



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Kulturelt mangfald i ei lærebok for  
norskfaget

Cultural diversity in a textbook for the  
Norwegian subject

**Anna Gjesdal**

Master i Læring og undervisning

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Rettleiar: Eli Bjørhusdal og Britt Iren Nordeide

Innleveringsdato: 01. desember 2021

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, § 12-1.

# Samandrag

Temaet i denne masteroppgåva er kulturelt mangfald i norskfaget, slik det vert framstilt og mogleg anerkjent i grunnboka *NORSK 5*. Bakgrunnen for at ei lærebok vart valt som tekstkjelde er at læreboka framleis vert sett på som lærarens viktigaste hjelpemiddel i planlegging og gjennomføring av undervisning.

Problemstillinga er: Korleis framstiller ei lærebok for norskfaget kulturelt mangfald, og korleis kan framstillinga bidra til anerkjenning av elevar med ikkje-vestleg bakgrunn? Problemstillinga skal svarast på ved hjelp av element i kritisk diskursanalyse slik Fairclough har utforma den. Læreboka vert analysert under den inste dimensjonen av Faircloughs modell, «sosial hending».

Analysekategoriene vart definert på førehand og utforma på to nivå; tematiske kategoriar og diskursive kategoriar. Resultata frå registreringane vert analyserte og diskuterte saman med Honneths teori om anerkjenning og antidiskriminerande undervisning, før eg vidare konkluderer med kva som er dei rådande ideologiane og diskursane i læreboka.

Funn frå undersøkinga viser at kulturelt mangfald vert framstilt gjennom heile læreboka, ikkje i eigne kapittel. Dei viser også at fleire av tekstane kan føre til opplevd anerkjenning for elevar med ikkje-vestleg bakgrunn. Likevel synest framstillinga av kulturelt mangfald å vere på eit minimumsnivå: Læreboka går sjeldan i djupna når tematikkar kring kulturelt mangfald vert belyst. Den rådande diskursen tilseier at kulturelt mangfald skal synleggjerast, men at sentrale sider ved kulturane sjeldan vert gjort greie for. Dette vitnar om at læreboka ikkje gjer meir enn ho må.

# Abstract

The theme of this master thesis is cultural diversity in the subject Norwegian, the way it is presented and acknowledged in the textbook *NORSK 5*. A textbook was chosen as the text source because it is seen as the teachers' most important tool in planning and implementation of teaching.

The research question is *how does a textbook in the Norwegian subject represent cultural diversity, and how can this representation contribute to acknowledgment of non-Western students?* To answer this question, I have completed a critical discourse analysis in line with Fairclough's model. The textbook is analyzed under the innermost dimension of Fairclough's model, "text". The analytical categories are defined beforehand and are designed in two levels: thematic categories and discursive categories. The results from the registrations are thereby analyzed and discussed in line with Honneth's theory of recognition and anti-discriminating teaching.

My findings from the survey show that cultural diversity is represented throughout the entire textbook, and not in separate chapters. Furthermore, many of the texts can lead to experienced recognition to non-Western students and their cultures. However, the representation is at a bare minimum and the textbook rarely goes to the depth of the themes that are enlightened in the textbook. The prevailing ideologies and discourses emphasize that cultural diversity is to be visible, but central aspects of the cultures represented are rarely made clear and explained. This bears witness of the textbook not doing more than it has to.

# Forord

Masteroppgåva markerer slutten på fem fine studieår i Sogndal. Eg trudde kjensla av lette skulle vere noko større – for no er eg endeleg ferdig. Men studentlivet har vore tryggleiken dei siste åra så det å skulla ta fatt på arbeidslivet verkar litt skummelt. Som studentar før meg, har eg òg erfart at masteroppgåva er krevjande arbeid, og ein er avhengig av gode støttespelarar for å lukkast. Difor er det fleire som fortener ei stor takk.

Fyrst av alt, tusen takk til mine fagleg dyktige rettleiarar, Eli Bjørhusdal og Britt Iren Nordeide. Dykkar refleksjonar, støtte og tolmod har vore heilt avgjerande i dette arbeidet. Bente på biblioteket, utan di hjelp til å finne litteratur og referansar hadde arbeidet vore endå tyngre. Ingunn og Gunn Marie for heilt nødvendig språkvask – utan dykk hadde ikkje oppgåva vore den same. Sist, men ikkje minst, vil eg takke for fem fine år på høgskulen på Vestlandet. Folka som arbeider der har gjort studiekvardagen enklare, kvar gong eg har trengt hjelp til både stort og smått har de stilt opp! Eg kjem til å sakne dykk alle saman.

Eg vil også takke min kjære familie. Aleksander for alltid å ha armkroken open då eg trengde å kvile. Ola, son vår, for å vere ein meister i å få meg til å kople ut og «gløyme» arbeidet litt. Mamma og pappa for å ha heia på meg sidan dag ein, og som har stilt opp med middag og barnepass på kort varsel. Takk til mine to brør Ola og Per, for oppmuntrande ord då eg trengde det. Mi kjære svigerinne Ida, for god støtte og interessante refleksjonar. Og ikkje minst mi gode venninne Ingvild, vi har kjempa oss gjennom masterskrivinga saman og no kan vi begge bruke argumentet «vi har master, så dette kan vi».

Eg har verkeleg verdast beste heiagjeng! No er eg klar for nokre månadar med mammapermisjon før arbeidslivet startar.

Anna Gjesdal

Desember 2021

# Innhold

<b>1. Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema og problemstilling .....	1
1.2 Analyse av lærebok.....	2
1.3 Oppgåva si oppbygging .....	3
<b>2. Bakgrunn .....</b>	<b>3</b>
2.1 Overordnadel og kompetansemål i norskfaget .....	3
2.2 Tidlegare relevant lærebokforskning .....	5
<b>3. Teori .....</b>	<b>7</b>
3.1 Kulturelt mangfald.....	7
3.1.1 Halls ti former for kultur .....	9
3.2 Honneth sin teori om anerkjening .....	10
3.2.1 Kjærleik .....	10
3.2.2 Rett .....	11
3.2.3 Sosial verdsetting.....	12
3.3 Antidiskriminerande undervisning .....	12
<b>4. Metodologiske omgrep.....</b>	<b>13</b>
4.1 Det teoretiske grunnlaget for kritisk diskursanalyse .....	14
4.2 Språk og makt.....	15
4.3 Ideologi.....	16
4.4 Diskurs .....	17
4.5 Tekst og kontekst.....	17
4.6 Sjanger.....	18
4.7 Faircloughs modell.....	19
<b>5. Metodisk framgangsmåte .....</b>	<b>20</b>
5.1 Utval og avgrensing.....	20

5.2	<i>Analysekategoriar</i> .....	22
5.2.1	Tematiske analysekategoriar .....	22
5.2.2	Diskursive analysekategoriar .....	24
5.3	<i>Framgangsmåten i analysen</i> .....	26
5.4	<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	27
5.4.1	Abduksjon .....	28
5.4.2	Etiske omsyn .....	29
<b>6.</b>	<b>Resultat frå registreringane</b> .....	<b>29</b>
6.1	<i>Analyse av grunnboka NORSK 5.</i> .....	29
6.2	<i>Kommunikasjon</i> .....	30
6.2.1	Representasjon .....	30
6.2.2	Intertekstualitet .....	31
6.2.3	Modalitet .....	32
6.3	<i>Språk</i> .....	32
6.3.1	Representasjon .....	32
6.3.2	Intertekstualitet .....	33
6.3.3	Modalitet .....	33
6.4	<i>Tekstutdrag</i> .....	34
6.4.1	Representasjon .....	34
6.4.2	Intertekstualitet .....	35
6.4.3	Modalitet .....	35
6.5	<i>Namn på menneske</i> .....	37
6.5.1	Representasjon .....	37
6.5.2	Intertekstualitet .....	37
6.5.3	Modalitet .....	38
6.6	<i>Geografiske namn og stader</i> .....	38
6.6.1	Representasjon .....	38
6.6.2	Intertekstualitet .....	39
6.6.3	Modalitet .....	40
6.7	<i>Mat</i> .....	41
6.7.1	Representasjon .....	41
6.7.2	Intertekstualitet .....	41
6.7.3	Modalitet .....	42
<b>7.</b>	<b>Analyse og diskusjon</b> .....	<b>42</b>

7.1 Utfordringar i arbeidet med resultat frå registreringane .....	43
7.2 Oppsummering av resultat frå analysen .....	44
7.2.1 Kommunikasjon .....	44
7.2.2 Språk .....	45
7.2.3 Tekstutdrag .....	45
7.2.4 Namn på menneske .....	45
7.2.5 Geografiske namn og stader .....	46
7.2.6 Mat .....	46
7.3 Korleis læreboktekstane kan bidra til anerkjenning .....	46
7.3.1 Kjærleik .....	47
7.3.2 Rett .....	50
7.3.3 Sosial verdsetting .....	53
7.4 Læreplan for norskfaget i samanheng med NORSK 5 grunnboka .....	55
7.5 Ideologiar og diskursar i læreboka .....	57
7.6 Oppsummering av analyse og diskusjon .....	59
<b>8. Avslutning .....</b>	<b>60</b>
8.1 Vidare forskning .....	60



# 1. Introduksjon

## 1.1 Tema og problemstilling

I velkomsttalen under hagefesten i Slottsparken i 2016, seier Kong Harald:

«(...)Nordmenn er nordlendinger, trøndere, sørlendinger – og folk fra alle de andre regionene. Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen, Sverige, Somalia og Syria. (...)» (H.M. Kongen, 2016).

Noreg er med andre ord ei kulturelt mangfaldig befolkning, noko som vert spegla i skulen. Elevgruppa i norsk skule er i dag meir språkleg og kulturelt samansette enn tidlegare (Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 7). For å ivareta dette mangfaldet vart prosjektet «Kompetanse for mangfald» (Lødding, Rønsen og Wollscheid, 2018, s. 3) starta i 2013 med Utdanningsdirektoratet i spissen. Prosjektet vart avslutta i 2017. Prosjektet skulle heve den fleirkulturelle kompetansen til tilsette i utdanningssektoren slik at fleire born og unge med minoritetsbakgrunn får fullført utdanninga si (Lødding, et. al, 2018, s. 7). I arbeidet med «Kompetanse for mangfald» laga *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* eit temanummer med same namn. Artikkelforfattarane i tidsskriftet analyserte framstillinga av kulturelt mangfald i lærebøker. Dei fleste av lærebøkene som vart analyserte var frå samfunnsfag, historie og geografi skrivne med utgangspunkt i læreplanen frå 2006 (Røthing og Bjørnstad, 2015, s. 266 – 267). Tidlegare forskning på lærebøker som er skrivne med utgangspunkt i L97 og LK06 viser at kulturelt mangfald jamt over er representert, men det er framleis ein veg å gå i måten ein presenterer kulturelt mangfald. Presentasjonen av kulturelt mangfald er ofte knytt til problemområde som fattigdom og krig, eller så er framstillinga knapp og sjeldan tematisert i djupna (Kulbrandstad, 2020, s. 31; Skjelbred og Aamotsbakken, 2003, s. 46). Det finst ikkje mykje forskning på framstillinga av kulturelt mangfald i norsklærebøker, og tidlegare forskning tek for seg lærebøker som er skrivne etter tidlegare læreplanar. Difor ynskjer eg i mi masteroppgåve å analysere korleis ei lærebok for norskfaget som er skriven etter læreplanen frå 2020, framstiller og anerkjenner kulturelt mangfald. Problemstillinga er:

*Korleis framstiller ei lærebok for norskfaget kulturelt mangfald, og korleis kan framstillinga bidra til anerkjening av elevar med ikkje-vestleg bakgrunn?*

Forståinga av kulturelt mangfald i denne studien byggjer på ulike teoriar og forståingar av omgrepet. Det kan forklarast kort som «ulike former for variasjon og ulikskap som er knytt til ytre kjenneteikn som mat, klede, og språk, samt indre kjenneteikn som trusretning, barneoppseding og verdier som vi har tileigna oss, og handlar på bakgrunn av» (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 35 – 36; Morken, 2009, s. 157). Omgrepet er så avgrensa til å handle om ikkje-vestlege kulturar, då dei har ein annan status i opplæringa enn til dømes nasjonale minoritetar. Det vert nemnt eksplisitt i læreplanverket at elevane skal ha kompetanse om våre nasjonale minoritetar (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 17).

For å undersøkje korleis kultur kan kome til uttrykk i verbalteksten i læreboka har eg henta inspirasjon frå Kathy Halls ti former for kultur slik Øzerk forstår han, den tidlegare forskinga til Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken, og dessutan arbeid av Lise Kulbrandstad. Eg har også henta inspirasjon frå Norman Faircloughs liste med analysekategoriar og analysespørsmål, samt antidiskriminerande undervisning. Mi forståing av omgrepet *anerkjening* byggjer på filosofen Axel Honneth og hans anerkjeningsteori. Anerkjening handlar om gjensidig stadfesting av kvarandre, om menneske føler seg verdsette og opplever å ha dei same rettane som andre, samt om dei opplever seg sjølv som verdifulle for fellesskapet. Ifølgje Honneth kan anerkjening knytast til tre former: kjærleik, rett og sosial verdsetting.

## 1.2 Analyse av lærebok

Trass spådommar om det motsette, har læreboka ifølgje Magne Nylenna vist seg å vere overraskande levedyktig i all undervisning. Læreboka har framleis ein sterk posisjon i vårt land og kultur (Nylenna, 20217, s. 86 – 87). Han argumenterer for at sjølv om all forskning seier det same, at «læraren er viktigast», så kjem ein ikkje vekk frå at læreboka er den viktigaste følgjesvenen til læraren (Nylenna, 2017, s. 90). Difor er det viktig å gjere seg medviten om korleis ei lærebok framstiller og anerkjenner det kulturelle mangfaldet som finst i norsk skule. I denne studien skal eg analysere grunnboka *NORSK 5* frå Cappelen Damm. Det er ei alt-i-eitt bok som skal fungere som både oppgåve-og språkbok, samt grunnbok. Boka er skriven etter endringane i læreplanen og er utforma i tråd med læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (Cappelen Damm, u.å.).

For å undersøkje korleis grunnboka *NORSK 5* framstiller og anerkjenner kulturelt mangfald skal eg analysere læreboktekstane på det inste nivået i Faircloughs analysemodell, *sosial hending*. Analysekategoriene vart definerte på førehand og utforma på to nivå; tematiske kategoriar og diskursive kategoriar. Dei tematiske kategoriene byggjer på relevant teori om kulturelt mangfald og resultatane frå registreringane er strukturerte etter desse kategoriene: kommunikasjon, språk,

tekstutdrag, namn på menneske, geografiske namn og stader, og mat. Dei diskursive kategoriane byggjer på Faircloughs analysekategoriar og spørsmål, samt antidiskriminerande undervisning. Dei vert analyserte under kvar av dei tematiske kategoriane. Resultata frå analysen meiner eg kan seie oss noko om korleis læreboka legg opp til anerkjenning av elevar med ikkje-vestleg bakgrunn.

Studien er plassert under kritisk realisme. Kunnskapssynet som studien byggjer på er at røynda finst, og at vi ikkje kan redusere den til vår kunnskap om den (Skrede, 2017, s. 80). Eg kan difor ikkje i mi analyse av læreboka seie at framstillinga av kulturelt mangfald objektivt sett er «slik og slik», men eg kan seie at ut frå mi analyse av verbaltekstane vert kulturelt mangfald framstilt slik. Dette fordi det kan vere sider ved teksten eg ikkje har oppdaga, men som likevel er sanne.

### 1.3 Oppgåva si oppbygging

Utanom introduksjons- og bakgrunnskapittel består masteroppgåva av seks kapittel. Kapittel 3 skal gje deg som lesar ei djupare forståing av omgrepet kulturelt mangfald. Relevant teori om anerkjenning og antidiskriminerande undervisning vert også presentert. Kapittel 4 tek føre seg sentrale omgrep i kritisk diskursanalyse som denne studien byggjer på, dessutan Faircloughs modell. Kapittel 5 gjer greie for utval og avgrensing, analysekategoriar, framgangsmåten i analysen og validitet og reliabilitet. Kapittel 6 viser registreringane frå analysen av læreboka. Kapittel 7 set saman resultata frå analysen med teorien som vart presentert i kapittel 3 og 4, og avsluttar med ei oppsummering. Det siste kapittelet, kapittel 8, kjem med ein konklusjon som prøver å svare på problemstillinga i korte trekk, samt vert framlegg til vidare forskning presentert.

## 2. Bakgrunn

### 2.1 Overordnadel og kompetansemål i norskfaget

I bokomslaget til læreboka står det at den fylgjer LK20 for norskfaget (Cappelen Damm, u.å.). Difor vil det vere relevant for analysen å peike på kva læreplanen seier om kulturelt mangfald.

I fyrste del av læreplanen for norskfaget vert ein presentert for overordna del. Den gjer greie for *fagets relevans og sentrale verdiar, kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggjande ferdigheiter*. Resterande del av læreplan tek for seg kompetansemål og vurdering etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn

og 10. trinn. Sidan læreboka i analysen er skriven for 5. trinn er det kompetansemåla etter 7. trinn og overordna del av norskfaget som vert presentert. Kvar og korleis kulturelt mangfald vert framstilt i overordna del av læreplanen og kompetansemåla vil vere interessant å undersøkje, då det kan forklare korleis læreboka vel å omtale kulturelt mangfald.

Under kapittelet om norskfaget sin relevans og sentrale verdiar vert det argumentert for at norsk er eit «(...) sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Faget skal mellom anna gje elevane tilgang på språkleg mangfald og bidra til å utvikle språk til å tenkje, kommunisere og lære. Elevane skal også bli medvitne sin eigen språklege og kulturelle identitet i eit inkluderande fellesskap, og fleirspråklegheit skal sjåast på som ein ressurs (Udir, 2020b, s. 2). *Kjerneelementa* i norskfaget peiker på viktigeita av å vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. Norskfaget skal også bidra til innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå eigen og andre sin språklege situasjon i Noreg (Udir, 2020b, s. 3).

Det tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmeistring* argumenterer for at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal bekrefte og utfordre elevane sitt sjølvbilete, og på den måten bidra til identitetsutvikling og livsmeistring (Udir, 2020b, s. 3). I temaet *demokrati og medborgarskap* skal kritisk arbeid med tekstar og ytringar øve elevane til kritisk tenking. Temaet vil også lære dei å handtere meiningsbrytningar gjennom refleksjon, dialog og diskusjon, samt vil lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gje elevane innblikk i andre menneske sin livssituasjon og utfordringar (Udir, 2020b, s. 4).

Under *grunnleggjande ferdigheiter* vert det ikkje skriva om kulturelt mangfald. Kapittelet tek føre seg dei meir tekniske sidene ved norskfaget som å «(...)bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» (Udir, 2020b, s. 4) og at å kunne «skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære» (Udir, 2020b, s. 4).

Kompetansemåla etter 7. trinn nemner ikkje kulturelt mangfald eksplisitt i nokre av måla, men indirekte vert det tematisert. Elevane skal kunne «reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier» (Udir, 2020b, s. 8) og «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Udir, 2020b, s. 8). Vidare skal dei også «sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk» (Udir, 2020b, s. 8) og «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Udir, 2020b, s. 8).

I analyse og- diskusjonskapittelet vert registreringane frå analysen sett saman med læreplanen for

norskfaget. Kva fagets relevans og sentrale verdiar, kjerneelement, tverrfaglege tema og kompetansemål etter 7. trinn seier om kulturelt mangfald kan vere med på å forklare representasjonen og framstillinga av kulturelt mangfald i læreboka.

## 2.2 Tidlegare relevant lærebokforsking

Korleis kulturelt mangfald vert framstilt og anerkjent i norsklæreverk er ikkje mykje forska på. Det føreligg innhaldsanalyse av tre læreverk i norsk i sluttrapporten til prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler», men desse læreverka er skrivne med utgangspunkt i Læreplanen frå 97 (Skjelbred og Aamotsbakken, 2003, s. 3). Kulbrandstad har i sin studie frå 2020 gjennomført ein innhaldsanalyse av korleis fire læreverk i norsk tematiserer fleirspråkleg mangfald og det å lære norsk som andrespråk. Læreverka som inngjekk i denne studien er skrivne med utgangspunkt i LK06 (Kulbrandstad, 2020, s. 7). Framstilling og anerkjening av kulturelt mangfald er i større grad studert i lærebøker for samfunnskunnskap, RLE, samfunnsfag og historie (Terra og Bromley, 2012; Midttun, 2014; Røthing, 2015; Røthing og Lorentzen, 2017). Det føreligg også nokre studiar av framstilling av samisk språk og kultur i norskbøker, men sidan dei har ein annan status i lovverket vert det ikkje fruktbart for denne studien å vise til desse (Askeland, 2015; Aamotsbakken, 2015; Udir, 2020a, s. 17). Fordi det ikkje føreligg mykje forsking på kulturelt mangfald i lærebøker for norskfaget og forskinga som finst er på eldre læreverk som er skrivne med utgangspunkt i tidlegare læreplanar, vil denne studien bidra med viktig og relevant kunnskap på feltet.

Sjølv om det ikkje føreligg så mange fagfelleverderte studiar av framstilling og anerkjening av kulturelt mangfald i lærebøker for norskfaget, er det nokre masteroppgåver som har studert dette. Eg vil trekkje fram Camilla Fjuk-Herje sin tekst- og innhaldsanalyse av korleis eit læreverk for norskfaget for 5. – 6. trinn presenterer kulturelt mangfald (Fjuk-Herje, 2018, s. 11). Eg vil også nemne Rikke Therese Årvik si kvalitative innhaldsanalyse av ei norsklærebok for 8. – 10. trinn (Årvik, 2020, s. 1). Hovudintrykket frå masteroppgåva til Fjuk-Herje er at kulturelt mangfald vert framstilt og anerkjent ulikt i dei to bøkene. Den eine boka tek vare på og anerkjenner kulturelt mangfald som ein del av samfunnet, medan den andre delvis distanserer seg frå kulturelt mangfald og knyter kulturelt mangfald til stereotypiske emne (Fjuk-Herje, 2018, s. 59). Hovudintrykket frå masteroppgåva til Årvik er at kulturelt mangfald vert framstilt i eigne kapittel som tematiserer kulturelt mangfald, men også gjennomgåande i boka. Kulturelt mangfald vert også anerkjent som ein del av skulen sitt fellesskap (Årvik, 2020, s. 64).

Prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler» vart sett i gang ved Høgskulen i Vestfold på oppdrag frå Lesesenteret og Utdannings- og forskingsdepartementet hausten 2002. Hovudforfattarane var Skjelbred og Aamotsbakken. Prosjektet arbeidde ut frå følgjande problemstillingar: Korleis speglar lærebøkene att det fleirkulturelle Noreg? Korleis vert ulike kulturar framstilte? (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1).

Sluttrapporten for prosjektet viser at kulturelle forskjellar knytt til innvandring dei siste tiåra har fått mest merksemd. Framstillinga av forskjellane er tidvis generaliserande, noko som kan vere stigmatiserande for elevane ifølgje Skjelbred og Aamotsbakken (Skjelbred og Aamotsbakken, 2003, s. 45). Undersøkinga viste at læremidla jamt over speglar att det fleirkulturelle Noreg ved å vise til bilete og tekstar av born med utsjånad som avvik frå det etnisk norske. Borna får også namn som er assosiert med ikkje-norsk namnetradisjon (Skjelbred og Aamotsbakken, 2003, s. 45). Likevel understrekar Skjelbred og Aamotsbakken at det fleirkulturelle perspektivet ikkje vert tatt hand om ved å berre vise til Ali og Fatima. Læreverka må også vise til viktige sider ved livet til Ali og Fatima, noko læreverka i liten grad har gjort. Konklusjonen er at lærebøkene sin intensjon er å spegle mangfaldet i den norske befolkninga og gje alle elevar identifikasjonsfigurar i læremidla. På dette punktet har dei fleste av læremidla tatt vare på det fleirkulturelle perspektivet sjølv om det finst forskjellar (Skjelbred og Aamotsbakken, 2003, s. 46).

Kulbrandstads studie «Å se norskfaget med andrespråksbriller – En studie av læremidler for 5.–7. trinn» inngår i ROSE prosjektet (Research on subject specific education) ved Karlstads universitet (Kulbrandstad, 2020, s. 7). Norsk læremidla som er lagt til grunn for analysen er skrivne med utgangspunkt i læreplanen frå 2006 og for elevar på 5.-7. trinn. Studien arbeidde ut frå følgjande spørsmål: Korleis tematiserer lærebøker for norskfaget fleirspråkleg mangfald og det å lære norsk som andrespråk? (Kulbrandstad, 2020, s. 7). Kulbrandstad finn i at elevane skal lære om fleirspråkleg mangfald og andrespråklæring (Kulbrandstad, 2020, s. 15). Elevane vert unntaksvis presentert for faglege omgrep knytt til fleirspråklegheit. Oppgåvene til tekstane som tematiserer språkleg mangfald legg ikkje opp til at elevane skal bruke fagkunnskap, dei skal bruke seg sjølv som kjelde (Kulbrandstad, 2020, s. 31). Når tematikkar kring kulturelt mangfald vert presenterte er det lagt opp til at innvandrarfamiliar sjølv skal fortelje om korleis dei opplevde det å kome til eit framand land, og korleis dei har det. Konklusjonen er at fleirspråklegheit og det å lære norsk som andrespråk i liten grad er tematisert i lærebøkene. Det kjem fram når lærebøkene implisitt skildrar kva som gjeld «normalsituasjonen» i språk og språkbruk, då vert ikkje fleirspråkleg mangfald og norsk som andrespråk nemnt (Kulbrandstad, 2020, s. 31 – 32).

Tidlegare forskning på lærebøker som er skrivne med utgangspunkt i L97 og LK06 viser at det

fleirkulturelle Noreg er representert, men at presentasjonen er tidvis generaliserande eller lite utgreidd (Kulbrandstad, 2020, s. 31; Skjelbred og Aamotsbakken, 2003, s. 46). Det vert difor interessant å undersøke korleis ei norsk lærebok som er skriven med utgangspunkt i LK20 framstiller og anerkjenner kulturelt mangfald.

## 3. Teori

Dette kapitlet har som mål å leggje grunnlaget for analysen og diskusjonen av korleis grunnboka *NORSK 5* framstiller kulturelt mangfald, og korleis representasjonane kan føre til ei oppleving av *anerkjening* hjå elevane som brukar boka. Fyrste del av kapitlet tek for seg kva forståing av kulturelt mangfald denne studien byggjer på og korleis den avgrensar omgrepet. Deretter vert Kamil Øzerk si formulering av Halls ti former for kultur gjort greie for, og korleis formene kan kome til syne. Andre del av teorien tek føre seg Honneth sin anerkjeningsteori. Teorien vert presentert saman med Kari Spernes sine teoretiske og praktiske perspektiv på anerkjening av minoritetselavar i skulen. Avslutningsvis vert Åse Røthing og Stine Svendsen si antidiskriminerande undervisning gjort greie for, og eg argumenterer for korleis teorien kan bidra til å kartleggje framstillinga av kulturelt mangfald.

### 3.1 Kulturelt mangfald

Tordis Borchgrevink og Grete Brochmann hevdar at omgrepet kulturelt mangfald er «mykt som en pute, og like vanskelig å få tak i som et vått såpestykke» (Borchgrevink og Brochmann, 2008, s. 24). Omgrepet er med andre ord krevjande å få taket på. Grunnen er at femner om mykje, alt frå klede til barneoppseding. I utdanningssamanheng er ikkje kulturelt mangfald klårt definert, noko som er kritisert, sidan det resulterer i at ein arbeider ut frå ulik forståing av omgrepet (Solbue og Bakken, 2016, s. 14). Ifølgje Vibeke Solbue og Yvonne Bakken ser ein tendensar til polarisering av mangfaldsomgrepet. Nokre forstår det som positivt, som ein ressurs for samfunnet. Medan andre forstår det som ei utfordring, eit problem (Solbue og Bakken, 2016, s. 14). Difor er det viktig å klargjere kva forståing av omgrepet som vert lagt til grunn i denne studien. Eg skal fyrst gjere greie for ulike forståingar av kultur- og mangfaldsomgrepet, deretter gje døme på korleis kulturelt mangfald kan kome til syne i læreboktekstane. Vidare presenterer eg kva forståing av kulturelt mangfald denne studien byggjer på.

Thomas Hylland Eriksen og Torunn Sajjad hevdar at kultur er eitt av dei vanlegaste orda i språket vårt. Dette skuldast at vi trur vi veit kva det tyder. Ordet stammar frå det latinske ordet *colere* som opphavleg tyder *å dyrke*. Denne forståinga brukar vi også i dag når vi til dømes seier «å kultivere» og «kulturlandskap». I daglegtalet vert kulturomgrepet oftast brukt på andre måtar. Det vert til dømes skrive og snakka om arbeidskultur, ungdomskultur og innvandrarkultur (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 34). Eriksen og Sajjad argumenterer for at kultur ikkje nødvendigvis treng å referere til forskjellige fenomen, men at menneske kan legge ulik forståing i omgrepet. Dei definerer kultur som «(...) alt som er lært er kulturelt, mens alt som er medfødt er naturleg» (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 35). Eriksen og Sajjad utdjupar dette med å forklare at kultur er trusretning, kunnskapar og ferdigheiter som menneske tileignar seg som medlemmer av eit samfunn. Vi ber med oss dei erfaringar, kunnskapar og verdiar som vi har tileigna oss, og som vi handlar på bakgrunn av (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 35 – 36).

Mangfaldsomgrepet har sitt opphav i den engelske termen *diversity*. Mangfald vert ofte brukt i ein politisk kontekst og ein skil mellom å bruke det deskriptivt og normativt (Borchgrevink og Borchman, 2008, s. 24). Ei deskriptiv tilnærming vil seie å skildre befolkninga med vekt på visse kjenneteikn, det kan til dømes vere etnisitet eller funksjonsevne, medan ei normativ forståing inneber eit positivt syn på mangfald, det vil seie som ein ressurs for samfunnet (Morken, 2009, s. 157; Westrheim og Hagatun, 2015, s. 172). I utdanningsvitskapleg samanheng er det som oftast den normative definisjonen til Ivar Morken som vert lagt til grunn. Han definerer mangfald som «(...) ulike former for variasjon og ulikhet i befolkningen, først og fremst knyttet til kultur og etnisitet» (Morken, 2009, s. 157). Ifølgje Kariane Westrheim og Kari Hagatun vert definisjonen til Morken brukt fordi den er konkret og det er vanskeleg å argumentere for motsatsen, som er standardisering og intoleranse (Westrheim og Hagatun, 2015, s. 172).

Definisjonen av kulturelt mangfald som ligg til grunn i denne studien byggjer på ei samanfating av definisjonane på kultur og mangfald som er presentert overfor. Bakgrunnen for samanfating er å lage ein brei, men samstundes så konkret som mogeleg definisjon av kulturelt mangfald. Kultur er både indre og ytre kjenneteikn, noko som vil gje eit meir heilskapleg inntrykk av korleis kultur vert presentert i læreboktekstane. Det er også tenleg for oppgåva at konkrete kjenneteikn som klede og trusretning vert spesifisert i definisjonen. Kulturelt mangfald vert difor i denne oppgåva definert som ulike former for variasjon og ulikskap som er knytt til ytre kjenneteikn som mat, klede, og språk, samt indre kjenneteikn som trusretning, barneoppseding og verdiar som vi har tileigna oss, og handlar på bakgrunn av (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 35 – 36; Morken, 2009, s. 157).



Eg har også valt å avgrensa definisjonen til ikkje-vestlege kulturar. Det vil seie at kulturelt mangfald i denne samanhengen handlar om representasjon av kulturar frå Sør-Amerika, Afrika, Asia og Aust-Europa. Ikkje-vestlege kulturar har ikkje eit særskilt vern eller status i norsk skule slik som til dømes nasjonale minoritetar som samar og kvenar. Nasjonale minoritetar vert konkret nemnt i både opplæringslova og i læreplanen, men det vert ikkje ikkje-vestlege kulturar (Udir, 2020a, s. 17). Eg har også valt å sjå vekk ifrå representasjonar av danske og svenske tilhøve og språk, då desse vert vist til og tematisert i både overordna del og i kompetansemåla i norsklæreplanen (Udir, 2020b, s. 2 og 7). Vidare har eg valt å sjå vekk ifrå representasjonar av engelsk og amerikansk kultur, både fordi det er vanskeleg å argumentere for at dette er kulturelle uttrykk i mindretalsposisjon, og også fordi desse i stor grad vert tematisert i engelskfaget.

Eg har valt å bruke omgrepet «ikkje-vestleg» fordi det kan vere tenleg i forskingssamheng, sjølv om det også vert argumentert mot ei slik inndeling. Argumenta mot å bruke omgrepet «ikkje-vestleg» går på at det kan vere stigmatiserande å generalisere kulturar på den måten, at menneske frå til dømes Somalia, Afghanistan og Polen vert sett på som «like» (Høydahl, 2008, s. 68). Samstundes kan det vere tenleg med eit grovskilje av kultur, då det gjer det meir handterleg i min samheng. Dersom studien berre hadde teke føre seg framstillinga og anerkjenninga av to typar kulturar, hadde ein ikkje trengd ei kategorisering i «ikkje-vestleg» og «vestleg inndeling», men sidan studien ser på framstillinga av fleire kulturar kan ein argumentere for at ei slik framstilling vil vere tenleg.

### 3.1.1 Halls ti former for kultur

Denne studien byggjer på Halls ti former for kultur slik som Øzerk formulerer han. Hall bryter opp omgrepet kultur i observerbare fenomen. Fenomena vil difor vere nyttig å ta i bruk i analyse av læreboktekstane. I analysen av læreboka kjem eg ikkje til å nytte alle dei ti formene for kultur, sidan nokre av formene er mindre fruktbare i analyse av ei norsk lærebok.

Dei to fyrste formene for kultur som Hall presenterer er regjering og arbeid (Hall sitert i Øzerk, 1993, s. 5). Det omhandlar styringsformer og yrke i samfunnet. Den tredje og fjerde forma er knytt til menn og kvinner sine klede, samt sosial avstand mellom menneske. Den tredje og fjerde forma vil kunne observerast i skriven tekst. Det kan vere skildringar av religiøse plagg og at tekstane viser til kulturar med ein type sosial avstand som kanskje ikkje er så vanleg i vestlege kulturar. Vidare er den femte og sjette forma for kultur forståing av kalender og utdanning. Det vil seie korleis vi oppfattar tid og tidsrytme, og kva syn vi har på læring og barneoppseding. Den sjette forma for kultur omhandla

læring og barneoppseding. Denne vil kunne observerast i læreboktekstane dersom lærebøkene til dømes viser til andre utdanningssystem og til korleis barn i ikkje-vestlege kulturar veks opp. Leik, religiøse seremoniar og teknologi trekkjer Hall fram som dei sjuande, åttande og niande formene for kultur. Desse omhandlar synet på humor og glede, oppfatning av helse og det overnaturlige, samt korleis vi utnyttar naturressursar. Desse tre formene vil kunne observerast dersom læreboka til dømes viser til leik, overnaturlige vesen og natur frå ikkje-vestlege kulturar. Den siste forma omhandlar språk og korleis det fungerer kulturelt (Hall sitert i Øzerk, 1993, s. 5). Denne vil truleg vere den enklaste å observere i læreboktekstane. Det kan til dømes vere at læreboka refererer til ord og uttrykk frå ikkje-vestlege språk.

### 3.2 Honneth sin teori om anerkjenning

Honneth er professor i sosialfilosofi og har utvikla ein normativ samfunnsteori om anerkjenning (Honneth, 2008, s. 101; Lysaker, 2015). I 1992 gav han ut boka *Kampf um Anerkennung* som i 2008 vart omsett til norsk av Lars Holm-Hansen. Det er omsetjinga til Holm-Hansen som er hovudkjelda for mi forståing av Honneths teori, i tillegg til Spernes sine teoretiske og praktiske perspektiv på anerkjenning av minoritetselvar i skulen. Honneth tok utgangspunkt i Hegels teorimodell og Meads sosialpsykologi i si utvikling av anerkjenningsteori (Honneth, 2008, s. 101). Han meiner at anerkjenning er eit grunnleggjande behov for mennesket og ei forventning knytt til etablering, vidareutvikling og forbetring av intersubjektive relasjonar. Med det meiner han at menneske «blir seg sjølv gjennom andre», noko som inneber ei forståing av at menneske skaper sin identitet i interaksjon med andre. Om ein ikkje opplever anerkjenning vil ein føle det motsette, å bli krenka, noko som kan medføre at heile identiteten bryt saman (Honneth, 2008, s. 145; Lysaker, 2015).

Honneths anerkjenningsteori er fleirdimensjonal. Det vil seie at den skil mellom tre ulike, men likevel samanhengande anerkjenningsformer; kjærleik, rett og sosial verdsetting. Desse tre formene er samanhengande og avgjerande for menneske si identitetsdanning og samfunnsdeltaking. Når ein oppnår anerkjenning i alle tre former kan ein leve eit fritt og verdig liv (Lysaker, 2011, s. 107 – 108). Dei tre formene for anerkjenning som Honneth argumenterer for, brukar eg som verktøy i den seinare analysen og diskusjonen.

#### 3.2.1 Kjærleik

Ifølgje Honneth skal kjærleik forståast som noko meir enn romantiske og intime relasjonar. Kjærleik

skal forståast som alle primære relasjonar som består av sterke emosjonelle band. Det kan vere mellom foreldre og barn, venner eller signifikante andre. I desse relasjonane er begge partane avhengige av kvarandre for å få dekt behovet for anerkjening gjennom nærleik og tillit (Honneth, 2008, s. 104). Denne forma skil seg frå dei to andre ved at grunnlaget for etablering av eigenverdi og sjølvkjensle vert lagt her. Om barnet ikkje opplever anerkjening gjennom kjærleik vil det oppleve krenking og ha vanskar med å tre inn i intersubjektive forhold. Døme på slike krenkingar kan vere mobbing og oversjåing (Honneth, 2008, s. 147). Dersom barnet opplever aksept og omsorg vil det utvikle tillit, kunne utrykkje seg sjølv og bli ein sjølvstendig og autonom deltakar i samfunnet (Honneth, 2008, s. 113 – 115).

Ifølgje Spernes vil elevane oppleve å bli anerkjent dersom skulen og læraren respekterer og aksepterer dei uavhengig av deira kulturelle bakgrunn. Det kan læraren gjere ved å lytte, prøve å forstå og samtale med elevane. På den måten vil elevane føle kjærleik og det vil ha ein positiv påverknad på elevane sitt læringsmiljø og motivasjon for å lære (Spernes, 2020, s. 185 – 186). Lærar og elev relasjonen er viktig for elevane si anerkjening, men det er også elev og elev relasjonen. Læraren spelar ei viktig rolle i å etablere gode relasjonar mellom elevane, og må bidra til å utvikle kunnskap og gode haldningar i elevgruppa, slik at elevane får respekt og anerkjening for kvarandre og kvarandre sine synspunkt (Spernes, 2020, s. 187).

### 3.2.2 Rett

Samanhengen mellom rett og anerkjening er knytt til menneske si rettslege status som borgarar. Med dette meiner Honneth at alle må følgje dei same lovene og reglane og alle har krav på ei likeverdig behandling. Kjensla av likeverd kan føre til at menneska utviklar respekt for seg sjølv og andre (Honneth, 2008, s. 117). Ved å følgje lover og reglar anerkjenner ein også andre sin rett til å vere frie menneske slik som ein sjølv. Dette skal sjåast på som ei form for gjensidig anerkjening (Honneth, 2008, s. 119). Dersom menneske opplever å bli fråtatt rettane sine vil det føre til rettsleg krenking, og moglegheita til å oppnå individuell sjølvrespekt vert redusert. Døme på rettsleg krenking kan vere diskriminering på bakgrunn av språk, kjønn og kultur (Honneth, 2008, s. 142). Det vil også kunne føre til manglande respekt for andre menneske (Honneth, 2008, s. 130).

For at elevane skal føle seg anerkjende i den rettslege forma må læraren tilpasse undervisninga. Det kan læraren gjere ved å ta utgangspunkt i lærestoff og døme som elevane med minoritetsbakgrunn kan kjenne seg att i. Dersom læraren konsekvent viser til lærestoff og døme som elevane ikkje har føresetnad for å forstå, kan dei føle seg diskriminerte (Spernes, 2020, s. 208).

### 3.2.3 Sosial verdsetting

Sosial verdsetting handlar om å få anerkjenning for sitt solidariske bidrag til fellesskapet (Honneth, 2008, s. 131). Fellesskapet som Honneth siktar til her er det «sivile samfunn», med dette meiner han fellesskap som skil seg frå den private (kjærleik) og den rettslege forma. Det kan vere arbeidsliv, media og offentlegheita (Lysaker, 2015, s. 110). Ein får anerkjenning for sine spesielle eigenskapar som skil seg frå andre, samstundes som ein ser på andre sitt bidrag som verdfullt for fellesskapet (Honneth, 2008, s. 134). Dette er med på å leggje grunnlaget for at menneske kan verdsetje seg sjølv og andre. Om menneske ikkje opplever anerkjenning for sine ferdigheiter, evner eller det dei representerer, vil det oppleve krenking, noko som kan føre til at menneske verken verdset seg sjølv eller andre. Dette kan igjen føre til sosial stigmatisering og marginalisering (Honneth, 2008, s. 143).

Elevane kan føle på anerkjenning i skulen dersom dei opplever seg sjølv som viktige for fellesskapet – at deira eigenskapar vert verdsette. Ifølgje Spernes har læraren ei viktig rolle i dette arbeidet. Læraren må formidle til elevane at «ulikskap er det normale» og alle elevane med sin «ulikskap» må få plass i fellesskapet (Spernes, 2020, s. 187).

### 3.3 Antidiskriminerande undervisning

Den antidiskriminerande undervisninga til Røthing og Svendsen (2009) byggjer på boka *Troubling Education* av Kevin Kumashiro frå 2002, der Kumashiro skildrar fire ulike tilnærmingar som skal hindre diskriminering av minoritetsgrupper i undervisninga. Dei to fyrste tilnærmingane omhandlar undervisning for «dei andre» og om «dei andre». Dei to siste omhandlar undervisning som er kritisk overfor privilegia og «annleisgjering», samt undervisning som endrar elevar og samfunn (Røthing, 2019, s. 44; Røthing, 2020, s. 42). Kumashiro meiner undervisning for og om «dei andre» har nokre openberre styrkar; dei bidreg til merksemd på mangfald og fokus på å normalisere ulikskap. Likevel meiner han at det er svakheiter ved desse to tilnærmingane ettersom dei legg til grunn at «dei andre» må definerast. Det kan føre til at det å vere ulik blir essensielt, og at «dei andre» blir verande ulike frå norma. Dessutan kan det verke som «den andre» er eksperten – «den andre» definerer normalen, og «dei andre» vert sett på som avvik frå norma (Røthing, 2019, s. 41 – 42). Grunna svakheitene ved dei to fyrste undervisningsformene er Røthing og Svendsen si antidiskriminerande undervisning inspirert av dei to siste formene som Kumashiro skisserer, kritikk av privilegia og undervisning som skapar endring (Røthing, 2020, s. 44). Røthing og Svendsen har også tilpassa teorien slik at den høver til norske forhold og utfordringar ein står overfor her (Røthing og Svendsen,

2009, s. 62).

Ifølgje Røthing og Svendsen har antidiskriminerande undervisning hovudfokus på annleisgjering og diskriminering knytt til seksualitet, men teorien har overføringsverdi til andre område som til dømes kulturelt mangfald i skulen (Røthing, 2020, s. 44). Antidiskriminerande undervisning argumenterer for viktigheita av å synleggjere privilegia og det som vi «tek for gitt», det vi ser på som vår kulturelle doxa. Det er også viktig å problematisere prosessar som skaper og opprettheld privilegia. Ein burde diskutere og reflektere over forståingar av «normalitet», det vil seie kva vi oppfattar som normalt og unormalt og kvifor noko vert oppfattast «meir normalt» enn noko anna. Ein må også rette merksemda mot eigen ståstad og vende blikket frå «dei andre». For på den måten kan ein finne ut kva prosessar, strukturar eller andre aktørar som bidreg til annleisgjering (Røthing og Svendsen, 2009, s. 65; Røthing, 2020, s. 45). Røthing har forlenga arbeidet med antidiskriminerande undervisning. Ho legg til at ein må vere medviten kven som står i forhold til kven eller kva, kor det vert snakka frå, og kven som snakkar eller ser frå kva posisjon. Det betyr at ein må kjenne til relasjonen mellom partane, om den til dømes er asymmetrisk. Ein må også kjenne til maktforholdet mellom partane, kven som sit med definisjonsmakta. Det er med andre ord ikkje nok med kunnskap om minoritetsgrupper. Det er også naudsynt med kunnskap om relasjon, samspel og maktforhold, samt kunne kjenne att og utfordre majoritetsprivilegia (Røthing, 2020, s. 45).

Teorien fokuserer på annleisgjering og diskriminering knytt til *undervisning*, men den har overføringsverdi til analyse av ei lærebok. I verbalteksten i læreboka kan ein finne formuleringar som «oss» og «dei andre». Ein kan finne oppgåver som vektlegg kunnskap *om*, i staden for, eller i tillegg til, å la menneske som høyrer til ikkje-vestlege kulturar få fortelje sjølv. Vidare kan ein finne tekstar som samanliknar kulturar opp mot «norsk kultur og standard», som til dømes «dette skil seg frå norsk kultur». Difor vil eg bruke antidiskriminerande undervisning som verktøy i analysen og diskusjonen av læreboktekstane.

## 4. Metodologiske omgrep

Fairclough understrekar at kritisk diskursanalyse som metode ikkje skal følgjast slavisk, den skal tilpassast kvart enkelt prosjekt (Fairclough, 2010, s. 19). Difor vert det i denne delen av oppgåva fyrst gjort greie for historia til Faircloughs kritiske diskursanalyse og det teoretiske grunnlaget som denne studien byggjer på. Det vert også gjort greie for dei omgrepa i kritisk diskursanalyse som vert brukte i

diskusjonen av læreboktekstane. Etter forklaringa av omgrepa vert Faircloughs modell presentert med vekt på korleis den vert brukt i denne studien.

Fairclough er ein av grunnleggjarane av kritisk diskursanalyse. Han er professor i «Language and Social Life» ved universitetet i Lancaster og har publisert fleire verk knytt til kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 24). Kritisk diskursanalyse har utvikla seg frå kritisk lingvistikk og er i breiare forstand «et felles perspektiv på lingvistiske, semiotiske og/eller diskursive analyser» (Wodak sitert i Skrede, 2017, s. 20). Kritisk lingvistikk oppstod på 1970-talet med Fowler, Hodge og Kress som sentrale personar. Formålet var å vise korleis språklege formuleringar vert brukte som eit ideologisk instrument og at desse formuleringane ofte er skjulte i tekstar. Dei var også opptatt av å vise korleis språket opprettheld maktrelasjonar i samfunnet (Machin og Mayer sitert i Skrede, 2017, s. 20). På 1990-talet kom det innvendingar om at kritisk lingvistikk ikkje diskuterte forholdet mellom språk, makt og ideologi. Denne innvendinga reiste også Fairclough saman med Dijk, Kress, Leeuwen og Wodak, og saman etablerte dei eit fagleg nettverk for kritisk diskursanalyse. Nettverket utvikla teoriar og metodar som betre kunne analysere forholdet mellom språk, makt og ideologi (Skrede, 2017, s. 21). I min analyse er det Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse som vert lagt til grunn.

#### 4.1 Det teoretiske grunnlaget for kritisk diskursanalyse

Fairclough argumenterer for at tilnærminga hans er språkvitenskapleg med eit samfunnsvitenskapleg perspektiv. Dette perspektivet analyserer språket empirisk i ein sosial samanheng (Fairclough, 2003, s. 2 – 3). Det handlar altså om å ikkje velje «det eine eller det andre», men om å analysere tekstar lingvistisk for så å stille spørsmål ved kvifor diskursane i teksten er som dei er ut i frå eit samfunnsvitenskapleg perspektiv. Innvendinga hans til kritisk diskursanalyse er at relasjonen mellom språk, makt og ideolog må synleggjerast i større grad enn det som har vore gjort tidlegare (Fairclough, 2003, s. 3).

Kva vitenskapsteori Faircloughs kritiske diskursanalyse tuftar på har vore debattert. Jørgensen og Phillips har mellom anna kritisert Fairclough for å ikkje klårgjere kva kunnskapssyn han legg til grunn i arbeidet sitt (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 101). Fairclough har mellom anna plassert kritisk diskursanalyse under sosialkonstruktivisme som omhandlar korleis menneske opplever og skaper røynda. I sosialkonstruktivisme finst det ikkje ei sanning, all kunnskap er feilbar, noko som kan sjåast på som både ein styrke og ei svakheit: ein styrke fordi sanninga kan utviklast og endrast, ei svakheit fordi det er krevjande å vite kva som er sant når ein ikkje har permanentar for dette (Skrede, 2017, s. 76 – 77). Fairclough har difor dei seinare åra teke avstand frå sosialkonstruktivisme ettersom han

meiner at den sosiale røynda ikkje kan reduserast til diskursar: Det finst kunnskap som er meir sann enn annan kunnskap (Skrede, 2017, s. 81).

Fairclough har i nyare tid plassert forskinga si under kritisk realisme, sidan han meiner sosialkonstruktivismen kjem til kort i forklaringa av sanningspremissar. Kritiske realistar skil seg frå sosialkonstruktivisme ved at den meiner at ikkje all kunnskap er like feilbar. Kritisk realisme hevdar at verkelegheita finst, men at den ikkje kan reduserast til vår kunnskap om den. Det vil seie at sjølv om vi måtte hevde at jordkloden er flat, så vert den ikkje det berre fordi vi trur det (Skrede, 2017, s. 80). Fairclough gjer greie for kritisk realisme ved å vise til det «potensielle». Det potensielle kan ikkje reduserast til vår kunnskap om røynda sidan den er kontingent, skiftande og delvis. Om dette skal relaterast til tekstanalyse, kan vi seie at vi ikkje må stole på at vår kunnskap om teksten er uttømmmande.

Dette prosjektet er plassert under kritisk realisme. Eg kan ikkje i min analyse av læreboka atterhaldslaust påstå at «slik vert kulturelt mangfald framstilt» for det kan vere sider ved den tekstlege framstillinga som eg ikkje har oppdaga, men som likevel er sanne. Eg kan derimot påstå at «ut frå mi analyse av læreboktekstane vert kulturelt mangfald framstilt som ...». Når ein analyserer tekstar i eit kritisk-realistisk perspektiv, må ein også spørje seg kva påverknad ein tekst eller diskurs har på den sosiale relasjonen. Deretter må ein vurdere om påverknaden er heldig eller uheldig (Skrede, 2017, s. 81 – 82).

## 4.2 Språk og makt

Makt er måtar å få andre til å gjere og å meine det same som ein sjølv (Skrede, 2017, s. 28; Lukes, 2005, s. 27). For å forstå korleis makt kan fungere, kan ein undersøkje ulike sosiale praksisar, språklege ytringar og tekst. Makt er noko som ligg i samfunnsstrukturane, men også i språk, sjanger og tekst som ulike institusjonar skaper og formidlar (Skovholt og Veum, 2014, s. 35).

Utdanningssystemet er eit døme på ein institusjon med stor påverknadskraft. Gjennom språket kan denne institusjonen skape eit kollektivt verkelegheitsbilete om korleis vi omtaler og oppfattar ikkje-vestlege kulturar.

Når maktomgrepet skal definerast vert ofte Dahl si forståing lagt til grunn, og han definerer makt som «A har makt over B i den grad A får B til å gjøre noe han ellers ikke ville gjort» (Skrede, 2017, s. 28). I arbeidet med kritisk diskursanalyse vert denne forståinga av makt noko snever, då den i hovudsak er basert på maktutøving som kan observerast. Lukes har difor innført eit tredimensjonal

syn på makt, der han byggjer vidare på Dahl si forståing. Han argumenterer for at makt også kan utøvast ved å påverke, forme og bestemme andre sine ynske og for at den mest effektive forma for makt er å få andre til å ynskje det same som ein sjølv (Lukes, 2005, s. 27). Det er særleg den *effektive forma for makt* kritisk diskursanalyse er interessert i; korleis enkelte ideologiar vert framstilte som det beste eller det einaste alternativet ein har, og korleis enkelte sider av saker vert ekskluderte frå dagsorden (Skrede, 2017, s. 29). Fairclough hevdar at makt ikkje eine og åleine negativt, ein er avhengig av maktrelasjonar for at samfunnet skal fungere. Men når makt blir utøva på måtar som får uheldige konsekvensar for enkelte grupper, er det viktig å gjere seg medviten om kven som sit med makta, og korleis den eksplisitt og implisitt kjem til syne gjennom språket (Skrede, 2017, s. 28).

Kritisk diskursanalyse stiller altså spørsmål ved maktforholda i samfunnet. Kvifor har nokre større moglegheiter enn andre til å bli høyrte? Kvifor vert nokre kulturar framstilte med vekt på fattigdom og konflikhtar medan andre vert framstilte som rike og fredfulle? Målet med kritisk diskursanalyse er å kartleggje nokre av desse årsakene (Fairclough, 2003, s. 202 – 203). Eg har valt Faircloughs kritiske diskursanalyse som metode fordi eg meiner læreboka må undersøkast i ein større samanheng. Læreboka vert ikkje utforma i eit vakuum. Den vert utforma i tråd med læreplanar og kompetansemål, samt læreboka som sjanger. For å få eit meir heilskapleg bilete av framstillingane i læreboka, må ein sjå på kva dokument som har vore med å påverke det tekstlege innhaldet og også konteksten ho er skriven i.

### 4.3 Ideologi

Ideologi er ein del av vårt verdsbilete – det vi ser på som «sunn fornuft». Vår kvardagslege måte å omtale forskjellige fenomen på er prega av ulike perspektiv på verkelegheita. Fairclough forstår ideologi som «(...) representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination, exploitation» (Fairclough, 2003, s. 9). Tek ein utgangspunkt i denne definisjonen kan diskursar sjåast på som meir eller mindre ideologiske. Omgrepa diskurs og ideologi kan vere vanskelege å skilje frå kvarandre, men Fairclough argumenterer for at diskursar som ein «tek for gitt» og som held seg stabile over tid kan seiast å vere ideologiske. Eit sentralt aspekt innan kritisk diskursanalyse er å undersøkje forholdet mellom tekst og ideologi, og korleis språket bidreg til å oppretthalde ulike ideologiar (Fairclough, 2003, s. 9).



#### 4.4 Diskurs

Ifølgje Fairclough er det «various understandings of discourse» (Fairclough, 2003, s. 125). Difor er det naudsynt å avklare kva diskursforståing dette prosjektet byggjer på. Prosjektet legg Faircloughs definisjon av diskurs til grunn: «(...) discourses as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the «mental world» of thoughts, feelings, beliefs and so forth» (Fairclough, 2003, s. 176). Det vil seie at diskursar ikkje berre er ei direkte avspesling av verda, men ei førestilling som representerer ulike sider som er ulik frå den faktiske verda (Fairclough, 2003, s. 124). Lærebøker er eit døme på dette. Dei vert oppfatta som ei «direkte» eller «sann» avspesling av verda, men bøkene er skapte i ein kulturkontekst som har påverka *kva for* tematikkar som vert presenterte og *korleis* desse vert presentert. Det same gjeld for elevane som mottakarar. Korleis dei oppfattar tematikkar og presentasjonen av dei, vil vere påverka av kulturkonteksten dei høyrer til.

#### 4.5 Tekst og kontekst

Dagrun Skjelbred definerer tekst som ein «(...) sammenhengende ytring som inngår i kommunikasjon, og som bærer mening og kan tolkes» (Skjelbred, 2014, s. 3). Det vil seie at tekst ikkje berre er skriven tekst, det kan vere alt frå symbol til musikk. I dette prosjektet vil tekstanalysen omhandle verbalteksten i læreboka, som overskrifter, brødtekst og oppgåver.

I kritisk diskursanalyse må kontekst forståast som ein del av den sosiale strukturen. Ytringane som teksten (i dette tilfelle læreboka) er sett saman av, har alle dei andre ytringane i teksten som kontekst. Ifølgje Fairclough, sitert i Bjørhusdal er slike sosiale strukturar meir eller mindre abstrakte samfunnsmessige mekanismar som påverkar livet vårt dagleg. Desse mekanismane og strukturane er relativt stabile og opnar opp for moglegheiter og avgrensingar av språklege handlemåtar (Fairclough, 2003, s. 23 sitert i Bjørhusdal, 2020, s. 166). I dette tilfellet vil døme på regulerande strukturar vere læreplan og skulen som institusjon. Tekstane må difor forståast som berarar av overordna samfunnsmessige strukturar som ein ikkje alltid kan observere i teksten. Her er det også viktig å poengtere at teksten også kan påverke dei sosiale strukturane og konteksten (Bjørhusdal, 2020, s. 166).

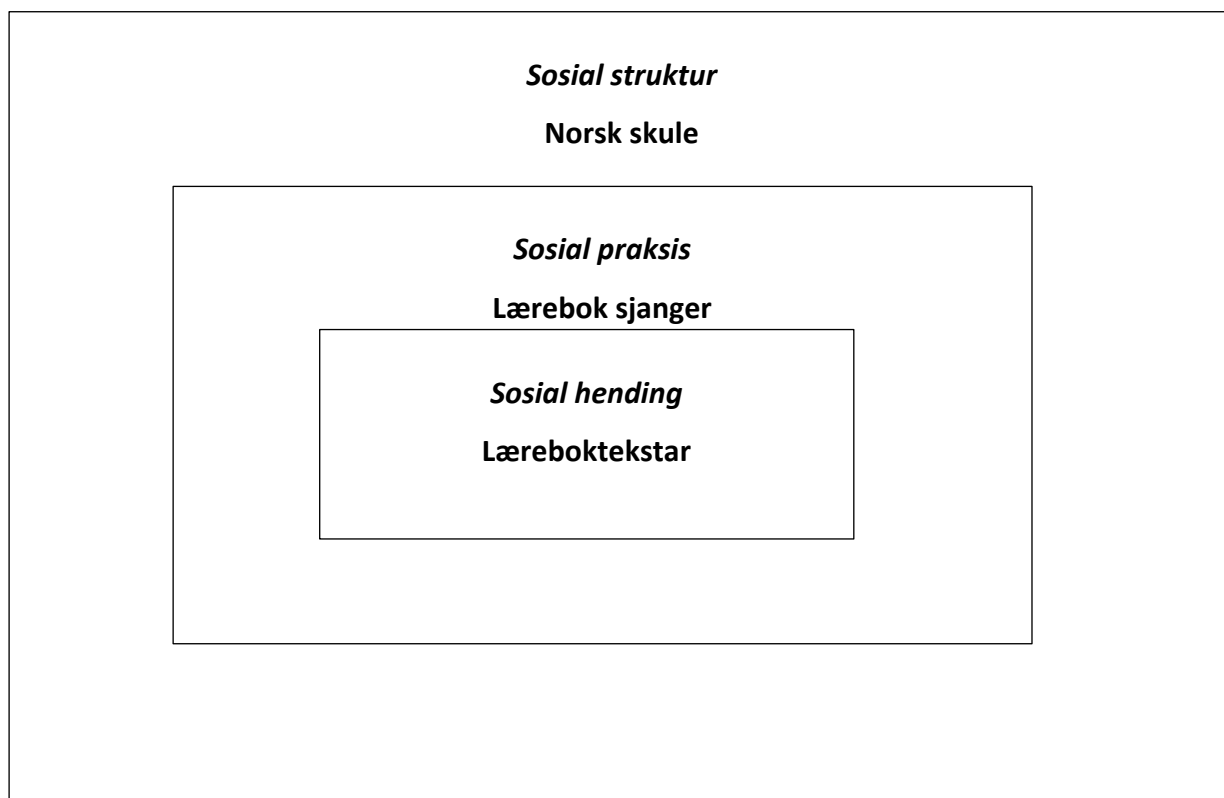
## 4.6 Sjanger

Sjanger er semiotiske måtar å kommunisere på og Fairclough definerer det som «språkbruk assosiert med en spesiell sosial aktivitet» (Skrede, 2017, s. 34). I denne sammenhengen kan sjangeren bestemast som *lærebok*, som igjen høyrer til den overordna sjangeren sakprosa, nærmare bestemt litterær sakprosa. Ifølgje Johan Tønnesson skal litterær sakprosa argumentere, informere og vere tilsynelatande objektiv (Tønnesson, 2012, s. 34). Her er det viktig å presisere at ei lærebok skal unngå å argumentere, ho skal i staden gjere greie for teori som allereie finst i faget (Nylenna, 2017, s. 88). Sakprosa som sjanger skapar ei forventning hjå lesaren om at det som står skrive er ei «direkte ytring om verda» (Tønnesson, 2012, s. 15). Det vil seie at elevane møter læreboka med ei forventning om at det som står skrive er sant.

Nylenna definerer læreboka som «bøker som brukes til læring «(...) uansett form og innhold» (Nylenna, 2017, s. 89). Felles for lærebøkene er at dei vert brukte som hjelpemiddel i undervisninga. Han gjer vidare greie for at læreboka har ei klår målgruppe som ofte er avgrensa til bestemte klasstrinn, og er utforma i tråd med nasjonale styringsdokument og læreplanar. Den «gode læreboka», meiner Nylenna, er fagleg etterretteleg, ho skal strukturere fagstoffet og vere bygd på gyldig kunnskap. Det er også viktig å få fram at læreboka ikkje berre skal «dosere» fagkunnskap, ho skal òg utfordre lesaren og skape ei form for dialog. Hovudmålet til læreboka er å fremje læring hjå elevane (Nylenna, 2017, s. 90).

## 4.7 Faircloughs modell

Fairclough har utvikla og justert kritisk diskursanalyse over fleire år. Utviklinga har i hovudsak skjedd i form av namnendring på dimensjonane i modellen. Fairclough meinte dei gamle namna til dels var misvisande og sette avgrensingar for kva som kunne analyserast. Det er Faircloughs nyaste modell som er lagt til grunn i forskingsprosjektet. Modellen er tredelt og består av tre dimensjonar; sosial hending, sosial praksis og sosial struktur (Skrede, 2017, s. 32), som illustrert i figur 1:



*Figur 1: Framstilling av Norman Fairclough modell av kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2003, s. 24). Eg har sett inn namn på kva dei ulike dimensjonane er i prosjektet mitt.*

*Sosial hending* er den inste dimensjonen i modellen, som går ut på at ein analyserer sjølve teksten og teksten sine eigenskapar. Det er såleis i lys av *denne* dimensjonen læreboktekstane vert analyserte i studien min. Tekst treng ikkje nødvendigvis å vere verbaltekst, det kan også vere andre semiotiske ressursar. I min analyse inngår overskrifter, brødtekst og oppgåver i lærebøkene som *sjølve* teksten.

*Sosial praksis* er dimensjonen i midten som refererer til det dialektiske tilhøvet mellom sosial hending og sosial struktur (Fairclough, 2003, s. 26). Læreboktekstane vert ikkje analyserte som sosial praksis i denne studien, men dimensjonen kastar likevel lys over den sosiale hendinga; kva diskursar teksten tuftar på, kven dei kan tenkjast å tene, og kva ideologiar som vert fremja på kostnad av andre vert undersøkt her (Fairclough, 2003, s. 28). Her kunne det også vore rimeleg å undersøke teksten sin interdiskursivitet for å finne ut kva fagleg forståing av kulturelt mangfald læreboktekstane tuftar på, sidan det ikkje er fastsett ein definisjon i utdannings-samanheng (Solbue og Bakken, 2016, s. 14). Ettersom dette vart problematisert og gjort greie for i teorikapittelet, vel eg likevel å ikkje problematisere dette vidare. Fairclough trekkjer også inn sjanger som eit element av sosial praksis – korleis sjangeren kan kontrollere og selektere enkelte strukturelle mogelegheiter (Fairclough, 2003, s. 23). Korleis læreboka stiller seg til desse krava vil vere relevant for framstillinga og anerkjenninga av kulturelt mangfald. Eg skal også undersøkje kva diskursar og ideologiar læreboka tuftar på og kven det kan tenkjast å tene.

*Sosial struktur* er den ytste dimensjonen. Læreboktekstane vert ikkje analyserte som sosial struktur, men også denne dimensjonen kastar lys over den sosiale hendinga. Sosial struktur skildrar samfunnsmessige maktforhold som er relativt stabile over tid og som kan opne opp for moglegheiter, men også avgrensingar (Fairclough, 2003, s. 23). I denne samanhengen er sosiale strukturar dei politiske dokumenta som har vore med på å forme innhaldet i læreboka, som til dømes overordna del av læreplanen og læreplan for norskfaget.

## 5. Metodisk framgangsmåte

I denne delen av oppgåva vert framgangsmåten i metoden gjort greie for. Fyrst vert utval og avgrensing presentert. Deretter vert analysekategoriane presentert, etterfølgd av framgangsmåten i analysen. Til slutt vert validitet og reliabilitet gjort greie for, og kva dette har å seie i denne studien.

### 5.1 Utval og avgrensing

Tidleg i forskingsarbeidet måtte eg finne aktuelle lærebøker å analysere. Eit sentralt kriterium i denne prosessen var at lærebøkene i norsk er skrivne etter den reviderte læreplanen LK20. Dette for

å sikre at dei fylgjer gjeldande læreplan, for elles er det lite truleg at dei vert nytta i skulen – i så fall berre for ein kort periode til før dei vert bytta ut. Vidare i utvalsprosessen undersøkte eg om Noregs tre største forlag hadde komme med nye læreverk; Cappelen Damm, Aschehoug og Gyldendal (medienorge, u.å.). Bakgrunnen for at eg undersøkte desse forlaga var at eg la til grunn at dei publiserer lærebøker som vert mykje brukte i norsk skule. Dette gjer bøkene aktuelle og fruktbare for analyse, då innhaldet i dei truleg når ut til mange elevar. Cappelen Damm, Aschehoug og Gyldendal fornya i fyrste omgang norsklærebøker for 1. trinn og 5. trinn og bøkene kom ut i 2020 og i løpet av 2021 (Cappelen Damm, u.å.; Aschehoug, u.å.; Gyldendal, u.å.). Sidan lærebøkene for 1. trinn i all hovudsak tek føre seg den fyrste lese- og skriveopplæringa, landa valet på lærebøker for 5. trinn.

Aschehoug undervisning gav ut reviderte utgåver av *Fabel 5A* og *Fabel 5B* i 2020 og 2021 (Aschehoug, u.å.). Gyldendal undervisning gav ut reviderte utgåver av *Salto 5A* og *Salto 5B* i 2020 og 2021 (Gyldendal, u.å.). Cappelen Damm undervisning gav ut eit heilt nytt læreverk *NORSK 5* i 2020 (Cappelen Damm, u.å.). Læreverka *Fabel* og *Salto* består av to grunnbøker til kvart skuleår, ei A-bok og ei B-bok. I tillegg til grunnboka gjev dei ut ei arbeidsbok til kvar av grunnbøkene (Aschehoug, u.å.; Gyldendal, u.å.). Læreverket *NORSK 5* består av ei alt-i-eitt-bok, boka fungerer som både grunnbok og språk- og arbeidsbok (Cappelen Damm, u.å.). Formatet til *NORSK 5* skil seg frå dei to andre lærebøkene ved at alt fagstoffet i norsk for 5. trinn er samla i ei bok. Dette gjorde meg interessert, sidan læraren har større fridom til å disponere lærestoffet slik han vil. Difor valte eg å analysere norsklæreboka *NORSK 5*.

Det som inngår som analysematerialet frå grunnboka *NORSK 5* er verbalteksten i boka, det vil seie overskrifter, brødtekst, tekstboksar og oppgåver som tematiserer kulturelt mangfald. Eg har valt å avgrense analysen til verbaltekst og sjå vekk ifrå illustrasjonar og bilete. Grunnen til det er at bilete og illustrasjonar kan ta vekk (og sjølvstøtt forsterke) fokus frå brødteksten, og dei kan opne for fleire tolkingar og assosiasjonar, og eg ynskjer i mi studie å analysere språkbilete – det som faktisk står skrive i læreboka. Eg har valt å inkludere oppgåvene til tekstane ettersom dei kan seie oss noko om korleis elevane skal arbeide og forholde seg til tematikkar kring kulturelt mangfald. Dette vil igjen seie oss noko om diskursane i lærebøkene.

I analysen inngår deltekstar i alle typar sjangrar, alt frå dikt og mytar til læreboktekstar og tekstutdrag frå andre bøker og/eller nettressursar. Tekstane som læreboka har henta frå andre kjelder, vert presenterte med forfattar fyrste gong dei vert refererte til. Eg har også valt å inkludere overskrifter og brødtekst som indirekte tematiserer kulturelt mangfald. Med det meiner eg tekstar som ikkje eksplisitt tematiserer ikkje-vestleg kultur, men tekstar der det er rimeleg å anta at kulturfaktoren kan kome opp som tema. Det er fleire tekstar enn det som kjem fram i *resultat frå*

*registreringane* som kan tolkast som indirekte representasjon av kulturelt mangfald. Men eg har valt ut nokre tekstar som er representative for framstillinga og anerkjenninga av kulturelt mangfald som heilskap under dei analysekategoriane der dette er aktuelt. I gjennomgangen av *resultat frå registreringane* vil det tydeleg kome fram dei gongene dette er gjort. Tekstutvalet er òg gjort på bakgrunn av sjanger, for å vise at kulturelt mangfald vert presentert og tematisert på ulike måtar i læreboka.

I analysen av læreboktekstane var eg tidvis usikker på kva registreringar som kunne tolkast som representasjon av kulturelt mangfald. Dei gongene eg var usikker på dette har eg valt å vere open om det. Eg presenterer registreringa eg er usikker på og argument for og imot om dette skal sjåast på som representasjon av kulturelt mangfald.

## 5.2 Analysekategoriari

Analysen av læreboktekstane går føre seg i tråd med den inste dimensjonen av Fairclough sin modell – sosial hending. Analysekategoriari som skal analysere tekstane som sosial hending, er utforma på to nivå; tematiske kategoriari og diskursive kategoriari. Dei tematiske kategoriari er utarbeidde frå Øzerk si forståing av Halls ti former for kultur saman med tidlegare forskning og eigne justeringar, og skal sjåast på som nivå ein i analysen. Analysen er strukturert etter desse kategoriari. Dei diskursive kategoriari er utarbeidde frå Faircloughs analysekategoriari og antidiskriminerande undervisning saman med eigne justeringar, og skal sjåast på som nivå to i analysen. Resultata som er sorterte i dei diskursive kategoriari, vert presenterte og analyserte under kvar av dei tematiske kategoriari. Vidare vert analysekategoriari under dei to nivåa gjort greie for og avgrensa.

### 5.2.1 Tematiske analysekategoriari

I denne delen av oppgåva vert nivå ein av analysekategoriari gjort greie for. Eg opererer med totalt seks tematiske kategoriari, og fire av dei; *kommunikasjon, språk, tekstutdrag og namn på menneske* byggjer på Øzerk si forståing av Halls ti former for kultur, forskinga til Skjelbred og Aamotsbakken, dessutan Kulbrandstads studie, samt eigne justeringar. Dei to siste; *geografiske namn og stader*, og *mat* skal samanfatte registreringar av kulturelt mangfald som dei fire føregåande kategoriari ikkje dekkjer. *Geografiske namn og stader*, og *mat* har eg utarbeidd sjølv for å ikkje gå glipp av sentrale sider ved korleis framstillinga og anerkjenninga av kulturelt mangfald er i læreboktekstane.

## **Kommunikasjon**

Den fjerde forma for kultur som Hall skisserer, er sosial avstand. Det går ut på at kultur kan påverke oppførsel og veremåte (Hall sitert i Øzerk, 1993, s. 5). Eg skal i analysen undersøkje om læreboka tematiserer kultur som ein mogleg forklaring på korleis ein samhandlar med andre, om kultur vert lyfta fram som faktor for måten ein bruker kroppsspråk, helsar og snakkar med andre menneske og kva ein oppfattar som rett veremåte. Under denne kategorien vert også måten ein ser og opplever ulike sosiale situasjonar og relasjonar inkludert. Dette vil seie at eg undersøker om kultur vert vist til som faktor for korleis ein oppfører seg i ulike samvær som til dømes skule, vennegjeng og familie, og om kultur kan påverke måten ein snakkar med til dømes venner, lærar og foreldre.

## **Språk**

Den siste forma for kultur som Hall skisserer er språk; korleis språk fungerer kulturelt. Det handlar om at språk kan vere med på å uttrykkje kulturen ein høyrer til (Hall sitert i Øzerk, 1993, s. 5). Kulbrandstads studie analyserer korleis fleirspråkleg mangfald og andrespråklæring kan vere døme på kulturell ulikskap (Kulbrandstad, 2020, s. 15). Eg skal undersøke omtalar og tilvisningar til ikkje-vestlege språk, språkleg variasjon og omgrep knytt til språklæring. Det vil seie om læreboka viser til menneske som nyttar ikkje-vestlege språk og ikkje-vestlege ord og uttrykk, samt om det vert gjort greie for språkleg variasjon mellom elevane og omgrep knytt til språklæring.

## **Tekstutdrag**

Hall argumenterer for at den fyrste forma for kultur mellom anna er knytt til styresmakter; korleis samfunn er styrt (Hall sitert i Øzerk, 1993, s. 5). I denne samanhengen vil det seie styresett som kjenneteiknar ikkje-vestlege land. Vidare argumenterer Hall for at den sjette, sjuande og åttande forma for kultur er knytt til utdanning, leik og religiøse seremoniar (Hall sitert i Øzerk, 1993, s. 5). Eg skal undersøke om læreboka viser til menneske frå ikkje-vestlege kulturar i utdanning og leik. Religiøse seremoniar vil her vere knytt til syn på det overnaturlige som overnaturlige vesen eller figurar, samt overnaturlige forklaringar på fenomen eller hendingar. Eit analysekriterium i denne kategorien er at teksten anten må ha ein hovudperson med ikkje-vestlege kulturell bakgrunn eller at tematikken i teksten kan seiast å omhandle ikkje-vestleg kultur. Tekstar som til dømes berre viser til eit ikkje-vestleg land eller namn utan å tematisere det vidare, vert ikkje analyserte i denne kategorien.

## **Namn på menneske**

Skjelbred og Aamotsbakken analyserer mellom anna korleis ulike kulturar vert framstilte i ein studie av lærebøker i norsk. Eit av funna var at born i læreboktekstane har fått namn som kan assosierast med ikkje-norsk namnetradisjon (Skjelbred og Aamotsbakken, 2003, s. 45). Eg skal i min studie

registrere namn med ikkje-vestleg opphav. Det kan rett nok vere krevjande å slå fast kva namn som er av ikkje-vestleg opphav og som kan assosierast med ikkje-vestleg namnetradisjon. Dei gongene eg har vore i tvil, har eg valt å vere open om dette og vist til argument for og imot ei slik forståing av namnet.

### **Geografiske namn og stader, og mat**

I kategorien *geografiske namn og stader* vert ikkje-vestlege land, byar og område registrert. Det vert også registrert om læreboka viser til spesielle byggverk eller monument frå ikkje-vestleg kultur. I kategorien *mat* vert ikkje-vestlege matrettar og mattradisjon registrert.

### 5.2.2 Diskursive analysekategoriar

I denne delen av oppgåva vert nivå to av analysekategoriane gjort greie for. Fairclough har laga ei liste med analysekategoriar og analysespørsmål som kan vere til hjelp i kartlegging av ideologiar og diskursar i tekstar. Lista som Fairclough skisserer består av totalt førtito spørsmål fordelt på tolv kategoriar (Fairclough, 2003, s. 191 – 194). Etter å ha arbeidd meg gjennom lista sat eg att med dei fire analysekategoriane som er presenterte nedanfor. Bakgrunnen for at eg valde akkurat desse kategoriane, var at dei høver i analysen av ei lærebok for norskfaget. Nokre av analysekategoriane som Fairclough gjer greie for, høver betre i ei analyse av politiske dokument, som til dømes kategoriane *nominalisering*, *passivering* og *ideasjonelle funksjonar*. Difor valde eg å sjå vekk frå desse i analysen av læreboktekstane. Eg har også reformulert innhaldet og sett vekk frå nokre av analysespørsmåla i dei valte kategoriane; *representasjon*, *intertekstualitet*, *modalitet* og *doxa* slik at dei skal høve studien betre. Det vil seie at eg ikkje ser på ulike prosesstypar under *representasjon*, fordi det høver betre i analyse av politiske dokument der ein skal finne kven som er deltakarar og utøvarar i ulike prosessar (Fairclough, 2003, s. 141). I *intertekstualitet* ser eg vekk ifrå interne tekstrelasjonar som til dømes samanhengen mellom hovudsetning og leddsetning (Skrede, 2017, s. 51), fordi mi analyse av læreboktekstane går meir i ei samfunnsvitskapleg retning enn lingvistisk. Under *modalitetskategorien* analyserer eg ikkje bruken av metaforar (Fairclough, 2003, s. 167 – 168), då det er lite truleg at ein finn bruk av metaforar i ei norsk lærebok. *Doxa* kategorien står i stor grad «som den er», men eg har som vist tidlegare sett vekk frå interdiskursivitet då dette vart problematisert i teorikapitlet.

Eg opererer med totalt fire diskursive kategoriar, og tre av dei; *representasjon*, *intertekstualitet* og *modalitet*, vert brukte som verktøy i registrering av resultat frå læreboktekstane. Medan den siste kategorien; *doxa*, vert brukt til å svare på sentrale spørsmål knytt til ideologi og diskurs i analysen og



drøftinga. Alle desse analysekategoriane byggjer på Faircloughs liste over analysekategoriar og analyse spørsmål saman med egne justeringar. Kategorien *intertekstualitet* byggjer også på antidiskriminerande undervisning.

### **Representasjon**

Representasjon refererer til korleis tekstar fokuserer på bestemte deler av røynda, noko som kan seie oss noko om dei rådande ideologiane og diskursane i tekstane (Fairclough, 2003, s. 139). I denne samanhengen handlar representasjon om kvar og korleis kulturelt mangfald er representert, kva tematikkar og sjanger representasjonen skjer i og kor omfangsrik representasjonen er. Kategorien inkluderer tekstar som både direkte og indirekte tematiserer kulturelt mangfald. Tekstar som eksplisitt viser til ikkje-vestleg kultur, er registrerte her, men også tekstar som indirekte legg opp til at kultur kan tematiserast. Det vil seie tekstar som viser til tematikkar der det er rimeleg å anta at kultur kan lyftast fram som tema.

### **Intertekstualitet**

Intertekstualitet viser korleis tekstar hentar element frå andre tekstar. Det kan skje i form av sitat eller indirekte sitat (Fairclough, 2003, s. 39). I denne samanhengen vil det seie om læreboka viser til andre kjelder eller har henta litteratur frå ikkje-vestlege kulturar eller forfattarar. Intertekstualitet viser også til perspektivet i tekstar; korleis noko vert framstilt og kven som framstiller det. Det kan fortelje oss om kven som sit med definisjonsmakta og kva diskursar tekstane byggjer på, sidan det å «kome til orde» vert sett på som naudsynt for å øve innflyting (Fairclough, 2003, s. 41 og 139). Perspektivet kan til dømes vere «oss» og «dei andre», eller «dei av oss» (Røthing og Svendsen, 2009, s. 65; Røthing, 2020, s. 45).

Dersom tekstane ikkje viser til andre kjelder eller ikkje-vestleg litteratur og forfattar, vert det ikkje registrert resultat. Perspektivet vert analysert i sin heilskap under kvar av dei tematiske kategoriane, det vil seie at eg analyserer korleis perspektivet samla sett er under til dømes *tekstutdrag*.

### **Modalitet**

Modalitet handlar om kva språklege ressursar vi tek i bruk for å uttrykkje haldning til innhaldet i ein tekst (Skovholt og Veum, 2014, s. 88). Eg skal registrere kva type aktivitetar læreboktekstane legg opp til og bruken av modalitetsmarkørane modale verb og adverb i aktivitetane. Aktivitetane til læreboktekstane kan fortelje oss noko om «modus» i teksten. Dersom elevane til dømes berre får i oppgåve å svare på faktaspørsmål eller lukka spørsmål, kan det verke som om teksten inneheld «alle» svara, og elevane treng ikkje gå i djupna i temaet. At spørsmåla opnar for refleksjon og avdekking, indikerer det at elevane skal gå meir i djupna og at det finst ulike haldningar og meiningar

om temaet (Fairclough, 2003, s. 175 – 176). Modale verb og adverb vert rekna som effektive grep i kartlegginga av diskursen, og dei fortel oss noko om haldninga til det som står skrive. Dei kan også fortelje oss i kva grad oppgåvene opnar for mogelegheiter; kva som vert sett på som naudsynt og når dei er tvilande eller bestemt. Dette indikerer i kor stor grad læreboka forpliktar seg til sin eigen tekst (Fairclough, 2003, s. 168 og 171).

Eit kriterium for at aktivitetar og modalitetsmarkørar i aktivitetane skal registrerast som resultat er at dei må tematisere kulturelt mangfald direkte. Dei må også vere relevante for framstillinga og anerkjenninga av kulturelt mangfald, og dei må vere direkte knytte til den tematiske kategorien dei vert presenterte under. Det vil seie at dersom ein aktivitet til ein av tekstane under til dømes *namn på menneske* skal registrerast som resultat, må den tematisere kulturelt mangfald knytt til ikkje-vestleg namn. Eg har også valt å registrere tal på aktivitetar til tekstane som både direkte og indirekte tematiserer kulturelt mangfald, sjølv om ikkje aktivitetane legg opp til arbeid med kultur. Det vil seie at aktivitetane til tekstane som indirekte tematiserer kulturelt mangfald vert telt opp, og det vert vist til tal på aktivitetar til tekstane. Grunnen til det er at dette kan fortelje oss kor mykje elevane skal arbeide med tekstane.

### **Doxa**

Doxa er dei felles oppfatningane og argumenta som ligg i teksten, men som ikkje vert nemnde eksplisitt (Fairclough, 2003, s. 55). Doxa er difor nært knytt saman med makt, ideologi og diskurs, og omgrepa kan seiast å overlappa kvarandre. I analysen og drøftinga skal eg prøve å kartleggje kva ideologiar og diskursar læreboktekstane byggjer på. Vi er avhengige av å ha ei felles oppfatning sidan det er upraktisk å måtte forklare kvart omgrep ein bruker. Likevel er det interessant å analysere kva læreboka antar som er *ei felles oppfatning*, og korleis denne kan relatert til strukturar i samfunnet (Fairclough, 2003, s. 58 – 59).

## 5.3 Framgangsmåten i analysen

Det metodiske utgangspunktet for analysen av læreboktekstane er som vist element frå kritisk diskursanalyse slik Fairclough har utforma den. Tekstane vart analyserte i lys av den inste dimensjonen av modellen hans, altså som sosiale hendingar. Før eg tok til med analysearbeidet utforma eg analysekategoriar på to nivå; tematiske kategoriar og diskursive kategoriar. Desse har eg brukt i analysen av læreboktekstane. Eg starta arbeidet med registrering av resultat ved å fyrst ta for meg ein og ein tematisk kategori, for så å analysere dei diskursive kategoriane under denne. Eg registrerte til dømes ned alle tekstane som tematiserte *geografiske namn og stader*, for så å

registrere representasjon, intertekstualitet og modalitet under *den* kategorien. Deretter gjekk eg vidare til neste tematiske kategori og gjorde det same der. Dette førte til at eg fekk god oversikt og kontroll over registreringane.

Eg har tilnærma meg læreboktekstane abduktivt. Det vil seie at eg fyrst kartla aktuell forskning på feltet før starta analysearbeidet, for på den måten fekk eg danna meg eit bilete av kulturelt mangfald som omgrep og korleis det tidlegare har vore framstilt i norske lærebøker. Eg har også lese læreboktekstane utan å måle dei opp mot teori og tidlegare forskning. Dette førte til at eg la til to analysekategoriar under dei tematiske kategoriane; geografiske namn og stader, og mat. Dette vert utdjupe under delkapittelet *Abduksjon* nedanfor.

## 5.4 Validitet og reliabilitet

Korleis ein skal stille seg til spørsmål om validitet og reliabilitet i kritisk diskursanalyse, kan vere vanskeleg. Det er ikkje utforma dei same strenge kriterium for validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning som i kvantitativ forskning (Bratberg, 2017, s. 62). Difor skal eg no gjere greie for korleis eg har arbeidd for å sikre validitet og reliabilitet i denne studien.

Validitet i denne studien vil handle om kor nøyaktig og systematisk omgrepa i analysen er definerte og operasjonaliserte. Dessutan handlar det om gyldigheita i datamaterialet, om det har nok relevans for problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 242). Ein skil mellom to typar validitet, intern og ekstern validitet. Den interne validiteten omhandlar kor vidt studien i seg sjølv er gjennomført på ein tilfredsstillande måte, om det ein skal undersøkje har samanheng med det innsamla datamaterialet og om metoden høver til problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 253 – 254). For å synleggjere at det ikkje er mi eiga forståing og meining som ligg til grunn for studien, har eg tidlegare vist til forskning på lærebøker i norsk, teoriar om kultur og anerkjenning, samt korleis eg definerer og avgrensar omgrepet kulturelt mangfald. Eg har også under «analysekategoriar» vist korleis eg har arbeidd i utforminga av analysen av læreboktekstane. Dette for å styrke den interne validitet i studien. Den eksterne validiteten omhandlar kor vidt resultatata frå studien er realistiske og kan generaliserast til reelle samfunnsmessige forhold (Grønmo, 2016, s. 254). Sidan studien berre analyserer ei lærebok for norskfaget, kan ikkje funn frå denne studien generaliserast og seiast å gjelde for «alle» lærebøker i norsk. Samstundes vitnar funna mine om det same som funn frå tidlegare forskning: Kulturelt mangfald er jamt over presentert, men presentasjonen er knapp og prega av eit vestleg perspektiv. Dette kan vere med på å styrkje studien eksterne validitet.

Reliabilitet handlar om kor vidt forskingsarbeidet let seg etterprøve og om framstillinga er transparent nok til at ein kan gå den i «saumane». Det vil seie om resultatet frå studien ville vore det same dersom nokon andre hadde gjennomført analysen av læreboktekstane (Grønmo, 2016, s. 241). Ifølgje Skrede vil det vere vanskeleg å gå ein tekstanalyse i saumane på den måten, sidan den krev ei subjektiv fortolking av analysematerialet. Reliabilitet er difor fyrst og fremst eit mål for kvantitativ forskning. Likevel peiker Skrede på at ein kan kvalitetssikre ein tekstanalyse ved å undersøkje kva tolkingar forskaren har gjort ut frå datamaterialet, og om desse er framstilte på ein transparent og tilfredsstillande måte (Skrede, 2017, s. 158 – 159). For å sikre reliabiliteten har eg valt å gje ein grundig presentasjon av datamaterialet som inngår i studien. I presentasjonen av resultat vert konteksten registreringane er henta frå gjort greie for, som til dømes tema i og sjanger for tekstane. Eg har også vist til konteksten læreboka står i, det vil seie kva for dokument som har påverka læreboktekstane, samt læreboka som sjanger. På den måten har eg prøvd å unngå det som Skrede kallar for «cherry-picking» – å velje ut det som passar undersøkinga best og sjå vekk frå det som ikkje passar (Skrede, 2017, s. 159). Vidare har eg valt å gje ei detaljert framstilling av analysekategoriane og framgangsmåten i analysen, slik at lesaren kan få innsyn i analyseverktøya og korleis desse er brukte i arbeidet med tekstane. Dette sikrar god transparens i studien. Det er også viktig å merke seg at læreboktekstane er tilgjengelege på verdsveven og dei eksisterer uavhengig av mi innblanding. Dei er altså ikkje framstilte einast for mi forskning. I prinsippet fører dette til at studien er meir reliabel enn dersom eg la observasjonsnotat eller intervjutransskripsjonar til grunn (Skrede, 2017, s. 159).

#### 5.4.1 Abduksjon

Eg har tilnærma meg læreboktekstane gjennom abduksjon. Ifølgje Bukve vil det seie å gå «(...) bakover frå ein observert konklusjon og utforma premissar og årsakskjelder som er slike at dersom dei hadde vore sanne, så ville konklusjonen vore rimeleg» (Bukve, 2016, s. 66 – 67). Abduksjon opnar altså mogelegheita for konkrete og kontekstavhengige forklaringar som ikkje nødvendigvis treng å vere allmenne lover. Det vil seie at fleire tolkingar kan vere plausible, så lenge dei vert argumentert for (Bukve, 2016, s. 67 – 68). I analysen og diskusjonen av læreboktekstane vil konklusjonane vere bygde på utdrag frå læreboktekstane. Min jobb er å synleggjere resonnementa eg gjer i analysen av tekstane, slik at konklusjonane eg trekkjer på bakgrunn av desse, vil vere tydelege og bli oppfatta som rimelege for lesaren.

#### 5.4.2 Etske omsyn

Datamaterialet som inngår i analysen er offentlege tekstar, difor treng eg ikkje ta omsyn til personvern (Grønmo, 2016, s. 32). Eg har likevel gjort eit medvite val om å ikkje referere til «lærebokforfattarane» i analysen, men til «læreboktekstane». Grunnen til det er at eg ikkje ynskjer å tillegge forfattarane meiningar eller oppfatningar som dei eigentleg ikkje har. Grønmo understrekar viktigheita av å ikkje framstille forfattarane sine oppfatningar på måtar ein ikkje har belegg for (Grønmo, 2016, s. 32). Eg har ikkje belegg for å seie noko om forfattarane si oppfatning av kulturelt mangfald og eg er klar over at dei har retningslinjer dei må følgje, som til dømes læreplanen. Derimot har eg belegg for å seie noko om kva diskursar og ideologiar som læreboka byggjer på.

## 6. Resultat frå registreringane

I dette kapittelet vert resultat frå registreringane presenterte. Læreboka *NORSK 5* vert analysert som sosial hending i Faircloughs modell. Problemstillinga for analysen er: *Korleis framstiller ei lærebok for norskfaget kulturelt mangfald, og korleis kan framstillinga bidra til anerkjenning av elevar med ikkje-vestleg bakgrunn?* Før resultat frå registreringane vert presenterte, kjem det ei skildring av læreboka, av korleis ho er strukturert og oppbygd. På den måten får ein eit overordna blick på korleis læreboka er i sin heilskap. Sjølve analysen av læreboka *NORSK 5* tek for seg dei to nivåa av analysekategoriane; dei tematiske og dei diskursive kategoriane. Desse vart gjort greie for i *framgangsmåten i metoden*. I analysen av lærebøkene opererer eg ikkje med analysekategorien *doxa*, då denne vert brukt til å svare på sentrale spørsmål i analysen og drøftinga, noko som er argumentert for i kapittel 5.

### 6.1 Analyse av grunnboka *NORSK 5*.

Læreboka *NORSK 5* er ei grunnbok for 5. trinn i norskfaget som er publisert av Cappelen Damm. *NORSK 5* er ei alt-i-eitt-bok, ho fungerer som både oppgåve- og språkbok, samt grunnbok. Etter endringane i læreplanen vart det trong for nye lærebøker tilpassa denne. *NORSK 5* læreboka er utforma i tråd med den nye læreplanen og legg opp til at elevane skal arbeide med djupnelæring, tverrfaglege tema og grunnleggjande ferdigheiter (Cappelen Damm, u.å.). Grunnboka som vert brukt i denne analysen er skriven på nynorsk.

*NORSK 5* er inndelt i seks kapittel etter tema: «Les lurt», «Sei det», «Del eit dikt», «Mytar og

forteljingar», «Fakta og kjelde», «Språk og dialekter». Boka har ikkje eit eige kapittel som tematiserer kulturelt mangfald, det er i staden forsøkt implementert i fleire av kapitla. Læreboka har totalt 285 sider. Innleiingsvis til kapitla får elevane presentert læringsmål og fagord, som er utforma i tråd med læreplanen for norskfaget (Anly og Kvinge, 2020, s. 2). I bokomslaget står det ikkje spesifisert at boka berre følgjer kompetansemåla, det står at ho følgjer heile læreplanen for norskfaget. Det vil seie at boka er utforma i tråd med både overordna del og kompetansemåla i faget. Det kjem ikkje fram i verken bokomslaget eller på nettsida til Cappelen Damm om læreboka *NORSK 5* byggjer på alle kompetansemåla frå 5.-7. trinn eller om *NORSK 5* byggjer på nokre, *NORSK 6* på nokre og *NORSK 7* på nokre kompetansemål (Anly og Kvinge, 2020, s. 2; Cappelen Damm, u.å.). Men truleg tek læreboka for seg alle saman, så går ein meir i djupna etter kvart som ein stig i klassetrinn. Kvart kapittel vert avslutta med språksider og djuplesingssider. Bakerst i boka er det språksider som tek føre seg ulike språkreglar, samt ei liste over fagord som elevane kan bruke dersom dei er usikre på kva orda tyder (Anly og Kvinge, 2020, s. 284 – 285).

## 6.2 Kommunikasjon

Tekstane i læreboka som omhandlar *Kommunikasjon* tematiserer ikkje kulturelt mangfald direkte, men nokre av tekstane legg opp til ei indirekte tematisering. Det er valt ut fem tekstar frå læreboka som indirekte tematiserer kulturelt mangfald, og desse skal synleggjere korleis læreboka som heilskap presenterer kommunikasjon knytt til kulturelt mangfald.

### 6.2.1 Representasjon

I lærebokteksten «Ulike måtar å helse på» (Anly og Kvinge, 2020, s. 53) vert det gjort greie for at vi helsar ulikt på kvarandre, og at situasjonen vi er i og menneska vi møter avgjer korleis vi helsar. Teksten seier ikkje eksplisitt at kulturell bakgrunn kan påverke måten ein helsar, men relasjonen til vedkommande kan påverke helsemåten. I diktet «Potetgull» (Helene Uri) (Anly og Kvinge, 2020, s. 58) vert også måten vi kommuniserer på tatt opp som tema, kva det vil seie å vere høfleg og korleis vi burde opptre når vi er på besøk. Kultur vert heller ikkje her nemnt som ein faktor i kva som vert oppfatta som rett måte å opptre.

I teikneserieutdraget om «ZombieLars» (NRK super) (Anly og Kvinge, 2020, s. 70) vert elevane kjende med Lars som flytter til ein ny stad der han ikkje kjenner nokon. Han opplever at framande som han ikkje er velkomne og han vert utestengd og mobba. Heldigvis oppdagar han etter kvar at der finst

andre framande som han på skulen, og han får seg ei venninne. Temaet i teksten er framandhat og kva det tyder, samt kvifor nokon er skeptiske og oppfører seg dårleg mot nokon som er annleis enn ein sjølv. Lars er annleis fordi han er halvt zombie, noko han opplever som vanskeleg (Anly og Kvinge, 2020, s. 70). Sjølv om temaet ikkje omhandlar det å skilje seg ut på bakgrunn av kultur og utsjånad, legg læreboka opp til at elevane skal svare på kva framandhat er. I lærebokteksten «Ta diskusjonen!» (Anly og Kvinge, 2020, s. 86) skal elevane lære om skilnaden på diskusjon og krangel, kva ein debatt er og at det må vere til lov å ha ulik meining om ei sak utan å verte uvenner. Teksten tek ikkje føre seg moglege tema ein kan vere ueinige om, men viser til diskusjonsreglar om korleis ein skal handtere det å ha ulik oppfatning om eit emne (Anly og Kvinge, 2020, s. 86).

Lærebokteksten «Fakta eller meiningar?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 192) tek for seg viktigheita av å halde seg til fakta og å skilje mellom fakta og meiningar. Dette gjeld ikkje berre når ein skriv faktatekstar, men også i andre samanhengar der vi kommuniserer med andre. Teksten viser vidare til forskjellen mellom fakta og meining, men at «(...) det er jo sånn at det vi ser og oppfattar, ofte er påverka av det vi veit og trur på førehand. Dette kan forklare kvifor to personar kan ha totalt ulik oppfatning av éin og same situasjon» (Anly og Kvinge, 2020, s. 192). Vidare peiker teksten på at det ikkje er slik at ein lyg og ein snakkar sant, det er berre to ulike versjonar av saka. Teksten opnar opp for at kulturelt mangfald kan tematiserast, då kultur kan vere ein sentral faktor i korleis vi ser verda eller opplever situasjonar.

### 6.2.2 Intertekstualitet

Ingen av tekstane som er vist til under *Kommunikasjon* tematiserer kulturelt mangfald direkte, difor har analysen ingen registreringar innan intertekstualitet. Ein kan likevel seie noko om perspektivet i tekstane som tematiserer *Kommunikasjon*. Elevane får ikkje vite noko om synspunkta eller opplevingane til menneske med ein annan kulturell bakgrunn enn etnisk norsk. Problematikken læreboka viser til i tekstane «Ulike måtar å helse på» (Anly og Kvinge, 2020, s. 53), «Potetgull» (Anly og Kvinge, 2020, s. 59) og «Fakta eller meiningar» (Anly og Kvinge, 2020, s. 192) er «korleis helse på tannlegen», «korleis vil du spørje bestekompiisen din om å komme i bursdag?» og «Rosenborg er eit betre fotballag enn Brann» (Anly og Kvinge, 2020, s. 53, 59 og 193). Lærebokteksten «Ta diskusjonen!» (Anly og Kvinge, 2020, s. 87) viser til problemet «folk er ueinige om ting som politikk, leggjetider, god og dårleg musikk eller fotballdømming. Når kjem det noko godt ut av å diskutere saker de er ueinige i?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 87). Desse problemstillingane kan karakteriserast som vestlege, det er problem som i hovudsak høyrer til vestlege kulturar. Teikneserieutdraget om «ZombieLars» (Anly og Kvinge, 2020, s. 70) omhandlar framandhat og Lars vert mobba fordi han er

halvt zombie. Perspektivet i utdraget er at framandhat er noko som høyrer til i anna verd. Det skjer ikkje i elevane sin kvardag.

### 6.2.3 Modalitet

Det er altså ingen av tekstane som direkte tematiserer *Kommunikasjon* knytt til kulturelt mangfald, difor har analysen ingen registreringar under modalitet. Det er likevel interessant å undersøke kor mange aktivitetar det er lagt opp til i læreboktekstane, då det kan seie oss noko om kor mykje elevane skal arbeide med tekstane. Det er seks oppgåver til kvar av tekstane om «Potetgull» (Anly og Kvinge, 2020, s. 59), «ZombieLars» (Anly og Kvinge, 2020, s. 70) og «Ta diskusjonen» (Anly og Kvinge, 2020, s. 87). Til tekstane «Ulike måtar og helse på» (Anly og Kvinge, 2020, s. 53) og «Fakta eller meiningar» (Anly og Kvinge, 2020, s. 192) er det tre oppgåver til kvar dei. Dette kan fortelje oss at elevane skal arbeide ein del med tekstane, i alle fall tekstane som har seks tilhøyrande oppgåver.

## 6.3 Språk

### 6.3.1 Representasjon

I teksten «Åtte på rad» (Sylvelin Vatile) (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) viser ein lærar fram eit bilete av ein baby og spør elevane om dei kan seie «baby» på ulike språk. Elevane kan seie baby på dei ikkje-vestlege språka polsk, vietnamesisk, urdu og somali. Deretter lagar læraren ein rapp-låt saman med elevane der dei seier «baby» på dei ulike språka etter kvarandre. I teksten «Dyrelýdar» (Anly og Kvinge, 2020, s. 234) vert det gjort greie for korleis ein seier og skriv hund, hane og frosk på følgjande ikkje-vestlege språk: russisk, japansk, rumensk, persisk, tyrkisk, kantonesisk, indonesisk, koreansk, polsk, thai, kinesisk og ungarsk.

Lærebokteksten «Kan du lage tjukk l?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) gjer greie for bruken av utbreiinga av språklyden tjukk l. I ein faktaboks til teksten vert det peika på at språka urdu, punjabi og hindi er morsmåla til mange pakistanarar og indarar, og dei brukar tjukk l. Læreboka viser indirekte til kulturelt mangfald i teksten «Skarrar du eller rullar du på r-en?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240). Teksten spør elevane «korleis uttalar du den bokstaven som vi skriv r?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) og fortel for at nokre skarrar på r-en medan andre rullar. Teksten gjer vidare greie for korleis ein lagar r-lyden i munnen dersom ein rullar og dersom ein skarrar, og avsluttar med spørsmålet «får du til å lage begge lydane?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240). Teksten refererer ikkje til at dialekt eller språk kan påverke måten ein uttalar r-lyden på.



### 6.3.2 Intertekstualitet

Tekstane som er vist til under *Språk* tematiserer kulturelt mangfald både direkte og indirekte, dette kan seie oss noko om perspektivet i tekstane innan kategorien språk. Lærebokteksten «Dyrellydar» (Anly og Kvinge, 2020, s. 234) viser til fleire ikkje-vestlege språk enn vestlege. Teksten «Kan du lage tjukk l?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) viser ikkje til språka urdu, punjabi og hindi i sjølve lærebokteksten, berre i ein faktaboks etter teksten. I «Skarrar du eller rullar du på r-en?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) vert ikkje ikkje-vestlege språk nemnt eksplisitt, men det kan tematiserast i spørsmåla som teksten stiller. I teksten «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) kan «eg-personen» somali og litt urdu, og ein får vite kva «eg-personen» gjer. At hovudpersonen i teksten kan to ikkje-vestlege språk kan tyde på at «stemma» til personar som kan ikkje-vestlege språk, er viktig. Samla sett kan ein seie at perspektivet delvis tek vare på eit ikkje-vestleg perspektiv.

### 6.3.3 Modalitet

«Skarrar du eller rullar du på r-en?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) tematiserer kulturelt mangfald indirekte, difor har ikkje analysen resultat under modalitet til den teksten. Til teksten «Kan du lage tjukk l?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) er det ei oppgåve, men den tematiserer ikkje språk knytt til kulturelt mangfald. Difor har heller ikkje analysen resultat under modalitet til den teksten.

To av fire oppgåver tematiserer kulturelt mangfald i teksten «Dyrellydar» (Anly og Kvinge, 2020, s. 234). Den fyrste oppgåva er subjektiv, elevane skal svare kva dei sjølve trur er årsaka til at «(...) vi skriv og seier dyrellydane så forskjellig på ulike språk?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 234). Den andre oppgåva ber elevane diskutere og «(...) vel eit av dyra. Les dyrellydane på dei ulike språka høgt. Diskuter kva for nokre som liknar mest på den lyden dyret eigentleg har» (Anly og Kvinge, 2020, s. 234). Elevane skal både argumentere og diskutere for å kome fram til svaret, noko som kan tyde på at dei skal arbeide ein del med oppgåvene. Teksten «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) har ei utfordring som elevane skal svare på. Her er målet at elevane lære nye ord både på norsk og på andre språk.

## 6.4 Tekstutdrag

### 6.4.1 Representasjon

Læreboka har henta myten om «Amaterasu og Susanoo» frå japansk mytologi (Anly og Kvinge, 2020, s. 151). Myten handlar om stormguden Susanoo som hadde eit vilt humør og herska over hava, og storesystera Amaterasu som var varm og skjønn og herska over sola og himmelen. Myten greier ut om kva ein tidlegare trudde var årsaka til uvêr i Japan, at stormguden Susanoo var sint (Anly og Kvinge, 2020, s 151 – 152).

I innleiinga til myten om «Amaterasu og Susanoo» (Anly og Kvinge, 2020, s. 151) får elevane spørsmål om dei har høyrte om Pokémon, andre mangateikneseriar eller animé-filmar. Vidare får dei vite at mange av desse seriane har henta idear frå gamal japansk mytologi og at det finst fleire tusen gudar i denne mytologien (Anly og Kvinge, 2020, s. 151). Etter oppgåvene til myten om Amaterasu og Susanoo viser læreboka til ein illustrasjon frå ein japansk animé-film. I teksten til biletet står det at illustrasjonen er henta frå filmen «Min nabo Totoro» (Hayao Miyazaki) (Anly og Kvinge, 2020, s. 153). Filmen blandar røyndom og gamal japansk mytologi.

I teksten om «Malala Yousafzai» (Elena Favilli og Francesca Cavallo) (Anly og Kvinge, 2020, s. 206) skal elevane bli kjende med Malala frå Pakistan som tala mot Taliban og stod opp for jenter sin rett til skulegang. Bodskaen i teksten er born, og særleg jenter, sin rett til utdanning. Det kjem fram i sitatet «la oss ta bøkene og pennane fatt. Dei er våre mektigaste våpen. Eitt barn, éin lærar, éi bok og éin penn kan forandre verda» (Anly og Kvinge, 2020, s. 206).

I «Åtte på rad» (Sylvelin Vatile) (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) kan «eg-personen» i teksten kan somali og litt urdu og spør læraren om dei skal lage ein rapp-låt der dei seier baby på ulike språk etter kvarandre. Læraren svarar ja og elevane lagar altså ein rapp saman (Anly og Kvinge, 2020, s. 226).

«Framføring» (Sylvelin Vatile) (Anly og Kvinge, 2020, s. 100) handlar om guten Leo som har skriva eit dikt, og læraren ber han lese det høgt for klassen. Medelevarane tolkar diktet ulikt. Petter tolkar det som om Leo har kjærleikssorg, medan Leah trur det handlar om krig; at nokon blei drept og ikkje kunne vere med vidare (Anly og Kvinge, 2020, s. 100). Kva type krig Leah i diktet tenkjer på, er ikkje nemnt. Det vert ikkje vist til verken land, by eller type konflikt. Difor kan ein ikkje seie at dette er ein direkte representasjon av kulturelt mangfald, då ein ikkje veit noko om krigen i diktet.

I «Hjartet er ein knyttneve» (Ingrid Ovedie Volden) (Anly og Kvinge, 2020, s. 237) møter elevane Mehdi. Han er den beste på scooting (sparkesykkel) i området og han er forelska i Leah Nilsen. Mehdi fortel kameratane sine at han og Leah skal bli saman, for han trur ho også vil det (Anly og Kvinge,

2020, s. 237). Ein får ikkje vite noko om Mehdi sin kulturelle bakgrunn eller kvar han kjem frå. Difor kan ein ikkje tolke dette som ein direkte representasjon av kulturelt mangfald, sidan ein ikkje veit noko om personen bak namnet. Namnet Mehdi kan gje assosiasjonar til ikkje-vestleg kultur, difor kan det tenkjast at han har ikkje-vestleg bakgrunn.

#### 6.4.2 Intertekstualitet

Tekstane som er vist til under *Tekstutdrag* tematiserer kulturelt mangfald både direkte og indirekte, difor har analysen fleire registreringar innan intertekstualitet. Myten «Amaterasu og Susanoo» (Anly og Kvinge, 2020, s. 151) er henta frå japansk mytologi og «Min nabo Totoro» (Anly og Kvinge, 2020, s. 153) er skriven av Hayao Miyazaki. Det å hente litteratur frå ikkje-vestleg kultur kan signalisere at læreboka ynskjer å vise elevane at mytar og overnaturlige vesen er vanleg i mange kulturar – det er ikkje berre i norsk kultur ein har det. Perspektivet i tekstane som tematiserer litteratur varierer noko. I tekstane «Amaterasu og Susanoo» (Anly og Kvinge, 2020, s. 151) og «Malala Yousafzai» (Anly og Kvinge, 2020, s. 206) får elevane vite kva hovudpersonane tenkjer, føler og gjer. I tekstane «Framføring» (Anly og Kvinge, 2020, s. 100), «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) og «Hjartet er ein knyttneve» (Anly og Kvinge, 2020, s. 237) får elevane vite korleis ikkje-vestlege barn tenkjer og handlar. Fokuset er ikkje på kultur, men korleis dei handlar og opptrer saman med andre. Frå tekstane om «Pokémon» (Anly og Kvinge, 2020, s. 151) og «Min nabo Totoro» (Anly og Kvinge, 2020, s. 153) har eg ingen registreringar, då desse tekstane berre vert vist til i læreboka og ikkje gått i djupna på. Oppsummert kan tekstane likevel jamt over seiast å ta vare på det ikkje-vestlege perspektivet. Elevane får innblikk i korleis menneska som høyrer til ein ikkje-vestleg kultur opplever ulike situasjonar, tenkjer og handlar.

#### 6.4.3 Modalitet

Til tekstane om «Pokémon» (Anly og Kvinge, 2020, s. 151) og «Min nabo Totoro» (Anly og Kvinge, 2020, s. 153) er det ingen oppgåver. Difor har eg ikkje registrert resultat under modalitet for desse tekstane. Til teksten «Framføring» (Anly og Kvinge, 2020, s. 100) er det ei utfordring og til teksten «Hjartet er ein knyttneve» (Anly og Kvinge, 2020, s. 236) er det ei oppgåve, men ingen av desse tematiserer kulturelt mangfald. Difor har heller ikkje analysen resultat under modalitet for desse tekstane.

Til tekstutdraget «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) er det ikkje oppgåver, men det er lagt

opp til ei utfordring. Elevane skal lære nokre nye ord, både på norsk og på andre språk. Dette gjev elevane moglegheit til å bruke ordbok eller internett for å undersøkje korleis ein seier ord på fleire ulike språk (Anly og Kvinge, 2020, s. 226). Det er ikkje nytta modale verb og adverb i utfordringa som elevane vert presentert for. Det er brukt ropeteikn i slutten av utfordringa, dermed kan det verke som læreboka nærmast «ropar» at elevane skal lære nye ord. Det kan vere læreboka har utforma seg slik for å motivere elevane, men det kan verke som læreboka er bestemt: Dette skal du lære deg.

Til myten om Amaterasu og Susanoo er det totalt åtte oppgåver, sett vekk ifrå spørsmålet om Pokémon i innleiinga (Anly og Kvinge, 2020, s. 153). Dette kan tyde på at elevane skal arbeide relativt grundig med teksten. Sju av dei åtte oppgåvene er faktaoppgåver der elevane finn direkte svar i teksten. Elevane skal mellom anna svare på kven Amaterasu og Susanoo er, kvifor Susanoo vart sint og kva som hende då Amaterasu flykta inn i hola (Anly og Kvinge, 2020, s. 153). Dette gjer at elevane i liten grad treng å reflektere og tolke for å finne svaret. Den siste oppgåva til teksten legg opp til aktivitet, elevane skal søkje på internett og finne bilete av Amaterasu og Susanoo, for så å la seg inspirere til å lage eigne illustrasjonar av noko i teksten. Oppgåva opnar for at elevane kan arbeide djupare med japansk mytologi, dei kan vere kreative og lage eigne teikningar. Det er ikkje brukt modalitetsmarkørar i oppgåvene til myten – verken modale verb eller adverb. Spørsmåla er formulerte som «kven var...», «kvifor blei...» og «kva hende...» (Anly og Kvinge, 2020, s. 153). Dette kan vitne om at læreboka meiner at svaret finst i teksten, det er læreboka som sit med fasiten på oppgåvene. Det fører til at oppgåvene verkar lite opne for refleksjon og tolking.

Til teksten om Malala Yousafzai er det sju oppgåver (Anly og Kvinge, 2020, s. 207). Dette kan tyde på at elevane også her skal arbeide relativt grundig med teksten. Dei fire fyrste oppgåvene er faktaoppgåver. Elevane skal svare på kvar Malala kjem frå, korleis Taliban fann ut kven ho var, og kva Malala og Taliban var mest ueinige om ifølgje teksten. Vidare skal dei svare på kvifor Malala fekk fredsprisen og kvar teksten er henta frå (Anly og Kvinge, 2020, s. 207). Sjølv om elevane kan finne svaret direkte i teksten på fleire av desse oppgåvene, kan dei også opne for samtale om tema som Taliban, krig og utdanning. I den siste oppgåva skal elevane søkje etter meir informasjon om Malala og fredsprisen. Dei skal finne ei nettside og bruke den saman med teksten i læreboka for å lage eit tankekart om Malala (Anly og Kvinge, 2020, s. 207). Dette kan tyde på at læreboka er medviten om at teksten dei viser til, ikkje inneheld alle svara, ein bør også bruke andre kjelder for å innhente meir informasjon. Det er ikkje nytta modale verb og adverb i oppgåvene til teksten. Difor kan det verke som at elevane vil sitje att med rik kunnskap om Malala «berre» ved å svare på oppgåvene.

## 6.5 Namn på menneske

### 6.5.1 Representasjon

Namnet Antonio er nemnt ein gong i ei av oppgåvene på språksidene om synonym (Anly og Kvinge, 2020, s. 29). I kva grad ein skal forstå det som eit innslag av mangfald kan diskuteras. Namnet vert brukt i ulike kulturar og ein trekkjer ikkje automatisk ei slutning om at namnet har eit ikkje-vestleg opphav. I lærebokas språksider om gradbøying av adjektiv vert namnet Abdi nemnt to gonger (Anly og Kvinge, 2020, s. 138). Her kan ein også diskutere i kva grad Abdi er ein representasjon av kulturelt mangfald, sidan vi ikkje får vite noko anna enn at han er høgare enn Henrik, men mindre enn Jenny. I utgangspunktet tek analysen føre seg verbaltekst, men det er verdt å nemne at det illustrerte biletet til teksten viser ein melaninrik gut med mørkt og krøllede hår. Dette kan tolkast som at Abdi er ein representasjon av kulturelt mangfald.

Namna Aldon og Minh er vist til i teksten «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226). Aldon kan seie baby på polsk og Minh kan seie baby på vietnamesisk. Dette gjev grunn til å tru at namna er av ikkje-vestleg opphav. Ein får ikkje vite noko om desse to personane, anna enn kva dei heiter og kva språk dei kan. Det same gjeld delvis for namnet Mehdi som vert vist til i teksten «Hjartet er ein knyttneve» (Anly og Kvinge, 2020, s. 236). Ein får heller ikkje her vite noko om kvar Mehdi kjem frå eller hans kulturelle bakgrunn, anna enn at han er forelska i ei jente. Men namnet kan gje assosiasjonar til ikkje-vestleg opphav. I teksten «Malala Yousafzai» (Anly og Kvinge, 2020, s. 206) er namnet Malala Yousafzai vist til. Ein får vite ein del om livet til Malala, blant anna at ho kjem frå Pakistan. Difor kan ein med sikkerheit sjå på dette som ein representasjon av kulturelt mangfald.

### 6.5.2 Intertekstualitet

Perspektivet i tekstane som tematiserer namn knytt til kulturelt mangfald, kan jamt over seiast å ikkje ivareta eit ikkje-vestleg perspektiv. Det vert vist til ikkje-vestlege namn, men elevane får lite kjennskap til personane bak namna. Det ser ein til dømes i tekstane der Antonio, Abdi, Aldon og Minh er representerte (Anly og Kvinge, 2020, s. 29, 138 og 226). Namna vert brukte i eksempel og som namn på elevar i ein klasse, elles får ein ikkje vite noko meir om personane. Sjølv om kulturelt mangfald er representert, så får ikkje personane med ikkje-vestleg bakgrunn ei stemme. Unntaka er tekstane om Malala og Mehdi, her får elevane meir informasjon om personane, at ho kjem frå Pakistan og han er forelska i ei jente (Anly og Kvinge, 2020, s. 206 og 236). Sidan hovudpersonane i desse tekstane representerer kulturelt mangfald, får ikkje-vestleg kultur ei «stemme». Dette kan igjen føre til at kulturelt mangfald i større grad vert tematisert når elevane skal arbeide med

tekstane, samanlikna med tekstane som einast viser til namn på ikkje-vestlege personar.

### 6.5.3 Modalitet

Frå ingen av tekstane som tematiserer kulturelt mangfald under *Namn på menneske*, har eg registreringar av modalitetar. Grunnar til det er at namnet Antonio er brukt i oppgåveformuleringa på ei av språksidene, og namnet Abdi er vist til som døme på ei av språksidene (Anly og Kvinge, 2020, s. 29 og 138). Kulturelt mangfald knytt til namn er heller ikkje tematisert i utfordringa som høyrer til teksten «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226). Ein annan grunn er at teksten «Hjartet er ein knyttneve» (Anly og Kvinge, 2020, s. 236) har ei oppgåve, men den tematiserer ikkje kulturelt mangfald. Til teksten «Malala Yousafzai» er det fire oppgåver, men ingen av desse tematiserer namnet hennar (Anly og Kvinge, 2020, s. 207).

## 6.6 Geografiske namn og stader

### 6.6.1 Representasjon

Diktet «Pyramiden» (André Bjerke) (Anly og Kvinge, 2020, s. 112) handlar om korleis egyptarane bygde pyramidar. I kvar setning i diktet er anten Egypten eller egypterne nemnt. At diktet nemner Egypt og korleis egyptarane bygde pyramidar kan sjåast på som representasjon av tidlegare byggekultur i eit ikkje-vestleg land.

Teksten «Kua som fall ned frå himmelen» (Vera Micaelsen) (Anly og Kvinge, 2020, s. 167) handlar om ein fiskebåt på Japanhavet som ein dag blir treft av ei ku og sokk rett til botn. Fiskarane vart skulda for forsikringssvindel. Seinare kom det inn ei melding om at eit russisk fraktfly hadde dratt om bord ei sta og gjenstridig kvige som hadde skapt store problem, så dei hadde sloppe kua ut på ope hav. Ein russisk embetsmann kom med den «pinlege tilståinga og var svært lei seg for at dei fire fiskarane hadde måtta sitje i fengsel (...)» (Anly og Kvinge, 2020, s. 169). Han kjøpte difor ein ny fiskebåt til dei. Ein kan sjå på dette som ein representasjon av kulturelt mangfald knytt til geografiske namn og stader, sidan det vert vist til både Japanhavet, russisk fraktfly og russisk embetsmann (Anly og Kvinge, 2020, s. 167 – 169). Hovudfokuset i teksten er ikkje på Japan og Russland. Landa vert viste til for å spesifisere kor fiskarane er og kven som eig frakflyet.

I ein faktatekst om «Sjøknelaren» (Anly og Kvinge, 2020, s. 186) vert Stillehavet og Indiahavet referert til når læreboka gjer greie for kvar sjøknelaren bur. Fokuset i teksten er ikkje på Stillehavet

eller Indiahavet, men kva type dyr sjøknelaren er, kvar han bur og korleis han ser ut. Difor vert hava berre vist til, ikkje skildra eller greia ut om. Det same gjeld når Sahara vert referert til i faktateksten «Maur med skrittellar» (Jo Røislien) (Anly og Kvinge, 2020, s. 201). Sahara vert vist til to gonger i teksten. Her er heller ikkje fokuset på Sahara, men maur som beveger seg relativt langt frå heimen og som klarar å finne vegen tilbake.

I den skjønnlitterære teksten «Førstemann som pissa på månen» (Endre Lund Eriksen og Torill Kove) (Anly og Kvinge, 2020, s. 188) vert Korea referert til. I teksten står det «han fløy bombefly i krigen i Korea» (Anly og Kvinge, 2020, s. 188). I kva grad ein skal tolke dette som representasjon av kulturelt mangfald kan diskuteras. Ein kan sjå på Korea som ein representasjon av kulturelt mangfald, men krigen i Korea er ikkje ein representasjon av Korea sin kultur. Fokuset i teksten er heller ikkje på Korea, men på den amerikanske astronauten Buzz som er sur fordi han ikkje fekk vere fyrstemann på månen (Anly og Kvinge, 2020, s. 188).

På ei av språksidene i boka skal elevane lære om substantiv, og som døme på eigennamn vert mellom anna Polen nemnt (Anly og Kvinge, 2020, s. 132). Polen vert ikkje skildra eller forklart noko vidare, berre vist til som døme. I teksten «Orda si historie» (Anly og Kvinge, 2020, s. 232) vert det argumentert for at appelsin på norsk kjem frå nederlandsk og tyder eple frå Kina. Kina vert ikkje tematisert noko vidare, berre nemnt.

I teksten «Malala Yousafzai» (Anly og Kvinge, 2020, s. 206) er Pakistan referert til to gonger. Fyrste gongen vert det gjort greie for at Malala kjem frå «(...) ein vakker dal i Pakistan» (Anly og Kvinge, 2020, s. 206). Andre gongen er i ein faktaboks til eit bilete av henne. Sidan plassen Malala kjem frå vert skildra, kan det verke som at ein med teksten ynskjer at elevane skal sitje att med meir informasjon enn at ho «berre» kjem frå Pakistan.

### 6.6.2 Intertekstualitet

Samtlege av tekstane under *Geografiske namn og stader* tematiserer kulturelt mangfald direkte. Det vert til dømes vist direkte til Polen, Korea og Sahara (Anly og Kvinge, 2020, s. 132, 188, 201). Likevel får ein i liten grad kunnskap om korleis landa er og ser ut. Dei vert vist til for å spesifisere kor dyr og menneske kjem frå og kor personar har vore (Anly og Kvinge, 2020, s. 186 og 188). Unntaka er diktet om pyramiden og teksten om Malala. I dei tekstane får ein vite korleis pyramidar vert bygd og korleis plassen ser ut (Anly og Kvinge, 2020, s. 112 og 206). Dette gjer at perspektivet i tekstane som tematiserer *Geografiske namn og stader* jamt over ikkje tek eit ikkje-vestleg perspektiv. Fokus er

ikkje på korleis ikkje-vestlege land ser ut eller korleis menneska frå desse landa opplever det.

### 6.6.3 Modalitet

Frå tekstane som tematiserer kulturelt mangfald under *Geografiske namn og stader*, har eg nokre registreringar av modalitetar. Teksten «Orda si historie» tematiserer kulturelt mangfald i ei av totalt sju oppgåver med påstanden «appelsin betyr eigentleg eple frå Japan» (Anly og Kvinge, 2020, s. 233). I spørsmålet er det modale adverbet *eigentleg* brukt. Det gjer at påstanden verkar overraskande og at læreboka ynskjer å understreke noko. Sjølv om det er brukt ein modalitetsmarkør i påstanden, påverkar den likevel ikkje framstillinga av kulturelt mangfald, då den er etterfølgt av eit ikkje-vestleg land, Japan. To av totalt seks oppgåver til teksten «Kua som fall ned frå himmelen» tematiserer kulturelt mangfald. Elevane skal svare på «Kvar går handlinga i historia føre seg?» og «I forteljinga fell ei ku ned frå himmelen. Korleis kunne det ha seg? Forklar med eigne ord» (Anly og Kvinge, 2020, s. 169). Oppgåvene legg opp til at Japanhavet og eit russisk fraktfly skal tematiserast. Det modale verbet *kunne* er brukt i ei av oppgåvene. Dette gjer at oppgåvene verkar meir opne for moglegheiter, her er eit ynske om at elevane skal svare på oppgåva.

Til teksten «Førstemann som pissa på månen» (Anly og Kvinge, 2020, s. 189) er kulturelt mangfald tematisert i to av totalt fem oppgåver. Det fyrste spørsmålet er subjektivt. Her skal elevane ta utgangspunkt i kva dei sjølve hugsar frå teksten, og svare på kva «(...) du får vite om Buzz i desse utdraga frå *Førstemann som pissa på månen?*» (Anly og Kvinge, 2020, s. 189). I den andre oppgåva får elevane fyrst informasjon om kva som står innleiingsvis til boka om «Førstemann som pissa på månen», det at boka er basert på ei sann historie og nokre lause rykte. Deretter skal elevane svare på kva dei trur er fakta og kva som er lause rykte i historia (Anly og Kvinge, 2020, s. 189). I dei to oppgåvene som tematiserer kulturelt mangfald er det ikkje nytta modale verb og adverb. Det kan difor verke som at læreboka er sikker på det ho skriv, elevane skal svare på det oppgåva spør om utan å tenkje så mykje sjølv. På ei anna side opnar læreboka for refleksjon, sidan fleire av spørsmåla er retta direkte mot eleven og formulert med ordlyden «du får vite» (Anly og Kvinge, 2020, s. 189). Her opnar oppgåvene i læreboka for at elevane kan skrive kva dei har fått med seg frå teksten.

Til teksten Malala er det totalt sju oppgåver, og ei av oppgåvene tematiserer *Geografiske namn og stader* knytt til kulturelt mangfald. Oppgåve ein spør «Kvar kjem Malala frå?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 207). Det kan altså verke som at teksten meiner at kvar Malala kjem frå er viktig, det er kunnskap elevane skal sitje att med etter å ha lese teksten.



Ingen av oppgåvene til tekstane om pyramiden, Polen, sjøknelaren og mauren med skrittellar tematiserer kulturelt mangfald knytt til *Geografiske namn og stader*, difor har eg ikkje gjort registreringar under modalitet for desse tekstane (Anly og Kvinge, 2020, s. 113, 132, 187 og 201). Det er likevel interessant å undersøkje kor mange oppgåver det er til kvar av tekstane, då det kan fortelje oss noko om kor mykje elevane skal arbeide med dei. Til teksten «Pyramiden» er det to oppgåver, medan det ikkje er oppgåver til teksten om Polen (Anly og Kvinge, 2020, s. 113 og 132). Til teksten om sjøknelaren er det to oppgåver og til ei av oppgåvene er det fem spørsmål (Anly og Kvinge, 2020, s. 187). «Maur med skrittellar» (Anly og Kvinge, 2020, s. 201) har ikkje oppgåver, men eit *før du les* spørsmål som elevane skal svare på. Ut i frå dette kan det verke som at elevane ikkje skal arbeide mykje med tekstane, då to av tekstane ikkje har oppgåver og dei to andre berre har to oppgåver.

## 6.7 Mat

### 6.7.1 Representasjon

På ei av djupnelæringssidene i boka vert elevane presenterte for «Vesle raudhette og ulven» (Roald Dahl) (Anly og Kvinge, 2020, s. 141). Det forteljande diktet er ein humoristisk og moderne versjon av folkeeventyret om Raudhette som skal besøke si sjuke bestemor. I teksten vert det referert til matrettane kebab med chia og halal-falaffel (Anly og Kvinge, 2020, s. 141). Det er utforma ein tekstboks i slutten av diktet som gjer greie for ord og omgrep som er brukt, og der vert ikkje kebab med chia og halal-falaffel forklart. På ei av *språksidene* i boka vert taco nemnt «ho er ung, elskar taco, og har kort lunte» (Anly og Kvinge, 2020, s. 176). Taco vert berre vist til i ein eksempelsetning, det er ikkje taco som er fokuset i teksten. Difor kan det diskuterast om ein skal tolke innhaldet i «Vesle raudhette og ulven» og taco som representasjon av kulturelt mangfald, då matrettane ikkje er vidare omtalte og det heller ikkje er spesifisert kor dei kjem frå. Ein trekkjer heller ikkje automatisk ei slutning om at dette er ikkje-vestleg kultur, då dette er matrettar som vert brukt i ulike kulturar. Eg ser likevel på desse som representasjonar i denne samanhengen, og grunnen er at matrettane er av ikkje-vestleg opphav.

### 6.7.2 Intertekstualitet

Ein får altså ikkje vite noko om dei ikkje-vestlege matrettane som læreboka representerer, dei vert berre vist til ved namn. Dette kan fortelje oss noko om perspektivet i tekstane som tematiserer ikkje-vestleg mat. Elevane får ikkje ei utgreiing om kebab med chia, halal-falaffel og taco frå personar som høyrer til kulturen, dei får heller ikkje vite kvar han kjem frå. Tekstane som viser til matrettane kan

også karakteriserast som vestlege, sidan diktet er basert på den vestlege versjonen av *Raudhette og ulven* og norske språkreglar. Tek ein utgangspunkt i dette kan perspektivet i tekstane som representerer ikkje-vestleg mat seiast å vere vestleg.

### 6.7.3 Modalitet

Til eksempelsetninga om taco er det ingen aktivitetar, den skal fungere som eit døme på korleis ein bruker verb i presens (Anly og Kvinge, 2020, s. 176). Til djupnelesingsteksten «Vesle Raudhette og ulven» er det totalt 17 spørsmål og to av dei tematiserer kulturelt mangfald. Spørsmål fire ber elevane svare på «Kva slags mat likar ulven?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 143) og dette opnar for ei tematisering av kebab med chia og halal-falaffel. Spørsmålet ligg under kategorien «finn svar i teksten» (Anly og Kvinge, 2020, s. 143), difor vil elevane truleg ramse opp dei ulike matrettane som ulven likar, utan å arbeide noko vidare med dette. Spørsmål åtte ber elevane svare på «Kvifor er kebab nemnd i teksten?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 143). Spørsmålsformuleringa bruker ikkje modalitet, dermed kan det verke som det er *eitt* korrekt svar på spørsmålet òg at svaret finst i teksten. Difor må elevane truleg sjå spørsmålet i samanheng med det tidlegare spørsmålet «Kva slags mat likar ulven?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 143), og svare at kebab er nemnt som døme på noko som «smakar godt». Spørsmålet verkar lukka, det verkar som at det finst berre eitt korrekt svar, noko som kan hindre elevane i å til dømes diskutere mattradisjonar.

## 7. Analyse og diskusjon

Gjennom fyrste del av analysen og diskusjonen vil eg lyfte fram utfordringar i arbeidet med resultatata frå registreringane og korleis desse vart løyste. Eg vil også gjere greie for moglege grunnar til at nokre av dei diskursive kategoriane til Fairclough har fleire registreringar enn andre. Deretter vert resultatata under kvar av dei tematiske kategoriane til Hall kort oppsummerte.

I andre del vert resultatata sett saman med Honneth sin teori om anerkjenning og antidiskriminerande undervisning, for deretter å verte analyserte og diskuterte som den inste dimensjonen av Faircloughs modell, sosial hending. Vidare vert resultatata frå registreringane diskuterte som den ytste dimensjonen av Faircloughs modell, sosial struktur. Det siste inneber at resultatata vert sette saman med læreplanen, for å undersøke om den kan vere ein faktor for representasjonen, framstillinga og

anerkjenninga av kulturelt mangfald i læreboka. Eg diskuterer resultatata frå analysen av tekstane som sosial hending og sosial struktur fyrst, fordi Fairclough argumenterer for at sosial praksis viser det dialektiske tilhøvet mellom sosial hending og sosial struktur (Fairclough, 2003, s. 26). Det er når ein undersøker tekstar som sosial praksis at ein analyserer kva ideologiar og diskursar teksten tuftar på, og kven dei kan tenkjast å tene. Difor er det rimeleg å avslutte diskusjonen med å vise til ideologiar og diskursar som læreboka truleg byggjer på. Heilt avslutningsvis vert analysen og diskusjonen oppsummerte.

## 7.1 Utfordringar i arbeidet med resultat frå registreringane

I gjennomgangen av utfordringar med analysearbeidet tek eg utgangspunkt i dei diskursive kategoriane; *representasjon*, *intertekstualitet* og *modalitet*. Grunnen til det er at utfordringar eg har stått overfor i *resultat frå registreringane* i stor grad er knytte til desse. Eg skal også vise til nokre utfordringar ved registreringar i dei tematiske analysekategoriane.

*Representasjon* har flest registreringar under kvar av dei diskursive analysekategoriane, noko som skuldast at dette gjeld både direkte og indirekte tematisering av kulturelt mangfald. For å gjere framstillinga av resultatata så transparent som mogeleg, vart også tekstane som ligg til grunn for analysen skildra i korte trekk ved å vise til kva for tema som er belyst og korleis. Dette har ført til at *representasjon* har fått noko større plass enn til dømes *intertekstualitet*. I den diskursive kategorien *intertekstualitet* er det ikkje så mange registreringar. Grunnen til det er at læreboka ikkje har henta litteratur frå ikkje-vestlege forfattarar, sett vekk frå myten frå Japan. *Intertekstualitet* kravde heller ikkje mykje tekstleg framstilling, berre døme frå tekstane som kunne seie noko om perspektivet. *Modalitet* har færrest registreringar av dei diskursive analysekategoriane. Ei av årsakene er at ikkje alle tekstane som tematiserer kulturelt mangfald, hadde oppgåver knytte til seg, og sjølv om tekstane hadde oppgåver, var det ikkje alle som belyste kulturelt mangfald. Dette førte igjen til at det vart få registreringar av modalitetar.

Det er fleire registreringar under kvar av dei tematiske analysekategoriane *kommunikasjon*, *språk*, *tekstutdrag*, *namn på menneske*, *geografiske namn og stader* og *mat*. Men her er det viktig å merke seg at læreboka ikkje tematiserer kulturelt mangfald i like mange tekstar som det er registreringar. Ein og same tekst er brukt under fleire av analysekategoriane, som til dømes teksten «Malala Yousafzai» (Anly og Kvinge, 2020, s. 206). Denne har registreringar både i *namn på menneske*, *geografiske namn og stader* og *tekstutdrag*.

I arbeidet med registreringar i den tematiske kategorien *Namn på menneske* var det òg nokre utfordringar. Analysen tek ikkje for seg bilete og illustrasjonar, berre verbaltekst. Eg måtte altså halde meg til teksten i læreboka, uavhengig av kva illustrasjonen måtte vise. I registreringa av bruk av namnet Abdi valde eg å gje ei kort skildring av illustrasjonen for å få fram poenget om at guten på biletet er melaninrik (Anly og Kvinge, 2020, s. 138). Andre gonger eg har vore i tvil om eg skal tolke tekstane som direkte representasjon, har eg valt å vere open om dette. Spesielt i kategorien *Tekstutdrag* der teksten «Framføring» (Anly og Kvinge, 2020, s. 100) viser til krig: Om ein skal sjå på dette som representasjon av kulturelt mangfald, kan diskuteras. Difor valde eg å argumentere både for og imot ei slik forståing. I analysen av kategorien *Kommunikasjon*, der alle tekstane tematiserte kulturelt mangfald indirekte, vart det også tidvis vanskeleg å vite kva tekstar som skulle takast med og ikkje, og om lesaren ville klare å følgje argumentasjonen min. Difor valde eg også her å vere så transparent som mogeleg ved å vise til delar av teksten og korleis desse kunne tolkast som indirekte tematisering av kulturelt mangfald.

Det var utfordrande å registrere i kategoriane *Mat* og *Språk*, mykje fordi det var vanskeleg å bestemme korleis eg skulle analysere *Intertekstualiteten*, nærare sagt perspektiva i tekstane. Perspektivet kjem ikkje eksplisitt til synes i tekstane, og difor måtte eg leite etter element i tekstane som kunne fortelje noko implisitte perspektiv. Eg valde å ta med eksempel frå tekstane som kan seie noko om desse, som til dømes kvar i teksten kulturelt mangfald er tematisert.

Samla sett var det mest utfordrande å arbeide med *Modalitet*, fordi oppgåvene i liten grad nyttar seg av modalitetar. Bruken av modalitetsmarkørar var ikkje alltid relevant for framstillinga av kulturelt mangfald (Anly og Kvinge, 2020, s. 233). Dette kom tydeleg til syne under kategorien *Geografiske namn og stader*.

## 7.2 Oppsummering av resultat frå analysen

### 7.2.1 Kommunikasjon

Samtlege tekstar som tematiserer kulturelt mangfald under *Kommunikasjon*, gjer det indirekte. I tekstane «Ulike måtar å helse på» (Anly og Kvinge, 2020, s. 53) og «Potetgull» (Anly og Kvinge, 2020, s. 58) vert det vist til ulike helsemåtar og kva det vil seie å vere høfleg. Ingen av desse nemner kultur som ein viktig faktor i møte med andre menneske og tek heller ikkje opp kva som er rett måte å møte andre på. Det same gjeld for tekstane «ZombieLars», «Ta diskusjonen!» og «Fakta eller meiningar?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 70, 86 og 192). Det vert også gjort greie for framandhat, at det er lov å vere ueinig utan å verte uvenner og at vi opplever situasjonar ulikt, utan at kultur er teke med som ein

faktor.

### 7.2.2 Språk

Det er fleire registreringar under *Språk* knytt til kulturelt mangfald, både direkte og indirekte. Det vert mellom anna vist til vietnamesisk og indonesisk (Anly og Kvinge, 2020, s. 226 og 234). Det vert også vist til utbreiinga av tjukk l, og elevane blir spurde om dei skarrar eller rullar på r-en (Anly og Kvinge, 2020, s. 240). Tekstane som viser til ikkje-vestlege språk har delvis ikkje-vestlege perspektiv, og tekstane som har registreringar i modalitetskategorien, har fleire oppgåver som tematiserer kulturelt mangfald.

### 7.2.3 Tekstutdrag

Tekstane i læreboka tematiserer kulturelt mangfald i litteratur, både direkte og indirekte. Det er henta litteratur frå ikkje-vestleg kultur, nokre av tekstane har hovudperson med ikkje-vestleg opphav og nokre har tema i teksten som viser direkte til kulturelt mangfald (Anly og Kvinge, 2020, s. 153, 206 og 226). Tekstane som indirekte tematiserer kulturelt mangfald, viser til krig eller hovudperson som kan tolkast som ikkje-vestleg (Anly og Kvinge, 2020, s. 100 og 237 ). Tekstane som har registreringar i modalitetskategorien har fleire oppgåver, noko som vitnar om at elevane skal arbeide grundig med tekstane. Perspektivet i tekstane som viser til *Tekstutdrag* tek vare på eit ikkje-vestleg perspektiv.

### 7.2.4 Namn på menneske

Det vert vist til fleire ikkje-vestlege namn i læreboka, som til dømes Abdi, Aldon og Minh (Anly og Kvinge, 2020, s. 138 og 226). Elevane får ikkje kjennskap til desse personane sidan dei ikkje har fått ei stemme i læreboktekstane; éin vert vist til på ei språkside og dei to andre kan eit ikkje-vestleg språk. Ein ser mykje av den same tendensen som i analysekategoriane *Geografiske namn* og *stader* og *Mat*, det er sjeldan representasjonane går utover det å vise til namn. Difor gir læreboka også her eit inntrykk av at framstillinga av kulturelt mangfald er på eit minimum. Unntaka er i tekstane om Malala og Mehdi: Her får ikkje-vestlege personar ei stemme, ein får vite kva dei gjer, tenkjer og føler (Anly og Kvinge, 2020, s. 206 og 236). Dette kan bidra til at elevane i større grad får innblikk i personane bak namnet. Sjølv om ein ved desse tilfella får kjennskap til personane, er perspektivet jamt over vestleg. Det er ingen oppgåver knytt til *Namn på menneske*, noko som vitnar om at elevane i liten grad skal arbeide med det.

### 7.2.5 Geografiske namn og stader

Alle tekstane som tematiserer kulturelt mangfald under *Geografiske namn og stader*, gjer det direkte. Det vert vist til ikkje-vestlege land som Polen og Kina (Anly og Kvinge, 2020, s. 132 og 232) og ikkje-vestlege havområde som Japanhavet og Indiahavet (Anly og Kvinge, 2020, s. 167 og 186). Det vert også spesifisert at embetsmannen i ein av tekstane er russisk og at ein amerikansk astronaut har flog bombefly i Koreakrigen (Anly og Kvinge, 2020, s. 169 og 288). I teksten om pyramiden og Malala får ein noko meir informasjon om kulturelt mangfald knytt til *Geografiske namn og stader* samanlikna med dei andre tekstane i kategorien. Lesaren får kjennskap til korleis egyptarane bygde pyramidar og at Malala kjem frå ein vakker dal i Pakistan (Anly og Kvinge, 2020, s. 112 og 206).

### 7.2.6 Mat

Det er tre registreringar under *Mat* knytt til kulturelt mangfald, og det er kebab med chia, halal-falaffel og taco (Anly og Kvinge, 2020, s. 141 og 176). Representasjonen av ikkje-vestleg mat kan seiast å vere knapp, ettersom denne maten ikkje eigentleg vert omtalt, berre vist til som døme. Det er elles berre oppgåver til teksten som viser til kebab med chia og halal-falaffel (Anly og Kvinge, 2020, s. 143). Dette gjer at perspektivet i tekstane som tematiserer mat, verkar vestleg, elevane skal i liten grad arbeide med eller diskutere mattradisjonar.

## 7.3 Korleis læreboktekstane kan bidra til anerkjenning

Denne delen av oppgåva startar med ein diskusjon av Honneths teori om anerkjenning og Røthing og Svendsen si antidiskriminerande undervisning, og korleis desse kan høve i diskusjon av anerkjenning i ei lærebok. Deretter vert læreboktekstane analyserte og diskuterte som sosial hending. Delkapittelet er strukturert etter dei tre dimensjonane i Honneth sin teori; *kjærleik, rett og sosial verdsetting*.

Honneths teori om anerkjenning tek føre seg det grunnleggjande psykologiske behov for anerkjenning hjå mennesket (Honneth, 2008, s. 145). Han viser til primære relasjonar som kjærleiksforhold og vennskap og forholdet mellom mor og barn (Honneth, 2008, s. 107). Teorien handlar også om menneska sin rettslege status som borgarar i eit samfunn og kor viktig anerkjenning frå fellesskapet, til dømes arbeidslivet, er (Honneth, 2008, s. 117; Lysaker, 2015, s. 110). Skulen er med andre ord i liten grad belyst av Honneth. Spernes (2020, s. 187 og 208) vektlegg anerkjenning i

arbeidet med minoritetsgrupper i skulen. Ho viser til viktigheita av både lærar og elev relasjonen, og mellom elevane, samt korleis læraren kan arbeide med å anerkjenne elevar med ikkje-vestleg bakgrunn for å unngå diskriminering. Difor har eg drege parallellar mellom Honneths modell og Spernes sine døme frå praksisfeltet.

Antidiskriminerande undervisning fokuserer på annleisgjering og diskriminering knytt til undervisning. Måten ein formulerer og ordlegg seg på i undervisninga, kan føre til annleisgjering og diskriminering av grupper (Røthing, 2019, s. 44; Røthing, 2020, s. 42). Verken anerkjenningssteorien til Honneth eller antidiskriminerande undervisning tematiserer anerkjennning av ikkje-vestleg kultur i lærebøker. Likevel meiner eg at begge desse teoriane har overføringsverdi til denne diskusjonen. Læreboka vert framleis sett på som eit av læraren sine viktigaste hjelpemiddel i planlegging og gjennomføring av undervisning (Nylenna, 2017, s. 90). Difor vert læreboka brukt i relasjonen mellom lærar og elev og mellom elev og elev. I diskusjonen av læreboktekstane skal eg såleis undersøkje korleis tekstane kan bidra til å anerkjenne av elevar med ikkje-vestleg bakgrunn.

### 7.3.1 Kjærleik

Anerkjennning i den fyrste forma handlar om primære relasjonar som består av sterke emosjonelle band (Honneth, 2008, s. 104). I skulesamanheng kan desse emosjonelle banda vere mellom lærar og elev og elev og elev (Spernes, 2020, s. 185 og 187). Læreboktekstane kan såleis legge opp til anerkjennning ved å vise til relasjonar som vennskap, parforhold og familie. Dei kan også invitere til arbeid med kommunikasjon og språk; til dømes med korleis ein kommuniserer i primære relasjonar og verdien av morsmål. Perspektivet og oppgåvene til læreboktekstane kan også bidra til anerkjennning i form av kjærleik ved å leggje opp til aktivitetar der læraren og elevane må lytte, samtale og reflektere i fellesskap.

Ifølgje Spernes (2020, s. 185 – 186) kan elevane føle seg anerkjende dersom dei opplever å bli forstått gjennom å bli snakka med og lytta til. Tekstane under kategorien *Kommunikasjon* tek føre seg korleis vi snakkar med og til kvarandre, at vi kommuniserer ulikt ut frå relasjonen vi har til vedkommande. Tekstane «Ulike måtar å helse på» (Anly og Kvinge, 2020, s. 53) og «Potetgull» (Anly og Kvinge, 2020, s. 58) kjem med døme på korleis ein helser ulikt på personar ein møter, og kva som vert oppfatta som høfleg. Dersom læraren ber elevane reflektere over korleis dei helser og kva dei ser på som høfleg oppførsel, kan han lytte og undre seg saman med elevane. At elevane kjem med innspela sine og læraren bekreftar desse, kan føre til ei kjensle av anerkjennning hjå elevane (Spernes, 2020, s. 185). Elevane svarar truleg ulikt på korleis dei helser og forklarar kanskje kvifor, noko som

kan føre til auka forståing mellom elevane. Dette kan ifølgje Honneth (2008, s. 113 – 115) føre til at barnet (eleven) føler seg akseptert og kjenner på omsorg, noko som aukar sjansen for anerkjening i elev-elev-relasjonen.

Sjølv om læreboktekstane tematiserer kommunikasjon og ulike faktorar som påverkar helsemåten, vert ikkje kultur eksplisitt nemnt i nokre av tekstane. Elevar med ikkje-vestleg bakgrunn kan difor føle seg oversett (Honneth, 2008, s. 147). Korleis kultur kan leggje føringar for kva som vert oppfatta som rett helsemåte og høflegheit, er ikkje anerkjent i verken brødtekstane eller oppgåvene. Det vert difor i all hovudsak opp til læraren å belyse korleis vår kulturelle bakgrunn kan påverke måten vi kommuniserer på. Dersom det ikkje er elevar med ein fleirkulturell bakgrunn i klassen, er det lite truleg at kultur vert teke opp som tema. Dette gjer at elevane ikkje får kjennskap til korleis kulturfaktoren kan påverke oss i møte med andre menneske.

I analysekategorien *Tekstutdrag* vert det vist til ulike relasjonar. I teksten «Amaterasu og Susanoo» (Anly og Kvinge, 2020, s. 151) vert det vist til søskenrelasjonen, i teksten «Malala Yousafzai» (Anly og Kvinge, 2020, s. 206) får ein høyre om støtta ho fekk frå «tusennis» av barn, og i teksten «Hjartet er ein knyttneve» (Anly og Kvinge, 2020, s. 237) vert elevane kjende med Mehdi som er forelska i ei jente. Tekstane synleggjer relasjonar mellom menneske og mytefigurar frå ikkje-vestlege kulturar. Det kan vere at elevar med ein ikkje-vestleg bakgrunn identifiserer seg og kjenner ein større nærleik til tekstar der hovudpersonen er ikkje-vestleg. Ifølgje Honneth er nærleik ein viktig faktor i kjærleiksdimensjonen, då det er med på å gje eigenverdi og bekrefte sjølvkjensla (Honneth, 2008, s. 104 og 147).

Det er ingen av oppgåvene til desse tekstane som tematiserer kulturelt mangfald knytt til relasjon. Til teksten om Mehdi er det ingen oppgåver, men det er oppgåver til tekstane om Amaterasu og Susanoo og Malala. Oppgåvene elevane skal arbeide med her, er knytte til tematikken i tekstane, uvêr i fyrstnemnde og om livet til Malala i den andre (Anly og Kvinge, 2020, s. 236, 153, 206). Dette kan tolkast på fleire måtar. Det kan på den eine sida vitne om at læreboka ikkje ynskjer å fokusere på spente søskenforhold i japansk mytologi, at det er unikt at ein ikkje-vestleg gut forelskar seg i ei jente, eller at Malala fekk lykkeynske frå barn. Det er ikkje *dette* elevane skal rette merksemda mot etter å ha lese tekstane. Ein kan tolke det i retning av at læreboka ikkje ser på dette som særskilt for ikkje-vestleg kultur. Dersom oppgåvene i læreboka hadde fokusert på desse relasjonane, så kunne det verke som ein meinte dette var lite typisk for ikkje-vestleg kultur og nærast for eksotisk å rekne.

På den andre sida kan det verke som at læreboka distanserer seg frå relasjonar mellom ikkje-vestlege menneske ved å ikkje belyse det i oppgåvene. Dersom læreboka hadde lagt opp til arbeid med



relasjonar, så kunne elevane og læraren saman diskutert og reflektert over søskenforhold, forelsking og støtte, som igjen kunne ha ført til sterkare emosjonelle band mellom lærar og elev og elev og elev, noko Spernes argumenterer for som viktig for å føle seg anerkjent (Spernes, 2020, s. 185 – 186).

I kategorien *Namn på menneske* vert det vist til namn som Abdi, Aldon og Minh (Anly og Kvinge, 2020, s. 138 og 226). Ved å trekkje inn ikkje-vestlege namn i læreboktekstane, kan det vere at elevar med ikkje-vestlege bakgrunn føler seg inkludert og godtatt. Tekstane anerkjenner at det finst elevar med ulikt opphav i klasserommet. Dette kan ifølgje Spernes (2020, s. 185 – 186) ha ein positiv påverknad på elevane sitt læringsmiljø og for motivasjon. Samstundes verkar læreboka noko distansert i tekstane der det vert vist til namn. Abdi vert brukt på ei av språksidene i eit døme, men ein får ikkje vite noko om den kulturelle bakgrunn hans. Det ein får vite om Aldon og Minh, er at dei kan høvesvis polsk og vietnamesisk (Anly og Kvinge, 2020, s. 138 og 226). Elevane får med andre ord lite kjennskap til menneska bak namna. Det kan difor tenkjast at kulturelt mangfald i mindre grad vert tematisert i desse tekstane enn det kunne vore dersom ein fekk meir informasjon. Likevel kan det vere at elevar med ikkje-vestleg bakgrunn føler seg anerkjende ved at namn frå kulturen deira er representert, og at det ikkje krevst ei vidare utgreiing om det.

Ifølgje Honneths utlegging av anerkjeningsforma kjærleik er begge partane i relasjonen avhengig av kvarandre for å få dekt behovet for anerkjening. Det kan ein gjere gjennom nærleik, tillit, lytting, forståing og det å snakke med kvarandre (Honneth, 2008, s. 104; Spernes, 2020, s. 185 – 186). Tema i teksten «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) under kategorien *Språk* viser korleis relasjonen mellom lærar og elev og elev og elev kan styrkast ved at elevane får snakke morsmålet sitt. Teksten viser til dei ikkje-vestlege språka urdu, somali, polsk og vietnamesisk. Handlinga i teksten vitnar om at læreboka er medviten om at elevar i norske klasserom kan fleire språk enn berre norsk. I møte med denne teksten kan læraren legge opp til arbeid med fleirspråklegheit, særleg dersom nokre av elevane kan fleire språk enn norsk. Dette opnar for at elevar som er fleirspråklege kan få vise fram dette for læraren og medelevane. Det kan føre til at læraren saman med elevane kan samtale, undre seg og lytte til elevar som er fleirspråklege, noko som igjen kan føre til ein styrka relasjon mellom lærar og elev og elev og elev (Spernes, 2020, s. 187). Fleirspråklege elevar vil altså kunne føle seg anerkjende ved å få snakke språket sitt i klasserommet, samstundes som dei vert verdsette av både læraren og elevane.

Fyrst og fremst bidreg teksten «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) til synleggjering av mangfaldet som finst i norske klasserom. Aktiviteten som er knytt til teksten legg opp til at elevane skal lære seg fleire ord på ulike språk. Samstundes er det verdt å merke seg at tekstane under kategorien *Språk* ikkje synleggjer at ikkje-vestlege språk vert snakka i ulike relasjonar, som til dømes

mellom elevane. I tekstane som «Kan du lage tjukk l?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) og «Skarrar du eller rullar du på r-en?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) vert også ikkje-vestlege språk representerte og det vert vist at ein uttalar bokstavlyden ulikt. Men det vert ikkje tematisert at elevane seg i mellom eller i andre relasjonar brukar språket. Læreboktekstane i seg sjølve er altså ikkje nok til å anerkjenne elevar med ikkje-vestleg bakgrunn, og såleis fell det på den enkelte læraren å bruke tekstane på ein måte som varetek og styrkar relasjonane mellom lærar og elev og elev og elev (Spernes, 2020, s. 187).

Dersom barnet (eleven) opplever aksept og omsorg frå primære relasjonar vil det utvikle og uttrykkje seg sjølv, samt få dekt behovet for anerkjenning (Honneth, 2008, s. 104 og 113 – 115). Fleire av læreboktekstane legg opp til tematikkar der læraren kan anerkjenne elevar med ikkje-vestlege bakgrunn gjennom å samtale om kommunikasjon, relasjonar, namn og språk. Dette kan igjen bidra til å utvikle kunnskap og gode haldningar i elevgruppa, noko som kan styrkje elev-elev-relasjonen. Dette argumenterer Spernes (2020, s. 187) for som viktig for kjensla av anerkjenning. Ein ser også at arbeidet med å anerkjenne elevar med ikkje-vestleg bakgrunn i stor grad er opp til læraren, då tematikkar kring ikkje-vestleg kultur i liten grad er greia ut om, berre nemnt ved namn eller som døme (Anly og Kvinge, 2020, s. 53 og 58). Det er vestlege tema og problem som er i fokus. Det ser ein til dømes i tekstane som tematiserer *Kommunikasjon* og *Språk*. Kultur er ikkje nemnt som faktor i kommunikasjon. Teksten «Kan du lage tjukk l?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) viser til ikkje-vestlege språk i ein faktaboks utanfor sjølve brødteksten og «Skarrar du eller rullar du på r-en?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 240) tematiserer berre norske dialekter. Teksten «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) er eit sjeldan unntak; der vert det vist til både relasjonar og språk. Det kan difor verke som at læreboka jamt over vektlegg å fortelje om andre kulturar, vise at dei finst, framføre å sleppe til personar som høyrer til kulturen og faktisk kan fortelje om den. Røthing og Svendsen poengterer i si antidiskriminerande undervisning at kunnskap om ikkje er tilstrekkeleg for å hindre diskriminering. Ein må også ha kunnskap om relasjon og samspel (Røthing, 2020, s. 45).

### 7.3.2 Rett

Anerkjenning i den rettslege forma handlar om menneske sin rettslege status, at alle må følgje dei same lovene og reglane, og at alle har krav på ei likeverdig behandling (Honneth, 2008, s. 117). I denne samanhengen vil anerkjenning mellom anna handle om tilpassa opplæring der læraren må ta utgangspunkt i lærestoff og døme som *alle* elevane kan kjenne seg att i (Spernes, 2020, s. 208). Det vil også handle om å vise til ulike styresett, rettar og likeverd.

Nokre av læreboktekstane viser til ulike rettslege sider og styresett i ikkje-vestlege land. Dette kan auke respekten og forståinga for ikkje-vestlege kulturar og elevane vert medvitne om andre menneske sine utfordringar, deira bakgrunn og kultur. I kategorien *Tekstutdrag* viser teksten «Malala Yousafzai» (Anly og Kvinge, 2020, s. 206) til både rettslege sider og styresett i Pakistan. Den gjer greie for korleis Malala stod opp mot Taliban og ytra seg, på Internett og fjernsyn, om jenter sin rett til utdanning. Til teksten er det også knytt oppgåver der elevane skal svare på spørsmål om livet hennar og konflikten med Taliban. Teksten «Førstemann som pissa på månen» (Anly og Kvinge, 2020, s. 188) viser ikkje til styresett, men til krigen i Korea. Fokuset i teksten er heller ikkje på krigen i Korea, men på den amerikanske astronauten Buzz. Teksten «Framføring» (Anly og Kvinge, 2020, s. 100) viser også til krig, men kva krig det er snakk om er ikkje spesifisert. Ein kan difor ikkje direkte knyte denne registreringa opp mot ikkje-vestleg kultur. Felles for desse tre tekstane er at dei viser til konflikter og utfordringar, og i to av tekstane går konflikten føre seg i eit ikkje-vestleg land.

I kva grad tekstane i kategorien *Tekstutdrag* er med på å anerkjenne elevar med ikkje-vestleg bakgrunn i den rettslege forma, kan diskuteras. På ei side anerkjenner desse læreboktekstane utfordringar som enkelte ikkje-vestlege samfunn står overfor, og som kanskje nokre av elevane med ikkje-vestleg bakgrunn kjenner seg att i. Tekstane opnar på den måten for samtale og refleksjon i elevgruppa, og læraren kan bidra med å lytte til elevane og prøve å forstå deira tankar og refleksjonar. På den måten kan tekstane bidra til anerkjening. På ei anna side er det problematisk at tematikkar som krig og diskriminering er direkte knytte til ikkje-vestlege land som Pakistan og Korea. Det kan vere elevar med ikkje-vestleg bakgrunn opplever dette som diskriminerande. Ifølgje Honneth (2008, s. 142) kan ein oppleve å kjenne seg krenka dersom ein opplever seg feil framstilt og urettferdig behandla på bakgrunn av kultur.

Dersom fokuset er på manglande rettigheter og konflikter i ikkje-vestlege land og at dette «skil» seg frå vestlege land, kan elevane sitte att med inntrykk av at mangel på rettigheter og konflikter er reservert ikkje-vestleg kultur. Ved å berre fokusere på dei samfunnsmessige utfordringane i Pakistan og Korea, kan elevar som har bakgrunn frå desse kulturane, kjenne seg støytte. Dersom læreboka hadde vist eit meir nyansert bilete der det òg vart vist til likskap og moglegheiter i desse samfunna, kunne elevar med ikkje-vestleg bakgrunn i større grad kjent seg anerkjende.

Samstundes er det verdt å nemne at det også vert vist til ikkje-vestlege land og hav- og landområde som Polen, Japanhavet, Indiahavet, Sahara, Kina og Japan under kategorien *Geografiske namn og stader*. Då er ikkje samfunna knytte til konflikt og problem, berre viste til som døme eller for å spesifisere kvar handlinga går føre seg eller kor enkelte dyr kjem frå (Anly og Kvinge, 2020, s. 132, 167, 186, 201 og 232).

Ifølgje Spernes (2020, s. 208) er det å tilpasse opplæringa ein viktig føresetnad for at elevar med ikkje-vestleg bakgrunn skal føle seg anerkjende i den rettslege forma. Det kan ein gjere ved å vise døme som elevar med ikkje-vestleg bakgrunn kan kjenne seg att i. I kategorien *Mat* viser to av tekstane i læreboka til ikkje-vestlege matrettar. I teksten «Vesle raudhette og ulven» (Anly og Kvinge, 2020, s. 141) vert kebab med chia og halal-falaffel vist til som døme på mat som smakar godt, og på ei av *språksidene* i boka vert det vist til taco (Anly og Kvinge, 2020, s. 176). Versjonen av eventyret om raudhette og ulven som er presentert i læreboka er eit folkeeventyr frå vesten, som kanskje ikkje alle elevar med ikkje-vestleg bakgrunn har kjennskap til. Men ved å inkludere kebab med chia og halal-falaffel i teksten og oppgåvene, kan det vere at elevar med ikkje-vestleg bakgrunn føler seg inkluderte, fordi dei kjenner att matrettane.

Spernes (2020, s. 208) argumenterer for kor viktig det er å bruke lærestoff som elevar med ikkje-vestleg bakgrunn kan kjenne seg att i. På den måten kan læraren tilpasse undervisninga og det kan auke sjansen for at elevane kjenner seg anerkjende. Det er fleire av tekstane i kategorien *Tekstutdrag* som kan høve i tilpassing av undervisninga for elevar med ikkje-vestleg bakgrunn. Ein av tekstane er henta frå japansk mytologi og to av tekstane viser til animé-figurar frå Japan (Anly og Kvinge, 2020, s. 151 og 153). Andre døme på tekstar som kan brukast i tilpassing av undervisninga er «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) og «Hjartet er ein knyttneve» (Anly og Kvinge, 2020, s. 237), då begge desse tekstane har hovudperson med ikkje-vestleg bakgrunn og/eller belyser emne kring kultur. Elevar med ikkje-vestleg bakgrunn vil truleg lettare kunne relatere seg til og føle seg verdsette gjennom tekstar som viser til kulturen dei identifiserer seg med. Dersom læraren også bruker elevane som ein ressurs i undervisninga og ber dei forklare eller utdjupe tematikkar i tekstane for medelevar, vil dei truleg føle seg anerkjende. Samstundes kan det tenkjast at elevar med ikkje-vestleg kulturell bakgrunn ikkje kjenner på anerkjenning i like stor grad som dei kunne ha gjort, sidan læreboka i liten grad viser til ikkje-vestleg kultur i tekstane. I dei tilfella det skjer, er kultur sjeldan sjølve temaet i teksten eller oppgåvene. Læreboka har berre henta *ein* tekst frå ikkje-vestleg kultur, og vist til to tekstar som døme. I tekstar som har ein hovudperson med ikkje-vestleg bakgrunn, kjem den kulturelle bakgrunnen sjeldan til syne i teksten, ein får små «hint» i form av språket han snakkar eller landet han kjem frå. Noko utover dette vert ikkje gjort greie for.

Sidan anerkjenning i denne forma handlar om rettar og lover, er det ikkje rimeleg å vente at dette er tematisert i stor grad i læreboktekstane. Det handlar meir om korleis læraren og skulen som institusjon tilpassar undervisninga og følgjer lovverket. Difor vert det også vanskeleg å seie noko om korleis elevane kan føle seg anerkjende i møte med tekstane, då det vert opp til læraren.

Likevel kan ein kanskje diskutere korleis elevane kan kjenne på rettsleg anerkjenning. Landa som

læreboka refererer til, er anten berre viste til som eksempel, eller for å spesifisere kor menneske og dyr kjem frå, eller kvar dei har vore. Dersom ein får vite noko meir om landet vert det vist til konflikt og mangel på rettar. Ei slik framstilling er ifølgje Røthing og Svendsen problematisk. For det fyrste kan det verke som at «vi» vestlege sit med «fasiten» og må hjelpe «dei andre». For det andre vil ei slik framstilling vere med på å oppretthalde privilegia «vi» har til å definere kva som er rett og gale (Røthing og Svendsen, 2009, s. 65; Røthing, 2020, s. 45). Dette gjer at elevar med ikkje-vestleg bakgrunn kan føle seg annleisgjort – «dei» avvik frå norma og blir vist til i situasjonar der dei ikkje har same rettane som «oss». Unntaket er teksten om Malala (Anly og Kvinge, 2020, s. 206) som viser til utvikling av rettigheter. Ho vart tildelt Nobels fredspris for heltemotet ho viste då ho stod opp for jenter sin rett til utdanning. Denne teksten viser til konflikten mellom Taliban og Pakistan, men også at det er ei løysing og at det kan skje ei utvikling. Difor vil denne teksten i større grad enn dei andre kunne bidra til å anerkjenne elevar med ikkje-vestleg bakgrunn.

### 7.3.3 Sosial verdsetting

Anerkjenning i den siste forma handlar om at mennesket blir verdsett for sitt unike bidrag til fellesskapet. Fellesskapet kan vere arbeidsliv, media og offentlegheita (Honneth, 2008, s. 131; Lysaker, 2015, s. 110). I skulesamanheng vil dette handle om at elevane må føle seg viktige for klassefellesskapet, at deira evner og ferdigheiter blir verdsette i fellesskapet. Det handlar også om å lære elevane at «ulikskap er det normale» og at dette må sjåast på som ein ressurs (Spernes, 2020, s. 187). Læreboka kan leggje opp til anerkjenning ved å vise til ulikskap i tekstane, og korleis dette er verdifullt for fellesskapet.

Ifølgje Spernes (2020, s. 187) har læraren ei sentral rolle i å få elevane til å føle seg anerkjende. Læraren må formidle til elevane at «ulikskap er det normale», og alle elevar må få plass i fellesskapet. I kategorien *Kommunikasjon* vert mellom anna ulikskap tematisert. I teksten «ZombieLars» (Anly og Kvinge, 2020, s. 70) møter elevane Lars som er halvt zombie. Han opplever at framande som han ikkje er velkomne, og han vert utestengd og mobba. I teksten «Ta diskusjonen» (Anly og Kvinge, 2020, s. 86) skal elevane lære at det er greitt å ha ulik oppfatning om ulike emne, og at det må vere rom for å vere ueinige – ein kan ikkje verte uvenner av den grunn. I teksten «Fakta eller meiningar?» (Anly og Kvinge, 2020, s. 192) skal elevane lære om skilnaden på fakta og meiningar, og at det er bra at vi ser og tolkar situasjonar ulikt. Alle desse tre tekstane er med på å synleggjere for elevane at ulikskap er viktig og at alle skal bli verdsette for sitt unike bidrag til fellesskapet. Læraren kan bruke desse tekstane i undervisninga til samtale og refleksjon over elevane sine tankar og meiningar om ulikskap (Spernes, 2020, s. 187). Spesielt i teksten «ZombieLars» (Anly

og Kvinge, 2020, s. 70) må læraren vere audmjuk, lytte, prøve å forstå og akseptere innspela frå elevar med ikkje-vestleg bakgrunn. For enkelte elevar kan tematikken framandhat vere ei påkjenning, og difor er det viktig at elevane opplever anerkjenning frå læraren når slike tematikkar vert belyst.

Sjølv om alle tre tekstane under *Kommunikasjon* legg opp til arbeid med å synleggjere ulikskap og formidle det som noko positivt, er det problematisk at kultur ikkje er tematisert. Det kan vere elevar med ikkje-vestleg bakgrunn føler at utfordringar dei kan møte på i klassefellesskapet ikkje er anerkjende, sidan kultur ikkje er nemnt i verken brødtekst eller oppgåver. Ei mogleg forklaring på dette kan vere at læreboka ikkje ynskjer å framheve ulik kulturell bakgrunn som splittande, grunna i at ein er ulik dersom ein høyrer til bestemte kulturar. Ei anna mogeleg forklaring er at det å skilje seg ut, eller å ha ulik oppfatning om eit emne ikkje treng å vere knytt til kultur. Det kan også handle om ulike interesser.

Sosial verdsetting handlar om å bli anerkjent for sine spesielle ferdigheiter (Honneth, 2008, s. 131). I kategorien *Geografiske namn og stader* vert det gjort greie for korleis egyptarane bygde pyramidar, utfordringar dei møtte på undervegs og korleis dei løyste desse (Anly og Kvinge, 2020, s. 112). Det kan vere elevar med opphav i kulturen føler seg anerkjende når læreboka viser til arkitektur frå Egypt, og på den måten føle seg inkluderte. For å føle seg sosialt anerkjent må ein også føle seg verdsett for sitt unike bidrag til fellesskapet (Honneth, 2008, s. 134). I kategorien *Språk* vert det vist til teksten «Dyrelidar» (Anly og Kvinge, 2020, s. 234), som syner korleis ein skriv lyden av fleire dyrelidar på ulike ikkje-vestlege språk. Teksten opnar opp for at elevar med ikkje-vestleg bakgrunn kan snakke morsmålet sitt, og vise dei andre elevane korleis ein skriv og uttaler dei ulike dyrelidane. Det er også verdt å merke seg at det er fleire ikkje-vestlege språk enn vestlege språk som er representerte i teksten. Begge desse tekstane viser til og/eller legg opp til at ikkje-vestleg kulturar skal anerkjennast gjennom å vise til arkitektur og språk. Oppgåvene til teksten «Dyrelidar» (Anly og Kvinge, 2020, s. 234) legg også opp til arbeid med ikkje-vestleg språk, noko som tyder på at læreboka vektlegg dette. Ved å bruke slike tekstar kan elevar med ikkje-vestleg kulturell bakgrunn føle seg viktige for fellesskapet, ettersom deira kunnskap og ferdigheiter vert verdsett (Spernes, 2020, s. 187).

Ifølgje Honneth (2008, s. 134 og 143) vil ein føle seg anerkjent i fellesskapet dersom eins spesielle ferdigheiter vert sett på som verdfulle. I teksten «Åtte på rad» (Anly og Kvinge, 2020, s. 226) spør eg-personen om klassen kan lage ein rapp saman. Eg-personen kan somali og litt urdu, medan to andre kan polsk og vietnamesisk. Læraren synest dette er ein god idé og blir med på å lage låta. I teksten vert eleven med ikkje-vestleg bakgrunn lytta til og anerkjent, noko som synleggjer at bidraget hans til fellesskapet er viktig. Etter å ha lese teksten kan læraren ta initiativ til å gjere det same, og til å spørje elevane kva språk dei kan og om dei skal lage ein song saman. I aktiviteten til teksten er det også lagt

opp til at elevane skal lære seg fleire ord på ulike språk, difor vil truleg læraren ta utgangspunkt i dei språka som elevane kan. Dette poengterer Spernes er viktig for å føle seg anerkjent (Spernes, 2020, s. 187).

Fleire av læreboktekstane legg opp til at elevar med ikkje-vestleg bakgrunn skal kjenne seg anerkjende i møte med tekstane, og/eller at læraren kan bruke tekstane i samtale med elevane, slik at dei kan føle anerkjening. Difor kan ein seie at det ikkje-vestlege perspektivet er ivareteke i desse tekstane. Det vert lagt opp til at elevane skal lære *av* kulturen, ikkje *om*. Dette argumenterer Røthing og Svendsen for som viktig for å unngå diskriminering av ikkje-vestleg kultur (Røthing og Svendsen, 2009, s. 65; Røthing, 2020, s. 45). Unntaket er tekstane under *Kommunikasjon*, der kulturelt mangfald er indirekte tematisert. Sjølv om tekstane under kommunikasjon ikkje eksplisitt tematiserer kulturfaktoren, kan læraren gjere det. Men kanskje vert det ikkje gjort dersom det ikkje er elevar med ikkje-vestleg kulturell bakgrunn i klassen. Difor kan det vere at elevar med vestleg bakgrunn ikkje får kunnskap om kultur, og korleis den kan påverke måten vi ser og opplever verda. Perspektivet i desse tekstane kan seiast å vere vestleg, det er vestleg problematikk og utfordringar elevane skal få kunnskap om. Dette kan ifølgje Røthing og Svendsen (2020, s. 44). vere med på å byggje opp under privilegia til majoritetskulturen og diskriminere minoritetskulturen.

#### 7.4 Læreplan for norskfaget i samanheng med *NORSK 5* grunnboka

I dette delkapittelet vert læreboktekstane diskuterte som *sosial struktur* i Faircloughs modell; kva samfunnsmessige maktforhold som kan ha påverka læreboktekstane (Fairclough, 2003, s. 23). Det vert undersøkt korleis læreplanen kan ha vore med på å påverke representasjonen, framstillinga og anerkjeninga av kulturelt mangfald i lærebøkene. Grunnboka *NORSK 5* skriv i bokomslaget at ho er skriven med utgangspunkt i læreplanen for norskfaget (Anly og Kvinge, 2020, s. 2). Difor vil det vere relevant for oppgåva å sjå læreboka i samanheng med læreplanen. Kompetansemåla etter 7. trinn nemner ikkje kulturelt mangfald eksplisitt (Udir, 2020b, s. 8), men fleire plassar i overordna del av læreplanen vert det konkret vist til kulturelt mangfald. Under skal eg vise til utdrag frå både læreplanen og læreboka, for å danne eit bilete av korleis læreboka har valt å bruke læreplanen.

I *fagets relevans og sentrale verdiar* seier læreplanen at faget mellom anna skal gje elevane tilgang til språkleg mangfald. Det skal bidra til at dei utviklar språk til å tenkje, kommunisere og lære. Elevane skal bli medvitne sin eigen språklege og kulturelle identitet i eit inkluderande fellesskap, og fleirspråklegheit skal sjåast på som ein ressurs (Udir, 2020b, s. 2). Læreboka viser til fleire ikkje-vestlege språk i tekstane sine, som til dømes somali og koreansk (Anly og Kvinge, 2020, s. 226 og

234). Det vert lagt opp til aktivitetar der elevane skal lære seg fleire ord på ulike språk, samt vert dei informert om at tjukk I finst i fleire ikkje-vestlege språk (Anly og Kvinge, 2020, s. 226, 234 og 240). Dette stemmer overeins med det læreplanen skriv om at elevane skal ha tilgang på språkleg mangfald, samt bli medvitne sin eigen språklege og kulturelle identitet.

Læreboka kjem til kort i utforminga av aktivitetar og oppgåver. Elevane skal bruke det språklege mangfaldet til å kommunisere og lære i eit inkluderande fellesskap. Fleirspråklegheit skal også sjåast på som ein ressurs, men det vert ikkje gjort i oppgåvene til tekstane. Det vert ikkje lagt opp til samarbeid, diskusjon eller samtale i oppgåveformuleringane, og det kan difor verke som elevane skal arbeide åleine med dette (Anly og Kvinge, 2020, s. 226, 234 og 241). Her kunne oppgåvene i læreboka i større grad ha vendt seg til dei fleirspråklege elevane og nytta kunnskapen og ferdigheitene deira som ressurs – medelevane kunne få lære nye ord på eit framandspråk. Det kunne også ha vore lagt opp til samarbeid mellom elevane, slik at dei saman kunne ha undra og leikt seg med språket.

Under *kjerneelementa i norskfaget* peiker læreplanen på digital dømmekraft, elevane skal lære å opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. Vidare skal norskfaget gje elevane innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet for at dei skal kunne forstå eigen og andre sin språklege situasjon i Noreg (Udir, 2020b, s. 3). Nokre av tekstane i læreboka tematiserer kulturelt mangfald indirekte i tekstane som omhandlar kommunikasjon (Anly og Kvinge, 2020, s. 53 og 58). Dei viser til korleis tonefall, ord og kroppsspråk påverkar det ein seier, samt korleis vere ein god lyttar (Anly og Kvinge, 2020, s. 56 og 82). Kapittelet tek også føre seg korleis ein bør kommunisere over internett (Anly og Kvinge, 2020, s. 76). Sjølv om læreboka følgjer fleire av punkta under *kjerneelementa* i læreplanen, så vert ikkje kravet om kultur, identitet og språksituasjon til elevar med ikkje-vestleg bakgrunn følgt opp. Kapittelet nemner ikkje kultur eksplisitt som ein faktor i måten ein kommuniserer på. Elevane får dermed ikkje innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet i læreboka.

Dei tverrfaglege temaa *folkehelse og livsmeistring* og *demokrati og medborgarskap*, peiker på at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal bekrefte eleven sitt sjølvbilete. Det kan bidra til identitetsutvikling og livsmeistring hjå elevane (Udir, 2020b, s. 3). Dei peiker også på at kritisk arbeid med tekstar og ytringar vil øve elevane til kritisk tenking. Dei vil lære elevane å handtere meiningsbrytningar gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa vil gje elevane innblikk i livssituasjonen og utfordringane til andre menneske, noko som igjen kan bidra til auka forståing, toleranse og respekt for deira synspunkt og perspektiv (Udir, 2020b, s. 4). Nokre av tekstane i læreboka har hovudperson med ikkje-vestleg kulturell bakgrunn (Anly og Kvinge, 2020, s.



226 og 237). Dette kan vere med på å bekrefte sjølvbiletet til elevar med ikkje-vestleg bakgrunn. Tekstane som skal øve elevane i kritisk tenking, har hovudfokus på om elevane kan stole på kjelda som er brukt. Tematikken i desse tekstane er dyr og amerikanske romfararar (Anly og Kvinge, 2020, s. 186 og 190). Her vert ikkje kulturelt mangfald teke opp som tema. Læreboka viser til fredsprisvinnaren Malala (Anly og Kvinge, 2020, s. 206), noko som kan gje elevane innblikk i andre menneske sin livssituasjon og utfordringar. Læreboka følgjer difor fleire av punkta under *folkehelse og livsmeistring og demokrati og medborgarskap*, men det er berre unntaksvis.

Sidan kompetansemåla etter 7. trinn ikkje eksplisitt nemner kulturelt mangfald (Udir, 2020b, s. 8), er det vanskeleg å seie om læreboka følgjer måla eller ikkje. Læreboka viser til kulturelt mangfald i nokre av tekstane i form av mat, namn og klede. Ein sjeldan gong vert vist til ikkje-vestlege hovudpersonar og det er henta ei myte frå Japan (Anly og Kvinge, 2020, s.151, 226 og 237). Kulturelt mangfald vert også indirekte tematisert når kommunikasjon og samhandling vert teke opp som tema. Jamt over kan ein difor seie at læreboka følgjer læreplanen for norskfaget, men at framstillinga er knapp.

## 7.5 Ideologiar og diskursar i læreboka

I denne delen av oppgåva vert resultata analyserte under den diskursive kategorien *doxa* presentert. Som greidd ut om i *Metodisk framgangsmåte* kan *doxa* nærmast sjåast på som det same som ideologi og diskurs. Læreboktekstane vert difor her diskuterte som sosial praksis. Det vert fyrst gjort greie for korleis sjanger og kontekst opnar for moglegheiter og avgrensingar i framstillinga og anerkjenninga av kulturelt mangfald. Deretter vert det konkludert med kva som er dei rådande ideologiane og diskursane i læreboka.

Ifølgje Tønnesson (2012, s. 34) opnar sjanger både for moglegheiter og avgrensingar for korleis tematikkar vert formidla. Grunnboka *NORSK 5* er skriven for elevar på 5. trinn, og skal kunne brukast av 5. klassingar over heile Noreg. Difor har boka moglegheita til å påverke korleis elevar oppfattar kulturelt mangfald. Læreboka har valt å presentere mangfaldet fleire stader og ikkje i eigne kapittel. Dette kan tolkast som at læreboka anerkjenner kulturelt mangfald som ein del av fellesskapet. Sidan læreboka skal kunne brukast av mange elevar må den ta utgangspunkt i at noko er sjølvsagt, den kan ikkje forklare «alt». Difor tek læreboka truleg utgangspunkt i det som gjeld og er kjent for majoriteten av norske elevar. Dette er truleg grunnen til at dei fleste av læreboktekstane tek utgangspunkt i tematikkar og døme som kan seiast å vere vestlege.

Sjølv om læreboka tar utgangspunkt i det som gjeld fleirtalet, er det verdt å merke seg at dei gongene læreboka viser til ikkje-vestleg kultur, er omfanget minimalt og det vert sjeldan problematisert. Nylenna (2017, s. 90) argumenterer for at den «gode læreboka» skal skape ein form for dialog med eleven. Her kjem læreboka til kort, sidan det jamt over berre er vist til ikkje-vestlege namn, mat og land, og desse tematikkane sjeldan vert gjort greie for i djupna. Det vert heller ikkje ofte argumentert for korleis kultur påverkar oss, som til dømes gjennom kommunikasjon og gjennom relasjon med andre. Gjennom ei slik overflatisk framstilling vil elevar med ikkje-vestleg bakgrunn kunne føle seg lite anerkjende. Læreboka strekkjer seg ikkje lenger enn ho må. Det er verdt å merke seg at dei gongene kultur vert gjort greie for, vert det ikkje brukt språklege formuleringar som kan verke splittande. Læreboka legg ikkje vekt på korleis ikkje-vestleg kultur skil seg frå vestleg kultur, den samanliknar ikkje kulturar.

Konteksten må bli forstått som mekanismar og strukturar som er relativt stabile og som opnar for moglegheiter og avgrensingar av språklege handlemåtar (Fairclough, 2003, s. 23 sitert i Bjørhusdal, 2020, s. 166). I dette tilfellet vert konteksten forstått som læreplan og skulen som institusjon. Grunnboka *NORSK 5* er skriven med utgangspunkt i læreplan for norskfaget, difor har læreplanen lagt føringar for innhaldet i læreboka. Kulturelt mangfald er tematisert i heile den overordna delen av læreplanen for norsk, sett vekk i frå *Grunnleggjande ferdigheiter*. I kompetansemåla etter 7. trinn er ikkje kulturelt mangfald eksplisitt nemnt, men fleire av kompetansemåla legg implisitt opp til at det skal tematiserast. Overordna del av læreplanen viser mellom anna til at kulturelt mangfald skal sjåast på som ein ressurs og elevane skal bli medvitne sin språklege og kulturelle identitet (Udir, 2020b, s. 2). Dei skal også få innblikk i andre menneske sin livssituasjon og utfordringar slik at dei får auka forståing, toleranse og respekt for andre menneske sine synspunkt og perspektiv (Udir, 2020b, s. 4).

Konteksten legg altså føringar for at kulturelt mangfald skal framstillast på måtar som bekreftar og anerkjenner elevar med ikkje-vestleg bakgrunn, samt bidra til at elevane får auka forståing og respekt for kvarandre. Fleire av læreboktekstane legg opp til at læraren skal bruke dei i arbeidet med å anerkjenne elevar med ikkje-vestleg kulturell bakgrunn og at deira kulturelle bakgrunn skal brukast som ressurs. Men jamt over er framstillinga knapp og arbeidet med å anerkjenne elevar med ikkje-vestleg bakgrunn er i stor grad opp til læraren. Her er det viktig å poengtere at læreplanen ikkje spesifiserer kor omfangsrikt arbeidet med kulturelt mangfald skal vere, noko som kan vere forklaringa på kvifor framstillinga er knapp.

Diskursar er måtar å presentere den materielle verda av prosessar, forhold og strukturar, samt den mentale verda av tankar, kjensler og tru (Fairclough, 2003, s. 176). Ideologiar er ein del av vårt verdsbilete, vår kvardagslege måte å omtale verda på som er prega av vårt perspektiv på verda.

Diskursar som er innarbeida og held seg stabile over tid er ideologiske (Fairclough, 2003, s. 9). I resultatane frå analysen er det særleg to diskursar som kjem til syne. Kulturelt mangfald vert jamt over ikkje vist til eller knytt opp til problemområde som krig og fattigdom, men integrert i døme og litteratur gjennom fleire av kapitla i læreboka. Læreboka legg vekt på å anerkjenne og synleggjere det kulturelle mangfaldet som finst i norske klasserom gjennom til dømes å vise til ikkje-vestlege hovudpersonar, land og mat. Sentrale sider ved personane, landa og maten er derimot ikkje gjort særleg greie for, eller utdjupa, dei er berre vist til med namn. Denne diskursen kan seiest å vere ideologisk. Ei slik framstilling og perspektiv på kulturelt mangfald har vore gjennomgåande i lærebøker skrivne med utgangspunkt i L97 og LK06 (Aamotsbakken, 2015, s. 290; Skjelbred og Aamotsbakken, 2003, s. 46).

## 7.6 Oppsummering av analyse og diskusjon

I analyse- og diskusjonsdelen har eg sett resultatane frå registreringane opp mot teori, læreplan og metodologi. I læreboktekstane vert kulturelt mangfald representert under fleire tema, men tekstane og oppgåvene går sjeldan i djupna når dette vert tematisert. Perspektivet i dei aller fleste tekstane er også vestleg; det er vestlege veremåtar, problem og tematikkar som vert belyste. I tekstane som tematiserer kulturelt mangfald vert det også i størst grad lagt opp til at elevane skal lære *om* kulturen frå eit vestleg perspektiv, ikkje korleis elevane kan lære *av* den.

Det kan diskuterast i kva for ei form for anerkjening i Honneths teori elevane kan kjenne seg mest anerkjende. Det er vist til flest tekstar under den rettslege forma, men då er det i all hovudsak opp til læraren å bruke desse tekstane til å anerkjenne elevane. Elevane vil truleg ikkje kjenne seg anerkjende i møte med teksten åleine. Difor kan det argumenterast for at fleire av tekstane som relaterer til *kjærleik* og *sosial verdsetting* kan bidra til å anerkjenne elevane, då dei viser til relasjonar og at det er rom for å vere forskjellige i fellesskapet. Analysen og diskusjonen viser også at læreboka jamt over følgjer læreplanen for norskfaget når det gjeld kulturelt mangfald, men at framstillinga er knapp. Den rådande diskursen i læreboka er at kulturelt mangfald skal synleggjerast, men at sentrale sider ved kulturen ikkje er interessante eller viktige nok til å gå i djupna på. Læreboka gjer ikkje meir enn ho må.

## 8. Avslutning

I denne studien av korleis ei lærebok for norskfaget framstiller kulturelt mangfald og av korleis den framstillinga kan bidra til anerkjening av elevar med ikkje-vestleg bakgrunn, har eg funne ut at:

- 1) Kulturelt mangfald vert framstilt gjennom heile læreboka, ikkje i egne kapittel. Det vert framstilt eksplisitt ved å vise til namn, land, byggjekultur, relasjonar, matrettar, krig, mytar, forteljingar, og rett til utdanning og språk. Det vert framstilt implisitt i tekstar om måtar å helse på, høflegheit og ulikskap. Det er i liten grad henta tekstar frå ikkje-vestleg kultur og perspektivet i dei fleste av tekstane er vestleg. Framstillinga går sjeldan i djupna og elevane skal sjeldan fordjupe seg i tematikkar kring kulturelt mangfald.
- 2) Framstillinga av kulturelt mangfald kan bidra til anerkjening ved at mangfaldet vert synleggjort gjennomgåande i boka, og det vert vist til ikkje-vestlege relasjonar, mytefigurar og hovudpersonar. Nokre av tekstane kan også brukast til å tilpasse opplæringa for elevar med ikkje-vestleg bakgrunn ved at det er vist til namn, matrettar, menneske og språk som er ikkje-vestlege.

### 8.1 Vidare forskning

Resultata frå denne studien har vekt mi interesse for vidare forskning på feltet. Eg ser spesielt føre meg tre felt som kan vere relevante og interessante å studere vidare.

I denne studien vart det gjennomført ei kritisk diskursanalyse av verbalteksten i ei lærebok. Vidare kan det vere relevant å sjå på samspelet mellom bilete og tekst, korleis bileta er med på å styrkje eller svekkje innhaldet i verbalteksten.

Studien har også undersøkt korleis læreboktekstane *kan* anerkjenne elevar med ikkje-vestleg bakgrunn. Korleis elevar med ikkje-vestleg bakgrunn faktisk opplever møtet med læreboktekstane, om dei føler seg anerkjende, kan ein få innblikk i dersom ein gjennomfører kvalitative intervju med elevar som nyttar læreboka. Ein kan også intervjuje norsk lærarar og kartlegge korleis dei brukar tekstane i læreboka for å anerkjenne det kulturelle mangfaldet som finst i klasserommet.

Analysematerialet i studien bestod av *ei* lærebok i norskfaget. Korleis andre norskbøker framstiller og kan bidra til anerkjenning av elevar med ikkje-vestleg bakgrunn vil også vere relevant å studert vidare. På den måten kan ein få kartlagt korleis fleire lærebøker i norsk stiller seg til kulturelt mangfald.

# Litteratur

- Aschehoug. (u.å.). *NORSK FOR BARNESKOLEN: Fabel 1–7: Gir elevene meningsfulle tekster fra starten!*. Aschehoug.no. Henta 25. januar 2021 frå <https://nettbutikk.undervisning.aschehoug.no/laremiddel/fabel-1-7-2020?grade=5467>
- Anly, I. og Kvinge, S.-E. (2020). *NORSK 5: grunnbok*. Cappelen Damm.
- Askeland, N. (2015). Omtalen av Alta- Kautokeino-konflikten i norske, svenske og samiske lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4.), s. 268 – 281. Henta 03.mars 2021 frå [https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/omtalen\\_av\\_alta-kautokeino-konflikten\\_i\\_norske\\_svenske\\_og](https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/omtalen_av_alta-kautokeino-konflikten_i_norske_svenske_og)
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. V. Aa og R. Neteland (red.), *Master i norsk: metodeboka* (s. 158 – 174). Universitetsforlaget.
- Borchgrevink, T. og Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 117(03), s. 22 – 31. Henta 05.februar 2021 frå [https://www.idunn.no/file/ci/18422971/3\\_Mangfold\\_uten\\_grenser.pdf](https://www.idunn.no/file/ci/18422971/3_Mangfold_uten_grenser.pdf)
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Cappelen Damm.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Cappelen Damm. (u.å.). *Norsk 5-7 fra Cappelen Damm*. Cappelendammundervisning.no. Henta 25. januar 2021 frå <https://www.cappelendammundervisning.no/norsk-5-fra-cappelen-damm-grunnbok-ingeberg-anly-stig-erlend-kvinge-9788202561420>
- Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk Mangfold og fellesskap*. (Meld. St. 6 (2012 – 2013)). Henta 10.mai 2021 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Eriksen, T. H. og Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. Pearson.

- Fjuk-Herje, C. (2018). *Kulturelt mangfold i lærebøker i norsk – en kvalitativ tekst-og innholdsanalyse av to lærebøker*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Innlandet). Henta 03.mars 2021 frå [https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2574445/Fjuk\\_Herje.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2574445/Fjuk_Herje.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gyldendal (u.å). *Salto 5B, 2.utgave, Elevbok*. Gyldendal.no. Henta 25. januar 2021 frå <https://www.gyldendal.no/grs/salto/5/salto-5b-2.utgave-elevbok/p-648905-no/>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag. (Opphavleg gjett ut i 1992).
- H.M. Kongen. (2016). *Hagefest i Slottsparken: Velkomsttale*. H.M. Kongens tale under Kongeparets hagefest i Slottsparken 1. september 2016. Henta 10. mai 2021 frå <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947>
- Høydahl, E. (2008). Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato. *Samfunnsspeilet/Statistisk sentralbyrå*, 22(4), 66-69. Henta 11.mars 2021 frå <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200804/ssp.pdf>
- Jørgensen, W. M. & Phillips, L. (1999). *Diskurs analyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kulbrandstad, I., L. (2020). Å se norskfaget med andrespråksbriller. *NOA - Norsk som andrespråk* (2.), s. 1 – 34. Henta 14.mars 2021 frå <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/viewFile/1771/1755>
- Lukes, S. (2005). *Power: A Radical Wiew*. Palgrave Macmillan
- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: Henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 5(2), 101-122.
- Lysaker, O. (2015). Axel Honneth: Frihet gjennom anerkjennelse. *Salongen. Nettidsskrift for filosofi og idéhistorie*. <http://www.salongen.no/?p=7206>
- Lødding, B., Rønsen, E. og Wollscheid, S. (2018). Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnopplæringen og barnehagene: Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold. *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet* (1.), s. 3 – 154. Henta 10.mai 2021 frå <https://www.udir.no/contentassets/0da7bd0dc463429e9132e56dbacfdbee/kompetanse-for-mangfold.pdf>
- Medienorge. (u.å.). *Største forlagsgrupper i Norge*. Henta 21.januar 2021 frå <http://medienorge.uib.no/statistikk/medium/boker/148>

- Middtun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), s. 329 – 340. Henta 14.mars 2021 frå [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2014/05/biter\\_og\\_deler\\_av\\_islam](https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2014/05/biter_og_deler_av_islam)
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. D. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 154 – 187). Universitetsforlaget.
- Nylenna, M. (2017). Er den tradisjonelle læreboken avlegges? *Michael Journal*, 14(2), 86 – 104. Henta 05.januar 2021 frå [https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmloi/bitstream/handle/11250/2488038/Nylenna\\_2017\\_Erd.pdf?sequence=1](https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmloi/bitstream/handle/11250/2488038/Nylenna_2017_Erd.pdf?sequence=1)
- Røthing, Å. & Svendsen, B. S. H. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Røthing, Å. og Bjørnstad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3(4.), 163 – 167. Henta 12.mai 2021 frå [https://www.idunn.no/file/pdf/66791521/kompetanse\\_for\\_mangfold.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66791521/kompetanse_for_mangfold.pdf)
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole- Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2.), s. 72 – 83. Henta 12.mai 2021 frå [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2015/02/rasisme\\_som\\_tema\\_i\\_norsk\\_skole\\_-\\_analyser\\_av\\_laereplaner\\_og](https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2015/02/rasisme_som_tema_i_norsk_skole_-_analyser_av_laereplaner_og)
- Røthing, Å. og Lorentzen, G. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2.), s. 119 – 130. Henta 12.mai 2021 frå <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *Fleks- Scandinavian journal of intercultural theory and practice*, 14(6), 40 – 54.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk
- Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (2003). Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler (sluttrapport). Henta 14.mai 2021 frå <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Cappelen Damm
- Skovholt, K. og Veum, A. (2014). *Tekstanalyse ei innføring*. Cappelen Damm.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm.



- Solbue, V. og Bakken, Y. (2016). Innledning: «Det handler jo egentlig om å være sammen som mennesker»... I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 11 – 24). Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Terra, L. og Bromley, P. (2012). The Globalization of Multicultural Education in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1950 – 2010. *Journal of the National Association for Multicultural Education*, 14(3.), s. 136 – 143. Henta 14.mai 2021 frå <http://dx.doi.org.galanga.hvl.no/10.1080/15210960.2012.696980>
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007, 17. juli). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler, 2003*. Henta 31. januar frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Det-flerkulturelle-perspektivet-i-lareboker-og-andre-laremidler-2003/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Nasjonale minoriteter: Informasjon til ansatte i barnehager og skoler*. Henta 15.april 2021 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/hvordan-fremme-kunnskap-om-de-nasjonale-minoritetene/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta 15.april 2021 frå <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Westrheim, K. og Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 168 – 180. 13.mai 2021 frå [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/66791513/hva\\_betyr\\_kompetanse\\_for\\_mangfold\\_i\\_utdanningssystemet\\_-\\_pdf](https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/66791513/hva_betyr_kompetanse_for_mangfold_i_utdanningssystemet_-_pdf)
- Øzkerk, K. (1993). *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk: kultur, likhet, funksjonell analfabetisme, rasisme, spillteoretisk tilnærming, komparativ læreplananalyse i sosioididaktisk perspektiv*. Oris.
- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? - Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4.), s. 282 – 293. Henta 13.mai 2021 frå [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/66791553/en\\_marginalisert\\_litteratur\\_-\\_representasjon\\_av\\_samiske\\_te.pdf](https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/66791553/en_marginalisert_litteratur_-_representasjon_av_samiske_te.pdf)
- Årvik, R. T. (2020). *Kulturelt mangfold i skolens norskfag: en kvalitativ innholdsanalyse av læreverket Nye Kontekst*. (Masteroppgåve, høgskulen på Vestlandet). Henta 14.mai 2021 frå [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2670670/Årvik\\_Rikke%20Therese.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2670670/Årvik_Rikke%20Therese.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

