



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Språkmangfold og nyere flerspråklighet i et utvalg norsklærebøker

En kvalitativ innholdsanalyse av lærebøker i norsk produsert for ungdomstrinnet,
i tilknytning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Marte Lisedatter Haugli og Susann Simonsen

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk, LRU-3904, mai 2021

Forord

Da var fem utrolig fine, givende og lærerike år ved Lærerutdanningen 5.-10. trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet ved veis ende. Mastergradsoppgaven i norskdidaktikk er ferdigskrevet og straks er siste vemodige punktum satt. Samtidig gleder vi oss stort over at vi nå skal ut i et av verdens fineste yrker!

Prosessen med å skrive masteroppgave har vært lærerik, morsom og krevende, og det er flere vi vil takke for støtte og hjelp på veien. Først av alt ønsker vi å rette en stor takk til vår dyktige og engasjerte veileder Ragni Vik Johnsen. Takk for inspirasjon, kloke ord og oppmuntringer på veien mot endt mastergradsoppgave.

Videre vil vi takke forlagene Cappelen Damm og Aschehoug for deres behjelpelighet med å dele lærebøker med oss. Vi vil også takke våre flotte medstudenter for kaffepauser, lunsjpauser og pustepauser. Studietiden både på Mellomveien 110 og i nybygget i Breivika, ville på ingen måte vært den samme uten dere!

Til slutt vil vi takke våre nære og kjære for støtte og hjelp til korrekturlesing!

Tromsø/Lyngen, mai 2021

Marte Lisedatter Haugli & Susann Simonsen

Sammendrag

I denne mastergradsoppgaven har vi ved bruk av kvalitativ innholdsanalyse undersøkt språkkapitler og tekstutvalg i fire læreverker, som er produsert for bruk i norskfaget på ungdomstrinnet i tilknytning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Utvalget består av totalt åtte bøker fra forlagene Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal forlag. Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan tematiseres språkmangfold med vekt på nyere flerspråklighet i et utvalg lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, produsert i tilknytning til Kunnskapsløftet 2020?*

I tilknytning til den overordnede problemstillingen, søker oppgaven å svare på følgende forskningsspørsmål: (1) Hvordan representeres ulike språk, og hvilke språk er representert i lærebøkens tekstutvalg? (2) Hvordan fremstilles Norge som et språklig mangfoldig samfunn i lærebøkens språkkapitler, og hvorvidt inkluderes nyere minoritetsspråk og talemålsvariasjoner som følger av språkmøter mellom norsk og nye minoritetsspråk, i denne fremstillingen? og (3) På hvilken måte tematiserer lærebøkene at individer kan være flerspråklige, og hvordan åpner oppgaver og annen tekst for at elever kan utforske egen språkkompetanse og språklige erfaringer?

Analysen av lærebøkene viser at nyere språkmangfold og nyere flerspråklighet tematiseres i varierende grad i de ulike lærebøkene. Oppsummert viser lærebokanalysen vår at nyere språkmangfold i liten grad er representert i lærebøkens tekstutvalg. Et fåtall lærebøker tematiserer eksplisitt nyere minoritetsspråk som en del av det språklig mangfoldige Norge, men alle læreverkene inneholder kunnskapsinnhold om multietnolekt som talemålsvariasjon, noe som bidrar til at nyere språkmangfold indirekte tematiseres. Få lærebøker tematiserer at individer kan være flerspråklige, men et flertall av lærebøkene har inkludert oppgaver som kan bidra til at elever får anledning til å utforske egne språklige erfaringer og språkkompetanse. Samlet sett viser lærebokanalysen vår at nyere språkmangfold og nyere flerspråklighet i liten grad inkluderes og tematiseres i lærebøkens tekstutvalg. Samme tendenser ser vi i språkkapitler som omhandler språkmangfold på samfunns- og individnivå.

Nøkkelord: Lærebokanalyse, lærebokforskning, flerspråklighet, språkmangfold, nyere minoritetsspråk, multietnolekt

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Flerspråklighet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020	4
1.4	Tidligere forskning	6
1.5	Oppgavens videre struktur	9
2	Teoretisk rammeverk	11
2.1	Flerspråklighet	11
2.1.1	Ulike definisjoner og forståelser av begrepet	11
2.2	Norge som et språklig mangfoldig samfunn	13
2.2.1	Språkmangfold på samfunnsnivå	13
2.2.2	Nyere minoritetsspråk i Norge	14
2.2.3	Multietnolekt	15
2.3	Hvem er de flerspråklige elevene?	16
2.4	Flerspråklighet som ressurs	18
2.4.1	En ressurs for enkeltindividet og for samfunnet	18
2.4.2	Flerspråklighet som ressurs i norskfaget	19
2.5	Språkholdninger og språkideologier	21
2.6	Læremidler i skolen	23
2.6.1	Begrepet læremiddel	23
2.6.2	Lærebøker og godkjenningsordningen	23
2.6.3	Lærebokens rolle og posisjon	24
2.6.4	Flerspråklighet og språklig mangfold i lærebøker	25
3	Metode	27
3.1	Lærebokanalyse	27
3.2	Kvalitativ innholdsanalyse	28

3.3	Gjennomføring av kvalitativ innholdsanalyse.....	29
3.3.1	Utvalgsprosessen.....	29
3.3.2	Beskrivelse av datamaterialet.....	32
3.3.3	Utforming av analysekategorier.....	33
3.3.4	Presentasjon av kategorier.....	35
3.4	Kvalitet i forskningen og forskningsetiske betraktninger.....	38
3.4.1	Studiens pålitelighet.....	38
3.4.2	Studiens gyldighet.....	39
3.4.3	Forskningsetiske betraktninger.....	40
4	Analyse og funn.....	41
4.1	Representasjon av ulike språk i tekstutvalget.....	41
4.1.1	Implisitt representasjon av språklig mangfold.....	41
4.1.2	Eksplisitt representasjon av språklig mangfold.....	43
4.1.3	Sammenfatning og funn: Kategori 1.....	44
4.2	Det språklig mangfoldige Norge.....	45
4.2.1	Språkmangfold på samfunnsnivå.....	45
4.2.2	Tematisering av multietnolett.....	51
4.2.3	Sammenfatning og funn: Kategori 2.....	52
4.3	Flerspråklighet på individnivå.....	54
4.3.1	Tematisering av individer som flerspråklig i brødtekst og oppgaver.....	54
4.3.2	Sammenfatning og funn: Kategori 3.....	60
5	Drøfting.....	63
5.1	Representasjon av ulike språk i tekstutvalget.....	63
5.2	Språkmangfold i Norge: nyere minoritetsspråk og multietnolett.....	67
5.3	Flerspråklighet på individnivå i brødtekster og oppgaver.....	73
6	Oppsummering og avslutning.....	81
6.1	Oppsummering og svar på problemstillingen.....	81

6.2 Avsluttende betraktninger og veien videre	84
Referanseliste	85
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til Aschehoug Forlag	92
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til Cappelen Damm	93
Vedlegg 3 – Analyserte lærebøker: En oversikt.....	94
Vedlegg 4 – Implisitt representasjon: Tekster i oversettelse fra ulike språk i tekstutvalget	96
Vedlegg 5 – Eksplisitt representasjon: Tekster på et annet språk enn norsk	99
Vedlegg 6 – Eksplisitt representasjon: Tekster med innslag av transspråkingspraksiser	101

Tabelliste

Tabell 1 - Oversikt over lærebøker, forlag og utgivelsesår	31
Tabell 2 - Oversikt over analysekategorier	35

Figurliste

Figur 1 - "Mitt språkportrett" (Fabel 9, 2021, s. 251).	55
Figur 2 - "Ord du kan bruke om språklig mangfold" (Kontekst Basis, 2020, s. 250).....	59

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for denne mastergradsoppgaven baserer seg i hovedsak på to sentrale formuleringer i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Overordnet del stadfester følgende: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I læreplanen for norskfaget står det: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Gjennom skolens pedagogiske praksis generelt, og i møte med norskfaget spesielt, skal alle elever oppleve og erfare at deres flerspråklige kompetanse anerkjennes og verdsettes som en ressurs. Alle lærere har dermed et ansvar for å sette seg inn i flerspråklighet og språklig mangfold som tematikk, og tilegne seg kompetanse som kan bidra til å oppfylle mandatet som er presisert i overordnet del av læreplanen. Som kommende norsklærere, er dette et felt som vi av egeninteresse har hatt et ønske om å fordype oss i, samtidig som vi har følt et behov for å utvikle mer kompetanse innenfor tematikken.

I Norge finner vi i dag en sammensatt og mangfoldig befolkningsgruppe, hvor mange mennesker har kompetanse i flere språk og erfaringer fra mange kulturer. I skolesammenheng viser Utdanningsdirektoratets publikasjon «Utdanningsspeilet» fra 2019, at det er et økt mangfold også i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I publikasjonen fremkommer det at: «Nesten 1 av 5 elever i grunnskolen har innvandrerbakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette gir grunn til å tro at rundt om i klasserom, sitter det mange elever som har flerspråklig kompetanse. Publikasjonen tematiserer elever med innvandrerbakgrunn, og en viktig presisering er at elever kan ha flerspråklig kompetanse også på bakgrunn av andre forhold. I skolen i dag vil man eksempelvis møte elever som har språkkompetanse i samisk, de nasjonale minoritetsspråkene, andre store verdensspråk eller nyere minoritetsspråk. Av den grunn er det av betydning at vi som norsklærere i tillegg til å heve kompetansen vår på tematikken, også stiller oss kritisk til læringsstoffet vi formidler i undervisningen til en sammensatt elevgruppe.

Vi startet prosjektet med en tanke om at det hadde vært interessant å intervjuere lærere for å få innsikt i hvordan de arbeider med inkludering og verdsetting av flerspråklig kompetanse i norskfaget. Under gjennomgang av tidligere forskning knyttet til et slikt perspektiv, så vi at flere bidrag tydet på at lærere i liten grad trekker frem elevers flerspråklige kompetanse i skolen.

I rapporten «Rom for språk?» presenteres resultater fra en spørreundersøkelse hvor lærere blant annet ble stilt spørsmålet: «Har du hatt undervisningsopplegg med klassen eller gruppa der det å kunne flere språk eller flerspråklighet har vært tema?» (Ipsos, ved Pran & Holst, 2015, s. 43). Resultatet viser at 7 av 10 lærere ikke hadde hatt et slikt undervisningsopplegg, og også til oppfølgingsspørsmålet til de som her svarte nei, («Har du planer om å ha undervisningsopplegg med klassen eller gruppa der det å kunne flere språk eller flerspråklighet er tema?») svarte majoriteten nei (Ipsos, ved Pran & Holst, 2015, s. 44). Lomax (2017) fant i sin mastergradsoppgave blant annet ut at: «Bevisstheten rundt flerspråklighet er til en viss grad til stede hos lærerne, men det ser ut til at flerspråklighet i hovedsak forblir en ubenyttet ressurs» (Lomax, 2017, s. 53). Blant annet med dette som bakteppe, valgte vi å ta en annen retning i prosjektet vårt, og rettet oss heller mot å gjennomføre en lærebokanalyse. En hypotese vi har hatt er at lærebøkene potensielt kan være en viktig aktør for fremstilling og implementering av flerspråklige perspektiver i norskfaget. På denne måten kan lærebøkene bidra til at tematikken løftes frem og kan anvendes som en ressurs i klasserom.

Med innføringen av nytt læreplanverk, produseres og publiseres det i disse dager nye lærebøker til bruk i norskfaget. I denne mastergradsoppgaven undersøker vi hvordan språkmangfold med vekt på nyere flerspråklighet, fremstilles og presenteres i fire læreverk, totalt 8 lærebøker. Språkkapitlene og tekstutvalget vi har analysert er hentet fra lærebøkene *Fabel 8* og *Fabel 9* (Aschehoug) *Norsk 8* og *Norsk 9* (Cappelen Damm), *Synopsis Håndbok Norsk 8-10* og *Synopsis Lesebok Norsk 8-10*, videre i teksten omtalt som *Synopsis Håndbok* og *Synopsis Lesebok* (Fagbokforlaget), og *Kontekst 8-10 Basis* og *Kontekst 8-10 Tekster 5*, heretter omtalt som *Kontekst Basis* og *Kontekst Tekster 5* (Gyldendal forlag).

I dette innledende kapitlet skal vi i delkapittel 1.2 gjøre rede for og begrunne problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet, før vi i delkapittel 1.3 knytter prosjektet opp mot Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. I delkapittel 1.4 presenterer vi tidligere gjennomførte lærebokanalyser, i tillegg til å presisere hvordan vårt prosjekt posisjonerer seg sammenlignet med tidligere studier på feltet. I delkapittel 1.5 presenterer vi mastergradsoppgavens videre struktur.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

I arbeidet med denne mastergradsoppgaven har vi studert hvordan et utvalg lærebøker produsert for norskfaget på ungdomstrinnet implementerer ordlyden fra læreplanverket omkring flerspråklighet som ressurs, og i et videre perspektiv hvordan nyere flerspråklighet og nyere språkmangfold tematiseres og fremstilles. Med bakgrunn i dette, har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan tematiseres språkmangfold med vekt på nyere flerspråklighet i et utvalg lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, produsert i tilknytning til Kunnskapsløftet 2020?

Med *nyere flerspråklighet* mener vi de ulike språkene og språkmangfoldet i Norge som følger av innvandring i nyere tid. For å definere lærebøker viser vi til definisjonen av læremidler som presiseres i forskrift til opplæringslova §17-1: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §17-1). I denne masteroppgaven avgrensers vi læremidler til å dreie seg om *trykte* lærebøker for ungdomstrinnet i norskfaget, noe som vil bli ytterligere presisert i kapittel 3.3.2.

For å nærme oss den overordnede problemstillingen for oppgaven, har vi utformet tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan representeres ulike språk, og hvilke språk er representert i lærebøkernes tekstutvalg?
- 2) Hvordan fremstilles Norge som et språklig mangfoldig samfunn i lærebøkernes språkkapitler, og hvorvidt inkluderes nyere minoritetsspråk og talemålsvariasjoner som følger av språkmøter mellom norsk og nye minoritetsspråk, i denne fremstillingen?

- 3) På hvilken måte tematiserer lærebøkene at individer kan være flerspråklige, og hvordan åpner oppgaver og annen tekst for at elever kan utforske egen språkkompetanse og språklige erfaringer?

For å besvare den overordnede problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene, har vi undersøkt ulike enheter i lærebøkene. Vi har i forskningsspørsmål 1 analysert hvordan og hvilke ulike språk som representeres i lærebøkens tekstutvalg. I forskningsspørsmål 2 har vi analysert hvordan flerspråklighet og språkmangfold fremstilles i et samfunnsperspektiv i lærebøkens språkkapitler. I forskningsspørsmål 3 analyserte vi hvordan lærebøkens språkkapitler definerer og tematiserer flerspråklighet på individnivå i brødtekster og oppgaveformuleringer. Forskningsspørsmålene er utformet med bakgrunn i utviklingen av de tre analysekategoriene som inngår i studien. Vi mener at dette gir oss en bredde i forståelsen av nyere flerspråklighet og nyere språkmangfold i lærebøkene, og at forskningsspørsmålene muliggjør en drøfting av problemstillingen i lys av det som fremkommer i lærebokanalysen.

Selv om det er nyere flerspråklighet og nyere språkmangfold vi spesielt ønsker å undersøke, har vi i arbeidet med forskningsspørsmål 1 sett på forekomster av alle typer språkmangfold i tekstutvalgene. I arbeidet med forskningsspørsmål 2 har vi inkludert passasjer hvor nabospråkene svensk og dansk, samisk, som et av de offisielle språkene i Norge, og nasjonale minoritetsspråk tematiseres. Vår begrunnelse for å inkludere dette, er at det kan si noe om hvordan språklig mangfold er representert generelt i bøkene, samtidig som det gir oss et bedre grunnlag for å si noe om lærebøkens representasjon av språklig mangfold med vekt på nyere flerspråklighet.

1.3 Flerspråklighet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Høsten 2020 startet prosessen med å innføre og ta i bruk det nye læreplanverket, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 stadfestes det i overordnet del at: «Hele læreplanverket er grunnlaget for opplæringen, og de ulike delene henger tett sammen og må brukes sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Det vil si at man i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen må rette blikket både mot overordnet del og læreplanene for de enkelte fagene.

I overordnet del formidles viktigheten av at elevene tilegner seg kunnskap om språkmangfold i underkapitlet «1.2 Identitet og kulturelt mangfold», hvor det formidles at: «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre i overordnet del presiseres også aktualiteten og behovet for slik kompetanse: «Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

I læreplanen i norsk finner vi også flere formuleringer som belyser flerspråklighet og språklig mangfold. I alle fag i skolen skal elevene få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs, jf. formuleringer i overordnet del, og i norskfagets læreplan under kapitlet *Fagets relevans og sentrale verdier* nevnes dette eksplisitt:

Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Ett av norskfagets seks kjerneelementer er «Språklig mangfold». Kjerneelementet blir av Utdanningsdirektoratet (2019b, s. 1) beskrevet som «[...] det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen». Kjerneelementets formål og kunnskapsinnhold er beskrevet slik: «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Kjerneelementet løfter på denne måten frem at elevene både skal ha en historisk og nåtidig innsikt i språkmangfoldet i Norge, men også at de skal utvikle kunnskap, kompetanse og holdninger, som igjen kan være grunnlag for forståelse og aksept for mangfold og variasjon.

Ettersom vår lærebokanalyse tar for seg bøker produsert for ungdomstrinnet, er det relevant å se nærmere på kompetansemålene etter 10. trinn. Blant disse finner man en formulering som eksplisitt nevner språklig mangfold, der elevene etter 10. trinn skal kunne:

«Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9).

I læreplanen i norsk er det også to kompetansemål som omhandler at elever skal erfare et språkmangfold gjennom møter med forskjellige typer tekster, skrevet på ulike språk eller i oversettelse fra ulike språk:

«Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9).

«Lytt til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9).

Som vist, tematiseres flerspråklighet og språklig mangfold på ulike nivåer i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Både i overordnet del og i læreplanen for norskfaget, finner vi formuleringer som stadfester at flerspråklighet skal sees på som en ressurs. Blant kompetansemålene i læreplanen for norsk, har vi lagt vekt på de tre nevnte kompetansemålene etter 10. trinn hvor flerspråklighet og språkmangfold er tema.

1.4 Tidligere forskning

Det er tidligere gjort flere lærebokanalyser som på ulike vis tematiserer flerspråklighet og språkmangfold i lærebøker for ulike trinn. I dette delkapitlet skal vi gjøre rede for et utvalg lærebokanalyser, gjennomført på småtrinnet, mellomtrinnet og Vg1.

Ifølge Kulbrandstad (2019, s. 12), kan tidligere forskning på fremstillinger av flerspråklighet oppsummeres med at det er en gjennomgående tendens at flerspråklighetsperspektivet i liten grad belyses i grunnskolens læremidler. Hårstad (2019) gjennomførte en lærebokanalyse av tre læreverker i norsk for småtrinnet, med formål om å «[...] vise hvordan læreverker reproducerer visse forestillinger om språk, her kalt kulturelle modeller, og dermed potensielt presenterer leseren for hva som skal anses som språklige normaliteter, og indirekte også hva som faller utafør normaliteten» (Hårstad, 2019, s. 23). I studien fremkommer det at det å ha flere varieteter eller språk, ikke blir tematisert eller presentert som muligheter i lærebøkene (Hårstad, 2019, s. 34-35). Det er temaer tilknyttet dialektmangfoldet i Norge som dominerer fremstillingen av språkmangfoldet:

Det høgst kompliserte begrepet «dialekt» etableres altså på andre årstrinn som et prisme som annen språkvariasjon blir betraktet gjennom og holdt opp mot. Historia om «Dialektlandet Norge» bebodd av monodialektale individer ligger dermed an til å bli reprodusert som det fundamentale særmerket ved dette språksamfunnet, mens variasjon langs andre dimensjoner blir mer sekundær (Hårstad, 2019, s. 39).

Hårstad (2019, s. 39) problematiserer at man som følge av en slik tilnærming til språklig variasjon, mister andre innganger til språkmangfold, både på individ- og samfunnsnivå.

Kulbrandstad & Egeland (2019) gjennomførte en kvalitativ komparativ innholdsanalyse av lærebøker i norsk og svensk, der studien hadde som intensjon å «[...] undersøke norsk- og svenskfagets kunnskapsinnhold i lys av globale migrasjonsstrømmer» (Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 139). Datamaterialet i studien var trykte lærebøker utgitt etter siste læreplanrevisjon gjeldende for grunnskolens mellomtrinn, 5.-7. trinn i Norge og 4.-6. trinn i Sverige (Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 142). En overordnet problemstilling i prosjektet var å undersøke hvordan kunnskap som er bygd opp gjennom vitenskapsfagene norsk/svensk som andrespråk, anvendes som en del av lærestoffet (Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 139). De tre temaene *flerspråklighet, norsk/svensk i tverrspråklig belysning* og *andrespråksinnlæring* ble utgangspunktet for kategoriene i innholdsanalysen av lærebøkene (Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 137). Et hovedfunn i studien var at de nevnte temaene i liten grad ble anerkjent som kunnskapsområder i lærebøkene (Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 137). Andrespråksinnlæring blir ifølge Kulbrandstad & Egeland (2019, s. 144) i liten grad tematisert. Flerspråklighet omtales oftere, selv om heller ikke dette temaet kan sies å være omfattende behandlet (Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 144). Kategorien som er mest frekvent i utvalget er språksammenligning, slik som sammenligning mellom nabospråk eller de to skriftlige variantene av norsk; bokmål og nynorsk (Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 144).

Kulbrandstad (2019) presenterer i artikkelen «Å se norskfaget med andrespråksbriller» en kvalitativ innholdsanalyse som baserer seg på samme datamateriale som Kulbrandstad & Egeland (2019) brukte, men har i sin artikkel et annet forskningsfokus. Kulbrandstad (2019) undersøkte et utvalg lærebøker i norskfaget på 5.-7. trinn. Formålet med studien var å undersøke hvordan lærebøkene tematiserte flerspråklig mangfold og andrespråkslæring, gjennom å se nærmere på verbalspråklige tekster og oppgaver i fire læreverk for mellomtrinnet (Kulbrandstad, 2019, s. 7).

Et av hovedfunnene er at «[...] kunnskapsstoff om flerspråklig mangfold [...] i beskjeden grad gjenfinnes i lærebøkene» (Kulbrandstad, 2019, s. 7). Likevel trekker hun frem at det finnes noen interessante unntakstilfeller. Det gjelder særlig oppgaveformuleringer som åpner for at elevene kan reflektere over sin flerspråklige kompetanse basert på kunnskapsinnholdet i lærebøkene (Kulbrandstad, 2019, s. 7).

Tessem (2020) undersøkte i sin mastergradsoppgave tematikkene flerspråklighet og språkmangfold ved å studere utvalgte språkkapitler fra lærebøkene til forlagene Cappelen Damm, Gyldendal, Aschehoug og Fagbokforlaget. Formålet med studien var å undersøke hvorvidt de nye lærebøkene i norskfaget på Vg1-nivå ivaretok og synliggjorde det språklige og kulturelle mangfoldet i Norge. I tillegg ønsket Tessem å belyse på hvilke måter bøkene fremhevet flerspråklighet som en ressurs, og dernest dannet elevene slik formuleringene i fagfornyelsen legger opp til (Tessem, 2020, s. 4). I studien konkluderte Tessem (2020, s. 89-90) blant annet med at lærebøkene hun analyserte i stor grad fremmet et positivt syn på språklig mangfold og flerspråklighet. Studien viste også at lærebøkene inneholdt en viss grad av språkmangfold på individnivå, noe som kom til uttrykk gjennom temaene språkmøter og språkkontakt (Tessem, 2020, s. 89-90).

Vår mastergradsoppgave inngår i samme, eller tilnærmet samme, forskningstradisjon som de bidragene vi har presentert i dette delkapitlet. Prosjektet vårt skiller seg likevel fra tidligere forskning på flere måter. Forskningsbidragene vi har presentert tar i hovedsak for seg læreverk utgitt etter Kunnskapsløftet 2006 og læreplanrevisjonen i 2013. I vårt prosjekt skal vi analysere læreverk som er produsert i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020. Vi skal analysere læreverk for *ungdomstrinnet*, og vår studie kan sies å supplere de tidligere lærebokanalysene vi har presentert, som studerte læreverk produsert for småtrinnet, mellomtrinnet og videregående skole.

1.5 Oppgavens videre struktur

Besvarelsen består av ytterligere fem kapitler. I kapittel to, vil vi gjøre rede for det teoretiske rammeverket vi legger til grunn for prosjektet. I det tredje kapitlet presenteres forskningsmetoden og empiri, i tillegg til at vi gjør rede for hvordan vi har analysert datamaterialet i studien. Forskningens kvalitet, herunder studiens pålitelighet og gyldighet, og forskningsetiske betraktninger vil også bli tematisert i det tredje kapitlet. I kapittel fire presenterer vi analysen av datamaterialet, og i kapittel fem vil vi drøfte funn fra analysen. I kapittel seks oppsummerer vi mastergradsoppgaven og svarer på den overordnede problemstillingen, før vi avslutningsvis gjør rede for våre tanker om veien videre.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer og diskuterer vi de teoretiske perspektivene som utgjør oppgavens teoretiske rammeverk. Vi vil først i delkapittel 2.1 gjøre rede for ulike definisjoner og forståelser av begrepet flerspråklighet. I delkapittel 2.2 og 2.3 diskuterer vi flerspråklighet på samfunns- og individnivå. I delkapittel 2.4 og 2.5 presenterer vi ulike syn på flerspråklighet, blant annet hvordan flerspråklighet kan forstås som en ressurs (på individ- og samfunnsnivå). Videre diskuterer vi holdninger og språkideologier mer overordnet. Til slutt, i delkapittel 2.6, presenterer vi teori om læremidler i skolen, før vi gjør rede for et sentralt styringsdokument som behandler tematikkene flerspråklighet og språkmangfold i læremidler.

2.1 Flerspråklighet

2.1.1 Ulike definisjoner og forståelser av begrepet

Flerspråklighet er et begrep det kan være vanskelig å gi en konkret definisjon av, fordi forskere definerer det forskjellig. Ulike definisjoner reflekterer forskjellige språksyn og forståelser av fenomenet. Svendsen (2009, s. 35-36) har redegjort for ulike typer definisjoner av flerspråklighet, som tar utgangspunkt i fire kriterier: opphavskriterier, bruken av språkene eller språkenes funksjoner, språkkompetanse og identitets- og holdningskriterier.

Opphavskriterier knyttes til hvordan, og i hvilken alder man tilegner seg språkene (Svendsen, 2009, s. 35). Om definisjoner basert på kriterier knyttet til bruken av språkene eller språkenes funksjoner, skriver Svendsen (2009, s. 35) at ut fra slike definisjoner må individet kunne bruke de ulike språkene for bestemte formål, situasjoner eller personer. Definisjoner basert på språkkompetanse kan være smale og vide. De smale forståelsene stiller restriktive krav til språkkompetanse på begge språk, mens videre forståelser stiller mer moderate krav til individets kompetansenivå i språkene (Svendsen, 2009, s. 36). Identitets- og holdningskriterier forklares av Svendsen (2009, s. 36) slik: «Ifølge slike kriterier må man også identifisere seg med begge språkene og bli identifisert av andre som tospråklig for å være tospråklig». Med andre ord kan flerspråklighet defineres med bakgrunn i ulike vilkår. Dermed kan ulike forståelser ligge til grunn når begrepet blir definert og anvendt, for eksempel i lærebøker.

To forskere som ofte nevnes for å vise bredden i forståelsen av kriteriet språkkompetanse for å kunne regnes som flerspråklig, er Leonard Bloomfield og Einar Haugen (sitert i Svendsen, 2009, s. 36; Røynealand, 2008, s. 37). Bloomfield (1933, s. 56) definerer og forstår *bilingualism* som «[...] native-like control of two languages». Ifølge en slik definisjon vil kriteriet for å kunne betegnes som flerspråklig være at man behersker begge språkene på samme måte som innfødte i de respektive landene eller språksamfunnene. Haugen (1953, s. 6-7) redegjør for sin forståelse av flerspråklighet i følgende utdrag: «[...] it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce *complete, meaningful utterances* in the other language». Denne definisjonen av flerspråklighet stiller ikke like strenge krav til språkkompetanse som Bloomfields (1933), og ifølge Haugen (1953) vil det være nok å kunne produsere hele og meningsfulle setninger på et annet språk enn sitt førstespråk, for å kunne defineres som flerspråklig. En viktig presisering er at verken Bloomfields eller Haugens definisjoner tar hensyn til sosiale faktorer ved flerspråklighet, slik som kommunikasjon og tilhørighet.

I norske utdanningspolitiske dokumenter og styringsdokumenter har også flerspråklighet blitt definert. I NOU 2010: 7, Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet (NOU 2010: 7, s. 25), blir det redegjort for ulike begreper knyttet til språk, og begrepet flerspråklig blir her definert og forklart:

Flerspråklig: En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (NOU 2010: 7, s. 25).

Denne definisjonen brukes også i andre offentlige dokumenter, og det er denne Utdanningsdirektoratet (2016) viser til på sin side, som tar for seg begrepsdefinisjoner knyttet til minoritetsspråklige. Ordlyden i definisjonen favner om ulike sider ved flerspråklighet. Med denne definisjonen vil altså en flerspråklig person kunne være både en som har vokst opp med flere språk, og en som senere i livet bruker flere språk i sin hverdag. I begge leddene av definisjonen står identifikasjon til flere språk sentralt, men et viktig poeng er at det andre leddet i definisjonen presiserer at det ikke er avgjørende at en har like god språkbeherskelse på alle språk. Identifikasjon og språkbruk kan man dermed si er de kriteriene som preger denne definisjonen. Det er denne definisjonen og denne forståelsen vi legger til grunn videre i oppgaven.

2.2 Norge som et språklig mangfoldig samfunn

2.2.1 Språkmangfold på samfunnsnivå

Svendsen (2009, s. 32) redegjør for at forskningslitteraturen skiller mellom flerspråklighet på samfunnsnivå og flerspråklighet på individnivå. Flerspråklighet på samfunnsnivå knyttes til studier av ulike forhold ved flerspråklige stater, slik som de to- eller flerspråklige statene Belgia, Filippinene og Sør-Afrika (Svendsen, 2009, s. 32). Samfunnsnivået av flerspråklighet omhandler dermed samfunn hvor flere språk er i bruk. Røyneland (2008, s. 36) tar til orde for at: «Dei aller fleste samfunn og dei aller fleste individ i verda er fleirspråklege». Til tross for at Norge ikke nødvendigvis kan defineres som en flerspråklig stat på samme måte som de landene Svendsen (2009, s. 32) viser til, belyser likevel Røynelands utsagn (2008, s. 36) at også Norge kan defineres som et flerspråklig samfunn.

Bull & Lindgren (2009, s. 10) belyser at store deler av Norge alltid har vært et flerspråklig og flerkulturelt samfunn. Blant annet trekker Norman (2009, s. 29) frem at Nord-Norge kjennetegnes historisk for å være en flerkulturell og flerspråklig landsdel gjennom at samer, kvener og nordmenn har levd sammen i lange tider. Samtidig viser Aarsæther (2017, s. 65) hvordan impulser utenfra landegrensene også i tidligere tider har bidratt til et språklig og kulturelt mangfoldig Norge. Eksempelvis trekker Aarsæther (2017, s. 65) frem forekomsten av latin fra kristendommens inntog i Norge på 1000-tallet, samt introduksjon av nabospråkene dansk og svensk gjennom unionstider. Videre vektlegges kontakt med nedertysk, engelsk og fransk, som følge av handelsforbindelser og minoritetsgruppers innvandring til Norge omkring 1500-1600-tallet (Aarsæther, 2017, s. 65).

I Norge er samiske språk beskyttet av ulike lovverk og internasjonale dokumenter. I sameloven §1-5 stadfestes det at «samisk og norsk er likeverdige språk» (Sameloven, 1987), og i Grunnloven §108 står følgende: «Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for at den samiske folkegruppa kan tryggje og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Grunnlova, 1814). I Norge har kvener, romani, rom, jøder og skogfinner status som nasjonale minoriteter (Bull & Lindgren, 2009, s. 13). Språkene nordsamisk, sørsamisk, lulesamisk, kvensk, romani og romanes har status som nasjonale minoritetsspråk etter at Norge i 1993 ratifiserte minoritetsspråkpakten, som ble gjeldende fra 1. mars 1998 (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020).

Bull & Lindgren (2009) viser at man kan se et hierarki mellom språkene som er i bruk i Norge, basert på hvilke språklige rettigheter de respektive språkene har. Øverst i hierarkiet finner vi norsk, og bokmål rangeres over nynorsk (Bull & Lindgren, 2009, s. 11). På det andre nivået i det språklige hierarkiet plasserer Bull & Lindgren (2009, s. 12) samisk siden samisk har hatt status som offisielt språk i Norge fra 1990, jf. sameloven av 1987. Innenfor dette nivået er det også rangeringer innbyrdes: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk (Bull & Lindgren, 2009, s. 13). På det tredje nivået er nasjonale minoritetsspråk (Bull & Lindgren, 2009, s. 13). Nederst, på det fjerde nivået til Bull & Lindgren (2009, s. 18) er innvandrerspråk plassert. Bull & Lindgren (2009, s. 18) skriver: «I vår tid blir det lagt stor vekt på dei historiske røtene ei folkegruppe har i eit geografisk område. Med det som perspektiv blir innvandrara per definisjon den yngste og svakaste gruppa, dei med dei kortaste historiske røtene her i landet». Med et slikt perspektiv har innvandrerspråk få rettigheter, og vil dermed rangere lavest på den språklige hierarkiseringen. Man kan problematisere at Bull & Lindgren (2009) samler alle innvandrerspråk i én kategori, da det er sannsynlig at man også kan finne hierarkier innenfor innvandrerspråk.

En lignende hierarkisering av språk i Norge finner vi også i utkastet til den nye språkloven (Kulturdepartementet, 2020). I proposisjonen fremkommer det at: «Eit hovudmål med språkpolitikken er å sikre norsk som hovudspråket i Noreg, som samfunnsberande språk for heile landet, og som forvaltningspråk i alle sektorar. Regjeringa skal bidra til å verne og fremje samiske språk, nasjonale minoritetsspråk og norsk teiknspråk» (Kulturdepartementet, 2020, s. 7). Proposisjonen omtaler også nyere minoritetsspråk, og erkjenner at disse er en ressurs for enkeltindividet og samfunnet, men: «Det er ikkje innanfor rammene av denne meldinga å føreslå tiltak for å verne og fremje desse språka» (Kulturdepartementet, 2020, s. 13). Den samme hierarkiseringen som Bull & Lindgren presenterte i 2009, ser man altså tendenser av i den nye proposisjonen om ny språklov.

2.2.2 Nyere minoritetsspråk i Norge

Innvandrerspråk, eller nyere minoritetsspråk, er også en del av det flerspråklige mangfoldet i Norge. Det er ulike grunner til at mennesker innvandrer til Norge, og i statistikker fra Statistisk sentralbyrå (2020) presenteres fire hovedgrunner for innvandring til Norge: arbeid, familie, flukt og utdanning. På grunn av de ulike faktorene og årsakene som fører til migrasjon, representerer også denne gruppen av befolkningen en stor variasjon når det kommer til språklig og kulturell bakgrunn.

Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå ([SSB], 2021a) var det per 1. januar 2021, 800.094 innvandrere i Norge, og 197.848 norskfødte med innvandrerforeldre. Statistisk sentralbyrå ([SSB], 2021b) gir også et estimat på hvordan Norges befolkning ser ut i 2060, med forbehold om at det er usikkerhet knyttet til disse tallene. I 2060 estimeres det at antall innvandrere vil være 1.127.701, og at antall norskfødte med innvandrerforeldre vil være 440.263 (SSB, 2021b). Polen (102.147), Litauen (41.322) og Sverige (35.598) er de tre landene som flest innvandrere i Norge har bakgrunn fra (SSB, 2021b). Syria (32.791), Somalia (28.402) og Tyskland (25.231) er ytterligere eksempler på landbakgrunner for mange innvandrere til Norge (SSB, 2021b). Tallene stadfester at det finnes mange innvandrere fra forskjellige land i Norge, og statistikken belyser at den norske befolkningen består av mennesker eksempelvis fra afrikanske, asiatiske og øst- og vesteuropeiske land (SSB, 2021b). Dette kan gi grunnlag for å hevde at det eksisterer et stort språkmangfold i Norge, og at mennesker med språk- og kulturbakgrunner fra alle verdensdeler er representert. Samtidig er det viktig å presisere at nyere minoritetsspråk ikke bare er representert på grunn av innvandring, noe vi vil komme nærmere inn på i kapittel 2.3.

2.2.3 Multietnolekt

Ulike dialekter, sosiolekter, etnolekter og multietnolekter viser at det norske talespråket er mangfoldig. Hårstad, Mæhlum & van Ommeren (2021, s. 39-40) trekker spesielt frem innvandring til Norge, og herunder at innvandrere bosatte seg i Oslo, som et forhold som har ført til at enkelte bydeler har en flerkulturell og flerspråklig befolkningssammensetning. Hårstad m.fl. (2021, s. 40) skriver: «[...] i kjølvannet av denne utviklingen har det utkrystallisert seg språklige register som reflekterer de språkmøtene som finner sted der. Det gjelder særlig i en del ungdomsmiljøer». Multietnolekt kan slik sies å være en talemålsvariasjon av det norske språk, som har kommet som følge av nyere flerspråklighet. Hårstad (2015) forklarer multietnolekt på følgende måte:

En relativt ny tilvekst til det norske språkmangfoldet er det som blir kalt *multietnolekter* eller *multietnolektisk språkstil* – mer folkelig omtalt som «kebabnorsk». Kort sagt er det varianter av norsk som vokser fram i fleretniske – og dermed flerspråklige – fellesskap, og som inneholder språktrekk som kan spores tilbake til de involverte minoritetsspråkene. De som bruker slike språklige stiler, har vel å merke både minoritets- og majoritetsbakgrunn, så her er det ikke snakk om et innlærerspråk (Hårstad, 2015, s. 26).

Hårstad (2015) presiserer i dette utdraget at bruk av multietnolekt ikke er forbeholdt mennesker med minoritetsbakgrunn, og at dette er en språklig stil som også anvendes av majoritetsspråklige. Dette sammenfaller med Svendsen & Røynelands (2008, s. 80) artikkel, som også viser at multietnolekt er en språkstil som anvendes både av majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer.

I dette delkapitlet har vi vist at Norge historisk har vært og fortsatt er, et flerspråklig og flerkulturelt samfunn. Offisielle språk i Norge, nasjonale minoritetsspråk, toskriftspråksituasjonen og mangfold innen talemål er alle eksempler på hvorfor Norge kan betegnes som et flerspråklig land. Som følge av nyere tids innvandring, består det språklig mangfoldige Norge i dag også av nyere minoritetsspråk, og i forlengelsen av dette har det oppstått en ny talemålsvariant kalt multietnolekt. Samtidig viser språklige hierarkiseringer at forskjellige språk har ulik status.

2.3 Hvem er de flerspråklige elevene?

Flerspråklige elever er en mangfoldig gruppe, noe Selj (2019, s. 13) presiserer:

«Flerspråkligheten har mange ansikter, og det betyr at de flerspråklige elevene behersker sine språk i varierende utstrekning, forholder seg til dem på skiftende måter og anvender dem i ulike sammenhenger». Skutnabb-Kangas (1981, s. 78) sin gruppering av tospråklige barn kan bidra til å belyse et mangfold av årsaker som kan føre til at barn utvikler flerspråklighet. Grupperingen er: Elitetspråklige, barn fra språklige majoriteter, barn fra tospråklige familier og barn fra språklige minoriteter (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 78). Skutnabb-Kangas (1981) sin gruppering kan kritiseres for å være for kategorisk, og det er viktig å presisere at det finnes variasjoner i og utenfor disse kategoriene. Et mer dynamisk syn på flerspråklighet kan åpne for at individer potensielt kan tilhøre flere av kategoriene, og at språkkompetansen kan endres og utvikles i et livsperspektiv. Likevel har vi valgt å inkludere denne grupperingen, da den kan gi en overordnet eksemplifisering av hvordan ulike forhold og betingelser kan bidra til at barn utvikler flerspråklighet.

Ifølge Skutnabb-Kangas (1981, s. 78-83) kan barn bli flerspråklige som følge av flytting utenlands, flerspråklighet kan utvikles gjennom fremmedspråksundervisning i skolen, barn kan bli flerspråklige ved å vokse opp i familier hvor foreldre har ulike morsmål, og barn kan vokse opp i en minoritetsspråklig familie og utvikle flerspråklighet i møte med majoritetsspråket.

Som utdraget til Selj (2019, s. 13) og som Skutnabb-Kangas (1981) eksemplifiserer, er altså flerspråklige barn en mangfoldig gruppe, som kan ha førstespråks-, andrespråks- og fremmedspråkskompetanse innenfor både minoritetsspråk og majoritetsspråk. Som tematisert i kapittel 2.2, kan Norge sies å være et flerspråklig samfunn gjennom at flere språk har vært representert i landet, både historisk, men også i nyere tid. Flerspråklige elever i skolen kan eksempelvis ha kompetanse i, eller identifisere seg med samiske språk, nasjonale minoritetsspråk, nyere minoritetsspråk og ulike fremmedspråk – i tillegg til det norske språket.

Ved at vi har lagt definisjonen av flerspråklighet fra NOU 2010: 7 (s. 25) som grunnlag for vår forståelse av flerspråklighet (se kapittel 2.1.1), kan det potensielt føre til at en større gruppe elever, om ikke alle, kan ansees som flerspråklig. I løpet av skolegangen møter elever engelsk, og på ungdomstrinnet kan elever velge ulike fremmedspråk. I NOU 2010: 7 (s. 25) defineres fremmedspråk på følgende måte: «Et språk som ikke er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk». Forskningsrapporten «Ta tempen på språket!» (Svendsen, Ryen & Lexander, 2015, s. 7-11) viser at elever rapporterer at de har kunnskaper i mange språk, og at de er motiverte for å lære flere språk. En av grunnene til at elevene ønsker å lære flere språk er at de anser språkkunnskaper som nyttig når de skal reise. I tillegg rapporterer elevene at det er gøy å lære språk (Svendsen m.fl., 2015, s. 12). Samtidig viser Medietilsynets (2020) studie om barn og unges medievaner, at barn og unge rapporterer om at de møter og bruker engelsk hyppig i deres mediebruk. Studien viser blant annet at: «Engelsk er det klart vanligste språket både i spill, på film, serie eller tv-program, samt på YouTube» (Medietilsynet, 2020, s. 6). Disse to studiene viser altså at mange barn og unge i Norge både er interessert i språk og bruker flere språk i sin hverdag. Som vist i dette delkapitlet er det altså flere forhold som kan føre til at individer utvikler flerspråklighet.

2.4 Flerspråklighet som ressurs

2.4.1 En ressurs for enkeltindividet og for samfunnet

Li Wei (2000, s. 13) inntar et ressursperspektiv på flerspråklighet, noe som kommer til syne i denne formuleringen: «Multilingualism is an important resource at both the societal and personal levels». Et slikt syn, hvor flerspråklighet ansees som en ressurs, både for enkeltindividet og for samfunnet, belyses som nevnt i kapittel 1.3 frem i overordnet del av læreplanverket og i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det finnes flere grunner til at det å kunne flere språk kan ansees som en ressurs, og Li Wei (2000, s. 22-24) presenterer åtte fordeler flerspråklighet fører med seg, som er basert på og tilpasset fra Baker & Prys Jones (1998, s. 6-8, referert i Li Wei, 2000, s. 22-24).

Li Wei (2000) kategoriserer fordeler knyttet til flerspråklighet inn i kommunikative, kulturelle og kognitive fordeler. Innenfor de kommunikative fordelene trekker Li Wei (2000, s. 22-23) frem at flerspråklig kompetanse kan gi barn mulighet til å utvikle gode relasjoner til foreldrene gjennom å lære seg deres morsmål. Dette kan videre føre til at barna får mulighet til å drive sosialisering og kommunikasjon med en eventuell storfamilie eller slekt som snakker et annet språk (Li Wei, 2000, s. 22). Flerspråklig kompetanse kan åpne dører for kommunikasjon med flere mennesker innad i samfunnet, og for transnasjonal kommunikasjon og relasjonsbygging (Li Wei, 2000, s. 23). Under kulturelle fordeler ved flerspråklighet, trekkes det frem at flerspråklig kompetanse kan gi en dypere tilgang til flere kulturer (Li Wei, 2000, s. 23). Flerspråklighet kan være en ettertraktet kompetanse i et stadig mer globalisert og internasjonalt jobbmarked, og slik føre til økonomiske fordeler (Li Wei, 2000, s. 23). En lignende formulering finner vi i NOU 2010: 7, hvor det presiseres at flerspråklighet «[...] vil i tillegg kunne styrke Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked over tid» (NOU 2010: 7, s. 179). Innenfor de kognitive fordelene ved flerspråklighet trekkes flerspråklige individers evne til å tenke kreativt og fleksibelt spesielt frem (Li Wei, 2000, s. 24). Videre hevder Li Wei (2000, s. 24) at «[...] a bilingual has the possibility of more awareness of language and more fluency, flexibility and elaboration in thinking than a monolingual». Bialystok (2009) er en kjent forsker innenfor flerspråklighetsfeltet, som også peker på at flerspråklighet *kan* påvirke kognitive funksjoner positivt.

2.4.2 Flerspråklighet som ressurs i norskfaget

Hauge (2014) skiller mellom to måter skoler kan forholde seg til flerkulturelt mangfold på. En skole kan ha en problemorientert eller ressursorientert tilnærming til det flerkulturelle mangfoldet, men Hauge (2014, s. 24) presiserer: «Sannsynligvis er ingen skole bare problemorientert eller bare ressursorientert. De fleste befinner seg et sted midt mellom». En problemorientering knyttes til oppfatninger om mangfold som et problem, det flerspråklige og flerkulturelle mangfoldet løftes ikke frem, og det er likhet som er målsettingen (Hauge, 2014, s. 25). I en ressursorientering er mangfold normaltilstanden, det språklige og kulturelle mangfoldet trekkes frem, ulike perspektiver og erfaringer gis verdi og ansees som en berikelse for hele skolefelleskapet (Hauge, 2014, s. 27). Dersom en legger til grunn Li Weis (2000, s. 22-24) beskrivelser av hvordan flerspråklighet kan være en ressurs, og tar med seg disse perspektivene inn i skolen, vil det kunne bidra til at en nærmer seg et ressursorientert skolefelleskap slik Hauge (2014, s. 27) beskriver.

Tonne, Nordby, Seljevold, Simonsen & Ufs (2011) og Dewilde (2016) står bak to forskjellige forskningsartikler som beskriver ulike måter og situasjoner hvor elevers flerspråklige kompetanse blir anerkjent og brukt som en ressurs i norskfaget. I artikkelen til Tonne m.fl. (2011) skildres et undervisningsopplegg i norskfaget, der minoritets- og majoritetsspråklige elever blant annet ble oppfordret til å vise sin språkkompetanse gjennom å ta med dikt på språk som ble brukt hjemme. Dewilde (2016) skildrer hvordan det å oppfordre en enkeltelev til å bruke hele sitt språklige repertoar som en ressurs i en skriveoppgave (jf. transspråking, se under), kan bidra til en trygg skrivesituasjon. Felles for begge eksemplene er at flerspråklige elevers språkkompetanse trekkes inn i norskfaget, og dermed også anerkjennes som relevant, verdifull og viktig. Selv om disse eksemplene er tilknyttet mellomtrinnet og videregående skole, formidler artiklene sentrale perspektiver og forståelser av flerspråklighet som en ressurs, som også er relevant for ungdomstrinnet.

Hauge (2014, s. 27-28) belyser også at problem- og ressursorienteringene kan ha påvirkning på elevers identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. I en skole som underkommuniserer språklig og kulturelt mangfold, kan majoritets elever få identitetsbekreftelse mens minoritets elever ikke får samme muligheter for identitetsbekreftelse når skolen ikke bygger på deres relevante forkunnskaper og tidligere erfaringer (Hauge, 2014, s. 28). Majoritets elevene kan i liten grad få utvidet sine perspektiver knyttet til det flerkulturelle, mens minoritets elevene kan få en større perspektivutvidelse (Hauge, 2014, s. 28).

En skole som har en ressursorientert tilnærming vil i større grad gi alle elever, både majoritets- og minoritetslevene, mulighet til identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Hauge, 2014, s. 28). Selv om Hauges (2014) beskrivelser knyttes til et mer overordnet nivå, altså skolen generelt, reflekterer denne kategoriseringen momenter en også kan knytte til norskundervisningen. Selj (2019, s. 33) formidler i en slik sammenheng et sentralt poeng: «Fagopplæringen skal ta utgangspunkt i gjeldende læreplaner, men lærerne har en sentral rolle når det gjelder å bestemme fra hvilke synsvinkler og innenfor hvilke referanserammer undervisningen drives». Et spørsmål man i lys av Hauges (2014) og Seljs (2019, s. 33) beskrivelser kan stille til egen praksis er: Forfekter undervisningen man driver, og læremidlene man anvender, en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet?

Innenfor flerspråklighetsfeltet har *transspråking* vokst frem som et sentralt begrep. Canagarajah (2011, s. 401) definerer transspråking på følgende måte: «The ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system [...]». En transspråklig forståelse ser altså på individers språkkompetanse som et helhetlig repertoar, der alle språk regnes som ressurser (Dewilde, i forord i García & Li Wei, 2019, s. 6). Canagarajah (2013, s. 2) skriver: «The urgency for scholars to address translingual practices in literacy derives from the fact that they are widely practiced in communities and everyday communicative contexts, though ignored or suppressed in classrooms». Canagarajah (2013) belyser i dette utdraget at en i større grad bør åpne klasserommene for transspråklige praksiser. Også García & Li Wei (2019) kommer med ulike forslag til hvordan dette kan gjøres. García & Li Wei (2019, s. 42-43) belyser blant annet hvordan flerspråklige forfatteres helhetlige språkrepertoar kommer til syne i litteraturen, og slik fører til at transspråkingspraksiser blir synliggjort. Oppsummert tar Canagarajah (2013) til orde for å bringe transspråking inn i klasserommene, og García & Li Wei (2019) trekker frem at litteratur kan inkludere elementer fra transspråking. En mulig inkludering av transspråking i klasserommet, kan være at lærebøkene tar med litteratur med transspråkingspraksiser, slik at elevene møter tekster som viser at en kan bruke flere språk som ressurser.

I dette delkapitlet har vi presentert hvordan flerspråklighet kan føre med seg ulike fordeler, og dermed være en ressurs for enkeltindividet, men også for samfunnet for øvrig. Teorien viser at det å ha en ressursorientert tilnærming til språkmangfoldet kan gagne både minoritets- og majoritetsspråklige elever ved å bidra til perspektivutvidelse og identitetsbekreftelse for hele elevgruppen.

Samtidig belyser transspråkingsbegrepet også et syn som anerkjenner flerspråklighet som ressurs. Ved å trekke inn elevenes flerspråklige kompetanse i norskfaget, kan de både få innsikt i hvordan flerspråklighet er en ressurs for enkeltindividet og samfunnet og oppleve at skolen anerkjenner deres mangfoldige språkkompetanse.

2.5 Språkholdninger og språkideologier

I forrige delkapittel presenterte vi teori og forskning som belyser hvordan og hvorfor et ressursperspektiv på flerspråklighet kan bidra til synliggjøring og anerkjennelse av elevenes flerspråklige kompetanse. Hierarkiseringen til Bull & Lindgren (2009) viser hvordan forskjellige språk innehar ulike rettigheter og derfor tillegges ulik verdi. I den sammenheng er det relevant å omtale språkholdninger og språkideologier. Hårstad m.fl. (2021) belyser hvordan språk og språkbruk kan koples til sosiale og kulturelle forhold. Hårstad m.fl. (2021, s. 37) presenterer blant annet begrepet *språkets indeksikalitet* og knytter det til «språkets sosiale betydningspotensial». I det legger de at ulike former for språk og språkbruk vil kunne indeksere ulik sosial mening, ved at en gjør koplinger til en gruppe mennesker basert på ens egne tidligere erfaringer og møter med representasjoner av lignende språk (Hårstad m.fl., 2021, s. 38). Fordi språket også formidler sosiale forhold, gir dette grunnlag for at mennesker kan fortolke og vurdere andre menneskers språkbruk, og det leder oss inn på språkholdninger og språkideologier.

Hårstad m.fl. (2021, s. 44) beskriver språkholdninger på følgende måte: «Språkholdninger er enkelt forklart oppfatningene vi har om språk og språkbruk». Videre gjøres det en distinksjon mellom språkholdninger en er seg bevisste, og språkholdninger som er underbevisste (Hårstad m.fl., 2021, s. 44). Hårstad m.fl. (2021, s. 44) hevder at bevisste språkholdninger kommer til syne når en studerer individers uttalelser om språklige forhold, mens språklige ideologier er «[...] mer overordnede forestillinger om språk og forholdet mellom språk og sosiale eller kulturelle forhold» (Hårstad m.fl., 2021, s. 45). Van Ommeren (2017, s. 159) omtaler «språklig purisme» som eksempel på en språklig ideologi, som også har vært synlig i norsk sammenheng. Språklig purisme er ei forestilling om at «[...] én form for språkbruk representerer det (mest) pure, rene og ekte, fører nødvendigvis med seg at andre måter å bruke språket på blir betraktet som mindre pure, rene og ekte, og følgelig som mindre verdifulle» (van Ommeren, 2017, s. 159).

Hårstad m.fl. (2021, s. 46) viser også hvordan ulike språk kan representere ulik makt: «Noen språk og varieteter er forbundet med stor makt og høy prestisje». Li Wei (2000, s. 14) underbygger et slikt syn, og beskriver forhold som kan knyttes til hvorvidt språk ansees som verdifulle:

There is a frequent debate in countries where various languages co-exist concerning which languages are a resource. The favoured languages tend to be those that are both international and particularly valuable in international trade. A lower place is given in the status ranking to minority languages which are small, regional and of less perceived value in the international marketplace (Li Wei, 2000, s. 14).

Kjelaas & van Ommeren (2019) har analysert hvordan formålsteksten i fire læreplaner i språk tilknyttet LK06 beskriver og legitimerer flerspråklighet, og de finner lignende tendenser som det Li Wei (2000, s. 14) presenterer. Kjelaas & van Ommerens (2019, s. 22) analyse viser blant annet at læreplanen i morsmål for språklige minoriteter i mindre grad enn de andre læreplanene inneholder formuleringer som fremmer et ressursperspektiv på flerspråklighet. I den forlengelse er dette sitatet relevant å trekke frem: «Flerspråklighet er ikke flerspråklighet – det er ikke bare av betydning *om* og *at* du behersker flere språk, det er av betydning *hvilke* språk du er flerspråklig i» (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 5). Her ser vi at hvilke språk som ansees som ressurser, også er en aktuell diskurs i norsk sammenheng.

Som kommende norsklærere, har vi et mandat om å sørge for at alle elever erfarer at det å kunne flere språk er en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Hvilke holdninger til språk og hvilke språklige ideologier norsklærere proklamerer, er dermed av betydning. Denne viktigheten belyser van Ommeren (2017, s. 166) i følgende utdrag: «Det er svært viktig at norsklærere er klar over at det ikke er uvesentlig hvordan de snakker om språk og språkbruk, og hvilke forestillinger om språk de slik bidrar til å videreformidle gjennom sin kunnskapsdeling». Van Ommeren (2017, s. 166) sier videre at det er viktig at en også er bevisst og reflekterer over sin omtale av språk utenfor klasserommet. Dette gjelder eksempelvis i møte med kollegaer, foresatte og samfunnet for øvrig (van Ommeren, 2017, s. 166). Et sentralt aspekt van Ommeren (2017, s. 167) påpeker er at: «[...] holdninger til språk kan formidles like effektivt gjennom det som *ikke* sies eller *ikke* gjøres, som gjennom det som faktisk blir sagt og gjort». Selv om van Ommeren (2017) tematiserer norsklærere i utdragene ovenfor, anser vi det som relevant å knytte disse beskrivelsene til lærebøkene fremstillinger og omtale av språk.

I analysen av lærebøkene (kapittel 4) vil vi i hovedsak studere hva bøkene inneholder knyttet til flerspråklighet. I drøftingen (kapittel 5) vil vi også si noe om hva lærebøkene utelater i sine tematiseringer av språk, jf. van Ommerens (2017) beskrivelser presentert ovenfor.

Oppsummert viser kapitlet om språkholdninger og språkideologier ulike forhold som kan bidra til at språk kan vurderes på forskjellige måter, og videre hvordan slike vurderinger kan bli synlige både i omtale av språk og ved å utelate omtale av språk. I så måte kan forskjellige språksyn og språkholdninger gjøre seg fremtredende i ulike fremstillinger, og på denne måten synliggjøre hvordan språk også omhandler makt og språkideologier.

2.6 Læremidler i skolen

2.6.1 Begrepet læremiddel

Begreper som *læremiddel*, *nettressurs* og *læringsressurs* har ifølge Blikstad-Balas (2014, s. 326) tradisjonelt blitt anvendt om hverandre i litteraturen. Som tidligere presisert (se kapittel 1.2), har vi tatt utgangspunkt i definisjonen av læremidler som foreligger i forskrift til opplæringslova (2006, §17-1). Dersom en legger utdraget fra forskrift til opplæringsloven til grunn, begrenser vårt prosjekt seg til å gjelde et utvalg *trykte* læremidler i norsk. Det er likevel verdt å reflektere over at bøkene i vårt utvalg inngår i en større helhet. Lærebøkene vi skal analysere, inngår som en del av et læreverk hvor det blant annet foreligger lærerveiledninger, tekstsamlinger og nettressurser.

2.6.2 Lærebøker og godkjenningsordningen

I Meld. St. 28 (2015–2016) presiseres det at: «Frem til juni 2000 måtte alle læremidler gjennom godkjenningsordningen for lærebøker» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 75). Ordningen ble avskaffet, og årsakene til dette var blant annet at skolene selv og hver enkelt lærer skulle ha større frihet til å vurdere hvordan de ønsket å organisere undervisningen, og at lærerne skulle stimuleres til å ha en kritisk holdning til eksisterende lærebøker (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 75). I tillegg var det ønskelig, etter avviklingen av ordningen, at forlagene, lærebokforfatterne og fagmiljøene skulle ta hånd om kvalitetssikringen av innhold, likestilling og kvaliteten på språket i lærebøkene (Bratholm, 2001, referert i Kunnskapsdepartementet, 2016, s 75). Hårstad (2019, s. 41-42) beskriver at en av følgene avviklingen av ordningen fikk, var at kvalitetskontrollen ble begrenset til lokale forhold i skolene, og forlag og lærebokforfattere har i større grad vært alene i prosessen med betraktninger og utvelgelse av fagstoff til læremidlene.

I Skjelbred & Aamotsbakkens (2003) forskningsprosjekt undersøkte de hvordan det flerkulturelle perspektivet ble ivaretatt i et utvalg lærebøker i norsk, engelsk, KRL, matematikk, kroppsøving og samfunnslære. Bakgrunnen for prosjektet var tilknyttet opphevingen av godkjenningsordningen for læremidler, og de hevdet at styresmaktene ved avviklingen mistet anledningen til å påse at det flerkulturelle perspektivet ble ivaretatt (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 5). Før 2000 hadde godkjenningsinstansene et påbud om å sikre ivaretagelse av temaer knyttet til det flerkulturelle Norge: «Ved godkjenning av lærebøker skal det være et krav at tekst, illustrasjoner og eksempler gjenspeiler det flerkulturelle Norge [...]» (KRD, 1998, s. 13, referert i Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 5). Dette er relevant for vår studie, ettersom vår lærebokanalyse gjennomføres etter at godkjenningsordningen opphørte.

2.6.3 Lærebokens rolle og posisjon

I dagens stadig mer digitaliserte samfunn, hvor klasserom i større grad får én-til-én dekning ved at elever har tilgang på iPad eller datamaskin, finnes det flere ulike former for læremidler som tas i bruk. Englund (2011, s. 280, referert i Kulbrandstad & Egeland, 2019, s. 139) hevder at det har vært en nedgang i bruken av trykte lærebøker, men at det til tross for dette er svært få lærere som foretrekker å arbeide helt uten lærebøker. Undersøkelsen «Med ARK&APP» stadfester blant annet at: «Lærerne i grunnskolen velger primært papirbaserte læremidler og ser digitale læremidler som et supplement» (Gilje m.fl., 2016, s. 24). I en annen undersøkelse tilknyttet tekster i skolen, konkluderer Skjelbred & Aamotsbakken (2010, s. 17, referert i Blikstad-Balas, 2014, s. 325) med at det fremdeles er læreboken som dominerer undervisningen, og de fremhever at «den økte tilgangen til IKT-baserte læremidler ser så langt ikke ut til å endre på det». Ifølge Blikstad-Balas (2014, s. 329) kan lærebokens stabile posisjon i norsk skole blant annet forklares ved at det er vanlig å benytte den som en felles referanseramme i så godt som alle fag, men også på tvers av klassetrinn. Som definisjonen i forskrift til opplæringslova (2006, §17-1) presiserer, er det et sentralt poeng at læremidlene særlig blir utformet i et opplæringsøyemed, og at de skal medvirke til at elevene når målene som er fastsatt i læreplanverket. Blikstad-Balas (2014, s. 329) belyser også dette poenget, at lærebøkene er skreddersydd for bruk i skolesammenheng, og trekker dette frem som et moment som bidrar til at lærebøker anvendes.

Undersøkelsene vi har vist til er ikke av nyere dato, og det er nærliggende å anta at bruken av digitale læreverk og verktøy har økt betydelig de siste årene. Vi har ikke funnet relevant forskning om læremidler fra de siste fem årene, og av den grunn er det utfordrende å si noe om lærebokens status og posisjon i skolen i dag. Likevel har vi praksiserfaringer fra de siste årene, der vi både har sett forekomster av undervisning som kan sies å være lærebokstyrt, men også undervisning der bruk av digitale læremidler dominerer.

2.6.4 Flerspråklighet og språklig mangfold i lærebøker

Utdanningsdirektoratet publiserte i 2020 veilederen «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk», videre omtalt som «veilederen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Veilederen beskriver noen vesentlige faktorer en bør ta i betraktning når en skal vurdere og velge læremidler, med utgangspunkt i nasjonal og internasjonal lærebokforskning (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ved flere anledninger i veilederen, tematiseres viktigheten av at læremidler i norsk inkluderer tematikkene flerspråklighet og språkmangfold.

I veilederen belyses norskfagets kjerneelement «språklig mangfold», og det synliggjøres hvordan læremidler kan støtte opp om dette kjerneelementet: «Det er viktig at læremidla gir identifikasjonsfigurar og formidlar kunnskap også om andre kulturar enn den majoritetsspråklege, slik at alle opplever at den språklege og kulturelle bakgrunnen deira blir verdsett» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 64). Veilederen trekker videre frem at elevers kunnskap og erfaringer kan være en viktig ressurs i arbeidet med kjerneelementet, og at lærebøkene kan fremme dette «[...] gjennom teksttilfang, tilnæringsmåtar og oppgåver og ved å invitere til at ulike språkkunnskapar og ulike språkleg bakgrunn blir tatt i bruk som ein ressurs i klasserommet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 64). I veilederen presiseres det også at omtalen av kulturelt og språklig mangfold i læreplanen for norskfaget, blant annet under fagets relevans og sentrale verdier, har flere følger for læremidlene (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 40-41). Eksempelvis trekker veilederen frem at det er særlig betydningsfullt at læremidler i norskfaget inkluderer tekster av forfattere med en annen bakgrunn enn den majoritetsspråklige (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 41). Det blir også poengtert at det kan være verdifullt for identitetsutviklingen til flerspråklige elever at de også i skolen ser at deres egen språkkompetanse og egen kulturbakgrunn blir verdsatt og trukket frem som noe betydningsfullt (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 41).

Veilederen presiserer også viktigheten av at «[...] elevar med ein majoritetskulturell bakgrunn møter og lærer å verdsette språk og tekstar frå andre kulturar» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 41). I veilederen tematiseres det også at det er av stor betydning at elevene får erfare at språket er en del av menneskers identitet, og at det er av betydning at elevene lærer om hva det å bli respektert som språkbrukere kan føre med seg (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 64). Kunnskapen om språklig mangfold som blir fremstilt i læremidlene, kan altså bidra til at elevene nærmer seg målsetningen som er omtalt under sentrale verdier i norskfaget, der det er et mål å utvikle et inkluderende fellesskap der en verdsetter flerspråklighet som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Veilederen klargjør også at i undervisningen om språklig mangfold, kan lærebøkene bidra til at en oppnår trygge språkbrukere og elever som er bevisst på sin egen språklige og kulturelle identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 64).

Begrepsbruk og fagspråk i lærebøkene omtales også i veilederen. Fagord og begreper må konkretiseres, settes i en kontekst og anvendes gjentatte ganger, noe som kan føre til «[...] at dei etter kvart blir ein del av det faglege vokabularet til eleven» (Øzerk, 2016, referert i Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 37). Av den grunn er det nødvendig å reflektere over og vurdere hvordan nye ord og begreper etableres og forklares i læremidlene, og vurdere om de faglige begrepene blir anvendt videre i teksten på en adekvat måte (Øzerk, 2016, referert i Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 37). I vårt prosjekt blir det særlig interessant å vurdere hvordan læremidlene anvender begreper som «flerspråklig», «minoritetsspråklig», «førstespråk» og «andrespråk», fordi det utgjør faglige begreper i norskfaget.

I dette delkapitlet har vi beskrevet hvilke følger avviklingen av godkjenningsordningen har fått, og vist til forskningsarbeid som tematiserer lærebokens rolle i skolen. Tidligere forskning viser at lærebokens posisjon i norsk skole er stabil, men bildet av lærebokens rolle i skolen kan være mer nyansert, noe våre praksiserfaringer belyser. I refleksjon omkring lærebøkers behandling av nyere flerspråklighet og nyere språkmangfold, belyser veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2020b) sentrale formuleringer en bør ta i betraktning under utvelgelse av læremidler.

3 Metode

Problemstillingen i denne mastergradsoppgaven er undersøkt ved hjelp av en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøkene. I dette kapitlet vil vi redegjøre for og drøfte de metodiske valgene vi har gjort i analyseprosessen. Kapitlet starter med en presentasjon av lærebokanalyse i delkapittel 3.1, og kvalitativ innholdsanalyse i delkapittel 3.2, som forklarer prosjektets overordnede metodiske ramme. I delkapittel 3.3 vil vi gjøre rede for gangen i analyseprosessen, ved å presentere utvalgsprosessen (3.3.1), beskrive datamaterialet og definere analyseenhetene (3.3.2). Deretter følger presiseringer av gangen i kodings- og kategoriseringsprosessen (3.3.3), og til slutt vil vi presentere og beskrive de overordnede kategoriene som er brukt i vår analyse (3.3.4). I delkapittel 3.4 vurderer vi kvaliteten i forskningen i underkapitlene; studiens pålitelighet (3.4.1), studiens gyldighet (3.4.2) og forskningsetiske betraktninger (3.4.3).

3.1 Lærebokanalyse

Angvik (1982) gjør rede for lærebokanalyse som metode i forskning, og presenterer begreper vi anser som nyttige å relatere til vårt prosjekt. Angvik (1982) grupperer ulike typer lærebokanalyser. Den første grupperingen knyttes til antallet lærebøker som er gjenstand for analyse, og her skiller det mellom enkeltanalyser og gruppeanalyser (Angvik, 1982, s. 370). I en enkeltanalyse er utvalget én enkelt bok, hvor formålet kan være å «[...] rense lærebøkene for feil, ensidigheter og forvrenginger, og utvikle avspenning gjennom undervisning etter faglig korrekte bøker» (Angvik, 1982, s. 370). Ved gruppeanalyser blir flere lærebøker analysert, og innenfor gruppeanalyser kan en skille mellom horisontale og vertikale analyser (Angvik, 1982, s. 371). I horisontale gruppeanalyser analyseres bøker fra samme tidsrom, og ved vertikale gruppeanalyser er hensikten å undersøke hvordan et tema har blitt fremstilt i ulike bøker over tid (Angvik, 1982, s. 371). Vår lærebokanalyse vil kategoriseres som en horisontal gruppeanalyse, fordi vi analyserer flere lærebøker, som er produsert innenfor samme tidsrom. I vårt tilfelle gjelder dette lærebøker produsert i tilknytning til innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Videre deler Angvik (1982, s. 371) lærebokanalyser i tre grupper basert på hvilke interesser undersøkelsene bygger på; fagvitenskapelige analyser, undersøkelser som er motivert av praktisk bruk og pedagogisk teori, og politisk/ideologiske undersøkelser. Vårt prosjekt vil i hovedsak klassifisere seg innenfor bolken politisk/ideologiske undersøkelser.

I denne undergruppen plasseres undersøkelser som «[...] bl.a. ser på om bøkene er i samsvar med gjeldende lovgivning og fagplaner» (Angvik, 1982, s. 371). Vårt masterprosjekt tar utgangspunkt i formuleringer i læreplanen om flerspråklighet. Analysen av prosjektets empiri er tett knyttet opp mot endringene i læreplanen, og dermed også lærebøkene, som følger av Kunnskapsløftet 2020. Samtidig kan en hevde at vårt prosjekt også kan innebære elementer som kan betraktes som fagvitenskapelige, fordi vi undersøker ulike definisjoner og kunnskapsstoff i lærebøkene.

Marienfeld (1976, referert i Skrunes, 2010, s. 105) har gjort rede for tre metodiske tilnæringer som kan bli brukt i lærebokanalyser; tradisjonell-historisk metode, kvantitativ innholdsanalyse og kvalitativ innholdsanalyse. Vi har valgt å bruke kvalitativ innholdsanalyse som metode i vårt forskningsprosjekt, og vil i påfølgende kapittel gjøre rede for denne tilnærmingen og begrunne valget av metoden.

3.2 Kvalitativ innholdsanalyse

Innholdsanalyse er en metode som kan anvendes for systematisk å undersøke og gjennomgå innholdet i dokumenter, gjennom å kategorisere, registrere og analysere dokumenters innhold (Grønmo, 2016, s. 135). Ifølge Cohen, Manion & Morrison (2017, s. 674) er innholdsanalyse en metode en kan bruke på alle former for skriftlig materiale. Krippendorff (2013, s. 25) poengterer at det ikke bare er tekst som kan være datagrunnlaget for en innholdsanalyse, og eksemplifiserer dette ved å trekke frem at visuelle elementer, som kunst, bilder og symboler også kan inkluderes som data. Som nevnt opererer Marienfeld (1976, referert i Skrunes, 2010, s. 105) med to former for innholdsanalyse; kvantitativ og kvalitativ. I kvantitativ innholdsanalyse søker en å kvantifisere, tallfeste, innholdet (Skrunes, 2010, s. 106). Dette kan gjøres gjennom en romanalyse, ved at en måler i hvilket omfang noe blir fremstilt, blant annet gjennom å telle sider eller linjer for å få innsikt i hvordan et tema vektlegges (Angvik, 1982, s. 375). En kan også gjennom frekvensanalyse telle mer spesifikke ord eller fenomener for å få innsikt i hvordan et ord eller et fenomen er vektlagt i den tekstlige fremstillingen (Angvik, 1982, s. 375).

Kvalitativ innholdsanalyse defineres av Hsieh & Shannon (2005, s. 1278) som en analysemetode hvor en foretar subjektive tolkninger av innholdet i tekstdata basert på systematisk klassifisering og koding, for deretter å kunne identifisere temaer eller mønstre.

Ifølge Grønmo (2016, s. 142) kan kvalitativ innholdsanalyse anvendes for å få «[...] innblikk i hvilke fortellinger, argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som står sentralt i ulike tekster». Med bakgrunn i oppgavens problemstilling, anser vi kvalitativ innholdsanalyse som en egnet metode for å undersøke lærebøkene tematisering av nyere språkmangfold og nyere flerspråklighet. Det kan også argumenteres for at oppgaven inneholder elementer av en kvantitativ innholdsanalyse, da vi i arbeidet med det første forskningsspørsmålet teller forekomster og lager en kvantitativ oversikt over forskjellige språks representasjon.

3.3 Gjennomføring av kvalitativ innholdsanalyse

I prosjektet har vi i analyseprosessen tatt utgangspunkt i Cohen, Manion & Morrisons (2017, s. 676-680) elleve steg som skisserer gangen i en innholdsanalyse. Ved å strukturere analysen med utgangspunkt i stegene til Cohen m.fl. (2017), har vi forsøkt å oppnå en systematisk analyseprosess med god struktur fra start til slutt. I den trinnvise prosessen til Cohen m.fl. (2017, s. 676-677), har vi knyttet steg 1–5 til de innledende prosedyrene, valgene og refleksjonene vi har gjort i forkant av selve analysearbeidet. Det første steget innebærer at en må utvikle et forskningsspørsmål som skal undersøkes i innholdsanalysen (Cohen m.fl., 2017, s. 676). Det andre steget er å velge typen tekstlig materiale en ønsker å analysere, mens det tredje steget er å gjennomføre utvalgsprosedyren av det konkrete materialet (Cohen m.fl., 2017, s. 676). Deretter skal en i steg fire definere og reflektere over kontekstuelle forhold ved dokumenter, og i steg fem må en definere analyseenheter (Cohen, m.fl., 2017, s. 676-677). I de påfølgende delkapitlene «3.3.1 Utvalgsprosessen» og «3.3.2 Beskrivelse av datamateriale», vil vi beskrive sentrale prosesser og fremgangsmåter som er blitt gjort i den innledende fasen, før selve analysen startet.

3.3.1 Utvalgsprosessen

Som nevnt trekker Cohen m.fl. (2017) blant annet frem definering av problemstilling og valg av form for tekstlig materiale, som viktige steg i en innholdsanalyse. Grønmo (2016, s. 175) vektlegger også slike momenter, og gjør rede for flere aspekter som er viktige i forberedelsesfasen til datainnsamling i en kvalitativ innholdsanalyse. Det første punktet omhandler at en må avklare fokus for datainnsamling, gjennom å velge tema og typer tekst (Grønmo, 2016, 176). Den overordnede problemstillingen for oppgaven formulerte vi i starten av mastergradsprosjektet, men det har kommet til noen endringer av problemstillingens ordlyd underveis i prosessen. I tillegg utformet vi tre forskningsspørsmål, for å få en klarere retning i studien.

Vi bestemte tidlig at den overordnede tematikken skulle være flerspråklig, dette knyttet til tematikkens plass i det nye læreplanverket. Metodisk ønsket vi å gjøre en lærebokanalyse tilknyttet tematikken, og derfor har vi samlet inn empiri fra lærebøker og læreboktekster. Problemstillingen, forskningsspørsmålene og valg av tematikk for oppgaven har vært retningsgivende i avveinger og beslutninger som har blitt gjort med tanke på innhenting av datamateriale.

Etter at vi hadde konkretisert de overnevnte forutsetningene, var vi klare for å velge ut konkrete lærebøker (steg tre) og definere kontekstuelle forhold i tilknytning til lærebøkene (steg fire), som inngår i prosessen til Cohen m.fl. (2017, s. 676). Noen av de kontekstuelle forholdene, som tematikken flerspråklig sin plass i Kunnskapsløftet 2020, visste vi om allerede i forkant av prosjektet. I prosessen hvor vi skulle velge ut lærebøker, utformet vi tre kriterier vi stilte til lærebøkene: Det første kriteriet var at lærebøkene skulle være produsert for mellom- eller ungdomstrinnet i norskfaget, som gjenspeiler vår studieretning som lærerstudenter i norskdidaktikk for 5.-10. trinn. Det andre kriteriet var at vi ønsket å analysere lærebøker som enten var revidert eller produsert i tilknytning til læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Et tredje kriterium var at vi ønsket å se på lærebøker produsert av de største forlagene, dette basert på en hypotese om at bøker fra disse forlagene ofte velges for bruk i skolen. Skjelbred (2019, s. 62) trekker frem at Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal, er de dominerende læremiddelforlagene i Norge.

Med utgangspunkt i disse kriteriene startet vi prosessen med å orientere oss i de fire forlagenes læreverk for norskfaget. Vi startet bredt med å lage en oversikt over norsklæreverkene produsert både for mellom- og ungdomstrinnet, men valgte etter hvert å rette analysen mot norsklæreverk for ungdomstrinnet. Grunnen til at vi valgte å ta for oss lærebøker for ungdomstrinnet, kan knyttes til det som Cohen m.fl. (2017, s. 676) kaller «convenience sampling». Da vi startet prosjektet i januar 2021, var publiseringen av nye bøker kommet noe lengere for ungdomstrinnet, og disse var dermed lettere å få tilgang til. To av forlagene hadde også publisert 8-10 bøker. Slike samlebøker kan gi et helhetlig bilde av hvordan tematikken flerspråklig fremmes gjennom hele ungdomstrinnet, og dette anså vi som et relevant perspektiv for vår analyse. Derfor var bekvemmelighet også et moment som førte til at vi valgte å analysere lærebøker for ungdomstrinnet.

Grønmo (2016, s. 176) trekker også frem et annet punkt som sentralt i forberedelsen til datainnsamling; å finne tekstene som skal analyseres. Da vi startet innsamling av datamaterialet for prosjektet, hadde ikke alle forlagene publisert de nye norskbøkene for ungdomstrinnet. Norsklæreverkene til Gyldendal og Fagbokforlaget var publisert, det samme gjaldt 8.trinnsbøkene til Aschehoug og Cappelen Damm. I forlengelse av dette kontaktet vi Aschehoug og Cappelen Damm for å få nærmere informasjon om publikasjonsdatoer for 9.- og 10. trinnsbøkene (se vedlegg 1 og 2). 9. trinnsbøkene til Aschehoug og Cappelen Damm ble publisert medio februar, og 10. trinnsbøkene foreligger høsten 2021. Vi har dermed inkludert 9. trinnsbøkene, men 10. trinnsbøkene fra Aschehoug og Cappelen Damm har vi ikke hatt mulighet til å inkludere i vår studie. Vi har valgt ut følgende norskbøker til vår lærebokanalyse:

Tabell 1 - Oversikt over lærebøker, forlag og utgivelsesår

Lærebok	Forlag	Utgivelsesår
Fabel 8	Aschehoug	2020
Fabel 9	Aschehoug	2021
Norsk 8	Cappelen Damm	2020
Norsk 9	Cappelen Damm	2021
Synopsis Håndbok 8-10	Fagbokforlaget	2020
Synopsis Lesebok 8-10	Fagbokforlaget	2020
Kontekst 8-10 Basis	Gyldendal	2020
Kontekst 8-10 Tekster 5	Gyldendal	2020

Det femte punktet i modellen til Cohen m.fl. (2017, s. 676-677); «å definere analyseenheter», medfører at vi må spesifisere hvilke deler, tekstenheter og modaliteter vi har inkludert i analysen av de utvalgte lærebøkene. Med tanke på at utvalget vårt består av totalt 8 lærebøker, og på bakgrunn av masteroppgavens omfang (30 stp.), har det vært nødvendig å avgrense datamaterialet. Selv om det ville vært interessant å undersøke lærebøkene i sin helhet, har vi avgrenset analysen til spesifikke kapitler og former for tekst. De tre forskningsspørsmålene la føringer for at det var nødvendig å undersøke ulike enheter i lærebøkene.

I tilknytning til det første forskningsspørsmålet vårt, studerer vi tekstutvalget i læreverkene. I arbeid med forskningsspørsmål 2 og 3 har vi konsentrert analysen til språkkapitlene i lærebøkene, og det er brødtekster (den løpende teksten) og oppgaveformuleringer som har vært hovedfokuset. For fullstendig oversikt over hvilke deler av lærebøkene som er gjenstand for analyse, se vedlegg 3.

3.3.2 Beskrivelse av datamaterialet

Fabel 8 og Fabel 9, Aschehoug Forlag

Aschehougs norsklæreverk for ungdomstrinnet, *Fabel 8-10: Norsk for ungdomstrinnet*, er strukturert slik at hvert trinn har én lærebok, henholdsvis: *Fabel 8* (2020), *Fabel 9* (2021) og *Fabel 10* (ikke publisert). *Fabel 8* (2020) er skrevet av Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen, Hilde Rindal og Harald Ødegaard. *Fabel 9* (2021) er skrevet av Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen og Harald Ødegaard. *Fabel 10* er under produksjon, og skal foreligge høsten 2021. Vi har dermed ikke hatt mulighet til å inkludere *Fabel 10* i vår studie. *Fabel 8* og *Fabel 9* er strukturert i fem overordnede bolker, og i vårt prosjekt har kapitlene under bolken «Språk og kultur» i lærebøkene vært spesielt interessante å se nærmere på, og derfor valgt som grunnlag for vår analyse. I *Fabel 8* omfatter dette kapittel 14: «En reise i språket» (s. 242-259, 17 sider). I *Fabel 9* omfatter dette kapittel 14: «Språk og identitet» (s. 248-265, 17 sider). Til slutt har begge bøkene en tekstsamling med tilhørende oppgaver.

Norsk 8 og Norsk 9, Cappelen Damm

Læreverket Norsk fra Cappelen Damm består av 3 lærebøker: *Norsk 8 Grunnbok* (2020), *Norsk 9 Grunnbok* (2021) og *Norsk 10 Grunnbok* (ikke publisert). Som tidligere nevnt, vil ikke *Norsk 10* være tilgjengelig før høsten 2021 og er derfor utelatt fra studien. Vi har analysert språkkapitlene i grunnbøkene Norsk 8 og Norsk 9, skrevet av Marte Blikstad-Balas, Mette Haustreis og Christoffer Beyer-Olsen. I Norsk 8 (2020) analyserer vi kapittel 5: «Det levende språket» (s. 218-271, 53 sider). I Norsk 9 (2021) analyserer vi kapittel 5: «Det mangfoldige språket» (s. 222-277, 55 sider). I tillegg har vi fra Norsk 9 inkludert et sideoppslag med underoverskrift: «Fleire språk i Noreg» (s. 212-213), fra kapittel 4: «Hva er det norske?».

Synopsis 8-10, Fagbokforlaget

Fagbokforlagets norsklæreverk for ungdomstrinnet er *Synopsis*, der *Synopsis Håndbok* og *Synopsis Lesebok* er fellesbøker for 8.-10. trinn. *Synopsis Håndbok* (2020) er skrevet av Nina Rasmussen Bjelland, Jon Aleksander Bolstad, Victoria Fleischer Magnryd, Mari Selboe og Øystein Jetne. Boken er strukturert i to deler; «Del 1: Praktiske veiledninger» og «Del 2: Dialekter, historie og grammatikk». Vi har analysert ett kapittel tilhørende del 2 av boken; kapittel 13, med tittelen: «Dialekter og talemål» (s. 245-269, 24 sider). *Synopsis Lesebok* (2020) består av skjønnlitterære tekster og saktekster, med tilhørende oppgaver, og lærebokforfatterne er Nina Rasmussen Bjelland, Jon Aleksander Bolstad, Victoria Fleischer Magnryd og Mari Selboe.

Kontekst 8-10, Gyldendal Forlag

Kontekst 8-10 er norsklæreverket til Gyldendal Forlag. Det består blant annet av de trykte lærebøkene *Kontekst Basis* og *Kontekst Tekster 5*. *Kontekst Basis* (2020) er skrevet av Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby. Boken er strukturert i fem deler: «Del 1: Tekstforskeren», «Del 2: Kommunikasjon og tekstsaking», «Del 3: Språket – system og mulighet», «Del 4: Oppdrag» og «Del 5: Oppslag». I vårt prosjekt er det «Del 3: Språket – system og mulighet» som er relevant. Kapitlet som er grunnlaget for vår analyse er kapittel 6: «Språk og mangfold» (s. 228-269, 41 sider). I tillegg har vi tatt med ett sideoppslag fra «Del 4: Oppdrag», med overskrift «Oppdrag: Språktreet» (s. 342-343). *Kontekst Tekster 5* (2020) er læreverkets tekstsamling bestående av fiksjons- og saktekster med tilhørende oppgaver. Forfattere er Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby.

3.3.3 Utforming av analysekategorier

I den metodiske fremgangsmåten beskrevet av Cohen m.fl. (2017), er stegene 6-9 knyttet til utforming av koder og kategorier, samt selve gjennomføringen av innholdsanalysen. Steg 6 omhandler å definere og velge koder som skal anvendes i analysen, og i steg 7 konstrueres analysens kategorier (Cohen m.fl., 2017, s. 677-678). I steg 8 og 9 knyttes koder og kategorier til tekstmateriale, og videre analyseres empirien (Cohen m.fl., 2017, s. 678-680). I vårt arbeid med koder og kategorier har vi ikke fulgt de nevnte stegene slavisk, og i utviklingen av koder og kategorier har vi også basert oss på Hsieh & Shannons (2005) beskrivelser av tre ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse. Tilnærmingene er konvensjonell innholdsanalyse (*conventional content analysis*), teoridrevet innholdsanalyse (*directed content analysis*) og summativ innholdsanalyse (*summative content analysis*) (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277).

Fauskanger & Mosvold (2014) refererer til disse tre tilnærmingene, og det er deres norske oversettelse av begrepene vi viser til. Vi vil posisjonere vårt analysearbeid et sted mellom konvensjonelt og teoridrevet, da vi har hentet inspirasjon fra begge disse tilnærmingene.

Da vi fikk tilgang til datamaterialet, startet vi overordnet med å bla gjennom lærebøkene for å få oversikt over struktur og innhold. Vi studerte blant annet innholdsfortegnelsene, kommenterte utdrag som virket interessante for tematikkene flerspråklighet og språklig mangfold, og utforsket om vi kunne se sammenhenger i lærebøkene. I denne innledende fasen startet vi smått med koding av data, ved å sette merkelapper og notere stikkord, og skrive korte setninger som belyste innholdet i utdragene. Slik startet vi i empirien, og de innledende kodene vi brukte utkrystalliserte seg fra datamaterialet. Dette er i tråd med det Hsieh & Shannon (2005, s. 1279) betegner som konvensjonell innholdsanalyse. Gangen i en konvensjonell innholdsanalyse kjennetegnes av at forskeren leser gjennom datamaterialet gjentatte ganger, før man med utgangspunkt i datamaterialet utformer kategorier, og derfor kan denne tilnærmingen beskrives som induktiv (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279).

Da vi hadde fått oversikt over datamaterialet, gikk vi videre til et mer målrettet analysearbeid med en mer presis og systematisk koding og kategorisering (jf. Cohen mfl., 2017, s. 677). I denne delen av analyseprosessen trakk vi systematisk ut det innholdet vi anså som relevant for oppgavens tematikk. På denne måten fikk vi oversikt over materialet og avgrenset og klargjort det for analyse. I tråd med Schreier (2012, s. 82-83) startet vi med to kategorier; *relevant* og *irrelevant* materiale. Schreier (2012, s. 83) presiserer at kategorien *relevant* bør være en bred kategori, som både inkluderer de delene av dataene som åpenbart er relevante, samt de delene man er usikker på, men som potensielt kan være relevante. I starten av arbeidet med innholdsanalysen, opprettet vi et dokument der vi skrev ned utdrag fra hver lærebok, som vi mente var relevant for prosjektets problemstilling. Vi noterte ned alle tvilstilfeller, for deretter å diskutere disse tilfellene i fellesskap. Dette er i tråd med Schreiers (2012, s. 83) oppfordringer, både om at en i partnerskap gjennomgår koding og kategorisering, og vurderer hvorvidt utdrag skal ekskluderes eller inkluderes i videre analyse. Vi vil eksemplifisere tvilstilfeller og usikkerheter vi har hatt knyttet til koding og kategorisering i kapittel 4.

Da vi hadde avgrenset og identifisert relevante kapitler og tekstutdrag i datamaterialet, begynte vi den mer systematiske analysen. Der knyttet vi de relevante utdragene og tekstene til overordnede kategorier.

Med utgangspunkt i den innledende analysen av lærebøkene, som i større grad var ustrukturert, hadde vi gjort oss noen tanker om mulige kategoriseringer. På dette tidspunktet tok vi et steg ut av datamaterialet, og gikk tilbake til teori, læreplanverket og tidligere forskning. På bakgrunn av dette vil vi si at kodings- og kategoriseringsprosessen i vårt prosjekt også inneholder elementer fra en teoridrevet innholdsanalyse, jf. Hsieh & Shannon (2005, s. 1281). Ved å se til tidligere forskning og eksisterende teori, kan man få en pekepinn på interessante variabler og dermed få et grunnlag å bygge videre på i utformingen av kodeskjema og kategoriseringer (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Ved at en beveger seg fra teori til empiri, kan denne tilnærmingen beskrives som deduktiv (Mayring, 2000, referert i Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281).

Med basis i de innledende analysene av lærebøkene, kategorisering gjort i tidligere forskning (blant andre Hårstad, 2019; Kulbrandstad, 2019; Kulbrandstad & Egeland, 2019; Tessem, 2020) og sentrale formuleringer i Kunnskapsløftet 2020, definerte vi tre kategorier med tilhørende spørsmål. Da de tre kategoriene var definert, systematiserte vi kodede utdrag til hver kategori. Rent praktisk gjorde vi dette gjennom å utforme tabeller for hver kategori. For å sortere datamaterialet vårt ytterligere, utformet vi også underkategorier tilknyttet hver hovedkategori.

3.3.4 Presentasjon av kategorier

Med bakgrunn i kodeprosessen, formuleringer i læreplanen, tidligere forskning, prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, kom vi frem til følgende kategorier:

Tabell 2 - Oversikt over analysekategorier

	Tittel på kategori	Beskrivelse av underkategorier
Kategori 1	Representasjon av språk i tekstutvalg	Tekster i oversettelse fra et annet språk
		Tekster som presenteres på et annet språk
		Tekster med innslag fra et annet språk
Kategori 2	Det språklige mangfoldige Norge	Språkmangfold på samfunnsnivå
		Multietnolekt
Kategori 3	Det flerspråklige individ	Tematisering av flerspråklige individer
		Utforskning av egen språkkompetanse

Kategori 1 – «Representasjon av språk i tekstutvalget»

I kategori 1 er formålet å undersøke tekstutvalget i lærebøkene for å få innsikt i hvilke språk utenfor det norske, som blir representert i skjønnlitteratur og sakprosa. For å få et helhetlig perspektiv på kategorien, vil vi analysere hvordan språkmangfold blir representert *implisitt* og *eksplisitt*. Med implisitt representasjon mener vi de tekstene som foreligger i oversettelse fra et annet språk, og med eksplisitt representasjon mener vi tekster som presenteres på, eller inneholder innslag fra et annet språk.

Bakgrunnen for å undersøke implisitt representasjon av språkmangfold bygger på kompetansemålet fra læreplanen i norsk, hvor elevene etter 10. trinn skal kunne: «Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Vi vil her vektlegge formuleringene «i oversettelse fra» og «andre språk». Formålet er å undersøke hvilke *andre språk*, som gjennom oversettelse til norsk blir representert i lærebøkens tekstutvalg. Dette betegner vi som implisitt representasjon av språkmangfold, fordi det indirekte kan belyse språklig og kulturell variasjon i lærebøkens tekstutvalg. Ved å inkludere tekster skrevet på ulike språk, og med basis i ulike kulturer, kan det tenkes at tekstene åpner for at elevene kan reflektere over forskjellige skrivekulturer, språklige identiteter og språkmangfold utover det norske.

I norsklæreplanen står det at elevene etter 10. trinn skal kunne: «Lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Dette kompetansemålet knytter vi til analysen av hvordan språkmangfold eksplisitt blir representert. Vi vil dermed se på tekstutvalget i lærebøkene, for å undersøke forekomst av tekster som er skrevet og foreligger på et annet språk. Innenfor eksplisitt representasjon av språkmangfold i tekstutvalget, vil vi også se nærmere på tekster hvor en finner norsk språk med innslag av andre språk. Gjennom å ha tre «operasjoner» i kategori 1, mener vi at vi i større grad kan gi et helhetlig perspektiv på representasjon av språk i tekstutvalget.

Kategori 2 - Det språklig mangfoldige Norge

Kategori 2 kartlegger flerspråklighet, språkmangfold og variasjon på samfunnsnivå i lærebøkene. Denne kategorien tar utgangspunkt i kompetansemålet fra norsklæreplanen, der elevene etter 10. trinn skal kunne: «Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Det nevnte kompetansemålet ser vi i sammenheng med følgende utdrag fra kjerneelementet språklig mangfold: «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). I kategorien har vi startet bredt gjennom å undersøke lærebøkens generelle fremstilling av Norge som et språklig mangfoldig samfunn. Vi begrunner dette med at vi ønsket å få en helhetlig oversikt over lærebøkens behandling av tematikken. I tråd med problemstillingens ordlyd, fokuserer vi først og fremst på hvordan nyere flerspråklighet og nyere talespråklig variasjon, herunder multietnolekt, behandles som en del av det språklige mangfoldet i Norge. Vi har strukturert denne kategorien i to underkategorier basert på tilhørende spørsmål: (1) Hvordan tematiseres Norge som et språklig mangfoldig samfunn, og inkluderes nyere minoritetsspråk i denne fremstillingen? og (2) Hvordan tematiseres multietnolekt som en talemålsvariasjon i Norge?

Kategori 3 – Flerspråklighet på individnivå

Kategori 3 har bakgrunn i de første møtene med datamaterialet, der vi observerte interessante formuleringer knyttet til flerspråklige individer, både i brødteksten og i oppgaveformuleringer. Av den grunn ønsket vi å inkludere dette perspektivet i analysen. Kategorien kan videre sees i lys av formuleringer i fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen i norsk: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). I forlengelse av dette utdraget kan interessante spørsmål i lærebokanalysen være hvordan lærebøkene bidrar til at flerspråklighet verdsettes som en ressurs på individnivå, og om elevene får mulighet til å reflektere over egen språkkompetanse. Kategorien er derfor strukturert i to underkategorier, med tilhørende spørsmål: (1) På hvilken måte tematiseres det at individer kan være flerspråklige? og (2) Hvordan åpner oppgaver og andre formuleringer for at elever kan utforske egen språkkompetanse og språklige erfaringer?

3.4 Kvalitet i forskningen og forskningsetiske betraktninger

Grunnleggende spørsmål man kan stille til alle former for forskning for å vurdere forskningens kvalitet, er ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 23) knyttet til begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 23) beskriver reliabilitet som «nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides». Begrepet validitet blir beskrevet slik av Christoffersen & Johannessen (2012, s. 24): «Data er [...] ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. Et sentralt spørsmål er da hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet». I likhet med Postholm & Jacobsen (2018, s. 222-223), vil vi i dette kapitlet anvende begrepet *gyldighet* i stedet for validitet, og *pålitelighet* i stedet for reliabilitet. Dette på grunn av at begrepene gyldighet og pålitelighet er mer kvalitativt rettet, i motsetning til validitet og reliabilitet som i større grad tilhører den kvantitative forskningstradisjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Vi vil i de følgende delkapitlene gjøre rede for begrepene pålitelighet og gyldighet og knytte dem til vurderinger og refleksjoner vi har gjort omkring kvaliteten i vår studie.

3.4.1 Studiens pålitelighet

Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) ser pålitelighet i sammenheng med «[...] refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet». Videre trekker Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) frem to sentrale aspekter en bør reflektere over i vurdering av studiens pålitelighet; «at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det er disse to punktene vi vektlegger i refleksjon av studiens pålitelighet.

Når det gjelder refleksjoner knyttet til vår påvirkning på studien, er det relevant å nevne at vi gjennom dette prosjektet har tilegnet oss innsikt om tematikken flerspråklighet ved å se til teori og tidligere forskning, noe som kan ha påvirket vår subjektive forståelse av datamaterialet. Dette er også et moment Grønmo (2016, s. 181) belyser som et typisk problem med kvalitativ innholdsanalyse: «Forskerens perspektiv kan påvirke utvelgingen og tolkningen av tekstene». I møtet med datamaterialet har vi vært to som har vært sammen om å tolke og kategorisere utdrag fra lærebøkene, og dermed hatt to individuelle perspektiver i analyseprosessen. Likevel er det viktig å poengtere at vi er åpne for at andre forskere potensielt kunne ha kodet, kategorisert og analysert det samme datamaterialet på en annen måte enn oss.

For å gjøre forskningsprosessen synlig for andre, slik Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) fordrer, har vi gjort en rekke tiltak for å ivareta forskningens pålitelighet. Som vist i utvalgsprosessen (delkapittel 3.3.1) og utformingen av analysekategorier (delkapittel 3.3.3), har vi valgt å anvende stegene til Cohen m.fl. (2017) i analyseprosessen. Dette for å gjennomføre analysen på en systematisk og strukturert måte gjennom hele prosjektet. Grønmo (2016, s. 249) hevder at en forutsetning for pålitelighet i en studie er at innsamling av empiri forgår på en systematisk måte «[...] i samsvar med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter [...]». Ved å anvende stegene til Cohen m.fl. (2017), har vi tatt i bruk en etablert fremgangsmåte for kvalitativ innholdsanalyse, noe som kan bidra til å styrke studiens pålitelighet.

At vi har vært to forskere involvert, vurderer vi som styrkende for studiens pålitelighet, med bakgrunn i at vi har vært i en posisjon der vi har hatt en medstudent vi til enhver tid har kunne diskutere og drøfte utfordringer og tvilstilfeller med. Vi har tidligere i avhandlingen eksemplifisert dette ved å si noe om hvordan vi har arbeidet med kategoriene relevant og irrelevant materiale, jf. Schreier (2012, s. 82-83). Ved å tydeliggjøre hvilke avgrensinger vi har gjort i utvelgelsen av empiri, og vise hvilke kategorier vi har brukt i analysen, mener vi at vi har styrket studiens pålitelighet. For å ivareta høy pålitelighet i studien, har vi beskrevet med så stor nøyaktighet som mulig hvordan vi har arbeidet i analyseprosessen i prosjektet. Vi har forsøkt å formidle dette på en gjennomsiktig måte, og vil blant annet beskrive tvilstilfeller i det påfølgende analysekapitlet. Videre har vi forsøkt å forklare hvorfor vi har utelatt eller inkludert tekstutdrag i studien.

3.4.2 Studiens gyldighet

Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) skiller mellom indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om hvorvidt funnene i studien, samt de konklusjonene en kommer frem til, er gyldige for de eller det som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I vårt prosjekt har vi stilt spørsmål ved hvorvidt funnene i vår studie er gyldige for læreverkene som studeres. Med bakgrunn i at lærebøkene Fabel 10 og Norsk 10 ikke inngår i innholdsanalysen, kan dette sies å være en svakhet for studiens indre gyldighet. Dette på grunn av at vi sannsynligvis går glipp av et helhetlig bilde av hvordan tematikken flerspråklighet presenteres i læreverkene fra Aschehoug og Cappelen Damm. En annen mulig svakhet ved studiens gyldighet, handler om mengde datamateriale som er grunnlaget for vår lærebokanalyse.

Potensielt kunne en lærebokanalyse der man studerte to til tre lærebøker, ført til økt gyldighet siden det kunne gitt en dypere forståelse av de valgte lærebøkene. Likevel valgte vi å inkludere åtte lærebøker i vårt datamateriale, fordi vi ønsket å få en bedre oversikt over tematikken flerspråklighet gjennom et større utvalg norsklærebøker for ungdomstrinnet. Overførbarhet er et begrep som omhandler studiens ytre gyldighet, herunder hvorvidt «[...] funn fra en kontekst kan overføres – eller *generaliseres* – til andre kontekster som ikke er studert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Når det gjelder studiens ytre gyldighet, kan funnene fra vår studie være overførbare i den forstand at vi i lærebokanalysen peker på noen tendenser som i større eller mindre grad er synlige i lærebøkene, men som kan ha overføringsverdi til generelle diskurser i samfunnet.

Oppsummert kan en si at i vårt prosjekt ligger pålitelighet og gyldighet i det å være redelig om hvordan vi har kommet frem til resultatene, jf. Postholm & Jacobsens (2018, s. 242) oppfordring om at «forskeren åpent og eksplisitt redegjør for de valg som er gjort i forskningsprosessen [...]». Vi har reflektert over hvilke styrker og svakheter kvaliteten i vår oppgave har, samt vurdert hvorvidt vår studie har overføringsverdi til forhold utenfor vår analyse. I tillegg har vi forankret vårt prosjekt i teori og tidligere forskning, og på denne måten inngått i en dialog med tidligere forskning slik Postholm & Jacobsen (2018, s. 242) beskriver som ett av kjennetegnene ved god forskning.

3.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetiske betraktninger bør tas hensyn til før, under og etter at forskningen foregår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Selv om forskningsetiske betraktninger ikke er det mest relevante for vårt prosjekt, da vi ikke har behandlet noen form for personopplysninger, har vi likevel gjort oss opp noen tanker rundt denne tematikken. I starten av prosjektet fikk vi tilgang til upublisert materiale fra et av forlagene i form av en PDF-fil, som vi behandlet konfidensielt. Tilgangen vi fikk fra forlaget var tillitsbasert, og dermed tok vi hensyn til forskningsetiske forhold. Vi oppbevarte PDF-filen på hver vår passordbeskyttede datamaskin, som kun vi hadde tilgang til. I løpet av mastergradsprosjektet vårt ble alle bøkene i datamaterialet publisert, og regnes nå som offentlige dokumenter som alle kan få tilgang til.

4 Analyse og funn

I dette kapitlet presenteres analysen av studiens datamateriale. Kapitlet er strukturert etter de tre hovedkategoriene vi presenterte i kapittel 3.3.4. Avslutningsvis i hvert delkapittel sammenfatter vi kategorien og presenterer funn.

4.1 Representasjon av ulike språk i tekstutvalget

I analysen av kategori 1 undersøker vi hvordan språkmangfold blir representert implisitt og eksplisitt i tekstutvalget til seks av lærebøkene. Lærebøkene har ulik struktur, og vi vil derfor presisere hva som har vært gjenstand for analyse i tilknytning til kategori 1. I Fabel 8 og Fabel 9 har vi analysert tekstsamlingen som foreligger sist i begge bøkene (Fabel 8, 2020, s. 260-379; Fabel 9, 2021, s. 274-394). I Norsk 8 og Norsk 9 er tekstutvalget implementert som en del av lærebøkens kapitler. Av den grunn har vi gjennomgått lærebøkene i sin helhet for å kunne registrere sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster. Læreverkene Synopsi og Kontekst har egne tekstbøker, Synopsi Lesebok (2020) og Kontekst Tekster 5 (2020), og det er tekstutvalget i disse vi har analysert. I kapitlet refererer vi til tekstenes sidetall i lærebøkene, og ikke i originalverkene. I dette kapitlet henviser vi til vedlegg 4, 5 og 6.

4.1.1 Implisitt representasjon av språklig mangfold

Blant tekster som opprinnelig er skrevet på et annet språk, men foreligger i oversatt versjon i tekstutvalget i lærebøkene, har vi i analysen totalt funnet 30 tekster (se vedlegg 4). Det totale antallet tekster som er inkludert i lærebøkens tekstutvalg er 290. I alt har vi funnet tekster i oversettelse til norsk fra ti ulike språk, henholdsvis samisk, svensk, dansk, islandsk, engelsk (herunder britisk og amerikansk), tysk, italiensk, fransk, russisk og japansk. Av de 30 tekstene som er oversatt til norsk, er 27 av tekstene av skjønnlitterær karakter.

Av skjønnlitterære tekster finner vi eksempelvis de tradisjonelle eventyrene *Nattergalen* (Synopsi Lesebok, 2020, s. 19-26) og *Den lille piken med sjoelstikkene* (Fabel 8, 2020, s. 279-281) originalt skrevet på dansk av H.C. Andersen, samt eventyret *Vesle Rødhette* av Brødrene Grimm som presenteres i oversettelse fra tysk (Fabel 8, 2020, s. 275-278). Diktene som presenteres i oversettelse fra andre språk er *Japansk eventyr* skrevet på islandsk av Gerdur Kristny (Synopsi Lesebok, 2020, s. 275), *Uten tittel* originalt skrevet på samisk av Nils Aslak Valkeapää (Fabel 9, 2021, s. 363-364) og diktet *Raudhette og ulven* originalt skrevet på engelsk (britisk) av Roald Dahl, gjendiktet av Grethe Fatima Syéd (Norsk 8, 2020,

s. 317-318). I tillegg inngår en diktsamling med tittelen *Haikudikt* gjendikta fra japansk av Paal-Helge Haugen i analysen (Kontekst Tekster 5, 2020, s. 114). Vi har i analysen funnet flere noveller i oversettelse fra andre språk. Eksempler på dette er *Miriam og eg og verda* av Annelis Johansson i oversettelse fra svensk (Synopsis Lesebok, 2020, s. 182-191) og novellen *Automatisk eksistens* originalt skrevet på japansk av Shinichi Hoshi (Norsk 8, 2020, s. 208-210). De tre oversatte saktekstene som inngår i analysen er *Gretas tale til FN* som ble holdt av Greta Thunberg på engelsk (Synopsis Lesebok, 2020, s. 370-371), Martin Luther King jr. sin tale *Jeg har en drøm* i oversettelse fra engelsk (amerikansk) (Fabel 9, 2021, s. 280-283) og et utvalg artikler med tittelen *Kva er greia med alle dei nakne folka i kunsten?* originalt skrevet på engelsk (britisk) av Susie Hodge (Kontekst Tekster 5, 2020, s. 256-260).

Vi har også møtt på en rekke tekster der vi har vært i tvil om hvorvidt de tilhører denne kategorien. Et eksempel er tegneserieromanen *Peer Gynt* av Geir Moen og David Zane Mairowitz (Kontekst Tekster 5, 2020, s. 202-208). I læreboken står Mairowitz oppført som forfatter, og han presenteres som amerikansk. I våre biblioteksøk har det ikke vært mulig å innhente informasjon for å bekrefte eller avkrefte om teksten originalt ble skrevet på et annet språk enn norsk. Av den grunn har vi valgt ikke å inkludere den nevnte teksten i vår analyse. Et annet eksempel på en tekst vi har utelatt fra studien, er en reportasje med tittelen *Ønsker ein ny start – heime* av Diego Ibarra Sánchez (Kontekst Tekster 5, 2020, s. 282-287). Sánchez beskrives som fotograf og forfatter av reportasjen i læreboken. Det står at han er spansk, men det nevnes ikke om teksten har blitt oversatt, eller hvem som i så fall har oversatt teksten, og av den grunn er den ikke inkludert i vårt datamateriale.

Tegneserieromanen *Nærmere kommer vi ikke* av Anneli Furmark og Monika Steinholm er representert i tekstutvalget både i Synopsis Lesebok (2020, s. 288-298) og Norsk 9 (2021, s. 162-165). Også denne teksten har vært et tvilstilfelle i analysen, men vi har valgt å inkludere den i studien. Årsaken til dette er at det i Norsk 9 står følgende: «Den er en adaptasjon av en roman med samme tittel, skrevet av den norske forfatteren Monika Steinholm. Den grafiske utgaven kom først ut på svensk og ble skrevet og illustrert av Anneli Furmark. Oversettelsen til norsk er gjort av Monika Steinholm» (Norsk 9, 2021, s. 116). Med bakgrunn i utdraget legger vi til grunn at den grafiske utgaven originalt ble skrevet på svensk, for deretter å bli oversatt til norsk, og dermed inngår teksten i analysen. Ved andre usikkerheter og tvilstilfeller om hvorvidt tekster er oversatt, har vi søkt opp forfatter og originalverk i Tromsø biblioteks søkefunksjon.

4.1.2 Eksplisitt representasjon av språklig mangfold

I tilknytning til eksplisitt representasjon av språklig mangfold i tekstutvalget, har vi både identifisert tekster som i sin helhet foreligger på annet språk og tekster med innslag fra andre språk. I kodingen av kategori 1 har vi i vedlegg 5 listet opp tekstene vi har funnet i analysen av tekstutvalget i lærebøkene, som i sin helhet presenteres på et annet språk enn norsk. I analysen har vi totalt funnet 19 tekster som foreligger i original språkdrakt. Av disse er ni tekster skrevet på svensk, fem på dansk og fem på samisk. Tekstene som representeres er i hovedsak skjønnlitterære, og det er utdrag fra romaner og dikt som fortrinnsvis forekommer i tekstutvalget. I lærebøkene Norsk 8 (2020) og Norsk 9 (2021) har vi i analysen ingen funn av tekster som er skrevet på et annet språk enn norsk.

For å belyse hvilke språk som representeres i tekstutvalget, har vi også undersøkt tekster hvor det forekommer bruk av flere språk i samme tekst (se vedlegg 6). Her har vi kun inkludert tekster hvor det forekommer en tydelig språklig veksling mellom norsk og et annet språk, og hvor dette er et sentralt virkemiddel som er gjennomgående i teksten. I flere av tekstene i lærebøkene har vi observert forekomster av enkeltord skrevet på andre språk, spesielt engelsk, men disse har ikke blitt inkludert i analysen. Vi har unnlatt å se nærmere på dette, fordi det kan være vanskelig å vurdere hvorvidt et engelsk ord er et lånord som er innarbeidet i det norske vokabularet, eller ikke.

I tre av lærebøkene: Fabel 9 (2021, s. 318-325), Synopsis Lesebok (2020, s. 230-237) og Kontekst Tekster 5 (2020, s. 23-30) er utdrag fra teksten *489 mil til Aleppo* av Lars Mæhle, en del av tekstutvalget. I denne teksten er det flere innslag av engelsk, gjennom at hovedpersonen kommuniserer på engelsk. Eksempelvis: «- Are you from Sweden? heldt han fram. (...) – No. Syria» (Kontekst Tekster 5, 2020, s. 35), «I like it. Very much. Thank you» (Fabel 9, 2021, s. 318) og «Do you like your new room?» (Synopsis Lesebok, 2020, s. 230). I Kontekst Tekster 5 (2020, s. 23-30) er det også et utdrag fra romanen *Nordsjøen* av Marita Liabø, som også har flere innslag av engelsk. I teksten *Skamløs* av Amina Bile, Sofia Nesrine Srour & Nancy Herz (Synopsis Lesebok, 2020, s. 373-380) er små sitater i tekstbobler skrevet på norsk, etterfulgt av emneknagger som eksempelvis: «#LikeABoss», «Hijabsquad» og «#OOTD» (Synopsis Lesebok, 2020, s. 377). Teksten ble i hovedsak registrert fordi den har innslag av engelsk språk.

Selv om vi ikke var ute etter å undersøke enkeltord på andre språk, valgte vi å være litt mer liberale med denne teksten, og noterte her følgende registrering av et arabisk ord: «Andre muslimer hilser alltid og sier «Salaam»» (Synopsis Lesebok, 2020, s. 376). Teksten representerer dermed også språk utover det engelske.

Vi finner også tekster hvor transspråking er representert på setningsnivå. Eksempelvis har Fabel 9 (2021, s. 367-368) inkludert sangteksten *Hollywood* av Kristoffer Cezinando Karlsen som en del av tekstutvalget. Her blir transspråklig skrivepraksis (jf. 2.4.2) tydelig: «Men de leave meg på seen, det er ikke Alltid som it seems» (Fabel 9, 2021, s. 367). I Norsk 8 foreligger det en eksempeltekst med tittel *Strax Fri* av Mina, 15 år, som også viser transspråking: «Du r litt cold» (Norsk 8, 2020, s. 248). Begge disse eksemplene viser transspråking mellom norsk og engelsk på setningsnivå. I Fabel 8 (2020, s. 313-320) er teksten *Elvesang* av Ellen Hofsø inkludert. I denne teksten finnes det eksempler hvor norsk og kvensk, og norsk og samisk brukes innad i en setning. Eksempelvis: «Rakas Jumala (kjære Gud) la meg nå igjen Daniel» (Fabel 8, 2020, s. 319) og «De møttes utenfor og i teltet foran árran (grua) om kveldene» (Fabel 8, 2020, s. 317). I Norsk 9 (2021) fant vi ingen forekomster av norskspråklige tekster hvor transspråking er representert.

4.1.3 Sammenfatning og funn: Kategori 1

Vi har totalt funnet 30 tekster som foreligger på norsk, i oversatt versjon fra et annet språk. Totalt er ti forskjellige språk representert i oversettelse til norsk. Tendensen vi ser er at nesten samtlige av språkene som er representert er europeiske språk, eller språk som snakkes i den vestlige verden. Kategori 1 er, som tidligere nevnt, knyttet opp mot kompetansemålet som belyser at elevene skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa i oversettelse fra samiske og *andre språk* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9), og analysen vår viser at tekstutvalget har en klar overvekt av skjønnlitterære tekster. I analysen av tekstutvalget har vi også funnet at de tekstene som fremkommer på et annet språk enn norsk, er tekster på svensk, dansk og samisk. Disse tekstene er også i hovedsak skjønnlitterære. Lærebøkene Norsk 8 (2020) og Norsk 9 (2021) inneholder ingen tekster som er presentert på et annet språk enn norsk.

Når det gjelder *nyere* flerspråklighet og språkmangfold, viser analysen at dette representeres i liten grad i tekstutvalget i lærebøkene. Nesten samtlige tekster er skrevet på, eller foreligger i oversettelse fra, et av de offisielle språkene i Norge, nasjonale minoritetsspråk (herunder kvensk), et av de nordiske språkene eller et av de store verdensspråkene (eksempelvis engelsk, spansk, tysk og fransk). Utover dette har vi funnet to tekster som er oversatt fra japansk.

Oppsummert finner vi blant tekstutvalget i lærebøkene *noe* representasjon og mangfold av ulike språk, både implisitt og eksplisitt. Tekstutvalget i lærebøkene inneholder fortrinnsvis skjønnlitterære tekster skrevet på, i oversettelse fra, eller med innslag fra et språk fra den vestlige verden. Nyere språkmangfold representeres i liten grad i tekstutvalget.

4.2 Det språklig mangfoldige Norge

Formålet med kategori 2 er å få innsikt i hvordan lærebøkene tematiserer Norge som et språklig mangfoldig samfunn. Hovedfokuset for analysen er å undersøke hvordan nyere minoritetsspråk behandles i fremstillingen av det språklig mangfoldige Norge. I tillegg analyserer vi hvordan lærebøkene belyser multietnolekt som en talemålsvariant i Norge.

4.2.1 Språkmangfold på samfunnsnivå

Fabel 8 og Fabel 9

I Fabel 8 introduseres bolken «Språk og kultur», som inneholder språkkapitlet «En reise i språket», med to spørsmål: «Hvorfor har språket vårt blitt som det er blitt? Og hvorfor har vi flere språk i Norge?» (Fabel 8, 2020, s. 240). Vi har funnet et utdrag i kapitlet, som belyser at Norge er et flerspråklig land: «I våre dager snakkes det omtrent 150 forskjellige språk til daglig i Norge, og alle kan sorteres inn i store språkfamilier, for eksempel **bantuspråk** (Afrika), **semittiske** språk (Midtøsten), **sinotibetanske** språk (Asia)» (Fabel 8, s. 245, ikke vår utheving). Utdraget synliggjør og tallfester at flere språk, fra flere deler av verden, er i bruk i Norge. I kapitlet blir det også gjort rede for at samisk og norsk er de to offisielle språkene i Norge, og videre presenteres bokmål og nynorsk som de to skriftlige målformene (Fabel 8, 2020, s. 245). Samisk blir ikke tematisert ytterligere i kapitlet. Kapitlet gir en historisk beskrivelse av utviklingen av det norske språket, og videre tematiseres fremdriften mot de to skriftmålformene nynorsk og bokmål (Fabel 8, 2020, s. 246-257).

Språkmøter og språklig påvirkning skildres i to tilfeller i kapitlet. Eksempelvis trekkes tysk påvirkning på norsk frem i følgende utdrag: «Det tyske Hansaforbundet hadde kontroll over handelen i Norge fra ca. 1300. [...] Veldig mange tyske ord kom inn i norsk i denne perioden: **kokk, murer, handel, borger, frisk, angst, sak, bringe** og **føle**» (Fabel 8, 2020, s. 248, ikke vår utheving). Det poengteres også at norske vikinger gjennom utfart, påvirket det engelske språket (Fabel 8, 2020, s. 247). Disse utdragene viser at andre språk historisk har påvirket det norske språket, så vel som at det norske språket har påvirket andre språk.

Språkkapitlet i Fabel 8 (2020) definerer ikke eksplisitt Norge som et flerspråklig samfunn, og nevner ikke nasjonale minoritetsspråk eller nyere minoritetsspråk. Likevel belyser kapitlet hvordan flere språk historisk har eksistert, og nåtidig eksisterer i Norge, og gjennom dette fremstilles Norge som et flerspråklig samfunn. Det innledende spørsmålet: «Hvorfor har vi flere språk i Norge?» (Fabel 8, 2020, s. 240), besvares i liten grad. Det som i større grad belyses, er det interne språkmangfoldet i Norge, herunder norsk språkhistorie og skriftmålfornene bokmål og nynorsk.

«Språk og identitet» er tittelen på språkkapitlet i Fabel 9. Et sideoppslag i kapitlet har følgende overskrift: «Ett land – mange språk» (Fabel 9, 2021, s. 250). På sideoppslaget omtales talemålsmangfold med henvisning til dialekt og sosiolekt, og bokmål og nynorsk blir definert som offisielle norske skriftspråk (Fabel 9, 2021, s. 250-251). Videre blir offisielle samiske språk (nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk) samt nasjonale minoritetsspråk (kvensk, romanes, romani og norsk tegnspråk) listet opp (Fabel 9, 2021, s. 251). Dette er det eneste tilfellet hvor disse språkene tematiseres i kapitlet. Overskriften «Ett land – mange språk» omhandler dermed talemåls- og skriftspråksvariasjon i Norge, offisielle samiske språk og nasjonale minoritetsspråk. Nyere flerspråklighet på samfunnsnivå blir i denne forbindelse ikke tematisert.

I likhet med Fabel 8, tematiserer også Fabel 9 språkmøter og språklig påvirkning. Historiske aspekter ved språkpåvirkning trekkes frem ved at læreboken eksemplifiserer den innvirkningen hanseatenes språk (mellomnedertysk) har hatt på dagens bokmål (Fabel 9, 2021, s. 257). Det er blant skildringene av språkmøter i nyere tid at vi finner formuleringer som kan koples til nyere flerspråklighet. Eksempelvis skrives følgende: «I møtet mellom norsk og språkene til nye nordmenn, påvirkes også det språket majoriteten i landet bruker. Fra andre språk får vi nye ord og begreper, og for mange blir det en naturlig del av dagligspråket» (Fabel 9, 2021, s. 251).

I tematiseringen av språkmøter og språkpåvirkning på det norske språket, trekkes også innvandring frem: «I årene etter andre verdenskrig, og særlig fra 1960-tallet og utover, har mennesker fra hele verden flyttet til Norge. Dette har ført til at også ikke-europeiske språk gjennom ulike innvandremiljøer har gitt bidrag til norsk» (Fabel 9, 2021, s. 257). Dette eksemplifiseres videre gjennom en oppramsing av ikke-europeiske navn på matretter, som er blitt en del av vokabularet i det norske språket; «*sushi, chop suey, falafel, tandoori, kebab og chili con carne*» (Fabel 9, 2021, s. 257). Språkkapitlet i boken ser ut til å legge mest vekt på hvordan nyere språkmangfold, som følger av innvandring, påvirker majoritetsspråket i landet. Nyere flerspråklighet som en del av språkmangfoldet i Norge, tematiseres i liten grad i læreboken.

Norsk 8 og Norsk 9

Tittelen til språkkapitlet som inngår i analysen i Norsk 8 er «Det levende språket». I dette kapitlet har vi ikke registrert forekomster av fagstoff eller formuleringer som beskriver Norge som et mangfoldig språksamfunn. Kapitlet belyser i hovedsak språkendringer og språkutvikling, med særlig vinkling mot sosiale medium. Vi finner for eksempel ikke tematisering av nasjonale minoritetsspråk, offisielle språk i Norge, intern talemålsvariasjon (utenom multietnolekt) eller nyere minoritetsspråk som følger av innvandring. Vi har likevel valgt å inkludere noen utsagn som implisitt kan beskrive Norge som et mangfoldig språksamfunn, med bakgrunn i språkutvikling og språkpåvirkning. Kapitlet innledes blant annet med en redegjørelse om at språket er i stadig endring: «Det norske språket er ikke det samme i dag som det var for 100, 50 eller 20 år siden. [...] samfunnet er i stadig endring, og slik er det med språket også» (Norsk 8, 2020, s. 219).

Senere i kapitlet listes det opp ulike årsaker til at språket er i endring (Norsk 8, 2020, s. 252). Ungdom beskrives som viktige bidragsytere for utvikling og anvendelse av endringer i språket (Norsk 8, 2020, s. 252). Årsakene til dette eksemplifiseres ved at ungdom tar i bruk ny teknologi, så vel som at de drar nytte av trender fra inn- og utland (Norsk 8, 2020, s. 252). Det poengteres også at ungdom i dag er født inn som en del av et globalisert samfunn, og at «Ungdom i dag er ofte mer åpne for møter med ulike kulturer og ulike språk» (Norsk 8, 2020, s. 252). Disse utdragene belyser hvordan ungdommers kommunikative praksiser kan føre til språkmøter på ulike arenaer, og videre hvordan slike erfaringer kan påvirke og endre språkmangfoldet i Norge.

I læreboken Norsk 9, har vi i tillegg til språkkapitlet (kapittel 5) inkludert et sideoppslag fra kapittel 4, med tittelen: «Fleire språk i Noreg». På sideoppslaget tematiseres offisielle språk og nasjonale minoritetsspråk i Norge (Norsk 9, 2021, s. 212). Her blir det gjort rede for at samisk og norsk er offisielle språk, og at bokmål og nynorsk er likestilte skriftspråk.

Nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk nevnes i sideoppslaget, og minoritetsspråkene kvensk, romanes, romani og tegnspråk trekkes frem (Norsk 9, 2021, s. 212-213).

I språkkapitlet i læreboken Norsk 9, «Det mangfoldige språket», er en overvekt av innholdet knyttet til dialektmangfold, språkholdninger knyttet til dialekter og nynorsk, samt redegjørelser for bakgrunnen for to norske skriftspråk. Lærebokforfatterne innleder kapitlet med å trekke frem dialektmangfoldet i Norge og presiserer følgende: «For selv om Norge er et lite land med få innbyggere, har vi stort mangfold i språket» (Norsk 9, 2021, s. 223).

Læreboken nevner at Norge er et språklig mangfoldig samfunn, men det knyttes her opp mot det interne språkmangfoldet. Leseren presenteres videre for de to offisielle norske skriftspråkene (Norsk 9, 2021, s. 223). I de påfølgende sidene i Norsk 9 tematiseres dialekter, dialektkjennetegn, dialektområder og variabler av dialekter fra ulike steder i Norge (Norsk 9, 2021, s. 224-227). Analysen av språkkapitlet og sideoppslaget «Fleire språk i Noreg» i Norsk 9, viser at *nyere* flerspråklighet og *nytt* språkmangfold ikke behandles der det språklig varierte og mangfoldige Norge omtales.

Synopsis Håndbok

I Synopsis Håndbok, er språkkapitlet (kapittel 13) kalt «Dialekter og talemål». Innledningsvis i kapitlet nevnes kort den norske skriftspråksituasjonen med bokmål og nynorsk (Synopsis Håndbok, 2020, s. 246). I kapitlet tematiseres geolekt med gjennomgang av målmerker, sosiolekt, majoritetsspråk og minoritetsspråk, etnolekt og multietnolekt (Synopsis Håndbok, 2020, s. 246-267).

Språkkapitlet i Synopsis Håndbok inneholder formuleringer hvor påvirkning på det norske språk som følge av innvandring tematiseres. I delen som omhandler sosiolekt skrives det om «slang» (Synopsis Håndbok, 2020, s. 262) og «påvirkning fra andre språk» (Synopsis Håndbok, 2020, s. 263). I tematiseringen av slang trekkes blant annet engelsk frem som et sentralt språk som bidrar med mange nye slangord: «Særlig ungdom møter mye engelsk i sosiale medier, spill, tv-serier og musikk» (Synopsis Håndbok, 2020, s. 263).

Videre følger setningen: «I dag har vi også en del slangord fra språk som innvandrere fra andre deler av verden har tatt med seg» (Synopsis Håndbok, 2020, s. 263). Her belyses det hvordan språkinnputt fra andre land påvirker det norske språket i form av slangord. I delen som tematiserer «påvirkning fra andre språk», trekkes det historiske paralleller til det norske språkets tilegnelse av ord og uttrykk fra tysk, fransk, gresk og latin (Synopsis Håndbok, 2020, s. 63). Videre står følgende: «De siste 50 årene har det kommet mange mennesker til Norge fra ulike deler av verden. Det påvirker også språket vårt» (Synopsis Håndbok, 2020, s. 263). Innvandring presenteres her som en faktor som medvirker til at det norske språket endres.

I behandlingen av majoritetsspråk og minoritetsspråk blir samisk tematisert og beskrevet som et offisielt språk i Norge, og minoritetsspråkene kvensk, romanes og romani nevnes (Synopsis Håndbok, 2020, s. 264-265). Videre trekkes nyere minoritetsspråk frem i følgende utdrag:

Fra rundt 1970 har det kommet mange nye folkegrupper til Norge som har med seg sine språk. Deres språk er også minoritetsspråk, men de har ikke fått samme status som samisk, kvensk, romani og romanes. Mange av språkene er majoritetsspråk i andre land og har bare vært brukt i Norge i kort tid (Synopsis Håndbok, 2020, s. 264).

I utdraget anerkjennes innvandreres språk som minoritetsspråk i Norge. Dette er et tydelig eksempel på at nyere minoritetsspråk løftes frem som en del av landets språk mangfold. Oppsummert finner vi i Synopsis Håndbok (2020) flere utdrag som trekker inn innvandreres betydning for språklig variasjon i Norge. Læreboken belyser hvordan det språklige mangfoldet i Norge påvirker det norske språket. Samtidig omtales også innvandreres språk som minoritetsspråk, og anerkjennes som en del av språk mangfoldet i Norge, og dermed som en del av dagens språksituasjon.

Kontekst Basis

I Kontekst Basis er språkkapitlet «Språk og mangfold» (kapittel 6) strukturert i kursene 6.1-6.4. Det er særlig i det tekstlige innholdet i kurs 6.3, med tittelen «Det flerspråklige Norge» (s. 250-257), at vi finner flest funn knyttet til denne kategorien. Som en innledning av kapitlet, beskrives språkvariasjon i Norge slik: «I Norge skriver og snakker vi på mange forskjellige måter: dialekter, slang og all verdens språk er i bruk» (Kontekst Basis, 2020, s. 227).

At Norge er et land hvor mange språk er representert, trekkes også frem i følgende utdrag fra kurs 6.1:

Mennesker fra mange ulike land bor i Norge, og vi kan derfor høre mange forskjellige språk rundt oss. Både i hverdagssituasjoner og i jobbsammenheng blir det også stadig mer vanlig å kommunisere på engelsk. I tillegg gjør teknologi det lett å kommunisere med folk fra hele verden. Dette er noen av grunnene til at språket vårt endrer seg (Kontekst Basis, 2020, s. 229).

Utdraget belyser hvordan det engelske språket, teknologisk utvikling og det eksisterende språkmangfoldet i landet bidrar til at det norske språket endres. Videre i kurset tematiseres talemålsmangfold i form av dialekter, sosiolekter, multietnolektisk stil, slang og ungdomsspråk (Kontekst Basis, 2020).

Kurs 6.3: «Det flerspråklige Norge» innledes med underoverskriften «Språklig mangfold» (Kontekst Basis, 2020, s. 250-257). Her presiseres følgende: «I det språklige mangfoldet i Norge er språk fra hele verden representert, og nye minoritetsspråk kommer stadig til. De fleste i Norge mestrer flere språk enn norsk» (Kontekst Basis, 2020, s. 250). En slik beskrivelse løfter frem nyere minoritetsspråk som en del av språkmangfoldet i Norge. På påfølgende side presenteres de to offisielle språkene i Norge (norsk og samisk), de to målformene vi har i det norske skriftspråket (bokmål og nynorsk) og språkene som har status som nasjonale minoritetsspråk (norsk tegnspråk, kvensk, romani og romanés) (Kontekst Basis, 2020, s. 251). Videre i kurset presenteres samisk språk, tradisjon og kultur, samt en oversikt over nasjonale minoritetsspråk (Kontekst Basis, 2020, s. 252-256).

I delen om nasjonale minoritetsspråk finner vi en formulering som knyttes til nyere minoritetsspråk: «I tillegg har mange språklige minoriteter kommet til Norge i nyere tid. Språkene deres kalles nyere minoritetsspråk» (Kontekst Basis, 2020, s. 256). Her blir igjen nyere minoritetsspråk anerkjent som en del av språkmangfoldet i Norge. Oppsummert ser vi at Kontekst Basis (2020) ved flere anledninger presenterer at mange ulike språk er i bruk i Norge. Læreboken tematiserer nyere minoritetsspråk i gjennomgangen av Norge som et språklig mangfoldig samfunn.

4.2.2 Tematisering av multietnolekt

Alle læreverkene tematiserer multietnolekt. I Cappelen Damms norsklæreverk er tematikken inkludert i Norsk 8 (2020), og i Aschehoug finner vi beskrivelser av multietnolekt i Fabel 9 (2021). Vi har valgt å plassere omtalen av multietnolekt under kategorien samfunnsnivå, selv om beskrivelser og utdrag i denne kategorien også kunne vært innlemmet i neste kategorisering (individnivå). I flere av lærebøkene er redegjørelsen av multietnolekt inkludert i deler som omhandler talemålsvariasjon i Norge, og som dermed belyser språkmangfold på samfunnsnivå.

I Norsk 8 (2020, s. 237) behandles multietnolekt under overskriften: «Multietnolekter – å lese muntlig språk». Multietnolekt beskrives på følgende måte:

På steder der det bor mange mennesker med ulike språk- og kulturbakgrunner, kan det oppstå egne varianter av muntlig norsk med innslag fra flere andre språk. Dette kaller vi *multietnolekter*. Det er først og fremst ungdom som bruker multietnolekter. De fleste som snakker en multietnolekt, gjør det ikke hele tiden. Det er et muntlig språk de velger å bruke i noen situasjoner. Mange bruker for eksempel dette språket når de snakker med vennene sine, men ikke når de snakker med foreldre eller andre voksne (Norsk 8, s. 237).

Multietnolekt belyses og aktualiseres i sammenheng med at forfattere har skrevet bøker på multietnolekt, og elevene presenteres for et utdrag fra boken *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger (Norsk 8, 2020, s. 238-241).

I Fabel 9 (2021) forklares multietnolekt på følgende måte:

I de største byene våre finnes det spesielle varianter av norsk som har trekk fra flere ikke-europeiske språk. Disse kaller vi *multietnolekter*. En multietnolekt beskriver et språk som i utgangspunktet er norsk, men som i noen miljøer, særlig i de store byene, også får tilført ord fra ulike innvandrerspråk som arabisk, urdu, spansk og persisk. I tillegg ser vi at setningsbyggingen, rekkefølgen på ordene, kan være en annen enn den vi vanligvis bruker på norsk. Dette språket brukes av både etnisk norske ungdommer og av ungdommer med innvandrerbakgrunn (Fabel 9, s. 257-258).

I forlengelse av denne beskrivelsen av multietnolekt foreligger det også en tekstboks om tematikken hvor det blant annet står: «Multietnolekt er et språk som oppstår når personer med ulike språk- og kulturbakgrunner tilegner seg et nytt språk» (Fabel 9, 2021, s. 258).

Dette er en formulering vi vil komme tilbake til i drøftingen. Videre har lærebokforfatterne inkludert et lite utdrag fra *Tante Ulrikkes Vei* av Zeshan Shakar (Fabel 9, 2021, s. 258-259).

I Synopsis Håndbok (2020) skildres multietnolekt i to avsnitt på side 266, og påfølgende side har en grafisk fremstilling hvor det blir redegjort for «Typiske trekk for multietnolekter i Norge» (Synopsis Håndbok, 2020, s. 267). Her blir det blant annet eksemplifisert hvordan ordforrådet i multietnolektisk stil kan være hentet fra språk som «engelsk, arabisk, berbisk, urdu/punjabi, somali og tyrkisk» (Synopsis Håndbok, 2020, s. 267). I avsnittene som omhandler multietnolekt står det:

En multietnolekt er en talespråksvariant med innslag fra flere ulike språk. De siste femti årene har det kommet mennesker til Norge fra mange deler av verden. Det påvirker selvfølgelig også språket der de kommer til. I miljøer der folk med ulik språkbakgrunn møtes, oppstår det ofte multietnolekter. I Norge brukes noen ganger begrepet *kebabnorsk* om multietnolekten som brukes blant ungdom i de største byene i Norge, men uttrykket blir kritisert og bør unngås (Synopsis Håndbok, 2020, s. 266).

I Kontekst Basis (2020, s. 234) skildres multietnolektisk stil slik:

I noen urbane, flerkulturelle ungdomsmiljø er talespråket preget av ord og uttrykk fra mange ulike språk. Vi kaller det *multietnolektisk stil*. Både rekkefølgen på ord og bøyning av ord kan skille seg fra norsk grammatikk. Tonefall og uttale kan også ha et eget særpreg (Kontekst Basis, 2020, s. 234).

Videre følger et utdrag fra *Tante Ulrikkes Vei* av Zeshan Shakar, som eksemplifiserer multietnolektisk stil (Kontekst Basis, 2020, s. 234).

4.2.3 Sammenfatning og funn: Kategori 2

Samtlige læreverker presenterer Norge som et språklig mangfoldig samfunn. En hovedtendens vi ser, er at lærebøkene i størst grad orienterer seg mot det interne språkmangfoldet. Alle lærebøkene, med unntak av Norsk 8 (2020), inneholder kunnskapsinnhold om offisielle språk og nasjonale minoritetsspråk i Norge. De fleste bøkene omtaler også skriftmålformene nynorsk og bokmål og ulike former for talemålsmangfold. Når det gjelder tematisering av det nyere språkmangfoldet i Norge, er det stor variasjon hvorvidt og hvordan temaet vektlegges. Det nyere språklige mangfoldet i Norge som er en følge av innvandring, presenteres i flere av lærebøkene som en årsak til at det norske språket påvirkes og endres.

Det er bare i Synopsis Håndbok (2020) og Kontekst Basis (2020) at begrepet nyere minoritetsspråk beskrives, trekkes frem og slik eksplisitt anerkjennes som en del av det språklig mangfoldige Norge.

Multietnolekt tematiseres, defineres og aktualiseres av samtlige læreverk. Tre av læreverkene presenterer utdrag fra skjønnlitterære tekster skrevet på multietnolektisk stil, som en del av fremstillingen av multietnolekt. I lærebøkene definisjoner av multietnolekt, er det tre fellestrekk som er fremtredende. Disse omhandler at multietnolekt er knyttet til spesifikke språkaktører og språkarenaer, samt at språkpåvirkning står sentralt. For det første er det ungdom som defineres som brukere av multietnolekt. For det andre presenteres urbane strøk og større byer som miljøer der multietnolekt brukes. For det tredje synliggjør lærebøkene at multietnolekt oppstår når flere språk møtes.

Oppsummert viser analysen av kategori 2 at det er stor variasjon hvorvidt nyere språkmangfold tematiseres i lærebøkene. Der nyere språkmangfold tematiseres, knyttes det i stor grad til hvilke følger dette har for det norske språket, altså hvordan norsk påvirkes av nyere språkmangfold. Majoritetsperspektivet er på denne måten rådende i fremstillingen av nyere språkmangfold. Multietnolekt tematiseres som en del av det norske talemåls mangfoldet, og fremstilles som et urbant og ungdommelig fenomen, som oppstår når flere språk møtes. Tematiseringen av multietnolekt fører til at alle læreverkene belyser flerspråklige praksiser som et samfunnsfenomen i Norge.

4.3 Flerspråklighet på individnivå

Innenfor kategori 3 har vi undersøkt hvorvidt brødtekster i lærebøkene språkkapitler tematiserer at individer kan være flerspråklige, og om dette kommer til syne i oppgaveformuleringer. Vi har sett på hvilke begreper og formuleringer som blir presentert i tilknytning til tematiseringen av flerspråklige individer. I tillegg har vi undersøkt om det foreligger oppgaver som åpner for at elever kan utforske og reflektere over sin egen flerspråklige kompetanse og identitet.

4.3.1 Tematisering av individer som flerspråklig i brødtekst og oppgaver

Fabel 8 og Fabel 9

I analysen av Fabel 8 finner vi ingen formuleringer eller begreper i språkkapitlets brødtekst som tematiserer at individer kan være flerspråklige. Likevel har vi gjort funn av oppgaveformuleringer som åpner for refleksjon omkring egen språkkompetanse. Den første oppgaven er: «Finn eksempler på flere ord som likner på norsk og engelsk, eller norsk og det fremmedspråket som du har valgt i tillegg til engelsk» (Fabel 8, 2020, s. 245). Oppgaven åpner for at elevene kan anvende potensiell språkkompetanse utover den norske. På denne måten kan elevene trekke inn andre språk, og dermed vise frem og utforske sin flerspråklige kompetanse. I Fabel 8 finner vi også følgende oppgave: «Påstand: «Man blir bedre i sitt eget språk av å arbeide med andre språk, inkludert målformer som ligger nær ens egen, for eksempel sidemålet.» Hva kan argumentene være for denne påstanden?» (Fabel 8, 2020, s. 255). En slik oppgaveformulering synliggjør et ressursperspektiv på språk, og poengterer at det å arbeide med andre språk er positivt for språktilegnelsen og utvikling av metaspråk.

I språkkapitlet i Fabel 9 representeres flerspråklighet som normalsituasjon gjennom følgende setning: «I hver og en av oss lever det mange språk» (Fabel 9, 2021, s. 250). Det knyttes videre til individnivå når boken henvender seg direkte til leseren: «Kanskje du snakker et språk hjemme, et annet på skolen – og et helt eget språk sammen med vennene dine» (Fabel 9, 2021, s. 250). En slik formulering kan alminneliggjøre at mennesker kan beherske flere språk, og at en anvender forskjellige språk i ulike sammenhenger. Samtidig åpner en slik formulering for at elever selv kan reflektere over egne språklige erfaringer. Videre nevnes begrepet *førstespråk*, og følgende refleksjonsspørsmål stilles: «Kanskje du har norsk, arabisk, somali, farsi eller mandarin som førstespråket ditt?» (Fabel 9, 2021, s. 250).

Ordlyden i utdraget ovenfor, trekker frem at elever kan ha kompetanse i flere språk, og videre inviteres også leseren til selv å reflektere over egen språkkompetanse. Ved å navngi ulike mulige førstespråk, kan enkeltelevers språkerfaringer bli synliggjort og anerkjent, noe som kan føre til at enkeltelever føler seg sett og inkludert. Begrepet førstespråk blir ikke definert, selv om det brukes i oppgaveformuleringen.

I undersøkelsen av begrepsapparatet i språkkapitlet i Fabel 9 (2021), fant vi forekomst av begrepet *fremmedspråk* i brødteksten og i én oppgavetekst i kapitlet. Under overskriften «Språk er makt», trekkes språkkompetanse frem som verdifullt: «Det å kunne skrive og formulere seg godt, beherske flere fremmedspråk og generelt ha gode kommunikative ferdigheter vil gi store fordeler og muligheter» (Fabel 9, 2021, s. 262). Læreboken Fabel 9 presenterer to oppgaver som legger til rette for at elever kan reflektere over, og utforske sine språklige erfaringer og kompetanse. I likhet med Fabel 8, oppfordres også elevene i Fabel 9, til å trekke inn fremmedspråk i oppgaveløsning. Elevene presenteres for en illustrasjon, og en tilhørende forklaring av et eksempel på «mitt språkportrett» (Fabel 9, 2021, s. 251):



Figur 1 - "Mitt språkportrett" (Fabel 9, 2021, s. 251).

I etterkant av illustrasjonen, presenteres en oppgave: «Lag ditt eget språkportrett. Bruk illustrasjonen som eksempel og inspirasjon. Tegn inn både fremmedspråk, dialekt og eventuelt sosiolekt» (Fabel 9, 2021, s. 251). Videre følger tre oppgaver, hvor elevene først skal presentere språkportrettet i par, så for hele klassen, og til slutt følger en klassediskusjon som tar for seg situasjons- og identifikasjonskontekster ved bruk av ulike språk (Fabel 9, 2021, s. 251).

Språkportrettet trekkes inn igjen i slutten av kapitlet, gjennom oppgave 24, som er en klasseoppgave (Fabel 9, 2021, s. 265). Her skal elevene først individuelt gjøre følgende i oppgave 24a:

Tegn deg selv i midten av arket og bruk farger. Tegn inn flagg, ting du er glad i og opptatt av. Skriv inn snakkebobler på språkene du kan, med følgende fraser: Hei, jeg heter..., Jeg liker..., Det beste med klassen min er..., Favorittmusikken min er..., Om ti år er jeg ... (Fabel 9, 2021, s. 265)

I oppgave 24b, skal elevene henge opp arkene sine på en vegg «[...] slik at de samlet danner et stort sammensatt portrett av klassen» (Fabel 9, 2021, s. 265). Oppgaveformuleringene i Fabel 9 består i stor grad av utforming av, og refleksjon knyttet til, språkportretter, både i individuelt arbeid og i samarbeid med medelever. Dermed åpner oppgavene både for individuell refleksjon omkring språkmangfold, men også utforsking av klassens helhetlige språkkompetanse.

Norsk 8 og Norsk 9

I språkkapitlet i Norsk 8, har brødteksten ingen eksplisitte formuleringer om at individer kan være flerspråklige, og vi finner heller ingen begrepsavklaringer tilknyttet flerspråklighetstematikker. I Norsk 8 (2020, s. 237) har vi registrert følgende utdrag som omhandler språklig mangfold på individnivå: «En del av oss har også tilhørighet til andre språk og kulturer, i tillegg til det norske» (Norsk 8, 2020, s. 237). Konteksten utdraget er hentet fra er knyttet til tematisering av multietnolekt, og påfølgende setning er: «Dette mangfoldet har gjort at vi kan snakke norsk ganske forskjellig» (Norsk 8, 2020, s. 237). Det stadfestes at mennesker kan ha kompetanse i flere språk, men på bakgrunn av konteksten setningen presenteres i, knyttes det i større grad til norsk talemålsvariasjon enn fremheving av flerspråklighet.

I Norsk 8 (2020, s. 259), har vi funnet én oppgave som åpner for at elevene kan undersøke og reflektere over hvordan de selv trekker veksler på flere språk i kommunikasjonsituasjoner. Elevene skal i oppgave 6 (Norsk 8, 2020, s. 259) se på språkbruk på mobilen, både som avsender og mottaker. Elevene får en tabell de kan anvende for å analysere egne meldinger, med fem ulike kategorier; «norske forkortelser, engelske forkortelser, norske ord stavet «feil», engelske ord, ord/uttrykk fra andre språk» (Norsk 8, 2020, s. 259).

Dette er en type oppgave som kan åpne for refleksjon om egen transspråklig skrivepraksis, slik at elevene kan bli bevisste på hvordan de bruker flere språk som ressurs i hverdagskommunikasjon, og i ulike skriverom.

I språkkapitlet i Norsk 9 (2021), har vi ikke registrert noe innhold som tematiserer at individer kan være flerspråklige. De forekomstene vi har funnet er tilknyttet delen «Sidemålet ditt: Fleire språk i Noreg», som er en del av kapittel 4 (Norsk 9, 2021, s. 212). Delkapitlet innledes med følgende spørsmål, rettet mot leseren:

Kan du seie hei på andre språk enn norsk? Du kan heilt sikkert seie det på fleire ulike måtar på engelsk. Kanskje kan du òg helse på spansk, tysk eller fransk, eller på arabisk, polsk eller somali? Men veit du kva ein seier på samisk? (Norsk 9, 2021, s. 212).

I dette utdraget inviteres leseren til å reflektere over egen flerspråklige kompetanse, og det å beherske flere språk løftes frem. Flere språk utover det norske nevnes, men vi anser utdraget for å være noe snevert i et flerspråklighetsperspektiv. På slutten av delkapitlet finner vi et utvalg oppgaver, hvor én av oppgavene lyder: «Kor mange språk kan du seie hei på? Skriv ned alle variantane av hei du kan» (Norsk 9, 2021, s. 217). På den ene siden åpner oppgaven for at eleven kan vise flerspråklig kompetanse. På den andre siden er oppgaven noe begrenset når det gjelder utforsking og refleksjon av seg selv som et flerspråklig individ, da det er et enkeltord som er gjenstand for oversettelse.

Verken Norsk 8 (2020) eller Norsk 9 (2021) redegjør for eller definerer begreper knyttet til det flerspråklige individet i brødteksten. Likevel har vi observert ett tilfelle i hver lærebok hvor begrepet morsmål defineres (Norsk 8, 2020, s. 262; Norsk 9, 2021, s. 162). Bruken av begrepet er tilknyttet tekstutvalget i lærebøkene, og definisjonene står i sidemargen til tekstene. En finner ikke disse definisjonene som en del av brødteksten eller det tematiske kunnskapsinnholdet i språkkapitlene i lærebøkene.

Synopsis Håndbok

Språkkapitlet i Synopsis Håndbok (2020, s. 245) innledes med underoverskriften: «Hvorfor snakker folk forskjellig?». Her brukes begrepet morsmål i et utdrag som tematiserer ulike forhold som forklarer hvorfor mennesker snakker forskjellig:

Det muntlige språket ditt, hvordan du snakker, er altså et resultat av mange faktorer: Hvor du bor, hvor gammel du er, yrket ditt og utdanningen din, om du er gutt eller jente, hvem foreldrene dine er, om du har et annet morsmål enn norsk og så videre (Synopsis Håndbok, 2020, s. 246).

Gjennom å inkludere frasen «et annet morsmål enn norsk», belyser læreboken implisitt at mennesker kan være flerspråklige. Begrepet morsmål blir ikke definert ytterligere, og det kommenteres heller ikke at det er mulig å ha flere morsmål. Dette utdraget er det eneste som belyser flerspråklighet på individnivå, og utover dette finner vi ikke kunnskapsinnhold som tematiserer flerspråklige individer. I analysen av språkkapitlet i Synopsis Håndbok, har vi heller ikke funnet oppgaveformuleringer som åpner for at elevene selv kan reflektere over eller utforske egen språkkompetanse.

Kontekst Basis

Språkkapitlet i Kontekst Basis, «Språk og mangfold», innledes blant annet med refleksjonsspørsmålet: «Hvor mange språk og dialekter har du rundt deg? I klasserommet, i nærmiljøet ditt?» (Kontekst Basis, 2020, s. 228). Et slikt spørsmål åpner for at elever kan tenke over hvordan språkmangfold er representert blant individer i miljøene rundt dem selv. I Kontekst Basis (2020) finner vi et utvalg «tenk over-oppgaver» som tematiserer at individer kan være flerspråklige. Et eksempel på en slik oppgave er denne:

Vi kan høre mange ulike språk i Norge. De fleste her i landet har norsk som morsmål, men noen har samisk, urdu, romani eller andre språk som morsmål. Mange kan mer enn ett språk, og nesten alle kan noe engelsk. Men hva er et *språk*, egentlig? Hvordan skal vi forklare hva det er? (Kontekst Basis, 2020, s. 238).

Dette utdraget eksemplifiserer at mennesker kan ha ulike morsmål, og at mange mennesker kan betraktes som flerspråklige. Dette følges opp på side 250: «De fleste i Norge mestrer flere språk enn norsk» (Kontekst Basis, 2020, s. 250).

En annen «tenk over-oppgave» som belyser flerspråklighet er: «Hvilke muligheter gir det å beherske flere språk?» (Kontekst Basis, 2020, s. 251). Her inviteres elevene til å reflektere over hvilke fordeler det å kunne flere språk bringer med seg. Videre vil vi også belyse følgende «tenk over-oppgave»:

How kommer identiteten din fra? Tenk gjennom hva som er grunnen til at du føler deg norsk, samisk, internasjonal, utenlandsk. Er det språket du snakker? Historien din? Familien din? Kulturen din? (Kontekst Basis, 2020, s. 250).

Utdraget over åpner for at elever kan reflektere over ulike faktorer som bidrar til utvikling av identitet. Her vises det til at språket du snakker kan være en faktor for identitetsutvikling og tilhørighet. I Kontekst Basis (2020, s. 250) presenteres en tekstboks med overskrift: «Ord du kan bruke om språklig mangfold», hvor sentrale begreper tilknyttet flerspråklighet på individnivå defineres:

Ord du kan bruke om språklig mangfold	
minoritetsspråk – et språk som snakkes av et mindretall, i motsetning til majoritetsspråk	fremmedspråk – et nytt språk vi lærer uten å bo der språket snakkes
morsmål – språket vi snakker hjemme	tospråklig – når vi har to førstespråk som vi identifiserer oss med eller behersker like godt
førstespråk – hovedspråket vårt, det vi behersker best	flerspråklig – når vi identifiserer oss med flere språk og bruker dem i hverdagen
andrespråk – et nytt språk vi lærer mens vi bor der språket snakkes	

Kilde: <https://www.udir.no>

Figur 2 - "Ord du kan bruke om språklig mangfold" (Kontekst Basis, 2020, s. 250)

I tilknytning til tabellen, følger det en oppgave der elevene skal anvende begrepene som ble presentert: «**Språklig mangfold**. Er du tospråklig? Flerspråklig? Bruk begrepene i ramma på forrige side og lag en tekst der du forklarer hvordan begrepene passer til deg og dem du kjenner» (Kontekst Basis, 2020, s. 251, ikke vår utheving). Utover dette blir ikke begrepene tospråklig og flerspråklig anvendt i kapitlet. Når det gjelder begrepene andrespråk og fremmedspråk, har vi i analysen ikke sett at begrepene videreføres på et senere tidspunkt.

Andre oppgaver som også fremmer at elevene selv skal utforske egen språkkompetanse, finner vi på side 258-259 (Kontekst Basis, 2020). I en av oppgavene skal elevene undersøke hvilke språk som er representert i klassen (Kontekst Basis, 2020, s. 258). Det foreligger også en «utforskoppgave», hvor elevene skal reflektere over hvilket forhold de har til eget språk, samt andre språk i Norge, etterfulgt av at de skal intervju en person med en annen språkbakgrunn (Kontekst Basis, 2020, s. 259). På samme side finner vi en egenrederingsoppgave, hvor elevene skal reflektere over spørsmålet «Hva mener du er det viktigste vi kan gjøre for å bidra til at flerspråklighet er en ressurs?» (Kontekst Basis, 2020, s. 259).

Ett av sideoppslagene vi har inkludert i datamaterialet, har tittelen «Oppdrag språktreet» (Kontekst Basis, 2020, s. 342-343). Oppdraget består av fire trinn, hvor elevene i det første trinnet skal reflektere over «min språkidentitet» både skriftlig og muntlig. Deretter skal de i trinn to gjennomføre et intervju med familiemedlemmer, for å få innsikt i «mine språkrøtter». I trinn tre skal elevene lage en visuell fremstilling av «mitt språktre» på basis av innsikt de tilegnet seg i trinn to. Det siste trinnet i oppdraget er at klassen skal lage «vårt språktre», som symboliserer det helhetlige språkrepertoaret i klassen (Kontekst Basis, 2020, s. 343). Oppsummert presenterer Kontekst Basis (2020) en rekke innfallsvinkler, formuleringer og oppgaver som åpner opp for at elever kan utforske og reflektere over egen flerspråklighet.

4.3.2 Sammenfatning og funn: Kategori 3

Det varierer hvorvidt lærebøkene beskriver og tematiserer at individer kan være flerspråklige, og et gjennomgående funn er at lærebøkene i liten grad inneholder kunnskapsinnhold om tematikken. I to av seks lærebøker, Fabel 9 (2021) og Kontekst Basis (2020), tematiseres det eksplisitt i brødteksten at individer kan være flerspråklige. I Synopsis Håndbok (2020) og Norsk 9 (2021) finner vi implisitte formuleringer som kan åpne for at flerspråklighet på individnivå belyses. I Fabel 8 (2020) og Norsk 8 (2020) tematiseres det ikke at individer kan være flerspråklige. I lærebøkene er det stor variasjon når det kommer til implementering og definering av begreper knyttet til språklig mangfold og flerspråklighet på individnivå. I hovedsak viser analysen forekomst av tre begreper som brukes om flerspråklighet på individnivå; morsmål (Synopsis, Norsk 8, Norsk 9), fremmedspråk (Fabel 8 og Fabel 9) og førstespråk (Fabel 9). Det er kun i Norsk 8 (2020) og Norsk 9 (2021) at det foreligger en definisjon av morsmål, dog er dette definert utenfor fagstoffet. Utover dette brukes begrepene i lærebøkene uten at de blir videre definert.

Kontekst Basis (2020) skiller seg ut som eneste bok med en grundig innføring i sentrale begreper knyttet til flerspråklighet på individnivå, herunder «minoritetsspråk, morsmål, førstespråk, andrespråk, fremmedspråk, tospråklig og flerspråklig» (Kontekst Basis, 2020, s. 250).

Alle lærebøkene, med unntak av Synopsis Håndbok (2020), inneholder oppgaveformuleringer som åpner for at elevene kan utforske og reflektere over egen flerspråklighet. Kontekst Basis (2020) inneholder flest oppgaveformuleringer som fremmer utforsking og refleksjon knyttet til flerspråklighet på individnivå. Til tross for lærebøkene presenterer lite fagkunnskap omkring individer som flerspråklige, bidrar oppgavene i lærebøkene til å løfte frem tematikken. Noen av oppgavene kan gi små «drypp» som åpner for refleksjon og utforsking av språkkompetanse, mens andre oppgaver, slik som språkportrettene, gir mulighet for at elevene i større grad kan reflektere over og vise frem egen flerspråklighet.

Vi kan oppsummere analysen av kategori 3 med at to av seks lærebøker eksplisitt tematiserer at individer kan være flerspråklig, men tematikken belyses i liten grad. I lærebøkene finner vi at relevante fagbegreper som kan tilknyttes flerspråklighet på individnivå, i liten grad anvendes og i mindre grad defineres. Det er kun én lærebok, Kontekst Basis (2020), som definerer flere sentrale begreper. Fem av seks lærebøker inneholder oppgaveformuleringer som åpner for at elevene på ulike måter kan reflektere over og utforske egen flerspråklighet.

5 Drøfting

I dette kapitlet skal vi drøfte sentrale utdrag og tema som ble presentert i analysekapitlet. Vi vil gå nærmere inn på – og rette et kritisk blikk mot – enkelte av utdragene som vi presenterte i analysen. Innledningsvis, i kapittel 1.2, presenterte vi oppgavens problemstilling: «*Hvordan tematiseres språkmangfold med vekt på nyere flerspråklighet, i et utvalg lærebøker i norsk for ungdomstrinnet produsert i tilknytning til Kunnskapsløftet 2020?*». For å besvare problemstillingen, vil vi trekke inn oppgavens tre forskningsspørsmål, som også strukturerer kapitlet i tre underkapitler:

- 1) Hvordan representeres ulike språk, og hvilke språk er representert i lærebøkens tekstutvalg?
- 2) Hvordan fremstilles Norge som et språklig mangfoldig samfunn i lærebøkens språkkapitler, og hvorvidt inkluderes nyere minoritetsspråk og talemålsvariasjoner som følger av språkmøter mellom norsk og nye minoritetsspråk, i denne fremstillingen?
- 3) På hvilken måte tematiserer lærebøkene at individer kan være flerspråklige, og hvordan åpner oppgaver og annen tekst for at elever kan utforske egen språkkompetanse og språklige erfaringer?

5.1 Representasjon av ulike språk i tekstutvalget

Som Utdanningsspeilets (Utdanningsdirektoratet, 2019a) og SSBs (2021b) statistikker viser (se kapittel 1.1 & kapittel 2.2.2), finner vi et økt mangfold som følge av innvandring, både i samfunnet og i skolen. Dermed kan en hevde at det er stor sannsynlighet for at elever har kulturelle og språklige erfaringer også knyttet til andre deler av verden. I veilederen, «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk», trekkes det frem at det er viktig med gode læremidler som gjenspeiler dette mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Veilederen (se kapittel 2.6.4) foreslår at dette blant annet kan gjøres ved at tekstutvalget inkluderer tekster som originalt er skrevet av forfattere med minoritetsspråklig bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 41).

Som vist i kapittel 4.1.1, viser analysen av lærebøkens tekstutvalg at det hovedsakelig foreligger oversatte tekster fra europeiske språk, eller språk som snakkes i den vestlige verden.

Blant de europeiske språkene finner vi ikke tekster i oversettelse fra eksempelvis polsk og litauisk, som representerer noen av de europeiske innvandergruppene det bor flest av i Norge (SSB, 2021b). Dersom tekstutvalget i lærebøkene hadde inneholdt flere tekster originalt skrevet av forfattere med en språk- og kulturbakgrunn fra andre deler av verden (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 41), ville man potensielt åpnet opp for at flere elever kunne dratt veksler på egne erfaringer, og at disse erfaringene ble anerkjent i norskfaget. Dette kan kobles til Hauges (2014, s. 27-28) begreper *identitetsbekreftelse* og *perspektivutvidelse* (se kapittel 2.4.2). Dersom lærebøkene tekstutvalg i større grad inkluderer tekster fra andre språk og kulturer, kan elever med minoritetsbakgrunn få bedre muligheter for identitetsbekreftelse, ved at deres språk og kulturbakgrunn synliggjøres, anerkjennes og verdsettes i norskfaget. Samtidig kan et mer mangfoldig tekstutvalg bidra til at majoritetsspråklige elever også får innsikt i tekstkulturer, språk og samfunnsforhold fra andre deler av verden, og få et utvidet perspektiv jf. Hauge (2014, s. 28).

Et eksempel som viser hvordan tekstutvalget både kan fremme identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse, finner vi i tekstutvalget i Fabel 9 (2021, s. 363-364). I læreboken presenteres to dikt av Valkeapää som er skrevet på samisk og presenteres på originalspråket i læreboken. Ved siden av de samiske diktene, foreligger det også en oversettelse av diktene til norsk. På denne måten kan særlig samiske elever få anledning til identitetsbekreftelse, samtidig som elever som ikke kan samisk får mulighet til å oppleve og erfare tekster som viser et mangfold av skrift- og litteraturtradisjoner i Norge, og slik potensielt utvider perspektivene sine. Et eksempel på hvordan flerspråklige dikt kan bidra til å utvide perspektiver ser vi blant annet i Tonne m.fl. (2011) sitt undervisningsopplegg. I undervisningsopplegget ble elevers flerspråklighet synliggjort gjennom at både minoritets- og majoritetsspråklige elever arbeidet med dikt på ulike språk som var representert i klasserommet (Tonne m.fl., 2011). Det å trekke inn flere språk i klasserommet gjennom dikt, kan altså bidra til å synliggjøre ulike språk, kulturer og skriftkulturer som elever potensielt har kjennskap til. Måten Fabel 9 (2021) har inkludert et samisk dikt i original språkdrakt og i oversatt versjon, er et pedagogisk grep som også kunne vært benyttet til å trekke inn nyere minoritetsspråk, så vel som andre språk- og kulturuttrykk i lærebøkene.

Det er positivt at tekstutvalget i lærebøkene inkluderer oversatte tekster fra språk som engelsk, tysk, italiensk, fransk, russisk og japansk. Det kan bidra til at elever som har språkkompetanse og kulturelle erfaringer fra disse landene, kan oppleve at norskfaget gir rom for og anerkjenner deres erfaringer, slik det er beskrevet i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 41). Disse språkene har også rike litteraturtradisjoner som det kan være interessant for alle elever å få kjennskap til. De oversatte tekstene i lærebøkene er i hovedsak opprinnelig skrevet på europeiske språk, språk som tilbys som fremmedspråk i skolen og språk som kan sies å ha høy verdi i det internasjonale markedet. Tekster som originalt er skrevet på nyere minoritetsspråk som følger av innvandring, er ikke representert. Li Wei (2000, s. 14) trekker, som tidligere nevnt, frem at de språkene som ofte blir sett på som ressurser, er språk som har verdi i et internasjonalt perspektiv, noe også Hårstad m.fl. (2021, s. 46) presiserer når de omtaler at enkelte språk er «[...] forbundet med stor makt og høy prestisje». Bull & Lindgren (2009, s. 18) viser lignende hierarkiseringer i Norge, der innvandrerspråk rangeres lavest i språkhierarkiseringen.

Med bakgrunn i disse teoretiske perspektivene, kan en stille spørsmål ved om lærebøkene gjennom deres utvelgelse av oversatte tekster, kan fremme de samme språklige verdiorienteringene Li Wei (2000), Hårstad m.fl. (2021) og Bull og Lindgren (2009) presenterer. En mulig følge av at tekstutvalget fremmer disse språkene og ikke nyere minoritetsspråk, kan være at de bidrar til å fremheve en forestilling om at flerspråklighet er en ressurs bare i tilknytning til enkelte språk. Lærebøkene fremstilling kan dermed vise samme tendenser om at flerspråklighet ikke er flerspråklighet, som det Kjelaas & van Ommeren (2019, s. 5) finner i sin læreplananalyse (se kapittel 2.5). Flerspråklige elever som har kompetanse i nyere minoritetsspråk, vil ikke få erfare at tekstutvalget i lærebøkene anerkjenner deres språklige og kulturelle bakgrunn. Deres flerspråklige kompetanse kan derfor fremstå som mindre verdifull, sammenlignet med medelever som har kompetanse i fremmedspråk eller andre språk som brukes i den vestlige verden.

Som Canagarajah (2013, s. 2) belyser, forekommer transspråking på flere arenaer, men har ikke har fått innpass i skolen. García og Li Wei (2019, s. 42-43) eksemplifiserer blant annet at litteraturen er en arena hvor transspråkingspraksiser kan være synlige. Transspråking omhandler ifølge Dewilde (i forord i García og Li Wei, 2019, s. 6) at all språkkompetanse et menneske har er regnet som ressurser, og språkkompetansen forstås helhetlig (se kapittel 2.4.2).

I flere av lærebøkernes tekstutvalg finner vi tekster hvor transspråking er representert. Som vist i analysen, er dette en praksis som kommer til syne på setningsnivå, blant annet i sangteksten *Hollywood* av Kristoffer Cezinando Karlsen (Fabel 9, 2021, s. 367-368). I *489 mil til Aleppo* av Lars Mæhle (Kontekst Tekster 5, 2020, s. 35), finner vi lengre passasjer der språk utover norsk er representert (se kapittel 4.1.2). Ved at lærebøkernes tekstutvalg inneholder disse tekstene, blir transspråkingspraksiser synliggjort og trukket inn i norskfaget. Dette kan bidra til at elever får innsikt i hvordan flere språk kan anvendes innenfor tekst, og potensielt benytte det i egen tekstskaping. Videre er det tenkelig at etablerte grenser for hva som ansees som normalitet i det norske språket forskyves. Slik kan tekster med innslag av transspråking føre til at elever får oppleve hvordan forfattere bruker en større del av sitt språklige repertoar som ressurser i tekstskrivning.

Ved at lærebøkene inkluderer transspråkingspraksiser, kan etablerte språkholdninger og språklige ideologier utfordres. Tekstene normaliserer bruk av flere språk innenfor en kommunikasjonskontekst, noe som kan føre til at elevene utvikler aksept og forståelse for en slik praksis og utvikle positive holdninger til språk. Tekstene hvor transspråking er representert, er blant annet skrevet av en artist, en 15 år gammel forfatter og et stort internasjonalt varemerke - McDonalds (se vedlegg 6). Dette er aktører som elevgruppen kan ha god kjennskap til, eller relatere seg til, og dette kopler vi videre til fenomenet Hårstad m.fl. (2021, s. 37) omtaler som «språkets indeksikalitet». Ved at det er nettopp disse aktørene som fronter transspråking, kan det bidra til at det sosiale betydningspotensialet ved denne språkbruken oppfattes som kul og trendy, og dermed ansees som en ressurs. Majoriteten av tekstene som inneholder transspråking, har innslag fra engelsk. Dette er et språk de fleste elever har kjennskap til, og Medietilsynets rapport (2020) stadfester at barn og unge bruker engelsk som en ressurs i deres mediebruk. Tekstutvalget i lærebøkene reflekterer altså elevenes språklige verden, også i en skolekontekst. Dersom lærebøkene inneholdt flere tekster med innslag fra andre språk, kunne transspråking i større grad blitt fremstilt som et fenomen som også inkluderer andre språk utover engelsk.

I læreplanen i norsk er det to kompetansemål som presiserer at elever skal erfare et språkmangfold i møte med tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I analysen har vi sett på om lærebøkene inneholder tekster som legger til rette for at disse kompetansemålene dekkes i tilstrekkelig grad. Det ene kompetansemålet gjør rede for at elever skal lese oversatte skjønnlitterære og sakpregede tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9).

Analysen vår viser at det i hovedsak er oversatte skjønnlitterære tekster som er inkludert i tekstutvalget (som vist i kapittel 4.1.1). I tekstutvalget til lærebøkene Fabel 9, Synopsis Lesebok og Kontekst Tekster 5, finner vi ett eksempel i hver lærebok på saktekster i oversettelse fra engelsk. Vi har ikke grunnlag for å hevde at lærebøkene ikke bidrar til at kompetansemålet oppfylles, da det kan være at det foreligger oversatte sakprosa tekster utenfor tekstutvalget vi har analysert (Fabel 8, 2020, s. 260-379; Fabel 9, 2021, s. 274-394; Norsk 8, 2020; Norsk 9, 2021; Synopsis Lesebok, 2020; Kontekst Tekster 5, 2020). En kan likevel hevde at det i tekstutvalget vi har sett på, er en tydelig skjevfordeling mellom oversatt skjønnlitteratur og sakprosa. Det kunne vært berikende å inkludere et større antall oversatte sakprosa tekster som også representerer språk utenfor den vestlige verdenen.

Tilknyttet det andre kompetansemålet, som omhandler at elevene skal lese tekster på svensk og dansk (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9), har vi i analysen av tekstutvalget i Norsk 8 (2020) og Norsk 9 (2021), ikke funnet noen forekomster av tekster på disse språkene. I Fabel 8 (2020) finner vi én tekst på svensk, men ingen på dansk. Utover dette inkluderer de resterende lærebøkene tekster på både svensk og dansk. Lærere som anvender Norsk 8 og Norsk 9 i undervisningen, må dermed supplere med andre læringsressurser for å dekke det nevnte kompetansemålet. Det samme gjelder delvis for Fabel 8. Det er viktig å presisere at vi kun har analysert de to første lærebøkene utgitt av Cappelen Damm og Aschehoug, og vi vet på nåværende tidspunkt ikke hvilke tekster lærebøkene Norsk 10 og Fabel 10 inkluderer. Det er derfor mulig at det nevnte kompetansemålet er tenkt å bli tematisert i 10. trinnsbøkene.

5.2 Språkmangfold i Norge: nyere minoritetsspråk og multietnolekt

Som Utdanningspeilet viser, hadde nesten 1 av 5 elever i grunnskolealder i 2019 innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ifølge statistikkene til SSB fra 2021 er Polen, Litauen, Syria og Somalia noen av landene det kommer flest innvandrere fra (SSB, 2021b). Mange av elevene i skolen vil av den grunn ha språkkompetanse i det som defineres som nyere minoritetsspråk, og det er derfor av betydning at lærebøkene tematiserer nettopp dette. Å inkludere nyere minoritetsspråk i bøkene når det språklige mangfoldige Norge presenteres, kan føre til at flere elevers språkkompetanse inkluderes i et samfunnsperspektiv. Dette kan bidra til identitetsbekreftelse for minoritetsspråklige elever og perspektivutvidelse for majoritetsspråklige elever, jf. Hauge (2014, s. 28).

I to av lærebøkene språkkapitler, Synopsis Håndbok (2020) og Kontekst Basis (2020), nevnes nyere minoritetsspråk eksplisitt og presenteres som en del av det språklig mangfoldige Norge. I omtalen av nyere minoritetsspråk tar Synopsis Håndbok (2020, s. 264) opp at nyere minoritetsspråk hierarkiseres på et nivå under nasjonale minoritetsspråk: «[...] men de har ikke fått samme status som samisk, kvensk, romani og romanes». Dette er i samsvar med Bull & Lindgrens (2009, s. 18) hierarkisering av språk som brukes i Norge. I tillegg gjør Synopsis Håndbok (2020) følgende presisering i sin omtalelse av nyere minoritetsspråk: «Mange av språkene er majoritetsspråk i andre land og har bare vært brukt i Norge i kort tid» (Synopsis Håndbok, 2020, s. 264). Selv om språkene til innvandrere, ifølge Bull & Lindgren (2009, s. 18), ansees som minoritetsspråk med lavest status og få rettigheter knyttet til seg, viser Synopsis Håndbok (2020) gjennom denne presiseringen at dette er språk som kan være brukt av mange mennesker og ha stor verdi i verdenssammenheng. På denne måten problematiserer læreboken minoritetsspråkbegrepet, og vektlegger at hva som defineres som minoritetsspråk kan variere i ulike samfunn. I tematiseringen av nyere minoritetsspråk i Synopsis Håndbok (2020), kan en si at det foreligger noe kunnskapsinnhold som både belyser et ressursperspektiv på nyere minoritetsspråk og formidler faktakunnskap om nyere flerspråklighet i Norge.

I Kontekst Basis (2020) finner vi at nyere minoritetsspråk tematiseres ved to anledninger. Her vil vi fremheve følgende formulering: «[...] og nye minoritetsspråk kommer stadig til» (Kontekst Basis, 2020, s. 250). Dette er en formulering som bidrar til å synliggjøre at Norge er en del av et globalisert samfunn, og videre kan en se til SSBs (2020) presentasjon av årsaker for innvandring til Norge, som kan forklare at det norske samfunnet i dag og i fremtiden vil bestå av flere nye minoritetsspråk. Ved at Synopsis Håndbok (2020) og Kontekst Basis (2020) eksplisitt omtaler nyere minoritetsspråk som en del av språkmangfoldet i Norge, blir nyere minoritetsspråk tematisert og inkludert i norskfaget. På denne måten kan lærebøkene omtale av nyere minoritetsspråk bidra til at en nærmer seg formuleringen i læreplanen i norsk, der en av målsetningene er å skape «et inkluderende fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

De andre lærebøkene tematiserer ikke eksplisitt nyere minoritetsspråk i sin redegjørelse av det språklig mangfoldige Norge, men i to av lærebøkene (Fabel 8 og Norsk 9) finner vi formuleringer som kunne åpnet for tematisering av nyere minoritetsspråk. I Fabel 8 (2020, s. 240) innledes språkdelen i boken blant annet med følgende spørsmål: «Hvorfor har vi flere språk i Norge?».

Kapitlet tematiserer verken nyere minoritetsspråk eller annet språklig mangfold som følge av migrasjon, og det innledende spørsmålet blir ikke på noe tidspunkt besvart i språkkapitlet i læreboken. En kan spørre seg hvorfor de har valgt å inkludere dette spørsmålet, da de ikke tematiserer andre språkvariasjoner utover det interne språkmangfoldet i Norge. I Norsk 9 (2021, s. 212-213) finner vi et lignende eksempel i sideoppslaget «Fleire språk i Noreg», der nyere minoritetsspråk ikke omtales i formidlingen av Norge som et språklig mangfoldig samfunn.

Der vi i forrige avsnitt viste de potensielle styrkene ved at Synopsis Håndbok (2020) og Kontekst Basis (2020) inkluderte nyere minoritetsspråk, vil disse eksemplene fra Fabel 8 (2020) og Norsk 9 (2021) kunne ha motsatt virkning. Om en ser dette i lys av van Ommerens (2017, s. 167) beskrivelser av at språkholdninger også formidles gjennom «det som *ikke* sies eller *ikke* gjøres», kan utelatelsen av nyere minoritetsspråk i disse delene formidle uriktige forestillinger om Norge som et mangfoldig språksamfunn. Fabel 8 (2020) underkommuniserer både nyere og historiske minoritetsspråk som en del av det språklig mangfoldige Norge. Språkkompetansen til en stor del av elevgruppen anerkjennes dermed ikke som en del av språkene i Norge i Fabel 8 (2020) og Norsk 9 (2021). Dette kan hemme utviklingen av «et inkluderende fellesskap» som omtales i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). For å faktisk kunne belyse spørsmålet som stilles innledningsvis i språkdelen i Fabel 8, og for at sideoppslaget i Norsk 9 faktisk skulle ha tematisert «Fleire språk i Noreg», burde lærebøkene inkludert nyere minoritetsspråk i sin fremstilling.

De ulike lærebøkene gir gjennom sin formidling, eller sin unnløstelse av formidling av nyere minoritetsspråk, elevene ulike forutsetninger for å utvikle både kunnskap om og språkholdninger knyttet til språk utenfor det interne talemålsmangfoldet i Norge. Som nevnt i kapittel 2.6.2, var det frem til år 2000 ei godkjenningssordning for læremidler. En målsetning var at læremidlene skulle «gjenspeile det flerkulturelle Norge» (KRD, 1998, referert i Skjelbred & Aamotsbakken, 2004, s. 5). En kan spørre seg om lærebøkene i større grad hadde ivare tatt nyere minoritetsspråk i fremstillingen av det språklig mangfoldige Norge, dersom godkjenningssordningen fortsatt eksisterte.

Flere av lærebøkene trekker frem nyere tids innvandring som en årsak til at det norske språket påvirkes og endres, og dermed blir nyere minoritetsspråk implisitt tematisert. Der lærebøkene tematiserer dette, finner vi ulike ordlyder og innfallsvinkler som belyser hvordan språkpåvirkning fra andre språk har foregått historisk og i nyere tid.

Eksempelvis skriver Fabel 9 (2021) at innvandring «har ført til at også ikke-europeiske språk gjennom ulike innvandremiljøer har gitt bidrag til norsk» (Fabel 9, 2021, s. 257). Ved at læreboken bruker ordet *bidrag* i eksempelet, kan dette gi en positiv konnotasjon som kan føre til at språkpåvirkning som følge av innvandring, forstås som et tilskudd, her uttrykt som en ressurs for ordtilfanget i det norske språket.

I Synopsis Håndbok (2020, s. 263) finner vi en annen formulering der nyere språkmangfold i Norge som følge av innvandring settes i sammenheng med: «Det påvirker også språket vårt». Ordet *påvirke* i sammenheng med *språket vårt*, kan formidle et betydningsinnhold som kan fremstå mer negativt enn ordlyden *bidrag*. Det at Synopsis Håndbok (2020, s. 263) refererer til «språket vårt», kan tenkes å bidra til en *vi* og *dem* forståelse, og slik implisitt formidle hvem som er inkludert og hvem som er ekskludert som norske språkbrukere. Et lignende funn har vi gjort i Kontekst Basis (2020, s. 256) hvor ordlyden: «Språkene deres kalles nyere minoritetsspråk», også kan sies å formidle en distinksjon til språklige minoriteter i Norge. Ordet *deres* kan forsterke en *vi* og *dem* forståelse, i form av at nyere minoritetsspråk fremstår som noe som potensielt ikke angår mottakeren. Målgruppen til lærebøkene kan bestå av elever som er minoritetsspråklige, og som gjennom lærebokens ordlyd oppfattes som «de andre», og ikke som en del av et «vi». Slike fremstillinger kan vanskeliggjøre målsettingen som formidles i norskfagets læreplan, hvor faget norsk skal skape «et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Om en ser dette i lys av Hårstad m.fl. (2021, s. 44) sine omtalelser av språkholdninger, kan slike ordlyder føre med seg at elever utvikler underbevisste språkholdninger, hvor det norske språket verdsettes høyere enn nyere minoritetsspråk. Lærebøkene kan mulig fremme ideologier om språklig purisme som bygger på en tanke om at enkelte språk er «pure, rene og ekte», og motsatt hvilke språk som ansees som mindre verdifulle (van Ommeren, 2017, s. 159). Vi mener bruken av ordlydene «påvirke», «språket vårt» og «språkene deres», er eksempler som antyder at disse lærebøkene har innslag av en språkideologi som kan minne om språklig purisme. Dette kan forsterke en tanke om at noen språk er mer prestisjefulle, har høyere status eller er mer «normale» enn andre (jf. Hårstad m.fl., 2021, s. 46).

Som vist i analysen (kapittel 4.2.2), tematiserer alle læreverkene talemålsvariasjonen multietnolekt, noe som bidrar til at nyere språkmangfold som følger av innvandring til Norge, blir løftet frem. Alle læreverkene bruker fagterminologien multietnolekt i sin beskrivelse av varieteten.

Talemålsvariasjonen er inkludert som en del av mangfoldet, og læreverkene formidler gjennom sine forklaringer ingen verdivurderinger hvor multietnolekt fremstilles som en dårligere variant av norsk (se kapittel 4.2.2). I forrige avsnitt viste vi til purismebegrepet (van Ommeren, 2017, s. 159), og kritiserte lærebøkene fremstilling som kan støtte opp om dette. Tematiseringen av multietnolekt vil potensielt vise det motsatte; at språkblanding og multietnolekt respekteres og anerkjennes, og språklig purisme nedtones.

Tre av lærebøkene har som en del av tematiseringen av multietnolekt, inkludert utdrag fra tekster med multietnolektisk stil. Utdragene er hentet fra *Tante Ulrikkes Vei* av Zeshan Shakar i Fabel 9 (2021, s. 258-259) og Kontekst Basis (2020, s. 234), og *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger i Norsk 8 (2020, s. 238-241). Ved at disse lærebøkene har inkludert tekster skrevet på multietnolekt, kan elevene få innsikt i kjennetegn ved multietnolektisk stil, og se hvordan ungdom som språkbrukere drar veksler på andre språk i kommunikasjon på norsk.

Som veilederen for læremidler trekker frem, er det sentralt at læremidler i norsk verdsetter alle elevers språklige erfaringer, og at dette kan gjøres ved at læremidlene inkluderer et mangfold av språk og kulturer i sine fremstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 64). Tekstene som er skrevet på multietnolekt, synliggjør og anerkjenner denne talemålsvariasjonen. Dette kan føre til at elever i kulturelt og språklig mangfoldige byområder opplever at tekstene i læreboken kan relateres til egen språkbruk, noe som igjen kan bidra til at de føler seg sett og verdsatt. Samtidig kan tekstutdragene skrevet på multietnolektisk stil oppleves som aktuelle og relevante fordi de er fra bøker skrevet for ungdom, og at de reflekterer den språklige virkeligheten som elevene er omgitt av. Av den grunn kan lærebøkene ved å inkludere disse tekstene, implisitt formidle at en slik språkbruk respekteres. Veilederen presiserer at det er viktig å utvikle respekt for språkbruk: «I undervisninga om språkleg mangfald er det viktig at elevane får oppleve at språket er ein del av identiteten til andre menneske, og at dei får lære om kva det inneber å bli respektert som språkbrukar» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 64). Ved at multietnolekt er inkludert som en talemålsvariasjon i litteraturen og tas med i lærebøkene, kan en hevde at lærebøkene fremmer et ressursperspektiv på talemålsvarianten multietnolekt.

Multietnolekt forklares med en nokså detaljert og faglig beskrivende tilnærming i alle læreverkene, selv om vi i analysen har sett at det også her er noen ulikheter i formidlingen av tematikken. I redegjørelsen til Norsk 8 (2020, s. 237), Synopsis Håndbok (2020, s. 266) og Kontekst Basis (2020, s. 234) formidles det at det er ungdom som er språkbrukere av denne talemålsvariasjonen. I Fabel 9 (2021) presiseres det ytterligere at multietnolekt er et språk som «brukes av både etnisk norske ungdommer og av ungdommer med innvandrerbakgrunn» (Fabel 9, 2021, s. 258). Ved at Fabel 9 (2021) beskriver at dette er en talemålsvariasjon som kan bli brukt av alle ungdommer, belyser de det Hårstad (2015, s. 26) poengterer om at multietnolekt er en talemålsvariasjon som brukes av både minoritets- og majoritetsspråklige. Dermed blir multietnolekt fremstilt som noe som ikke bare angår minoritetsspråklige elever.

Holmvik (2019, s. 61) viser i sin masteroppgave, der han blant annet undersøkte Fabel 10, utgitt i 2015, til en formulering om at multietnolekt kan ansees som et innlærerspråk. Den samme formuleringen har vi også funnet i vår analyse av Fabel 9 (2021, s. 258):

«Multietnolekt er et språk som oppstår når personer med ulike språk- og kulturbakgrunner tilegner seg et nytt språk» (Fabel 9, 2021, s. 258). Holmvik (2019, s. 61) skriver: «Det at multietnolekt oppstår når ulike personer tilegner seg et nytt språk, er imidlertid en upresis forklaring, og man kan derfor få inntrykk av at dette er et innlærerspråk – som følgelig impliserer manglede kompetanse i norsk». I likhet med Holmvik (2019, s. 61) stiller vi spørsmål ved denne ordlyden. Som Hårstad (2015, s. 26) presiserer, kan ikke multietnolekt sies å være et innlærerspråk, men en språklig stil. Samtidig formidler Fabel 9 (2021, s. 258), som vist i avsnittet ovenfor, at multietnolekt også snakkes av etnisk norske ungdommer, og slik blir kunnskapsinnholdet Fabel 9 presenterer selvmotsigende. På bakgrunn av dette kan det se ut til at kunnskapsinnholdet om multietnolekt er noe unøyaktig. Om en slik ordlyd skulle stemme, ville en kunne hevde at all språkinnlæring før en utvikler et visst kompetansenivå, kan defineres som multietnolekt.

Som vist i sammenfatningen av kategori 2 (se kapittel 4.2.3), fremstår multietnolekt som et urbant fenomen tilknyttet større byer. Dette gjenspeiles i alle læreverkene, hvor vi finner følgende formuleringer: «I de største byene i Norge» (Synopsis Håndbok, 2020, s. 266), «I noen urbane, flerkulturelle ungdomsmiljø» (Kontekst Basis, 2020, s. 234), «På steder der det bor mange mennesker med ulike språk- og kulturbakgrunner» (Norsk 8, 2020, s. 237) og «I de største byene» (Fabel 9, 2021, s. 257).

I Hårstad m.fl. (2021, s. 39-40) beskrives også multietnolekt som et storbyfenomen i Norge, og Oslo trekkes i denne forbindelse spesielt frem som et område hvor multietnolekt brukes siden byen i stor grad har en flerkulturell og flerspråklig befolkning.

I lys av at multietnolekt tematiseres som et storbyfenomen særlig sentrert rundt Oslo, og at handlingene i tekstutdragene i tematiseringen av multietnolekt i lærebøkene (Fabel 9, Norsk 8 & Kontekst Basis) foregår i Oslo, har vi reflektert over hvilke elever og på hvilken måte elever *egentlig* drar nytte av dette innholdet. En kan se for seg at elever i distrikts-Norge og i mindre byer ikke i like stor grad kan relatere seg til den multietnolektiske stilen, men likevel ha kompetanse i nyere minoritetsspråk. Likevel er det viktig å presisere at multietnolektisk stil er representert i populærkultur, noe som kan føre til at også disse elevene er kjent med multietnolekt, selv om de ikke nødvendigvis bruker det selv. Læreverkene har altså viet mye plass til tematikken multietnolekt, men flere utelater å gi en generell beskrivelse av at nyere minoritetsspråk er en del av det språklige mangfoldet i Norge. Analysen av lærebøkene viser at andre former for språkinnlæring og andrespråksinnlæring i liten grad er synlig, noe som samsvarer med ett av hovedfunnene til Kulbrandstad & Egeland (2019), hvor de ser at andrespråksinnlæring i liten grad tematiseres. Læreverkene viser altså i begrenset grad den variasjonen som finnes i Norge, og flerspråklighet kan dermed fremstå som et urbant fenomen.

5.3 Flerspråklighet på individnivå i brødtekster og oppgaver

I analysekapitlet (kapittel 4.3.1) kom det frem at brødteksten i lærebøkens språkkapitler i liten grad belyser at individer kan være flerspråklige, og sentrale begreper innenfor tematikken blir sjeldent brukt og definert. Forskningsrapporten «Ta tempen på språket!» (Svendsen m.fl., 2015, s. 7-11) belyser at mange elever både er interesserte i å lære språk og selv sier at de kan flere språk (se kapittel 2.3). Disse funnene fra Svendsen m.fl. (2015) kan være et argument for at flerspråklighet på individnivå i større grad burde blitt inkludert i lærebøkene. I veilederen belyses viktigheten av at lærebøker presenterer og gjør rede for sentrale fagbegreper, og at disse blir brukt i lærebokteksten (Øzerk, 2016, referert i Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 37).

I vår analyse er det kun Kontekst Basis (2020, s. 250) som presenterer og definerer flere sentrale begreper tilknyttet språkmangfold. Vår studie viser i likhet med Kulbrandstad (2019) og Hårstad (2019) sin forskning, at det også i de lærebøkene vi har analysert finnes lite kunnskapsinnhold om flerspråklighet på individnivå, og begreper anvendes i liten grad. I lærebøkene vi har analysert, som alle er utgitt etter Kunnskapsløftet 2020, er det altså ikke et nevneverdig økt fokus på fagbegreper og kunnskapsinnhold om at individer kan være flerspråklige.

Som vist i analysen, er det to lærebøker, Fabel 9 (2021, s. 250) og Kontekst Basis (2020, s. 250), som eksplisitt formidler at det er vanlig å ha kompetanse i flere språk (se kapittel 4.3.1). Eksempelene «Kanskje du har norsk, arabisk, somali, farsi eller mandarin som førstespråket ditt?» (Fabel 9, 2021, s. 250) og «De fleste i Norge mestrer flere språk enn norsk» (Kontekst Basis, 2020, s. 250), belyser nettopp dette. Slike beskrivelser viser at lærebøkene ser på flerspråklighet som noe som potensielt angår alle individer. Utdraget som presenteres i Kontekst Basis (2020, s. 250) kopler vi videre til NOU 2010: 7 (s. 25) sin definisjon av flerspråklighet, som åpner for at flerspråklige individer ikke behøver å ha like god kompetanse i sine respektive språk for å kunne definere seg som flerspråklige. Kontekst Basis (2020, s. 250) bygger dermed på en videre forståelse av flerspråklighet, og åpner for at alle elever i større eller mindre utstrekning kan regnes som flerspråklige. Dette er i tråd med Røynelands (2008, s. 36) beskrivelser av at i dagens samfunn kan alle individer betegnes som flerspråklige.

I Fabel 8 (2020) og Norsk 8 (2020) fant vi ikke eksplisitt omtale eller tematisering av at individer kan være flerspråklige. Som van Ommeren (2017, s. 167) påpeker, kan også det som utelates formidle holdninger til språk. I og med at disse lærebøkene ikke eksplisitt omtaler flerspråklighet på individnivå, får ikke elevene innsikt i tematikken, og dermed ikke grunnlag for å utvikle forståelse for at flerspråklighet kan ansees som en normaltilstand eller en ressurs for det enkelte individet. Da mister en også muligheter til å fremme kunnskap, som potensielt kan være viktig i utviklingen av positive holdninger til flerspråklighet.

En interessant observasjon vi har gjort, er at lærebøkene Fabel 8 (2020) og Fabel 9 (2021) har anvendt begrepet *fremmedspråk* ved ulike anledninger. Som vist i analysen av Fabel 9 (2021, s. 262), trekkes det å kunne flere fremmedspråk frem som en viktig ressurs. Begrepet fremmedspråk defineres ikke i kapitlet, og det blir dermed opp til elevene å tolke hva fremmedspråk er.

I NOU 2010: 7 (s. 25) defineres fremmedspråk som: «Et språk som ikke er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk». Fremmedspråk er også det begrepet som brukes for språkfagene på ungdomstrinnet, noe som også kan gi en konnotasjon til hva fremmedspråk er, og hvilke språk som potensielt faller inn under benevnelsen fremmedspråk.

Det at Fabel 9 (2021, s. 262) spesielt trekker frem fremmedspråk som en viktig kompetanse, kan føre til at mange andre språk som ikke defineres som fremmedspråk, utelukkes som potensielle ressurser. Elever som har kompetanse eksempelvis i urdu, somali eller polsk vil ikke omfavnes av ordlyden fremmedspråk. Dersom Fabel 9 (2021, s. 262) heller hadde skrevet «det å beherske flere språk», i stedet for å anvende fremmedspråksbegrepet, kunne flere elevers flerspråklige kompetanse blitt anerkjent og verdsatt. Denne benevnelsen av fremmedspråk kan implisitt føre med seg en verdivurdering av hvilke flerspråklige kompetanser som verdsettes og ansees som relevante og nyttige. Kjelaas & van Ommeren (2019, s. 22) viser i analysen av læreplaner i språkfag lignende funn, hvor blant annet formålsdelen i fremmedspråksplanen i større grad formidler et ressursperspektiv på denne typen språkkompetanse enn det som formidles i formålsdelen i morsmåls læreplanen. Sett i sammenheng med Li Wei (2000, s. 14), som mener at enkelte språk blir regnet som mer verdifulle enn andre, kan læreboken implisitt være med på å formidle en lignende forståelse gjennom ordvalget.

Et annet eksempel som også kan knyttes til en slik verdivurdering (jf. Li Wei, 2000, s. 14) finner vi i Norsk 9 (2021, s. 212). Som presentert i analysekapitlet, foreligger det en formulering der elevene skal reflektere over hvilke språk de kan hilse på, og dermed over egen flerspråklige kompetanse (Norsk 9, 2021, s. 212). I formuleringen formidles en påstand om at elevene sannsynligvis kan si «hei» på engelsk. Deretter spør lærebokteksten om elevene kan hilse på ulike fremmedspråk, og til slutt får elevene spørsmål om de kan hilse på et nyere minoritetsspråk, eksemplifisert som arabisk, polsk og somali (Norsk 9, 2021, s. 212). Det at språkene presenteres i nettopp denne rekkefølgen, kan implisitt belyse en intern rangering og forståelse av hvilken flerspråklig kompetanse som ansees som mest selvfølgelig og verdifull.

I analysen av Synopsis Håndboks (2020, s. 246) begrepsapparat knyttet til flerspråklighet på individnivå, presenterte vi i kapittel 4.3.1 at begrepet morsmål ble brukt ved én anledning som en mulig årsak til at folk snakker forskjellig. Ut fra sammenhengen det formidles i, kan det oppfattes som uklart hva som menes med det å ha et annet morsmål som forklaring på «hvorfors snakker folk forskjellig». En mulig tolkning kan være at det å ha et annet morsmål enn norsk, vil resultere i at en snakker norsk annerledes. En annen innfallsvinkel kan være at når man har et annet morsmål, vil man bruke det i ulike sammenhenger – og at «det muntlige språket ditt» også kan bestå av flere språk. På grunn av at det ikke forklares mer presist i læreboken, går man glipp av en mulighet for anerkjennelse av den flerspråklige kompetansen, som det å ha et annet morsmål enn majoritetsspråket er.

I likhet med Kulbrandstads (2019, s. 7) analyse av flerspråklighet i lærebøker for mellomtrinnet, inneholder også lærebøkene vi har analysert oppgaveformuleringer som åpner for at elever kan utforske sin egen flerspråklige kompetanse. En oppgave vi har presentert i analysekapitlet, er oppgaven i Fabel 9 (2021, s. 251) der elevene skal lage et språkportrett. Her trekkes igjen begrepet fremmedspråk inn, ved at elevene i språkportrettet skal: «Tegn inn både fremmedspråk, dialekt og eventuelt sosiolekt» (Fabel 9, 2021, s. 251). Det som er positivt ved at elevene oppfordres til å trekke inn fremmedspråkskompetanse, er at det kan gi rom for at alle elever får mulighet til å reflektere over seg selv som et flerspråklig individ. Derfor kan oppgaven sies å bygge på en videre forståelse av flerspråklighet, som er i tråd med definisjonen som ligger til grunn i «Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet» (NOU 2010: 7, s. 25). En utfordring med ordlyden i oppgaven er at den ikke trekker inn andre former for flerspråklighet, men kun konsentrerer seg om fremmedspråk, dialekt og sosiolekt. Her kunne andre formuleringer og eksemplifiseringer åpnet for at elever med morsmåls- eller andrespråkskompetanse ble motiverte til å bruke denne kompetansen.

I en annen oppgave i Fabel 9 (2021, s. 265) som foreligger senere i kapitlet, trekkes språkportrettet inn igjen, og formuleringen «språkene du kan» benyttes (se kapittel 4.3.1). Dette er en formulering som i større grad åpner for flere typer flerspråklig kompetanse. Elevene presenteres for ulike setninger som de skal skrive på språkene de kan. Her kan man stille spørsmål ved hva det vil si å kunne et språk, og hvilken kompetanse man faktisk må ha i «språkene du kan» for å kunne besvare disse spørsmålene.

Det er tenkelig at elever kan ha en reseptiv språkkompetanse i form av at de forstår muntlige ytringer, men ikke en produktiv språkkompetanse i form av å kunne formulere ord og produsere tekst på andre språk de kjenner til. Denne oppgaven fordrer en viss språkkompetanse for å kunne regnes som flerspråklig, og dette kan dermed sees i lys av Haugens (1953, s. 7) definisjon av flerspråklighet (se kapittel 2.1.1). Oppgaven krever at en må kunne produsere meningsfulle setninger (jf. Haugen 1953, s. 7). Elevene må kunne skrive på språket, og oppgaven kan på denne måten sies å styres av en strengere definisjon av flerspråklighet.

I to av lærebøkene, Fabel 9 (2021, s. 265) og Kontekst Basis (2020, s. 342-343) har vi gjort funn av oppgaver der elevene oppfordres til å vise frem sin språkkompetanse i klassen. I Fabel 9 (2021, s. 265) er målet å utarbeide en veggplakat som synliggjør alle språkene som er representert i klassen. I Kontekst Basis (2020, s. 343) skal elevene i fellesskap lage et språktre som synliggjør hvilke språk individene i elevgruppen og deres familier bruker og identifiserer seg med. En utfordring ved klasseoppgaven i Fabel 9 er, som belyst tidligere, at den tar utgangspunkt i språkportrettet hvor fremmedspråk, sosiolekt og dialekt fremheves (oppgave 4, Fabel 9, 2021, s. 251), og fokuset er på å formulere setninger på «språkene du kan» i den individuelle oppgaven (oppgave 24a, Fabel 9, 2021, s. 265). Dermed kan det være flere former for språkkompetanse som ikke blir inkludert i klassefremstillingen. Oppgaven som vi fant i Kontekst Basis (2020, s. 343), vil i større grad favne om alle typer flerspråklig kompetanse, både blant flerspråklige elever med norsk som andrespråk og elever som kan flere språk. Denne åpne oppgaven bidrar slik til at alle de fire grupperingene av flerspråklige individer som Skutnabb-Kangas (1981, s. 78-82) redegjør for (se kapittel 2.3), kan få vist frem sine språkkunnskaper og språkkompetanse i klasserommet. På denne måten bygger oppgaven i større grad på en videre definisjon av flerspråklighet, som samsvarer med definisjonen i NOU 2010: 7 (s. 25). Elever som er flerspråklige, i både en smal og vid definisjon, kan dermed vise sine språkkunnskaper. Den ene formen for flerspråklighet gis ikke større verdi enn de andre, og alle former for flerspråklighet fremstår som like viktige.

Til tross for at oppgavene bygger på litt ulike definisjoner av flerspråklighet, åpner begge oppgavene for at elevene kan få vist frem hele eller deler av sin språklige kompetanse for medelever og lærer. Elevene kan bli kjent med hverandres språklige erfaringer, noe som kan vekke interesse for mangfold og variasjon, og samtidig bidra positivt i relasjonsutvikling. Her ser vi sammenhenger med Tonne m.fl. (2011), som i sitt i undervisningsopplegg erfarte positive effekter ved at elever fikk vist frem sin språkkompetanse for medelevene i klassen.

Oppgavene som presenteres i Fabel 9 (2021, s. 265) og Kontekst Basis (2020, s. 342-343) kan også bidra til at elevene utvikler seg til trygge språkbrukere i tråd med formuleringer i fagets relevans og sentrale verdier i norsklæreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Ved at oppgavene synliggjør det flerspråklige mangfoldet i klassen, skapes et rom for at flerspråklighet anerkjennes som en ressurs av medelever og lærere, jf. Hauges (2014) beskrivelse av en ressursorientert skole (se kapittel 2.4.2). Dette kan bidra til at klasserommet blir en arena hvor flerspråklige elever kan utvikle seg til trygge språkbrukere.

I analysen av Kontekst Basis (2020) viste vi i forrige kapittel at læreboken inkluderer flere «tenk over-oppgaver», som kan knyttes til flerspråklighet på individnivå. I disse oppgavene inviteres elevene blant annet til å reflektere over språk, egen språkidentitet, og hvordan det å kunne flere språk kan gi fordeler og muligheter (Kontekst Basis, 2020, s. 238-251). Denne typen oppgaver kan være berikende fordi de kan støtte elevenes identitetsutvikling, føre til at elevene blir bevisste på egen språklige og kulturelle identitet, og samtidig utvikle elevene til trygge språkbrukere, som er to av målsettingene i norskfagets relevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

I Norsk 8 (2020, s. 259) foreligger det, som vist i analysen, en oppgave hvor elevene skal se på hvordan de anvender flere språk i kommunikasjon på mobil. Her er «ord/uttrykk fra andre språk» en kategori de skal undersøke. Denne oppgaven åpner for å utforske skriftlige praksiser hvor en tar i bruk flere språk som ressurser i kommunikasjon, altså det Canagarajah (2011, s. 401) definerer som transspråking (se kapittel 2.4.2). Slike praksiser viste også Dewilde (2016), som oppfordret en enkeltelev til å bruke flere språk som ressurser i produksjon av tekst. En slik type oppgave kan synliggjøre for elevene hvordan de selv bruker flere språk som ressurs i deres hverdagskommunikasjon. På denne måten overfører læreboken elevenes hverdagsskriving til en skolekontekst, og det åpnes opp for at man kan utforske og fremme transspråklige praksiser. Gjennom denne oppgaven, er læreboken implisitt med på å fremme et ressursperspektiv på flerspråklighet ved at det blir normalisert å ta i bruk flere språk i ulike kommunikasjonskontekster.

I overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020a), er ressursperspektivet på språk svært sentralt. I lærebøkene vi har undersøkt er det kun i Fabel 9 (2021, s. 262) at vi i brødteksten i språkkapitlet finner at flerspråklig kompetanse eksplisitt presenteres som en ressurs, men som tidligere nevnt er dette dog knyttet til fremmedspråk.

I Kontekst Basis (2020, s. 259), finner vi en egenvurderingsoppgave hvor elevene selv skal reflektere over hvordan flerspråklighet kan være en ressurs. Et positivt aspekt ved en slik oppgave er at elevene får anledning til å tenke over hva det å kunne flere språk potensielt kan føre med seg. En svakhet ved konteksten oppgaveformuleringen presenteres i, er at Kontekst Basis (2020) ikke har tematisert, gjort rede for eller definert hva ressursperspektivet på språk kan innebære, og dermed lar det være opp til eleven å tolke. Det at læreboken ikke har gjort rede for et slikt kunnskapsinnhold, kan føre til at elevene har et for smalt kunnskapsgrunnlag til å besvare oppgaven. Som nevnt i kapittel 2.4.1, nevner blant andre Li Wei (2000, s. 22-24) flere fordeler det å være flerspråklig kan bidra til kommunikativt, kulturelt og kognitivt. I analysen av lærebøkene har vi ikke gjort noen funn av formuleringer som kan relateres til fordelene Li Wei (2000) presenterer, med unntak av Fabel 9 (2021), som kobler ressursperspektivet utelukkende til fremmedspråk. Dersom en skal nærme seg målsetningen som er formulert i overordnet del av Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i norsklæreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a), burde lærebøkene inneholdt et større spekter av innhold knyttet til ressursperspektivet på flerspråklighet.

6 Oppsummering og avslutning

6.1 Oppsummering og svar på problemstillingen

Innledningsvis presenterte vi følgende problemstilling: *Hvordan tematiseres språkmangfold med vekt på nyere flerspråklighet i et utvalg lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, produsert i tilknytning til Kunnskapsløftet 2020?* For å besvare den overordnede problemstillingen, har vi arbeidet tett opp mot oppgavens tre forskningsspørsmål. For å oppsummere vil vi først repetere hvert forskningsspørsmål, og deretter vil vi ved hjelp av disse besvare oppgavens problemstilling.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan representeres ulike språk, og hvilke språk er representert i lærebøkens tekstutvalg?

For å besvare forskningsspørsmål 1, har vi undersøkt hvordan ulike språk representeres i lærebøkens tekstutvalg, både implisitt og eksplisitt. I lærebøkens tekstutvalg foreligger 30 av totalt 290 tekster i oversatt versjon, og dette er i hovedsak skjønnlitterære tekster. Dermed finner vi *noe* språkmangfold representert i form av oversatte tekster i tekstutvalgene (implisitt språkmangfold, jf. 4.1.1). Blant språkene som er representert i oversatt versjon finner vi fremmedspråk som elevene kan velge på skolen (for eksempel tysk og fransk), store verdensspråk, som engelsk, og nordiske språk (svensk, dansk og islandsk). I tillegg har vi funnet to tekster i oversettelse fra japansk, men utover dette har vi ikke gjort funn av tekster oversatt fra språk som tilhører områder utenfor den vestlige verden. Når det gjelder eksplisitt representasjon av språk i lærebøkens tekstutvalg, viser analysen at det totalt er 19 tekster som foreligger i sin helhet i original språkdrakt på språkene dansk, svensk og samisk. I tillegg inneholder enkelte læreverker tekster med innslag fra andre språk, og på denne måten blir transspråklige praksiser i litteraturen synliggjort. Samlet sett konkluderer vi med at det i hovedsak er språk fra den vestlige verden som representeres i tekstutvalget, mens andre minoritetsspråk og språkmangfold som følger av innvandring i liten grad er inkludert.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan fremstilles Norge som et språklig mangfoldig samfunn i lærebøkens språkkapitler, og hvorvidt inkluderes nyere minoritetsspråk og talemålsvariasjoner som følger av språkmøter mellom norsk og nye minoritetsspråk, i denne fremstillingen?

Alle læreverkene viser at Norge er et språklig mangfoldig samfunn, men en tendens analysen vår har vist er at det interne språkmangfoldet er rådende i denne tematiseringen. Et funn i analysen er at lærebøkene i varierende grad fremstiller nyere minoritetsspråk i et samfunnsperspektiv: To av lærebøkene inkluderer nyere minoritetsspråk eksplisitt når begrepet nyere minoritetsspråk benyttes i beskrivelser av Norge som et språk mangfoldig samfunn. To av lærebøkene trekker nyere minoritetsspråk frem mer implisitt, og i to lærebøker blir ikke nyere minoritetsspråk tematisert som en del av det språklig mangfoldige Norge overhodet. Med implisitte tematiseringer av nyere minoritetsspråk mener vi at de i hovedsak fremstilles i sammenheng med at innvandring fører til påvirkning på, eller endring i det norske språket. Analysen viser også at samtlige læreverk tematiserer multietnolekt, noe som bidrar til at alle læreverkene indirekte synliggjør nyere minoritetsspråk.

Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte tematiserer lærebøkene at individer kan være flerspråklige, og hvordan åpner oppgaver og annen tekst for at elever kan utforske egen språkkompetanse og språklige erfaringer?

Lærebøkene tematiserer i varierende utstrekning at individer kan være flerspråklige, og overordnet inneholder lærebøkene lite kunnskapsinnhold og fagbegreper knyttet til tematikken. Det er kun to av lærebøkene som eksplisitt tematiserer at individer kan være flerspråklige, og kun én lærebok gjør rede for flere sentrale begreper. I fem av seks lærebøker åpner oppgaveformuleringer for at elever kan utforske egen språkkompetanse og språklige erfaringer. Disse oppgavene bidrar til at ulike former for flerspråklighet løftes frem, og slik kan lærebøkene inkludere en større del av elevgruppens språkerfaringer i norskfaget. Samtidig viser drøftingen at enkelte oppgaver kan problematiseres fordi ordlyden som er brukt kan føre til at flerspråklighet knyttet til nyere minoritetsspråk ekskluderes.

Forskningsspørsmålene som er belyst ovenfor tar for seg ulike deler av læreverkene. For å svare på forskningsspørsmål 1, har vi undersøkt lærebøkens tekstutvalg. For å svare på forskningsspørsmål 2, har vi sett på brødteksten i lærebøkens språkkapitler, og i arbeid med forskningsspørsmål 3, har vi undersøkt både brødteksten og oppgaver som er formidlet i lærebøkens språkkapitler. På denne måten har forskningsspørsmålene gitt et bredt perspektiv på hvordan tematikkene nyere språkmangfold og nyere flerspråklighet behandles i et utvalg lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, og dermed gitt oss et grunnlag til å besvare oppgavens overordnede problemstilling.

Samlet sett belyser vår lærebokanalyse at nyere språkmangfold og nyere flerspråklighet i liten grad tematiseres i lærebøkene, både gjennom at nyere språkmangfold utelates som en del av tekstutvalget, og at det i liten grad belyses i fremstillingen av flerspråklighet og språkmangfold på individ- og samfunnsnivå. Likevel vil vi fremheve to positive aspekter som er gjennomgående for de fleste læreverkene: Samtlige læreverk tematiserer talemålsvariasjonen multietnolekt og inkluderer på denne måten indirekte nyere språkmangfold, et mangfold som er relevant for ungdommene som skal lese bøkene. Videre har de fleste lærebøkene inkludert oppgaver hvor elevene får anledning til å utforske egen flerspråklighet. Som analysen viser, foreligger det flere implisitte formuleringer om nyere språkmangfold i lærebøkene, både knyttet til tematiseringen av Norge som et mangfoldig språksamfunn og i omtale av flerspråklighet på individnivå. Dersom lærere er bevisste sin formidling og reflekterer over innholdet i de læringsressursene som tas i bruk, kan de implisitte formuleringene om nyere språkmangfold som foreligger i lærebøkene, potensielt løftes frem og bygges videre på, slik at en i større grad når de målsetningene som er formulert i Kunnskapsløftet 2020.

I læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020a) finner vi blant annet formuleringer som omhandler at elevene gjennom arbeid med norskfaget skal bli «trygge språkbrukere», «bevisst på egen språklige og kulturelle identitet» og «forstå egen og andres språklige situasjon i Norge». I tillegg er det en målsetning å skape «et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dersom man ser vår lærebokanalyse opp mot disse formuleringene fra Kunnskapsløftet 2020, kan man stille spørsmål ved hvilke flerspråklige elevers kompetanse som gjennom lærebøkernes fremstillinger ansees som ressurser, som synliggjøres og på denne måten verdsettes i norskfaget. Dersom lærebøkene hadde tematisert et større språkmangfold og inkludert kunnskapsinnhold om nyere flerspråklighet, kunne flere elever fått mulighet til å reflektere over egen språkbruk, og slik bli bevisste, trygge, utvikle forståelse og potensielt føle seg inkludert, som formuleringene i læreplanen fordrer (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

6.2 Avsluttende betraktninger og veien videre

I arbeidet med mastergradsprosjektet har vi fått innsikt i flere av de nye norsklæreverkene. Hensikten med prosjektet har ikke vært å ende opp med en konklusjon som fremmer en verdivurdering av hvilke lærebøker som er «best» i fremstillingen av nyere språkmangfold og nyere flerspråklighet. Det er problemstillingen og det analyserte materialet vårt for snevert til å kunne si noe om. Hensikten med prosjektet var å få et overordnet perspektiv på hvordan nyere språkmangfold og nyere flerspråklighet tematiseres gjennom å se på fire læreverk med et totalt omfang på åtte lærebøker. På bakgrunn av studiens omfang var vi nødt til å avgrense datamaterialet til i hovedsak å gjelde lærebøkens språkkapitler og tekstutvalg. Det at vi kun har sett på utvalgte deler i lærebøkene, gjør at vi ikke har en fullstendig oversikt over hvordan nyere språkmangfold potensielt er fremstilt helhetlig i lærebøkene. Samtidig er empirien vår stor, og vi vurderer en av begrensningene i studien til å være at vi har valgt et bredt utvalg, i stedet for å gå i dybden på ett eller noen få læreverk.

Gjennom arbeidet med mastergradsoppgaven har vi tilegnet oss kunnskap om både nyere flerspråklighet og språkmangfold mer generelt. Vi har også utviklet «briller» for å analysere læremidlers innhold og fremstillinger, og utviklet en bevissthet om hvordan representasjon og formidling potensielt kan fremme eller hemme ressursperspektiver og inkludering. Selv om lærebokens posisjon i skolen har vært og sannsynligvis fortsatt vil bli debattert, og nye digitale ressurser er i fremmarsj, tror vi at blikket vi har utviklet gjennom dette prosjektet vil være overførbart og kanskje spesielt nyttig i en eventuell fremtidig skole hvor lærere selv står for produksjon eller utvelgelse av lærestoff.

Avslutningsvis vil vi fremme noen forslag til videre forskning på feltet. Med bakgrunn i det vi har nevnt ovenfor, kunne en interessant innfallsvinkel være å undersøke hvilke former for læremidler norsklærere bruker i sin undervisning, og videre undersøke hvilke refleksjoner norsklærere har omkring fremstillingen av flerspråklighet i læremidler de velger å bruke i undervisningen. Ettersom vår studie fant sted før alle de nye lærebøkene ble publisert, innehar studien vår også noen begrensninger når det kommer til lærebokutvalget. For fremtidige studier ville det spesielt vært interessant å inkludere Fabel 10 (Aschehoug) og Norsk 10 (Cappelen Damm) i undersøkelse av fremstillinger av flerspråklighet. Det hadde også vært interessant å se nærmere på behandlingen av denne tematikken i lærebøkene for små- og mellomtrinnet som er produsert i tilknytning til Kunnskapsløftet 2020.

Referanseliste

- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther, *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 36-72). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 66, 367-379.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. Hentet fra <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F. & Selboe, M. (2020). *Synopsis Lesebok Norsk 8-10*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M. & Jetne, Ø. (2020). *Synopsis Håndbok Norsk 8-10*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10 Basis* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10 Tekster 5*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325-347). Oslo: Novus forlag.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2020). *Norsk 8 Grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2021). *Norsk 9 Grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: George Allen & Unwin LTD.

- Bull, T. & Lindgren, A.-R. (2009). Einspråklegheit kan bõtast. I T. Bull & A.-R. Lindgren (Red.), *De mange språk i Norge: Flerspråklighet på norsk* (s. 7–28). Oslo: Novus forlag.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/41262375>
- Canagarajah, S. (2013). Introduction. I A. S. Canagarajah (Red.), *Literacy As Translingual Practice: Between Communities and Classrooms* (s. 1-10). New York & London: Routledge. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.mime.uit.no/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=1143714>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8.utg). London & New York: Routledge. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.mime.uit.no/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?docID=5103697>
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt»: Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske Sprogstudier / Scandinavian Studies in Language*, 7(2), 27-43. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/index.php/sss/article/view/24825/21735>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- García, O. & Li Wei. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK og APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i

- Oslo. Hentet [02.05.21] fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/arkapp/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Grunnlova. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior: Vol. 1. The bilingual community*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Holmvik, K. R. (2019). *Norskfagets talespråkvarianter/The spoken language variants of the Norwegian Subject: En kritisk diskursanalyse av tre lærebøkers fremstilling av "talemålsemnet" i norskfaget* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2656708>
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. & Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, H. & Ødegaard, H. (2021). *Fabel 9* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hårstad, S. (2015). Det gode språket – og det dårlige. *Språknytt*, 43(3), 25-27. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/spraknytt/2015/32015/spraknytt-3-2015.pdf>
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting*, 10, 23-47. <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & Ommeren, R. van. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Ipsos, ved Pran, K. R. & Holst, L. S. (2015). «Rom for språk?»: Rapport 2015, Laget for Språkrådet. Hentet [30.04.21] fra https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Kjelaas, I., & Ommeren, R. van. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA - Norsk som andrespråk*, 35(1), 5-31. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020, 1. april). Minoritetsspråkpakten. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtspalte/minoritetssprakpakta/id86936/>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An Introduction to Its Methodology* (3. utg.). California: SAGE Publications, Inc.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller - En studie av læremidler for 5.-7.trinn. *NOA - norsk som andrespråk* 35(2), 7-40. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/220/39>
- Kulbrandstad, L. I., & Egeland, B. L. (2019). Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet. *ASLAs skriftserie*, 27, 137-160. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2634793>
- Kulturdepartementet. (2020). *Lov om språk (språkløva)*. (Prop. 108 L (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/mn-no/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Li Wei. (2000). Introduction: Dimensions of bilingualism. I Li Wei (Red.), *The Bilingualism Reader* (s. 3-25). London & New York: Routledge.

Lomax, E. (2017). *Flerspråklighet som ressurs: En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen* (Masteroppgave, UiT). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11592/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: En kartlegging av 9-18-åringers digitale medievaner*. Hentet [22.04.21] fra <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>

Norman, M. (2009). Innvandrerspråkene i Norge. I T. Bull & A.-R. Lindgren (Red.), *De mange språk i Norge: Flerspråklighet på norsk* (s. 29-43). Oslo: Novus forlag.

NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

Ommeren, R. van. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I M.-A. Iglund & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 153-168). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Røyneland, U. (2008). Fleirspråkleighet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik* (2 utg., s. 35-46). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Sameloven. (1987). Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven) (LOV-1987-06-12-56). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1987-06-12-56>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Selj, E. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 11-39). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport*. Hentet [02.02.21] fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 12. mai). Innvandrere etter innvandringsgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvgrunn>
- Statistisk sentralbyrå. (2021a, 9. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b). Fakta om innvandring. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. & Røyneland, U. (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *International Journal of Bilingualism*, 12(1&2), 63-83. <https://doi.org/10.1177/13670069080120010501>

- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Lexander, K. V. (2015). *Ta tempen på språket! - rapport fra forskningskampanjen 2014*. Hentet [22.04.21] fra https://www.miljolare.no/innsendt/oppslag/1336/5502d9f97a260/rapport_fd2014.pdf
- Tessem, A. S. (2020). *Fremstillinger av flerspråklighet og annet språklig mangfold: En kvalitativ innholdsanalyse av fire lærebøker på Vg1* (Masteroppgave, UiO). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79805/Skjemstad-Tessem_MasterNorskdidaktikk.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tonne, I., Nordby, A. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M. & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA - Norsk som andrespråk*, 27(2), s. 24-46. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/864>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 25. mai). Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 5. desember). Utdanningsspeilet 2019. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2019/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). Hva er kjerneelementer? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020b, 22. juni). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til Aschehoug Forlag

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt ved lærerutdanningen, UiT

Hei,

Vi, Marte L. Haugli og Susann Simonsen, er masterstudenter ved lærerutdanningen 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø. Vi har vært i kontakt med sentralbordet over telefon, og fikk gjennom dette opplyst kontaktinformasjonen din for videre kommunikasjon. Håper derfor at det er greit at vi tar kontakt med deg!

Denne våren skal vi skrive masteroppgave i faget norsk, og gjennom prosjektet vårt vil vi analysere et utvalg lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Tematikken vi er interessert i å studere er flerspråklighet og språklig mangfold, og gjennom lærebokanalysen ønsker vi å undersøke hvordan denne tematikken er representert og fremstilt i ulike læreverk. Siden det er kommet et nytt læreplanverk, Kunnskapsløftet 2020, er vi interessert i å se nærmere på de nye lærebøkene som er produsert og publisert i tilknytning til dette.

Vi har sett på Aschehougs nettside at *Fabel 9 Lærebok* publiseres 26.02.2021, og vi henvender oss til deg fordi vi vil undersøke mulighetene for å få tilgang til hele, eller deler av boka. Vi er særlig interessert i å se nærmere på de delene av boka som omhandler flerspråklighet, flerkultur og språklig mangfold. Vi ønsker også å undersøke muligheten for å få digital tilgang til *Fabel 8 Lærebok*, da dette kan hjelpe oss med innhenting og analyse av datamateriale.

Vi håper prosjektet er av interesse for dere, og at dere har anledning til å samarbeide med oss om vårt masterprosjekt våren 2021.

Dersom du har spørsmål eller ønsker ytterligere informasjon om prosjektet vårt, ta mer enn gjerne kontakt med oss på e-post (ssi0**@post.uit.no) eller telefon (Susann: 948 600 **).

Med vennlig hilsen,

Marte L. Haugli og Susann Simonsen

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til Cappelen Damm

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt ved lærerutdanningen, UiT

Hei,

Vi, Marte L. Haugli og Susann Simonsen, er masterstudenter ved lærerutdanningen 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø. Vi har vært i kontakt med Markedsavdeling Grunnskolen over telefon, og fikk gjennom dette opplyst kontaktinformasjonen din for videre kommunikasjon. Håper derfor at det er greit at vi tar kontakt med deg!

Denne våren skal vi skrive masteroppgave i faget norsk, og gjennom prosjektet vårt vil vi analysere et utvalg lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Tematikken vi er interessert i å studere er flerspråklighet og språklig mangfold, og gjennom lærebokanalysen ønsker vi å undersøke hvordan denne tematikken er representert og fremstilt i ulike læreverk. Siden det er kommet et nytt læreplanverk, Kunnskapsløftet 2020, er vi interessert i å se nærmere på de nye lærebøkene som er produsert og publisert i tilknytning til dette.

Vi har sett på Cappelen Damms nettside at *Norsk 9 Grunnbok* publiseres 15.02.2021, og vi henvender oss til deg fordi vi vil undersøke mulighetene for å få tilgang til hele, eller deler av boka. Vi er særlig interessert i å se nærmere på kapittel 1: *I andres liv*, kapittel 4: *Hva er norsk?* og kapittel 5: *Det mangfoldige språket*. Vi ønsker også å undersøke muligheten for å få digital tilgang til læreboka *Norsk 8*, da dette kan hjelpe oss med innhenting og analyse av datamateriale.

Vi håper prosjektet er av interesse for dere, og at dere har anledning til å samarbeide med oss om vårt masterprosjekt våren 2021.

Dersom du har spørsmål eller ønsker ytterligere informasjon om prosjektet vårt, ta mer enn gjerne kontakt med oss på e-post (ssi0**@uit.no) eller telefon (Susann: 948 600 **).

Med vennlig hilsen,

Marte L. Haugli og Susann Simonsen

Vedlegg 3 – Analyserte lærebøker: En oversikt

Forlag og utgivelsesår	Tittel på bok	Forfattere	Analyserte utdrag
Aschehoug (2020)	Fabel 8	Helge Horn Ellen Birgitte Johnsrud Maria Nitteberg Åse Marie Ommundsen Hilde Rindal Harald Ødegaard	Kapittel 14: <i>En reise i språket</i> s. 242-259 (17 sider) Tekstsamling: s. 260-379.
Aschehoug (2021)	Fabel 9	Helge Horn Ellen Birgitte Johnsrud Maria Nitteberg Åse Marie Ommundsen Harald Ødegaard	Kapittel 14: <i>Språk og identitet</i> s. 248-265 (17 sider) Tekstsamling: s. 274-394.
Cappelen Damm (2020)	Norsk 8	Marte Blikstad-Balas Mette Haustreis Christoffer Beyer-Olsen	Kapittel 5: <i>Det levende språket</i> s. 218-271 (53 sider) Skjønnlitterære tekster og saktekster.
Cappelen Damm (2021)	Norsk 9	Marte Blikstad-Balas Mette Haustreis Christoffer Beyer-Olsen	Utdrag fra kapittel 4: <i>Hva er det norske?</i> Med tittel: «Fleire språk i Noreg» s. 212-213 (2 sider) Kapittel 5: <i>Det mangfoldige språket</i> s. 222-277 (55 sider) Skjønnlitterære tekster og saktekster.
Fagbokforlaget (2020)	Synopsis Håndbok Norsk 8-10	Nina Rasmussen Bjelland Jon Aleksander Bolstad Victoria Fleischer Magnryd Mari Selboe Øystein Jetne	Kapittel 13: <i>Dialekter og talemål</i> s. 245-269 (24 sider)
Fagbokforlaget (2020)	Synopsis Lesebok Norsk 8-10	Nina Rasmussen Bjelland Jon Aleksander Bolstad	Et utvalg tekster som enten er skrevet på et annet språk enn

		Victoria Fleischer Magnryd Mari Selboe	norsk, eller skrevet i oversettelse til norsk.
Gyldendal (2020)	Kontekst 8-10 Basis	Kathinka Blichfeldt Tor Gunnar Heggem Åslaug Huseby	Kapittel 6: <i>Språk og mangfold</i> s. 228-269 (41 sider) Utdrag fra del 4: <i>Oppdrag:</i> <i>Språktreet</i> s. 342-343 (2 sider)
Gyldendal (2020)	Kontekst 8-10 Tekster 5	Kathinka Blichfeldt Tor Gunnar Heggem Åslaug Huseby	Et utvalg tekster som enten er skrevet på et annet språk enn norsk, eller skrevet i oversettelse til norsk.

Vedlegg 4 – Implisitt representasjon: Tekster i oversettelse fra ulike språk i tekstutvalget

Lærebok	Sidetall	Tittel	Forfatter	Sjanger	I oversettelse fra
Fabel 8	275-278	<i>Vesle Rødhette</i>	Brødrene Grimm	Skjønnlitteratur: Eventyr	Tysk
Fabel 8	279-281	<i>Den lille piken med svovelstikkene</i>	H. C. Andersen	Skjønnlitteratur: Eventyr	Dansk
Fabel 8	282-284	<i>Solsjenken</i>	Gjenfortalt på norsk av Kirsti Birkeland	Skjønnlitteratur: Eventyr	Samisk
Fabel 8	287-289	<i>Padden</i>	Victor Hugo	Skjønnlitteratur: Fortelling	Fransk
Fabel 8	290-292	<i>Den gamle skomakeren</i>	Leo Tolstoj	Skjønnlitteratur: Fortelling	Russisk
Fabel 8	298-303	<i>Løven, heksa og klesskapet</i>	C. S. Lewis	Skjønnlitteratur: Utdrag fra roman	Engelsk (britisk)
Fabel 8	331-333	<i>Askepotts søster</i>	Joanna Rubin Dranger	Skjønnlitteratur: Tegneserie	Svensk
Fabel 9	280-283	<i>Jeg har en drøm</i>	Martin Luther King jr.	Sakprosa: Tale	Engelsk (amerikansk)
Fabel 9	338-345	<i>Rosas buss</i>	Fabrizio Silei & Maurizio A. C. Quarello	Skjønnlitteratur: Utdrag fra bildebok	Italiensk

Fabel 9	363	<i>Uten tittel</i>	Nils-Aslak Valkeapää	Skjønnlitteratur: Dikt	Samisk
Fabel 9	364	<i>Uten tittel</i>	Nils-Aslak Valkeapää	Skjønnlitteratur: Dikt	Samisk
Norsk 8	208-210	<i>Automatisk eksistens</i>	Shinichi Hoshi	Skjønnlitteratur: Novelle	Japansk
Norsk 8	317-318	<i>Raudhette og ulven</i>	Roald Dahl. Gjendikta av Grethe Fatima Syéd.	Skjønnlitteratur: Dikt	Engelsk (britisk)
Norsk 9	76	<i>Herr President</i>	Boris Vian. Gjendikta av André Bjerke.	Skjønnlitteratur: Sangtekst	Fransk
Norsk 9	117-126	<i>Nærmere kommer vi ikke</i>	Anneli Furmark & Monika Steinholm	Skjønnlitteratur: Grafisk roman	Svensk
Norsk 9	162-165	<i>Dagen gryr (Beaiveálgu)</i>	Anders Larsen	Skjønnlitteratur: Utdrag fra roman	Nordsamisk
Synopsis lesebok	19-26	<i>Nattergalen</i>	H. C. Andersen	Skjønnlitteratur: Eventyr	Dansk
Synopsis lesebok	36-43	<i>Romeo og Julie</i>	William Shakespeare. Gjendikta av Edvard Hoem.	Skjønnlitteratur: Drama	Engelsk (britisk)
Synopsis lesebok	121-129	<i>Det er en tunnel i din fremtid</i>	Alice Glaser	Skjønnlitteratur: Novelle	Engelsk (amerikansk)
Synopsis lesebok	182-191	<i>Miriam og eg og verda</i>	Annelis Johansson	Skjønnlitteratur: Novelle	Svensk

Synopsis lesebok	275	<i>Japansk eventyr</i>	Gerdur Kristny	Skjønnlitteratur: Dikt	Islandsk
Synopsis lesebok	289-298	<i>Nærmere kommer vi ikke</i>	Anneli Furmark & Monika Steinholm	Skjønnlitteratur: Grafisk roman	Svensk
Synopsis lesebok	304-305	<i>Zenobia. På flukt fra krigen</i>	Morten Dürr & Lars Hornemann	Skjønnlitteratur: Grafisk roman	Dansk
Synopsis lesebok	370-371	<i>Gretas tale til FN</i>	Greta Thunberg	Sakprosa: Tale	Engelsk
Kontekst tekster 5	42-45	<i>Stinkefisk</i>	Ferdinand von Schirach	Skjønnlitteratur: Novelle	Tysk
Kontekst tekster 5	50-51	<i>Samtale med et lemen</i>	James Thurber	Skjønnlitteratur: Novelle	Engelsk (amerikansk)
Kontekst tekster 5	114-115	<i>Haikudikt</i>	Gjendikta av Paal-Helge Haugen	Skjønnlitteratur: Dikt	Japansk
Kontekst tekster 5	140-145	<i>Greia med maneter</i>	Ali Benjamin	Skjønnlitteratur: Utdrag fra roman	Engelsk (amerikansk)
Kontekst tekster 5	158-162	<i>Alene</i>	Bruno Gazzotti & Fabien Vehlmann	Skjønnlitteratur: Tegneserie	Fransk
Kontekst tekster 5	256-260	<i>Kva er greia med alle dei nakne folka i kunsten?</i>	Susie Hodge	Sakprosa: Artikler	Engelsk (britisk)

Vedlegg 5 – Eksplisitt representasjon: Tekster på et annet språk enn norsk

Lærebok	Sidetall	Tittel	Forfatter	Sjanger	Skrevet på følgende språk
Fabel 8	374-376	<i>En kort kurs för ökad livskvalitet</i>	Ukjent forfatter	Sakprosa: Instruksjonsvedlegg	Svensk
Fabel 9	336-337	<i>Liten julnovell</i>	Mattias Göransson	Skjønnlitteratur: Novelle	Svensk
Fabel 9	356	<i>Ja visst gör det ont</i>	Karin Boye	Skjønnlitteratur: Dikt	Svensk
Fabel 9	361	<i>Generationer</i>	Cecil Bødker	Skjønnlitteratur: Dikt	Dansk
Fabel 9	363	<i>Uten tittel</i>	Nils-Aslak Valkeapää	Skjønnlitteratur: Dikt	Samisk
Fabel 9	364	<i>Uten tittel</i>	Nils-Aslak Valkeapää	Skjønnlitteratur: Dikt	Samisk
Synopsis lesebok	56-61	<i>En sekund i taget</i>	Sofia Nordin	Skjønnlitteratur: Utdrag fra roman	Svensk
Synopsis lesebok	77-84	<i>Slaget om Troja</i>	Theodor Kallifatides	Skjønnlitteratur: Utdrag fra roman	Svensk
Synopsis lesebok	95-98	<i>Hollys hav</i>	Lone Elmstedt Bildt	Skjønnlitteratur: Utdrag fra roman	Dansk
Synopsis lesebok	326-332	<i>Mor</i>	Kim Fupz Aakeson &	Skjønnlitteratur: Utdrag fra bildebok	Dansk

			Mette - Kirstine Bak		
Kontekst Tekster 5	95	<i>Sávan dus lea sadji</i>	Ella Marie Hætta Isaksen	Skjønnlitteratur: Sangtekst	Samisk
Kontekst Tekster 5	122	<i>Vad skulle du ha gjort?</i>	Juvvá Pittja	Skjønnlitteratur: Dikt	Svensk
Kontekst Tekster 5	122	<i>Maid don livččet dahkan?</i>	Juvvá Pittja	Skjønnlitteratur Dikt	Nordsamisk
Kontekst Tekster 5	123	<i>Jag tvivlar</i>	Juvvá Pittja	Skjønnlitteratur: Dikt	Svensk
Kontekst Tekster 5	123	<i>Eahpidan</i>	Juvvá Pittja	Skjønnlitteratur: Dikt	Nordsamisk
Kontekst Tekster 5	198-200	<i>Sáve Sápmi</i>	Ingá Elin Marakatt	Skjønnlitteratur: Utdrag fra roman	Svensk
Kontekst Tekster 5	266-268	<i>Den lille håndbog om håndtering af vanskelige forældre</i>	Nina Lynggaard Jørgensen	Sakprosa: Utdrag fra håndbok	Dansk
Kontekst Tekster 5	270	<i>16-årig udgiver bog om håndtering af vanskelige forældre</i>	Flemming Larsen	Sakprosa: Intervju	Dansk
Kontekst Tekster 5	272-273	<i>ISÁK släpper nytt</i>	Merethe Kuhmunen	Sakprosa: Intervju	Svensk

Vedlegg 6 – Eksplisitt representasjon: Tekster med innslag av transspråkingspraksiser

Lærebok	Sidetall	Tittel	Forfatter	Språklig innslag fra...	Eksempel på ord/uttrykk
Fabel 8	313-320	<i>Elvesang</i>	Ellen Hofsø	Kvensk	<p>«Elä hyvin (lev vel) ... og ... og ... Gud velsigne dere» (s. 315).</p> <p>«Og for äitis (mors)» (s. 317).</p> <p>«Rakas Jumala (kjære Gud) la meg nå igjen Daniel» (s. 319).</p>
				Samisk	<p>«De møttes utenfor og i teltet foran árran (grua) om kveldene» (s. 317).</p>
Fabel 9	318-325	<i>489 mil til Aleppo</i>	Lars Mæhle	Engelsk	<p>«I like it. Very much. Thank you» (s. 318).</p> <p>«Old. Grey hair» (s. 322).</p>

Fabel 9	367-368	<i>Hollywood</i>	Kristoffer Cezinando Karlsen	Engelsk	«Klar til å make a movie – make it make it Rain» (s. 367). «Men de leave meg på seen, det er ikke Alltid som it seems» (s. 367).
Norsk 8	246-249	<i>Strax Fri</i> (Eksempeltekst)	Mina, 15 år	Engelsk	«Later» (s. 248). «We Good?» (s. 248). «Du r litt cold» (s. 248)
Synopsis lesebok	230-237	<i>489 mil til Aleppo</i>	Lars Mæhle	Engelsk	«- Do you like your new room?» (s. 230). «- Are you from Sweden? heldt han fram» (s. 234).
Synopsis lesebok	337	<i>Blakk fredag</i>	McDonald's	Engelsk	«Blakk fredag. Tasty Cheese. Super Deal» (s. 337).
Synopsis lesebok	373-380	<i>Skamløs</i>	Amina Bile, Sofia Nesrine Srour & Nancy Herz	Engelsk Arabisk	«#LikeABoss», «#Hijabsquad» & «#OOTD» (s. 377). «#MuslimFuckboys» (s. 378).

					«Andre muslimer hilser alltid og sier «Salaam»» (s. 376).
Kontekst Tekster 5	23-30	<i>Nordsjøen</i>	Marita Liabø	Engelsk	«18 is my lucky year. At 17 I'm nearly there. Now, I'm just a hateful tear. Drop» (s. 23). «I never fucking cry. Why? Because I'm wry» (s. 24).
Kontekst Tekster 5	31-38	<i>489 mil til Aleppo</i>	Lars Mæhle	Engelsk	«-Do you like your new room?» (s. 31). «- Are you from Sweden? heldt han fram. (...) - No. Syria» (s. 35).
Kontekst Tekster 5	262-265	<i>Snakk samisk t' mæ</i>	Tora Hope	Nordsamisk Lulesamisk Sørsamisk	«Duoddara prinseassa, oaččun go cummestit du? (Viddas prinsesse, får eg kysse deg?)» (s. 262). «Čáppat dego láttakeahthes luomi. (Du er pen som et nyutsprunge moltebær)» (s. 263).

