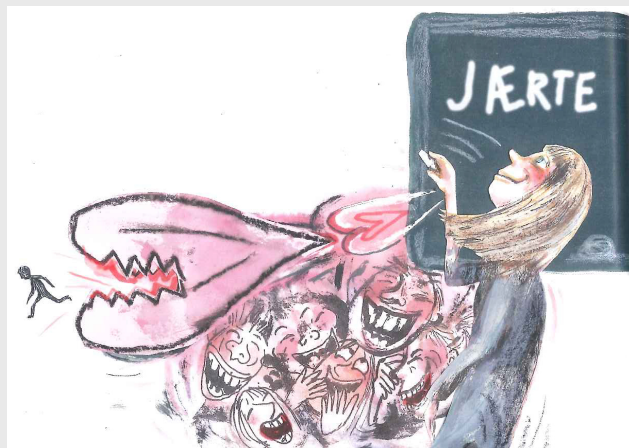
Dette inntrykket vert forsterka av avslutninga til boka, der Ella reiser til Ismael for å unnskyld. I denne siste konfrontasjonen snur maktbalansen mellom dei to karakterane. Her er det Ismael som framstår som den sterke parten, den som avgjer utfallet av situasjonen. Sett opp mot dei postkoloniale perspektiva i kapittel 2.5, er dette eit viktig brot med tradisjonen. Ismael tilbyr minoritetslesaren ein karakter å identifisere seg med som både er sårbar og sterk i same forteljninga. Han blir utsett for urett, men når Ella mogleggjer konfrontasjonen ved å oppsøke Ismael heime, får han moglegheit til å ta kontroll over situasjonen han er i. Denne avslutninga er med på å endre framstillinga av Ismael, og står i sterk kontrast til den Ismael lesaren møter i læreverket.

Framstillingane av Ismael i tekstutdraget aktualiserer det postkoloniale spørsmålet om kven som snakkar for kven (Khateeb, s. 293-294). Det er Ella og venninnene som får definere Ismael i teksten, utan at hans perspektiv på situasjonen kjem fram. Dette kan ein knyte til Gaasland si vurdering av kven som er kjelde til informasjon om karakteren. Informasjonen dei tre jentene gjev om Ismael er farga av situasjonen og jentene si oppfatning av den. Postkoloniale trekk finn ein også i den generelle framstillinga av Ismael i utdraget. Teksten plasserer Ismael i ei tydeleg offerrolle, underlegen dei dominerande majoritetskarakterane. Ser ein på det som omgir teksten, er det tydeleg at lærebokforfattarane har som mål at teksten skal vekke empati hos lesaren. Dette er likevel også gjort frå eit majoritetsperspektiv. Måla for teksten inviterer lesaren til å ta Ella sitt synspunkt, både ved at elevane skal kunne diskutere det hovudpersonen gjer, og at

teksten skal skrivast om til førstepersonsforteljing (Elsness, 2017b, s. 28). Slik opprettheld læreverket Ismael si rolle som «den andre» også i arbeidet med teksten.



Figur 13: Rudebjer, L. Illustrasjon frå boka *Elsker deg av hele mitt jærte!* (Lindell, 2008, s. 27)



Figur 14: Piotrowska, M. Lærebokillustrasjon frå «Elsker deg av hele mitt jærte». (Lindell, 2017, s. 30).

Også illustrasjonane i dei to tekstane har store skilnadar i framstillinga av Ismael. Figur 12 og 13 viser illustrasjonane som står til høvesvis originalteksten og læreboka. Begge dei to illustrasjonane har trekk som kan bidra til å skape empati for Ismael hos lesaren. Det symboltunge biletspråket i lærebokillustrasjonen til Piotrowska formidlar kjensla av å føle seg liten og redd. Den svarte Ismael-figuren er tydeleg på flukt, frå ein situasjon som gjennom illustrasjonen framstår som uoversiktleg, hektisk og skremmande. Liknande kjensler ser ein att i blikkontakten mellom dei to karakterane i Rudebjer sin originale illustrasjon. Her er situasjonen framstilt som meir stillestående, og lesaren vert invitert inn i augneblinken når Ismael forstår kva det er som er i ferd med å skje. Der røyrlene i Piotrowska sin illustrasjon gjev assosiasjonar til flukt, skaper Rudebjer kjensla av å stå fast, ute av stand til å agere. Slik opnar begge illustrasjonane for at lesaren kan relatere til Ismael sin situasjon.

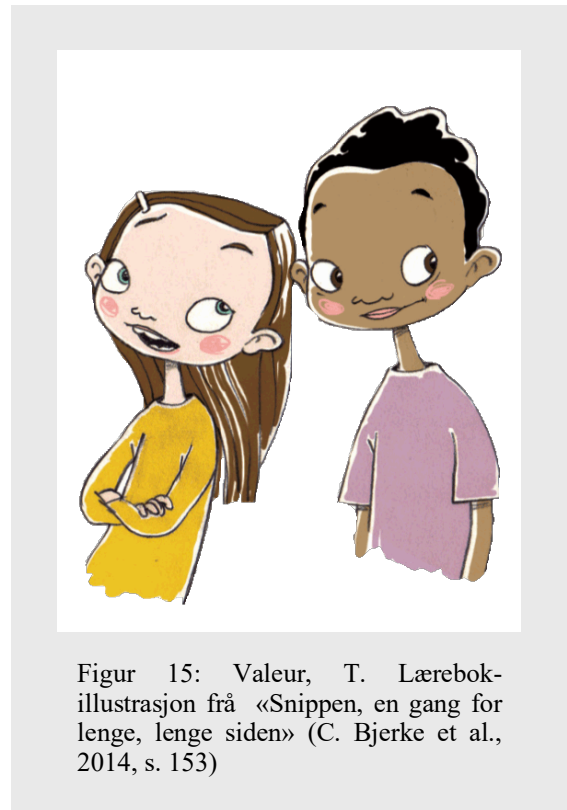
Ein kan likevel stille spørsmål til lærebokillustrasjonen si framstilling av den einaste minoritetskarakteren i teksten som ein liten, svart figur utan individuelle trekk. Framstillinga står i sterk kontrast til dei andre elevane, som har fått forsterka trekka sine med hovud som er større enn Ismael sin kropp. Ser ein dette i eit postkolonialt perspektiv, er Ismael redusert til «den andre», tydeleg forskjellig frå majoriteten. Slik kan illustrasjonane også seiast å understreke forskjellen i framstillingane av Ismael i læreboka og den originale teksten.



I likheit med «Mine to oldemødre» har også utdraget «Elsker deg av hele mitt jærte» ei oppbyggjing og ein indre samanheng som gjer til at det fungerer som sjølvstendig tekst. Sett utifrå dei momenta som er nemnt ovanfor om karakteriseringa av Ismael, kan det tenkjast at den største utfordringa i adaptasjon frå barnebok til lærebokutdrag ligg i dette kravet om utdrag som fungerer som sjølvstendig tekst. Karakteristikkane av Ismael er fordelte utover i boka, og ville vore vanskeleg å inkludere i ein samanhengande tekst. Tekstutdraget får fram hovudkonflikta i boka på ein måte som kanskje ikkje ville vore mogleg dersom ein valde eit anna utdrag av teksten. Det same kan seiast å gjelde for «Mine to oldemødre», der ei grundig framstilling av begge oldemødrene ville kravd eit større tekstomfang enn tre oppslag. Dette tydeleggjer dei mediespesifikke avgrensingane som ligg i lærebokutdraget som teksttype, og kva konsekvensar dei kan få for framstillinga av karakterar i teksten.

### 5.3 Sam som gjennomgangsfigur

Blant dei 77 tekstane med minoritetskarakterar, skil dei 16 tekstane om Ina og Sam (fig. 15) seg ut. Der dei andre tekstane i utvalet er korte utdrag og enkeltstående tekstar, har *Ordriket* ei gjennomgåande forteljing som innleier kvart kapittel. Samla fortel dei 16 tekstane om Ina, Sam og Sam sin onkel Ola som reiser i tid for å samle bokstavar til løysingsordet i ein oppfinnar-konkurransen. Med tidsmaskin besøker dei viktige personar, stadar og hendingar i verdshistoria og eige liv. Sett opp mot avgrensingane ved lærebokutdraget som teksttype som nemnt i førre delkapittel, vil ein tekst som er gjennomgåande i læreverket ha større rom for å utvikle karakterar og representere kulturar.



Figur 15: Valeur, T. Lærebok-illustrasjon frå «Snippen, en gang for lenge, lenge siden» (C. Bjerke et al., 2014, s. 153)

Figur 15 viser dei to hovudpersonane i forteljinga, Ina og Sam. Illustrasjonen viser tydeleg at dei to karakterane har ulik etnisitet, basert på Sam sin mørkare hud- og hårfarge. Som nemnt tidlegare har eg plassert Sam i kategorien for minoritetskarakterar som ikkje er forskjellige frå majoriteten i anna enn dei ytre trekka. Forteljinga viser ingen kulturell skilnad mellom han og dei to andre sentrale karakterane, og gjennom forteljinga får lesaren vite at Sam er oppvaksen i same by som dei andre. Ola, som er onkelen til Sam, har lyst hår og kvit hud og det vert ikkje

spesifisert noko om slektskapet mellom dei to. Lesaren står dermed fritt til å sjølv tolke Sam sin bakgrunn er. Her er det viktig å presisere at Ina og Sam er gjennomgangsfigurar i heile læreverket *Ordriket*, men at tolkingane i denne oppgåva byggjer på fjerdetrinnsbøkene åleine.

I utgangspunktet framstår Ina og Sam begge som hovudperson i forteljinga, men Sam er likevel meir sentral enn Ina i fleire av tekstane, mellom anna ved at synsvinkelen vekslar mellom å vere utanfor karakterane og å ta Sam sitt perspektiv som den einaste av dei to. Læreverket har lite direkte skildringar av karakterane, og den informasjonen lesaren får om Sam blir hovudsakleg formidla gjennom indirekte skildringar basert på den rolla han tek i gruppa. Forteljinga startar med ei gåte frå oppfinnar Toni Invento, der den som løyser gåta får reise med tidsmaskina og sjansen til å vinne ein konkurranse. Sam løyser gåta først, i ein sal full av vaksne. Denne rolla som den logiske i gruppa vert halde ved lag gjennom forteljinga. Det er Sam som finn dei fleste bokstavane til løysingsordet i Invento sin konkurranse, og det er også han som klarar å setje saman løysingsordet dei treng for å vinne konkurransen.

Sam fyller to av Gaasland (1999, s. 106-107) sine fire kriterium for fleirdimensjonale karakterar. Rolla som den logiske i gruppa skil han ut frå dei andre karakterane, og oppfyller dermed kriteriet om individualitet. Det psykologiserande kriteriet er også til stades, ved at lesaren får innsikt i Sam sine kjensler. Fleire stadar i forteljinga får lesaren inntrykket av at Sam er i ferd med å bli forelska i Ina, og ei av tidsreisene går tilbake til då Sam mista farfaren sin. Her skildrar forteljaren korleis Sam opplever sorga:

I døråpningen kan Sam skimte seg selv. Han gråter både den gang og nå, mens han ser på seg selv. Alle følelsene kommer tilbake. Han husker den triste, tunge klumpen av vonde tråder som bare sank ned i magen – og ble liggende der. Den forsvant aldri. (Mæhle, 2015, s. 120).

Dette innblikket i Sam sitt indre liv er den viktigaste skilnaden mellom han og dei to andre karakterane, ettersom lesaren ikkje får tilsvarande innblikk i Ina eller Ola sine tankar og kjensler. Slik kan ein argumentere for at Sam, som den mest fleirdimensjonale, er den av dei tre karakterane som i størst grad opnar for at lesaren kan finne grunnlag for identifikasjon.

Sam har også eit identifikasjonspotensiale som minoritetskarakter. Ved at Sam vert framstilt som den viktigaste bidragsytaren til at dei klarar å løyse gåtene, kan han som Sjeherasad i «tusen og en natt» fyller den «Helterolla» som Nel (2017, s. 191-196) etterlyser blant minoritetskarakterane. Samtidig kan ein problematisere det at Sam sin minoritetstilhøyrse berre er synleg gjennom illustrasjonane. Her vil eg trekke fram ei skildring av Sam som læreverket presenterer i samband med oppgåver som omhandlar skildrande tekstar:



Sam er en gutt. Han har mørkt, kort, litt krøllete hår. Han har på seg ei rosa T-skjorte uten mønster og en blå shorts. På beina har han gule og hvite sko. Han ser veldig lei seg ut. Det renner ei tåre på kinnet hans. Det ser ut som det har skjedd noe veldig trist. (C. Bjerke et al., 2015, s. 152).

Teksten har grundige skildringar av både håret og kleda til Sam, men hudfargen hans vert ikkje nemnt. Ser ein dette opp mot relevansprinsippet til Språkrådet (u.å.) kan dette tolkast som at læreboka modellerer for elevane at hudfarge ikkje nødvendigvis er relevant å omtale i ei skildring av personar. Samtidig kan ein argumentere for at å utelate hudfarge i denne skildringa verkar kunstig når føremålet med skildringa er formulert slik: «Når du beskriver noe, hjelper du leseren til å forestille seg hvordan noe er eller ser ut.» (C. Bjerke et al., 2015, s. 152). Dersom tekstane om Sam og Ina ikkje hadde vore illustrerte, ville ikkje lesaren visst at Sam hadde mørk hud. Oppgåvene legg heller ikkje opp til at elevane skal kombinere tekst og illustrasjon i sine skildringar. Ser ein dette opp mot Dyer sine teoriar om kvitheit og kvit hud som den usynlege standarden, kan ein argumentere for at hudfarge på generelt grunnlag også bør nemnast i verbalteksten for å gjere minoritetskarakterar synlege. Dette vil likevel vere aller mest aktuelt i dei tilfella der teksten ikkje er illustrert.

Gjennomgangsforteljinga gjev rom for fleire og meir varierte skildringar av Sam som karakter. Likevel er eit viktig omsyn også kva innverknad den har på mangfaldet i dei andre tekstane i læreverket. Som talmaterialet viser, er Sam hovudperson i 16 av 19 tekstar med minoritetskarakterar i *Ordriket*. Sam er ofte den einaste minoritetskaraktern i tekstane, og med unntak av Sumerarane i teksten «Skriften på leirtavlene» (Mæhle, 2014) sorterer alle dei øvrige minoritetskarakterane i gjennomgangsforteljinga under same kategori som Sam; som like majoriteten med unntak av dei ytre trekka. Søylediagrammet i kapittel 4.3.1 viser også at berre éin tekst utanom gjennomgangsforteljinga sorterer utanfor denne kategorien. Dette er teksten Rosas buss, som tematiserer borgarrettsrøyrsla.

Ein annan viktig konsekvens av at gjennomgangsforteljinga om Sam og Ina dominerer i *Ordriket* kjem til syne i lys av det interseksjonelle perspektivet som er presentert i kapittel 2.5.5. Blant dei 16 tekstane med minoritetskarakterar, finst det berre to kvinnelege minoritetskarakterar; Fatima i teksten «Housnein og Fatima» og Rosa Parks i teksten «Rosas buss». Dette synleggjer viktigheita av å sjå utvalet i lys av interseksjonalismen, for å kunne skape eit meir nyansert bilete av mangfaldet i læreverka. Minoritetslevar av begge kjønn treng positive rollemodellar å identifisere seg med i tekstane dei les, og kjønn er ein av fleire viktige faktorar i denne identifiseringa. Dei to minoritetskvinnene er begge skildra som sterke karakterar; Rosa som borgarrettsaktivist og Fatima som den skuleflinke jenta Housnein er

forelska i. I begge tekstane ligg likevel synsvinkelen hos ein mannleg karakter, slik at dei to vert skildra utanfrå.

#### 5.4 «Ulv i flokken!»

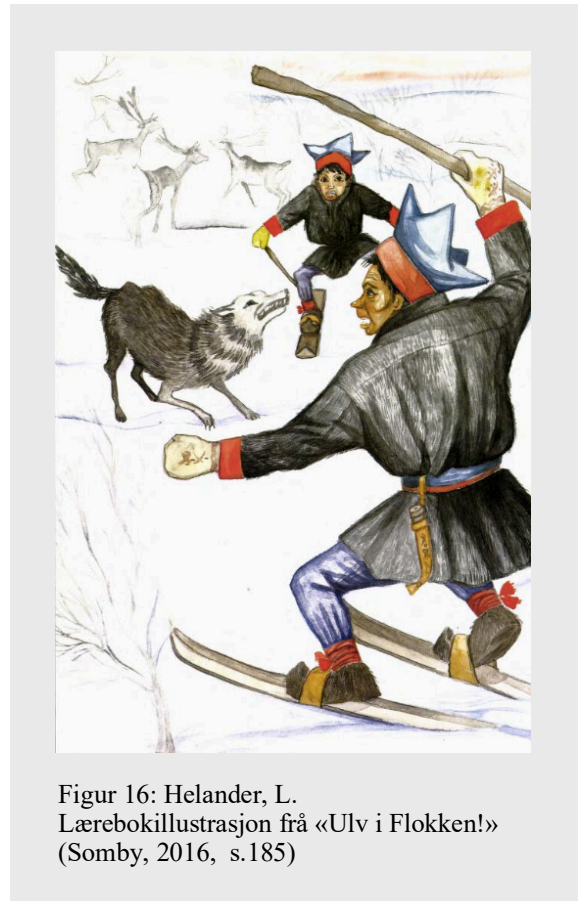
«Ulv i flokken!» er eit utdrag frå boka *Raiden går* av Marry Áilonieida Somby (1993). Teksten fortel om ein familie som driv reindrift, og skildrar ein episode der ein ulv nærmar seg reinflokken. Dette er den einaste teksten som føregår i ein samisk kontekst blant dei 77 tekstane med minoritetskarakterar i dei fire læreverka. Dermed er den også den einaste blant dei skjønnlitterære tekstane i dei fire læreverka som framstiller samane. Somby er sjølv samisk, og har difor føresetnader for å kunne skildre kulturen på ein måte som ikkje bygger på stereotypiar og majoritetsoppfatningar, slik Bradford (2007, s. 11-12) viser til. Likevel er det interessant å sjå på framstillingane av samar i utdraget, både med bakgrunn i det Bradford påpeikar om at dei underliggande koloniale strukturane også kan påverke minoritetsforfattar, og med tanke på at adaptasjonen frå bok til lærebokutdrag er gjort av lærebokforfattarar som tilhøyrrer majoriteten.

Eit interessant aspekt ved tekstutdraget ligg i måten læreverket *Salto* er strukturert på. Store deler av tekstutvalet er delt inn i lesenivåa måne og sol, der soltekstane er berekna på dei sterkaste lesarane. Teksten «Ulv i flokken!» er presentert som soltekst, og avhengig av korleis ein jobbar med teksten kan lærebokstrukturen føre til at berre deler av elevgruppa som brukar *Salto* som læreverk får høve til å lese teksten. Den føregåande måneteksten er ein faktatekst om revar, som ikkje har noko tilknytning til samisk kultur. Dette er ei vidare problematisering av at det berre finst éin tekst med samiske karakterar i heile det skjønnlitterære tekstutvalet for dei fire læreverka.

Utdraget i læreboka er henta frå fjerde kapittelet i *Raiden går*, og er ei ordrett attgjeving av heile bokkapittelet, med unntak av det siste avsnittet. Læreboka introduserer ikkje teksten på nokon måte, men startar in medias res: «Som oftest kunne reinflokken beite i ro og mak. Far, bestefar og de andre voksne gjetet etter tur. Mor hadde sjelden tid. Hun satt for det meste og sydde.» (Somby, 2016, s. 184). Som setningane viser er lærebokutdraget ikkje tidfesta. Originalteksten startar på si side med «For lenge, lenge siden stod det et telt i en furuskog». Denne formuleringa viser til at handlinga er lagt til ei fjernare fortid enn 1980-talet, då teksten først vart publisert på samisk. Det einaste i lærebokutdraget som kan fortelje at teksten er sett tilbake i tid er fortidsformene av verba, i tillegg til setninga «Det var mye ulv i fjellene den gang» mot slutten av første avsnitt. Desse fortidsmarkørane er likevel langt mindre tydelege

enn den originale «For lenge, lenge siden». Dette set større krav til førforståinga elevane har om samane, og korleis moderne samar lever.

Konteksten teksten er presentert i, tydeleggjer kva forventingar om lesaren sin kunnskap om det samiske urfolket som ligg til grunn. Teksten vert som nemnt ikkje introdusert, og det finst ingen kontekstualiserande informasjon i eller rundt teksten utover at det dreier seg om ein familie som driv med reindrift. At teksten føregår i ein samisk kontekst er ikkje eksplisitt nemnt. Det ser ut til at reindriften, kombinert med illustrasjonane sin bruk av samiske klesplagg (figur 16) er vurdert å vere nok informasjon til at elevane forstår at karakterane i teksten tilhøyrer det samiske urfolket. Denne forventinga vert stadfesta i dei råda lærarrettleiinga gjev til samtale om teksten. Her vert følgjande spørsmål føreslått: « Når og hvor er denne fortellingen fra? Hvordan vet du det?» (K. K. Bjerke, Fjeld & Svanes, 2016c, s. 184).



Figur 16: Helander, L.  
Lærebokillustrasjon frå «Ulv i flokken!»  
(Somby, 2016, s.185)

Tekstutdraget har fokus på den spenningsfylte situasjonen, og inkluderer få direkte karakterskildringar. Dette har samanheng med at utdraget er henta frå fjerde kapittel i originalteksten, der karakterane allereie er etablerte i dei føregåande kapitla. I utdraget vert det ikkje definert nokon tydeleg hovudperson, og synsvinkelen føl fleire av barna i familien. Dei indirekte karakterskildringane er også meir retta mot gruppa enn mot enkeltkarakterar, i måten dei samhandlar for å få kontroll på situasjonen. Heile familien er med på å jage bort ulven, både besteforeldre og små barn, og dialogen viser at dette er noko barna er vande med: «- Pappa, sa Áilu andpustent, - nå kan dere ta dere en hvil mens vi passer flokken. Far nikka og smilte. Så rakte han børsa til bestefar.» (Somby, 2016, s. 186) Her deltek barnet Áilu på lik linje med dei vaksne i samtalen, noko som ymtar om at skiljet mellom barn og vaksen ikkje er tydeleg definert i familien. Når dette er den einaste skjønnlitterære teksten om samane i dei fire læreverka, kan dette også kome til å påverke lesaren si oppfatning av barnet si rolle i den samiske kulturen.

Fleire andre trekk ved lærebokutdraget er også interessante for framstillinga av det samiske samfunnet. Teksten portretterer mellom anna tradisjonelle kjønnsroller, der mennene gjer

reinflokken medan kvinnene syr klede til familien. Verbalteksten skriv at karakterane brukar ei borse for å forsvare seg mot ulven, medan illustrasjonen i figur 16 viser at dei brukar stokkar som våpen og går på enkle treski. Desse framstillingane samsvarer med dei funna Brown (2016) viser til frå læreverk i engelskfaget, der urfolk er portretterte i tradisjonelle klesdrakter og omgivnader, ofte utan referanse til det moderne livet. Kombinert med den manglande tidfestinga, kan dette føre til at lesarar med lite forkunnskapar om samisk kultur og levesett får eit inntrykk av den samiske levemåten som gammaldags og svært ulik den norske majoriteten.

Framstillingane i lærebokutdraget samsvarer med den litterære konstruksjonen av urfolkskulturar som mindre framskridne enn majoritetskulturen, som Bradford (2011, s. 332) viser til. Fleire trekk ved teksten framstiller den samiske kulturen som primitiv og annleis, utan kontakt med det moderne samfunnet. Den manglande tidfestinga verkar å vere hovudgrunnen til denne framstillinga, og dette har samanheng med adaptasjonsstrategien som er valt i tilpassinga frå bok til lærebokutdrag. Som utanforståande til den samiske kulturen er det vanskeleg å seie noko om i kva grad forfattaren sine historiske skildringar samsvarer med røynda, og dermed kva grunnlag for identitetsstadfesting teksten kan tilby lesarar med samisk bakgrunn. Som perspektivutviding for majoritetslesaren kan ein likevel hevde at teksten utan tidfestinga skaper eit feilaktig bilete av den samiske kulturen.

## 6. Avsluttande refleksjonar

Torill Strand (2009, s. 13-14) skriv at kampen for mangfald er ein kamp for at alle skal moglegheit til å utvikle seg til heile personar. Ideen bak denne oppgåva oppstod til som følgje av ei stadig aukande forståing for dei skjulte strukturane som skaper ulikskap mellom grupper i samfunnet vårt. I forkant av arbeidet hadde eg eit inntrykk av at den norske barnelitteraturen som lite mangfaldig, og hovudføremålet for denne oppgåva har vore å avdekke korleis mangfald kjem til syne i skulen gjennom litteraturen som er brukt i norskfaget i skulen. For å kunne seie noko om mangfaldet i tekstar som finst i dei fleste klasserom er materialet for oppgåva dei skjønnlitterære tekstane i fire norsklæreverk, avgrensa til bokmålsversjonen av bøkene for fjerde trinn. Oppgåva tek utgangspunkt i ei todelt problemstilling:

Kva uttrykk for etnisk og kulturelt karaktermangfald finn ein i dei skjønnlitterære tekstane i norsklæreverk for fjerde trinn, og korleis opnar tekstane for identifikasjon og identitetsutvikling hos lesaren?

Den første delen av problemstillinga er utgangspunkt for ei frekvensanalyse som talfestar førekomsten av tekstar med minoritetskarakterar i dei fire læreverka. Talmaterialet fortel at blant dei 342 skjønnlitterære tekstane med menneskelege karakterar har 77 tekstar minst éin minoritetskarakter. Av desse har 44 tekstar ein minoritetskarakter som hovudperson, 14 tekstar har ein eller fleire minoritetskarakterar som er sentrale for handlinga, medan 19 har berre minoritetskarakterar som er perifere i forteljinga. Andelen tekstar med minoritetskarakterar i det enkelte verket varierer mellom 19% og 29% av alle tekstane med menneskelege karakterar.

Funna i denne oppgåva samsvarer i nokså stor grad med den tidlegare forskinga som vart presentert i innleiinga. Ser ein på kva minoritetsgrupper som er representerte, ser ein at den største gruppa av minoritetskarakterar er dei som berre er skilde frå majoriteten i etnisitet gjennom ytre trekk, som hudfarge og namn. Kulturelt framstår desse karakterane som like den norske majoriteten. I den grad det finst tekstar henta frå kulturar utanom den norske majoritetskulturen, er det lite samsvar mellom tekstane sitt opphav og kva grupper som er representerte i den norske skulen. Av dei største innvandringsgruppene til Noreg er berre India, Irak og Iran eksplisitt representerte i tekstutvalet med forteljingar frå eigen tekstkultur. Fire tekstar tematiserer det å leve i Noreg som minoritetskulturell, der fleire av erfaringane som vert skildra kan tenkjast å vere generelle for mange med minoritetstilhøyrse i Noreg uavhengig av kulturell bakgrunn. Det finst tre tekstar om urfolk og nasjonale minoritetar, henta frå tre ulike kulturar; samane, kvenene og den nordamerikanske urbefolkninga.

Dei tekstane som er henta frå ein ikkje-vestleg- eller urfolkskultur, er hovudsakleg eventyr og eventyrliknande tekstar. Desse tekstane skildrar eit tidsbilete som i liten grad har samanheng med notida, og skaper dermed eit einseitig bilete av dei aktuelle minoritetskulturane som meir primitive enn den vestlege. I dei tekstane som tematiserer møte mellom ulike kulturar er kontakten prega av konflikt, anten i dei mellommenneskelege relasjonane eller på eit samfunnsnivå i form av borgarrettskamp og rasisme.

Dei postkoloniale teoriane er sentrale i det teoretiske grunnlaget for oppgava, og har ein viktig funksjon som reiskap for å setje lys på dei skjulte strukturane i tekstane. Teorien tydeleggjer korleis fleire av tekstane formidlar eit skilje mellom «oss» og «dei andre» der den norske majoriteten framstår som den sterkaste parten. Dei set også fokus på ein viktig dimensjon ved tekstane som er henta frå andre kulturar enn den norske majoritetskulturen. Ein føresetnad for at desse tekstane er tilgjengelege på norsk, er at det har vore gjort eit utval, ei omsetjing og eventuelt også ei gjendikting av den originale teksten. Dermed er også tekstane frå andre kulturar påverka av oppfatningar og førestillingar i majoritetskulturen. Dette understrekar viktigheita av kritisk vurdering av dei tekstane som skal inkludrast i læreverka. Samtidig kan ein stille spørsmål til i kva grad lærebokforfattarar med majoritetstilhørsel har forkunnskapane som er nødvendige for å kunne vurdere kva tekstar som representerer ulike minoritetsgrupper på ein god måte. Kanskje bør ein i større grad rådføre seg med dei som sjølv er del av kulturane som vert representerte, både i val av tekst og adaptasjon til lærebokformatet.

Det må presiserast mangfald berre er eitt av mange omsyn som ligg til grunn i utforminga av eit læreverk. I kapittel 2.1.3 vert denne undersøkinga knytt til eitt av totalt 25 kompetansemål for norskfaget etter 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Undersøkinga har eit mikroperspektiv på læreverka, og vurderer dei berre opp imot einskildfaktoren mangfald. Den gir ikkje ei heilskapsvurdering av det enkelte læreverket, og kan ikkje sei noko om i kva grad elevane når dei samla kompetansemåla ved bruk av verket.

Det er gjort ei rekkje avgrensingar i utvalet for oppgåva og definisjonen av mangfald som oppgåva byggjer på. I ein større studie ville det vore interessant å sjå på om funna er representative for læreverk på tvers av klassetrinn, og i andre fag enn norsk. Definisjonen av minoritet som oppgåva opererer med er basert mellom anna på kva mangfald som eksisterer i dei fire læreverka. Det finst ei rekkje minoritetsgrupper som ikkje er representerte i læreverka i det heile, mellom anna menneske med nedsett funksjonsevne, ulike kjønnsidentitetar eller legningar. Eit interessant prosjekt ville være å undersøkje representasjonen av desse gruppene

i barnelitteraturen generelt, og sjå på i kva grad tekstane eignar seg som adaptasjon til læreboktekstformatet.

Ei oppgåve som denne må nødvendigvis ta utgangspunkt i tydeleg definerte grupper av menneske. Det er likevel viktig å påpeike at gruppa av etniske og kulturelle minoritetar er like mangfaldig som samfunnet elles. Teorigrunnlaget for oppgåva viser tydeleg konsekvensane av å konstruere grupperingar av menneske basert på forskjellar, og dette er viktig å ha med i tankane både som lærar og generelt i møte med andre menneske.

Avslutningsvis vil eg vise tilbake til Tordis Borchgrevink og Grete Brochmann (2008) frå innleiinga, som problematiserer bruken av omgrepet mangfald. Dei meiner omgrepet ofte vert brukt som ein «avledingsmanøver» som dekkjer over aspekt ved mangfaldet ein ikkje ynskjer å diskutere. Talmaterialet viser at det finst eit karaktermangfald i læreverka, men dei nærare analysane avslører at det finst eit stort, uløyst potensiale for eit karaktermangfald som gjev rom for positiv identitetsutvikling for alle lesarane. Å arbeide for at alle elevane gjennom litteraturen i skulen får høve til å finne sin plass i samfunnet og klasserommet, krev ein medviten innsats frå den som vel kva tekstar elevane skal møte.

## Bibliografi

- Andersen, P. T., Mose, G. & Nordheim, T. (2012). *Litterær analyse: en innføring*. Oslo: Pax forlag.
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 10, 367-379.
- Auken, E. V. (2015). Fans React To Black Actress Cast as Hermione In «Harry Potter and the Cursed Child». Henta 8. april 2019 frå <https://www.theodysseyonline.com/black-actress-to-play-hermione>
- Aukrust, K. & Caprino, I. (2016). Flåklypa Grand Prix. I K. K. Bjerke, S. M. Fjeld & I. K. Svanes (Red.), *Salto 4: elevbok B* (Bokmål. utg., s. 10-11). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Berg-Nordlie, M., Ikdal, I. & Skorgen, T. (2019). Rasisme. I Store Norske Leksikon. . Henta 3. mai 2019 frå <https://snl.no/rasisme>
- Berggren, A. (2016). Spillet. I R. Johansen & M. J. Tovsrud (Red.), *Kaleido 4: Lese- og språkbok A* (Bokmål. utg., s. 56-57). Oslo: Cappelen Damm.
- Biblioteksystemer. (2019). 100 mest utlånte barnebøker i Bibliofil-bibliotek de siste 6 måneder. Henta 10. mai 2019 frå <http://bibsyst.no/top100ustat-barn.html>
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bishop, R. S. (2011). African American Children's Literature. I S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso & C. A. Jenkins (Red.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (s. 225-236). New York: Routledge.
- Bjerke, C., Garmann, G. A., Hagen, M. M., Mæhle, L. & Ulland, G. (2014). *Ordriket: Elevbok 4A* (Bokmål. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Garmann, G. A., Hagen, M. M., Mæhle, L. & Ulland, G. (2015). *Ordriket: Elevbok 4B* (Bokmål. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerke, K. K., Fjeld, S. M. & Svanes, I. K. (2016). Alene. I K. K. Bjerke, S. M. Fjeld & I. K. Svanes (Red.), *Salto 4: Elevbok B* (s. 154-155). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Bjerke, K. K., Fjeld, S. M. & Svanes, I. K. (2016a). *Salto 4: Elevbok A* (Bokmål. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Bjerke, K. K., Fjeld, S. M. & Svanes, I. K. (2016b). *Salto 4: Elevbok B* (Bokmål. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Bjerke, K. K., Fjeld, S. M. & Svanes, I. K. (2016c). *Salto 4: Lærerens bok A* (Bokmål. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.



- Bjerke, K. K., Fjeld, S. M. & Svanes, I. K. (2016d). Skogfennene. I K. K. Bjerke, S. M. Fjeld & I. K. Svanes (Red.), *Salto 4: Elevbok A* (Bokmål. utg., s. 24-25). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Bjerke, K. K., Fjeld, S. M. & Svanes, I. K. (2016e). Typisk norsk? I K. K. Bjerke, S. M. Fjeld & I. K. Svanes (Red.), *Salto 4: Elevbok B* (Bokmål. utg., s. 120-121). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, (3), 22-31.
- Bowdlerize (2019). I *Merriam-Webster Dictionary*. Henta 22. april 2019 frå: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bowdlerize>
- Bradford, C. (2007). *Unsettling narratives: postcolonial readings of children's literature*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Bradford, C. (2011). Reading Ingdigenity. I S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso & C. A. Jenkins (Red.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (s. 331-341). New York: Routledge.
- Brown, C. W. (2016). *Visual Representations of Indigenous Cultures in English Foreign Language Textbooks* (Masteroppgåve). University of Stavanger.
- Conway, D. (2017). Lila og hemmeligheten om regnet. I T. F. Elsness (Red.), *Nye Zeppelin 4: lesebok* (Bokmål. utg., s. 162-165). Oslo: Aschehoug.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Crenshaw, K (2016, 27. oktober) The urgency of intersectionality [Videofil]. Henta 1. mai 2019 frå [https://www.ted.com/talks/kimberle\\_crenshaw\\_the\\_urgency\\_of\\_intersectionality/details](https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality/details)
- Dyer, R. (2017). *White: Twentieth Anniversary Edition*. Abingdon: Routledge.
- Dzamarija, M. T. (2017). Innvandrere og deres norskfødte barn - gruppenes sammensetning. Henta 18. mars 2019 frå <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-og-deres-norskfodte-barn-gruppenes-sammensetning>
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eddo-Lodge, R. (2017). *Why I'm No Longer Talking to White People About Race*. London: Bloomsbury Circus.
- Elsness, T. F. (2017a). De tre oppgavene. I T. F. Elsness (Red.), *Nye Zeppelin 4: Lesebok* (Bokmål. utg., s. 76-80). Oslo: Aschehoug.
- Elsness, T. F. (2017b). *Nye Zeppelin 4: Lesebok* (Bokmål. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Elsness, T. F. (2017c). *Nye Zeppelin 4: Språkbok* (Bokmål. utg.). Oslo: Aschehoug.

- Elsness, T. F. (2017d). Sår-ansikt og den usynlige. I T. F. Elsness (Red.), *Nye Zeppelin 4: Lesebok* (Bokmål. utg., s. 81-85). Oslo: Achehoug.
- Elsness, T. F. (2017e). Tusen og én natt. I T. F. Elsness (Red.), *Nye Zeppelin 4: Lesebok* (Bokmål. utg., s. 86-91). Oslo: Achehoug.
- Eriksen, T. H. (2001a). Det multietniske samfunn. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2. utg., s. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001b). Tilhørighet og integrasjon i multietniske samfunn. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2. utg., s. 22-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2018, 22. mars 2018). Kulturell appropriering. I Store norske leksikon. Henta 16. april 2019 frå [https://snl.no/kulturell\\_appropriering](https://snl.no/kulturell_appropriering)
- Fuchs, E. & Bock, A. (2018). Introduction. I E. Fuchs & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 1-9). New York: Palgrave Macmillan.
- Goldbæk, H. (2019). Nasreddin Hoca i Den Store Danske, Gyldendal. Henta 8. mai 2019 frå [http://denstoredanske.dk/Kunst\\_og\\_kultur/Litteratur/Tyrkisk\\_litteratur/Nasreddin\\_Hoca](http://denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Litteratur/Tyrkisk_litteratur/Nasreddin_Hoca)
- Grasmo, H. (2018). Cis-kjønnen. I Store medisinske leksikon. Henta 2019 22. mars frå <https://sml.snl.no/cis-kjoennen>
- Groth, B. (2018). Jøder. Henta 1. april 2019 frå <https://snl.no/joeder>
- Gutting, G. & Oksala, J. (2019, Spring 2019). Michel Foucault. I The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Henta 18. april 2019 frå <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/foucault/>
- Gyldendal Norsk Forlag. (2018). Mine to oldemødre. Henta 3. april 2019 frå <https://www.gyldendal.no/Barneboeker/3-6-aar/Mine-to-oldemoedre>
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 163-168.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, H. (2007). Introduktion. I H. Hauge (Red.), *Postkolonialisme* (s. 7-34). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hauge, H. (2009). Hvorfor er Edward W. Saids *Orientalisme* endnu så populær? *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*, 12(2), 92-102.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

- Henriksen, H. (2017). Sitronlimonaden. I T. F. Elsness (Red.), *Nye Zeppelin 4: Lesebok* (Bokmål. utg., s. 39-43). Oslo: Aschehoug.
- Horst, J. L. (2014). *Operasjon Sommerøya*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hutcheon, L. (2012). *A Theory of Adaptation* (2. utg.). London: Routledge.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Johansen, A. (2019). Skogfinner i Norge. Henta 1. april 2019 frå [https://www.norgeshistorie.no/enevelde/artikler/1247\\_-skogfinner.html](https://www.norgeshistorie.no/enevelde/artikler/1247_-skogfinner.html)
- Johansen, R. & Tovsrud, M. J. (2016a). En Hodja-historie. I R. Johansen & M. J. Tovsrud (Red.), *Kaleido 4: Lese- og språkbok A* (Bokmål. utg., s. 53). Oslo: Cappelen Damm.
- Johansen, R. & Tovsrud, M. J. (2016b). *Kaleido 4: Lese- og språkbok A* (Bokmål. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Johansen, R. & Tovsrud, M. J. (2016c). *Kaleido 4: Lese- og språkbok B* (Bokmål. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Johansen, R. & Tovsrud, M. J. (2016d). *Kaleido 4: Lærerens bok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johansen, R. & Tovsrud, M. J. (2016e). Katten som flyttet innendørs. I R. Johansen & M. J. Tovsrud (Red.), *Kaleido 4: Lese- og språkbok A* (Bokmål. utg., s. 150-151). Oslo: Cappelen Damm.
- Khateeb, A. (2018). Kulturmøter i barnelitteratur. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 283-302). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kothari, B. (2011). *The Little Pianist*. Piedmont, CA: BookBox.
- Kulbrandstad, L. I. (2001). Grunnskolefaget norsk og målet om «innblikk i andre kulturar». Henta 15. april 2019 frå <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html>
- Kultur (2018). I *Nynorskordboka*. Henta 6. april 2019 frå: [https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kultur&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kultur&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet., (2000). *Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.* (Ot.prp. nr. 44 (1999-2000)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/6908c4adbf6c46ce962d3042c9fc12c2/mn-no/pdfa/otp19992000044000dddpdfa.pdf>

- La Fontaine & Æsop. (2016). Mølleren, gutten og eselet. I K. K. Bjerke, S. M. Fjeld & I. K. Svanes (Red.), *Salto 4: Elevbok A* (Bokmål. utg., s. 98-99). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Lindell, U. (2008). *Elsker deg av hele mitt jærte!* Oslo: Aschehoug.
- Lindell, U. (2017). *Elsker deg av hele mitt jærte!* I T. F. Elsness (Red.), *Nye Zeppelin 4: Lesebok* (Bokmål. utg., s. 28-30). Oslo: Aschehoug.
- Lindström, J. (2016). Guttene som mistet hele stykket. I K. K. Bjerke, S. M. Fjeld & I. K. Svanes (Red.), *Salto 4: Elevbok B* (Bokmål. utg., s. 40-41). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film: narrativ teori og analyse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundström, J. (1998). *Jambo! Karibu!: fablar frå Afrika* (T. Bakke, Oms.). Oslo: Storskriftforlaget.
- Macmillan, C. (1920). *Canadian Wonder Tales* (2. utg.). Toronto: S. B. Gundy.
- Magikon Forlag. (2019). Hilde Henriksen. Henta 2019 4. mai frå <http://www.magikon.no/wp/forfattere/hilde-henriksen/>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangfald (2018). I *Nynorskordboka*. Henta 13. februar 2019 frå: [https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=mangfald&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=mangfald&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 154-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mæhle, L. (2014). Skriften på leirtavlene. I C. Bjerke, G. A. Garmann, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland (Red.), *Ordriket: Elevbok 4A* (Bokmål. utg., s. 81-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mæhle, L. (2015). Den tristeste dagen. I C. Bjerke, G. A. Garmann, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland (Red.), *Ordriket: Elevbok 4B* (s. 119-122). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2004). Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Fokus på pedagogiske tekster [8]: Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Nikolajeva, M. (2001). *Børnebogens byggeklodser*. København: Høst & Søn.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens Skole: fornyelse av fag og komponenter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyhammer, A.-B. (2017). *Nye Zeppelin 4: lærerveiledning*. Oslo: Aschehoug.
- Nyhus, K. D. (2017). Hun som kalles søster. I T. F. Elsness (Red.), *Nye Zeppelin 4: Lesebok* (Bokmål. utg., s. 36-38). Oslo: Aschehoug.
- Parliament of Canada. (u.å.). The Hon. Cyrus Macmillan, P.C., M.P. Henta 2019 7. mai frå [https://lop.parl.ca/sites/ParlInfo/default/en\\_CA/People/Profile?personId=15024](https://lop.parl.ca/sites/ParlInfo/default/en_CA/People/Profile?personId=15024)
- Parr, M. (2009). *Tonje Glimmerdal*. Oslo: Samlaget.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Peterson, S. W. (1920). Foreword. I C. Macmillan (Red.), *Canadian Wonder Tales* (2. utg., s. vii-x). Toronto: S. B. Gundy.
- Pharo, F. (2018). Hvordan påvirker fagfornyelsen deg? Henta 19. mars 2019 frå <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/hvordan-pavirker-fagfornyelsen-deg/>
- Pharo, L. K. (2019). indianer. I Store norske leksikon. Henta 11. mai 2019 frå <https://snl.no/indianer>
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2. utg.). Paris/Braunschweig: UNESCO & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Provenzo, E. F. J., Shaver, A. N. & Bello, M. (2011). *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks*. London: Routledge.
- Said, E. (2004). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Sametinget. (2017). Sametingets valgmanntall 2017. Henta 18. mars 2019 frå <https://www.sametinget.no/Valg/Valgmanntall/Sametingets-valgmanntall-2017>
- Schäffer, A. (2015). Juryens begrunnelser for bokåret 2014. Henta 11. februar 2019 frå <https://barnebokinstituttet.no/kulturdepartementets-priser/kulturdepartementets-priser-for-barne-og-ungdomslitteratur-2014/juryens-begrunnelser-for-bokaret-2014/>
- Silei, F. (2015). Rosas Buss. I C. Bjerke, G. A. Garmann, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland (Red.), *Ordriket: Elevbok B* (s. 178-180). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaret, A. (2006). Flerkulturell barne- og ungdomslitteratur i Norge. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka: Litteratur for barn og unge 2006* (s. 35-45). Oslo: Det Norske samlaget og Norsk barnebokinstitutt.

- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon* Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2007). Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler: Sluttrapport. Henta 4. februar 2019
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2011). Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks. I E. F. Provenzo Jr., A. N. Shaver & M. Bello (Red.), *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks* (s. 183-215). London: Routledge.
- Smidt, J. (2009). Perspektiv på språk og kultur. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei innføring* (s. 158-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, C. L. (2002). A Different Drum: Native American Writing. *The Horn Book Magazine*, (78), 409-412.
- Solberg, L. A. N. j. (2008). *Mine to oldemødre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Solberg, L. A. N. j. (2016). Mine to oldemødre. I R. Johansen & M. J. Tovsrud (Red.), *Kaleido 4: Lese- og språkbok B* (Bokmål. utg., s. 178-183). Oslo: Cappelen Damm.
- Somby, M. Á. (1993). *Raiden går!* (L. Stien, Oms.). Karasjok: Davvi Girji o.s. .
- Somby, M. Á. (2016). Ulv i flokken! I *Salto 4: Elevbok A* (Bokmål. utg., s. 184-187). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Sommerfeldt, A. (1998). *Veien til Agra*. Oslo: Damm & Søn A/S.
- Sommerfeldt, A. (2016). Kameldriveren Ahmed. I K. K. Bjerke, S. M. Fjeld & I. K. Svanes (Red.), *Salto 4: Elevbok B* (Bokmål. utg., s. 196-199). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Språkrådet. (u.å.). Neger. Henta 1. april 2019 frå <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/neger/>
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). Adopsjoner. Henta 18. mars 2019 frå <https://www.ssb.no/statbank/table/06683/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Henta 18. mars 2019 frå <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sønstebo, A. (2018). *Samisk statistikk 2018* (Rapporter 2018/5). Statistisk Sentralbyrå. Henta frå <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/339026?ts=16151cb7dd0>
- Ukjend. (2002). *Tusen og en natt* (M. Wegling, Oms.). Oslo: Kagge forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler, 2003. Henta 25. januar 2019 frå <https://www.udir.no/tall-og->

[forskning/finn-forskning/rapporter/Det-flerkulturelle-perspektivet-i-lareboker-og-andre-laremidler-2003/](https://www.udir.no/forskning/finn-forskning/rapporter/Det-flerkulturelle-perspektivet-i-lareboker-og-andre-laremidler-2003/)

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i Norsk (NOR1-05). Henta 25. januar 2019 frå <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/k106/nno>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). Evaluering av kompetanse for mangfold. Henta 18. mars 2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Kompetanse-for-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). Generell del av læreplanen. Henta 25. januar 2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018a). Overordnet del av læreplanverket: 1.1 Menneskeverdet. Henta 19. mars 2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/menneskeverdet/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b). Overordnet del av læreplanverket: 1.2 Identitet og kulturelt mangfold. Henta 19. mars 2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet. (2018c). Statistikk om grunnskolen 2018/19. Henta 18. januar 2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i Norsk. Henta 19. mars 2019 frå <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>

Wæhle, E. (2018). Minoritet. I Store norske leksikon. Henta 8. februar 2019 frå <https://snl.no/minoritet>

Aarsæther, F. (2018). Norsk som andrespråk. I B. Mæhlum (Red.), *Norsk språkhistorie II: Praksis* (s. 533-563). Oslo: Novus.

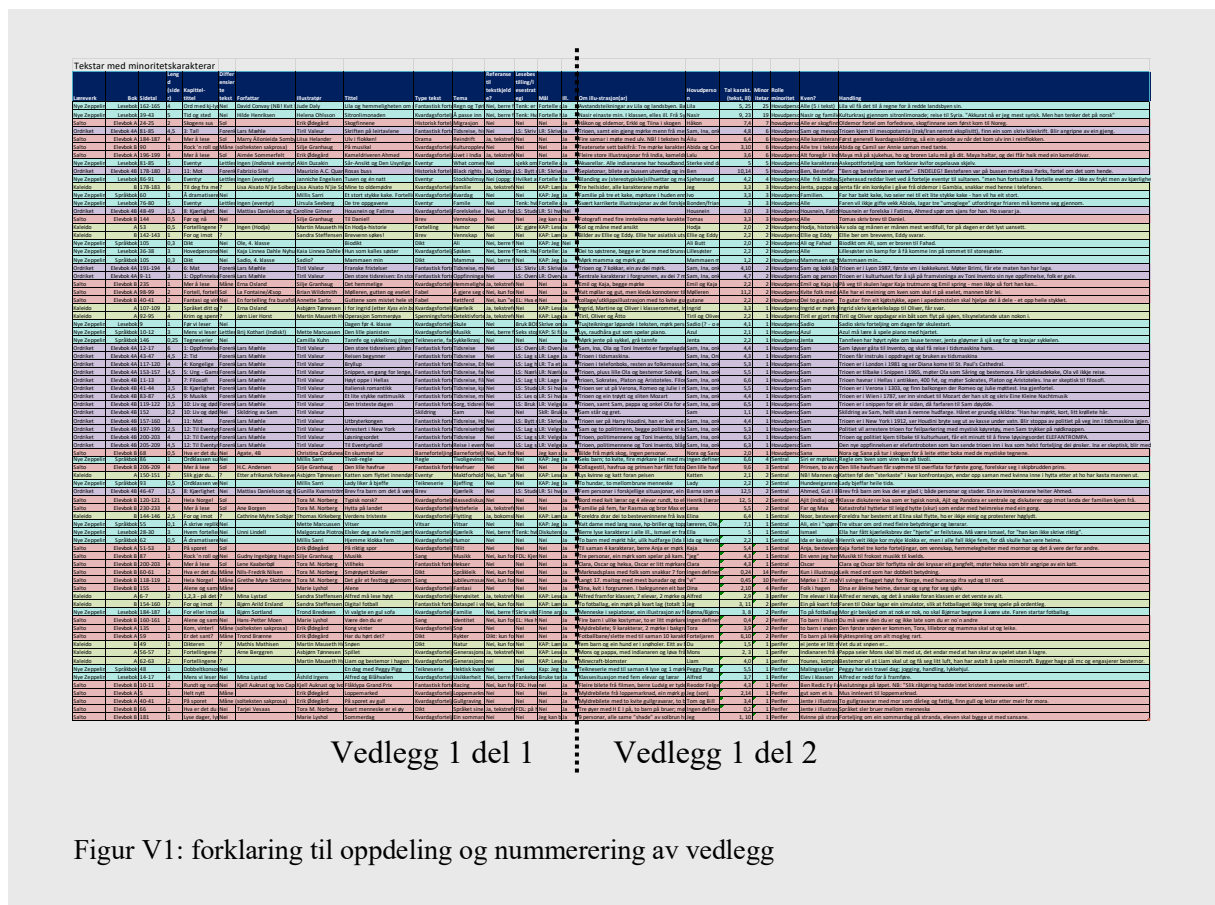


# Vedlegg

## Forklaring til vedlegg

### Oppdeling

Vedlegga til denne oppgåva består av 5 frekvensskjema. På grunn av storleiken på tabellane er desse fordelt over 2 sider for å kunne lesast i A4-format. Figur V1 under illustrerer korleis tabellane er oppdelte og nummererte. For å kunne lese tabellane må dei to vedleggsdelane plasserast ved sidan av kvarandre slik figuren viser. Vedlegga er også gjort tilgjengelege for digital nedlasting i A3-format på <http://bit.ly/2LmAPc4>



### Fargekodar

Frekvensskjemaa er fargekoda. For vedlegg 1, som viser tekstane med minst éin minoritetskarakter samla, viser fargane til dei fire læreværka: Kaleido er grønn, Nye Zeppelin er turkis, Ordriket er lilla og Salto er raud. For dei fire øvrige vedlegga er tekstane fargekoda på bakgrunn av kategorien tal minoritetar: tekstar utan minoritetskarakterar er fargelagt med raud, tekstane med minst éin minoritetskarakter er grønne, og tekstane som er registrerte som «udefinert» er fargelagt blå.





## Vedlegg 1 del 2: Samla frekvenskjema for tekstane med minst éin minoritetskarakter

|  | Hovudperson     | Tal karakt. (tekst, ill) | Minoritetar | Rolle minoritet | Kven?             | Handling  |
|--|-----------------|--------------------------|-------------|-----------------|-------------------|---|
| Om illu-strasjon(ar)                               |                 |                          |             |                 |                   |   |
| Avstandsteikningar av Lila og landsbyen.           | Lila            | 5, 25                    | 25          | Hovudpers       | Alle (5 i tekst)  | Lila vil få det til å regne for å redde landsbyen sin.  |
| Nasir einaste min. i klassen, elles ill. Frå Syria | Nasir           | 9, 23                    | 19          | Hovudpers       | Nasir og familie  | Kulturkrasj gjennom sitronlimonade; reise til Syria. "Akkurat nå er jeg mest syrisk. Men han tenker det på norsk"                   |
| Håkon og oldemor, Erkkj og Tiina i skogen          | Håkon           | 7, 4                     | 7           | Hovudpers       | Alle er skogfin   | Oldemor fortel om forfedrane, skogfinnane som først kom til Noreg.  |
| Trioen, samt ein gjeng mørke menn frå me           | Sam, Ina, onk   | 4, 8                     | 6           | Hovudpers       | Sam og mesop      | Trioen kjem til mesopotamia (Irak/Iran nemnt eksplisitt), finn ein som skriv kileskrift. Blir angripen av ein gjeng.                |
| Fire samar i møte med ulv. NB! I teksten h         | Ailu            | 6, 4                     | 6           | Hovudpers       | Alle karakterar   | Først generell kvardagskildring, så ein episode av når det kom ulv inn i reinfloken.  |
| Teaterstete sett bakifrå: Tre mørke karakter       | Abida og Cam    | 3, 10                    | 6           | Hovudpers       | Alle tre i tekste | Abida og Camil ser Annie saman med tante.   |
| Fleire store illustrasjonar frå India, kamel       | Lalu            | 3, 6                     | 6           | Hovudpers       | Alt foregår i In  | Maya må på sjukehus, ho og broren Lalu må gå dit. Maya haltar, og dei får haik med ein kameldrivar.                                 |
| Akvarellar. Alle indianarane har hovudband         | Sterke vind d   | 5                        | 5           | Hovudpers       | Alle karakterar   | Askepottforteljing som forklarar kvifor ospelauva skjelv.   |
| Sepiatonar, bilete av bussen utvendig og in        | Ben             | 10, 14                   | 5           | Hovudpers       | Ben, Bestefar     | "Ben og bestefaren er svarte" - ENDELEG! Bestefaren var på bussen med Rosa Parks, fortel om det som hende.                          |
| Blanding av (stereotypiske)silhuettar og m         | Sjeherasad      | 4, 2                     | 4           | Hovudpers       | Alle frå midta    | Sjeherasad reddar livet ved å fortelje eventyr til sultanen. "men hun fortsatte å fortelle eventyr - ikke av frykt men av kjærlighe |
| Tre heilsider, alle karakterane mørke              | Jeg             | 3, 3                     | 3           | Hovudpers       | Jenta, pappa o    | Jenta får ein konkyllie i gåve frå oldemor i Gambia, snakkar med henne i telefonen.   |
| Familie på tre et kake, mørkare i huden en         | Ivo             | 3, 3                     | 3           | Hovudpers       | Familien.         | Far har bakt kake, Ivo seier nei til eit lite stykke kake - han vil ha eit stort.   |
| Svært karrikerte illustrasjonar av dei forskj      | Bonden/friar    | 3                        | 3           | Hovudpers       | Alle              | Faren vil ikkje gifte vekk Abiola, lagar tre "umoglege" utfordringar friaren må komme seg gjennom.                                  |
| Housnein   | Housnein        | 3, 0                     | 3           | Hovudpers       | Housnein, Fatir   | Housnein er forelska i Fatima, Ahmed spør om sjans for han. Ho svarar ja.   |
| Fotografi med fire innteikna mørke karakter        | Tomas           | 3, 3                     | 3           | Hovudpers       | Alle              | Tomas skriv brev til Daniel.  |
| Sol og måne med ansikt                             | Hodja           | 2, 0                     | 2           | Hovudpers       | Hodja, historis   | Av sola og månen er månen mest verdifull, for på dagen er det lyst uansett.   |
| Bilder av Ellie og Eddy. Ellie har asiatiske ut    | Ellie og Eddy   | 2, 2                     | 2           | Hovudpers       | Ellie og Eddy     | Ellie ber om brewenn, Eddy svarar.  |
| Ali Butt   | Ali Butt        | 2, 0                     | 2           | Hovudpers       | Ali og Fahad      | Brodikt om Ali, som er broren til Fahad.  |
| Dei to søstrene, begge er brune med brun           | Lillesøster     | 2, 2                     | 2           | Hovudpers       | Alle              | Lillesøster sin kamp for å få komme inn på rommet til storesøster.  |
| Mørk mamma og mørk gut                             | Mammaen m       | 1, 2                     | 2           | Hovudpers       | Mammaen og        | Mammaen min...  |
| Trioen og 7 kokkar, ein av dei mørk.               | Sam, Ina, onk   | 4, 10                    | 2           | Hovudpers       | Sam og kokk k     | Trioen er i Lyon 1987, første vm i kokkekunst. Møter Brimi, får ete maten han har laga.   |
| Sentrale karakterar i forgrunnen, av dei 7 m       | Sam, Ina, onk   | 4, 7                     | 2           | Hovudpers       | Sam og perso      | Trioen er i kulturhuset for å sjå på framvisninga av Toni Invento sin nye oppfinnelse, folk er gale.                                |
| Emil og Kaja, begge mørke                          | Emil og Kaja    | 2, 2                     | 2           | Hovudpers       | Emil og Kaja      | På veg til skulen lagar Kaja trutmann og Emil spring - men ikkje så fort han kan...   |
| Kvit møllar og gut, men klede konnoterer t         | Mølleren        | 11, 2                    | 2           | Hovudpers       | Kvite folk med    | Alle har ei mening om kven som skal ri på eselet, mannen blir lei.  |
| collage/utkippillustrasjon med to kvite gut        | gutane          | 2, 2                     | 2           | Hovudpers       | Dei to gutane     | To gutar finn eit kjøtstykke, open i apedomstolen skal hjelpe dei å dele - et opp heile stykket.                                    |
| Ingrid, Martine og Oliver i klasserommet, I        | Ingrid          | 3, 3                     | 1           | Hovudpers       | Ingrid er mørk    | Ingrid skriv kjærleikslapp til Oliver, får svar.  |
| Tiril, Oliver og Atto                              | Tiril og Oliver | 2, 2                     | 1           | Hovudpers       | Tiril er gjort m  | Tiril og Oliver oppdagar ein båt som flyt på sjøen, tilsynelatande utan nokon i.  |
| Tusjeteikningar løpende i teksten, mørk pers       | Sadio (? - o e  | 4, 1                     | 1           | Hovudpers       | Sadio             | Sadio skriv forteljing om dagen før skulestart.   |
| Lys, raudhåra gut som spelar piano.                | Azul            | 2, 1                     | 1           | Hovudpers       | Azul              | Azul må lære å spele piano med hjartet.   |
| Mørk jente på sykkel, grå tanfene                  | Jenta           | 2, 2                     | 1           | Hovudpers       | Jenta             | Tannfeen har høyrte rykte om lause tenner, jenta gløymar å sjå seg for og krasjar sykkel.   |
| Sam, Ina, Ola og Toni Invento er fargeløse         | Sam, Ina, onk   | 4, 4                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Sam løysar gåta til Invento, og skal få reise i tidsmaskina hans.   |
| Trioen i tidsmaskina.                              | Sam, Ina, onk   | 4, 3                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Trioen får instruks i oppdraget og bruken av tidsmaskina  |
| Trioen i telefonboks, resten av folkemasser        | Sam, Ina, onk   | 5, 3                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Trioen er i London i 1981 og ser Diana kome til St. Paul's Cathedral.   |
| Trioen, plus lille Ola og bestemor Solveig         | Sam, Ina, onk   | 5, 5                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Trioen er tilbake i Snippen i 1965, møter Ola som Saring og bestemora. Får sjokoladekake, Ola vil ikkje reise.                      |
| trioen, Sokrates, Platon og Aristoteles. Fil       | Sam, Ina, onk   | 6, 6                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Trioen havnar i Hellas i antikken, 400 fvt, og møter Sokrates, Platon og Aristoteles. Ina er skeptisk til filosofi.                 |
| Trioen ser ut på Verona, Romeo og Julie i m        | Sam, Ina, onk   | 5, 5                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Trioen er i Verona i 1303, og finn balkongen der Romeo og Julie møttest. Ina gjenfortel.  |
| Trioen og ein trøyt og siltent Mozart              | Sam, Ina, onk   | 4, 4                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Trioen er i Wien i 1787, ser inn vinduet til Mozart der han sit og skriv Eine Kleine Nachtmusik                                     |
| Trioen, samt Sam, pappa og onkel Ola for           | Sam, Ina, onk   | 6, 5                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Trioen er i snippen for eit år sidan, då farfaren til Sam døydd.  |
| Sam står og gret.                                  | Sam             | 1, 1                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Skildring av Sam, heilt utan å nemne hudfarge. Håret er grundig skildra: "Han har mørkt, kort, litt krøllete hår.                   |
| Trioen ser på Harry Houdini, han er kvit med       | Sam, Ina, onk   | 4, 4                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Trioen er i New York i 1912, ser Houdini bryte seg ut av kasse under vatn. Blir stoppa av politiet på veg inn i tidsmaskina igjen.  |
| Sam og to politimenn, begge politiane er           | Sam, Ina, onk   | 5, 3                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Politiet vil arrestere trioen for feilparkering med mystisk køyretøy, men Sam trykker på nødknappen.                                |
| Trioen, politimennene og Toni Invento, blå         | Sam, Ina, onk   | 6, 3                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Trioen og politiet kjem tilbake til kulturhuset, får eit minutt til å finne løysingsordet ELEFANTROMPA.                             |
| Trioen, politimennene og Toni Invento, blå         | Sam, Ina, onk   | 6, 3                     | 1           | Hovudpers       | Sam               | Den nye oppfinnelsen er elefantroboten som kan sende trioen inn i kva som helst forteljing dei ønsker. Ina er skeptisk, blir med    |
| Bilde frå mørk skog, ingen personar.               | Nora og Sana    | 2, 0                     | 1           | Hovudpers       | Sana              | Nora og Sana på tur i skogen for å leite etter boka med de mystiske tegnene.  |
| Seks barn; to kvite, fire mørkare (ei med m        | ingen definer   | 9, 6                     | 4           | Sentral         | Siri er mørk      | Regle om kven som vann kva på tivoli.   |
| Collagestil, havrua og prinsen har fått fot        | Den lille havf  | 6, 6                     | 3           | Sentral         | Prinsen, to av    | Den lille havruen får svømme til overflata for første gong, forelskar seg i skipbrudne prins.                                       |
| Lys kvinne og katt foran peisen                    | Katten          | 2, 1                     | 2           | Sentral         | NB! Mannen o      | Katten føl den "sterkaste" i kvar konfrontasjon, endar opp saman med kvinna inne i hytta etter at ho har kasta mannen ut.           |
| To hundar, to mellombrune menneske                 | Lady            | 2, 2                     | 2           | Sentral         | Hundeeigarane     | Lady bieffar heile tida.  |
| Fem personar i forskjellige situasjonar, ein       | Barna som sk    | 12, 5                    | 2           | Sentral         | Ahmed, Gut i i    | Brev frå barn om kva dei er glad i; både personar og stader. Ein av innskrivarane heiter Ahmed.                                     |
| Bord med kvit lærar og 4 elevar rundt, to e        | Henrik (lærar   | 12, 5                    | 2           | Sentral         | Ajit (India) og   | Klasse diskuterer kva som er typisk norsk, Ajit og Pandora er sentrale og diskuterer opp imot landa der familien kjem frå.          |
| Familie på fem, far Rasmus og bror Max er          | Lena            | 5, 5                     | 2           | Sentral         | Far og Max        | Katastrofal byttetur til leigd hytte (skur) som endar med heimreise med ein gong.   |
| Foreldra drar dei to bestevennene frå kva          | Elina           | 6, 4                     | 1           | Sentral         | Noor, besteven    | Foreldra har bestemt at Elina skal flytte, ho er ikkje einig og protesterer høglydt.  |
| Kvit dame med lang nase, hp-briller og top         | Læreren, Ole,   | 7, 1                     | 1           | Sentral         | Ali, ein i "spørr | Reis vitars om ord med fleire betydningar og lærarar.   |
| Berre lyse karakterar i alle ill., Ismael er fra   | Ella            | 5                        | 1           | Sentral         | Ismael            | Ella har fått kjærleiksbrev der "hjerte" er feilstava. Må være Ismael, for "han kan ikke skrive riktig".                            |
| To barn med mørkt hår, ulik hudfarge (ida          | Ida og Henrik   | 2, 2                     | 1           | Sentral         | Ida er kanskje    | Henrik veit ikkje kor mykje klokka er, men i alle fall ikkje fem, for då skulle han vere heime.                                     |
| Til saman 4 karakterar, berre Anja er mørk         | Kaja            | 5, 4                     | 1           | Sentral         | Anja, besteven    | Kaja fortel tre korte forteljingar, om venskap, hemmelegheiter med mormor og det å vere der for andre.                              |
| Tre personar, ein mørk som spelar på kam.          | "Jeg"           | 4, 3                     | 1           | Sentral         | En venn jeg ha    | Musikk til frokost musikk til kvelds.   |
| Clara, Oscar og heksa, Oscar er litt mørkare       | Clara           | 4, 3                     | 1           | Sentral         | Oscar             | Clara og Oscar blir forflytta når dei kryssar eit gangfelt, møter heksa som blir angripe av ein katt.                               |
| Marknads plass med folk som snakkar 7 for          | ingen definer   | 0, 24                    | 14          | Perifer         | Kun i illustrasj  | Leik med ord som har dobbelt betydning.   |
| Langt 17. maitog med mest bunadar og drø           | "vi"            | 0, 45                    | 10          | Perifer         | Mørke i 17. m     | Vi svinger flagget høyt for Norge, med hurrarop ifra syd og til nord.   |
| Dina, kvit i forgrunnen. I bakgrunnen eit bar      | Dina            | 2, 10                    | 4           | Perifer         | Folk i hagen      | Dina er åleine heime, dansar og syng for seg sjølv.   |
| Alfred framfor klassen; 7 elevar, 2 mørke o        | Alfred          | 2, 9                     | 3           | perifer         | Tre elevar i kla  | Alfred er nervøs, og det å snakke foran klassen er det verste av alt.   |
| To fotballag, ein mørk på kvart lag (totalt 1      | Jeg             | 3, 11                    | 2           | perifer         | Ein på kvart fot  | Faren til Oskar lagar ein simulator, slik at fotballaget ikkje treng spele på ordentleg.  |
| Menneske i septiatonar, ein illustrasjon av t      | Bønna/Bjørn     | 3, 8                     | 2           | Perifer         | To på fotballag   | Mor gir beskjed om at nok er nok, no skal Bjørn begynne å være ute. Faren startar fotballag.  |
| Fire barn i ulike kostymar, to er litt mørkare     | ingen definer   | 0, 4                     | 2           | Perifer         | To barn i illustr | Du må være den du er og ikke late som du er no n andre  |
| Myldrebielte; 9 karakterar, 2 mørke i bakgr        | Tora            | 3, 9                     | 2           | Perifer         | To barn i snøen   | Den første snøen er kommen, Tora, lillebror og mamma skal ut og leike.  |
| Fotballbane/slette med til saman 10 karak          | Forteljaren     | 6, 10                    | 2           | Perifer         | To barn på leik   | Ryktespreiing om alt mogleg rart.   |
| fem barn og ein hund er i snøhøler. Eitt av        | Du              | 1, 5                     | 1           | perifer         | ei jente er litt  | Vet du at snøen er...   |
| Mons og pappa, med indianaren og løva fra          | Mons            | 2, 3                     | 1           | perifer         | Indianaren frå    | Pappa seier Mons skal bli med ut, det endar med at han skrur av spelet utan å lagre.  |
| Minecraft-blomster                                 | Liam            | 4, 0                     | 1           | perifer         | Younes, kompi     | Bestemor vil at Liam skal ut og få seg litt luft, han har avtalt å spele minecraft. Bygger hage på mc og engasjerer bestemor.       |
| Teikneserie med til saman 4 lyse og 1 mørk         | Peggy Pig       | 5, 5                     | 1           | Perifer         | Malingssejlar     | Peggy har ein travel dag; joggning, handling, lykkehjul.  |
| Klassesituasjon med fem elevar og lærar            | Alfred          | 3, 7                     | 1           | Perifer         | Elev i klassen    | Alfred er redd for å framføre.  |
| Fleire bilete frå filmen, berre Ludvig er tyde     | Reodor Felge    | 4, 3                     | 1           | Perifer         | Ben Redic Fy F    | Avslutninga på løpet. NB: "Slik råkjøring hadde intet kristent menneske sett".  |
| Myldrebielte frå loppemarknad, ein mørk r          | Jeg (son)       | 2, 14                    | 1           | Perifer         | gut som et is     | Mus innlært til loppemarknad.   |
| Myldrebielte med to kvite gullgravarar, to         | Tom og Bill     | 3, 4                     | 1           | Perifer         | Jente i illustra  | To gullgravarar med mor som dårleg og fattig, finn gull og leitar etter meir for mora.  |
| Tre øyer med H E I på, to barn på bruer, m         | ingen definer   | 0, 2                     | 1           | Perifer         | Jente i illustra  | Språket sler bruer mellom menneska  |
| 9 personar, alle same "shade" av solbrun h         | Jeg             | 1, 10                    | 1           | Perifer         | Kvinne på str     | Forteljing om ein somardag på stranda, eleven skal bygge ut med sansane.  |



Vedlegg 2 del 2: Frekvensskjema for Kaleido

| Om illustrasjon(ar)                              | Hovudperson     | Tal karakterar (tekst, ill.) | Minoritetar | Rolle      | Kven? | Handling   |
|--|-----------------|------------------------------|-------------|------------|-------|--|
| Stina og Mamma, Stina ved pulten og bilet        | Stina           | 3,3                          | 0           |            |       | Stina saknar pappa, som har reist til utlandet for å jobbe og ikkje kan hjelpe med lekene lenger.  |
| Marte og lillebror, lillebror i piratkostyme     | Marte           | 3,2                          | 0           |            |       | Marte er bekymra for lillebror, skriv ned kva som bekymrar.  |
| Panorama frå heimen med Hjørdis og lilleb        | Hjørdis         | 5,2                          | 0           |            |       | Hjørdis likar ikkje h-en i namnet sitt, Judit vil gjerne ha ein h. Vennskap.   |
| Skolemesteren med Øyvind på fanget               | Øyvind          | 3,2                          | 0           |            |       | Øyvind begynner på omgangsskolen   |
| Alice tenker på alt som kan gå gale.             | Alice           | 4,5                          | 0           |            |       | Alice bekymrar seg for alt som kan gå gale den dagen, men så går det bra.  |
| Tal og Nea i forskjellige situasjonar            | Tal             | 4,2                          | 0           |            |       | Ronja Røverdatter-forteljing om ulveguten Tal som møter mammutjenta Nea. Stammene er dødsfiendar.  |
| Masse kvite steinaldermenneske                   | ingen           | 0,12                         | 0           |            |       | Vise om livet i steinalderen.  |
| Tre kvite menn utanfor safaribil                 | Svensken, da    | 3,3                          | 0           |            |       | Svensken, dansken og nordmannen får motorstopp i ørkenen, svensken tar med døra for å kunne sveive ned vinduet                               |
| To karakterar, begge lyse med brunt hår          | Tuva            | 2,2                          | 0           |            |       | Tuva skremmer Simen iført vampyrmaske  |
| Detaljar frå forteljinga, ingen menneske         | Helle           | 3,0                          | 0           |            |       | Helle får kjærleikserklæringar på døra frå Petter, fordi han trur han er i 6. og ikkje 9. etasje.  |
| Utsnitt frå huset, person med oppsperra au       | Han             | 1,1                          | 0           |            |       | Han har flytta inn i nytt hus, knirk i trappa om natta - noko kjem nærare kvar natt.   |
|  | Siv             | 1,0                          | 0           |            |       | Siv drøyer om ein skummel skogstr, blir vekt til frokost.  |
| Kvit gut et is i (stor) sol                      | Eg/guten        | 1,1                          | 0           |            |       | Verdas gladaste gut i sommarvår  |
| Mann i vindauge om natta, lys med mørkt t        | Meg             | 2,1                          | 0           |            |       | Dikt om sagn og gjensynsglede  |
| Nora i alle ill, tillegg pappa og ein annan g    | Nora            | 4,2                          | 0           |            |       | Nora er lei av den gamle skulen sin, finn ein ny skule og begynner i 6. klasse fordi det er det klasserommet ho likar best.                  |
| Pult med åpen bok og lapp frå Elin til Esper     | Espen           | 6,1                          | 0           |            |       | Espen likar ikkje ord og lesing, heilt til det kjem ein lapp der det står "Elin elsker Espen" - då er ikkje ord så verst likevel.            |
| Danny og fasan, Danny er lys med brunt h         | Danny           | 2,1                          | 0           |            |       | Pappa lærer Danny trikset med fasanjakt  |
| Lys jente og gut med ryggen til, ser mot ein     | Mindor Måne     | 2,2                          | 0           |            |       | Mindor måne skin om natta, deg og meg kan gå låneskinstur  |
| Kvit, skjeggete mann i oransje klede.            | Maurits?        | 2,1                          | 0           |            |       | Maurane vil unngå at menneska køyrer anleggsmaskiner inn i området deira, lagar eit skilt.   |
| Kvit mamma med raudt hår og rosa klede/          | mammaen         | 4,1                          | 0           |            |       | Pappaen, storesøster og lillebror vil ikkje bidra med noko, men vil gjerne ha kake. Mammaen et alt sjølv.                                    |
| Dame og tre barn rundt kakebord, alle kvite      | Forteljaren?    | 0,4                          | 0           |            |       | Barn skal vere tålmodige, vent så skal du få.  |
| Kvit familie, kvit lege.                         | Pym             | 11,5                         | 0           |            |       | Pym heiter Pym fordi legane trudde ho skulle bli gut, foreldra blei ikkje enige om jentennamn.   |
| Mamma og Teo i bunad, begge kvite med h          | Teo             | 2,2                          | 0           |            |       | Teo har skitna ut bunaden og ikkje oppført seg bra, Mamma kjeftar men han kjeftar tilbake.   |
| Anne og trillingane, alle kvite og fregnete      | Anne            | 4,4                          | 0           |            |       | Bakermester Anne får hjelp av trillingane, bollane fulle i snørr.  |
| Bilete av filmronja, strekteikningar frå b       | Ronja           | 3,3                          | 0           |            |       | Ronja sin første tur ut av Mattisborgen  |
| Teikning av den lille prinsen, kvit med raud     | Den lille prins | 2,1                          | 0           |            |       | Første møte med den lille prinsen.   |
| Ein liten kvit mann med svart hår, som sit       | Jeg             | 1,1                          | 0           |            |       | Hvis jeg bodde alene på månen og aldri fikk besøk av noen.   |
| Kvit jente med raudblondt hår, står på sva       | Jeg             | 1,1                          | 0           |            |       | Dei små tinga i livet. NB! Illustrasjonen passar ikkje innhaldet!  |
| Petter og Use ligg på puter og er lei seg, be    | Petter og Use   | 4,2                          | 0           |            |       | Foreldre som sit fast på ikea.   |
| Seks damer lagar mat, alle kvite.                | Frøken Poller   | 10,6                         | 0           |            |       | Kakebaking, frøken Poller bidrar med å slikke bollen.  |
| Kvit gut i skatekle sit på fortauskanten         | Eg              | 4,1                          | 0           |            |       | Eg veit ingenting, berre at det er deg og vil kysse akkurat no   |
| Familie på fire, alle kvite, rundt frukostbor    | Sigurd og Ina   | 4,4                          | 0           |            |       | Sigurd og Ina argumenterer seg fram til sommarferie i Danmark.   |
| Fleire heilsideillustrasjonar, tre kvite karak   | Ida             | 3,3                          | 0           |            |       | Ida får eit brev om eit hemmeleg møte med Amanda midt på natta.  |
| Sofie i ein straum av bokstavar og tankar, S     | Sofie           | 3,1                          | 0           |            |       | Sofie får eit mystisk brev: Hvem er du?  |
| Sigurd med raudt hår og lys hud med fregn        | Sigurd          | 3,1                          | 0           |            |       | Sigurd er sint og lei fordi pappa er på jobb og går glipp av fotballkampen. Pappa gjer det godt igjen med lappar.                            |
| Hermann og mormor, begge kvite                   | Hermann         | 8,2                          | 0           |            |       | Hermann fortel mormor at han har fått ein fetter, det er eigentleg fadder.   |
| Mons og pappa, med indianaren og løva frå        | Mons            | 2,3                          | 1           | perifer    |       | Indianaren frå s Pappa seier Mons skal bli med ut, det endar med at han skrur av spelet utan å lagre.  |
| Minecraft-blomster                               | Liam            | 4,0                          | 1           | perifer    |       | Younes, kompis Bestemor vil at Liam skal ut og få seg litt luft, han har avtalt å spele minecraft. Bygger hage på mc og engasjerer bestemor. |
| Tiril, Oliver og Åtto                            | Tiril og Oliver | 2,2                          | 1           | Hovudperso |       | Tiril er gjort m Tiril og Oliver oppdagar ein båt som flyt på sjøen, tilsynelatande utan nokon i.  |
| Ingrid, Martine og Oliver i klasserommet, li     | Ingrid          | 3,3                          | 1           | Hovudperso |       | Ingrid er mørk Ingrid skriv kjærleikslapp til Oliver, får svar.  |
| fem barn og ein hund er i snøhøler. Eitt av      | Du              | 1,5                          | 1           | perifer    |       | ei jente er litt r Vet du at snøen er...   |
| Foreldra drar dei to bestevenninnene frå kva     | Elna            | 6,4                          | 1           | Sentral    |       | Noor, besteven Foreldra har bestemt at Elna skal flytte, ho er ikkje einig og protesterer hgglydt.   |
| Sol og måne med ansikt                           | Hodja           | 2,0                          | 2           | Hovudperso |       | Hodja, historisk Av sola og månen er månen mest verdifull, for på dagen er det lyst uansett.   |
| Lys kvinne og katt foran peisen                  | Katten          | 2,1                          | 2           | Sentral    |       | NB! Mannen og Katten føl den "sterkaste" i kvar konfrontasjon, endar opp saman med kvinna inne i hytta etter at ho har kasta mannen ut.      |
| Bilder av Ellie og Eddy. Ellie har asiatiske uts | Ellie og Eddy   | 2,2                          | 2           | Hovudperso |       | Ellie ber om brevvenn, Eddy svarar.  |
| To fotballag, ein mørk på kvart lag (totalt 1    | Jeg             | 3,11                         | 2           | perifer    |       | Faren til Oskar lagar ein simulator, slik at fotballaget ikkje treng spele på ordentleg.   |
| Alfred framfor klassen; 7 elevar, 2 mørke o      | Alfred          | 2,9                          | 3           | perifer    |       | Tre elevar i klas Alfred er nervøs, og det å snakke foran klassen er det verste av alt.  |
| Tre heilsider, alle karakterane mørke            | Jeg             | 3,3                          | 3           | Hovudperso |       | Hovudpersonen Jenta får ein konkylie i gåve frå oldemor i Gambia, snakkar med henne i telefonen.   |
| Førstehjelpsskrin                                | Maria           | 2,0                          | 0           | finert     |       | Maria kolliderer på sykkel, var på veg til noko viktig   |
| Skjerf og malepensel, ingen menneske             | Anette          | 3+elevar, 0                  | 0           | finert     |       | Læraren kjem ikkje til timen startar, elevane lurer på om noko har skjedd.   |
| Jente og gammal dame på kyrkjegarden             | jenta           | 2,2                          | 0           | finert     |       | Jente ber gammal dame følge ho over kyrkjegarden, ho viser seg å vere død.   |
| Hand som lagar peace-teikn, raudt hjarte         | Sebbe/Celia     | 7,0                          | 0           | finert     |       | Sebbe har begynt på ny skule, skriv brev til klassen og får svar frå Celia.  |
| Dansande fyrstikker, askehaug bak rosa sko       | Annemor         | 3,0                          | 0           | finert     |       | Annemor tenner fyrstikker, brenner opp.  |
| Jente og mamma som ikkje er fargelagde           | Jeg             | 3,2                          | 0           | finert     |       | Jente kjøper elefant, den sitter på mamma, mamma flat som frisbee.   |
| Strekteikningar som ikkje er fargelagde          | Greg            | 7,12                         | 0           | finert     |       | Greg er på leirskule, det får pakkar og brev heimefrå.   |
| Svart/kvitt teikning av Robin og bror            | Robin           | 2,2                          | 0           | finert     |       | Rampete Robin lurer på kvar han skal reise med tidsmaskina si.   |

Å FINNE SEG SJØLV I LÆREBOKA

Vedlegg 3 del 1: Frekvenskjema for Nye Zeppelin

| Nye Zeppelin 4  |          |       |                 |                 |                          |                                 |                                |                 |               |               |                 |              |
|---|----------|-------|-----------------|-----------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------|---------------|---------------|-----------------|--------------|
| Forkortingar: FO: forklare hva ordene i ordbanken betyr |          |       |                 |                 |                          |                                 |                                |                 |               |               |                 |              |
| Bok   | Sidetal  | Langd | Kapittel-tittel | Differensiering | Forfatter                | Illustratør                     | Tittel                         | Type tekst      | Tema          | Referanse til | Lesebeskrivelse | Illustrasjon |
| Lesebok   | 10-13    | 4     | Før vi leser    | Nei             | Arne Svingen             | Eivind Gulliksen                | Hubert blir ikke forelsket     | Kvardsfortel    | Vennskap og   | Nei, berre    | Tenk: H         | Skrive m     |
| Lesebok   | 31-33    | 3     | Hovedpersonen   | Lettle          | Lars Saabye Christensen  | Bo Gaustad                      | Buster                         | Kvardsfortel    | Vennskap, d   | Nei, berre    | Lag tank        | Fortelle: Ja |
| Lesebok   | 45       | 1     | Handling        | Nei             | Ingen (fabel)            | Björk Bjarkadottir              | Sola og vinden                 | Fabel           | Moral         | Nei           | Du skal k       | Gjenfort: Ja |
| Lesebok   | 50-52    | 3     | Å skrive repli  | Nei             | Anneli Klepp             | Sandra Steffensen               | Snart ferie                    | Kvardsfortel    | Familie       | Nei, berre    | Tenk: hv        | Fortelle: Ja |
| Lesebok   | 53-55    | 3     | Å dramatiser    | Nei             | Ingen (vitsar)           | Henrik Moss Math                | Vitser (matematikktime/a       | Vitsar          | Vitsar        | Nei           | Tenk: Hv        | Skrive or    |
| Lesebok   | 56-60    | 5     | Å dramatiser    | Nei             | Astrid Lindgren          | Mette Marcussen                 | Emil fra Lønneberget           | Klassisk (skriv | Humor         | Nei, berre    | Tenk: kv        | Fortelle: Ja |
| Lesebok   | 64-65    | 2     | Å stille spør   | Lettle          | Birte Svatan             | Åshild Irgens                   | Hundre tusen hjerteslag        | Kvardsfortel    | Sorg          | Nei, berre    | Tenk: ha        | Lage to: Ja  |
| Lesebok   | 73-75    | 3     | Eventyr         | Nei             | Tor Åge Bringsværd       | Thore Hansen                    | Eventyrskogen                  | Fantastisk fort | Fantasi, hum  | Nei, berre    | Tenk: hv        | Finne vik    |
| Lesebok   | 90-100   | 3     | Eventyr         | Nei             | Road Dahl                | Quentin Blake                   | Rødhette og ulven (revolting   | Eventyr, skodes | Humor         | Nei, berre    | Tenk: hv        | Skrive et    |
| Lesebok   | 101-104  | 4     | Å avslutte en   | Lettle          | Janne Aasebø Johnsen     | Sissel Horndal                  | Mobiltelefon                   | Kvardsfortel    | Etiske dilem  | Nei, berre    | Tenk: hv        | Skrive fo    |
| Lesebok   | 105-107  | 3     | Ord med j-lyd   | Nei             | Elin Lindell             | Elin Lindell                    | H for håndsvette               | Kvardsfortel    | Å ville ha no | Nei, berre    | Tenk: hv        | Skrive 4: Ja |
| Lesebok   | 112-113  | 2     | Ordklassen su   | Nei             | Stian Hole               | Stian Hole                      | Hvem legger ut ord på jorde    | Kvardsfortel    | Vennskap      | Nei, berre    | Tenk: hv        | Skrive et    |
| Lesebok   | 114-117  | 4     | Ordklassen su   | Nei             | Arne Berggren            | Tor Edwin Strøm                 | Biene                          | Kvardsfortel    | Humor         | Nei, berre    | Svar: kv        | Svare: kv    |
| Lesebok   | 127-130  | 3     | Å gi respons    | nei             | Nina E. Grøntvedt        | Nina E. Grøntvedt               | Oda Andreas forfatterdrom      | Dagbokinnlegg   | Rotter        | Nei, berre    | Tenk: n         | Fortelle: Ja |
| Lesebok   | 133      | 5     | Ord med sj-ly   | Lettle          | etter L. E. Snellgrove   | Kristoffer Caspar D             | Trehesten                      | Soge            | Soge          | Nei, berre    | Tenk: for       | Fortelle: Ja |
| Lesebok   | 138-141  | 4     | Intervju        | Nei             | Gry Moursund             | Gry Moursund                    | Tre biler og en død katt       | Kvardsfortel    | Mysterie      | Nei, berre    | Skriv fire      | Skrive et    |
| Lesebok   | 168      | 0,5   | I dybden        | nei             | Tendo Jerome, 9 år       | Ingrid Helene Sorg              | Mammaen min                    | Dikt            | Familie       | Nei, berre    | Nei             | Nei: Ja      |
| Lesebok   | 175-179  | 5     | Tegneserier     | Nei             | Bjørn Ousland            | Bjørn Ousland                   | Halvor møter trollet med ni    | Eventyr, teikne | Det gode m    | Nei           | Tenk: hv        | Skal ha l    |
| Lesebok   | 191      | 1     | Film            | Lettle          | Maria Parr               | Åshild Irgens                   | Tonje er testperson            | Kvardsfortel    | Humor         | Ja, tekst or  | Nei             | Nei: Ja      |
| Lesebok   | 194      | 1     | Tekster på di   | Nei             | Alf Prøysen              | Henrik Moss Math                | Mari, du bedare                | Sang i dialogfo | Kjærlig       | Nei, berre    | Se etter        | Tenke ut     |
| Språkbok  | 6        | 1     | Før vi leser    | Nei             | Jenny                    | Millis Sarri                    | Skoletart i morgen!            | Kvardsfortel    | Skule         | Nei           | Nei             | KAP: Bru     |
| Språkbok  | 30       | 1/4   | Hvem fortelle   | Nei             | Bjørn Ingvaldsen         | Millis Sarri                    | Sommerferie                    | Kvardsfortel    | Ferle         | Nei, berre    | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 34-35    | 2     | Hovedpersonen   | Lettle          | Hilde og Klaus Hagerup   | Millis Sarri                    | En genial lillebror            | Detektivfortel  | Utrulege obs  | Nei, berre    | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 38-39    | 2     | Tid og sted     | Nei             | Bertil Almquist          | Bertil Almquist                 | Hedenoldbarna. Bilder fra s    | Historisk kvard | Steinalder    | Nei, berre    | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 46       | 1/2   | Diftonger       | Nei             | André Bjerke             | Millis Sarri                    | Veslemøy                       | Dikt            | Kvardsfortel  | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 54       | 1     | Å skrive repli  | Nei             | Jon Ranheimsæter         | Mette Marcussen                 | Min far...                     | Kvardsfortel    | Min far er st | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 62       | 1/2   | Å dramatiser    | Nei             | Millis Sarri             | Innbruddstyven                  | Kvardsfortel                   | Humor           | Humor         | Nei           | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 63       | 1     | Å stille spør   | Nei             | Gro Dahle                | Millis Sarri                    | Den umulige Mamman             | Omvendt kvard   | Humor         | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 68-69    | 2     | Eventyr         | Nei             | Jenny, 9 år              | Mette Marcussen                 | Kari, Mari og Skurve-Lurve     | Eventyr         | Eventyr       | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 74 og 77 | 2     | Å begynne en    | Nei             | Millis Sarri             | Millis Sarri                    | Skrivestund på skolen/neste    | Eventyr         | Skriving      | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 76       | 1/2   | Å begynne en    | Nei             | Millis Sarri             | Millis Sarri                    | Løven og mannen                | Teikneserie     | Ville dyr     | Nei           | Oppg: Sk        | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 79       | 1     | Ord med j-lyd   | Nei             | Mette Marcussen          | Mette Marcussen                 | Hjalmar superherne             | Teikneserie     | Bokstavrim    | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 88       | 1/3   | Ordklassen v    | Nei             | Solidago/iStock Ed       | Millis Sarri                    | På brygga                      | Kvardsfortel    | Fisk          | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 90       | 1/2   | Ordklassen v    | Nei             | Kirsten Marie Bessenes   | Millis Sarri                    | Min elleville søster           | Dikt om person  | Søsken        | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 95       | 1/2   | Ordklassen ad   | Nei             | Millis Sarri             | Spøkelseshuset                  | Sklidding                      | Spøkelseshu     | Nei           | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 103      | 1/6   | Å beskrive      | Nei             | GlobalPI/iStock          | Etterlysning                    | Sakna undul                    | Etterlysning    | Sakna undul   | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 110      | 1/2   | Å lese høyt     | Nei             | Inger Hagerup            | Mette Marcussen                 | Sent i går kveld               | Dikt            | Insektsfrykt  | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 112      | 1     | Ord med sj-ly   | Nei             | Millis Sarri             | Skilpadden Sni-Ski og Sjur      | Kvardsfortel                   | Fantastisk fort | Fantasi       | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 137      | 1/6   | Ord med kj-ly   | Nei             | Millis Sarri             | Kjersti var forkjølet (ikke tit | Kvardsfortel                   | Å gå glipp av   | Nei           | Nei           | Nei             | Nei          |
| Språkbok  | 147      | 1/6   | Tegneserier     | Nei             | Tore Strand Olsen        | elev                            | Nå har du gått for langt (ing  | Teikneserie     | Sinne         | Nei           | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 149      | 1/4   | Tegneserier     | Nei             | elev                     | elev                            | Bilen (ingen tittel)           | Teikneserie     | Humor         | Nei           | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 150      | 1     | Tegneserier     | Nei             | Jiri Lapáček             | Jiri Kalousek                   | Hvem stjal den røde bilen?     | Detektivteiknes | Detektivfort  | Nei           | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 167      | 1/4   | Les tekster på  | Nei             | Frode Øverli             | Frode Øverli                    | Pondus (ikke tittel)           | Teikneserie     | Humor         | Nei           | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 169      | 1/2   | Les dansk og    | Nei             |                          |                                 | Vad år det?                    | Vits            | Humor         | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 174      | 1/3   | Mer om dikt     | Nei             |                          |                                 | Sommerdikt                     | Dikt            | Sommer        | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 29       | 1     | Hvem fortelle   | Nei             | Mette Marcussen          | Mette Marcussen                 | En mørk natt/hvor mange        | Molbofortel/jin | Humor         | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Lesebok   | 131      | 0,33  | Å lese høyt     | nei             | Esther Skriver           | Janniche Engelsen               | Kjærlig hilsen                 | Dikt            | Familie       | Nei, berre    | Tenk: hv        | Skrive et    |
| Lesebok   | 14-17    | 4     | Mens vi leser   | Nei             | Mina Lystad              | Åshild Irgens                   | Alfred og Blåhvalen            | Kvardsfortel    | Usikkerheit   | Nei, berre    | Tankeka         | Bruke ta     |
| Lesebok   | 9        | 1     | Før vi leser    | Nei             |                          |                                 | Dagen før 4. klasse            | Kvardsfortel    | Skule         | Nei           | Bruk            | Skrive: Ja   |
| Lesebok   | 28-30    | 3     | Hvem fortelle   | Nei             | Unni Lindell             | Malgorzata Piotro               | Elsker deg av hele mitt jært   | Kvardsfortel    | Kjærlig       | Nei, berre    | Tenk: hv        | Diskuter     |
| Språkbok  | 10-12    | 3     | Mens vi leser   | Lettle          | Brij Kothari (Indiskl)   | Mette Marcussen                 | Den lille pianisten            | Kvardsfortel    | Musikk        | Nei, berre    | Seks sto        | KAP: Si f    |
| Språkbok  | 48       | 1     | Dobbelkons      | Nei             |                          |                                 | En dag med Peggy Pigg          | Teikneserie     | Hektisk kvard | Nei           | Nei             | Kap: Jeg     |
| Språkbok  | 55       | 1/10  | Å skrive repli  | Nei             | Mette Marcussen          | Vitser                          | Vitser                         | Vitsar          | Vitsar        | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 62       | 1/2   | Å dramatiser    | Nei             | Millis Sarri             | Millis Sarri                    | Hjemme klokka fem              | Kvardsfortel    | Humor         | Nei           | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 146      | 1/4   | Tegneserier     | Nei             | Camilla Kuhn             | Tannfe og sykkelkrasj (inger    | Kvardsfortel                   | Teikneserie, fa | Sykkelkrasj   | Nei           | Nei             | Nei: Ja      |
| Lesebok   | 36-38    | 3     | Hovedpersonen   | Nei             | Kaja Linnea Dahle Nyhu   | Kaja Linnea Dahle               | Hun som kalles søster          | Kvardsfortel    | Søsken        | Nei, berre    | Tenk: Hv        | Fortelle: Ja |
| Lesebok   | 184-187  | 4     | For eller imot  | Ja              | Bjørn Sortland           | Trond Bredesen                  | Vi valgte en gul sofa          | Kvardsfortel    | Familie       | Nei, berre    | Skriv vikt      | Finne ar     |
| Språkbok  | 93       | 1/2   | Ordklassen v    | Nei             | Millis Sarri             | Millis Sarri                    | Lady liker å bjefte            | Teikneserie     | Bjefing       | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 105      | 1/3   | Dikt            | Nei             | Sadio, 4. klasse         | Sadio?                          | Mammaen min                    | Dikt            | Mamma         | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 105      | 1/3   | Dikt            | Nei             | Ole, 4. klasse           | Biodikt                         | Biodikt                        | Dikt            | Ali           | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Lesebok   | 76-80    | 5     | Eventyr         | Lettle          | Ingen (eventyr)          | Ursula Seeberg                  | De tre oppgavene               | Eventyr         | Familie       | Nei           | Tenk: hv        | Fortelle: Ja |
| Språkbok  | 60       | 1     | Å dramatiser    | Nei             | Millis Sarri             | Millis Sarri                    | Et stort stykke kake. Fortell  | Kvardsfortel    | Kvardsfortel  | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Lesebok   | 86-91    | 6     | Eventyr         | Lettle          | Ingen (eventyr)          | Janniche Engelsen               | Tusen og én natt               | Eventyr         | Stockholmsy   | Nei (oppg:    | Hvilket a       | Fortelle: Ja |
| Språkbok  | 86       | 1     | Ordklassen su   | Nei             | Millis Sarri             | Millis Sarri                    | -----                          | Regle           | Tivoligeinst  | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Lesebok   | 81-85    | 5     | Eventyr         | Lettle          | Ingen (Indiansk eventyr) | Akin Duzakin                    | Sår-Ansikt og Den Usynlige     | Eventyr         | What comes    | Nei           | sjekk om        | Fortelle: Ja |
| Lesebok   | 39-43    | 5     | Tid og sted     | Nei             | Hilde Henriksen          | Helena Ohlsson                  | Sitronlimonaden                | Kvardsfortel    | Å passe inn   | Nei, berre    | Tenk: Hv        | Fortelle: Ja |
| Lesebok   | 162-165  | 4     | Ord med kj-ly   | Nei             | David Conway (NB! Kv     | Jude Daly                       | Lila og hemmeligheten om       | Fantastisk fort | Regn og Tør   | Nei, berre    | Tenk: er        | Fortelle: Ja |
| Lesebok   | 118-119  | 2     | Ordklassen v    | Nei             | Ingen (gäter)            | Per Dybvig                      | Lek med ord                    | Gäter           | Gäter         | Nei           | Merk de         | Finne ve     |
| Språkbok  | 22       | 1     | Faktablekter    | Nei             | Steven Kelllogg          | Steven Kelllogg                 | Det mystiske rumpetrolet       | Fantastisk fort | Fantasi       | Nei, berre    | Nei             | KAP: Gi      |
| Språkbok  | 31       | 1/4   | Hvem fortelle   | Nei             | Johanna Nadin            | Jess Mikhail                    | Krise-Kristine                 | Personskildring | Namn          | Nei, berre    | Nei             | Nei: Nei     |
| Språkbok  | 61       | 1/6   | Å dramatiser    | Nei             |                          |                                 | Rosin i grøten                 | Vits            | Flue i grøten | Nei           | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 78       | 1/4   | Å avslutte en   | Nei             |                          | GlobalPI/iStock                 | Katt savnet                    | Etterlysning    | Sakna katt    | Nei           | Oppg: H         | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 92       | 1/6   | Ordklassen v    | Nei             |                          |                                 | Emma og Filip (ingen tittel)   | Kvardsfortel    | Vennskap      | Nei           | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 105      | 1/3   | Dikt            | Nei             | Vivi, 4. klasse          |                                 | Det var før                    | Dikt            | Ambisjonar    | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 149      | 1/4   | Tegneserier     | Nei             | elev                     | elev                            | Gul eller brun ost (ingen titt | Teikneserie     | Humor         | Nei           | Nei             | Nei: Ja      |
| Språkbok  | 177      | 1/4   | Mer om dikt     | Nei             | Hans Sande               |                                 | Jada                           | Dikt            | Språklig      | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Språkbok  | 177      | 1/4   | Mer om dikt     | Nei             | Lena Anderson            | Millis Sarri                    | Majas blomst på S              | Dikt            | Natur         | Nei, berre    | Nei             | KAP: Jeg     |
| Lesebok   | 124      | 1     | Å beskrive      | nei             | Torun Lian               | Øyvind Torseter                 | Alice                          | Kvardsfortel    | Sjølville     | Nei, berre    | Lag tank        | Lage en      |
| Språkbok  | 138      | 1/2   | Å variere spr   | Nei             | Vivi                     | iStock                          | Da Ivo ble med hjem            | Kvardsfortel    | Kvardsfortel  | Nei           | Nei             | KAP: Si      |

## Vedlegg 3 del 2: Frekvensskjema for Nye Zeppelin

| Om illustrasjon(ar)                              | Hovudperson      | Tal karakterar | Minoritetar | Rolle minoritet            | Kven?            | Handling   |
|--|------------------|----------------|-------------|----------------------------|------------------|--|
| Alle karakterane, ein lilla.                     | Hubert           | 5              | 0           |                            |                  | Hubert tek følge med ny jente til skulen, redd for å gå saman med jente.   |
| Berre lyse karakterar, deler av dei er ikkje f   | Buster (Katt)    | 4              | 0           |                            |                  | Buster sitt hemelege liv om natta når resten søv.  |
| Kvit mann  | Sola/vinden      | 1,1            | 0           |                            |                  | Sola og vinden konkurrerer om kven som får av mannen jakka.  |
| Line og mamma, begge kvite                       | Line             | 3, 2           | 0           |                            |                  | Pappa tek ikkje Line med på ferie likevel.   |
| Til saman ti kvite personar, løver, kyr og pa    | Lise, læraren    | 5              | 0           |                            |                  | Vits om matematikk, løve i dyrehage.   |
| foto frå teaterstykke, teikna suppebolle         | Emil             | 7              | 0           |                            |                  | Emil set hovudet fast i suppebollen  |
| Oldemor med Vilde på fanget, begge kvite         | Vilde            | 3              | 0           |                            |                  | Oldemor skal døy, religionen støttar (Jeg tror på Gud. Jeg skal hjem til han).   |
| fargerike fantasibilette; dverg, rødhette o      | Klabert ( troll) | 16, 12         | 0           |                            |                  | Klabert reparerer eventyr  |
| Rødhette og bestemor, begge kvite, ulven.        | Rødhette         | 2,2            | 0           |                            |                  | Revolting Rhymes Rødhette, han blir overraska når ho ikkje følg "oppskrifta", ho skyt han og lagar seg ulveskinnskåpe.             |
| Susanne og klassevenninne, begge kvite. El       | Susanne          | 4, 5           | 0           |                            |                  | Susanne tar med pappa sin mobil på skulen, den blir konfiskert.  |
| "karaktergalleri", alle kvite.                   | Hjørdis          | 4              | 0           |                            |                  | Hjørdis likar ikkje h-en i namnet sitt, Judit vil gjerne ha ein h. Vennskap.   |
| Mørkel, lys i huden                              | Anna og Mor      | 2              | 0           |                            |                  | Mørkel legg ut ord på jorden.  |
| Kvit familie med raud nasar.                     | Sønner           | 3              | 0           |                            |                  | Pappaen har skaffa bikube og tar den med på biltur, bene kjem ut i bilen etter ein fartshump                                       |
| Blyantteikningar av innhaldet.                   | Oda Andrea       | 1              | 0           |                            |                  | Oda Andrea skriv dagbok om at ho vil bli forfattar, har skrive ei historie i dagboka.  |
| Typiske bilete frå oldtids-hellas, med temp      | Helena av Sp     | 5              | 0           |                            |                  | Helena vert bortført til Troja, Spartanarane hentar ho tilbake med ein hul trehest.  |
| 70talsstil, berre kvite karakterar               | "Jeg"            | 9              | 0           |                            |                  | Katten Hampus er påkyrd, og ungane vil finne ut kven som gjorde det.   |
| Barneteikning av kvinne med lys hud              | Mammaen m        | 1              | 0           |                            |                  | Temadikt om hundar og mamma.   |
| nokså realistiske menneske, omgjevnadane         | Halvor           | 3              | 0           |                            |                  | Eventyr der Halvor reddar prinsessa ved å kappe av hovuda til trollet.   |
| Tonje med lys hud og raud krøllar i vinter       | Tonje            | 2              | 0           |                            |                  | Tonje er på aketur utan kontroll   |
| To lyse karakterar, guten syng til jenta.        | Mari             | 2              | 0           |                            |                  | Guten syng til jenta, som allereie har kjærast.  |
| Kvit mann spelar elgitar, har lilla stort hår    | Ja               | 2,1            | 0           |                            |                  | Jenny er spent på første skuledag.   |
| Cruiseskip med kvit matros                       | Jeg              | 3,1            | 0           |                            |                  | Familien skal på cruise  |
| Tre kvite personar                               | Tim (lillebror)  | 4,3            | 0           |                            |                  | Tim kan lese det meste ut av små detaljar.   |
| fire menneske; foreldra mørkare enn barna        | Stein og Flisa   | 4,4            | 0           |                            |                  | Kvardagen til Hedenold-familien, det barna hadde å leike med (du må ikke tro at de hadde så fint leketøy som det du har...)        |
| Kvit mørkhåra dame med stor nase vaskar          | Veslemøy         | 1,1            | 0           |                            |                  | Veslemøy har vaskesjau, er lei.  |
| To lyse gutar slost, den eine litt mørkare en    | Conrad og Tim    | 2,2            | 0           |                            |                  | Conrad og Tim er i slostkamp, truar med at fedrene kjem og gir den andre juling.   |
| Eldre mann i senga, kvinneleg innbrotstjuv       | Hansen           | 2,2            | 0           |                            |                  | Innbrotstjuven leitar etter pengar, Hansen seier ho må sei ifrå om ho finn noko  |
| Emilie held seg for dyra medan mammaen           | Emilie           | 2,2            | 0           |                            |                  | Rollebytte der Emilie må vekke mamma, mamma bråkar og lagar milkskake til frokost.   |
| Fleire små av dei ulike karakterane, alle kv     | Skurve-Lurve     | 6,5            | 0           |                            |                  | Eventyr der Skurve-Lurve reddar prinsen ved å grave ei grøft huldra dett ned. OMVENDE KJØNNROLLER.                                 |
| Rødhette er kvit                                 | Rødhette         | 1              | 0           |                            |                  | Rødhette tenker på ulike begynnelsar til fortellinga   |
| Mannen er kvit, går i "safariklede", far til J   | Mannen           | 1              | 0           |                            |                  | Mann møter løve, lurer den ut i elva. Teikneserie utan tekst.  |
| Hjalmar er gråkvit i ansiktet.                   | Hjalmar Supe     | 2,2            | 0           |                            |                  | Hjalmar Superherje gjer rare ting som blir bokstavrim.   |
| Seks kvite barn på bryggekan                     | Line og Fredr    | 2,6            | 0           |                            |                  | Line og Fredrik snakkar om fisk i eintal og fleirtal   |
| Lillesøster med smør i nasa, makk i handa        | Lillesøster      | 1,1            | 0           |                            |                  | Dikt om elleville lillesøster på 2 år som finn på alt mogleg rart.   |
| Collagestil, spøkelseshus med kvit trollmar      | Ingen definer    | 0,2            | 0           |                            |                  | Det var en gang et stort, mørkt og ufselig spøkelseshus...   |
| Foto av undulat                                  | Pelle            | 1,0            | 0           |                            |                  | Undulaten Freddy har flydd ut vinduet.   |
| Lys gut under dyna, fantasiinsekt                | Jeg              | 1,1            | 0           |                            |                  | Insekt på rommet seint på kveld, gøymmer seg under dyna  |
| Illustrasjonar løpande i teksten: Sjur sjoma     | Sjur Sjømann     | 1,1            | 0           |                            |                  | Sjur Sjømann blir sheriff.   |
|  | Kjersti          | 3,0            | 0           |                            |                  | Kjersti er forkjøla, må vere inne medan Kjell og den kjekke guten akar.  |
| Sint mann kjefter på anna mann, begge kv         | Floke?           | 2,2            | 0           |                            |                  | Enkeltstående teikneserier: Nå har du gått for langt, Floke! Jeg vil ha den fyren ut av mitt hus!                                  |
| Jente, gut og småbarn, alle tre kvite            | Guten?           | 3,3            | 0           |                            |                  | "fått" bil frå gut i barnehagen, han berre skreik  |
| Teikneserie med til saman fem karakterar,        | Ketktiv Drar     | 5,5            | 0           |                            |                  | Føreren av den røde bilen har pressa mannen på sykkel av vegen.  |
| Teikneserie med to kvite karakterar.             | Pondus           | 2,2            | 0           |                            |                  | Hunden spring ikkje etter pinnen, verdas smartaste eller dumaste?  |
| Kvit jente spring frå gult tusenbein             | Jenta            | 2,1            | 0           |                            |                  | Vits om fantasidyr som kryp under kjolen.  |
| Sol med ansikt, diktet er også i soform.         | Solveig          | 1,0            | 0           |                            |                  | Dikt: ...sol er fint Solveig er finere...  |
| To figurar, til forveksling like trefigurar (pir | Jeg/molboen      | 9,2            | 0           |                            |                  | Molbofortellingar om å klatre i lyset frå lommelykta, og å finne ut kor mange dei er ved å stikke nasa i kukake.                   |
| Grønn bakgrunn med naturelement                  | Karsten          | 2              | 0           |                            |                  | Matpakke med brev frå far  |
| Klassesituasjon med fem elevar og lærar          | Alfred           | 3,7            | 1           | Perifer                    | Elev i klassen   | Alfred er redd for å framføre.   |
| Tusiteikningar løpande i                         | Sadio (? - o     | 4,1            | 1           | Hovudpers                  | Sadio            | Sadio skriv fortelling om dagen før skulestart.  |
| Berre lyse karakterar i alle ill., Ismael er frå | Ella             | 5              | 1           | Sentral                    | Ismael           | Ella har fått kjærleiksbrev der "hjerte" er feilstava. Må være Ismael, for "han kan ikke skrive riktig".                           |
| Lys, raudhåra gut som spelar piano.              | Azul             | 2,1            | 1           | Hovudpers                  | Azul? Namnet     | Azul må lære å spele piano med hjartet.  |
| Teikneserie med til saman 4 lyse og 1 mør        | Peggy Pigg       | 5,5            | 1           | Perifer                    | Malingsseljar    | Peggy har ein travel dag; joggning, handling, lykkehjul.   |
| Kvit dame med lang nase, hp-briller og top       | Læreren, Ole,    | 7,1            | 1           | Sentral                    | Ali, ein i "spør | Tre vitsar om ord med fleire betydningar og lærarar.   |
| To barn med mørkt hår, ulik hudfarge (Ida        | Ida og Henrik    | 2,2            | 1           |                            |                  | Henrik veit ikkje kor mykje klokka er, men i alle fall ikkje fem, for då skulle han vere heime.                                    |
| Mørk jente på sykkel, grå tannfe                 | Jenta            | 2,2            | 1           | Jenta                      |                  | Tannfeen har høyrte rykte om lause tenner, jenta gløymmer å sjå seg for og krasjar sykkel.   |
| Dei to søstrene, begge er brune med bruns        | Lillesøster      | 2              | 2           | Hovudpers                  | Alle             | Lillesøster sin kamp for å få komme inn på rommet til storesøster.   |
| Menneske i septianar, ein illustrasjon av f      | Bønna/Bjørn      | 3,8            | 2           | Perifer                    | To på fotballag  | Mor gir beskjed om at nok er nok, no skal Bjørnar begynne å være ute. Faren startar fotballag.                                     |
| To hundar, to mellombrune menneske               | Lady             | 2,2            | 2           | Sentrale                   | Hundeeigarane    | Lady bjefar heile tida.  |
| Mørk mamma og mørk gut                           | Mammaen m        | 1,2            | 2           | Hovudpers                  | Mammaen og       | Mammaen min...   |
|  | Ali Butt         | 2              | 2           | Hovudpers                  | Ali og Fahad     | Biodikt om Ali, som er broren til Fahad.   |
| Svært karrikerte illustrasjonar av dei forskj    | Bonden/friar     | 3              | 3           | Sentral                    | Alle             | Faren vil ikkje gifte veikk Abiola, lagar tre "umoglege" utfordringar friaren må komme seg gjennom.                                |
| Familie på tre et kake, mørkare i huden en       | Ivo              | 3,3            | 3           | Hovudpers                  | Familien.        | Far har bakt kake, Ivo seier nei til eit lite stykke kake - han vil ha eit stort.  |
| Blanding av (stereotypiske)silhuettar og m       | Sjeherasad       | 4              | 4           | Hovudpers                  | Alle             | Sjeherasad reddar livet ved å fortelje eventyr til sultanen."men hun fortsatte å fortelle eventyr - ikke av frykt men av kjærlighe |
| Seks barn; to kvite, fire mørkare (ei med m      | Ingen definer    | 6,6            | 4           | Sentrale                   | Siri er mørkast  | Regle om kven som vinn kva på tivoli.  |
| Akvarellar. Alle indianarane har hovudband       | Sterke vind d    | 5              | 5           | Hovudpers                  | Alle karakterar  | Askepotfortelling som forklarar kvifor ospelauva skjelv.   |
| Nasir einaste mjn. I klassen, elles ill. Frå S   | Nasir            | 9, 23          | 19          | Hovudpers                  | Nasir og famil   | Kulturkrasj gjennom sitronlimonade; reise til Syria. "Akkurat nå er jeg mest syrisk. Men han tenker det på norsk"                  |
| Avstandsteikningar av Lila og landsbyen. B       | Lila             | 5, 25          | 25          | Hovudpers                  | Alle (5 i tekst) | Lila vil få det til å regne for å redde landsbyen sin.   |
| strekteikningar, einaste menneske er ikkje f     | argelagd.        | 1              | finert      |                            |                  |  |
| Familie der huden ikkje er fargelagd, men        | Louis            | 6,9            | finert      |                            |                  | Louis har med eit rumpepill på skulen, viser seg å vere noko heilt anna; dyret veks så mykje at det må flytte inn i badekaret.     |
| Graut med fluge                                  | Kristine         | 2,0            | finert      |                            |                  | Pappa kallar ho for Krise-Kristine   |
| Foto av katt                                     | Lise             | 2,0            | finert      |                            |                  | Det er ei fluge i grauten til mor.   |
|  | Alexandra        | 1,0            | finert      |                            |                  | Etterlysingstekst etter katten Mis   |
|  | Emma og Fil      | 2,0            | finert      |                            |                  | Emma ser Filip gjennom vinduet, ber han vente.   |
|  | Vivi             | 1,             | finert      |                            |                  | Før ville jeg, nå vil jeg  |
| To menn, ingen fargelagde                        | Kafémannen       | 2,2            | finert      |                            |                  | Gul eller brun ost? Samma, er fargeblind.  |
|  | Adam og Ada      | 2,0            | finert      |                            |                  | Språklikei om Adam og Ada i elva og bada, såg ein lada.  |
| Smørblomst med smileansikt                       | Maja             | 1,0            | finert      |                            |                  | Smørblomstidikt, vårt sommerpøl har gule prikker.  |
| Alice, ikkje fargelagd.                          | Alice            | 1              | inert?      |                            |                  | Alice granskar seg sjølv i spegelen, og vurderer eigen utsjånad.   |
| Foto av isdisk                                   | Vivi             | 3,0            | inert?      | Ivo og Vivi er gjennomgang |                  | Vivi kjøper is, møter Ivo, han blir med heim.  |



## Vedlegg 4 del 1: Frekvenskjema for Ordriket

| Ordriket  |         |               |                |                  |                           |                     |                                |                  |                |                           |                   |             |
|---|---------|---------------|----------------|------------------|---------------------------|---------------------|--------------------------------|------------------|----------------|---------------------------|-------------------|-------------|
| Forkortinger: LS: lesestrategi LR: Leseriket, SpR: Språkeriket, SKR: Skriversiket |         |               |                |                  |                           |                     |                                |                  |                |                           |                   |             |
| Bok   | Sidetal | Leng d (side) | Kapittel       | Lette st- versjo | Forfatter                 | Illustrator         | Tittel                         | Type tekst       | Tema           | Referanse til tekstkjelde | Lesebesesstrategi | Illustrert? |
| Elevbok 4B  | 66-69   | 4             | 8: Kjerlighet  | Nei              | Unni Lindell              | Lars Rudebjer       | Kjæresten om natten            | Kvardagsfortel   | Kjærløik       | Nei, kun for              | LS: Stud          | LR: Si hv   |
| Elevbok 4A  | 28-29   | 2             | 1: Oppfinnels  | Nei              | Bjørn Ingvaldsen          | Ørjan Jensen        | Jeg er geni!! Espen Herber     | Kvardagsfortel   | Påfunn         | Ja, boktips               | LS: Over          | LR: Over    |
| Elevbok 4A  | 48      | 1             | 2: Tid         | Nei              | Eva Jensen                | Gry Moursund        | Ukedagene                      | Nonsens          | Vekedagane     | Nei, kun for              | LS: Lag s         | LR: Lage    |
| Elevbok 4A  | 52      | 0,5           | 2: Tid         | Nei              | Einar Økland              | Robin Tremblay/M    | Espen og tida                  | Dikt             | Tidsflyt       | Nei, kun for              | LS: Lag s         | LR: Lage    |
| Elevbok 4A  | 54-57   | 4             | 2: Tid         | Nei              | Gro Røsth                 | Tone Lileng         | Tiden er en sommerfugl         | Fantastisk fort  | Fange tida     | Nei, kun for              | LS: Lag s         | LR: Lage    |
| Elevbok 4A  | 60-63   | 4             | 2: Tid         | Nei              | Einar Øverenget           | Øyvind Torseter     | Sokrates og Pappa              | Filosofisk kvard | Tidsundring    | Ja, boktips               | LS: Lag s         | LR: Lage    |
| Elevbok 4A  | 86      | 1             | 3: Tall        | Nei              | Smaapigerne (Kaja)        | Olles venstre sko   | Vits                           | Ran              | Nei            | LS: Skriv                 | LR: Skriv         |             |
| Elevbok 4A  | 87-90   | 3,5           | 3: Tall        | Ja               | Lars Mæhle                | Ørjan Jensen        | Den mystiske talkoden          | Kvardagsfortel   | Kodeknekk      | Nei, kun for              | LS: Skriv         | LR: Skriv   |
| Elevbok 4A  | 125-129 | 5             | 4: Kongelige   | Ja               | Synnøve Veinan Hellerud   | Bjork Bjarkadottir  | Håkon den gode                 | Historisk fortel | Kongefødsel    | Nei, kun for              | LS: Lag h         | LR: Ta et   |
| Elevbok 4A  | 130-134 | 5             | 4: Kongelige   | Nei              | Prinsesse Märtha Louise   | Svein Nyhus         | Hvorfor de kongelige ikke ha   | Historisk humd   | Tradisjonar    | Ja, boktips               | LS: Lag h         | LR: Ta et   |
| Elevbok 4A  | 147     | 0,2           | 4: Kongelige   | Nei              |                           |                     | I.T. En natt våkner Hjørdis    | Kvardagsfortel   | Tanverk        | Nei                       | Nei               | SpR: Kun    |
| Elevbok 4A  | 149     | 0,5           | 4: Kongelige   | Nei              | Heinz Janisch             | Ørjan Jensen        | Kongen og stjernen             | Moralfortelljng  | Verdien av t   | Nei, kun for              | Nei               | SKR: Bruk   |
| Elevbok 4A  | 152     | 0,5           | 5: Ung - Gam   | Nei              |                           | Ørjan Jensen        | I.T. Elias og bestemor         | Kvardagsfortel   | Generasjona    | Nei                       | LS: Nær           | LR: Nær     |
| Elevbok 4A  | 158-161 | 3,5           | 5: Ung - Gam   | Ja               | Bjørn Ingvaldsen          | Ørjan Jensen        | Ja, da så                      | Kvardagsfortel   | Generasjona    | Ja, boktips               | LS: Nær           | LR: Nær     |
| Elevbok 4A  | 162-164 | 3             | 5: Ung - Gam   | Nei              | Klaus Høgerup             | Dorte Bjørnung      | Høvere enn himmelen            | Kvardagsfortel   | Generasjona    | Ja, boktips               | LS: Nær           | LR: Nær     |
| Elevbok 4A  | 166-169 | 3,5           | 5: Ung - Gam   | Nei              | Anna Fiske                | Anna Fiske          | Farmor og jeg                  | Kvardagsfortel   | Gamle daga     | Nei, kun for              | LS: Nær           | LR: Nær     |
| Elevbok 4A  | 170-172 | 3             | 5: Ung - Gam   | Ja               | Maria Parr                | Snorre Solffjell/NR | Vaffelhjarte                   | Kvardagsfortel   | Sakn og ven    | Ja, boktips               | LS: Nær           | LR: Nær     |
| Elevbok 4A  | 174-176 | 3             | 5: Ung - Gam   | Nei              | Cecilie Meilænder         |                     | Sjuende far i huset            | Eventyr          | Generasjona    | Nei, kun for              | LS: Nær           | LR: Nær     |
| Elevbok 4A  | 196-199 | 3,5           | 6: Mat         | Nei              | Marry Allonieida Somb     | Kristina Karlsen Br | Onkel Gunnar koker saus        | Fantastisk fort  | Sauskoking     | Nei, kun for              | LS: Skriv         | LR: Skriv   |
| Elevbok 4A  | 202-203 | 1,5           | 6: Mat         | Nei              | Svensk folkeeventyr       | Rune Johan Anders   | Koke suppe på en spiker        | Eventyr          | Lureri         | Nei, kun "                | LS: Skriv         | LR: Skriv   |
| Elevbok 4B  | 16-17   | 2             | 7: Filosofi    | Nei              | Oscar Brenifier           | Jérôme Ruiller      | Hvorfor er livet så hardt?     | Undringstekst    | Lykke og uly   | Ja, boktips               | LS: Lag t         | LR: Lage    |
| Elevbok 4B  | 18-20   | 3             | 7: Filosofi    | Nei              | Svein Nyhus               | Svein Nyhus         | Verden har ingen hjørner       | Undringstekst    | Det å vekse    | Ja, boktips               | LS: Lag t         | LR: Lage    |
| Elevbok 4B  | 22-25   | 4             | 7: Filosofi    | Ja               | Einar Øverenget           | Øyvind Torseter     | Sandkorn                       | Filosofisk kvard | Universet i e  | Nei, kun for              | LS: Lag t         | LR: Lage    |
| Elevbok 4B  | 89-91   | 2,5           | 9: Musikk      | Nei              | Eldrid Johansen           | Birgitte Kolbeinsen | Sara vil bli stjerne           | Kvardagsfortel   | Sceneskrek     | Nei, kun for              | LS: Les o         | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 94-96   | 3             | 9: Musikk      | Ja               | Laura Djupvik             | Smaapigerne (Kaja)  | Hundre appelsin og ein fi      | Kvardagsfortel   | Å lære seg e   | Nei, kun for              | LS: Les o         | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 101-102 | 2             | 9: Musikk      | Ja               | Arne Svingen              | Smaapigerne (Kaja)  | Sangen om en brukket nese      | Kvardagsfortel   | Opera          | Ja, boktips               | LS: Les o         | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 123     | 1             | 10: Liv og død | Nei              | Hans Sande                | clack/Plainpicture  | Nyffødd                        | Dikt             | Fødsel         | Nei, kun for              | LS: Bruk          | LR: Velg    |
| Elevbok 4B  | 125-127 | 2,5           | 10: Liv og død | Ja               | Sverre Henmo              | Bjørn Ousland       | Jeg kaster på blink med en     | Kvardagsfortel   | Sorg, døden    | Ja, boktips               | LS: Bruk          | LR: Velg    |
| Elevbok 4B  | 130-133 | 3,5           | 10: Liv og død | Ja               | Ulf Nilsson og Eva Erik   | Eva Eriksson/BOND   | Alle døde små dyr              | Kvardagsfortel   | Døden          | Ja, boktips               | LS: Bruk          | LR: Velg    |
| Elevbok 4B  | 141-143 | 2,5           | 10: Liv og død | Nei              | Astrid Lindgren           | Ilon Wikland/BOND   | Skalle-Per dør                 | Fantastisk fort  | Døden, sorg    | Ja, boktips               | LS: Bruk          | LR: Velg    |
| Elevbok 4B  | 171-173 | 2,5           | 11: Mot        | Ja               | Asbjørnsen og Moe         | Caprino Filmcente   | Askeladden som kappåt me       | Eventyr          | Lureri         | Nei, kun for              | LS: Bytt          | LR: Skriv   |
| Elevbok 4B  | 174-176 | 3             | 11: Mot        | Nei              | Stian Hole                | Stian Hole          | Garmanns Gate                  | Biltebok         | Redsel         | Nei, kun for              | LS: Bytt          | LR: Skriv   |
| Elevbok 4B  | 192     | 0,5           | 11: Mot        | Nei              | Kathrine Wegge, Görel     | Hyden og Rodney M   | I.T. Hun sto som klistret fast | Spenningsfort    | Innbrot        | Nei                       | Nei               | SKR: Skri   |
| Elevbok 4A  | 12-17   | 6             | 1: Oppfinnels  | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Den store tidsreisen: gåten    | Fantastisk fort  | Tidsreise      | Nei                       | LS: Over          | LR: Over    |
| Elevbok 4A  | 43-47   | 4,5           | 2: Tid         | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Reisen begynner                | Fantastisk fort  | Tidsreise      | Nei                       | LS: Lag s         | LR: Lage    |
| Elevbok 4A  | 117-120 | 4             | 4: Kongelige   | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Bryllup                        | Fantastisk fort  | Tidsreise, Er  | Nei                       | LS: Lag h         | LR: Ta et   |
| Elevbok 4A  | 153-157 | 4,5           | 5: Ung - Gam   | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Snippen, en gang for lenge,    | Fantastisk fort  | Tidsreise, fa  | Nei                       | LS: Nær           | LR: Nær     |
| Elevbok 4B  | 11-13   | 3             | 7: Filosofi    | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Høyt oppe i Hellas             | Fantastisk fort  | Tidsreise, fil | Nei                       | LS: Lag t         | LR: Lage    |
| Elevbok 4B  | 41-44   | 3,5           | 8: Kjerlighet  | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Italiensk romantikk            | Fantastisk fort  | Tidsreise, kj  | Nei                       | LS: Stud          | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 46-47   | 1,5           | 8: Kjerlighet  | Nei              | Mattias Danielsson og     | Gunilla Kvarnström  | Brev fra barn om det å være    | Brev             | Kjærløik       | Nei                       | LS: Stud          | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 83-87   | 4,5           | 9: Musikk      | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Et lite stykke nattmusikk      | Fantastisk fort  | Tidsreise, m   | Nei                       | LS: Les o         | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 119-122 | 3,5           | 10: Liv og død | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Den tristeste dagen            | Fantastisk fort  | Sorg, tidsrei  | Nei                       | LS: Bruk          | LR: Velg    |
| Elevbok 4B  | 152     | 0,2           | 10: Liv og død | Nei              | Skildring av Sam          | Tiril Valeur        | Sam                            | Skildring        | Sam            | Nei                       | SKR: Bruk         | LR: Ta et   |
| Elevbok 4B  | 157-160 | 4             | 11: Mot        | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Utbryterkongen                 | Fantastisk fort  | Tidsreise, Hq  | Nei                       | LS: Bytt          | LR: Skriv   |
| Elevbok 4B  | 197-199 | 2,5           | 12: Til Eventy | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Arrestert i New York           | Fantastisk fort  | Tidsreisetrø   | Nei                       | LS: Lag s         | LR: Velg    |
| Elevbok 4B  | 200-203 | 4             | 12: Til Eventy | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Løsningsordet                  | Fantastisk fort  | Tidsreise      | Nei                       | LS: Lag s         | LR: Velg    |
| Elevbok 4B  | 205-209 | 4,5           | 12: Til Eventy | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Til Eventyrland!               | Fantastisk fort  | Reise i event  | Nei                       | LS: Lag s         | LR: Velg    |
| Elevbok 4A  | 9-11    | 3             | 1: Oppfinnels  | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Den store tidsreisen: En stor  | Fantastisk fort  | Oppfinninga    | Nei                       | LS: Over          | LR: Over    |
| Elevbok 4A  | 191-194 | 4             | 6: Mat         | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Franske fristelser             | Fantastisk fort  | Tidsreise, m   | Nei                       | LS: Skriv         | LR: Skriv   |
| Elevbok 4B  | 48-49   | 1,5           | 8: Kjerlighet  | Nei              | Mattias Danielsson og     | Caroline Gimer      | Housnein og Fatima             | Kvardagsfortel   | Førelskelse    | Nei, kun for              | LS: Stud          | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 178-180 | 3             | 11: Mot        | Ja               | Fabrizio Silei            | Maurizio A.C. Quar  | Rosas buss                     | Historisk fortel | Black rights   | Ja, boktips               | LS: Bytt          | LR: Skriv   |
| Elevbok 4A  | 81-85   | 4,5           | 3: Tall        | Ja               | Lars Mæhle                | Tiril Valeur        | Skriften på leirtavlene        | Fantastisk fort  | Tidsreise, hi  | Nei                       | LS: Skriv         | LR: Skriv   |
| Elevbok 4A  | 94-96   | 3             | 3: Tall        | Ja               | Astrid Lindgren           | Saltkråkan AB/Ing   | Pippi på skolen                | Fantastisk kvar  | Skule          | Ja, boktips               | LS: Skriv         | LR: Skriv   |
| Elevbok 4A  | 204-206 | 3             | 6: Mat         | Ja               | Astrid Lindgren           | Bjorn Berg/Bildma   | Da Emil satt fast i suppebol   | Kvardagsfortel   | Humor          | Ja, boktips               | LS: Skriv         | LR: Skriv   |
| Elevbok 4B  | 92      | 1             | 9: Musikk      | Nei              | Hans Sande                | Aslak Gurholt (Yok  | Jada                           | Dikt             | Språkloik      | Nei, kun for              | LS: Les o         | LR: Si hv   |
| Elevbok 4A  | 53      | 0,5           | 2: Tid         | Nei              | Lars Saabye Christensen   | Rune Johan Anders   | Kalenderen                     | Dikt             | Tida som kje   | Nei, kun for              | LS: Lag s         | LR: Lage    |
| Elevbok 4A  | 58-59   | 2             | 2: Tid         | Ja               | Jo Nesbø                  | Per Dølvig          | Doktor Proktors tidsbadekar    | Fantastisk fort  | Tidsreise      | Ja, boktips               | LS: Lag s         | LR: Lage    |
| Elevbok 4A  | 91      | 0,5           | 3: Tall        | Nei              | Samuil Marsjak, gjendikta | av Jo Eggen         | Teljeregle                     | Regle            | Skulking       | Nei, kun for              | LS: Skriv         | LR: Skriv   |
| Elevbok 4A  | 98-103  | 5,5           | 3: Tall        | Nei              | Roald Dahl                | Quentin Blake       | Matilda                        | Fantastisk kvar  | Grusomme       | Ja, boktips               | LS: Skriv         | LR: Skriv   |
| Elevbok 4A  | 136-139 | 3,5           | 4: Kongelige   | Nei              | Francesca Simon           | Tony Ross           | Rampete Robin møter dron       | Humor            | Dronningmø     | Nei, kun for              | LS: Lag h         | LR: Ta et   |
| Elevbok 4B  | 10      | 0,5           | 7: Filosofi    | Nei              | Dag Olav Hessen           |                     | Hvor kommer jeg fra?           | Filosofisk kvard | Undring        | Nei                       | LS: Lag t         | LR: Lage    |
| Elevbok 4B  | 52-56   | 5             | 8: Kjerlighet  | Nei              | Ingelin Angerborn         | Bo Gaustad          | Hvis jeg bare ikke hadde tat   | Kvardagsfortel   | Førelskelse    | Ja, boktips               | LS: Stud          | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 58-60   | 2,5           | 8: Kjerlighet  | Nei              | Roald Dahl                | Quentin Blake       | Dustene                        | Humor            | Triks          | Ja, boktips               | LS: Stud          | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 61-64   | 4             | 8: Kjerlighet  | Ja               | Moni Nilsson-Brännströ    | Ørjan Jensen        | Kjærlighetsmiddag              | Kvardagsfortel   | Kyssing        | Nei, kun for              | LS: Stud          | LR: Si hv   |
| Elevbok 4B  | 164-166 | 3             | 11: Mot        | Nei              | Frode Gytten              | Gry Moursund        | Gabba gabba hey!               | Kvardagsfortel   | Frykt, tivoli  | Ja, boktips               | LS: Bytt          | LR: Skriv   |
| Elevbok 4B  | 168-170 | 2,5           | 11: Mot        | Nei              | Håkon Øverås              | Øyvind Torseter     | Brune                          | Kvardagsfortel   | Baller         | Ja, boktips               | LS: Bytt          | LR: Skriv   |
| Elevbok 4A  | 64      | 1             | 2: Tid         | Nei              | Solfrid Sivertsen         | Ørjan Jensen        | Nokon heiter jobben            | Dikt             | Jobb           | Nei, kun for              | LS: Lag s         | LR: Lage    |
| Elevbok 4A  | 201     | 1             | 6: Mat         | Nei              | Gro Dahle                 | Kaia Linnea Dahle   | Rar mat har rare navn          | Dikt             | Matnamn        | Ja, boktips               | LS: Skriv         | LR: Skriv   |

## Vedlegg 4 del 2: Frekvenskjema for Ordriket

| Om illustrasjon(ar)                            | Hovudperson    | Tal                      |             |                 | Handling   |
|--|----------------|--------------------------|-------------|-----------------|--|
|  |                | karaktarar (tekst, ill.) | Minoritetar | Rolle minoritet |  |
| Ella i vindaug, mamma og Claes inne.           | Ella           | 7,3                      | 0           |                 | Ella har rømt heim frå klassetur, finn mamma med ein framand mann.   |
| Rosa katt og glas rødbetar                     | Espen Herber   | 6,0                      | 0           |                 | Espen Herbert fargar utstillingskatten til tante rosa med rødbetsaft. Namna er Espen, Berit og Fredrik...                          |
| Joakim og haren, ingen er fargelagde. Barn     | Joakim         | 2,2                      | 0           |                 | Haren skal øve på vekedagane, men Joakim vil helst ha ein ekstra laurdag på onsdag.  |
| Kvit trykt opp mot vindaug det har reg         | Espen          | 1,1                      | 0           |                 | Førtvila fordi tida går raskare når han har det gøy.   |
| Sivert spring med gaset, bestemor opnar        | Sivert         | 4,2                      | 0           |                 | Bestemor seier tida spring frå ho, Sivert fangar tida i eit glas han gir henne i gåve.   |
| Pappa og Sokrates sit på golvet, begge lys     | Sokrates       | 2,2                      | 0           |                 | Sokrates og pappa filosoferer om kva tid eigentleg er.   |
| Olle og dei to bandittane slost, alle tre kvit | Olle           | 3,3                      | 0           |                 | Olle slost med bandittane, har berre to femtiåringar i lommeboka, men 5000 i skoen.  |
| Mattias i senga, lys med brunt hår.            | Mattias        | 2,1                      | 0           |                 | Mattias orkar ikkje stå opp, pappa lurer han med epost med hemeleg kode.   |
| "Pokemonkort" for kvar av dei viktige karakt   | Sigurd Ladeja  | 35,7                     | 0           |                 | Håkon den gode blir fødd på veg til Seim kongsgård. Sigurd Ladejar gir han namn.   |
| Prins Olav og barnepike ute i snøen med ar     | Lille Olav     | 5,6                      | 0           |                 | Prins Olav er ute og leitar etter det typisk norske, men klarar ikkje la vere å ødelegge kruna si...                               |
| Hjørdis  | Hjørdis        | 1,0                      | 0           |                 | Hjørdis våknar av vondt i leksel, trur det skyldast jordbærsyltetøy, julekaker og godteri.   |
| Kongen som strekk seg ut vindaug etter         | Kongen         | 1,1                      | 0           |                 | Kongen meinar stjerna ikkje er godt for noko fordi ho er så langt vekke at han ikkje når ho, men det blir mørkt når ho forsvinn.   |
| Portrett av bestemor, kvit og rynkte.          | Elias          | 2,1                      | 0           |                 | Bestemor er sur, tverr og utaknemleg for brødfjøla Elias har laga til ho.  |
| Elias ser inn på kammeret og oppi frysen.      | Elias          | 2,1                      | 0           |                 | Elias skal sove på kammeret. Bestemor seier det er lungemos eller blodpudding til middag, men frysen er full av pizza.             |
| Frøken kjær og Mari i blåbærskogen, begge      | Mari           | 2,2                      | 0           |                 | Rare frøken kjær plukkar blåbær, inviterer Mari i bursdag.   |
| Teikneserie med til saman 12 karakterar, a     | Anna           | 12,12                    | 0           |                 | Farfar fortel Anna om alt ho fann på i barndomen medan dei bakar pepparkaker.  |
| Foto frå tv-serien, farfar, Lena og Trille er  | Trille         | 6,3                      | 0           |                 | Trille og farfar saknar Lena som har flytta og tante-farfar. "Sakn er den finaste triste kjensla som finst".                       |
| Teikning av ferdesmannen og 3- og 7. far       | Ferdesmann     | 8,3                      | 0           |                 | Jeg er ikke far i huset, men snakk til far min.  |
| Onkel Gunnar i kjøkkenkaos, han er kvit.       | Onkel Gunna    | 1,1                      | 0           |                 | Onkel Gunnar kokar saus med masse rare ingrediensar, sausen rømmer når den er lei av å koke så mykje.                              |
| Mann og kvinne med trollkande trekk, alt       | Kallen         | 2,2                      | 0           |                 | Mannen kokar suppe på ein spikar, men lurer til seg masse ingrediensar frå kona  |
| Smilande person med paraply, huden ser ut      | Du             | 1,1                      | 0           |                 | undringstekst om det å vere ulukkeleg, korleis kan ein skape mindre ulukke i verda?  |
| Kvit gut i pappeskje som sit og ser på verda   | Viktor         | 1,1                      | 0           |                 | Viktor undrar på verda og hans plass, det å vekse og ein dag bli vaksen.   |
| Sokrates sit på stranda og ser inn i eit sand  | Sokrates       | 2,1                      | 0           |                 | Sokrates og pappa filosoferer om stjerner og sandkorn, og om det finst ei heil verd inni kvart sandkorn.                           |
| Sara, Elle og Ola, alle kvite med blondt hår   | Sara           | 3,3                      | 0           |                 | Sara vil syngje på musikk audition, men tør ikkje.   |
| Collagestil, Daniel spelar fiolin med flamm    | Daniel         | 3,1                      | 0           |                 | Daniel blir frustrert når han ikkje meistar fiolinspelinga med ein gong, faren motiverer med Beethoven.                            |
| Bart og Ada, begge kvite (rosa).               | Bart           | 2,2                      | 0           |                 | Bart høyrer berre på opera, blir flau når Ada finn det ut, men ho synest det er kult.  |
| Foto av kvit baby                              | Eg             | 1,1                      | 0           |                 | "No opnar livet munnen sin...er ein naken nyfødd gut"  |
| Martin med ryggen til som kastar ei rose.      | Martin         | 9,1                      | 0           |                 | Martin og bestefar er bestevenner, han begravast dagen før bursdagen til Martin. Martin må kaste rose på kista.                    |
| Ester, Putte og hovudpersonen ved grav ut      | Jeg            | 5,3                      | 0           |                 | "Jeg", Ester og Putte bestemmer seg for å begrave alle dei døde små dyra, "Jeg" lagar dikt til dei.                                |
| Teikning av Ronja og Mattis, ikkje fargelag    | Ronja          | 4,2                      | 0           |                 | Skalle-Per dør og Mattis er den som sørgar mest høglytt av alle.   |
| Skjermdump frå Ivo Caprino-filmen.             | Askeladden     | 6,2                      | 0           |                 | Askeladden lurer trollet.  |
| Collagestil; både Garmann og Roy er kvite.     | Garmann        | 3,2                      | 0           |                 | Roy tvingar Garmann til å tenne på hagen til Frimerkemannen.   |
|  | Elin           | 2,0                      | 0           |                 | Elin gøymer seg i si eiga leilighet for ein inntrengar.  |
| Sam, Ina, Ola og Toni invento er fargelagde    | Sam, Ina, onk  | 4,4                      | 1           | Hovudpers       | Sam løyser gåta til Invento, og skal få reise i tidsmaskina hans.  |
| Trioen i tidsmaskina.                          | Sam, Ina, On   | 4,3                      | 1           | Hovudpers       | Trioen får instruks i oppdraget og bruken av tidsmaskina   |
| Trioen i telefonboks, resten av folkemasse     | Sam, Ina, onk  | 5,3                      | 1           | Hovudpers       | Trioen er i London i 1981 og ser Diana kome til St. Paul's Cathedral.  |
| Trioen, plus lille Ola og bestemor Solveig     | Sam, Ina, onk  | 5,5                      | 1           | Hovudpers       | Trioen er tilbake i Snippen i 1965, møter Ola som Saring og bestemora. Får sjokoladekake, Ola vil ikkje reise.                     |
| Trioen, Sokrates, Platon og Aristoteles. Filo  | Sam, Ina, onk  | 6,6                      | 1           | Hovudpers       | Trioen havnar i Hellas i antikken, 400 fvt, og møter Sokrates, Platon og Aristoteles. Ina er skeptisk til filosofi.                |
| Trioen ser ut på Verona, Romeo og Julie i r    | Sam, Ina, onk  | 5,5                      | 1           | Hovudpers       | Trioen er i Verona i 1303, og finn balkongen der Romeo og Julie møttest. Ina gjenfortel.   |
| Fem personar i forskjellige situasjonar, ein   | Barna som sk   | 12,5                     | 2           | Sentral         | Brev frå barn om kva dei er glad i; både personar og stader. Ein av innskrivarane heiter Ahmed.                                    |
| Trioen og ein trøytt og sliten Mozart          | Sam, Ina, onk  | 4,4                      | 1           | Hovudpers       | Trioen er i Wien i 1787, ser inn vinduet til Mozart der han sit og skriv Eine Kleine Nachtmusik                                    |
| Trioen, samt Sam, pappa og onkel Ola for       | Sam, Ina, onk  | 6,5                      | 1           | Hovudpers       | Trioen er i snippen for eit år sidan, då farfaren til Sam døydde.  |
| Sam står og gret.                              | Sam            | 1,1                      | 1           | Hovudpers       | Skildring av Sam, heilt utan å nemne hudfarge. Håret er grundig skildra: "Han har mørkt, litt krøllete hår.                        |
| Trioen ser på Harry Houdini, han er kvit med   | Sam, Ina, onk  | 4,4                      | 1           | Hovudpers       | Trioen er i New York i 1912, ser Houdini bryte seg ut av kasse under vatn. Blir stoppa av politiet på veg inn i tidsmaskina igjen. |
| Sam og to politimenn, begge politiane er k     | Sam, Ina, onk  | 5,3                      | 1           | Hovudpers       | Politiet vil arrestere trioen for feilparkering med mystisk køyretøy, men Sam trykker på nødknappen.                               |
| Trioen, politimennene og Toni Invento, blå     | Sam, Ina, onk  | 6,3                      | 1           | Hovudpers       | Trioen og politiet kjem tilbake til kulturhuset, får eit minutt til å finne løysingsordet ELEFANTROMPA.                            |
| Trioen, politimennene og Toni Invento, blå     | Sam, Ina, onk  | 6,3                      | 1           | Hovudpers       | Den nye oppfinnelsen er elefantroboten som kan sende trioen inn i kva som helst fortelling dei ønsker. Ina skeptisk, blir med.     |
| Sentrale karakterar i forgrunnen, av dei 7 n   | Sam, Ina, onk  | 4,7                      | 2           | Hovudpers       | Trioen er i kulturhuset for å sjå på framvisninga av Toni Invento sin nye oppfinnelse, folk er gale.                               |
| Trioen og 7 kokkar, ein av dei mørk.           | Sam, Ina, onk  | 4,10                     | 2           | Hovudpers       | Trioen er i Lyon 1987, første vm i kokkekunst. Møter Brimi, får ete maten han har laga.  |
|  | Housnein       | 3,0                      | 3           | Hovudpers       | Housnein er forelska i Fatima, Ahmed spør om sjans for han. Ho svarar ja.  |
| Sepiatonar, bilete av bussen utvendig og in    | Ben            | 10,14                    | 5           | Hovudpers       | "Ben og bestefaren er svarte" - ENDELEG! Bestefaren var på bussen med Rosa Parks, fortel om det som hende.                         |
| Trioen, samt ein gjeng mørke menn frå me       | Sam, Ina, onk  | 4,8                      | 6           | Hovudpers       | Trioen kjem til mesopotamia (Irak/Iran nemnt eksplisitt), finn ein som skriv kileskrift. Blir angripne av ein gjeng.               |
| Pippi på skulen, ingenting fargelag.           | Pippi          | 5,12                     | efinert     |                 | Pippi begynner på skulen, vrir og vender på alt frøken seier. Pappaen er "Negerkonge"  |
| Heile familien på Katthult, ingen fargelag     | Emil           | 7,6                      | efinert     |                 | Emil set fast hovudet i suppeballen, faren nektar å knuse den.   |
| Utklippsstil; dykker med gult ansikt, gul bil  | Adam og Ada    | 2,0                      | efinert     |                 | Språklikeim om Adam og Ada i elva og bada, såg ein lada.   |
| Ikkje fargelagd trollmannslignande mann        | Ikkje definert | 0,1                      | efinert     |                 | "Hver måned er den samme som i fjor/men hver eneste dag er helt ny".   |
| Lise og Bulle i badekaret, blondt og raudt h   | Bulle          | 4,2                      | efinert     |                 | Doktor proktor treng hjelp, Lise og Bulle må finne han med tidsbadekaret.  |
|  | Nikolai med    | 1,0                      | efinert     |                 | Tejeregale om skulkinga til Nikolai: "... Før den sjette kom noe i vegein, i den sjuande var han hos legen..."                     |
| Matilda, faren og broren, ingenting fargela    | Matilda        | 3,3                      | efinert     |                 | Matilda reknar ut faren si forteneste i hovudet, faren kallar ho juksemarkar.  |
| Robin, perfekte Peter og heile dronningf       | Rampete Ro     | 4,19                     | efinert     |                 | Peter skal gi blomster til dronninga, Robin prøver å lure han til å dumme seg ut.  |
|  | Frida          | 2,0                      | efinert     |                 | Frida og pappa filosoferer rundt kvifor ikkje alle apar har blitt menneske.  |
| Axel, Tilda og Buster, ingenting fargelag      | Tilda          | 4,2                      | efinert     |                 | Tilda tek feil hund med seg frå butikken, men tør ikkje byte fordi Axel, som ho er forelska i, ser på.                             |
| Herr og fru Dust, ingenting fargelag.          | Fru Dust       | 2,2                      | efinert     |                 | Herr og Fru Dust finn på triks mot kvarandre, denne gongen er spagettien til Herr Dust eigentleg meitemark.                        |
| Filmskjermen, og Per Hammar med raud l         | Tsatsiki       | 6,4                      | efinert     |                 | Tsatsiki og Per Hammar har invitert kjærastane på romantisk middag, der høgdepunktet er å tungekyse.                               |
| Avstandsbilete i barneteikningsstil der folk   | Knut           | 5,41                     | efinert     |                 | Knut er redd for alt, men faren elsker tivoli. Han tvingar han med på "Det Blå Toget".   |
| Ein karakter som ikkje er fargelagd, øydeleg   | Rune           | 6,1                      | efinert     |                 | Tre eldre gutar øydelegg hytta til Rune, han prøver å ta skyldane deira som hemn men må reddast av mor til Åse.                    |
| Blå og orange klokke med person hengand        | Ikkje definert | 1,1                      | efinert     |                 | Nokon heiter jobben, ringer i klokka på nattbordet og vil dei skal kome.   |
| To gule figurar, ein menneskeliknande.         | Jeg            | 1,1                      | efinert     |                 | Ramsar opp masse rare matnamn: "...tar ein skive brød med syltetøy, for det trenger ikke alltid være så vanskelig".                |





Å FINNE SEG SJØLV I LÆREBOKA

Vedlegg 5 del 2: Frekvenskjema for Salto

Table with 13 columns: Om illustrasjon(er), Hovedperson, karakterer (tekst, bil), Minor Rolle, Retter (montert), Kven?, Haoding, and a final column for the text of each entry. The table contains numerous entries related to the story 'Salto'.

## Vedlegg 6 – tekstar der minoritetskarakterane er som majoriteten

### Kaleido

- «Brevvenn søkes!» utan kreditert forfattar, illustrert av Sandra Steffensen
- «I for Ingrid» av Erna Osland, illustrert av Asbjørn Tønnesen
- «Verdens tristeste» av Cathrine Myhre Solbjør, illustrert av Thomas Kirkeberg
- «Alfred må lese høyt» av Mina Lystad, illustrert av Sandra Steffensen
- «Digital fotball» av Bjørn Arild Erlsand, illustrert av Sandra Steffensen
- «Snøen» av Mathis Mathisen, illustrert av Martin M. Hvattum
- «Liam og bestemor i hagen» utan kreditert forfattar, illustrert av Martin M. Hvattum

### Nye Zeppelin

- «Et stort stykke kake», utan kreditert forfattar, illustrert av Millis Sarri
- «Biodikt» av Ole, 4. klasse (elevtekst)
- «Hun som kalles søster» av Kaia Linnea Dahle Nyhus
- «Mammaen min» av Sadio, 4. klasse (elevtekst)
- «Dagen før 4. klasse», utan kreditert forfattar
- Ingen tittel, teikneserie om sykkelkrasj av Camilla Kuhn
- «Tivoli-regle» utan kreditert forfattar, illustrert av Millis Sarri.
- «Lady liker å bjeffe», utan kreditert forfattar, illustrert av Millis Sarri
- «Vitser», utan kreditert forfattar, illustrert av Mette Marcussen
- «Hjemme klokka fem», utan kreditert forfattar, illustrert av Millis Sarri
- «Vi valgte en gul sofa» av Bjørn Sortland, illustrert av Trond Bredesen
- «En dag med Peggy Pigg», teikneserie av Millis Sarri
- «Alfred og Blåhvalen» av Mina Lystad, illustrert av Åshild Irgens

### Ordriket

- «Housnein og Fatima» av Mattias Danielsson og Caroline Ginner
- «Franske fristelser» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Den store tidsreisen: en stor begivenhet» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Den store tidsreisen: gåten» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Reisen begynner» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Bryllup» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Snippen, en gang for lenge, lenge siden» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Høyt oppe i Hellas» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Italiensk romantikk» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Et lite stykke nattmusikk» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Den tristeste dagen» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- Karakterskildring utan tittel, av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Utbryterkongen» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Arrestert i New York» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Løsningsordet» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Til eventyrland!» av Lars Mæhle, illustrert av Tiril Valeur
- «Brev fra barn om det å være glad i noen» av Mattias Danielsson og Caroline Ginner, illustrert av Gunilla Kvarnström

### Salto

- «På musikal» utan kreditert forfattar, illustrert av Silje Granhaug
- «Til Daniel!» utan kreditert forfattar, illustrert av Silje Granhaug
- «Det hemmelinge» av Erna Osland, illustrert av Silje Granhaug
- «En skummel tur» av Agate, 4B (elevtekst), illustrert av Christina Corduneau

## Å FINNE SEG SJØLV I LÆREBOKA

- «Den lille havfrue» av H.C. Andersen, illustrert av Silje Granhaug
- «Hytta på landet» av Ane Borgen, illustrert av Tora M. Norberg
- «På riktig spor» utan kreditert forfattar, illustrert av Erik Ødegård
- «Musikk» av Gudny Ingebjørg Hagen, illustrert av Silje Granhaug
- «Villheks» av Lene Kaaberbøl, illustrert av Tora M. Norberg
- «Det går et festtog gjennom landet» av Grethe Myre Skottene, illustrert av Tora M. Norberg.
- «Være den du er» av Hans-Petter Moen, illustrert av Marie Lyshol
- «Kong vinter» utan kreditert forfattar, illustrert av Erik Ødegård
- «Har du hørt det?» av Trond Brønne, illustrert av Erik Ødegård
- «Loppemarked» utan kreditert forfattar, illustrert av Erik Ødegård
- «Kvart menneske er ei øy» av Tarjei Vesaas, illustrert av Tora M. Nordberg
- «Sommerdag», utan kreditert forfattar, illustrert av Marie Lyshol