

Sammendrag

I denne masteroppgaven ønsker vi å belyse hvordan illustrasjoner i et utvalg lærebøker på ungdomstrinnet representerer mangfold når det kommer til familier og kjærestepar. Ungdom kommer fra forskjellige typer familier, og er i en fase i livet hvor de skal finne sin identitet, også når det gjelder seksuell legning. Vi har plassert oss i et teoretisk krysspunkt mellom kulturstudier, lærebokforskning og sosialsemiotikk i denne studien, når vi tar for oss to lite undersøkte områder av mangfold innen lærebokforskning.

For å kunne svare på problemstillingen *I hvilken grad og hvordan blir et mangfold av familieformer og seksuell legning representert gjennom illustrasjonene i lærebøker på ungdomstrinnet?* har vi foretatt en visuell innholdsanalyse av 214 illustrasjoner av familier og kjærestepar fra 19 lærebøker på ungdomstrinnet. Metoden vi har brukt har både kvantitative og kvalitative elementer. Illustrasjonene ble i første omgang sammenlignet med “samfunnet” gjennom representativ statistikk. I innholdsanalysen ser vi deretter på forekomsten av utvalgte semiotiske verdier for å avdekke underliggende bevisst eller ubevisst meningsinnhold i illustrasjonene. Innholdsanalysen er supplert med en kvalitativ narrativ semiotisk analyse av fire utvalgte illustrasjoner.

Studien viser at kjernefamilier blir avbildet hyppigst, noe som kan bety at noen ungdommer ikke finner «sin familie» i illustrasjonene i lærebøkene. Aleneforeldre opptrer i illustrasjoner med mer makt og jevnbyrdighet enn samkjønnede familier, som oftere blir fremstilt som svake og underdanige. Det er en overrepresentasjon av samkjønnede par i vårt materiale, enn i samfunnet ellers, men majoriteten opptrer kun når konteksten krever det, for eksempel i kapittel om seksualitet, forelskelse eller familie. Heterofile par blir oftere omtalt i den nære konteksten, enn samkjønnede par.

Vår studie viser viktigheten av å ta et nærmere blikk på hvordan lærebøkene representerer det “normale” gjennom bildebruk. Studien reiser også spørsmålet om lærere er seg bevisst underliggende visuell mening i lærebøkene. Enkle grep skal til for å øke bevisstheten rundt visuell grammatikk hos lærerne, som dermed kan styrke elevenes visuelle literacy i en stadig mer visuell hverdag.

Forord

Masteroppgaven vår utgjør siste del av lærerspesialiststudiet i lesing, skriving og literacy ved UiS. Vi jobber begge som ungdomsskolelærere og lærerspesialister på hver vår kant av landet. Vår oppgave er inspirert av forskningen til Peled-Elhanan (2014) om umenneskeliggjøringen av palestinere i israelske skolebøker og Browns (2016) avhandling om representasjoner av urfolk i engelske lærebøker, hvor sistnevnte har vært toneangivende for vårt valg av metode. Vi fikk et nytt syn på lærebøker, og hvordan bilder kan brukes for å skjule eller fremme bevisste eller ubevisste holdninger og ideologier. Våre personlige erfaringer fra familieliv, ei av oss er alenemor og ei gift med ei dame og har barn fra tidligere ekteskap, har gjort at vi til tider har lurt på hvordan våre barn har opplevd å bli inkludert i og å være del av “det normale” i sitt møte med storsamfunnet. Dette utgangspunktet førte til at temaet vokste frem, og vi ønsket å undersøke hvordan bilder i lærebøker presenterer familieliv og seksuell legning for elevene.

Å være to har vært en god støtte for begge under arbeidet med oppgaven. Vi har i samarbeid jobbet og diskutert oss frem til tema, kriterier for bildeutvalg, valg av lærebøker og valg av analysemetoder. Vi har fordelt mellom oss teoretiske områder å ta ansvar for i oppgaven. Når det gjelder arbeidet med å registrere bildene i lærebøkene, løste vi det slik at hver av oss tok for oss lærebøker som var i bruk på sin egen skole. Én av oss tok hovedansvar for metodekapittelet, og den andre for den narrative analysen av fire utvalgte bilder. Sammen har vi jobbet med innholdsanalyse og diskusjon av funn.

Vi ønsker å takke Torild Frafjord Hoem som introduserte oss til Peled-Elhanan og Browns arbeider i lærerspesialiststudiet. Her ble idéen unnfanget. Vi ønsker også å takke veilederen vår, Marit Aasen ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning for å guide oss gjennom en mangefasettert oppgave på en stødig og vennlig måte, spesielt i tider hvor vi følte at vi ikke visste hvor det bar. Til slutt vil vi takke de som står oss nærmest, og som har visst stor tålmodighet og omsorg i et år hvor pandemien har preget alles hverdag.

Rikke Andresen

Elin Drivflaadt

Tabelloversikt

Tabell 1. Oversikt over læreverk.	30
Tabell 2. Variabler og verdier i familieformer.	35
Tabell 3. Variabler og verdier i seksuell legning.	35
Tabell 4. Resultat interrater-reliabilitetstest.	37
Tabell 5. Distribusjon av hovedkategorier.	40
Tabell 6. Distribusjon av familieformer.	41
Tabell 7. Distribusjon seksuell legning.	42
Tabell 8. Blikk/bildets handling, familieformer.	78
Tabell 9. Blikk /bildets handling, seksuell legning.	78
Tabell 10. Vertikal vinkel/maktforhold, familieformer.	78
Tabell 11. Vertikal vinkel/maktforhold, seksuell legning.	78
Tabell 12. Avstand/sosial distanse, familieformer.	79
Tabell 13. Avstand/sosial distanse, seksuell legning.	79
Tabell 14. Horisontal vinkel/involvering, familieformer.	79
Tabell 15. Horisontal vinkel/involvering, seksuell legning.	79

Figurliste

Figur 1. <i>The treachery of images: Ceci n'est une pipe.</i> (René Magritte, 1928-1929). <i>Practices of looking</i> , s. 15. 24	
Figur 2. Recruitment poster (Alfred Leete, 1914) (Imperial War Museum), <i>Reading images</i> , s.117. _____	25
Figur 3. Eksempel på øyehøyde, likestilt makt. <i>Kosmos 9</i> , s. 96. _____	26
Figur 4. Eksempel på høy vinkel, makt hos iakttaker. <i>Nye kontekst</i> , s. 273. _____	26
Figur 5. Eksempel på lav vinkel, makten ligger i bildet. <i>Kosmos 8</i> , s. 239. _____	26
Figur 6. Homofilt par. Viser involvering med iakttakeren. <i>KRLE-boka</i> , s.55. _____	28
Figur 7. Homofilt par i håndjern. Viser adskillelse fra iakttakeren. <i>KRLE-boka</i> , s. 53. _____	28
Figur 8. Bryllupsritual. Viser involvering. <i>KRLE-boka</i> , s. 344. _____	28
Figur 9. Familie med ryggen til tilskueren. Viser adskillelse fra tilskueren. <i>KRLE-boka</i> , s. 343. _____	28
Figur 10. Forgrunn, mellomgrunn, bakgrunn blå- narrativ. <i>KRLE-boka</i> s. 343. _____	29
Figur 11. Heterofilt par uten kjærlig kroppsspråk. <i>Nye kontekst basisbok 8-10</i> , s. 271. _____	32
Figur 12. Samkjønnet par uten kjærlig kroppsspråk. <i>Nye kontekst basisbok 8-10</i> , s. 270. _____	32
Figur 13. Heterofilt par med kjærlig kroppsspråk. <i>Nye kontekst basisbok 8-10</i> , s. 390. _____	32
Figur 14. Lesbisk par med kjærlig kroppsspråk. <i>Nye kontekst basisbok 8-10</i> , s. 390. _____	32
Figur 15. Homofilt par. Bestemt fra kontekst. <i>KRLE- boka 8-10</i> , s. 51. _____	33
Figur 16. Stolpediagram, blikk og bildets handling i familieformer. Se tabell 8 under vedlegg. _____	43
Figur 17. Stolpediagram, blikk og bildets handling i seksuell legning, se tabell 9 under vedlegg. _____	44
Figur 18. Stolpediagram, vertikal vinkel i familieformer, se tabell 10 under vedlegg. _____	44
Figur 19. Vertikal vinkel og maktforhold i par, se tabell 11 under vedlegg. _____	45
Figur 20. Avstand i bildet og sosial distanse i familieformer, se tabell 12 under vedlegg. _____	46
Figur 21. Avstand i bildet og sosial distanse i par, se tabell 13 under vedlegg. _____	47
Figur 22. Horisontal vinkel og involvering i familieformer, se tabell 14 under vedlegg. _____	48
Figur 23. Horisontal vinkel og involvering av par, se tabell 15 under vedlegg. _____	48
Figur 24. Ramadan, Storfamilie ved Jama Masjid-Moskeen i New Dehli. <i>Store spørsmål 10</i> , s. 229. _____	50
Figur 25 tegning av en kjernefamilie. <i>Matriks 9 Samfunnsfag</i> , s. 117. _____	51
Figur 26. Lesbisk par. <i>Nye kontekst basisbok</i> , s. 390. _____	54
Figur 27. Heterofilt par, <i>Matriks samfunnsfag 10</i> , s. 92. _____	56
Figur 28. Norsk storfamilie fra 1880-tallet. <i>Matriks 10, samfunnsfag</i> , s. 14. _____	60

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	ii
Tabelloversikt	iii
Figurliste	iii
1.0 Introduksjon, en studie av bilder i lærebøker og deres relevans	1
1.1 Om illustrasjoner i lærebøker.....	1
1.2 Om identitetsutvikling.....	2
1.2.1 Om familieformer og seksuell legning som identitet.....	2
1.2.2 Om tilhørighet og anerkjennelse i skolen.....	4
1.3 Tilknytning til norskfaget.....	5
1.3.1 Kritisk tenkning.....	6
1.4 Utgangspunkt og problemstilling.....	7
1.5 Tidligere forskning.....	8
1.6 Disposisjon.....	12
2.0 Teoretisk rammeverk	13
2.1 Normalitet.....	15
2.1.1 Kjønnsideidentitet og seksuell legning.....	16
2.1.2 Familieformer.....	19
2.2 Læreboka og multimodalitet.....	20
2.3 Sosialsemiotikken.....	21
2.4 Visuell kultur, lese illustrasjoner.....	23
2.4.1 Blikk og bildets handling.....	25
2.4.2 Vertikal vinkel og maktforhold.....	26
2.4.3 Avstand i bildet og sosial distanse.....	26
2.4.4 Horisontal vinkel og involvering.....	27
2.4.5 Setting, forgrunn, mellomgrunn og bakgrunn - en narrativ tolkning.....	29
3.0 Metode	30
3.1 Utvalg.....	30
3.2 Utvalgsriterier.....	31
3.3 Visuell innholdsanalyse.....	34
3.4 Narrativ semiotisk analyse.....	36
3.5 Reliabilitet og validitet.....	37
3.5.1 Reliabilitet.....	37
3.5.2 Validitet.....	38
3.6 Forskningssetiske vurderinger.....	39
4.0 Resultat	40
4.1 Distribusjon innenfor to hovedkategorier.....	40
4.1.1 Distribusjon av illustrasjoner, familier.....	41
4.1.2 Distribusjon av illustrasjoner, seksuell legning.....	42

4.2 Resultat sosialesemiotiske variabler	43
4.3 Blikk og bildets handling	43
4.3.1 Blikk og bildets handling i familieformer	43
4.3.2 Blikk og bildets handling, seksuell legning	44
4.4 Vertikal vinkel og maktforhold	44
4.4.1 Vertikal vinkel og maktforhold, familieformer	44
4.4.2 vertikal vinkel og maktforhold, seksuell legning	45
4.5 Avstand i bildet og sosial distanse	46
4.5.1 Avstand i bildet og sosial distanse i familieformer	46
4.5.2 Avstand i bildet og sosial distanse i par	47
4.6 Horisontal vinkel og involvering	47
4.6.1 Horisontal vinkel og involvering i familieformer	48
4.6.2 horisontal vinkel og involvering i par	48
4.7 Narrativ semiotisk analyse av fire illustrasjoner	49
4.8 Narrativ semiotisk analyse av to familier	49
4.8.1 Narrativ semiotisk analyse av et fotografi av en storfamilie	50
4.8.2 Narrativ semiotisk analyse av en illustrasjon av en kjernefamilie	51
4.9 Narrativ semiotisk analyse av to unge kjærestepar	54
4.9.1 Narrativ semiotisk analyse- fotografi av et ungt lesbisk kjærestepar	54
4.9.2 Narrativ semiotisk analyse-et fotografi av et ungt heterofilt par	56
5.0 Diskusjon	58
5.1 Illustrasjoner- mangfold og tilhørighet knyttet til familieformer	59
5.2 Illustrasjoner – mangfold og tilhørighet knyttet til seksuell legning	62
5.3 Implikasjoner, bygge visuell kompetanse	64
6.0 Begrensninger og videre forskning	67
7.0 Avslutning	70
Litteratur	72
Primærlitteratur	72
Sekundærlitteratur:	73
Vedlegg 1, tabeller utgangspunkt for stolpediagram	78
Vedlegg 2, rådata Excell	80

1.0 Introduksjon, en studie av bilder i lærebøker og deres relevans

Om nåtidens visuelle kultur

Fra ung alder blir vi bombardert av ulike typer bilder fra mange kanter, og på ulike arenaer som sosiale medier, TV, aviser, internett, reklame, tegneserier og lærebøker. Fotografier, filmer og illustrasjoner er dermed blitt en stor del av vår kultur. Man kan si at barn og unge kommer på skolen med en sosial og økonomisk bakgrunn, men kanskje også med en visuell bakgrunn. “The world we inhabit is filled with visual images. They are central to how we represent, make meaning, and communicate in the world around us. In many ways, our culture is an increasingly visual one.” (Sturken & Cartwright, 2001, s.1). Dette sitatet er hentet fra introduksjonen i boka, *Practices of looking, an introduction to visual culture*. Boka handler om hvordan den vestlige kulturen har gått fra å være tekstbasert til i økende grad bli dominert av visuelle inntrykk. Cartwright og Sturken er av den oppfatning at bildene aldri bare har vært illustrasjoner ledsaget av tekst eller tale, men at bildene er bærere av mening og innhold, i seg selv (2001). Maagerø og Winje (2010) hevder også i sin forskning på læremidler at i dagens lærebøker er antallet illustrasjoner mye høyere og mer fremtredende enn tidligere. «Det betyr at en i moderne læremidler satser mer på bildenes informasjonskraft enn tidligere» (Maagerø og Winje, 2010, s. 149). Læremidler kan bestå av forskjellige typer elementer som lærerveiledning, digitale ressurser, lesebøker, oppgavebøker med flere, men i denne oppgaven defineres læremiddel som trykte lærebøker. I skolen «kan man si at tre komponenter inngår: eleven, læreren og lærestoffet» (Skjelbred 2019, s.12). Lærestoff kan være så mangt, men en stor del av lærestoffet er i tekstform (2010). Skjelbred definerer tekster som:

... tegnbaserte, formålsrettede ytringer som inngår i en kommunikasjon mellom en tekstskaper og en teksttolker, og at de tegnene som benyttes, kan realiseres i ulike modaliteter og medier. Tekster må tolkes, og de får (tilleggs)mening ved at de inngår både i en situasjonskontekst og i en kulturkontekst. (2010, s. 14)

1.1 Om illustrasjoner i lærebøker

I denne avhandlingen ønsker vi å undersøke nærmere illustrasjonene i lærebøker sin informasjonskraft. “En *illustrasjon* er et bilde som uttrykker et budskap eller en idé, oftest knyttet til en tekst. En illustrasjon kan for eksempel være en tegning eller et foto som har til hensikt å forklare, belyse eller forsterke et tekst- eller meningsinnhold” (Kalleklev, 2019).

Man bruker dermed begrepet illustrasjoner for å fange bredden i det visuelle uttrykket i fagbøkene. Vi er interessert i om, og hvordan, mangfoldet som befinner seg i klasserommet blir representert i bilder i lærebøkene. Og vi ønsker også å undersøke hvordan representasjon i bildene kan knyttes til teorier om tilhørighet og identitet blant ungdom. Begrepet «bilder» brukes først og fremst om fotografier, og er dermed et noe snevrere utvelgelseskriterium. Allikevel består majoriteten av illustrasjonene i lærebøkene av fotografier, derfor har vi valgt å bruke illustrasjoner og bilder som likeverdige termer videre i teksten. Dette mener vi også at gjør teksten mer leservennlig, da vi så at bruken av illustrasjon forekom veldig ofte i teksten.

1.2 Om identitetsutvikling

Vi ønsker å belyse hvorfor det er viktig at undervisningen bidrar til en økt bevissthet rundt bilders informasjonskraft. Fra egen erfaring med bruk av lærebøker i undervisningen, ser vi at vi ofte bruker bildene som noe som komplementerer teksten, og at man ikke inntar et kritisk blikk på hva illustrasjonen faktisk presenterer i seg selv. I denne studien skal vi avkle bildene i lærebøkene, slik at vi både kan gi noen indikasjoner på hvilke bilder som opptrer i lærebøkene, og si noe om hva som “gjemmer” seg i bildene. Vi skal undersøke om bildene i lærebøkene kan kommunisere noe mer enn seg selv, altså har en skjult agenda.

Fordi vi begge har en utradisjonell familiebakgrunn, ei av oss er alenemor, og ei er gift med en dame og har barn fra tidligere ekteskap, har vi, gjennom våre barn, følt på det å være annerledes i møtet med skolen. I forlengelsen av dette er vi lærere på ungdomsskolen, og har blitt mer bevisst vår rolle som inkluderingsagenter i våre klasserom. Illustrasjonene i lærebøkene reflekterer storsamfunnets normer, som bevisst og ubevisst tilbyr identifikasjon og anerkjennelse. Identitetsskaping er en sentral del av den normative utviklingen som skjer i løpet av tenårene og frem til voksen alder (Hill, Allemand, Grob, Peng, Morgenthaler, & Kämpfer, 2013, s. 420).

1.2.1 Om familieformer og seksuell legning som identitet

Ungdommene møter grunnskolen med ulike familiebakgrunn og seksuell legning. Noen ungdommer kommer fra den typiske, norske A4-familien, eller “mor-far-barn familien”. Andre igjen møter skolehverdagen med en alternativ familiesammensetning, som “mine-dine og -våre-barn”, eller barn med enslige foreldre, barn med samkjønnede foreldre, storfamilier, adopterte barn og fosterbarn m.fl. Noen barn og unge møter det norske skolesystemet med en

annen etnisk og kulturell bakgrunn. I tillegg til at skoleelever generelt er i en identitetsskapende prosess i barne- og ungdomsårene, holder noen barn på med å utvikle en seksuell identitet som viker fra den heteroseksuelle “normen”. *Seksuell identitet* handler om hvem man blir forelsket i, og tiltrukket av. I en forskningsrapport fra Bufdir, med tittelen Å leve som LHBT, (lesbiske, homofile, bifile, transpersoner), kan man i sammendraget lese at det er høyere forekomst av “psykisk uhelse” og selvmord blant lesbiske, homofile og bifile kvinner og menn, enn blant heterofile (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015).

Kan det stemme at, hvis elevene møter bilder av personer, miljøer, relasjoner som de kjenner seg igjen i, så kan det styrke deres oppfatning av hvem de er? Og dermed gi de en følelse av at de er anerkjente, og en del av fellesskapet? Og hva skjer hvis ungdommene i hovedsak støter på bilder i lærebøkene som de ikke kjenner seg igjen i? Kan det føre til at de føler seg utenfor, alene, ikke anerkjent eller, i verste fall, ekskludert fra fellesskapet?

Spørsmål som reises, er hvilke muligheter gir illustrasjonene i lærebøkene for at et stort mangfold av identiteter kan se seg selv som inkludert i et større «vi»? Og kan man hevde at illustrasjonene kan gi en indikasjon på at noen er inkludert i normen, og noen faller utenfor? Her støtter vi oss på ideen om at hvert samfunn har en iboende norm om hva som anerkjennes som det normale, *normalitet*. Breivik & Hylland Eriksen (2005) hevder at, “Dersom det er riktig å si at det bare finnes et fåtall måter å være normal på, eksisterer det uten tvil langt flere måter å være unormal på” (s.11). Man kan hevde at i spennet mellom det normale og unormale finner man mangfoldet. Hvis man antar at normale familieformer befinner seg på et slags kontinuum, så kan man hevde at A4- familien kan ansees som den vanligste eller mest normale familiekonstellasjonen. Ved å ta et enkelt Google-bildesøk på «familie» så ser man at de fleste bildene er av mor, far og barn. Hvis man tar et Google-bildesøk på «kjærestepar», så er det mann og kvinne som opptrer i majoriteten av bildene. Hvor akademisk korrekt det er å la Google tale, er selvfølgelig et gyldig spørsmål, men det gir oss likevel en indikasjon på hva som vi i vår kultur oppfatter som normalen. Det er ikke et problem i seg selv at noe oppfattes som normalt, men opplæringen, og underforstått lærebøkene, har en klart definert rolle som inkluderingsagenter.

1.2.2 Om tilhørighet og anerkjennelse i skolen

Overordnet del i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020a) uttrykker at skolen skal legge til rette for at hver enkelt elev skal få utvikle sin identitet i et inkluderende mangfold. I verdigrunnlaget i læreplanen kan man lese at:

Skolen skal ta omsyn til mangfoldet av elever og leggje til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skil oss ut og kjenner oss annleis. Derfor er vi avhengige av at ulikskapar blir anerkjende og verdsette. (Kunnskapsdepartementet, 2020a)

Her blir det tydelig at skolen har en viktig rolle når det kommer til å legge til rette for at elevene opplever tilhørighet til skole og samfunn. I følge en metastudie om skoletilhørighet (school belonging), er tilhørighet spesielt viktig for 12-18-åringene, da denne fasen i livet har sine egne utfordringer og krav (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie, J. & Waters, 2018, s. 3).

Styringsdokumentene gjør det tydelig at skolen skal legge til rette for at elevene føler seg anerkjent og verdsatt, slik at han/hun kan knytte tilhørighet til skolen. Det faller dermed inn under skolens mandat å eksplisitt anerkjenne annerledeshet, for eksempel homoseksualitet og aleneforeldre, på lik linje som den såkalte normalen. I og med at bildet eller illustrasjonen er et mektig visuelt medium i lærebøkene, så kan det være en fordel for lærere og lærebokforlag å være bevisste på hvordan familieformer og seksuell legning blir fremstilt i lærebøkene.

Empirien i denne studien er bildene og illustrasjonene i lærebøkene, og analysene tar for seg om disse bildene kan bidra til å underbygge eller undergrave et inkluderende og mangfoldig fokus. I denne anledning er det verdt å merke seg at noen forskere hevder at det å se på bilder kan sees på som en sosial betinget ferdighet eller øvelse (Kress & van Leeuwen, 2006), Sturken og Cartwright, 2001). Vi ønsker derfor å se nærmere på hvordan man går fram for å utøve kritisk lesing av bilder i lærebøker.

Kress & van Leeuwen skriver at de har tatt Hallidays sosialsemiotiske måte å nærme seg på språket på, og mener den er et godt utgangspunkt for måten man kan tenke om alle modaliteter av representasjon (2006). Først og fremst er det sosial mening de individuelle bildeskaperne i et samfunn uttrykker. Derfor vil budskapene deres gjenspeile “the differences, incongruities and clashes which characterize social life” (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 20). Bildene kan ha ett budskap, og teksten et annet, og i mange tilfeller kan teksten være

“nøytral”, mens bildene kan bære, for eksempel, tradisjonelle kjønnsroller. Kress & van Leeuwen mener bilder har strukturerte sosiale, politiske og kommuniserende dimensjoner, som vi må bli klar over. De sier arbeidet deres er basert på “new visual literacy” (2006). I new visual literacy blir blant annet teksters sosiale kontekst, og praksiser de er en del av, og opprettholder, undersøkt (Blikstad-Balas, 2016, s. 32). Kress og van Leeuwen påpeker at både barns og voksnes liv er så preget av tekster med bilder at “we simply cannot afford to leave the ability to think and talk about them (and indeed to produce them) to a handful of specialists” (s.20). De er spesielt interessert i det visuelle i barnas verden, og mener at barn tidlig, og med liten hjelp, kan bruke deler av deres visuelle grammatikk for å “lese” bilder. De mener også at det er et poeng voksne bør inkluderes i denne type literacy.

Dermed kan en analyse av lærebøkene distribusjon av bilder og dets kvaliteter være relevant for tilhørighet og inkludering i en skolekultur. Nettopp fordi man i skolens styringsdokumenter har et tydelig søkelys på at skolen skal være en arena for inkludering og fellesskap. «Inkludering er grunnleggende for alle elever og handler om at alle skal høre til. Alle har rett til en opplevelse av sosial tilhørighet» (NOU 2015:2, s.3).

1.3 Tilknytning til norskfaget

Denne masteroppgaven forutsetter at man er norsklærer i bunnen, og har utdannet seg som lærerspesialist i lesing skrivning og literacy. Derfor er det viktig å peke på relevansen studien kan ha for norskfaget. Allerede i første setning i *Læreplan i norsk* (NOR1-06), under Fagets relevans og sentrale verdier, kan man lese at “norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling” (Kunnskapsdirektoratet, 2020c, s.2). Her kan vi trekke linjer til vår studie, som tar for seg hvordan illustrasjoner i lærebøkene kan settes inn i et større kulturbegrep og viktigheten av illustrasjonene når det gjelder representasjon av mangfold, som vi knytter opp mot elevenes muligheter for identitetsutvikling. Videre står det at “[f]aget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst” (Kunnskapsdirektoratet, 2020c, s.2).

Under kjerneelementet, Kritisk tilnærming til tekst, trekkes evnen til å reflektere kritisk til teksters troverdighet og påvirkningskraft frem. I kjerneelementet, Tekst i kontekst, i læreplanen i norsk, kan vi videre lese at tekstbegrepet er utvidet og handler om at “elevene skal lese og oppleve tekster som kombinere ulike uttrykksformer” og at tekstene sees både i

en kulturhistorisk, så vel som en samtidsmessig sammenheng (2020c, s.2). I en hverdag som stadig preges av visuelle inntrykk, understreker Kress og van Leeuwen viktigheten av at deres visuelle grammatikk tidlig bør læres til barn. Denne kunnskapen om kraften i bilder er noe vi ikke kan overlate til ekspertene og bildeskaperne, og at det er viktig at vi forstår hvilken informasjon om holdninger og verdier som kan ligge mer eller mindre skjult i bilder, (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 20). Videre finner vi i Fagfornyelsen, at norskfaget har fått et særlig ansvar for lesing som grunnleggende ferdighet, og det fremheves at lesing blant annet innebærer å kunne vurdere tekster kritisk, og å kunne lese sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5).

Vi argumenterer derfor for at vi i denne studien plasserer oss innenfor fagfeltet norsk, gjennom studiens potensielle didaktiske implikasjoner for lesing og literacy. I rollen som både lærer og lærerspesialist på egen skole, kan vi bidra til å øke kunnskapen og bevisstheten rundt den skjulte grammatikken i lærebøkenes illustrasjoner, ved å informere, modellere og diskutere hvordan visuell grammatikk kan benyttes i klasserommet.

1.3.1 Kritisk tenkning

Det er viktig at utradisjonelle former for familieliv og seksuell legning anerkjennes i samfunnet, og vi kan bli mer oppmerksomme på hvilke muligheter elevene får, eller ikke får, for positiv identitetsutvikling. Hvordan bildene bevisst brukes for å utfordre de rådende normene i samfunnet, bør undersøkes for å øke toleransen for annerledeshet. Å få en høyere bevissthet rundt bildene og å kunne skjelne kulturelle normer og verdier i bildene, blir da et prosjekt både for lærere og elever.

I overordnet del i Fagfornyelsen, som er gjeldende for alle fag og all undervisning, står det om kritisk tenkning at:

Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige ... Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft.

(Kunnskapsdepartementet, 2020b)

Kritisk tenkning er av stor betydning for at gamle holdninger og verdier ikke skal reproduseres om igjen hos yngre generasjoner. Kritisk literacy handler om å "kunne møte

tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier” (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Dersom elevene ukritisk tar inn bildene, hvilket bilde av verden tar de inn? En bevisstgjøring av hva som kan bli formidlet ubevisst gjennom bildene i lærebøkene som elevene blir eksponert for, er således av betydning.

1.4 Utgangspunkt og problemstilling

Inngangen til dette prosjektet var en antakelse om at illustrasjonene i lærebøkene i hovedsak gjenspeiler det som oppfattes som normalt i det norske samfunnet, altså kjernefamilien og heteroseksualitet. Vi ønsket å kartlegge om vår bias knyttet til illustrasjonene i lærebøkene stemte. Vi var dermed både interessert i å finne antall bilder av de ulike familieformene og ulik seksuelle orientering, samt å sammenligne visse kvaliteter ved illustrasjonene av familieformer og seksuell legning. For å gjøre prosjektets bakenforliggende tanke transparent, har vi formet vår innledende antakelse som en hypotese; *Illustrasjonene i lærebøkene underbygger ideen om hva som oppfattes som «normalt» når det kommer til familieformer og seksuell legning.*

Problemstillingen vår er utledet av hypotesen, og har en mer nøytral ordlyd. Hovedfokus er i hvilken grad og hvordan mangfoldet, i familieformer og seksuell legning, gjenspeiles i illustrasjoner i lærebøkene på ungdomsskolen. Styringsdokumentene i skolen, gir tydelige føringer på at mangfold er noe som skal etterstrebnes i de norske klasserommene (Kunnskapsdepartementet, 2020a). I styringsdokumentene knyttes mangfold opp til størrelser som skoletilhørighet, anerkjennelse og respekt for ulikhet. Vi legger dermed til grunn at det å kartlegge representasjon av mangfold kan gi et visst grunnlag for å samtidig belyse elevens skoletilhørighet og anerkjennelse for ulikhet. Problemstillingen er som følger: *I hvilken grad, og hvordan, blir et mangfold av familieformer og seksuell legning representert gjennom illustrasjonene i lærebøker på ungdomstrinnet?*

Vi har delt problemstillingen opp i tre forskningsspørsmål. Dette har vi gjort fordi vi ønsker å tydeliggjøre at vi undersøker *i hvilken grad* illustrasjonene i lærebøkene gjenspeiler et mangfold av familieformer og seksuell legning, altså representasjon som i antall bilder av ulike familiekonstellasjoner og kjærestepar. I tillegg til *hvordan* de ulike familieformene og seksuell legning blir fremstilt i illustrasjonene i lærebøkene. Forskningsspørsmålene vi stiller er:

- a) *I hvilken grad gjenspeiler illustrasjonene i et utvalg av lærebøker på ungdomskolen mangfoldet i familieformer og seksuell legning?*
- b) *Hvordan blir ulike familieformer fremstilt i illustrasjoner i lærebøkene?*
- c) *Hvordan blir kjærestepar fremstilt i illustrasjoner i lærebøkene?*

1.5 Tidligere forskning

Utgangspunktet for denne studien var at vi hadde latt oss inspirere av Browns(2016) masteroppgave hvor hun tar for seg illustrasjoner av urbefolkning i engelsk læreverk. Browns prosjekt gikk ut på å bruke sosialemiotikken for å belyse hvordan representanter fra urbefolkningsgrupper blir avbildet og sammenligne disse med andre folkegrupper. Spørsmålet hun stilte var hvorvidt bildene urbefolkningsgrupper underbygger eller undergraver målene i Kunnskapsløftets kulturelle målsetning. Resultatet av denne komparative studien gir en klar indikasjon på at fokuset i engelskverkene var å fremstille urfolk i tradisjonelle drakter og miljøer. Hun fant også at det var flere av bildene av urbefolkningsgrupper, enn av andre befolkningsgrupper, som ble tatt i fugleperspektiv. Dette, mener Brown, innebærer at disse gruppene tillegges en lavere maktposisjon enn iakttakeren. I tillegg viser hun til funn som indikerer at bilder av urbefolkningsgrupper oftere blir framstilt på avstand fra iakttakeren, enn bilder av andre folkegrupper. Dette hevder Brown danner en visuell sosial avstand mellom de som ser på bildet, det være seg elever eller lærere, og de som opptre på bildet. Hun oppsummerer hovedfunn ved å hevde at tekstbøkene i engelsk er potensielle bærere av en mytifisering av urbefolkninger i verden, og dermed undergraver målene i Kunnskapsløftet (Brown, 2016). Browns studie er interessant for oss, fordi den viser hvordan man kan avdekke underliggende budskap i bilder, og at man selv har tatt for gitt bilder av urbefolkninger som ikke er representative for disse folkegruppene i dag. Vi ble dermed inspirert til å ta i bruk sosialemiotikken for å undersøke hvordan familier og seksuell legning blir fremstilt i lærebøkene, og om budskapene i bildene bidrar til å legitimere mangfoldet vi ser hos elevgruppene vi underviser.

Det har vist seg utfordrende å finne andre norske studier som eksplisitt har forsket på illustrasjonene sin rolle i lærebøkene, men det finnes relevant læremiddelforskning som tar opp liknende tema med andre innfallsvinkler. Blant annet, Knudsen & Mortensen-Buan (2010) som har sett på lesing av fagtekster i norskfaget, og har analysert et utvalg lærebøker i norsk på 2., 5. og 8. trinn. I tillegg lesestrategier og lesehendelser, ser de på *interseksjonalitet*.

De definerer interseksjonalitet som noe som “peker mot en forståelse av relasjoner mellom sosiokulturelle kategorier som eksempelvis kjønn, etnisitet og nasjonalitet” (Knudsen & Mortensen-Buan, 2010, s.340). Knudsen & Mortensen-Buan utdyper videre:

«Interseksjonalitet som begrep viser til hvordan sosio-kulturelle kategorier finner plass i de pedagogiske tekstene og blir møtt av lesere med forskjellig kjønn og etnisk bakgrunn. De sosio-kulturelle kategoriene krysser hverandre og kan sammenflettes slik at kompleksiteten nettopp viser seg i at det ikke er nok å henvise til én av kategoriene.» (2010, s. 80)

Videre skriver de at: «Gjennom tekst, bilder og lyd skapes det slike posisjoner, og elevene mottar dem som faktisk bekreftede lesere hvis de speiler seg i dem» (Knudsen & Mortensen-Buan, 2010, s.340). Knudsen og Buan-Mortensen har sett på kjønn og etniske minoriteter i lærebøkene, og fant at norsk majoritetskultur dominerer i barneskolebøkene, mens i ungdomsskolebøkene er det mer variasjon. På andre trinn fant de at et av læreverkene hadde en liten overvekt av mannlige forfattere og menn eller gutter i hovedrollene, mens i det andre læreverket fra dette trinnet var det jevnt når det gjelder kjønnsposisjoner (2010, s.353). På femte trinn var det er en majoritet av mannlige forfattere og kunstnere, og en overvekt av tekster med gutter og menn i hovedrollene i de to læreverkene. I de to læreverkene på femte trinn var det få tekster og illustrasjoner som tok for seg minoritetskultur. “Dermed kan de etniske posisjonenes mangfoldighet bli nøytralisert, gjort ensartet og usynliggjort” (Knudsen & Mortensen-Buan, 2010, s.353). Når det gjelder kjønnsposisjoner i 8.trinnsbøkene, så dominerer mannlige manusforfattere og menn/gutter i hovedrollene i *8-10 kontekst*, mens *Fra saga til CD* “signaliserer et forsøk på kjønnsnøytral fremstilling [slik] at det skjer en orientering mot guttene (Knudsen & Mortensen-Buan, 2010 s.354). Videre er den “etniske nordmannen fremtredende” i sistnevnte læreverk, mens det i *Kontekst 8-10* “gir en viss mulighet for å finne en balanse mellom de norsk-nasjonale og multikulturelle posisjonene” (Knudsen & Mortensen-Buan, 2010 s.354). Interseksjonalitet i dette eksempelet har en del fellesnevner med vår forskning. Vi tar, med utgangspunkt i sosialsemiotikken, utgangspunkt i at det først og fremst er sosial mening bildene uttrykker, og at denne meningen har et potensiale til å påvirke elevene. I våre analyser ser vi på kompleksiteten i hvordan sosiokulturelle kategorier av familietyper og seksuelle legninger blir representert i materialet. Den narrative analysen vi utfører prøver å skape et helhetlig bilde av flere faktorer i et utvalg bilder, som kjønn, seksuell legning og religion.

Forskning på illustrasjoner i lærebøker ser ut til å ha en lenger tradisjon når det gjelder engelske lærebøker, og ofte i fagområdet Engelsk som andrespråk (English as a Foreign Language; forkortelsen EFL brukes mye). Representasjon av kjønnsforskjeller (gender bias) ble et viktig tema i lærebokforskningen rundt fra 1980 – tallet og utover (Khalid & Ghania, 2019). De tidlige studiene fant at lærebøkene representerte kjønnene på en diskriminerende måte, hvor menn og gutter blant annet hadde dominante roller og var følelsesmessig og fysisk sterke, mens kvinner og jenter var mindre synlige, og fremstilt stereotypisk og svakere (Hartman & Judd, 1978; Porreca, 1984). I nyere forskning er de groveste tilfellene av kjønnsdiskriminering borte, men det finnes fortsatt spor i kontekst i lærebøkene, og spesielt da i lærebøker engelsk som fremmedspråk (Khalid & Ghania, 2019, s. 776). Dette underbygger tanken om at det er viktig å ta bildene i lærebøker i nærmere øyesyn.

Khalid & Ghania forsket på kjønnsbias i algeriske engelskbøker. De gjorde en “critical image analysis” av korpus og samlet inn læreres oppfatninger gjennom en spørreundersøkelse. Deres kvantitative metode er Giaschis analytiske rammeverk og kalles critical image analysis, eller CDA. De fant, på den ene siden, at det var kjønnsdiskriminering og stereotyper i den visuelle diskursen i bøkene, mens på den andre siden, rapporterte lærerne at de oppfattet bias i svært liten grad i bøkene (Khalid & Ghania, 2019). Dette sier noe om hvor bevisste, eller ikke, pedagoger kan være når det gjelder bildebruk i lærebøkene. Innen forskningstradisjonen på bilder i lærebøker ser det ut til at en blanding av kvantitative og kvalitative metoder har vært normen i disse typer studier (Khalid & Ghania, 2019). At lærere kan være mer eller mindre ubevisste de underliggende budskapene i bilder i lærebøkene de benytter i undervisningen, er noe som er med å legitimere vår studie.

Peled-Elhanan (2014) har gjort en multimodal analyse, med sosialsemiotisk tilnærming, av hvordan palestinere ble fremstilt i israelske skolebøker. Hun fant at palestinere ble umenneskeliggjort i disse bøkene, noe som har stor betydning for hvordan denne konflikten holdes ved like og viser hvor viktig det er å ha et kritisk blikk rettet mot lærebøker når det gjelder hvem som setter dagsorden for hva som er ønskelig og ikke i samfunnet vårt. For å kunne se nærmere på det meningsbærende innholdet i illustrasjonene i studien, bruker vi, som Peled-Elhanan elementer fra sosialsemiotikken.

Når det gjelder flere norske studier som ligner på vår, i tillegg til Brown (2016), er det to andre masteravhandlinger som kan nevnes. Disse benytter seg av kvalitativ innholdsanalyse, og hvor forfatterne inkluderer bilder. Sander (2018) har gjort en innholdsanalyse av tekst, bilder og illustrasjoner i tre bøker i Religion og etikkfaget i videregående skole, for å undersøke hvordan seksualitet blir fremstilt i etikkdelen av bøkene. Hun har et utgangspunkt i skeiv teori, og bildene analyseres i sammenheng med teksten de er en del av. Sander konkluderte med at de bøkene som tok opp seksualitet som tema, viste til heterofili som det normative og homoseksualitet som noe annerledes. Denne studien er av interesse for oss, fordi vi tar for oss normative og seksuell legning i vår studie.

Årvik (2020) har gjort en kvalitativ innholdsanalyse av læreboka *Nye Kontekst* i sin masteroppgave. Årvik undersøker hvordan læreboka, som er en lærebok i norsk på ungdomstrinnet, fremstiller kulturelt mangfold, med hensyn til det samiske folket, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter, og deres anerkjennelse. Hun gjorde en innholdsanalyse av representasjoner av mangfold og fant at samiske og nasjonale minoriteters perspektiv er lite representert og innlemmet i læreboka.

Til slutt vil vi nevne at det etterlyses mer forskning på ungdom i Norge. En serie forskningsseminarer som ble arrangert av NTNU i en periode fra 2014-2016 resulterte i en vitenskapelig antologi med tittelen, *Ungdom, danning og fellesskap* (Øksnes, Sundsdal & Haugen, 2018). På omslaget av boka kan man lese at forskerne er av den oppfatning at: «ungdom er et lite prioritert forskningsområde», og at «undersøkelser viser at det finnes lite forskning på unge mellom 10-24 år» (Øksnes et al., 2018). Øksnes et al. hevder at mye av forskningen som er blitt gjort på ungdom er begrunnet politisk og instrumentelt, og etterlyser forskning som er forankret i samfunnsmessig- og kulturhistorisk perspektiv. Det er ti bidragsytere i denne boka, som tar for seg ulike elementer av dannelsesaspektet som for eksempel; ungdomspedagogikk, spilling til bekymring, kroppen på Instagram og ungdommens ensomhet. En av artiklene omhandler betydningen av hudfarge for ungdom med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn. Her diskuterer Chinga- Ramirez blant annet likeverdighetsprinsippet i Norge og tidligere forskning på inkludering og ekskludering i skolen (Chinga- Ramirez, 2018). Hun avslutter med å hevde at det finnes rådende diskurser og kulturelle premisser som kan bidra til å skape underdanighet mellom hvithet og ikke-hvithet. Selv om vårt fokus ikke er etnisitet, er diskusjonen rundt inkludering og ekskludering i skolen, høyst aktuelt i denne oppgaven.

1.6 Disposisjon

Denne oppgaven består av syv kapitler: introduksjon, teoretisk rammeverk, metode, resultat, diskusjon, begrensninger og videre forskning og til slutt en oppsummering. Tidligere forskning tas opp allerede i introduksjonen. I kapittel 2 legger vi frem teori om normalitet, kjønnsidentitet, seksualitet, familieformer, læremiddelforskning og multimodalitet, sosiosemiotikk og visuell kultur. I metodekapittelet, kapittel 3, ser vi nærmere på utvalg, kriterier og framgangsmåten i analysearbeidet. Vi har benyttet oss av visuell innholdsanalyse som både er en kvantitativ og kvalitativ metode i studien. I tillegg har vi supplert innholdsanalysen med en narrativ semiotisk bildeanalyse. I kapittel 4 er resultatene er inndelt på følgende måte, først distribusjon av illustrasjoner, etterfulgt av en analyse av distribusjonen av fire semiotiske kvaliteter i materialet, for å avsluttes med en narrativ semiotisk analyse av fire utvalgte bilder. Deretter følger en diskusjon av resultatene i lys av teori, i kapittel 6. Her gjør iv også rede for implikasjoner. I kapittel 6 tar vi for oss begrensninger og videre forskning, samt implikasjoner. I siste kapittel, kapittel 7, oppsummeres de viktigste funnene i studien.

2.0 Teoretisk rammeverk

Innledningsvis stilte vi følgende spørsmål; i hvilken grad illustrasjoner i lærebøkene fungerer som en formidler og/eller utfordrer av den hegemoniske diskursen, eller hva som anses som “normalt”. Og, tjener illustrasjonene kun som en formidler av de herskende skjulte kodene, reglene og de innforståtte sannhetene, eller gjenspeiler illustrasjonene i lærebøkene mangfoldet i samfunnet? Det er rimelig å anta at lærebøkene og dens illustrasjoner er et uttrykk for et større tekst- og bildesamfunn, som kan sees på som et produkt av kulturen vi er en del av. Trekker man dette resonnementet noe videre så vil det tilsi at de illustrasjoner som, bevisst eller ubevisst, blir valgt til å representere familien eller kjærestepar, er knyttet til visse kulturelle føringer.

Kultur er et mangetydig begrep, og det viste seg utfordrende å finne en entydig definisjon. I den fagfelleverderte artikkelen har Mironenko og Sorokin (2018), forsøkt å inkorporere flere ulike definisjoner av kultur i en lengre definisjon:

This definition, primarily, points to the integrity and unity of all manifestations attributable to culture, in all their diversity, material and spiritual, products and processes. They are inextricably linked to each other and cannot be adequately understood without considering their links with each other and in the context of the whole phenomenon. The suggested definition also allows distinguishing culture from other phenomena, delineating the boundary of cultural phenomena: they are generated by human activity. (Mironenko & Sorokin, 2018, s.338)

Denne samlebetegnelsen gjør det klart at kultur er *alt* i et samfunn som kan spores tilbake til mennesket, både av materialistisk art og det spirituelle, og som kan manifesteres som produkter og prosesser. *The Cultural studies reader* (1993) av During, består av essays fra flere anerkjente kulturteoretikere. I introduksjonen hevder During, at kulturstudier ikke er en akademisk disiplin på lik linje som andre fagfelt, fordi det ikke har en klart avgrenset metodologi, eller et klart avgrenset forskningsfelt (s.1). “Cultural studies is, of course, the study of culture, or, more particularly, the study of contemporary culture” (s.1).

Et annet begrep som dukker opp i flere av essayene, i During, er *den kulturelle diskurs*. I Barthes´ essay; *Dominici, or the triumph of literature* (1957), ønsker han å undersøke hvordan skjulte regler, koder og konvensjoner som gir mening for herskende grupper i samfunnet, blir omgjort til universelle sannheter og innforstått for hele samfunnet. I Halls essay; *Encoding, decoding* (1977), finner vi en todelt definisjon av hegemonisk diskurs,

eller hegemonic viewpoints: “(a) it defines within terms the mental horizon, the universe, of possible meanings, of a whole sector of relations in a society or culture; and (b) that it carries with it the stamp of legitimacy ...” (Hall, 1977, s.102). Videre hevder Hall at den hegemoniske diskursen sammenfaller med grensen for det som oppleves som naturlig, tatt for gitt og uunngåelig i den sosiale orden. Noe forenklet kan man da si at den herskende, eller hegemoniske, kulturelle diskursen, er hvordan samtalene om normene i et samfunn blir opprettholdt av en sterk kulturell elite (incoding). Hall er av den oppfatning at man i alle lag i samfunnet har både opprettholdere (dominant version) og utfordrere (negotiated version) av den hegemoniske diskursen (decoding) (Hall, 1977, s.102). I denne studien ønsker vi å belyse om illustrasjonene i lærebøkene bidrar til å opprettholde eller utfordre herskende kulturelle diskursen.

I nyere tid har ulike flerkulturelle aspektet blitt en del av terminologien i den vestlige verden. Innen en og samme kultur har man flere kulturer som lever side om side og fungerer som en helhet. Vårt fokus i denne oppgaven er mangfold, og begrepet mangfold knyttes ofte tett opp til ulike aspekt ved det flerkulturelle samfunn. I skolesammenheng har man tradisjonelt forbundet begrepene mangfold og flerkulturelt samfunn, med barn og unge med ulik kulturell og religiøs bakgrunn. Man kan dermed hevde at vi befinner oss litt på siden av hva man vanligvis forbinder med mangfold i skolen. Men, Davila med flere er av den oppfatning at flerkulturell litteratur bør ha et noe videre fokusområde og bør også inkorporere historier om kjønnsidentitet, seksuell legning, fysisk og/eller psykisk utfordringer, eldre, homofile og lesbiske, eller andre grupperinger som skiller seg fra «normalen» (Davila, 2012; Harris, 1994; Smith, 1993).

...although the scope of the discussion on multicultural children’s literature generally focuses on people of color, the concept of multiculturalism can be interpreted more broadly, to be inclusive of “any persons whose lifestyle, enforced or otherwise, distinguishes them as identifiable members of a group other than the mainstream.. (Davila, 2012, s.16).

Vi plasserer oss dermed innenfor denne noe videre definisjonen av mangfold og flerkulturelt samfunn, fordi vårt fokus er på ulike familieformer og seksuell legning.

2.1 Normalitet

I denne masteroppgaven så har vi valgt å ta tak i to kulturelt betingede normaltilstander, seksuell legning og familien. Tematisk sett ligger, Krane Hanssen`s doktoravhandling med tittelen, *Regnbuefamiliers¹ døtre og sønner. Å forhandle med dominerende oppfatninger av familie og foreldreskap*, tett opp til fokuset i denne oppgaven (2014). Hanssens avhandling er basert på tre artikler som diskuterer «... hvordan lesbiske, homoseksuelle og deres barn og unge kontinuerlig forhandler med det Schneider kaller de "hegemoniske diskursene". Ved å analysere familiemangfoldet de representerer, synliggjøres deres forhandlinger og utfordringer med de dominerende diskursene» (Hanssen, 2014, s. 9). Videre belyser hun hvordan dikotomien hetero/homo i forskningslitteratur kan være problematisk. Hun er av den oppfatning at når man objektiverer én kategori forutsetter man samtidig en «motkategori», altså en dikotomi. Det er ikke kategoriene i seg selv som er problemet, men hvorvidt man setter merkelappene normal/unormal eller overordnet/underordnet på kategoriene. Det vil si at man i undervisningen bør unngå å sette merkelappen normal på det å være hetero. Nettopp fordi det motsatte av normal er unormal eller avvik.

Eriksen diskuterer dikotomien normalitet og avvik. Han innleder boken *Normalitet*, med følgende utsagn: «... at det ikke er noe evig og absolutt, men de til enhver tid gjeldende samfunnsmessige normene som avgjør hva som er *comme-il-faut*² og hva en stempler som avviker» (2006, s.10). Eriksen hevder at alle samfunn iverksetter sanksjoner overfor dem som bryter med sentrale normer, eller ikke passer inn i det som oppfattes som det normale. Normalitetsbegrepet, eller normaltilstanden, er ikke en fiksert tilstand, men noe som forandrer seg, utfordres og iverksettes kontinuerlig. Skolens rolle bør dermed være å være en bidragsyter når det kommer å lære elevene til å stille seg undrende til den til enhver tid herskende normaltilstanden. I opplæringens verdigrunnlag, overordnet del, under punktet demokrati og medvirkning, kan man lese at; «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering». (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Det blir her tydeliggjort at skolens rolle er å både belyse demokratiske verdier, og aktivt motvirke at fordommer og diskriminering slår rot i klasserommet. Videre kan man lese at skolen har en særegen rolle når det kommer til «å utvikle minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbryting». Det ligger

¹ Regnbuefamilie brukes i denne avhandlingen om familier som faller utenfor den heteronome familiebetegnelsen, altså mor/far med barn.

² *Comme il faut* er et fransk uttrykk som betyr «som det sømmer seg», «passende», «korrekt» (Comme il faut, 2021)

dermed i skolens unike mandat å ikke bare fremme hva som er *comme-il-faut*, men også det som blir stemplet som avvik. Per Solvang (2002) sitt prosjekt i boka *Annerledes*, er å åpne for at avviket kan utfordre normaliteten, og slik redusere normalitetens betydning (s.8).

Røthing (2013) er av den oppfatning av at man i norske klasserom kan ane en tendens til å reprodusere normalitet. Røthing sin studie starter med en historisk analyse av hvordan homofili har gjort sitt inntog i form av mål i læreplaner fra M74- L97, og deretter hvordan læreplanenes føringer kommer til syne i norske lærebøker. Hun er av den oppfatning at til tross for at mange lærere er opptatt av inkludering og synliggjøring av minoritetsgrupper, mener hun at tilnærmingen og omtalen både i lærebøkene og i klasserommet preges av en «andregjøring» av de homofile. Denne påstanden begrunnes med at undervisning i homofili først fremst baseres på å skape det hun omtaler som «homotoleranse», mens heterofili fremstilles som det normative. Hun konkluderer med at «toleransepedagogikken» har begrensinger. «Skolens tilnærming er preget av en «toleransepedagogikk» som både forutsetter og synliggjør heteroseksualitets privilegerte posisjon, eller det som kalles samfunnets heteronormativitet» (2013, s. 41). Røthing avslutter med å hevde at lærebøkene vinkling på homofili bidrar til å reprodusere homofile og lesbiske som «de andre». (s.54). Dette er eldre forskning og det kan være argumenter som taler for at nyere læreplaner og lærebøker åpner for en høyere toleranse, og heller mot en reell inkludering.

2.1.1 Kjønnsideitet og seksuell legning

I denne masteroppgaven er identitet og identitetsdannelse et underliggende tema, fordi seksualiteten kan forstås som en viktig del av identiteten til oss mennesker. Seksuell legning kan jo også handle om kjønnsideitet -altså ikke bare hvem man er tiltrukket av, men alle variasjoner av hva slags kjønn man ønsker å identifisere seg med. Det er en tematikk vi anser som høyst aktuelt for tiden. Det er et kjent faktum at et barns *identitet*, ikke blir utviklet i et vakuum, men at vår opplevelse av et *selv* stadig er i dialog med omgivelsene, og dermed implisitt kulturen vi er en del av. Hewitt oppsummerer dette med følgende ytring; «Self-definitions are powerfully shaped by social definitions» (Hewitt, 1997, s. 81). Videre hevder Hewitt at selv om individer utvikler forsvarsmekanismer mot sosiale definisjoner som de ikke kjenner seg igjen i, så er det likevel slik at folk flest ser seg selv slik andre ser dem. Identitet referer til en persons plassering i et samfunn. I det teoretiske konseptet om identitet operer man ofte med tre dimensjoner, den situasjonelle-, personlige- og sosiale identitet (Hewitt, 1997, s. 90). Hall (1992), hevder at man ikke har kun en identitet, men multiple identiteter

som man veksler mellom. De forskjellige identitetene kommer til uttrykk gjennom ulike identitetsmarkører og er situasjonelt og sosialt betinget. Det norske akademis ordbok ("Identitetsmarkør", 2021), forklarer *identitetsmarkører* som trekk, egenskap, standpunkt e.l. ved person (eller gruppe) som er med på å definere hvem man er.

Vi ønsker å innta et kritisk blikk på noen av de illustrasjonene som elevene møter i løpet av ungdomsskolen. Er det slik at illustrasjonene underbygger heteronormen, eller representerer illustrasjonene det mangfoldet som skolefelleskapet består av? I forordet på Foucaults, *Seksualitetens historie 1*, gis det en utvidelse av begrepet diskurs. Foucault var av den oppfatning at det finnes ikke kun en diskurs, men flere, og at disse diskursene dreier rundt skrift og tale innen ulike vitensdisipliner (forord av Schaaning, s.8, 1995). Han var spesielt opptatt av hvordan diskursen rundt kjønnet utviklet seg i ulike vitenskapelige og offentlige fora. Foucault hevdet blant annet, at barns kjønn eller seksuell legning forties i det moderne samfunn.

Man vet for eksempel at barn ikke har noe kjønn: Derfor er det ingen grunn til å forby dem det, nekte dem å snakke om det, lukke igjen øynene og stoppe til ørene overalt hvor de kunne komme til å vise det fram, derfor er det en grunn til å pålegge en generell og nitid taushet. (Foucault, 1995, s. 14)

Han var av den oppfatning at diskursen rundt kjønnet, til slutt avgjøres av hva som i et samfunn ansees som tillatt og forbudt. Hva som til enhver tid, innen seksuell legning, oppfattes som normalt og innenfor loven, og avgjør også hva som faller utenfor. Den såkalte «homoparagrafen» er et godt eksempel på hvordan lovverket, eller den herskende normen på hva som er rett og galt, kan endre seg.

Og med et skråblikk til Foucault så er det verdt å merke seg, at i sedelighetsloven av 1902, §213, så er det kun utuktig omgang mellom personer av mannkjønn som er straffbart med inntil ett års fengsel, og jamstilles med utuktig omgang med dyr (Tveter, 2019). Lesbiske og bifile er i denne omgang ikke inkludert i loven. I 1972 ble «homoparagrafen» opphevet i Norge. I 1981 gir straffeloven vern for homofile, nå også inkludert lesbiske og bifile, ved å kriminalisere grovt krenkende ytringer (Tveter, 2019). Denne utviklingen innen lovgivningen kan tjene som et eksempel på Foucaults påstand om at; «Kjønnet er ikke bare noe som dømmes, det administreres» (Foucault, 1995, s.33). Videre hevder Foucault at på 1800-tallet ble befolkning sett på som et politisk og økonomisk problem. Dette førte til en offentlig

diskurs der befolkningens «seksualatferd både blir et objekt for analyse og mål for intervensjon» (s.35).

I dagens skole-Norge så ligger det føringer om at LHBT³ rettigheter skal belyses og diskuteres som et ledd i de unges identitetsutvikling. LHBT er en vanlig samlebetegnelse for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner (Utenriksdepartementet, 2010). Ifølge regjeringen er bakgrunnen for deres arbeid med LHBT-rettigheter at menneskerettighetene gjelder for alle, “uavhengig av kjønn, sosial og etnisk bakgrunn, religion eller seksuell orientering” (Utenriksdepartementet, 2010, s. 3). “Seksuelle minoriteter opplever kriminalisering og diskriminering, trakassering og voldelige overgrep” (2010, s. 3). Myndighetene beskytter ikke alltid seksuelle minoriteter fra diskriminering eller overgrep, direkte eller indirekte fra samfunnet (Utenriksdepartementet, 2010). I 2011 ga Utdanningsdirektoratet ut et ressurshefte med tittelen, *Seksualitet og kjønn*. Her kan man finne forskningsbasert kunnskap om at barn og ungdom blir utsatt for seksuell trakassering på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Videre fremkommer det at jenter oftere blir seksuelt trakassert, og at homofil og bifile i langt større grad enn heterofile blir utsatt for mobbing og trakassering (2011, s. 3). Det er dermed tydelig at det er skolens mandat å opplyse og gi god opplæring om seksuell legning.

Annen forskning om lesbiske, homofile og bifile fremhever at homoseksualitet i den vestlige verden er tett knyttet til en *identitetsdiskurs* (Narvesen, 2013, s. 62). Identitetsdiskursen knyttes opp mot forståelsen av homoseksualitet som en medfødt, eller iboende identitet, og det å komme ut blir dermed sett på som en befrielse (s. 62). På den andre siden opplyser Narvesen om et annet teoretisk perspektiv på homofili, *handlingsdiskursen*. Forenklet kan man si at handlingsdiskursen ikke anser homofili som en stabil identitet, og dermed anerkjenner at homofile ikke nødvendigvis har gjenkjennelige ytre fellestrekk (s.62). Dette siste perspektivet åpner dermed for en åpnere tolkning av hva det vil si å være homofil i dagens samfunn. Handlingsdiskursen vektlegger dermed at barn og unge kan ha behov for å delta i undervisning som tilbyr ord eller begreper som betegner en homofil levemåte eller identitet (Narvesen, 2013, s. 74). I denne studien ønsker vi å belyse om og hvordan illustrasjonene i lærebøkene legger til rette for samtalen og utvikling av begreper som bygger opp rundt denne handlingsdiskursen.

³ LHBT- samlebetegnelse for lesbiske, homofile, bifile og transepersoner, brukes av Bufdir. Det har i senere tid blitt lagt til to grupperinger LHBTQi- queer og intersex. I denne oppgaven har vi valgt å holde oss til LHBT.

2.1.2 Familieformer

Stefedre, stemødre, adoptivbarn, fosterforeldre, fraskilte foreldre, samkjønnede foreldre og halvsøsken utfordrer den tradisjonelle kjernefamiliens grenser. Familien har vært under stadig utvikling de siste tiårene, noe som medfører at det blir mer utfordrende å finne en definisjon som kan romme alle de moderne familieformene. Lenge var det tilstrekkelig å omtale en gruppe mennesker av nære slektninger, gjerne under samme tak, som en familie. Parson og Bales var av den oppfatning at familien hadde to hovedfunksjoner, *primary socialization* og *personality stabilization* (Parson & Bales, 1965). Hvor den første funksjonen benevner prosessen der barn lærer de kulturelle kodene, av familien, til samfunnet de er født inn i. Parson og Bales mente at familien var den viktigste arenaen for utvikling av barnas personlighet. Vi lurer på hva som skjer i barns møte med samfunnet, hvis deres familiebakgrunn bryter med det som ansees å være en normal familie. Videre hevder Parson og Bales at kjernefamilien, med tradisjonell kjønnsmessig rollefordeling, er den familieenheten som er best skikket i et moderne samfunn. Dette tankesettet har blitt utfordret av de moderne familieformene, fordi det nødvendigvis ikke er slik at alle i en familie er i slekt med hverandre. Dette krever en utvidet forståelse av hva det vil si å være en familie på 2000-tallet. Bianchi og Casper (2005) hevder at familiedemografi på den ene siden beskriver sammensetningen og strukturen av ulike familier som inkluderer både status og rollefordeling innad i familien og samfunnet den er en del av, «...the set of statuses and associated roles that are important to function of society» (s.93). På den andre siden bør forskning på familien kunne si noe om ulike demografiske prosesser, som f.eks. ekteskap, samboerskap, skilsmisse, barneoppdragelse, og fødsler som ligger til grunn for familiestrukturen. En familie blir dermed til i krysningspunktet mellom konstrukt og en prosess, det vil si at man ansees som en familiekonstruksjon av samfunnet, og at man i denne familien utfører visse familiefunksjoner som f.eks. omsorg og oppdragelse av barn. I dette perspektivet er ikke lenger biologi en nødvendig faktor for å definere en gruppe mennesker som familie. “Family represents a constructed quality of human interaction or an active proses rather than a thing-like object of detached social investigation” (Morgan 1996, s.16). Videre vil vi forholde oss til denne definisjonen av familie, fordi den rommer flere familieenheter, som aleneforeldre, storfamilien, familie med samkjønnede foreldre og kjernefamilien.

Ved å vende tilbake til begrepet *heteronormativitet* og dets tilknytning til familieforskning, kan man få et utenfra perspektiv på kjernefamilien som normalen i samfunnet. Ingraham (1996) forklarer heteronormativitet som en ideologi som promoterer kjønnsstandarder som

heteroseksuell, og den tradisjonelle kjernefamilien som den korrekte måten å være på. Videre hevder Ingraham at “institutionalized heterosexuality constitutes the standard for legitimate and prescriptive sociosexual arrangements” (1996, s.204). Dette medfører at andre familieformer, som ikke faller inn under det heteronorme, ansees som mindre legitime, og kan dermed bli sett på som å være i opposisjon til de etablerte samfunnsnormene. Blume, Marks og Oswald (2005), hevder at man kan dekonstruere denne komplekse ideologien ved å løsrive kjønn, seksualitet og familiepolaritet som heteronormativitet er konstruert på bakgrunn av. Slik kan man oppnå et bredere og mer nyansert familiebegrep. Det utvidete familiebegrepet er ikke primært til fordel for homofile og lesbiske, men blottlegger hvordan kjønn, seksuell legning og familie sammenfaller og danner ideen om heteronormativitet som et privilegium.

«Rather, we intend our framework to provide a tool for reorganizing how three structural components merge to constitute heteronormativity, as a system of privileging, and to show how individuals may uphold or challenge it as they negotiate daily life.” (Blume, Marks & Oswald, 2005, s.143)

I dagens moderne samfunn fungerer fortsatt familien som en primær sosialiseringsarena, og danner dermed basen i barn og unges identitetsutvikling. Familiens form, eller konstrukt, er kanskje endret, men familiens funksjon står ved lag.

2.2 Læreboka og multimodalitet

Vår forskning støtter seg på tidligere forskning på læremidler, og som nevnt består ikke lærebøker kun av ren tekst, men også andre modaliteter. Læremidler kan bestå av forskjellige typer elementer som lærerveiledning, digitale ressurser, lesebøker, oppgavebøker med flere, men i denne oppgaven er fokus på trykte lærebøker som elevene får utdelt. I skolen «kan man si at tre komponenter inngår: eleven, læreren og lærestoffet» (Skjelbred 2019, s.12). Lærestoff kan være så mangt, men en stor del av lærestoffet er i tekstform (2010). Skjelbred definerer tekster som:

... tegnbaserte, formålsrettede ytringer som inngår i en kommunikasjon mellom en tekstskaper og en teksttolker, og at de tegnene som benyttes, kan realiseres i ulike modaliteter og medier. Tekster må tolkes, og de får (tilleggs)mening ved at de inngår både i en situasjonskontekst og i en kulturkontekst. (2010, s. 14)

Historisk sett har læremiddelsituasjonen i Norge endret seg fra at det fantes få lærebøker med verbalspråklige tekster, til nåtidens utvalg av læremidler som er “varierte og påkostede”, og i

høy grad, sammensatte eller multimodale (Skjelbred, 2010, s. 48). Den første godkjenningsordningen av lærebøker kom i 1889 og gjaldt kristendomsbøker. Deretter kom en ordning som inkluderte alle lærebøker i 1908 (Skjelbred 2010). Denne ordningen gjaldt helt til 2000, da den ble opphevet. Etter 2000 inngår det som en del av lærernes arbeid å velge “egnede læremidler for å nå læreplanens mål” (Skjelbred, 2010, s. 48).

Ifølge Skjelbred (2010) anbefaltes det å bruke multimodale tekster for første gang i undervisningsplanen av 1877, for “at vekke Børnene til livlig Deltagelse” (s. 47). «En modalitet er en kulturskapt måte å skape mening på, en semiotisk ressurs, som skiller seg fra andre semiotiske ressurser både ved sin materialitet og sin organisasjonsform» (2010, s. 143). Eksempler på modaliteter som blir brukt i lærebøker kan være forskjellig type tekst, kart, fargebruk, tekstbokser, symboler, fotografier og illustrasjoner m.fl.

Multimodale tekster er et begrep som spesielt brukes i sosialemiotisk forskning, hvor meningsskaping er i sentrum (Maagerø & Winje, 2010). “Oppmerksomheten mot multimodale tekster i skolen er en viktig motivasjon for multimodal tekstforskning generelt, og for forskning på multimodale læremidler spesielt” (Maagerø & Winje, 2010, s.143). I denne studien opererer vi med et vidt tekstbegrep, hvor illustrasjoner er den modaliteten vi har brukt semiotisk analyse på. Vi har også sett nærmere på oppslaget illustrasjonene eksisterer i, som kapitteltype, brødtekst og bildetekst, med andre ord, kontekst. Når man skal analysere illustrasjoner i multimodale læreboktekster, beveger man seg inn i et felt som er gjennomtrukket av sosiale og kulturelle faktorer som må inkluderes i fortolkningen man gjør. Sosialemiotikken gir oss et rammeverk som kan brukes i analyse av tekster med ulike modaliteter (Maagerø & Winje, 2010).

2.3 Sosialemiotikken

Vi har på bakgrunn av dette resonnementet funnet det riktig å ta i bruk elementer fra sosialemiotikken når vi skal analysere illustrasjonene i de multimodale lærebøkene. Det er dermed nødvendig å gjøre rede for både hva sosialemiotikken er, og hvordan vi bruker den i denne oppgaven.

Grunnleggeren av sosialemiotikken, Michael A.K. Halliday, poengterer at verbalspråket er det som skiller mennesker fra dyrene, og at språket er et system av valg og mulige meninger, uansett om det gjelder verbalspråk eller andre modaliteter (1978). Sentralt i Hallidays teori

står språkets tre metafunksjoner, den ideasjonelle -, den mellompersonlige - og den tekstuelle metafunksjonen. Den ideasjonelle funksjonen handler om hvordan språket uttrykker vår oppfatning av verden utenfor, og vår egen indre verden (Halliday 1978, s. 45). Den mellommenneskelige funksjonen ser på språket som et uttrykk for forholdet mellom deltakere i kommunikasjonen og «talerens» egen rolle i forholdet. Den tekstuelle funksjonen utgjør det modale elementet som uttrykker «talerens» beskjed (message), og valg av rolle i kommunikasjonen, samt rollen som blir gitt til «mottakeren» (Halliday 1978, s. 46). Kress og van Leeuwen baserer sitt arbeid på at visuell design oppfyller de tre funksjonene som er nevnt over (2006, s. 15). Halliday poengterer at alle de tre funksjonene er like semantiske, og er representasjoner av mening på forskjellige nivåer. Språket som sosialsemiotisk definerer Halliday slik: “It means interpreting language within a sociocultural context, in which the culture itself is interpreted in semiotic terms – as an information system ...” (1978, s. 2). På laveste nivå kan man si at folk kommuniserer med hverandre. Samtidig spiller de også ut den sosiale strukturen de er en integrert del av. Når vi slår sammen disse to perspektivene kan vi få et innblikk inn i det ubestemmelige forholdet mellom språk og sosial struktur, ifølge Halliday (1987, s. 2).

For å kunne nyttiggjøre oss av sosialsemiotikken når vi analyserer illustrasjonene, tar vi i bruk elementer fra Kress og van Leeuwens visual grammar, eller visuell grammatikk. Dette kan hjelpe oss å avdekke hvordan det visuelle designet kan være meningsbærende i illustrasjonene. Kress og van Leeuwen har en toleddet forklaring på hva visual grammar innebærer. I denne definisjonen kan man lese at visual grammar både er en sosial ressurs som kan knyttes til kunnskap innad i en gruppe, og at denne typen generell grammatisk kunnskap kan brukes på alle typer bilder:

“First of all we would say that it describes a social resource of a particular group, its explicit and implicit knowledge about this resource, and its uses in the practices of that group. Then, second we would say that it is a quite general grammar, because we need a term that can encompass oil painting as well as magazine layout, the comic strip as well as the scientific diagram. Drawing these two points together, and bearing in mind our social definition of grammar, we would say that ‘our’ grammar is a quite general grammar of contemporary visual design in ‘Western’ cultures, an account of the explicit and implicit knowledge and practices around a resource, consisting of the

elements and rules underlying a culture-specific form of visual communication.”
(2006, s.3, s.19)

Slik understreker Kress og van Leeuwen at definisjonen deres er en sosial, eller kulturell, definisjon hvor man først spør, hvilken gruppe er det snakk om og hvilke sosiale skikker har gruppen?; og deretter forsøker å beskrive den visuelle grammatikken man står overfor. Kress og van Leeuwen baserer sin visuelle grammatikk på de samme premisene som Halliday (1985) anvender på språklig grammatikk. De har flere henvisninger til Halliday sine teorier og viser hvordan disse sammenfaller med deres syn på visual grammar. Kress og Van Leeuwen sitt prosjekt i, *Reading images* (2006) er å lage et lignende verktøy som kan brukes i visuell kommunikasjon. Undertittelen på Kress og van Leeuwen sin bok er «the grammar of visual design». Deres prosjekt kan dermed sees på som et forsøk på å lage regler, kalt grammatiske regler, for hvordan man kan lese illustrasjoner og bilder. “In this book we will concentrate on ‘grammar’ and on syntax, on the way in which these elements are combined into a meaningful whole” (Kress & Van Leeuwen, 2006, s.2). Forfatterne er av den oppfatning, at det å være i besittelse av visuell literacy vil være nødvendig for å overleve i et moderne samfunn. I tillegg påpeker Kress og van Leeuwen at pedagoger verden over har blitt mer opptatt av den visuelle kommunikasjonen i læremidler, og hvordan denne best kan legges til rette for læring (2006, s. 14).

2.4 Visuell kultur, lese illustrasjoner

I dette kapitlet går vi nærmer inn på hvilke elementer i den visuelle grammatikken vi har valgt å benytte oss av. I vår kultur kan bilder, illustrasjoner og andre visuelle medier oppfattes av seeren som virkelig eller objektiv sann. Vi anser det som nyttig å innta et kritisk blikk på de to representasjonsmåtene, språk og visuelle media, som ungdommene omgir seg med i det daglige. I forsøket på å gå systematisk til verks for å «avkle» illustrasjonene i lærebøkene, trenger vi et verktøy eller fremgangsmåte, og vi har valgt ut noen *semiotiske ressurser* (Kress & Van Leeuwen, 2006; Jewitt & Oyama, 2001).

En sosialsemiotisk tilnærming baserer seg på semiotiske ‘ressurser’ (‘resources’) (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 9). ‘Synsvinkel’ (‘point of view’), er et eksempel på en semiotisk ‘ressurs’ (Jewitt & Oyama, 2001). Personer og gjenstander kan bli avbildet, i varierende grad, vertikalt ovenfra, nedenfra eller i øyehøyde, og horisontalt, i varierende grad, fra forsiden, baksiden eller siden (s. 135). ‘Synsvinkel’ skaper da et potensial for

betydning («meaning potential») ikke i form av eksakt betydning, men det er mulig å beskrive den symbolske relasjonen mellom de som har laget bildet, iakttakeren, og gjenstander, miljø og folk i bildet (Jewitt & Oyama, 2001, s. 135).

I følge Kress og van Leeuwen har fotografier en mye sterkere effekt når det gjelder å skape en kobling til virkeligheten, enn andre typer illustrasjoner, som for eksempel tegninger (2006). Fotografiet “er” virkelighet, og man kan hevde at deltakerne i illustrasjonen både hører til implisitt i bildet og eksplisitt i samfunnet. Denne dualiteten av å både være en virkelig person i et samfunn, og en avbildet person i en lærebok, gjør at iakttakeren kan tolke personen som virkelig. Det gjør at illustrasjonene kan ha en mektig påvirkningskraft på elevene, spesielt når det gjelder fotografier. De aller fleste illustrasjonene i vårt materiale er fotografier.

I løpet av 90- tallet og begynnelsen av 2000 ble det publisert flere bøker om visuell kultur, og hvordan man kan lese bilder. I Sturken og Cartwright sin bok, *Practices of looking, an Introduction to Visual Culture* (2001) hevdes det at vår kultur i større og større grad er en visuell kultur. Sturken og Cartwright presenterer begrepet "representation". I denne sammenheng skal representasjoner gi mening til verden vi lever i. Denne meningsskapende prosessen utfolder seg i et system av representasjon, som består av språk og visuelle media. I første kapittel diskuteres diskuterer hva som skjer hvis de to ulike representasjons-systemene bilde og språk gir kontradikterende signaler



Figur 1. *The treachery of images: Ceci n'est une pipe.* (René Magritte, 1928-1929). *Practices of looking*, s. 15.

(Sturken & Cartwright, 2001). Dette bildet av den surrealistiske maleren Magritte, med tittelen *The treachery of images*, er et tydelig eksempel på relasjonen mellom ordene vi bruker og tingene vi omgir oss med (Sturken og Cartwright, 2001, s.15). Utsagnet, «Dette er ikke en pipe», som står rett under den malte pipen, kan på en og samme tid oppfattes som en selvmotsigelse og en sannhet. Maleriet er kun en representasjon av en pipe, og ikke objektet pipe.

Det er dermed flere ulike briller vi kunne ha valgt når vi skulle gå i gang med å analysere eller dekonstruere en illustrasjonene i lærebøkene. Vi valgte blick, vertikal vinkel, avstand i bildet, horisontal vinkel og setting/miljø. De fire første semiotiske ressursene har til hensikt å si noe om representasjon og symbolsk interaksjon i selve illustrasjonen. Den femte semiotiske ressursen, setting, hører til narrativ tolkning av illustrasjoner. Setting har til hensikt å si noe

om hvordan deltakerne på bildet står i forhold til omgivelsene, både implisitt i bildet og eksplisitt til verden utenfor bildet. Det er viktig å presisere at en sosialsemiotisk tolkning av bilder, kun er en tilnæringsmetode til illustrasjoner. Den kan ikke nødvendigvis si noe om hva som er sant eller usant i den virkelige verden, utenfor bildenes verden. «A social semiotic theory of truth cannot claim to establish the absolute truth or untruth of representations» (Kress & van Leeuwen, 2006, s.154). En semiotisk tilnærming kan likevel gi et visst bilde av hvilke herskende kulturelle normer, verdier og føringer som tillegges det samfunnet der illustrasjonene har blitt publisert i lærebøkene.

2.4.1 Blikk og bildets handling

Selv om det verbale språket og konteksten rundt illustrasjonene er talende, så er det nonverbale uttrykket i illustrasjonen også utslagsgivende for hvordan iakttakeren tolker bildet. Kress og van Leeuwen (2006) er av den oppfatning at man kan skille mellom to hovedformer for blikkontakt mellom deltakeren og iakttakerne på illustrasjonen. «There is, then, a fundamental difference between pictures from which represented participants look directly at the viewers eyes, and pictures in which this is not the case» (Kress & van Leeuwen, 2006, s.117). Deltakerne på illustrasjonene kan adresserer iakttakeren *direkte* (*demand*) eller *indirekte* (*offer*). Det vil si at personen(e) på bildet kan i større eller mindre grad ha en imaginær øyekontakt med den som ser på bildet. Denne kontakten kan også i noen tilfeller forsterkes med en gest rettet mot iakttakeren, slik som på figur 3. Her kan man se at personen på bildet tilsynelatende opprettholder direkte blikkontakt, samtidig som han peker, på den som betrakter bildet. Dette gir en illusjon om at personen på illustrasjonen krever (*demand*) en form for kontakt med iakttakeren. Andre ganger kan deltakeren(e) på bildet tilsynelatende unngå direkte blikkontakt (*offer*) med iakttakerne, og gi et inntrykk av å være frakoplet, uinteressert eller underdanig den som ser på bildet. Dermed kan valget mellom motiv, med direkte (*demand*) eller indirekte (*offer*) blikkontakt fortelle oss noe om relasjonen og maktforholdet mellom iakttakeren av og deltakeren på bildet. Vi har registrert illustrasjonene i kategoriene «øyekontakt» og «ikke øyekontakt» i vårt materiale. Blikkontakt må sees i samspill med andre semiotiske ressursene i bildet, som for eksempel vertikal vinkel.



Figur 2.
Recruitment poster
(Alfred Leete, 1914)
(Imperial War
Museum), *Reading
images*, s.117.

2.4.2 Vertikal vinkel og makthforhold

Vertikal vinkel sier noe om iakttakerens maktposisjon i forhold til deltakerne i bildet. Dersom avbildningen er i øyehøyde med bildeskaperen, og dermed iakttakeren, innebærer det symbolske uttrykket at makten er likestilt, som i figur 3. Dersom bildet viser deltakeren ovenfra, eller hvor bildeskaperen er plassert høyere enn deltakeren(e) og vinkelen er ovenfra og ned, kan man si at bildeskaperen, og dermed iakttakeren, har makt over deltakeren(e) i bildet (Kress & van Leeuwen, 2006, s.140). Figur 4 er et eksempel på høy vertikal vinkel, hvor iakttakeren har makten. Det motsatte gjelder dersom bildet viser deltakeren nedenfra, eller i froskeperspektiv, hvor deltakeren i bildet besitter makten. Ved lav vinkel i bildet oppfattes deltakerne i bildet som å være “over deg” når du ser på bildet, og har derfor det symbolske overtaket, som i figur 5.

Den vertikale vinkelen er sjeldent helt ovenfra og ned eller under fra opp, men befinner seg et sted imellom disse ytterpunktene. I følge Kress & van Leeuwen er mange av bildene i lærebøkene slik at vi ser ned på folkene i bildene, men fra et kunnskapsperspektiv om at slik er verden, og at kunnskap er makt (s. 140). I reklamer er vinkelen ofte lav, og indikerer at menneskene som representerer eller bruker produktet som det blir reklamert for, innehar mer symbolsk kraft enn det de som ser på gjør. De semiotiske faktorene bør sees på i sammenheng for å analysere et bilde i dybden. I figur 3, 4 og 5, kan man se eksempler på henholdsvis øyehøyde, høy- og lav vinkel på illustrasjoner hentet fra datamaterialet vårt.



Figur 3. Eksempel på øyehøyde, likestilt makt. Kosmos 9, s. 96.



Figur 4. Eksempel på høy vinkel, makt hos iakttaker. Nye kontekst, s. 273.



Figur 5. Eksempel på lav vinkel, makten ligger i bildet. Kosmos 8, s. 239.

2.4.3 Avstand i bildet og sosial distanse

Vi har oversatt Kress og van Leeuwens begrep *size of frame*, til avstand i bildet. Dette er en dimensjon av illustrasjonen som viser til valgene mellom å representere personer i *nært* eller *halvnært* format, eller i et *totalbilde* (2006, s. 124). Valg av avstand i bildet spiller på iakttakerens opplevelse av *sosial distanse* (*social distance*) til den eller de som er avbildet i illustrasjonen.

Nærbildet inkluderer hodet og skuldre, gir den som ser på illustrasjonen detaljinformasjon om fjeset, inkludert ansiktstrekk og uttrykket til personen i fotografiet eller tegningen. Nærbildet gir et inntrykk av å være intimt og personlig. Det halvnære bildet, er illustrasjoner tatt fra midjen og opp til hodet. Denne typen motiv kan gi ytterligere informasjon om klesdrakt og andre synlige identitetsmarkører. Det halvnære motivet kan dermed uttrykke sosial kontekst. Totalbildet er alle bilder og illustrasjoner som inkluderer mer av kroppen enn det halvnære bildet (Kress & Van Leeuwen, 2009, s.124). Totalbildet kan gi et inntrykk av å være upersonlig og angi en distanse til iakttakeren.

Vi kan trekke paralleller mellom avstand i bildet og avstand mellom mennesker i dagliglivet. I dagliglivet er den opprettholdte distansen mellom mennesker avhengig av relasjonen man har til hverandre. Jo, nærmere relasjon man har til et menneske, jo nærmere vil man tre inn i persons intimsone, og motsatt. Folkene som er avbildet på illustrasjonene i lærebøkene er stort sett fremmede. Dermed, hevder Kress og van Leeuwen, at relasjonen mellom iakttakerne og deltakerne på bildet alltid er en imaginær relasjon (2006). Gjennom valg av motiv, som nær, - halvnært eller totalbilde, kan illustrasjonene dermed gi et inntrykk av at deltakerne er fremstilt *som om* de er dine venner, eller *som om* de fremmede for deg. Vi har kategorisert bildene ut ifra disse tre dimensjonene, hvor nærbilder faller i en intim kategori, halvnære bilder i sosial kategori og totalbilder i upersonlig kategori.

2.4.4 Horisontal vinkel og involvering

Graden av horisontal vinkel kan, også, fortelle oss noe om hvordan illustrasjonene i lærebøkene viser mangfold og tilhørighet i illustrasjonene. Valg av horisontal vinkel kan gi iakttakeren inntrykk av at deltakerne på bildet i større eller mindre grad er en del av vår verden, noe som vi er involvert i, eller motsatt gi inntrykk av at de ikke er en del av vår verden og er noe som vi ikke er involvert i, men betrakter utenfra.

Horisontal vinkel er en funksjon av forholdet mellom linjen (frontal plane) til den som lager illustrasjonen, og linjen til personen(e) som er representert i illustrasjonen (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 134). Forskjellen på vinkelen “bildeskaperen” kan stå i forhold til deltakerne i bildet, er forskjellen på om “bildeskaperen” er atskilt (detachment) eller involvert (involvement) i deltakerne i bildet (s. 136). “The frontal angle says... ‘What you see here is part of our world, something we are involved with.’ The oblique angle says, ‘What you see

here is *not* part of our world; it is their world, something we are not involved with.” (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 136).

For å finne den horisontale vinkelen, kan vi se for oss at vi er en fotograf. Vi kan da tenke oss at fotografen kan stå rett foran deltakerne i bildet (frontal angle) som i figur 6. Figur 6 viser et bilde av et homofilt par som har kroppen, hodet og blikket vendt mot fotografen, og er her et eksempel på at iakttakeren blir involvert i bildet.

Fotografen kan også stå på skrå i forhold til deltakerne (oblique angle), som i figur 7. En tredje mulighet er at deltakerne er avbildet bakfra (back angle), som representerer en høyere grad av adskillelse, se figur 9.

Det er ifølge Kress og van Leeuwen ikke en streng enten- eller distinksjon mellom disse to vinklene, men det er snakk om grader av «skråhet» (s. 135). Dersom en person blir avbildet med kroppen vekk, men med hodet og/eller blikket mot iakttakeren, skapes det en dobbel betydning: “although I am not part of your world, I nevertheless make contact with you, from my own, different world; or ‘although this person is part of our world, someone like you and me, we nevertheless offer his or her image to you as an object for dispassionate reflection.” (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 138). I bildene våre kan en slik kombinasjon av vinkler bety at vi blir involvert i det som skjer på bildet og vi tolker bildet som mer involverende, som i figur 8. Likevel har vi for enkelthetskyld konsentrert kategoriseringen av bildene i vårt datamateriale etter disse tre hovedkategoriene «forside», «side» og «bakside» (frontal, oblique og back angle).

Dersom deltakeren(e) blir avbildet bakfra, står man også overfor en kompleks og ambivalent situasjon. Å snu ryggen til noen er noe av det mest konfronterende man kan gjøre, mens det også er et tegn på trygghet å kunne vise ryggen til noen (Kress & van Leeuwen, 2006, s.138). I bildet til høyre kan man for eksempel si, at selv om



Figur 6. Homofilt par. Viser involvering med iakttakeren. KRLE-boka, s.55.



Figur 8. Homofilt arrestert par i håndjern. Viser adskillelse fra iakttakeren. KRLE-boka, s. 53.



Figur 7. Bryllupsritual. Viser involvering. KRLE-boka, s. 344.



Figur 9. Familie med ryggen til tilskueren. Viser adskillelse fra tilskueren. KRLE-boka, s. 343.

deltakerne er avbildet bakfra, så kan man som iakttaker kjenne en viss involvering i bildet, da deltakerne ikke viser ryggen til oss av negative årsaker, og vi er invitert inn i et intimt et hellig område hvor familien utfører et intimt ritual.

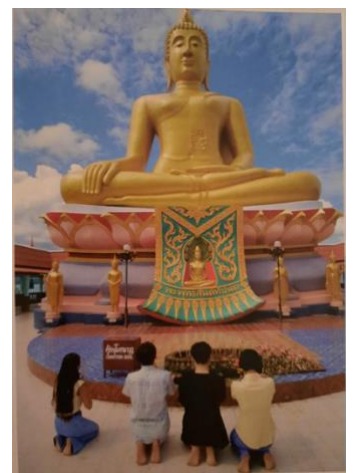
2.4.5 Setting, forgrunn, mellomgrunn og bakgrunn - en narrativ tolkning

Det er flere tolkningsmuligheter for et og samme bilde. Her viser vi et eksempel på hvordan bildet over (figur 9) kan tolkes narrativt. Når man tolker et bilde så ser man ikke nødvendigvis bare på personene/deltakerne. Det er også interessant å ta omgivelsene eller det miljøet der personene opptrer i bildet, i nærmere øyensyn. *Omstendigheter (setting)* eller bildets bakgrunn, mellomgrunn og forgrunn, sammen med samspeilet mellom de ulike elementene i illustrasjonen kan påvirke hvordan iakttakerne tolker illustrasjonen. Lokativ omstendighet sier noe om hvordan de ulike deltakerne relaterer seg i forhold til hverandre og/eller omgivelsene. Kress og van Leeuwen (2006) hevder at det må være en form for kontrast mellom forgrunn og bakgrunn, for at man skal kunne si noe om omstendighetene i en illustrasjon.

En slik kontrast mellom deltakeren i illustrasjonen og omstendighetene kan opptre på fire ulike måter.

- 1) Ved at deltakerne i forgrunnen delvis dekker omgivelsene.
- 2) Omgivelsene er tegnet mindre detaljert eller avbildet mindre fokusert enn deltakerne i forgrunnen.
- 3) Omgivelsene er mer uskarpe og består kun av en fargetone.
- 4) Forgrunnen er mørkere eller lysere enn bakgrunnen.

I tillegg kan den lokativ omstendigheten på bildet analyseres som en fortelling. For eksempel så kan man analysere figur 10 narrativt på følgende måte: I forgrunnen på bildet sitter det fire personer med ryggen til iakttakeren. Mellomgrunnen består av et platå der en gyllen sittende Buddha statue dominerer bildet. Bakgrunnen består av en blå himmel og et grønt bygg med et brunlig tak. Her kan man legge til at det er Buddha statuen som blir det naturlige midtpunktet i dette bildet. Dette kan tjene som et eksempel på hvordan: «... setting have importance for a realization of visual modality» (Kress & van Leeuwen, 2006, s.72).



Figur 10. Forgrunn, mellomgrunn, bakgrunn blå-narrativ. KRLE-boka s. 343.

3.0 Metode

Denne studien tar utgangspunkt i problemstillingen: *I hvilken grad, og hvordan, blir et mangfold av familieformer og seksuell legning representert gjennom illustrasjonene i lærebøker på ungdomstrinnet.* Det kan argumenteres for at vi i denne studien tar i bruk mixed methods research, eller MMR, som innebærer at man benytter seg av både kvantitativ og kvalitativ metode (Cohen, Manion, & Morrison, 2017, s.31). Den første analysen i denne studien var en visuell innholdsanalyse, som både innehar kvalitative og kvantitative sider. Deretter har vi supplert innholdsanalysen med en narrativ semiotisk analyse, som er av kvalitativ analysemetode av fire utvalgte illustrasjoner.

I dette kapittelet presenterer vi utvalget av analyseobjekter og utvalgskriteriene. Deretter følger en beskrivelse av fremgangsmåter i den visuelle innholdsanalysen og den narrative semiotiske analysen. Videre diskuteres reliabilitet og validitet i metoden, fulgt av en overveielse av forskningsetiske vurderinger vi har tatt.

3.1 Utvalg

Empirien består av 214 illustrasjoner av familier og par i lærebøker. Disse er hentet fra fagbøker i norsk, KRLE og samfunnsfag, skrevet for elever på ungdomsskolenivå. Fagene ble valgt fordi det er fag vi underviser i, og lærebøkene er i bruk på skolene vi jobber på i den tidsperioden studien blir utført. Utvalget representerer 19 lærebøker utgitt av fire store forlag, og utgivelsesår for lærebøkene spenner fra 2006 til 2019. Tabellen under viser en oversikt over titler, forlag, fag og utgivelsesår.

Tabell 1. Oversikt over læreverk.

Læreverk	Forlag	Fag	År	Antall lærebøker
Kontekst 8-10	Gyldendal Norsk Forlag	Norsk	2006	1
Nye kontekst 8-10	Gyldendal Norsk Forlag	Norsk	2014	1
Nynorsk - som sidemål	Gyldendal Norsk Forlag	Norsk	2014	1
8 store spørsmål	Aschehoug	KRLE	2015	1
9 store spørsmål	Aschehoug	KRLE	2016	1
10 store spørsmål	Aschehoug	KRLE	2016	1
KRLE-boka	Cappelen Damm	KRLE	2016	1
Matriks 8 historie	Aschehoug	Samfunnsfag	2006	1
Matriks 8 geografi	Aschehoug	Samfunnsfag	2006	1

Matriks 8 samf.fag	Aschehoug	Samfunnsfag	2006	1.
Matriks 9 historie	Aschehoug	Samfunnsfag	2007	1
Matriks 9 geografi	Aschehoug	Samfunnsfag	2007	1
Matriks 9 samf.fag	Aschehoug	Samfunnsfag	2007	1
Matriks 10 historie	Aschehoug	Samfunnsfag	2008	1
Matriks 10 geografi	Aschehoug	Samfunnsfag	2008	1
Matriks 10 samf.fag	Aschehoug	Samfunnsfag	2008	1
Kosmos 8	Fagbokforlaget	Samfunnsfag	2010	1
Kosmos 9	Fagbokforlaget	Samfunnsfag	2017	1
Kosmos 10	Fagbokforlaget	Samfunnsfag	2019	1
			Tot	19

3.2 Utvalgskriterier

Vi har valgt å telle illustrasjoner med ulike familieformer og kjærestepar der det enten, kommer eksplisitt frem av selve illustrasjonen at man ser ulike familieformer eller par med ulik seksuell legning, eller at det implisitt kommer frem fra konteksten at personene representerer en familie eller et par. Vi har studert læreverkene i tabellen over, notert antall og laget en skjematisk analyse av illustrasjonene innen hver av de to kategoriene. I etterstrebelen av å få et strukturert og etterrettelig datamateriale møtte vi på en del vurderinger som måtte tas. En av vurderingene i forhold til avgrensning av materialet var at illustrasjoner som opptrer mer enn én gang, kun telles én gang. Illustrasjoner som er av uklar kategori unnlates fra datamaterialet. Det vil si illustrasjoner som vi er usikre på om de tilhører en kategori eller ikke, og det ikke kommer frem ytterlig informasjon i konteksten som kan bekrefte en gitt kategori, tas ikke med i korpus. Bilder der ansiktet ikke tydelig framkommer er også utelatt fra studien. I de tilfellene der det opptrer mer enn én familieform, eller ett par med ulik seksuell legning, vil hver familie og kjærestepar bli loggført og analysert individuelt. Illustrasjoner av samlinger av store menneskemengder gjorde det vanskelig å definere relasjoner mellom menneskene på bildet. Da dette kun hadde blitt spekulasjoner har vi valgt å utelate disse bildene.

Et problem som dukket opp i KRLE-boka 8-10 er at det er en del avbildninger av Jesus, Maria og Josef. For eksempel er det mange bilder av Maria og Jesus-barnet. Hvis disse bildene skal med i vårt utvalg, er de da en A4 familie, med Gud som far, eller er de en familie med Josef som stefar? Er Jesus et menneske, eller en himmelsk karakter eller lignende? Vi velger derfor bort ikonografi og bibelske illustrasjoner, fordi Maria og Jesusbarnet forekommer ofte i

KRLE-bøkene, og derfor er overrepresentert. De samme vurderingene gjorde vi når det gjelder guden Ganesha, og Shiva og Parvati, som er foreldrene til Ganesha.

En annen utfordring som dukket opp var det å skille mellom illustrasjoner med par som inntar, eller ikke inntar et kjærlig kroppsspråk. For hva er egentlig et kjærlig kroppsspråk? Under er det eksempler på fire illustrasjoner, og vår koding av disse.



Figur 11. Heterofilt par uten kjærlig kroppsspråk. Nye kontekst basisbok 8-10, s. 271.



Figur 12. Samkjønnet par uten kjærlig kroppsspråk. Nye kontekst basisbok 8-10, s. 270.



Figur 13. Heterofilt par med kjærlig kroppsspråk. Nye kontekst basisbok 8-10, s. 390.



Figur 14. Lesbisk par med kjærlig kroppsspråk. Nye kontekst basisbok 8-10, s. 390.

Figur 11 er kodet som et par uten kjærlig kroppsspråk. Vi tolket illustrasjonen slik at det kunne være snakk om to klassekamerater som samarbeider. Figur 12 ble under tvil kategorisert som et par uten kjærlig kroppsspråk. Her var spørsmålet om vi hadde tolket paret annerledes hvis de var av motsatte kjønn? Dette med overnatting, inkludert putekrig, med venner av samme kjønn, er noe vi som samfunn ser på relativt vanlig i vestlig kultur. Dersom det var en gutt og en jente på bildet, som hadde liggende putekrig, i noe som ser ut som nattøy, ville vi muligens ha registrert dette som kjærlig kroppsspråk. Dette sier noe om de iboende holdninger vi har til kjønn og seksuell legning. Figur 13 er den av disse fire illustrasjonene som vi ikke så det nødvendig å diskutere, og begge tolket dette som et par med kjærlig kroppsspråk. Figur 14 ble kategorisert som et samkjønnet par med kjærlig kroppsspråk, om de er lesbiske eller ei i virkeligheten er irrelevant, fordi bildet gir oss et inntrykk av at de er det.

I første omgang registrerte vi både par med og uten kjærlig kroppsspråk, for å få en oversikt over bilder av par, og for å danne rom for dialog og tolkning. Hva vi ser i et par er subjektivt og basert på egne erfaringer og oppfatninger, for vi er også et produkt av den herskende kulturelle diskursen (Barthes, 1957, Hall, 1977). Denne påvirker hvordan vi tolker bildene, og vi kan dermed ikke ansees å kun være objektive iakttakere av bildematerialet.

Videre i denne analysen har vi valgt å konsentrere oss om par med tydelig kjærlig kroppsspråk. Vi fant at det i praksis er umulig å vite om de avbildete parene uten tydelig kroppsspråk skulle forestille et kjærestepar. Da vi i denne studien ønsker å belyse seksuell legning, er det ikke relevant med par som ikke opptrer som kjærestepar. Basert på disse vurderingene valgte vi å se vekk fra 141 bilder av det opprinnelige korpuset, som var på 355 illustrasjoner.

I sosialsemiotisk teori er det sentralt at ytringer må forstås og tolkes i lys av sin kontekst. Derfor kan illustrasjonene ikke tolkes løsrevet fra den sammenhengen de opptrer i. For eksempel kan bildet til høyre oppfattes som to kompiser som holder rundt hverandre. Hvis vi derimot leser teksten som står rett over bildet endrer illustrasjonen karakter. Bildeteksten lyder: «Enkelte hevder at hvis en person er forelsket og bare er opptatt av den han eller hun er forelsket i, kan det sammenliknes med en midlertidig sinnsforvirring» (Wiik & Waale, s.51). Vi fant det derfor nødvendig å inkludere konteksten som illustrasjonene i lærebøkene er en del av. Bildetekst, brødtekst, undertitler og kapittelinnledning ble dermed utslagsgivende i vår kategorisering av bildene. Vi har satt opp følgende kriterier for utvalgelse av illustrasjoner, med utfyllende underkriterier.



Figur 15. Homofilt par.
Bestemt fra kontekst.
KRLE- boka 8-10, s. 51.

Kriterier for utvalgelse av illustrasjoner i lærebøkene

1. Illustrasjonen kan oppfattes som en familiekonstellasjon, med deltakere som fremstår som forelder(re) og barn.
2. Illustrasjoner av kjærestepar, dikotomi gutt-jente og samkjønnede par. Paret opptrer som et kjærestepar i illustrasjonen ved at de har fysisk kjærlig kontakt, for eksempel holder hender, kysser m.m.

Underkriterier, konteksten støtter opp om tolkningen og analysen av bildet:

- Bildeteksten viser tydelig at illustrasjonen representerer en familie eller kjærestepar.
- Teksten, bildetekst, brødtekst, undertitler eller kapittelinnstillingen, som omgir illustrasjonen, viser tydelig at illustrasjonen representerer en familie eller et kjærestepar.
- Illustrasjonen inneholder elementer som tradisjonelt knyttes til familier eller kjærestepar som for eksempel hjem, feiring av høytider, hyttetur eller fritidsaktiviteter, bryllup, middag for to e.l., som støtter opp under at deltakerne i bildet representerer en familie eller et kjærestepar.

3.3 Visuell innholdsanalyse

For å analysere utvalget av illustrasjoner har vi brukt metoden “visual content analysis” for å teste vår antakelse om at A4 familier og heteroseksuelle par har høy frekvens, eller hyppighet, i materialet vårt. Vi valgte innholdsanalyse i en første bearbeiding av materialet fordi analysemetoden kan håndtere store mengder data (Bell, 2001). Ifølge Bell bør innholdsanalysen ta utgangspunkt i en eller flere hypoteser om hva man tror man vil finne i materialet. Vi fremsatte en hypotese om at: *Illustrasjonene i lærebøkene vil underbygge ideen om hva som oppfattes som «normalt» når det kommer til familieformer og seksuell legning.* Hypotesen settes så i sammenheng med de variablene og verdiene vi har valgt innenfor illustrasjoner av familier og par.

Den visuelle innholdsanalysen bestod i første omgang av en kvantitativ registrering av familieformer og typer kjærestepar, samt hver illustrasjons semiotiske kvaliteter. For å kunne observere og tallfeste kildematerialet systematisk må man først definere relevante variabler. Deretter kan man skille ut verdier som skal observeres og telles (Bell, 2001). Tabellen nedenfor viser hvilke verdier vi har brukt for hver variabel. Variabelen “Familier” har for eksempel seks gjensidig utelukkende familieformer i form av verdier. Verdiene vi har sett på når det gjelder semiotiske ressurser, er blikk, avstand i bildet, vertikal vinkel og horisontal vinkel.

Tabell 2. Variabler og verdier i familieformer.

Variabler	Verdier				
Familieformer	A4-familie	Aleneforeldre	Storfamilie	Samkjønnede par med barn	Voksen alene med barn
Blikk	Øyekontakt	Ikke øyekontakt			
Avstand i bildet	Nær	Halvnært	Total		
Vertikal vinkel	Høy	Øyehøyde	Lav		
Horisontal vinkel	Foran	Fra siden	Bakfra		

Variablene vi har tatt for oss når det gjelder seksuell legning vises i tabellen under.

Tabell 3. Variabler og verdier i seksuell legning.

Variabler	Verdier			
Par med kjærlig kontakt	Heterofile par	Samkjønnede par		
Blikk	Øyekontakt	Ikke øyekontakt		
Avstand i bildet	Nær	Halvnært	Total	
Vertikal vinkel	Høy	Øyehøyde	Lav	
Horisontal vinkel	Foran	Fra siden	Bakfra	

Det at verdiene er gjensidig utelukkende, betyr at hver av illustrasjonene kun er telt opp og registrert én gang under kodingen av kildematerialet. Rent praktisk brukte vi programmet Microsoft Excel for å lage en oversikt over variablene og verdiene, samt boktitler og sidetall. Vi satte inn et ett-tall for kun én av verdiene under hver variabel i skjemaet, se vedlegg 2. Slik fikk vi god oversikt og kunne lettere orientere oss i materialet.

Da våre funn var registrert og kodet sammenlignet vi antall familieformer med tall fra Statistisk sentralbyrå, for å undersøke om noen familieformer er under- eller overrepresentert i vårt materiale, sett i forhold til det statistikken sier om familieformer i samfunnet.

Distribusjonen av heterofile og samkjønnede par ble sett opp imot tall fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), fordi SSB ikke har tall på dette. Resultatene blir lagt fram i kapittel 4.1 og diskutert videre i kapittel 5.1 og 5.2.

I møtet med materialet ønsket vi videre å undersøke de semiotiske ressursene i bildene for kunne analysere dem i den kulturelle konteksten de er en del av. Krippendorff definerer innholdsanalyse, som “... a research technique for making replicable and valid inferences from data to their context” (1980, s. 21). Han mener at innholdsanalyse er en måte å forstå de symbolske kvalitetene i en tekst, ved at elementene i en tekst alltid refererer til en større samfunnsmessig kontekst. Vi tok for oss distribusjonen av semiotiske kvaliteter ved illustrasjonene og gjorde en analyse av hvilke av disse kvalitetene som gjør seg mer eller mindre gjeldende innenfor hver type familie og par. Gjennom Excels filtreringsverktøy kom vi fram til antall semiotiske verdier innenfor variablene. Deretter utarbeidet vi tabeller som ble gjort om til stolpediagram for å visualisere dataene. Deretter brukte vi Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk av de utvalgte semiotiske ressursene for å “avkle” bildene når det gjelder bildets handling, maktforhold, sosial distanse og involvering. Resultatene blir lagt fram i kapittel 4.2- 4.6 og diskutert videre i kapittel 5.1 og 5.2.

3.4 Narrativ semiotisk analyse

Til slutt ble det foretatt en narrativ semiotisk analyse av fire utvalgte illustrasjoner i kapittel 4.7. En visuell innholdsanalyse kan ikke regnes som en tilstrekkelig metode i seg selv, da man ikke kan vite på hvilken måte funnene i mediet faktisk påvirker iakttakerne (Bell, 2001, s 13). Forskere innen feltet presiserer at innholdsanalysen bør suppleres med eksempler (Kress & van Leeuwen, 2006, Bell, 2001 og Rose, 2007). Vi har derfor valgt ut fire illustrasjoner og støtter oss på sosiosemiotiske ressurser og narrativ analyse i analysen av disse for å supplere innholdsanalysen. Vi valgte fire bilder som er representative for de funnene vi har gjort i innholdsanalysen. Det vil si at vi valgte bilder som kunne fortelle oss noe mer om hva som ligger bak stolpediagrammene, samtidig som de representerte hovedtrender i våre funn.

Narrative representasjoner forteller en historie der deltakerne utfører prosesser (Kress og van Leeuwen, 2006, s. 59). I den narrative analysen inkluderte vi setting og kontekst, i tillegg til de fire semiotiske ressursene vi brukte i innholdsanalysen. Setting kan forstås som miljøet rundt personene på bildet, mens kontekst er omliggende tekst i læreboka, som kapitteinndeling, underoverskrifter, brødtekst og bildetekst. Det å inkorporere setting i tolkningen av bildene kan gi oss svar på hvor og under hvilke omstendigheter familiene er blitt avbildet. Ved å inkludere kontekst i analysen av illustrasjonen, kan vi se om den omliggende teksten styrker eller undergraver bildets historie. En narrativ analyse kan gi en

mer nyansert forståelse av hvordan familieformer og seksuell legning blir representert i lærebøkene.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig og gyldig (Postholm & Jacobsen, 2018). I de følgende underkapitlene diskuterer vi hvordan reliabilitet og validitet er ivaretatt i denne studien.

3.5.1 Reliabilitet

Å finne bilder innenfor kategoriene familier og par, og deretter krysse av for de valgte verdiene på en konsekvent måte, er en metodisk utfordring. Reliabilitet innenfor innholdsanalyse er definert som “... the degree of consistency shown by one or more coders in classifying content according to defined values on specific variables” (Bell, 2001, s. 21). Siden vi satt på hver vår kant av landet, med hver vår bunke lærebøker, var det viktig å sjekke i hvilken grad det var samsvar mellom kodingene våre. Vi forsøkte i fellesskap å definere presise variabler og verdier, for at vi til slutt kunne måle interrater-reliabiliteten, altså i hvilken grad våre kodinger samsvarte (Bell, 2001, s. 22). Bell anbefaler å validere resultatet av vår felles koding opp imot et materiale som ikke er med i studien, men vi bestemte oss for å bruke en lærebok vi som var i bruk på begge skolene vi jobber på, Kontekst 8-10. Dette valgte vi på grunn av tidsperspektivet og omfanget på studien. Vi kodet alle bildene av familier og par, deretter gjorde vi det samme igjen en uke senere.

Tabell 4. Resultat interrater-reliabilitetstest.

Verdi	Samsvar %
Familieformer	100
Par med kjærlig kroppsspråk	99
Par uten kjærlig kroppsspråk	98
Blikk	100
Avstand i bildet	93
Vertikal vinkel	92
Horisontal vinkel	94

0.9 eller 90 prosent er det nivået av reliabilitet som vanligvis anbefales (Bell 2001, s. 22).

Våre resultater fra interrater-testen viser et gjennomsnitt på 96,6 %, og er en sterk indikasjon på at kodingen i studien er reliabel. I den senere prosessen med å kode, snakket vi sammen og

diskuterte i tvilstilfeller, noe vi betrakter som en ekstra styrke i kodingen. Vi har lagt ved resultatene av vår telling og koding som vedlegg. I den narrative analysen har vi lagt bildene ved i teksten, slik at leseren kan danne seg sitt eget inntrykk av analysene.

3.5.2 Validitet

I en innholdsanalyse bryter man opp illustrasjonene i teoretisk definerte variabler. Det er derfor ingen garanti for at man kan trekke gyldige slutninger fra analysen. Innholdsanalyse, i likhet med semiotiske ressurser og narrativ tolkning, forutsetter at noen elementer i materialet er vesentlige innenfor illustrasjonens normale kontekst og hvordan den mottas. Spørsmålet man må stille seg ifølge Bell, er i hvilken grad analysen gir mening til de som vanligvis “bruker” illustrasjonene (2001, s. 25).

En innholdsanalyse gir heller ikke innblikk i hvordan iakttakere opplever eller vurderer det de ser, men viser hva som er fremtredende i illustrasjonene og hva som ikke er det (Bell, 2001, s.26). Det er viktig å understreke at funnene våre er “sanne”, eller gyldige, under forbeholdet om at de må sees som betinget av den konteksten de er en del av.

Det at vi har kombinert en kvantitativ visuell innholdsanalyse med en kvalitativ narrativ bildeanalyse, mener vi styrker den metodiske tilnærmingen til materialet. Ifølge flere forskere bør en innholdsanalyse komplementeres med kvalitative analysemetoder av noen eksempler fra materialet (Kress & van Leeuwen, 2006, Bell, 2001 og Rose, 2007). Det at vi valgte ut fire illustrasjoner på bakgrunn av våre funn i innholdsanalysen, og foretok en narrativ semiotisk bildeanalyse av disse, mener vi er en styrke, fordi vi med fire eksempler da demonstrerer hvordan de semiotiske verdiene kan tolkes sammen i en helhet.

Det ble også gjort et utvalg av fire semiotiske ressurser, blikk (bildets handling), vertikal vinkel (maktforhold), avstand i bildet (sosial distanse) og horisontal vinkel (involvering), av et større utvalg mulige semiotiske ressurser i analysene. I tillegg bruker vi kontekst og lokativ omstendighet i bildene som analyseres som narrative fortellinger. Dersom vi hadde valgt andre semiotiske ressurser i analysene, kunne utfallet ha blitt annerledes, fordi andre semiotiske ressurser kan kommunisere alternative budskap i illustrasjonene. Allikevel mener vi at de semiotiske ressursene vi har valgt er gode for å finne underliggende budskap om bildets handling, maktforhold, sosial distanse og involvering i teksten. Vi mener disse faktorene kan definere forholdene mellom iakttaker og personene som er avbildet på en pålitelig måte. Vi vil like fullt presisere at det trengs videre studier for å fullt ut forstå hva vi har funnet indikasjoner på i denne studien.

Det er videre et viktig poeng at semiotiske ressurser er produkter av gruppers kulturelle og sosiale historier, *samtidig* som de er kognitive ressurser vi alle bruker for å skape mening både i det å skape, men også det å tolke budskap (Jewitt & Oyama, 2001, s. 136). Vi vet at de semiotiske ressursene er kulturskapt i seg selv, og eksisterer i kulturen vi, også som forskere, er en del av. Derfor har vi satt funnene i analysene inn en tverrfaglig helhet hvor relevante teorier og historier blir innbefattet.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Materialet som er samlet inn er en del av offentlige publiserte lærebøker, og er derfor fritt tilgjengelig og trenger ingen beskyttelse for personvern. Studien er ikke ment som en kritikk av lærebøkene eller skolene de brukes på, men et ønske om å øke kunnskap og bevissthet rundt lærebokillustrasjonenes rolle i det å bidra til mangfold og fellesskapsfølelsen i skolen.

I følge De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), kan “forskjellige faglige tilnærminger og teoretiske ståsted ... åpne for ulike, men likevel rimelige tolkninger av det samme materialet” (NESH, 2016, s. 10). I dette henseende er det viktig å vurdere våre egne bias, holdninger og verdier, og hvordan disse kan påvirke valg vi har tatt. I introduksjonen er vi åpne om at tema for studien springer frem fra egne erfaringer. Derfor legger vi vekt på å være transparente og redelige i valg av forskningsspørsmål og problemstillinger, og i tolkningene av materialet, for på den måten å redusere faren for at forutinntatte holdninger og ubevisste vurderinger preger våre tolkninger (NESH, 2018, s. 11).

Når det gjelder valg av datakilder er det naturlig at vi tar for oss illustrasjoner i lærebøker på ungdomstrinnet, da vi begge jobber på ungdomstrinnet og studien er en erfaringsbasert masteroppgave. Vi understreker også at studien har flere begrensninger og at generelle slutninger om alle lærebøker ikke kan gjøres ut på bakgrunn av våre resultater. Vi har etter beste evne forsøkt «å være redelig i dokumentasjon, ha konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og [ha] åpenhet om usikkerhet» (NESH, 2016, s. 10). I tillegg er det viktig å ta etiske hensyn til utsatte grupper, og vi «bør være forsiktig med å operere med inndelinger eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering, og som medfører stigmatisering ...» (NESH, 2016, s.24). I våre valg av variabler innenfor familier og par, mener vi at vi ikke gjør urimelige generaliseringer som kan medføre stigmatisering av grupper i samfunnet. I det neste kapittelet tar vi for oss resultatene vi har kommet frem til

4.0 Resultat

I dette kapitlet belyser vi de tre forskningsspørsmålene vi stiller innledningsvis. Først presenterer vi distribusjonen av det totale korpuset, delt inn i familietyper og kjærestepar i summative forenklete tabeller. Dette for å kvantitativt å belyse i *hvilken grad* illustrasjonene gjenspeiler mangfoldet i familieformer og kjærestepar.

Deretter presenteres funn innenfor den visuelle innholdsanalysen, delt inn i fire sosialesemiotiske variabler, - i blikk, vertikal vinkel, avstand i bildet og horisontal vinkel. Funnene blir først presentert i tabeller eller stolpediagram for å visualisere tallmaterialet. Under disse har vi trukket ut hovedfunn og mønstre innenfor hvert område. Tallmaterialet har til hensikt å legge grunnlag for en mer utfyllende og kvalitativ tolkning av *hvordan* familieformer og kjærestepar blir presentert for leseren av lærebøkene.

4.1 Distribusjon innenfor to hovedkategorier

Tabell 5. Distribusjon av hovedkategorier.

Hovedkategorier	Antall bilder	Tot. %
Illustrasjoner med familieformer	131	61,2
Illustrasjoner med par, tydelig kjærlig kroppsspråk eller kontekst	83	38,8
Total	214	100 %

Korpuset består av 214 unike illustrasjoner, der det tydelig er avbildet, eller der det kommer frem i kontekst, ulike familiekonstellasjoner eller par med ulik seksuell legning. Vi har funnet flest bilder av ulike familieformer i vårt utvalg, 61,2%. Dette kan være fordi at vårt datamateriale består av seksten samfunnsfag- og Krle-bøker. I denne typen bøker finner vi bilder av ulike familieformer i flere kapitler enn par med kjærlig kroppsspråk. Illustrasjoner av kjærestepar opptrer hovedsakelig i kapitler som omhandler familie og forelskelse.

4.1.1 Distribusjon av illustrasjoner, familier

Tabell 6. Distribusjon av familieformer.

Familieformer	Tot. Ant. Bilder	Tot. %
A4	66	50,3 %
Aleneforeldre	4	3,1 %
Storfamilie	13	9,9 %
Samkjønnet	3	2,3 %
Voksen alene med barn	45*	34,4%
Total	131	100 %

Hovedkategorien familieformer har vi delt inn i fem ulike typer. Vi har valgt å se på om lærebøkene representasjon av et mangfold i familieformer henger sammen med det mangfoldet vi som finnes i samfunnet ellers ifølge Statistisk sentralbyrå. Vi finner at distribusjonen i vårt materiale samsvarer til en viss grad med SSB sin statistikk, det er likevel et dilemma at vi har flere kategorier i vårt datamateriale.

Vi finner at majoriteten (50,3%) av illustrasjonene er en såkalt A4-konstellasjon, mor-far og barn. Ifølge Statistisk sentralbyrå er syv av ti familier kjernefamilier, "... en familie med et gift eller samboende par og minst ett der alle hjemmeboende barna er parets felles barn" (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2018). Når vi ser på våre tall opp mot denne statistikken, så kan man se at fem av ti familier i vårt materiale er en typisk kjernefamilie, eller mor-far-barn-familie.

Når det gjelder sikre illustrasjoner av aleneforeldre, har vi i vårt materiale i stor grad færre, omtrent 3 %, enn Statistisk sentralbyrå som viser til at to av ti, eller 20%, av familiene i Norge er familier med enslig forelder (SSB, 2018). I så måte er aleneforeldre-familiene underrepresentert i forhold til statistikken, som viser at én av ti familier er familier med minst ett særkullsbarn og to av ti er familier med en enslig forelder (SSB, 2018). Allikevel er det en del illustrasjoner av voksne alene med barn uten en eksplisitt familietilhørighet (34,4%), som kan tolkes i flere retninger. Vi diskuterer dette videre i kapittel 5.1.

Storfamilier utgjør omtrent en tiendedel (9.9 %). Det kan være nærliggende å inkludere storfamiliene, eller flergenerasjonsfamiliene, i antallet kjernefamiliene/A4-familiene, da Statistisk sentralbyrå ikke har flergenerasjonsfamilier som en egen kategori. Dersom man

tenker slik, har vårt materiale seks av ti familier, et tall som kan sammenlignes med SSB sine tall på at syv av ti familier er kjernefamilier.

Vi finner at familier med to voksne av samme kjønn er representert med 2, 3 % av illustrasjonene i lærebøkene. SSB har ikke en egen kategori for samkjønnede familier, det er dermed ikke mulig å sammenligne våre tall med samfunnet ellers.

4.1.2 Distribusjon av illustrasjoner, seksuell legning

Tabell 7. Distribusjon seksuell legning.

Seksuell legning	Total	Tot. %
Heterofile par	73	88,0 %
Samkjønnede par	10	12,0 %
Total	83	100 %

Den andre hovedkategorien vi har valgt er seksuell legning. Denne indikatoren har to variabler: heterofile og samkjønnede par. Kategorien samkjønnede par består av illustrasjoner der par opptrer med kjærlig kroppsspråk, eller det kommer tydelig fram i konteksten at det dreier seg om et kjærestepar. Vi finner at antall illustrasjoner av heterofile og homofile par samsvarer med Bufdir sine tall, i henhold til et anslag av hvor mange homofile par det finnes i den norske befolkningen.

I tabell 7 ser man at 88% av alle illustrasjoner som kan tolkes som kjærestepar er representasjoner av heterofile par, mens 10% er kjærestepar som er lesbiske eller homofile. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) anslår at 1,2-10% av befolkningen er homofile eller lesbiske i Norge i dag (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Dette viser en tendens til å inkludere lesbiske, homofile og bifile i illustrasjoner i lærebøkene. Dette kan ansees som et positivt tegn når det gjelder mangfold og seksuell legning.

4.2 Resultat sosialsemiotiske variabler

Her skal vi gjøre rede for funn på de fire ulike sosialsemiotiske variablene som vi har valgt ut. Det vil si blick, vertikal vinkel, avstand i bildet og horisontal vinkel. Dette for å vise hvordan de ulike familieformene og kjæresteparene fordeler seg på variablene. Er det slik at man kan finne noen likheter for heterofile par og homofile par? Er det visse fellestrekk mellom hvordan kjernefamilien er framstilt versus andre familieformer? Det kan være interessant å vite hvordan illustrasjonene i lærebøkene fremstiller maktforhold og sosial distanse til de forskjellige typene familier og par.

4.3 Blick og bildets handling

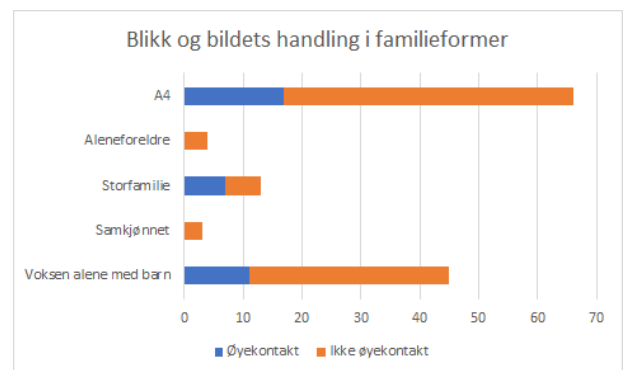
Blick og bildets handling kan fortelle oss noe om relasjonen og maktforholdet mellom iakttakeren av og deltakeren på bildet. Dette gir en illusjon om at personen på illustrasjonen krever (demand) en form for kontakt med iakttakeren, eller unngå direkte blickkontakt (offer) med iakttakerne, og gi et inntrykk av å være frakoplet, uinteressert eller underdanig den som ser på bildet.

4.3.1 Blick og bildets handling i familieformer

Vi finner at A4 – og stor-familiene har størst grad av blickkontakt, med henholdsvis 25, 8% og 53,8 %. Dette kan gi et inntrykk av at iakttakeren oftere blir invitert inn i, og lettere kan identifisere seg med, disse typene tradisjonelle familier.

Når det gjelder sikre aleneforeldre og samkjønnede familier så utmerker disse seg ved at ingen av disse familiene har øyekontakt. Dette kan gi et inntrykk av å være frakoplet, uinteressert eller underdanig den som ser på bildet. De utgjør allikevel en lav andel av totalt antall familier, kun syv familier totalt.

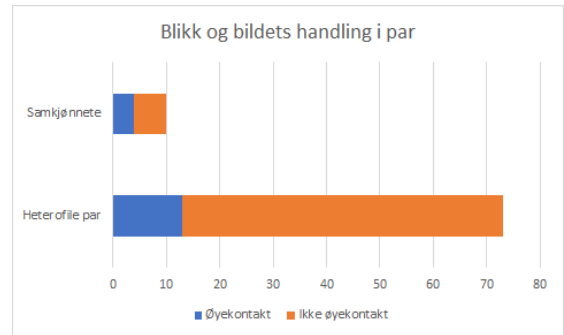
Voksen-alene-med-barn-familiene, er som nevnt tidligere, en litt usikker kategori, men dersom man ser på tallene, så kan man si at disse illustrasjonene kan sammenlignes med A4-familiene, hvor 24,4% har blickkontakt.



Figur 16. Stolpediagram, blick og bildets handling i familieformer. Se tabell 8 under vedlegg.

4.3.2 Blikk og bildets handling, seksuell legning

Videre finner vi at blant par med kjærlig kroppskontakt har minoriteten, 20,5%, av de avbildete kjæresteparene øyekontakt, mens majoriteten, 79,5 %, av illustrasjoner ikke er øyekontakt med iakttakeren.



Når det gjelder heterofile par har 17,8 % øyekontakt, og 82,2 % ikke øyekontakt. Vi finner at blant

Figur 17. Stolpediagram, blikk og bildets handling i seksuell legning, se tabell 9 under vedlegg.

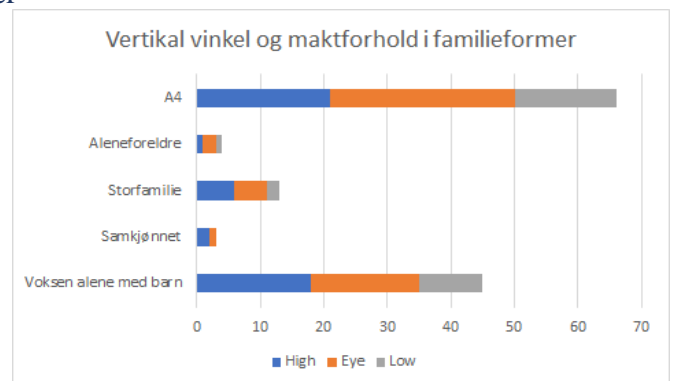
illustrasjonene med samkjønnede, eller homoseksuelle, par er det omtrent dobbelt så høy prosentandel, 40 %, som har øyekontakt som i de heterofile parene. Det at homofile par har øyekontakt med iakttakerne, kan oppfattes som man adresseres direkte (demand), og kan gi et inntrykk av at man blir invitert inn i bildet (Kress & van Leeuwen, 2006).

4.4 Vertikal vinkel og maktforhold

Vertikal vinkel, underbygger og utvider den semiotiske variabelen blikk. De har begge noe med maktforholdet mellom iakttakeren av illustrasjonen og deltakeren i illustrasjonen å gjøre. Maktforholdet mellom iakttaker og deltaker i bildet kan være viktig å avdekke, fordi det kan si noe om ubevisst eller bevisst mening eller signaler som bildene i lærebøkene er bærer av.

4.4.1 Vertikal vinkel og maktforhold, familieformer

Stolpediagrammet til høyre viser fordelingen av vertikal vinkel i illustrasjonene av familieformer. Vi finner at den hyppigst forekommende vinkelen for alle familieformene er å avbilde deltakerne i øyehøyde, cirka 40 %. Noe som i overført betydning handler om at det er likhet mellom iakttaker og deltakerne i bildet.



Figur 18. Stolpediagram, vertikal vinkel i familieformer, se tabell 10 under vedlegg.

Vi finner likevel noen forskjeller mellom de ulike

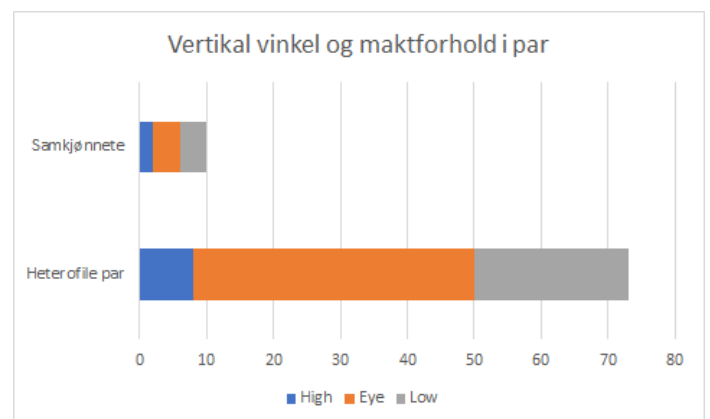
familieformene som er verdt å merke seg. Storfamilier og voksen alene med barn-familier har størst prosentandel med bilder med lav vinkel, hvor makten er tillagt iakttakeren, i forhold til de andre familietyperne.

I tillegg finner vi blant illustrasjoner av aleneforeldre at en fjerdedel av illustrasjonene er tatt fra høy vinkel. Høy vinkel, eller ovenfra og ned, er i vår sammenheng forbundet med makt hos iakttaker. Det vil si at denne gruppen også ligger opp mot tendensen for familier sett under ett. Også her er makten oftest likestilt mellom iakttaker og deltaker. Det er viktig å understreke at aleneforeldre utgjør, kun 3,1 % av det totale antallet familiebilder, så man bør være varsom med å trekke for mange slutninger fra et så lavt antall bilder.

Samkjønnede familier skiller seg ut med et overtall illustrasjoner med høy vinkel, 66,7 %, og ingen med lav vinkel. Det er verdt å merke seg at makten her ligger hos iakttaker, og ikke hos deltakerne i bildet. Til tross for utfordringen med et lavt antall bilder av denne type familier, bør det også påpekes at 33,3 % er den laveste prosentandelen av bilder tatt i øyehøyde (likestilt makt). Derfor utpeker denne familieformen seg ved å opptre oftest underdanig iakttakeren.

4.4.2 vertikal vinkel og maktforhold, seksuell legning

Vi finner noen fellestrekk blant par med kjærlig kroppskontakt. Blant annet at en overvekt, 55,4 %, av illustrasjonene tatt i øyehøyde, færrest er tatt fra høy vinkel, 12,1 %, og 32,5 % er tatt fra lav vinkel. Det kan indikere at kjærestepar oftest blir avbildet på en måte som gir likhet mellom deltakere og iakttaker.



Figur 19. Vertikal vinkel og maktforhold i par, se tabell 11 under vedlegg.

Vi finner likevel noen forskjeller på hvordan heterofile og homofile par blir avbildet. På den ene siden finner vi blant illustrasjoner der deltakerne i bildet avbildes i øyehøyde, at de samkjønnede parene avbildet omtrent 17 % færre ganger fra denne vinkelen. Dette indikerer at samkjønnede par i mindre grad er avbildet med et likestilt maktforhold mellom deltakere og iakttaker. Vi finner også at de samkjønnede parene oftere er avbildet fra høy vinkel enn de heterofile parene. Dette gir en ytterlig indikasjon på at samkjønnede par opptrer på bilder der makten ligger hos iakttaker.

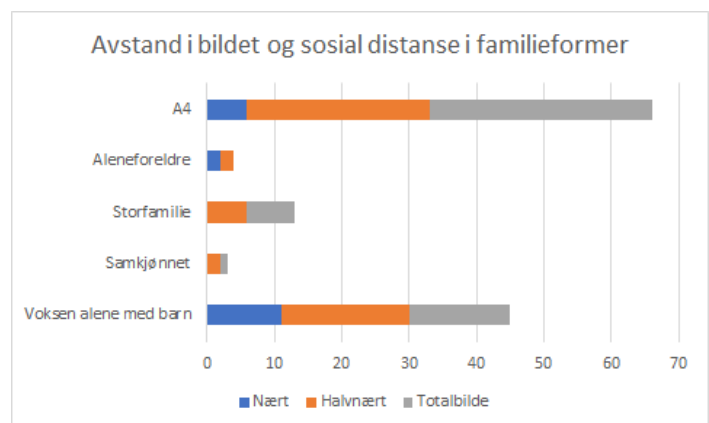
På den andre siden finner vi at de samkjønnede parene oftere blir avbildet nedenfra og opp, 40% mot 31,5%. Det at samkjønnede par er avbildet i lav vinkel kan gi et inntrykk av makten ligger hos deltakerne i bildet. Våre funn er dermed ikke entydige i denne kategorien.

4.5 Avstand i bildet og sosial distanse

Avstanden mellom iaktaker og deltakerne i illustrasjonen spiller på iaktakerens opplevelse av sosial distanse til den eller de som er avbildet i illustrasjonen.

4.5.1 Avstand i bildet og sosial distanse i familieformer

Vi finner at A4 familiene står for 50% av illustrasjonene, og er oftest avbildet i et totalbilde i 50% av tiden, halvnært, ca. 40% av tiden, og sjeldnest i nærbilde, 9 % av tiden. Totalt kan dette gi et inntrykk av å være upersonlig og angi en distanse til iakttakeren. Færrest av illustrasjonene av A4 familier er nærbilder. Nærbilder gir et inntrykk av å være intimt og personlig, deltakerne blir fremstilt *som om* de er venner gir i størst grad inntrykk av en sosial distanse mellom deltakere og iakttaker.



Figur 20. Avstand i bildet og sosial distanse i familieformer, se tabell 12 under vedlegg.

Aleneforeldre utgjør en liten del av materialet, men det er her vi finner størst grad av nærbilder, 50%. Det er også en høy grad av halvnære bilder, 50%. Ingen av bildene er totalbilder. Dette viser at den sosiale distansen i representasjonene av aleneforeldre er mer personlig og intim, og at deltakerne er fremstilt *som om* de er venner av iakttakeren (Kress & van Leeuwen, 2006).

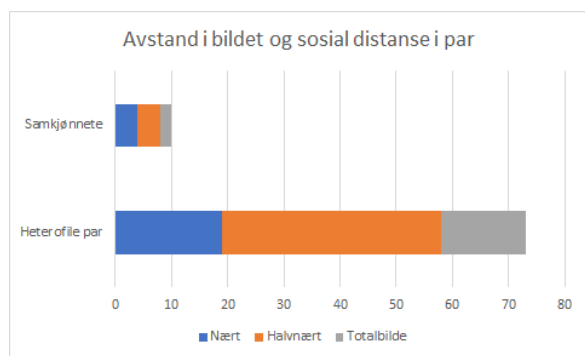
Vi finner også at den sosiale distansen i representasjonene av storfamilier kan gi et inntrykk av at deltakerne er fremstilt *som om de er* fremmede for iakttakeren i ca. 50 % av illustrasjonene, fordi de fordeles mellom halvnært og totalperspektiv (Kress & van Leeuwen, 2006). Begge disse perspektivene skaper en distanse mellom iakttaker og deltakerne på bildet. Storfamilien har dermed likheter i prosentandeler med A4 familiene, men blant storfamiliene er det ingen nærbilder.

Samkjønnede familier utgjør også en liten del av materialet, med kun tre illustrasjoner, men skiller seg ut ved at denne kategorien har det høyeste antallet av illustrasjoner, 66,7 %, tatt fra halvnær avstand. Denne avstanden kan gi en illusjon av å uttrykke sosial kontekst, noe som kan bety at disse familiene verken er fremstilt *som om* de er venner eller fremmede, men en mellomting.

Kategorien “Voksen alene med barn” har over dobbelt så mange illustrasjoner, som A4 familiene, i nærbilde-format, 24,4 %. Dette kan forklares ved at det ofte er snakk om bilder av én voksen og ett eller flere barn, noe som *kan* være en grunn til at avstanden i bildet ikke er like stor. Det er også omtrent 20% færre totalbilder. Derfor kan man at denne kategorien oftere gir et inntrykk av intimitet eller vennskap, og sjeldnere gir inntrykk av fremmedhet.

4.5.2 Avstand i bildet og sosial distanse i par

I denne kategorien finner vi at det hovedsakelig er et sammenfall mellom hvordan heterofile og samkjønnede par blir representert, når det kommer til sosial distanse mellom deltakerne på bildet og iakttagerne.



Figur 21. Avstand i bildet og sosial distanse i par, se tabell 13 under vedlegg.

Vi finner likevel noen mindre forskjeller på hvordan heterofile og samkjønnede par avbildes. Samkjønnede par blir i noen oftere, 14%, fremstilt i nært perspektiv enn heterofile par. Det nære perspektivet gir inntrykk av at deltakerne og iakttagerne har en nær relasjon.

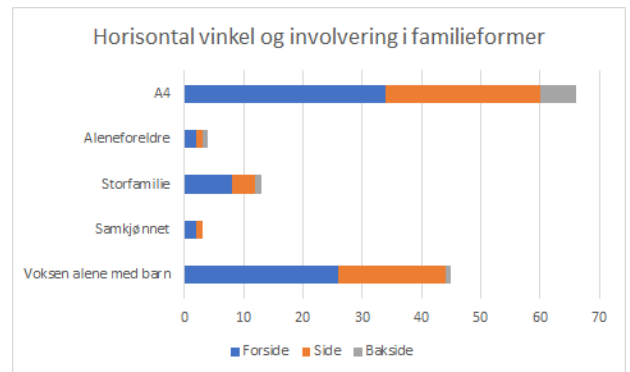
4.6 Horisontal vinkel og involvering

Horisontal vinkel underbygger og utvider avstand i bildet. Begge variablene har noe med sosial distanse og involveringen mellom iakttakeren av illustrasjonen og deltakeren i illustrasjonen å gjøre. Parene og familiene i vårt materiale har blitt vurdert etter om de er avbildet enten fra forsiden, siden eller baksiden, hvor forsiden innebærer at iakttakeren blir involvert i bildet, mens siden og baksiden innebærer det motsatte, altså en adskillelse hvor iakttakeren ikke blir involvert i bildet.

4.6.1 Horisontal vinkel og involvering i familieformer

Vi finner at A4 –familiene er avbildet fra forsiden i halvparten, fra siden i omtrent førti prosent og bakfra i ni prosent av illustrasjonene. Dette indikerer en likevekt mellom illustrasjoner hvor iaktaker blir involvert og adskilt i bildet.

Videre finner vi at aleneforelder-familiene er også avbildet fra forsiden i halvparten av illustrasjonene, men har en lik fordeling mellom illustrasjoner tatt fra siden og fra baksiden. Illustrasjoner hvor vi kun ser baksiden av deltakerne kan sies å representere en enda sterkere adskillelse mellom iaktaker og deltaker i bildet, og aleneforeldre er, med forbehold om lavt antall illustrasjoner, den familieformen med flest bilder tatt bra baksiden, 25%.



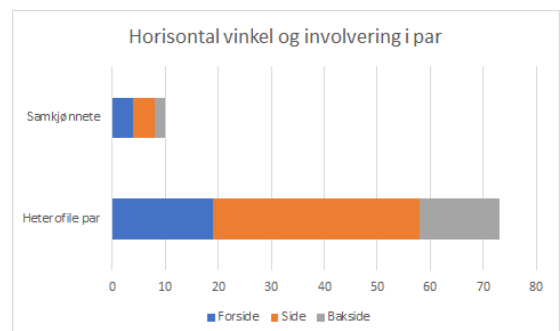
Figur 22. Horisontal vinkel og involvering i familieformer, se tabell 14 under vedlegg.

Storfamiliene er avbildet i større grad fra forsiden, i omtrent 60 % av illustrasjonene, med tretti prosent tatt fra siden, og omtrent åtte prosent fra baksiden. De samkjønnede familiene har også flest bilder tatt fra forsiden, 66,7 %, 33,3 % tatt fra siden. Disse familiene er eneste kategori med null bilder bakfra og totalt sett flest forfra, noe som indikerer at illustrasjonene av samkjønnede familier oftere enn de andre familieformene gir inntrykk av å involvere iaktakere i bildet.

Når det gjelder illustrasjonene i kategorien “voksen alene med barn” har de en noe høyere grad av involvering enn A4-familiene og aleneforeldre, da de er avbildet i 57,8% forfra.

4.6.2 horisontal vinkel og involvering i par

Vi finner at par skiller seg fra familieformer ved at majoriteten, omtrent 50 prosent, er avbildet fra siden og at så mye som tjue prosent er tatt fra baksiden. Kun i underkant av tretti prosent av de totale illustrasjonene av kjærlige par er tatt fra forsiden. Dette kan kanskje forklares med at kjærlig kontakt blir intenst og derfor er det litt mer “ufarlig” eller mindre intimt å avbilde de fra siden.



Figur 23. Horisontal vinkel og involvering av par, se tabell 15 under vedlegg.

Videre finner vi noen forskjeller mellom samkjønnede og heterofile par. Vi kan se at de samkjønnede parene har blitt avbildet i like stor grad forfra og fra siden, 40 %, i motsetning til de heterofile parene som i større grad er avbildet fra siden. En likhet mellom de heterofile og samkjønnede parene er at 20 prosent av illustrasjonene er tatt fra baksiden. Ulikheter er at de samkjønnede parene er i større grad (14%) avbildet forfra og i mindre grad fra siden (13,4 %). Dette kan indikere at vi en noe større grad blir involvert verdenen til de samkjønnede parene. Vi finner at samkjønnede og heterofile par i like stor grad, omtrent 20 %, har blitt avbildet fra avstand (totalbilde).

4.7 Narrativ semiotisk analyse av fire illustrasjoner

I dette kapittelet etterstreber vi å gå bildene nærmere i sømmene ved hjelp av en kvalitativ bildeanalyse der vi bruker de samme semiotiske variablene og verdiene, som er blikk, avstand i bildet, vertikal vinkel og horisontal vinkel. I denne semiotiske bildeanalysen ønsker vi å gjøre en mer narrativ tolkning, derfor er setting og kontekst også inkludert. Setting i en illustrasjon kan forstås som miljøet rundt personene på bildet. Kontekst er omliggende tekst i læreboka, som kan være kapitteinndeling, underoverskrifter, brødtekst og bildetekst. Det å inkorporere setting i tolkningen av bildene gi oss svar på hvor og under hvilke omstendigheter familiene er blitt avbildet. Ved å inkludere kontekst i analysen av illustrasjonen, kan vi indikere om den omliggende teksten styrker eller underbygger bildets historie. En slik narrativ analyse gir en mer nyansert forståelse av hvordan familieformer og seksuell legning blir representert i lærebøkene.

Innenfor rammene av denne studien så var det ikke anledning å analysere et bilde fra hver av våre kategorier. Vi har derfor valgt ut fire bilder som skal representere mangfoldet innenfor henholdsvis, familieformer og seksuell legning i lærebøkene.

4.8 Narrativ semiotisk analyse av to familier

De to første bildene vi skal sammenligne har vi valgt på bakgrunn av distribusjonen av illustrasjoner i datamaterialet vårt. Vi har valgt to representative bilder av to typer familier som vi skal foreta en kvalitativ semiotisk bildeanalyse av.

Det første bildet vi har valgt er av en indisk storfamilie, og det andre er en tegning av en norsk kjernefamilie. Ved å anvende semiotiske variabler og tilhørende verdier i en dypere narrativ

bildeanalyse, kan vi antyde noe mer om *hvordan* de ulike familieformene blir representert i lærebøkene.

4.8.1 Narrativ semiotisk analyse av et fotografi av en storfamilie

Illustrasjonen (figur 24) av en indisk storfamilie i Jama Masjid-moskeen i New Dehli, er hentet fra en Krle-bok for 10.trinn. Vi antar at dette er en storfamilie eller flergenerasjonsfamilie, fordi vi anså kvinnen med hvitt sjal for å være et eldre familiemedlem, eller bestemor.

Det første vi legger merke til, når vi betrakter dette bildet, er at ingen av personene på bildet ser direkte på bildetakeren, eller iakttakeren. Et nedslått blikk kan tolkes som om personene på bildet er frakoplet eller underdanig (offer) i relasjon til iakttakerne. Ved å rette blikket mot den horisontale vinkelen, ser man at personene, på figur 24, sitter delvis med siden (oblique) eller ryggen (back) til iakttakeren. I semiotisk analyse vil slike motiv, fra siden og bakfra, være en indikasjon på en opplevd avstand mellom iakttakeren og de som er avbildet. Man kan si at, iakttakeren ikke involveres eller inviteres inn i handlingen på bildet. Mangelen på blikk-kontakt og det at personene på bildet ikke inviterer de som ser på bildet inn til seg, kan medføre at man føler seg kun som en betrakter av situasjonen.



Figur 24. Ramadan, Storfamilie ved Jama Masjid-Moskeen i New Dehli. Store spørsmål 10, s. 229.

Den vertikale vinkelen i figur 24, er kategorisert som høy vinkel. Det å bli portrettert i ovenfra og ned gir iakttakeren en følelse av at man ser ned på den indiske familien som sitter og spiser middag sammen. Dette forsterker altså inntrykket av sosial distanse mellom familien på bildet og den som ser på bildet.

Denne distansen blir enda tydeligere når vi foretar en narrativ analyse av fotografiet, og ser nærmere på fortellingen om bildets setting og kontekst. I forgrunnen, nærmest kameranlinen, ser vi to familier som sitter og spiser et ramadanmåltid innrammet av to søyler.

Mellomgrunnen utgjør plassen foran Jama Masjid- moskeen, der det er samlet en del folk. Bakgrunnen er selve moskeen som ruver inn i kveldshimmelen. Brødteksten under bildet lyder: «Noen grupper bruker vold og terror for å nå sine mål. Det gjelder grupper som Al

Qaida og Taliban. IS har også stått bak mange grusomme terrorhandlinger i Europa» (Hove, Jørgensen & Sandboe, 2017, s.229). Videre konkluderer teksten med at denne typen terrorhandlinger har ført til negative holdninger mot muslimer i Europa. Dermed forstår vi at bildet ikke bare formidler en storfamilie som spiser sammen, men inntar også et politisk budskap. Konteksten til bildet av den indiske familien bidrar til en ytterligere fremmedgjøring, og faktisk en mistenkeliggjøring.

Hvilke vilkår for identifikasjon har dette bildet av en indisk familie i New Dehli, for en ung muslimsk norsk-indisk gutt eller jente? Det kan tenkes at noen har vært i New Dehli med familien, eller gjenkjenner ramadan måltidet? Men dette bildet er ikke representativt for hverdagen for den gjennomsnittlige indisk-norske eller norsk-muslimske eleven.

I tillegg bidrar konteksten til å skille mellom *oss* i Europa og *de* muslimene. I ytterste konsekvens kan dette bildet av den indiske familiens ramadanmåltid, bidra til å underbygge skillet mellom oss og de andre. De som lever der, i det landet, er sånn, og vi, som lever i Norge, er sånn. Det er viktig å belyse hvilke implikasjoner, lite gjennomtenkt representasjon av familieformer kan få for norsk-muslimske jenter og gutter. Gjennom analyse av dette fotografiet og kontekst kan man avdekke en underliggende kulturell diskurs. Satt på spissen kan vi sitte igjen med en oppfatning av et skarpt skille mellom oss og de, samt at muslimer er terrorister. I dette tilfellet kan bildet og tekst bidra til å styrke (incoding) de normene i samfunnet som blir opprettholdt av en sterk kulturell elite (Hall, 1977).

4.8.2 Narrativ semiotisk analyse av en illustrasjon av en kjernefamilie

I vårt datamateriale utgjorde illustrasjoner av kjernefamilier 50%. Den neste illustrasjonen, er en av flere måter, kjernefamilien blir fremstilt på i en samfunnsbok fra 10.trinn. Figur 25 er en tegning av en mor, far, med en datter og en sønn.

Det første man legger merke til er blikket og posituren til kjernefamilien. Alle fire familiemedlemmer har blikkontakt med iakttakeren. Familien i denne illustrasjonen krever (demand) direkte blikkontakt med iakttakeren. I henhold til semiotisk analyse så kan dette kan fortelle oss noe om maktforholdet mellom iakttakerne og deltakerne i illustrasjonen. Direkte blikkontakt impliserer at kjernefamilien er jevnbyrdige med



Figur 25 tegning av en kjernefamilie. Matris 9 Samfunnsfag, s. 117.

iakttakerne. Det er interessant at lærebokforfatterne velger akkurat denne illustrasjonen der deltakerne har direkte blikkontakt med tilskuerne, fordi illustrasjonen fungerer som et symbol på alle A4 familier i Norge. Og kommuniserer at, «Her er vi og vi er som dere.»

Ved å rette blikket mot den horisontale vinkelen, ser man at kjernefamilien står med kroppen vendt mot (frontal angle) de som ser på bildet. Denne posituren kan fungere som en invitasjon til involvering (2006). «What you see here is a part of our world, something we are involved with» (Kress & van Leuween, 2006, s.136). Den horisontale vinkelen kan dermed forsterke inntrykket av at kjernefamilien i Norge, er en viktig del av elevenes verden. Hvis vi ser på den vertikale vinkelen i denne illustrasjonen, så gis det inntrykk av at kjernefamilien er i øyehøyde med iakttakerne. Eventuelt kan det av noen tolkes som et froskeperspektiv, der iakttakerne, ser opp på den illustrerte kjernefamilien. Vårt datamateriale gir en indikasjon på at kjernefamilien oftest fremstilles som jevnbyrdige eller mektigere enn elevgruppen som bruker lærebøkene.

Illustrasjonen utgjør et slags totalbilde, i og med at familien er avbildet med hele kroppen. Totalbildet gir en indikasjon på sosial avstand mellom iakttakeren og deltakeren i illustrasjonen. Denne semiotiske dimensjonen kan bidra til å gi illustrasjonen, av den norske kjernefamilien, et noe ambivalent inntrykk. På den ene siden blir man invitert inn i bildet, grunnet direkte blikkontakt. På den andre siden så markeres det en viss sosial avstand mellom kjernefamilien og iakttakerne. Denne dualiteten underbygger nok en gang at vi bør være forsiktige med å tillegge en semiotisk variabel for mye vekt. Det er samspillet mellom variablene som former helhetsinntrykket.

A4 familiens setting gir i dette tilfelle lite tilleggsinformasjon, fordi det er få indikatorer i tegningen som kan fortelle oss noe om kjernefamiliens miljø. Familien står på et rundt gult teppe, som kan tjene som en omsluttende sirkel. I forgrunnen står barna, og i bakgrunnen står foreldrene. Mangel på tydelig setting åpner for tolkningen, om at illustrasjonene inkluderer alle A4 familier, fattig eller rik, nord eller sør, by eller land.

Det er mer interessant å plassere tegningen av kjernefamilien i den umiddelbare konteksten i læreboka. Vi legger først merke til bildeteksten. Bildeteksten er formet som en definisjon av en kjernefamilie, slik «Kjernefamilie = to foreldre og barn. Den vanligste familietyper i Norge i dag» (Andersen, Horne og Hylland Eriksen, 2008, s.12). I tillegg ser man at tittelen

på avsnittet er, «Familie», som etterfølges av et lengre avsnitt om «Togenerasjonsfamilien». Den første setningen i dette avsnittet nyanserer og bygger ut illustrasjonen og bildeteksten, «De fleste familier i Norge består av bare to generasjoner- far og barn, mor og barn eller far, mor og barn» (Andresen et al., 2008, s.12). Her åpnes det for at noen familier også kan bestå av en aleneforeldre og et barn, men to foreldre av samme kjønn er ikke nevnt. Mot slutten i dette avsnittet omtales familier som består av barn med skilte foreldre og flere foreldrepar. Sturken og Cartwright er av den oppfatning at man kan få et misforhold mellom to ulike representasjonssystemer bilde og språk, hvis teksten gir en form for informasjon og illustrasjonene en annen (2001). I denne sammenheng blir tegningen av kjernefamilien på sett og vis bildet på alle familier, og stemmer dermed ikke overens med brødteksten som åpner for flere familieformer. Det er interessant å merke seg at homofile nevnes kun i følgende setning, «Noen lever sammen heterofilt eller homofilt, uten å få barn» (2008, s.13). Man kan dermed tolke konteksten dithen at homofile ikke får barn. Denne tolkningen kan støtte opp om Ingrahams påstand, om at heteronormativitet er en gjennomsyrende ideologi som promoterer heteroseksualitet og kjernefamilien som den korrekte måten å være på (1996).

Videre kan man nederst på side 13 lese definisjonen av storfamilien i en blå ramme, «Storfamilie = mor, far, barn og andre slektninger, ofte besteforeldre. Den vanligste familietyper i mange bondesamfunn» (Andresen et al., 2008, s.13). Det er både interessant at denne informasjonen er plassert nederst på en side mot slutten av kapittelet, og at storfamilien tydeligvis tilhører bondesamfunnet. Man kan ikke beskyldes læreboka for ukorrekt informasjon, fordi som Andresen et. al skriver i brødteksten, så stemmer det at den typiske norske familien tidlig på 1800-tallet var en storfamilie. Det er likevel verdt å merke seg at, det kan gi ungdommer som lever i en storfamilie i byen i dag, et inntrykk av deres familie er gammelmodig og tilhører bondesamfunnet. Denne påstanden kan underbygges av Hewitt, som hevder at definisjonen av oss selv, blir formet av de sosiale definisjonene vi omgir oss med (1997). Hvis man følger Hewitt sin tankegang, så kan lærebøkens illustrasjoner utilsiktet føre til at ungdommer får input av sosiale definisjoner som står i kontrast til eget selvbilde og familiesituasjon.

Slik kan man, ved hjelp av narrativ semiotiske analyse belyse ulikheter og likheter mellom illustrasjonene av den indiske storfamilien og kjernefamilien.

4.9 Narrativ semiotisk analyse av to unge kjærestepar

For å gi en mer nyansert forståelse av hvordan seksuell legning og ung kjærlighet, blir framstilt i lærebøkene vil vi nå foreta en narrativ semiotisk bildeanalyse av, et lesbisk- (figur 26) og et heterofilt ungt par (figur 27). Vi valgte bilder av unge mennesker fordi vi antar at bilder av unge forelskede par i større vil grad fremme identifikasjon for ungdommer, enn illustrasjoner av eldre, gifte par. De to bildene av unge par er valgt på bakgrunn av den semiotiske innholdsanalysen, altså distribusjonen av illustrasjoner i datamaterialet vårt. Av de 83 illustrasjonene i datamaterialet fant vi 73 illustrasjoner av heterofile og 10 av samkjønnede kjærestepar.

4.9.1 Narrativ semiotisk analyse- fotografi av et ungt lesbisk kjærestepar

Figur 26 er av et homofilt kjærestepar. Fotografiet er hentet fra Gyldendal sitt treårige norskverk, *Nye kontekst basisbok* (2014).

Dette fotografiet, av to jenter som sitter tett omslynget og kysser, er det eneste bildet i denne boken av et samkjønnet kjærestepar. Jentene på bildet retter ikke oppmerksomheten mot fotografen, og forlanger dermed ikke blikkontakt (gaze) med iakttakeren. Fraværet av blikkontakt (offer), fortelle oss noe om relasjonen og maktforholdet mellom iakttaker og jentene i fotografiet. Et nedslått eller bortvendt blikk kan gi en illusjon av at jentene er frakoplet, underdanig eller uinteressert i de som betrakter bildet. Indirekte øyekontakt kan gi en indikasjon på at paret har nok med seg selv, og dermed ikke søker kontakt med bildetakeren.



Figur 26. Lesbisk par. *Nye kontekst basisbok*, s. 390.

Kjæresteparet i figur 24, er avbildet i øyehøyde. Det å avbilde noen i øyehøyde kan bidra til å gi en følelse av å være jevnbyrdige eller dus. I dette tilfellet kan kombinasjonen av fraværet av blikkontakt og motiv i øyehøyde indikere en jevnbyrdig, men samtidig frakoplet maktposisjonering fra iakttakeren. En mulig tolkning kan dermed være - vi respekterer dere, men vi er ikke som dere.

Begge jentene i dette fotografiet vender til en viss grad siden (oblique) til iakttakeren. Denne vinklingen kan bidra til å underbygge antakelsen av at vi, som iakttaker, ikke er involvert eller invitert inn i bildet, og dermed inntas det en viss distanse. Motivet er tatt fra avstand

(totalbilde). Avstanden fra kameralinsen til det unge paret, bidrar ytterligere til den opplevde avstanden mellom iaktaker og kjæresteparet.

Her finner vi paralleller til samfunnsutviklingen. På den ene siden har LHBT- personer (Lesbiske, homofile, bifile og transpersoner) fra homoparagrafens avskaffelse i 1972 til i dag, stadig fått flere rettigheter og bedre levekår. På den andre siden hevdes det i Utdanningsdirektoratets ressurshefte at homofile og bifile i langt større grad enn heterofile blir utsatt for mobbing og trakassering i skolen (2011). Dette standpunktet underbygges av Unihelse allmenntmedisinske forskningsenhet (Anderssen & Malterud, 2018). Fotografiet av det lesbiske kjæresteparet reflekterer dermed holdningen at det norske samfunnet respekterer og beskytter samkjønnede par, men det er fortsatt greit å ta avstand til, og til en viss grad marginaliseres LHBT-personer.

Ved å foreta en narrativ analyse av fotografiets setting, kan man tegne en et noe annet bilde. I forgrunnen, altså nærmest kameralinsen, ser man en gressplen med gult høstløv. Det unge paret danner mellomgrunnen. De sitter tett omslynget, og den ene av jentene kysser den andre på kinnet. I bakgrunnen danner det gule løvet fra treet et slør mot den lysblå himmelen. Det gule løvet er lyssatt slik at det omgir paret med et varmt lys. En annen plausibel tolkning er at settingen generelt, og spesielt jentenes kjærlige kroppsspråk kombinert med det varme lyset, kan bidra til at iakttakeren anser dette bildet for å ha et romantisk preg. Det er dermed en mulighet at for ungdommer flest vil det overstående marginaliserings-spørsmålet, gå ubemerket hen.

Plasserer man fotografiet av det unge paret inn i kontekst, åpner man for et nytt ambivalent scenario. Det er ingen bildetekst knyttet til fotografiet, og man må dermed ta en titt på avsnittets tittel og brødteksten som omgir bildet. Tittelen på dette avsnittet er «Tekster fra flere hundreår», der det gis teksteksemplere på hvordan språket har forandret seg fra 1550-2012. Det er kun et av teksteksemplene som har et romantisk preg, og det er et utdrag av Henrik Wergelands brev til Amalie Bekkevold fra 1838. Plasseringen av fotografiet av det lesbiske paret oppleves, i første omgang som malplassert, eller uten tilknytning til avsnittets tittel eller teksteksemplere. Hvis man derimot ser på den andre illustrasjonen til høyre for jentene, som er en tegnet illustrasjon av en kvinne og en mann i omfavnelse, iført klesdrakt fra 1800-tallet. Da kan disse to bildene, av det unge lesbiske paret anno 2000-tallet og det unge heterofile paret fra 1800-tallet, på sett og vis speile en parallell samfunnsutvikling. Vi

kan bli fristet til å trekke paralleller mellom språkutviklingen, og utviklingen av hvem man kan være kjæreste med. Den opplevde ambivalensen baseres dermed på hvorvidt fotografiet av de to jentene passer inn i den nærliggende konteksten, eller ei. Hvis bildet hadde vært ledsaget av et tekstutdrag som belyste homofil kjærlighet, ville jentene i fotografiet blitt plassert inn i en kontekstuell sammenheng. Vi står likevel igjen med spørsmålet om fotografiet, av det unge lesbiske paret, mister noe av sitt identifikasjonspotensiale når det ikke blir støttet opp av nærliggende kontekst?

4.9.2 Narrativ semiotisk analyse-et fotografi av et ungt heterofilt par

Fotografiet av det unge paret (figur 27) er hentet fra en samfunnsfagbok for 10.trinn, og er ett av 13 illustrasjoner av heterofile kjærlige par i denne boka.

Ungdommene i dette fotografiet vender blikket mot hverandre, og iaktaker har dermed ikke øyekontakt (offer) med deltakerne i bildet. I vårt datamateriale har majoriteten, 82%, av heterofile kjærestepar indirekte blikkontakt. Det å vende blikket bort fra kameranlinsen, kan indikere at paret er uniteressert, underdanig eller frakoplet fra bildetakeren. Manglende øyekontakt kan dermed markerer en slags avstand mellom kjæresteparet og de som ser på bildet. En mulig tolkning er at iaktakeren får en opplevelse av å betrakte en kjærlig handling som en utenforstående. Fotografiet av det unge paret får dermed et slags voyeuristisk trekk. Videre er det unge paret avbildet i øyehøyde. Ungdommene på fotografiet opptrer dermed som jevnbyrdige med ungdommen som bruker denne læreboken.



Figur 27. Heterofilt par, *Matriks samfunnsfag 10*, s. 92.

Man har dermed samme semiotisk kombinasjon av manglende blikkontakt og motiv i øyehøyde som på figur 26. Vi finner derfor noen likheter mellom det lesbiske paret i figur 26, og det heterofile paret i figur 27. Det er derfor nødvendig å ta i bruk flere semiotiske variabler, før man antar at fotografiene av de to unge parene har tilnærmet samme effekt på iaktakeren. I og med at det unge kjæresteparet har en medium, eller halvnært, perspektiv kan iaktakeren komme tettere på paret, enn hvis de hadde blitt avbildet i vid vinkel- slik som var tilfelle av det lesbiske paret (figur 26). Det nære og halvnære motivet kan gi en opplevelse av mindre sosial avstand mellom iaktakeren og det unge paret på bildet. Årsaken til denne illusjonen av nærhet, er i overført betydning knyttet til en persons intimsone. Jo, nærmere relasjon, jo nærmere kan man tre inn i en persons intimsone, som iaktaker blir vi altså invitert nærmere inn intimsone til kjæresteparet på figur 35. Hovedfokuset, altså jenta i dette bildet vender

kroppen mot (frontal) bildetakeren og iakttakeren, og vi kan si at leserne blir involvert i handlingen på bildet. Slik kan denne kombinasjonen av halvnært og frontal perspektiv fungere som en invitasjon til nærhet og identifikasjon.

Når vi foretar en narrativ analyse av settingen ser vi at paret sitter i en buss eller et tog. I forgrunnen ser vi ryggen på bussetet og guttens arm. Lyset er rettet mot øvre del av armen, og dermed forsvinner hendene til gutten ut av bildet. Mellomgrunnen kan tjene som fotografiets hovedfokus. Dette forsterkes av lyssettingen er rettet mot jentas arm, torso, hår og deler av ansiktet, samt guttens nese og skilte lepper. Fotografiet får et seksuelt preg ved at lyset faller sterkest på jentas byste, der blusen er falt nedfra skulderen og bh-stroppen kommer til syne. Bildet bidrar til å ufarliggjøre eller normalisere seksuell atferd mellom unge heterofile par, og inviterer til identifikasjon for unge mennesker som er midt i utviklingen av en seksuell identitet. Hewitt (1997) hevder at identitet er knyttet til en persons plassering i samfunnet. Han skiller videre mellom tre dimensjoner i en persons identitet, den situasjonelle, personlige og sosiale. En mulig tolkning er dermed at, elevene som bruker denne læreboken, får en opplevelse av at denne situasjonen og det unge parets handlinger er sosialt akseptert.

Dette bildet utgjør forsiden til det kapittelet som omhandler forelskelse og seksualitet i denne samfunnsfagboka, tittelen på kapittelet er «To». Man får dermed en opplevelse av at dette fotografiet har en tydelig tilknytning til kontekst, og innholdet ellers i dette kapittelet. Et legitimt spørsmål er om valget med å la dette heterofile paret utgjøre hele forsiden på dette kapittelet, samtidig marginaliserer andre seksuelle legninger? Denne tanken kan forsterkes ved at man må bla seg tolv sider bakover i kapittelet før homofili nevnes, og da i form av en artikkel om Kim Friele sin partnerinngåelse i 1993. Kort oppsummert kan man si at fotografiet av det unge paret. På den ene side gir positive konnotasjoner fordi det normaliserer ung seksuell kjærlighet på et tidspunkt i livet der mange unge utvikler seksual identitet. På den andre siden åpner ikke denne forsiden, eller kapittelet i sin helhet, for samme grad av anerkjennelse av andre seksuelle legninger.

Slik kan man, ved hjelp av narrativ semiotisk analyse belyse ulikheter og likheter mellom fotografiene av to unge kjærestepar.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil vi samle trådene fra innholdsanalysen og de narrative bildeanalysene, og diskutere problemstillingen opp mot teori og tidligere forskning. Vi ønsker dermed å belyse i hvilken grad og hvordan mangfoldet av familieformer og seksuell legning er representert gjennom illustrasjonene i lærebøker på ungdomstrinnet.

Problemstillingen og tilhørende forskning er basert på sosiokulturelle fenomener som finnes i og utenfor klasserommet. Sosiokulturelle grupperinger kan inneha en viss identifikasjonsverdi, i den grad man har en opplevelse av å tilhøre en eller annen gruppe. Knudsen og Mortensen- Buan bruker begrepet interseksjonalitet om hvordan slike sosiokulturelle kategorier finner plass i de pedagogiske tekstene, og blir møtt av lesere med ulik bakgrunn. Disse sosiokulturelle kategoriene er utformet i komplekse begreper som krysses og flettes sammen. Man kan dermed ikke få et helhetlig bilde ved å kun henvise til én kategori (2010). Vi har gjort et forsøk på å kartlegge hvordan de to sosiokulturelle kategoriene, familieformer og seksuell legning, har sin plass i illustrasjoner i pedagogiske tekster. Denne studien er fundamentert i det mandatet som Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020 a, 2020 b) tillegger skoleverket. Der blir det lagt tydelige føringer på at undervisningen skal etterstrebe og fremme inkludering, mangfold og tilhørighet.

Innledningsvis stilte vi flere spørsmål som er tett knyttet til problemstillingen, f.eks. Hvilke muligheter gir illustrasjonene i lærebøkene for at et stort mangfold av identiteter kan se seg selv som inkludert i et større «vi»? Og kan man hevde at illustrasjonene kan gi en indikasjon på at noen er inkludert i normen, og noen faller utenfor? Og kan det stemme at, hvis elevene møter bilder av personer, miljøer, relasjoner som de kjenner seg igjen i, styrkes deres oppfatning av hvem de er og dermed gi de en følelse av at de er anerkjente, og en del av fellesskapet? Og hva skjer hvis ungdommene i hovedsak støter på bilder i lærebøkene som de ikke kjenner seg igjen i? Kan det føre til at de føler seg utenfor, alene, ikke anerkjent eller, i verste fall, ekskludert fra fellesskapet? Vi mener at dette er relevante spørsmål både fordi illustrasjonene i lærebøkene kan reflektere storsamfunnets normer, som bevisst og ubevisst tilbyr identifikasjon og anerkjennelse, og fordi elevene på ungdomsskolen er i en identitetsskapende prosess, der de speiler seg i omgivelsene for å få anerkjennelse for den de er, eller er på vei til, å bli (Hill, Allemand, Grob, Peng, Morgenthaler, & Kämpfer, 2013). Denne tanken støttes opp av Hewitt (1997) som er av den oppfatning at vår egen definisjon av hvem vi er, formes av de sosiale definisjonene som vi til enhver tid omgir oss med.

I tillegg vil vi belyse spørsmålet om hvordan en kritisk tilnærming til bilder kan ha sin plass i norskundervisningen. Vi kan ikke hevde å ha funnet konkluderende svar på disse spørsmålene, men skal her forsøke å belyse problemstillingen og spørsmålene som er tett knyttet til denne.

5.1 Illustrasjoner- mangfold og tilhørighet knyttet til familieformer

Den første sosiokulturelle kategorien vi har valgt er familieformer, nærmere bestemt i hvilken grad og hvordan ulike familieformer blir representert i illustrasjonene. Distribusjonen av illustrasjoner viser en generell underrepresentasjon av fordeling av alle familieformene i vårt datamateriale, sett opp mot statistikk hentet fra SSB. I den grad en jevn underrepresentasjon kan anses som et gode, taler dette positivt for fordelingen av illustrasjoner av familieformer i lærebøkene. Vi spekulerer i om en del av årsaken til denne forskjellen ligger i at SSB ikke skiller mellom storfamilier og kjernefamilier. Dersom man tenker slik, har vårt materiale seks av ti kjernefamilier hvis man legger til storfamiliene. Dette ligger nært opp under SSB sine tall, som viser at syv av ti familier er kjernefamilier (SSB, 2018). Vår kvantitative analyse viser at majoriteten av illustrasjonene av familier er av kjernefamilier, 50,3%. Man kan argumentere for at en konsekvens av at kjernefamilien blir avbildet hyppigst, kan være at noen ungdommer ikke finner «sin familie» i illustrasjonene i lærebøkene, selv om tallene stemmer overens med statistikken. Dette kan medføre at ungdom av kjernefamilier får en følelse av at deres familiebakgrunn er den normale og mest anerkjente. Unge som kommer fra andre typer familier kan få en følelse av å ha en «unormal» familiebakgrunn.

Vi fant også at det var relativt få forekomster av sikre representasjoner av aleneforeldre med barn (3,1%) og samkjønnede familier (2,3%). Aleneforeldre og samkjønnede foreldre er sannsynligvis underrepresentert i vårt materiale. Denne undertalligheten kan ha sin årsak i at disse to familieformene i utgangspunktet er vanskelige å tallfeste statistisk. I tillegg er det et dilemma at det er et stort antall illustrasjoner hvor det er bilde av én voksen og et, eller flere, barn. Da konteksten i denne kategorien, “Voksen alene med barn”, ikke kan hjelpe oss med å avgjøre saken, kan det diskuteres hvorvidt disse illustrasjonene faktisk kan tydes i flere retninger. Denne kategorien gjør det mulig for iakttakeren å legge sine egne tolkninger basert på egen erfaring inn i bildene. Kanskje ser man barn med aleneforelder? Kanskje ser man barn med én av foreldrene? Kanskje ser man ikke et slektskap i det hele tatt. Illustrasjonene hvor det er en voksen alene med barn kan derfor tolkes i flere retninger av iakttakeren.

Ungdommens sosialiseringsprosess er ikke kun isolert til skolearenaen. Familien er et viktig grunnelement i identitetsutviklingen til barn og unge, familieutforming og bakgrunn er en viktig identitetsmarkør. Parson og Bales hevder at familien både står for primærsosialisering og stabilisering av personligheten (1965). I tillegg er den private familien og dens ulike roller, nært knyttet til samfunnet ellers (Bianchi og Casper, 2005). Denne tette bindingen mellom den private familien og samfunnet, kan medføre at ungdommer som kommer fra et hjem med samkjønnede foreldre, eller bor med én forelder, føler at deres familiesituasjon avviker fra normalen. Kanskje de til og med gruer seg for å ta med venner hjem, eller snakke om sin familie? Forskere på ulike arenaer tegner et bilde av at man i et samfunn har en rådende diskurs som bidrar til å opprettholde normene og dermed forventningene i et samfunn. Denne normaltilstanden er ikke fiksert, og kan forandres og utfordres (Hall, 1977; Eriksen, 2006). Dette bildet på samfunnet er relevant i denne sammenheng fordi, at i barn og unges møte med storsamfunnet og skolen, møter de samtidig de «andre» og deres forventninger til hva som ansees som normalt, og hva som betraktes som annerledes. I tillegg møter de seg selv og sin egen bakgrunn i større eller mindre grad i illustrasjoner i lærebøkene, og derfor er det av betydning for ungdommens selvilde og identitetsutvikling at lærebøkene gjenspeiler, og dermed anerkjenne ulike familieformer som likeverdige.

Vi fant også at det ikke nødvendigvis var antall bilder, eller graden av representasjon, som var utslagsgivende for opplevd mangfold av illustrasjoner av familieformer. Men at opplevelsen av et inkluderende felleskap beror mer på hvordan de ulike familieformene blir fremstilt. Vi kan vise til flere eksempler på dette. I vår analyse finner vi at 100% av avbildete aleneforeldre



Figur 28. Norsk storfamilie fra 1880-tallet. *Matriks 10, samfunnsfag, s. 14.*

og samkjønnede familier ikke har øyekontakt med iakttakeren. Manglende blikkontakt mellom deltakerne på bildet og iakttakerne gir en opplevelse av at deltakerne i bildet er underdanige iakttakerne. Det er også interessant å merke seg at, flere av bildene av storfamiliene i vårt materiale, er av norske storfamilier på 1800-tallet. Når en norsk storfamilie avbildes er de tradisjonelt oppstilt på tunet foran huset, og kikker rett inn i kameraet og på iakttakeren. Dette medfører for eksempel en distinkt semiotisk forskjell mellom norske storfamilier og den indiske muslimske storfamilien på figur 24, hvor mangel på øyekontakt og oppfattelsen av å stå over familien skaper en distanse mellom iakttaker og familien.

Videre finner vi at de samkjønnede familiene er de som oftest avbildes ovenfra og ned, altså fra høy vertikal vinkel. Kress og Van Leeuwen (2009) er av den oppfatning at et fugleperspektiv kan gi opplevelsen av at makten tillegges iakttaker. Aleneforeldre avbildes derimot oftere i øyehøyde, som kan være en indikasjon på jevnbyrdighet. Ifølge semiotisk analyse kan dette tilsi at aleneforeldre opptrer i illustrasjoner med mer makt og jevnbyrdighet enn samkjønnede familier. Her kan vi trekke noen paralleller til tidlig forskning på lærebøker, der fokus var på hvordan lærebøkene representerte kjønnsforskjeller (Hartman & Judd, 1978; Porreca, 1984; Khalid & Ghania, 2019). Her fant man at menn og gutter ble fremstilt som dominante og fysisk sterke, mens kvinner og jenter var mindre synlige, og fremstilt stereotypisk og svakere. I vårt datamateriale er det de samkjønnede familiene som oftest med manglende blikkontakt, i tillegg til å avbildes ovenfra, og dermed fremstilles som svake og underdanige. Denne semiotiske forskjellen er ikke nødvendigvis talende i seg selv, men når vi samtidig vet at det kun finnes tre bilder av samkjønnede familier i vårt materiale, kan kombinasjonen være utslagsgivende for opplevelsen barn fra samkjønnede familier får i møtet med illustrasjoner i lærebøker.

Vi vil også påpeke at de semiotiske variablene kan gi motstridende informasjon. I f.eks. distribusjonene av A4 familier, finner vi på den ene siden at det er 25,8% av A4 familier som ikke har blikkontakt, og at majoriteten er avbildet fra avstand. Denne kombinasjonen av semiotiske variabler kan tilsi at A4 familiene i bildet er frakoplet og fremmed for iakttakerne. Dette kan medføre at iakttakerne får en opplevelse av avstand og mangel på involvering med deltakerne i bildet. På den andre siden er 50% av illustrasjoner av A4 familier tatt med kroppen vendt mot kamera, og 75% er avbildet i øyehøyde eller i høyvinkel. Denne kombinasjonen av semiotiske variabler kan gi iakttakeren inntrykk av at familien de ser på bildet inviterer til involvering og inntar en mektig positur. I arbeidet med funn har det dermed blitt klart at vi må se på samspillet av de semiotiske variablene og helheten. Det kan ligge en mulig feilkilde i å utlukkende konsentrere seg om en eller to semiotiske variabler.

Vi mener likevel at det ligger et potensiale i å bygge tilhørighet hos elevene ved å vise anerkjennelse for ulike familieformer gjennom lærebøkene, både når det kommer til antall illustrasjoner og hvordan familieformer blir representert.

5.2 Illustrasjoner – mangfold og tilhørighet knyttet til seksuell legning

Den andre av våre to sosiokulturelle kategorier er seksuell legning. På den ene siden er et av våre hovedfunn i innholdsanalysen at det er en tilsynelatende overrepresentasjon av samkjønnede par blant illustrasjonene våre, enn i samfunnet ellers. I en rapport fra Barne- og familiedirektoratet hevdes det at det kan være vanskelig å finne et entydig svar på hvor mange lesbiske, homofile og bifile som finnes i Norge. «Avhengig av spørsmålstillingen får vi mellom 1, 2% til 10% homofile, lesbiske og bifile i Norge» (Bufdir, 2017). Vårt datamateriale anslår andelen illustrasjoner av lesbiske og homofile kjærestepar til å være på hele 12%. Dette kan tale positivt for representasjon av seksuelt mangfold i lærebøkene. Dette kan stemme overens med Knudsen og Buan-Mortensen sin forskning som har sett på kjønn og etniske minoriteter i lærebøkene. De fant at selv om norsk majoritetskultur dominerer i barneskolebøkene, så er det mer variasjon i ungdomsskolebøkene (2010). Antallet illustrasjoner av samkjønnede par kan gi elever som ikke faller inn under heteronormen en identifikasjonsverdi. Dette kan skje ved at ungdommen ser sin legning representert i læreboka, og at denne legningen hører til i skolen. Samtidig kan man ane hvordan illustrasjonene kan bidra til å åpne for handlingsdiskurser som kan hjelpe ungdom til å sette ord og begreper på homofile leveste og samliv (Narvesen, 2013). Hvis man trekker denne tanken videre, kan det at LHBT- elevene støter på bilder som de kjenner seg igjen i, bidra til å underbygge følelsen av å høre til. Ifølge Allen et al. er det å føle tilhørighet til skolen, school belonging, spesielt viktig for 12-18-åringer, da denne fasen i livet har sine egne utfordringer og krav (2018). I tillegg fant vi i vårt utvalg at det er det 40% av de samkjønnede parene som har øyekontakt, mot 17,8 av de heterofile kjæresteparene. Det at iaktakeren adresseres med direkte øyekontakt (demand) kan ifølge semiotisk analyse tolkes som positivt, og underbygge følelsen av å stå i nær relasjon med deltakerne i illustrasjonene. Samtidig kan dette ufarliggjøre og legitimere mangfoldet av legninger både for LHBT-ungdom, og for de som identifiserer seg som heterofile.

På den andre siden er det interessant å merke seg hvordan og når illustrasjoner av lesbiske eller homofile opptrer i vårt utvalg. Vi finner at majoriteten av illustrasjoner av samkjønnede par opptrer når konteksten krever det, f.eks. i kapittel om seksualitet, forelskelse eller familie. I vår narrative semiotiske analyse, av de to avbildete unge parene (figur 26 og 27), ser vi en tendens til at kapitler som omhandler forelskelse og ung seksuell kjærighet har hovedfokus på heterofile par. Det kan dermed være visse tendenser i vår forskning som sammenfaller med Røthing (2013) sin kritikk av norske lærebøker. Hennes funn peker, som tidligere nevnt, mot

at heterofili blir fremstilt i lærebøker som det normative. Vi kan kun spekulere i hva bildet av det arresterte homofile paret i figur 7, kommuniserer til ungdommer som er i prosessen for å utvikle en seksuell identitet. Det er et faktum at man i noen land blir arrestert for å utføre homofile handlinger. Vi mener at det er nettopp derfor det er viktig at klasseromssamtalen adresserer det vanskelige, det problematiske og diskuterer de følelsene som er knyttet til blant annet et slikt fotografi.

I tillegg kan det at illustrasjoner med unge homofile eller lesbiske oftere opptrer noe mer løsrevet fra kontekst, som var tilfellet med figur 26, medføre at bildet får en lavere identifikasjonsverdi. Sturken og Cartwright er av den oppfatning det finnes to parallelle meningsbærende representasjonssystemer i vår visuelle kultur, nemlig bilde og språk (2001). Videre hevder forfatterne at der bilde og språk sammenfaller, taler man om et kraftig meningsbærende medium (2001). Et av våre funn er at illustrasjoner av heterofile par oftere blir omtalt i den nære konteksten, mens bilder av unge samkjønnede par har mindre eller ingen tilknytning til den omliggende teksten. I og med at LHBT-ungdom i kraft av å være seg selv, ligger på siden av normalitetstilstanden, mener vi at det er desto viktigere at illustrasjonene støttes opp av omliggende tekst. Dette kan gjøres på mange måter. Dersom fotografiet (figur 26) av det unge lesbiske paret for eksempel var ledsaget av bildeteksten «Ung kjærlighet», eller var plassert nært et kjærlighetsdikt fra ei jente til ei annen, ville dette støttet opp om illustrasjonen. Slik vi ser det, kan da bildet koblet til tekst få en større identifikasjonsverdi, enn i de tilfeller der illustrasjoner av samkjønnede par opptrer alene, eller avbildes kun der den type problemstilling problematiseres. Bildet i seg selv er et mektig medium, men ledsaget av tekst blir det enda sterkere.

Foucault var av den oppfatning at barns seksualitet (kjønn) blir pålagt en generell og nitid taushet (1995). Det er klart at vi med dagens lovverk har en åpnere diskurs rundt ungdom og seksuell legning og at det legges føringer for dialog om ulike seksuelt mangfold gjennom styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2020 a, 2020 b) og lærebøkene. Likevel viser vår forskning at til tross for at det finnes et mangfold av illustrasjoner av ulike kjærestepar, er det kanskje et lite stykke før man kan si at alle former for ung kjærlighet er likestilt i illustrasjoner i samband med tekst i lærebøkene.

5.3 Implikasjoner, bygge visuell kompetanse

Barn og unge bombarderes av bilder fra ulike medier og på ulike arenaer. Blant flere forskere hersker det konsensus om at den verden vi lever i økende grad består av illustrasjoner (Cartwright og Sturken, 2002, Maagerø og Winje, 2010). Man kan dermed hevde at verden vi lever i blir mer og mer visuell. I en visuell verden blir det stadig viktigere å utvikle en kompetanse som kan brukes av unge i møtet med bilder. Hvilken tilnærming og forståelse de unge har av bildene er avhengig av en eller annen form for tolkning. Kress og van Leeuwen anser det å betrakte bilder som en sosial betinget ferdighet eller øvelse (2006). I norsk læremiddelforskning hevder Skjelbred at lærestoff i tekstform må tolkes, og at de inngår både i en situasjonskontekst og i en kulturkontekst (2010, s.14). I tillegg er lærebøkene et produkt av kulturen de oppstår i, og speiler dermed de normene som finnes i samfunnet. Barthes er av den oppfatning at underliggende koder, konvensjoner og regler som gir mening og legitimitet til de herskende gruppene, kan bli omgjort til universelle sannheter (1957). Hvis lærebøkene først og fremst gjenspeiler de herskende normene, samtidig som bilder blir viktigere for å forstå den verden vi lever i, kan illustrasjonene bidra til en reproduksjon av nedarvede regler, konvensjoner og normer. I vår studie fant vi at det ikke nødvendigvis er antallet bilder som er utslagsgivende for inkludering og mangfold, men heller at man retter et kritisk blikk og diskuterer illustrasjonens innhold og plassering.

Kress og van Leeuwen hevder at fotografiet “er” virkelighet, og man kan hevde at deltakerne i illustrasjonen både hører til implisitt i bildet og eksplisitt i samfunnet (2006). Hvis fotografiet trumfer tegninger, så kan man kanskje hevde at fotografiet også overgår tekstens evne til å skape en kobling til virkeligheten. Skjelbred er av den oppfatning at illustrasjoner, og andre modaliteter i lærebøker, er en kulturskapt måte å skape mening på (2010, s.143). Semiotikken kan tjene som et bidrag til å belyse den kulturskapte meningen i illustrasjonene og bidra til å avkle kulturens føringer. Dette medfører at det å sikre at dagens elever utvikler visuell kompetanse bør ligge tett opp til skolens mandat. I læreplanens overordnet del, punkt 1.3, skisseres følgende krav til opplæringen: «Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2020 b). Til tross for at bildeanalyse eller visuell kompetanse ikke spesifikt nevnes i LK-20, kan man utlede av det overstående sitatet, at man skal gi barn og unge en forståelse av hva det vil si å tenke kritisk og gå systematisk til verks. Det kan peke mot at lærere og elever bør utvikle en felles

forståelse for hvordan de kan tolke illustrasjoner både i lys av lærebokas kontekst, og den kulturelle konteksten. I vår forskning har vi et godt eksempel på hva som kan skje hvis man ikke er bevisst bildets kvaliteter og plassering i læreboken. I den kvalitative bildeanalysen av den indiske storfamilien, figur 24, fremkom det av analysen en tydelig meningsdiskrepans mellom kontekst og fotografiet i seg selv. Hva har en storfamilie som inntar et fredelig ramadanmåltid med terrororganisasjoner å gjøre? Faktum er at en av forfatterne av denne masteroppgaven, har brukt den nevnte Krle- boken i flere år, og har aldri lagt merke til hvor malplassert dette fotografiet er i forhold til den omliggende teksten.

Vi mener derfor at det er på tide å sette visuell kompetanse på den didaktiske agendaen. Selv om det å utvikle visuell kompetanse som et ledd i kritisk tenkning bør være gjeldende for alle fag, er det i henhold til LK-20, norskfaget som skal lære elevene «... å kunne reflektere kritisk over hvilken påvirkningskraft og troverdighet ulike tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Norskfaget har som utgangspunkt et utvidet tekstbegrep, det vil si at det inkluderer alle former for tekster og multimodalitet. Vi argumenterer derfor for at å bygge en visuell kompetanse ligger innenfor norskfagets rammer.

Visuell og kritisk tilnærming til illustrasjonene som man møter i undervisningen kan ideelt sett brukes til å belyse og utfordre en mulig rådende diskurs. Det at norsklærerne åpner for dialog rundt oppfatninger rundt illustrasjonene av familier og seksuell legning i lærebøkene, kan bidra til at klasserommet blir en arena der ulikheter blir løftet opp og anerkjente. Narvesen er enig og etterspør økt fokus på handlingsdiskurser som tilbyr ord eller begreper som betegner en homofil levemåte eller identitet (2013, s. 74). Og Davila (2016) reiser argumenter for å utvide vår forståelse av hva vi kan legge i begrepet flerkulturelle tekster. Slik kan mangfold og det flerkulturell tilnærming inkludere alle grupperinger som på en eller annen måte faller utenfor «mainstream». Disse resonnementene kan sees i sammenheng med Eriksens (2006), Foucault (1995) og Solvang (2002), sine refleksjoner rundt hva som anerkjennes som normalt i et samfunn ikke består av tidsuavhengige kriterier. Det som anerkjennes som normalt og avvik avhenger av de gjeldende normene i et samfunn på et tenkt tidspunkt. I vårt datamateriale kan vi peke på tendenser som viser at det oftest forekommer illustrasjoner av kjernefamilier og heterofile par. Det i seg selv kan ikke ansees som problematisk, fordi det er nettopp disse to sosiokulturelle kategoriene som dominerer i samfunnet ellers. Men, som Hanssen påpeker i hennes avhandling oppstår det et problem hvis man setter merkelappene unormal/normal på dikotomien, homo/hetero (2014). Vi mener at

det derfor er viktig å sette søkelyset på hvordan vi snakker om seksualitet som bryter med heteronormen. Det er ikke nok å bare snakke om at det finnes andre seksualiteter, men vi bør åpne for en dialog som ikke kategoriserer seksualitet som om en legning er mer normal enn en annen legning. På lik linje som man prater om etnisitet, i dagens skole er det en selvfølge at det er like normalt å ha mer eller mindre melanin i huden. Peled-Elhanan (2014) og hennes funn om at palestinere blir umenneskelig gjort i israelske lærebøker, er et grelt eksempel på hva som kan skje hvis vi tillater at samtalen i klasserommet åpner for å rangere og tillegge verdi til ulike minoritetsgrupper.

Selv om det kan argumenteres for at det bør forskes mer på lærebøkens innhold og rolle, er det ikke vår intensjon å fremme ren lærebokkritikk. Norsk læremiddelforskning viser til funn som kan indikere at det verken er nok satsning og oppmerksomhet rettet mot fagtekster i lærerutdanningen eller i den offentlige debatten. I tillegg ansees det som problematisk at godkjennelsesordningen for lærebøker falt bort i år 2000 (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, Skjelbred, 2019). Hensikten med vår analyse er i stedet å vise hvordan vi med semiotisk og narrativ bildeanalyse kan gå systematisk til verks for å tolke illustrasjoner vi støter på i skolehverdagen. Slik kan illustrasjonene tjene som et utgangspunkt for den gode klasseromsamtalen. Det ultimate målet er at det å innta en kritisk og systematisk tolkning av bildene som vi til enhver tid omgir oss med, vil medbringe en økt bevissthet rundt ulikheter, urettferdighet og fordommer, og hvordan dette er nedfelt i den kulturen vi er en del av. Vi kan tenke oss at klasserommet kan fungere som en trygg arena der læreren aktivt tar i bruk illustrasjonene i lærebøkene. På denne arenaen er hensikten nettopp å belyse hvilken skjult mening som ligger i bildet, hvordan dette er knyttet til kontekst og hva dette kan fortelle oss om samfunnet vi er en del av. Samtaler med utgangspunkt i illustrasjoner kan både vekke positive assosiasjoner, og inspirere til tolkninger om likeverd og anerkjennelse. Andre illustrasjoner kan brukes for å belyse urettferdighet, ulikhet og fordommer. Optimalt sett kan denne typen undervisning føre til at ungdommen blir mer bevisst det mangfoldet av bilder som han/hun møter i løpet av dagen. Slik kan man i klasserommet bygge en visuell kompetanse for en visuell verden.

Studien kan også sees på som et innspill til læremiddelforskning og lærebokforlagene. Kress og van Leeuwen, hevder at deres metodologi har blitt anvendt i utarbeidelse av layout og illustrasjoner iblant annet australske lærebøker (2006). Vår tanke er at redaktører og lærebokforfattere kan ta i bruk narrativ semiotisk analyse når de velger ut illustrasjoner til

lærebøkene. Slik kan de oppdage hvordan ulike kvaliteter ved bildene kan kommunisere underliggende kulturelle strømninger.

I tillegg vil vi minne om at det etterlyses forskning generelt som er forankret i samfunnsmessig- og kulturhistorisk perspektiv (Øksnes, Sundsdal & Haugen, 2018). Og Chinga- Ramirez etterspør spesifikt pedagogiske studier som tar inn over seg den nye sosial kompleksiteten i norske skoler, og sosial rettferdighet i det norske utdanningssystemet (2018, s.168). Vårt bidrag til denne debatten er om, og hvordan, illustrasjonene i lærebøkene gjenspeiler den sosiale kompleksiteten og fremmer sosial rettferdighet. Vi er av den oppfatning at denne typen forskning og kunnskap kan være av interesse for fagmiljøer som læremiddelforskning, lærerutdanningene og lærebokforlag. Vår intensjon er at en slik tilnærming til læremidlene kan gi et forskningsbasert svar på hvilke illustrasjoner som faktisk finnes i lærebøker som er i bruk, og hvilke meningsbærende kvaliteter disse illustrasjonene innehar.

6.0 Begrensninger og videre forskning

Denne studien har flere begrensninger som bør nevnes. For det første kan man ikke si noe om lærebøker generelt fra disse funnene, da studien kun har tatt for seg et utvalg av trykte lærebøker i fagene norsk, samfunnsfag og KRLE, som er i bruk på de to ungdomsskolene forfatterne jobber på. Vi har valgt å konsentrere oss om papirbaserte læreverk i denne undersøkelsen. Dette kan kanskje ansees som en svakhet ved datamaterialet, fordi mange skoler bruker nettbaserte læremiddelressurser. Vi har støttet oss på Gjerustad og Waagene som har funnet at i flere norske klasserom brukes fortsatt papirbaserte lærebøker som en del av undervisningen i flere fag (2015). Dersom man hadde tatt for seg lærebøker fra andre fag, og/eller de nyere digitale læreverkene, ville resultatene kunne se annerledes ut.

For det andre gir ikke funnene i den semiotiske analysen grunnlag for å angi entydige svar. Ved flere tilfeller taler de ulike semiotiske variablene og verdiene mot hverandre, og hvordan illustrasjonen oppleves av iaktaker åpner dermed i større grad for subjektiv tolkning. Vi har, som nevnt valgt ut fire semiotiske ressurser, samt setting, ut av et større utvalg mulige semiotiske ressurser. Andre semiotiske ressurser kunne ha kommunisert alternative budskap i illustrasjonene enn det vi har kommet frem til.

Til slutt må det poengteres at vi kun har sett på familier og par, mens det er mange andre muligheter for å undersøke mangfold i lærebøkene, som for eksempel representasjoner av kulturelle minoriteter, grupper med handikap, andre seksuelle legninger /kjønnsidentiteter og kjønnsroller. Det er dermed viktig å presisere at vi ikke hevder å kunne uttale oss om mangfold eller tilhørighet for alle elever, eller på alle skoler, generelt. Vi kan kun peke på visse trender i vårt datamateriale av utvalgte illustrasjoner, og tolke våre funn opp mot mandatet i styringsdokumentene, tidligere forskning og utvalgt teori.

Når det gjelder videre forskning ville det ha vært interessant å undersøke elevers oppfatning av hvordan bilder i lærebøkene representerer deres legning og familiebakgrunn. I forlengelse av denne tanken, kan man også inkludere andre identitetsmarkører som etnisitet. Det hadde for eksempel ha vært interessant å ta for seg illustrasjoner av familier av annen etnisk opprinnelse enn nordisk og undersøkt hvor stor andel illustrasjoner har setting i opphavlandet versus i Norden. Vi har fått et inntrykk av at det sendes ut noen signaler til ungdom, bevisst eller ubevisst, om at den “ekte” kulturen kun finnes på bilder fra opprinnelseslandene, og ikke her, hvor elevene faktisk bor. En kan spørre seg om vi har nok innsikt i hvordan familier fra en annen etnisk bakgrunn presenteres i illustrasjoner i lærebøkene, og hvilke signaler dette gir. Det samme gjelder seksuell legning. Ett bilde skiller seg spesielt ut av de samkjønnede parene, hvor to afrikanske menn har blitt arrestert fordi de er kjærestere. Hvilke signaler gir dette ungdom med afrikansk opprinnelse i våre klasserom?

Et annet tema man kan ta for seg er barnefattigdom, og hvordan forskjellige sosiokulturelle statuser blir representert i lærebøkene. Normalen i illustrasjonene viser ved første øyekast privilegerte mennesker med tilsynelatende høy materialistisk levestandard, mens vi vet at flere familier nå strever med å få endene til å møtes. Man kan kanskje si at disse ungdommene blir usynliggjort i lærebøkene. Andre “usynlige” grupperinger i samfunnet som bør nevnes, er barn og voksne med funksjonshemming. I hele vårt materiale fant vi kun tre illustrasjoner av synlig funksjonshemming. På grunn av omfanget av vår studie, gikk vi ikke nærmere inn på denne gruppen, men dette er allikevel et viktig tema for videre forskning, mener vi.

Avslutningsvis bør man også nevne mulighetene for å undersøke læreres oppfatninger av budskap i illustrasjoner de bruker i sin undervisning. Det er et tankekors at lærerne Khalid og Ghania intervjuet, oppfattet kjønnsbias i liten grad i den visuelle diskursen i engelske lærebøker, mens analysen viste at det var kjønnsdiskriminering og stereotyper i bøkene

(2019). Ingen er immune mot bildets påvirkningskraft, heller ikke lærere, derfor mener vi det her finnes et potensiale for forskning på læreren som videreformidler av budskap han/hun ikke er klar over.

7.0 Avslutning

Vi gikk inn i dette materialet med en hypotese om at illustrasjonene i lærebøkene hovedsakelig vil gjenspeile det som ansees som normalt i det norske samfunnet. Denne antakelsen ble satt på prøve, og vi ble i første omgang positivt overrasket over graden av mangfold som blir avbildet i lærebøkene. Ved nærmere inspeksjon av tabeller, fordelinger og analyser ser vi at det ikke nødvendigvis er antallet bilder som er avgjørende for om LK-20 oppfyller sitt mandat om å gjenspeile mangfoldet i samfunnet, men i like stor grad hvordan familieformer og seksuell legning blir fremstilt i illustrasjonene. Her spiller også settingen i bildet, og konteksten som bildet befinner seg i, en viktig rolle.

Vi ser at våre tall viser en underrepresentasjon av familier generelt i vårt materiale, i forhold til sammenlignbar statistikk om familier fra SSB. A4 familier er representert i 50,4% av illustrasjonene, storfamilier i 9,9 %, aleneforeldre i 2,3 % og samkjønnede familier i 2,3 % av bildene. Voksen alene med barn- kategorien er avbildet i 34,4 % av materialet. Illustrasjoner av aleneforeldre utmerker seg som den mest underrepresenterte familietyper. Det kan argumenteres for at kategorien voksen alene med barn gjør opp for noe av denne underrepresentasjonen av aleneforeldre. Når det gjelder samkjønnede familier, finnes det per i dag ikke tall til sammenligning, men vi mistenker en underrepresentasjon av denne type familier. En konsekvens av overtallet av kjernefamilier kan være at noen ungdommer ikke finner "sin familie" og kan få en følelse av å ikke passe inn i den normative familiekulturen.

Hvordan de ulike familieformene blir fremstilt er også avgjørende for å ivareta mangfoldet og muligheter for inkludering i fellesskapet. Når vi analyserte semiotiske aspekter i familiebildene fant vi at gamle norsk storfamilier ofte er avbildet med inkluderende trekk, som blikkontakt og kroppen vendt mot iakttakeren, mens den muslimske storfamilien i vårt eksempel er avbildet ovenfra og ned og uten blikkontakt. Samkjønnede familier blir oftere avbildet ovenfra og ned, og uten blikkontakt, som gir et svakt og underdanig budskap i bildene. Aleneforeldre avbildes oftere i øyehøyde og blir derfor tillagt mer makt og jevnbyrdighet enn samkjønnede familier, selv om blikkontakt mangler også her. Semiotiske ressurser kan også være motstridende, noe vi ser i A4 –familiene hvor noe manglende blikkontakt og avstand skaper distanse og underdanighet i bildene. Allikevel er majoriteten av bildene i øyehøyde og halvparten tatt med kroppen vendt mot iakttakeren, noe som inviterer til involvering og gir status.

Når det gjelder kjærestepar viser innholdsanalysen, på den ene siden, en tilsynelatende overrepresentasjon av homofile og lesbiske tall, hele 12%, mot 1,2-10% i befolkningen i Norge (Bufdir, 2017). Dette tegner et positivt bilde om grad av illustrasjoner som viser variasjon i seksuell legning i et utvalg lærebøker. Tendensen peker også her mot at antall bilder som viser homofile/lesbiske- og heterofile par gjenspeiler mangfoldet i samfunnet ellers. På den andre siden tenderer den narrative semiotiske analysen av setting og kontekst mot at det er en kvalitetsforskjell på hvordan mangfoldet av seksuell legning blir fremstilt. Et kapittel i en samfunnsfagbok på 10.trinn som omhandler forelskelse og seksualitet kan tjene som et eksempel på hvordan ulike illustrasjoner av seksuell legning blir prioritert i kontekst. I den kvalitative bildeanalysen av det unge heterofile kjæresteparet (kap. 4.9.1), spekuleres det i om kapitlet gir illustrasjoner og tekst om heterofili hovedfokus, og om andre seksuelle legninger bli marginalisert. Den narrative semiotiske bildeanalysen ga oss altså et mer nyansert innblikk i hvordan mangfold kommer til uttrykk i lærebøkene, enn hvis vi kun hadde basert vår forskning på de kvantitative dataene.

Slik vi ser det kan bildene både svekke og styrke mangfold og tilhørighet i skolen. Søkelys på illustrasjonens makt og betydning i undervisningen vil ikke magisk viske ut den underliggende hegemoniske diskursen, men å bygge visuell kompetanse kan være et lite steg i retningen av å bevisstgjøre og utfordre gjeldende normer og regler. Bilder i lærebøkene kan dermed være et nyttig verktøy for å speile og inkludere mangfold i klasserommet, og åpne for at bildene har gjenkjennelsesverdi for alle elever. Økt anerkjennelse av ulikheter kan føre til økt skoletilhørighet.

Litteratur

Primærlitteratur

- Andresen, G., Olsen, T., Nicolaysen, H. & Skurdal, M. (2006). *Matriks 8, Samfunn. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Andresen, G., Horne, T., Nicolaysen, H. & Skurdal, M. (2007). *Matriks 9, Samfunn. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Andresen, G., Horne, T. & Eriksen, H., T. (2008). *Matriks 10, Samfunn. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Blichfeldt, K., Heggem, T.G. & Larsen, E (2006). *Kontekst 8-10. Norsk for ungdomstrinnet. Basisbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T.G. (2014). *Nye kontekst 8-10. Basisbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hellerud, S., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9. Historie. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Hellerud, V.S. & Knutsen, K. (2008). *Matriks 10, Historie. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Hellerud, V.S. & Moen, S. (2006). *Matriks 8, Historie. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Holgensen, T. & Karlsen, O.G. (2006). *Matriks 8, Geografi. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Holgensen, T. & Karlsen, O.G. (2007). *Matriks 9, Geografi. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Holgensen, T., Karlsen, O.G. (2008). *Matriks 10, Geografi. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Hove, O., Jørgensen, J., A., Rasmussen, J. & Sanboe, M. (2015). *8 Store spørsmål. Kristendom, Religion, Livssyn og etikk*. Oslo: Aschehoug.
- Hove, O., Jørgensen, J., A. & Sanboe, M. (2016). *9 Store spørsmål. Kristendom, Religion, Livssyn og etikk*. Oslo: Aschehoug.
- Hove, O., Jørgensen, J., A. & Sanboe, M. (2016). *10 Store spørsmål. Kristendom, Religion, Livssyn og etikk*. Oslo: Aschehoug.
- Nomedal, J.H. (2010). *Kosmos 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nomedal, J.H. & Bråthen, S. (2017). *Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nomedal, J.H. & Bråthen, S. (2019). *Kosmos 10. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wiik, P., Waale, R. (2016). *KRLE-boka 8-10*. Latvia: Cappelen Damm.

Øygarden, B. (2014). *Nynorsk- som sidemål. Nye kontekst 8-10*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Sekundærlitteratur:

Allen, K., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015). Å leve som LHBT. Hentet fra: https://bufdir.no/lhbt/LHBT_og_levekar_Hva_sier_forskningen/A_leve_som_LHBT/

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017). Seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristika. Hentet fra: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbt/q/?gclid=EA1aIQobChMIvoWkn-HI8AIVZwWiAx1fXQCpEAAYASAAEgIikvD_BwE

Barthes, R. (1957). Dominici, or the triumph of literature. I S. Daring (Red.) (1993). *The cultural studies reader*. London: Routledge.

Bianchi, M.S. & Casper, M.L. (2005). Explanations of family change. A family demographic perspective. C.A. Acock, R.K. Allen, L.V. Bengtson, P. Dilworth-Anderson & D.M. Klein (Red), *Sourcebook of family theory and research* (s. 93-117). London: SAGE publications

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blume, B.L., Marks, R.S. & Oswald, F.R. (2005). Decentering heteronormativity. A model for family studies. C.A. Acock, R.K. Allen, L.V. Bengtson, P. Dilworth-Anderson & D.M. Klein (Red), *Sourcebook of family theory and research* (s. 143-165). London: SAGE publications.

Breivik, J.K. & Hylland, E.T. (red.). (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bell, P. (2001). Content Analysis of Visual Images. I T. van Leeuwen & C. Jewitt (Red.), *Handbook of Visual Analysis*. (s. 10-34). London: SAGE Publications.

Brown, C.W. (2016). *Visual Representations of Indigenous Cultures in English Foreign Language Textbooks*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2400302>

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8. utg). London: Routledge.
- Comme il faut. (2021, 3. mars). I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/comme_il_faut
- Davila, D. (2012). *In the Figured Worlds of Culture and Religion: Prospective Teachers' Discourse around Latino Children's Literature*. (Doktoravhandling The Ohio State University). Hentet fra: <https://etd.ohiolink.edu/>
- During, S. (Red.). (1993). *Cultural studies reader*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1995). *Seksualitetens historie I. Viljen til viten*. Gjøvik: Exil forlag
- Gjerustad, C., Waagene, E. (2015). *Valg og bruk av læremidler, innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere* (NIFU Arbeidsrapport 12/2015). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifuarbeidsnotat2015-12-aller-siste.pdf>
- Hall, S. Encoding, decoding (1977). I S. During (Red.) (1993). *The cultural studies reader*. London: Rutledge.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hanssen, J. K. (2014). *Regnbuefamiliers døtre og sønner: å forhandle med dominerende oppfatninger av familie og foreldreskap*. Ph.D. i sosiologi, 2014. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/224116/Hanssen.pdf?sequence=3>
- Harris, V. (1994). Review of against borders: Promoting books for a multicultural world. *Journal of Reading Behavior*, 26(1), 117-120.
- Hartman, P. & Judd, E. (1978). Sexism and TESOL materials. *TESOL Quarterly*, 12(4), 383-393. DOI: 10.2307/3586137
- Hewitt, J.P., (1997). *Self and society. A symbolic interactionist social psychology* (7.utg). Boston: Allyn and Bacon.
- Hill, P. L., Allemand, M., Grob, S. Z., Peng, A., Morgenthaler, C., & Käppler, C. (2013). Longitudinal relations between personality traits and identity aspects during adolescence. *Journal of Adolescence*, 36, 413–421. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.01.003>
- Identitetsmarkør. (2021, 07. januar). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/identitetsmark%C3%B8r>

- Ingraham, C. (1996). The heterosexual imaginary: Feminist sociology and theories of gender. *Sociological Theory*, 12(2) (p.203-219). Oxford: Blackwell Publishing.
- Jewitt, C. & Oyama, R. (2001). Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. I T. van Leeuwen & C. Jewitt (Red.), *Handbook of Visual Analysis* (s. 134-156). London: SAGE Publications.
- Kalleklev, K. (2019). Illustrasjon. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/illustrasjon>
- Khalid, Z., & Ghania, O. (2019). Gender positioning in the visual discourse of Algerian secondary education EFL textbooks: Critical image analysis vs teachers' perceptions. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 773-793.
<https://doi.org/10.17263/jlls.631510>
- Knudsen, S.V. & Mortensen-Buan, A.B. (2010). Lesing av fagtekster i naturfag. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. (s. 325-380). Oslo: Novus forlag.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Krippendorf, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its methodologies*. London: Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Overordnet del. Opplæringens verdigrunnlag. 1.1. menneskeverdet*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del. Opplæringens verdigrunnlag. 1.3. Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Overordnet del. Opplæringens verdigrunnlag. 1.6. Demokrati og medvirkning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Mironenko, I.A. & Sorokin, P.S. (2018). Seeking a definition of “culture”: Current concerns and their implications. A comment on Gustav Jahoda's article «Critical reflections on some recent definitions of «culture»». *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 331-340. Hentet fra: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12124-018-9425-y>
- Morgan, D.H.J. (1996). *Family connections. An introduction to family studies*. Cambridge: Polity.

- Maagerø, E. & Winje, G. (2010). Multimodalitet og læremidler. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 143-168). Oslo: Novus forlag.
- Narvesen, R.R. (2013). Å navigere som lesbisk, homofil og bifil med muslimsk bakgrunn i det heteronormative farvannet. I A.B. Grønningsæter, H.W. Kristiansen & B.R. Lescher- Nuland (Red.), *Holdninger, levekår og livsløp- forskning om lesbiske, homofile og bifile* (s.57-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til – Virkemiddel for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Parson, T. & Bales, R.F. (1956). *Family socialization and interaction process*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Peled-Elhanan, N. (2014). The de-humanization of Palestinians in Israeli school books: A multimodal analysis of layout, intertextuality and reading paths. I D. Machin (Red.), *Visual Communication* (s. 603-624). Berlin, Boston: DE GRUYTER.
- Porreca, K.L. (1984). Sexism in Current ESL Textbooks. *TESOL Quarterly*, 18(4), 705-724. <https://doi.org/10.2307/3586584>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials* (2. utg). London: Sage.
- Røthing, Å. (2013). Selektiv inkludering og fravær av sex. Homoseksualitet i norske naturfagbøker. I A.B. Grønningsæter, H.W. Kristiansen & B.R. Lescher- Nuland (Red.), *Holdninger, levekår og livsløp- forskning om lesbiske, homofile og bifile* (s. 37-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sander, T. F. (2018). *Seksualitet i lærebøker - en analyse av hvordan seksualitet blir fremstilt i Religion- og etikkbøker for videregående skole*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjelbred, D. (2010). Lesing og skolens fagtekster i en historisk kontekst. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 9-29). Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 9-29). Oslo: Novus forlag.

- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: Et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smith, K. P. (1993). The multicultural ethic and connections to literature for children and young adults. *Library Trends*, 41(30), 340-353.
- Solvang, P. (2002). *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: Aschehoug.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 21. juni). *Slik er norske barnefamilier*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-er-norske-barnefamilier>
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking: An introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.
- Tveter, L. (2019, 23. februar). *Rett og seksuell orientering- et tilbakeblikk*. Hentet fra: https://lovdata.no/artikkel/rett_og_seksuell_orientering_et_tilbakeblikk/2408
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Seksualitet og kjønn. Et ressurshefte for lærere i grunnskolen*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/udir-ressurshefte_seksualitet-del1-2_rev2011.pdf
- [-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01–06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utenriksdepartementet. (2010). *Fremme av menneskerettighetene til LHBT – lesbiske, homofile, bifile og transpersoner: Veiledning for å systematisere og styrke utenriksstasjonenes arbeid med LHBT*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/menneskerettigheter/veiledning_mr_lhbt.pdf
- Årvik, R. T. (2020). *Kulturelt mangfold i skolens norskfag: En kvalitativ innholdsanalyse av læreverket Nye Kontekst* (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet, Bergen.
- Øksnes, M., Sundsdal, E. & Haugen R.C. (2018). *Ungdom, danning og felleskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.

Vedlegg 1, tabeller utgangspunkt for stolpediagram

Tabell 8. Blikk/bildets handling, familieformer.

Familieformer	Øyekontakt	Ikke øyekontakt	Total ant. familier	Tot. %
A4	17 (25,8 %)	49 (74,2 %)	66 (100,0 %)	50,3 %
Aleneforeldre	0 (0,0 %)	4 (100,0 %)	4 (100,0 %)	3,1 %
Storfamilie	7 (53,8 %)	6 (46,2 %)	13 (100,0 %)	9,9 %
Samkjønnet	0 (0,0 %)	3 (100,0 %)	3 (100,0 %)	2,3 %
Voksen alene med barn	11 (24,4 %)	34 (75,6 %)	45 (100,0 %)	34,4%
Total	35 (26,7 %)	96 (73,3 %)	131 (100,0 %)	100 %

Tabell 9. Blikk /bildets handling, seksuell legning.

Seksuell legning	Øyekontakt	Ikke øyekontakt	Total ant. par	Tot. %
Heterofile par	13 (17,8 %)	60 (82,2 %)	73 (100,0 %)	88,0 %
Samkjønnede par	4 (40 %)	6 (60 %)	10 (100,0 %)	12,0 %
Total	17 (20,5 %)	66 (79,5 %)	83 (100,0 %)	100 %

Tabell 10. Vertikal vinkel/maktforhold, familieformer.

Familieformer	High	Eye	Low	Tot. ant. fam.	Tot. %
A4	21 (31,8 %)	29 (43,9 %)	16 (24,2 %)	66 (100,0 %)	50,3 %
Aleneforeldre	1 (25 %)	2 (50 %)	1 (25 %)	4 (100,0 %)	3,1 %
Storfamilie	6 (46,2 %)	5 (38,5 %)	2 (15,3 %)	13 (100,0 %)	9,9 %
Samkjønnet	2 (66,7 %)	1 (33,3 %)	0 (0,0 %)	3 (100,0 %)	2,3 %
Voksen alene med barn	18(40,0 %)	17 (37,7 %)	10 (22,3 %)	45 (100,0 %)	34,4%
Total	48 (36,6 %)	54 (41,2 %)	29 (22,1 %)	131 (100,0 %)	100 %

Tabell 11. Vertikal vinkel/maktforhold, seksuell legning.

Seksuell legning	High	Eye	Low	Total ant. par	Tot. %
Heterofile par	8 (11 %)	42 (57,5 %)	23 (31,5 %)	73 (100,0 %)	88,0 %
Samkjønnede par	2 (20,0 %)	4 (40,0 %)	4 (40,0 %)	10 (100,0 %)	12,0 %
Total	10 (12,1 %)	46 (55,4 %)	27 (32,5 %)	83 (100,0 %)	100 %

Tabell 12. Avstand/sosial distanse, familieformer.

Familieformer	Nært	Halvnært	Totalbilde	Tot. ant. fam.	Tot. %
A4	6 (9,0 %)	27 (40,9 %)	33 (50 %)	66 (99,9 %)	50,3 %
Aleneforeldre	2 (50,0 %)	2 (50,0 %)	0 (0,0 %)	4 (100,0 %)	3,1 %
Storfamilie	0 (0,0 %)	6 (46,2 %)	7 (53,8 %)	13 (100,0 %)	9,9 %
Samkjønnet	0 (0,0 %)	2 (66,7 %)	1 (33,3 %)	3 (100,0 %)	2,3 %
Voksen alene med barn	11 (24,4 %)	19 (42,2 %)	15 (33,3 %)	45 (99,9%)	34,4%
Total				131 (100,0 %)	100 %

Tabell 13. Avstand/sosial distanse, seksuell legning.

Seksuell legning	Nært	Halvnært	Totalbilde	Total ant. par	Tot. %
Heterofile par	19 (26,0 %)	39 (53,4 %)	15 (20,6 %)	73 (100,0 %)	88,0 %
Samkjønnede par	4 (40,0 %)	4 (40,0 %)	2 (20,0 %)	10 (100,0 %)	12,0 %
Total	23 (27,7 %)	43 (51,8 %)	17 (20,5)	83 (100,0 %)	100 %

Tabell 14. Horisontal vinkel/involvering, familieformer

Familieformer	Forside	Side	Bakside	Tot. ant. fam.	Tot. %
A4	34 (51,5%)	26 (39,3 %)	6 (9,1 %)	66 (99,9 %)	50,3 %
Aleneforeldre	2 (50,0 %)	1 (25,0 %)	1 (25,0 %)	4 (100,0 %)	3,1 %
Storfamilie	8 (61,5 %)	4 (30,8 %)	1 (7,7 %)	13 (100,0 %)	9,9 %
Samkjønnet	2 (66,7 %)	1 (33,3 %)	0 (0,0 %)	3 (100,0 %)	2,3 %
Voksen alene med barn	26 (57,8%)	18 (40,0 %)	1 (2,2 %)	45 (100,0 %)	34,4%
Total	72 (55,0 %)	50 (38,2%)	9 (6,8 %)	131 (100,0 %)	100 %

Tabell 15. Horisontal vinkel/involvering, seksuell legning

Seksuell legning	Forside	Side	Bakside	Total ant. par	Tot. %
Heterofile par	19 (26,0 %)	39 (53,4 %)	15 (20,6 %)	73 (100,0 %)	88,0 %
Samkjønnede par	4 (40,0 %)	4 (40,0 %)	2 (20,0 %)	10 (100,0 %)	12,0 %
Total	23 (27,7 %)	43 (51,8 %)	17 (20,5)	83 (100,0 %)	100 %

Vedlegg 2, rådata Excell

familieformer & seksualitet

Familier	Familieformer					Blikk		Avstand i bildet			Vertikal vinkel			Horisontal vinkel			Kon-tekst	Side-nr.	Ant fam
	Lærebok	A4	Alene-forel.	Stor-fam	Sam-kjøn.	Voksen alene m/barn	Øyek.	Ikke øyek	Nært	Halv-nært	Wide	Høy	Øye	Lav	For-side	Side			
Nye Kontekst Basisbok	1						1			1		1			1			105	1
Nye Kontekst Basisbok			1				1			1			1		1			381	1
Kontekst Basisbok					1	1		1					1	1				369	1
Nynorskboka Kontekst					1		1			1		1			1			9a	1
Nynorskboka Kontekst					1		1	1				1			1			9b	1
Nynorskboka Kontekst					1		1		1				1	1				9c	1
Nynorskboka Kontekst					1		1	1				1		1				9d	1
Nynorskboka Kontekst					1		1					1			1			9e	1
8 store spørsmål	1						1			1			1	1				23	1
8 store spørsmål					1		1		1		1				1		0	95	1
8 store spørsmål	1						1		1			1		1			1	127	1
8 store spørsmål	1						1		1			1			1		1	89	1
8 store spørsmål	1						1			1		1			1		1	131	1
8 store spørsmål			1			1			1			1		1			1	137	1
8 store spørsmål	1						1			1	1				1			138	1
8 store spørsmål			1				1			1	1					1	1	143	1
8 store spørsmål			1				1			1	1				1		1	168	1
8 store spørsmål			1				1			1		1			1			31	1
9 store spørsmål					1		1		1		1					1	1	71	1
9 store spørsmål					1		1	1				1		1			1	117	1
10 store spørsmål				1			1		1		1			1			1	25	1
10 Store spørsmål					1		1		1		1			1			1	132	1
10 Store spørsmål	1						1			1		1		1			1	206	1
10 Store spørsmål			1				1			1	1				1			229	1
KRLE -boka 8-10	1						1			1	1			1				25	1
KRLE -boka 8-10			1				1		1				1			1	1	26a	1
KRLE -boka 8-10			1				1	1				1		1			1	26b	1
KRLE -boka 8-10	2						2			2		2		2				32	2
KRLE -boka 8-10					1		1	1					1		1			38	1
KRLE -boka 8-10			1				1	1			1				1		1	56	1

KRLE -boka 8-10			1			1			1			1				60a	1
KRLE -boka 8-10			1			1			1			1				60b	1
KRLE -boka 8-10	1					1			1			1				60c	1
KRLE -boka 8-10	1					1			1			1				71	1
KRLE -boka 8-10	5					5			5	5					5	91a	5
KRLE -boka 8-10						1			1	1					1	91a	1
KRLE -boka 8-10	1					1			1	1					1	91a	1
KRLE -boka 8-10	1					1	1					1			1	197	1
KRLE -boka 8-10						1	1					1			1	215	1
KRLE -boka 8-10						1			1			1			1	235	1
KRLE -boka 8-10	2					2			2	2					2	244	2
KRLE -boka 8-10						1	1					1	1			254	1
KRLE -boka 8-10	1					1			1			1			1	267	1
KRLE -boka 8-10						1			1			1	1			268	1
KRLE -boka 8-10	1					1	1					1	1			282	1
KRLE -boka 8-10						1	1		1			1				285	1
KRLE -boka 8-10						1			1	1					1	287	1
KRLE -boka 8-10						1			1	1					1	315	1
KRLE -boka 8-10	1					1			1			1	1			322	1
KRLE -boka 8-10						1			1						1	324	1
KRLE -boka 8-10	1					1			1	1					1	343	1
Matriks 8, hist	1								1			1			1	4	1
Matriks 8, hist	1					1	1		1			1	1		1	47	1
Matriks 8, hist	1					1			1			1	1		1	125	1
Matriks 8, hist	1					1			1			1			1	128	1
Matriks 8, hist						1			1	1					1	142	1
Matriks 8, geo	1					1			1	1					1	124	1
Matriks 8, geo						1			1			1			1	132	1
Matriks 8, samf	1					1			1			1			1	88	1
Matriks 8, samf						1			1			1			1	92	1
Matriks 8, samf	1					1			1			1			1	96	1
Matriks 9, hist						1			1			1	1			18	1
Matriks 9, hist	1					1			1			1				88	1
Matriks 9, hist						2			2	2					2	118	2

Matriks 9, hist	1						1			1		1			1	136	1
Matriks 9, geo	1						1			1	1				1	74	1
Matriks 9; geo	1						1			1				1		77	1
Matriks 9, samf	1						1		1			1			1	38	1
Matriks 9, samf	1						1		1			1		1		117	1
Matriks 10, hist					1		1		1					1		48	1
Matriks 10, hist	1						1		1			1		1		52	1
Matriks 10, hist	1						1		1			1		1		54	1
Matriks 10, hist					1		1			1	1			1		67	1
Matriks 10, hist	1						1			1	1				1	97	1
Matriks 10, hist					1		1			1	1			1		131	1
Matriks 10, hist					1	1				1	1			1		132	1
Matriks 10, geo						1				1	1				1	19	1
Matriks 10, geo	1						1	1				1		1		1	1
Matriks 10, geo					1	1				1			1	1		6a	1
Matriks 10, geo					1		1			1			1	1		6b	1
Matriks 10, geo		1					1		1			1		1		7	1
Matriks 10, geo	1					1				1		1		1		9	1
Matriks 10, geo	1						1		1				1	1		12	1
Matriks 10, geo	1						1			1	1			1		13	1
Matriks 10, geo					1	1			1			1		1		28	1
Matriks 10, geo					1		1	1			1					98	1
Matriks 10, geo					1		1			1			1		1	139	1
Matriks 10, samf	1						1		1			1		1		7	1
Matriks 10, samf	1					1			1			1		1		12	1
Matriks 10, samf					1		1		1			1		1		13	1
Matriks 10, samf					1		1		1			1		1		14	1
Matriks 10, samf					1	1			1			1		1		18a	1
Matriks 10, samf					1	1			1		1			1		18b	1
Matriks 10, samf	1					1			1			1		1		23	1
Matriks 10, samf					1	1				1		1		1		61	1
Matriks 10, samf					1				1		1			1		116	1
Kosmos 8	1					1			1			1	1			157	1
Kosmos 8	1					1			1	1				1		202	1
Kosmos 8	1					1			1					1		212	1
Kosmos 8	1					1			1			1	1			215	1
Kosmos 8	1					1			1			1	1			216	1

Kosmos 8	1						1	1				1						247	1
Kosmos 9	1					1			1			1		1				96	1
Kosmos 9	1						1			1			1	1	1			105	1
Kosmos 9	1					1			1			1		1				139	1
Kosmos 9	2					2				2			2					32	2
Kosmos 10						1			1			1				1		14	1
Kosmos 10	1						1			1					1			15	1
Kosmos 10						1			1						1			16	1
Kosmos 10	1						1			1				1				20	1
Kosmos 10	1						1	1			1				1			22	1
Kosmos 10						2			2			2			2			40	2
Kosmos 10						1	1				1	1				1		49	1
Kosmos 10	1						1			1				1				61	1
Kosmos 10						1			1			1			1			62	1
Kosmos 10						1		1				1				1		65	1
Kosmos 10						3			3					3	3			164	3
Kosmos 10	1						1	1			1				1			181	1
Kosmos 10	1						1			1	1					1		194	1
Kosmos 10	1						1			1				1		1		198	1
Total	66	4	13	3	45	35	96	19	55	56	48	54	29	72	50	9			131

Par	Kjærlig kroppspråk		Ikke kjærlig kroppspråk		Blikk		Avstand i bildet			Vertikal vinkel			Horizontal vinkel			Kon-tekst	Side -nr.	Ant par	
	Hetero	Samkj	Hetero.	Samkj.	Øye-kontakt	Ikke øyek.	Nært	Halv-nært	Total	Høy	Øye	Lav	For-side	Side	Bak				
Nye Kontekst Basisbok				1		1	1					1		1			0	10	1
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1					1		1		0	11	1
Nye Kontekst Basisbok			1			1	1					1		1			0	12	1
Nye Kontekst Basisbok				1		1		1				1		1			0	14	1
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1				1		1			0	15	1
Nye Kontekst Basisbok				1		1		1					1	1			0	19	1
Nye Kontekst Basisbok				1	1			1				1		1			0	28	1
Nye Kontekst Basisbok	1				1			1				1		1		1	39	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1			1	1					1	0	44	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1				1		1		0	48	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1				1		1		0	52	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1				1		1		0	64	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1			1			1		0	78	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1				1		1		0	88	1	
Nye Kontekst Basisbok	1				1				1			1		1		0	95	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1				1		1		0	129	1	
Nye Kontekst Basisbok						1			1			1		1		0	141	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1		1				1		0	156	1	
Nye Kontekst Basisbok				1	1			1				1		1		0	187	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1			1			1		1	0	186	1		
Nye Kontekst Basisbok	1					1	1					1		1	1	1	190	1	
Nye Kontekst Basisbok	1				1*			1				1		1		1	206	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1				1		1		0	213	1	
Nye Kontekst Basisbok				1		1		1				1		1		0	220	1	
Nye Kontekst Basisbok	1					1		1				1		1	1	1	225	1	
Nye Kontekst Basisbok	1					1			1			1		1		1	232	1	
Nye Kontekst Basisbok	1				1		1					1		1	1	1	245	1	
Nye Kontekst Basisbok				1		1		1				1		1		0	260	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1				1		1		0	271	1	
Nye Kontekst Basisbok	1					1		1		1				1		0	278	1	
Nye Kontekst Basisbok	1					1			1			1				0	285	1	
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1				1		1		0	299	1	

Nye Kontekst Basisbok				1	1			1				1	1			0	311	1
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1			1		1			0	328	1
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1			1			1		0	338	1
Nye Kontekst Basisbok	1					1		1			1					1	347	1
Nye Kontekst Basisbok				1		1		1	1					1		1	376	1
Nye Kontekst Basisbok			1			1		1	1					1		0	390a	1
Nye Kontekst Basisbok	1					1		1			1		1			0	390b	1
Nye Kontekst Basisbok				1		1		1			1		1			0	403	1
Kontekst Basisbok			1			1	1				1			1		0	42	1
Kontekst Basisbok				1		1	1					1		1		0	44	1
Kontekst Basisbok			1			1		1			1			1		0	82	1
Kontekst Basisbok			1			1	1				1			1		0	124-125	1
Kontekst Basisbok	1					1	1				1			1		0	124-125	1
Kontekst Basisbok	1					1		1			1			1		1	129	1
Kontekst Basisbok				1		1		1	1					1		0	180	1
Kontekst Basisbok			1			1		1			1			1		0	188	1
Kontekst Basisbok				1		1	1				1			1		1	195	1
Kontekst Basisbok	1					1		1			1			1		0	201	1
Kontekst Basisbok				1		1		1			1			1		0	209	1
Kontekst Basisbok	1					1		1			1			1		0	221	1
Kontekst Basisbok	1					1	1				1			1		0	222a	1
Kontekst Basisbok				1		1		1			1			1		0	222b	1
Kontekst Basisbok	1					1		1			1			1		1	254	1
Kontekst Basisbok	1					1	1				1			1		0	264	1
Kontekst Basisbok				1		1		1				1		1		0	274	1
Kontekst Basisbok				1		1	1				1			1		0	317	1
Kontekst Basisbok	1					1		1	1					1		0	324	1
Kontekst Basisbok				1		1	1				1			1			326	1
Kontekst Basisbok				1		1		1			1			1			314-315	1
Kontekst Basisbok				1		1		1			1			1			314-315	1
Nynorskboka Nye Kont.				1		1		1			1			1		0	Forrord	1
Nynorskboka Nye Kont.				1		1		1			1			1		0	Forside	1
Nynorskboka Nye Kont.	1					1		1			1			1		0	7	1
Nynorskboka Nye Kont.				1		1		1			1			1		0	17	1

Nynorskboka Nye Kont.				1		1			1		1			0	81	1
Nynorskboka Nye Kont.			1		1			1		1				0	91	1
Nynorskboka Nye Kont.			1			1		1				1		0	94	1
Nynorskboka Nye Kont.	1					1		1		1		1		0	105	1
Nynorskboka Nye Kont.				1		1		1				1			111	1
Nynorskboka Nye Kont.	1					1		1		1		1		0	126	1
Nynorskboka Nye Kont.	1					1			1			1		0	135	1
Nynorskboka Nye Kont.				1	1			1			1	1		0	138	1
Nynorskboka Nye Kont.	1					1	1			1			1	0	150	1
Nynorskboka Nye Kont.				1		1		1				1		0	155	1
Nynorskboka Nye Kont.				1		1		1				1		0	165	1
Nynorskboka Nye Kont.					1			1		1		1		0	177	1
8 store spørsmål	1					1			1		1	1		1	23	1
8 store spørsmål	1					1		1			1		1	1	25	1
8 store spørsmål	1				1			1			1		1	1	40	1
8 store spørsmål					1			1			1		1	0	128	1
8 storespørsmål					1			1			1		1	0	135	1
8 store spørsmål					1			1			1		1	0	146a	1
8 store spørsmål	1					1		1			1		1	1	146b	1
8 store spørsmål					1			1			1		1	0	165	1
8 store spørsmål					1			1			1		1	0	173	1
9 store spørsmål					1		1				1		1	0	8	1
9 store spørsmål					1	1			1		1		1	0	37	1
9 store spørsmål					1				1			1		0	70	1
10 store spørsmål					1			1			1		1	0	24	1
10 store spørsmål					1			1				1	1	0	33	1
10 store spørsmål	1					1		1			1		1	0	78	1
10 store spørsmål					1				1		1	1		0	111	1
10 store spørsmål		1				1		1			1	1		1	124	1
10 store spørsmål					1			1			1	1		1	143	1
10 store spørsmål					1		1				1		1	1	185	1
10 store spørsmål	1					1		1			1		1	1	190	1
10 store spørsmål					1			1			1		1	1	200	1
10 store spørsmål	1					1		1			1	1		1	209	1

10 store spørsmål				1		1			1					1	226	1
KRLE -boka 8-10			1		1		1		1		1			0	22	1
KRLE -boka 8-10				1		1		1			1		1	0	28	1
KRLE -boka 8-10	1				1	1			1			1		1	36	1
KRLE -boka 8-10			1		1		1		1			1		0	44	1
KRLE -boka 8-10	1				1	1			1		1			1	50	1
KRLE -boka 8-10		1			1		1		1		1			1	51	1
KRLE -boka 8-10	1				1	1			1			1		0	52	1
KRLE -boka 8-10		1			1			1	1				1	1	53	1
KRLE -boka 8-10		1			1		1		1			1		1	53	1
KRLE -boka 8-10	1				1		1			1		1		0	54	1
KRLE -boka 8-10		1			1		1		1	1				1	55	1
KRLE -boka 8-10		1			1	1			1			1		0	55	1
KRLE -boka 8-10	1				1	1				1	1			1	74	1
KRLE -boka 8-10	1				1	1			1		1			1	93	1
KRLE -boka 8-10				1		1	1			1	1			0	145	1
KRLE -boka 8-10	1				1		1		1		1			0	149	1
KRLE -boka 8-10			1		1		1		1		1			0	149	1
KRLE -boka 8-10	1				1	1				1		1		1	174	1
KRLE -boka 8-10			1		1	1			1			1		0	178	1
KRLE -boka 8-10	1				1		1			1	1			0	181	1
KRLE -boka 8-10	1				1		1		1			1		1	193	1
KRLE -boka 8-10	1				1		1		1			1		1	212	1
KRLE -boka 8-10	1				1		1			1			1	1	260	1
KRLE -boka 8-10				1		1		1	1				1	1	272	1
KRLE -boka 8-10			1		1	1			1		1			0	294	1
KRLE -boka 8-10				1	1		1		1		1			0	297	1
KRLE -boka 8-10	1				1		1			1	1			1	316	1
KRLE -boka 8-10	1				1		1		1			1		1	344	1
Matriks 8, hist	1				1		1			1	1			1	14	1
Matriks 8, hist				1		1		1		1	1			1	92	1
Matriks 8, hist			1				1		1			1		0	103	1
Matriks 8, hist				1		1		1		1	1			0	112	1
Matriks 8, hist	1				1			1		1	1			1	110	1
Matriks 8, hist				1		1		1				1		0	120	1
Matriks 8, geo				1		1		1					1	0	67	1

Matriks 8, samf				1	1			1	1			1			1	7	1
Matriks 8, samf	1					1		1			1		1		1	8	1
Matriks 8, samf				1		1		1			1		1		0	10	1
Matriks 8, samf				1		1		1			1		1		0	14	1
Matriks 8, samf			1			1		1			1		1		0	51	1
Matriks 8, samf			1			1		1			1		1		0	77	1
Matriks 9, hist	1					1		1			1		1		1	6	1
Matriks 9, hist	1					1		1			1		1		1	7	1
Matriks 9, hist			1			1	1				1		1			67	1
Matriks 9, hist				1		1		1			1		1			132	1
Matriks 9, geo				1		1		1	1				1		0	70	1
Matriks 9, geo				1	1			1			1		1		0	80	1
Matriks 9, samf	1					1		1			1		1		0	Forside	1
Matriks 9, samf				1		1		1			1			1	0	11	1
Matriks 9, samf				1		1		1			1		1		0	17	1
Matriks 9, samf				1		1		1			1		1		0	20	1
Matriks 9, samf				1	1			1			1		1		0	31	1
Matriks 9, samf				1	1			1			1		1		0	32	1
Matriks 9, samf			1			1	1				1		1		0	68	1
Matriks 9, samf	1					1		1			1		1		0	72	1
Matriks 9, samf			1			1		1			1		1		0	111	1
Matriks 9, samf	1					1	1				1		1		0	113	1
Matriks 9, samf				1		1		1			1		1		0	124	1
Matriks 9, samf			1			1		1			1	1	1		0	127	1
Matriks 10, hist				1		1		1			1		1		0	15	1
Matriks 10, hist			1			1		1			1		1		0	41	1
Matriks 10, hist				1		1		1			1		1		0	58	1
Matriks 10, hist				1		1		1			1		1		0	109	1
Matriks 10, hist				1		1		1			1	1	1		0	117	1
Matriks 10, hist	1					1		1			1	1			0	123	1
Matriks 10, hist	1					1		1			1	1		1	1	132	1
Matriks 10, hist				1		1		1			1		1		0	134	1
Matriks 10, hist				1		1		1			1	1			0	135	1
Matriks 10, geo	1					1		1			1		1		1	66	1
Matriks 10, geo				1		1		1	1				1		0	67	1

Matriks 10, geo				1		1			1		1			1		0	107	1	
Matriks 10, geo				1		1			1	1					1	0	125	1	
Matriks 10, geo				1		1			1	1				1		1?	152	1	
Matriks 10, geo				1		1			1					1		0	163	1	
Matriks 10, samf				1		1			1				1	1		0	19	1	
Matriks 10, samf	1					1			1					1		0*	26	1	
Matriks 10, samf				1	1				1					1		0	29	1	
Matriks 10, samf	1					1			1					1		1	45	1	
Matriks 10, samf				1		1	1							1	1		0	47	1
Matriks 10, samf				1		1			1					1		0	68	1	
Matriks 10, samf				1		1			1					1	1	1	75	1	
Matriks 10, samf				1		1	1							1	1		0	79	1
Matriks 10, samf				1	1				1					1	1		0	80	1
Matriks 10, samf	1					1			1					1		1	87	1	
Matriks 10, samf	1					1			1					1	1	1	89	1	
Matriks 10, samf	1					1	1							1		1	92	1	
Matriks 10, samf				1		1	1							1		1	93	1	
Matriks 10, samf	1					1			1					1	1	1	95	1	
Matriks 10, samf	1					1			1					1	1	1	101	1	
Matriks 10, samf				1		1			1					1		1	102	1	
Matriks 10, samf	1					1			1					1	1	1	104	1	
Matriks 10, samf				1		1			1					1	1	1	107	1	
Matriks 10, samf	1					1			1					1	1	1	117	1	
Matriks 10, samf	1					1			1					1		1	119	1	
Matriks 10, samf				1		1			1					1	1	1	12	1	
Kosmos 8				1		1	1							1		1	217a	1	
Kosmos 8				1		1	1							1		1	217b	1	
Kosmos 8				1		1								1	1		233	1	
Kosmos 8				1		1								1		1	239	1	
Kosmos 8				1		1								1	1		248	1	
Kosmos 8				1		1								1	1		253	1	
Kosmos 8				1		1	1							1		1	255	1	
Kosmos 8				1		1								1	1		261	1	
Kosmos 8				1		1								1		1	262	1	
Kosmos 9				1		1								1	1		53	1	
Kosmos 9				1	1									1	1		142	1	
Kosmos 9				1		1								1	1		149	1	

Kosmos 9			1			1		1		1				1			183	1
Kosmos 9			1			1		1			1		1				224	1
Kosmos 10				1	1			1			1		1				76	1
Kosmos 10			1			1		1			1		1				120	1
Kosmos 10				1		1	1					1	1				154	1
Kosmos 10				1		1		1				1		1			201	1
Kosmos 10	1				1		1				1		1				225a	1
Kosmos 10	1				1		1				1		1				225a	1
Kosmos 10	1				1		1				1		1				244	1
Kosmos 10	1					1	1					1	1				274	1
Kosmos 10	1					1		1		1				1			275	1
Kosmos 10	1					1		1				1		1		1	276	1
Kosmos 10		1				1		1			1		1			1	279	1
Kosmos 10			1			1			1	1					1		281	1
Kosmos 10	1					1		1			1			1			284	1
Kosmos 10				1	1			1			1		1				306	1
Total:	73	10	66	74	41	181	55	134	35	32	143	49	129	76	17			224