

MASTEROPPGAVE

M5GLU18H

Mai 2023

Representasjon av flerspråklighet i tre lærebøker som brukes
på ungdomstrinnet.

En vitenskapelig masteroppgave.

30 stp. oppgave

Representation of multilingualism in three textbooks used at lower secondary school.

Marte Sørli Karlsen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan tre lærebøker, som brukes i norskfaget på ungdomstrinnet, framstiller flerspråklighet i sine språkkapitler etter innføringen av LK20. Norge har i lang tid vært en flerspråklig nasjon preget av urspråk og nasjonale minoritetsspråk. De siste tiårene har språksituasjonen i Norge endret seg som følge av økt globalisering, innvandring og flyktninger, som har ført til et større språklig mangfold i befolkningen. Gjennom den norske språkpolitikken er det bestemt at det nye språklige mangfoldet skal inkluderes og bidra til et helhetlig bilde av dagens språksituasjon (NOU 2015:8, 2015; St.meld. nr. 35, (2007-2008)). I henhold til gjeldende verdier og prinsipper for opplæringen skal alle elever «erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskning viser at læreboka fremdeles står sterkt i norsk skole, både i planlegging og gjennomføring av undervisning (Blikstad-Balas, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2015). Undersøkelser av lærebøkene vil derfor kunne gi en innsikt i det språklige mangfoldet som er vektlagt og si noe om det språklige mangfoldet elevene møter.

Datamaterialet i denne studien er utvalgte språkkapitler i lærebøkene *Kontekst 8-10 Basis* (Gyldendal), *Synopsis Håndbok – Norsk 8-10* (Fagbokforlaget) og *Fabel 9* (Aschehoug).

Lærebøkene antas å være noen av de mest anvendte lærebøkene i norsk skole, og de er revidert og/eller gitt ut som nytt læreverk i forbindelse med innføringen av LK20. Datamaterialet blir analysert gjennom en kvalitativ innholdsanalyse.

Studien har fire hovedfunn. Det første funnet i studien er at det er en tydelig skjevfordeling i det språklige mangfoldet som blir presentert i de tre lærebøkene. Lærebøkene er preget av et tradisjonelt syn på språklig mangfold, hvor det er hovedvekt på norske dialekter, samisk og nasjonale minoritetsspråk. Det andre funnet i studien er at framstillingen av flerspråklighet er mangelfull. Lærebøkene vier i liten grad oppmerksomhet til de endringene som har skjedd de siste tiårene, og gjenspeiler derfor ikke den språkhverdagen elevene møter. Det tredje funnet i studien er at lærebøkene bidrar til reproduksjon av språkholdninger. Ved å bare vektlegge noen deler av det språklige mangfoldet bekrefter og reproducerer lærebøkene språkholdninger vi finner i samfunnet. Det fjerde, og siste funnet, i studien er at lærebøkene legger opp til at elevene skal inkluderes i arbeidet med språk, men at det i liten grad legges opp til oppgaver om flerspråklighet.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate how three textbooks, which are used in the subject *Norwegian* in Norwegian lower secondary schools, present multilingualism after the amended and reformed curriculum in LK20, implemented in 2020. Norway has for several decades been a multilingual nation characterized by indigenous languages and national minority languages. In recent decades, the linguistic development in Norway has accelerated as a result of increased globalization, immigration, and refugees, causing a greater linguistic diversity in the population. Through the Norwegian language policy, it has been decided that the new linguistic diversity shall be included and contribute to an overall picture of the current language situation (NOU 2015:8, 2015; St.meld. nr. 35, (2007-2008)). According to current values and principles for education, all pupils must “experience that being proficient in a number of languages is a resource, both in school and society at large” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Research shows that use of textbooks is still paramount in Norwegian schools, both in regards to the planning of lessons and the implementations of lectures (Blikstad-Balas, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2015). Examining the textbooks will therefore provide an insight into the linguistic diversity that is emphasized and give an indication of what kind of linguistic diversity the pupils are exposed to.

The data material in this study is selected from chapters concerning language and language development in the textbooks *Kontekst 8-10 Basis* (Gyldendal), *Synopsis Håndbok – Norsk 8-10* (Fagbokforlaget) and *Fabel 9* (Aschehoug). The textbooks are believed to be some of the most used textbooks in Norwegian schools, and they have been revised and/or published as new textbooks in connection with the introduction of LK20. The data material is analyzed through a qualitative content analysis.

The study has four main findings. The first finding is that there is a clear imbalance in the linguistic diversity that is presented in the three textbooks. The textbooks are characterized by a traditional view of linguistic diversity, where the main emphasis is on traditional Norwegian dialects, Sami, and national minority languages. The second finding is that the representation of multilingualism is flawed. The textbooks pay little attention to the changes that have taken place in recent decades, and therefore do not reflect the language pupils encounter in everyday life. The third finding in the study is that the textbooks contribute to the reproduction of derogatory and hierarchical attitudes towards language diversity. By only emphasizing some parts of the linguistic diversity, the textbooks confirm and reproduce the attitudes towards languages that can be found in society. The fourth, and final, finding is that the textbooks does encourage students to work with language, however these tasks rarely involves multilingualism and to a much too small extent.

Forord

Innleveringen av masteroppgaven markerer avslutningen på den femårige skolegangen på OsloMet. Det føles både vemodig og godt å endelig ha nådd målstreken og være ferdig med studietiden. I den anledning er det på tide å takke dere som har bidratt og påvirket denne innholdsrike reisen.

Først og fremst vil jeg takke min fantastiske veileder, Signe Laake. Tusen takk for kloke og oppmuntrende ord underveis i hele skriveprosessen. Du har helt siden vi møttes i fjor høst fått meg til å tro på at dette er noe jeg kommer til å få til uten noe problem! Uten deg, dine tidsfrister og personlige bibliotek hadde ikke denne oppgaven kommet i mål.

Tusen takk til mamma og pappa! Takk for at dere alltid stiller opp, trøster og har troa på meg. En ekstra stor takk til pappa for alle gangene du har korrekturlest oppgaven og kommet med tilbakemeldinger.

Kjære Jørgen. Tusen takk for at du alltid lytter til meg og muntret meg opp med en god latter de gangene jeg ikke har troa på meg selv eller oppgaven. Jeg vet at du alltid er der for meg, uansett hva.

En takk til alle mine gode medstudenter! Tusen takk for alle timer på lesesalen, med eksamenslesing, latter og noen ganger frustrasjon. Men også alle timene vi har brukt på andre ting enn skole. Uten dere hadde ikke disse fem årene vært så innholdsrike og morsomme.

Det må også rettes en takk til Fagbokforlaget og Gyldendal. Takk for at jeg fikk tilgang til læreverkene deres.

Sist, men ikke minst, meg selv. Jeg klarte det!

Marte Sørliie Karlsen

Oslo, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	3
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNINGER	4
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	6
2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	7
2.1 FLERSPRÅKLIGHET	7
2.1.1 Flerspråklighet på individnivå.....	8
2.1.2 Flerspråklighet på samfunnsnivå.....	9
2.1.3 Transspråking	11
2.2 SPRÅK OG IDENTITET	12
2.3 SPRÅKLIG VARIASJON	13
2.3.1 Dialektmangfold	13
2.3.2 Multietnolektisk stil	14
2.4 TIDLIGERE FORSKNING	15
2.4.1 Språklig mangfold i lærebøker.....	15
2.4.2 Forskning på språkholdninger	18
3 METODE	20
3.1 KVALITATIV INNHOLDSANALYSE	20
3.2 UTVALG AV LÆREVERK	21
3.2.1 Utvalg i de tre læreverkene	22
3.3 ANALYSEPROSESSEN	23
3.3.1 Konvensjonell innholdsanalyse	23
3.3.2 Analysekategorier.....	24
3.3.3 Innholdsenheter.....	25
3.3.5 Analyseprosessen	28
3.4 KVALITET I FORSKNINGSPROSJEKTET	29
3.4.1 Validitet	29
3.4.2 Reliabilitet.....	30
3.4.3 Generalisering	31
4 ANALYSE	32
4.1 UTFORMING I LÆREBØKENE	32
4.2 HVORDAN FRAMSTILLES NORGE SOM ET SPRÅKLIG MANGFOLDIG SAMFUNN I LÆREBØKENES SPRÅKKAPITLER?	35
4.2.1 Kontekst.....	36
4.2.2 Synopsis	39

4.2.3 Fabel	42
4.3 GJENSPEILER LÆREBØKENE DEN SPRÅKLIGE ENDRINGENS OM HAR SKJEDD I NORGE DE SISTE TIÅRENE?	45
4.3.1 Kontekst.....	45
4.3.2 Synopsis	47
4.3.3 Fabel	49
4.4 I HVOR STOR GRAD ER DET LAGT OPP TIL AT ELEVENE INKLUDERES I ARBEIDET MED SPRÅK?	51
4.4.1 Kontekst.....	51
4.4.2 Synopsis	54
4.4.3 Fabel	55
5 DISKUSJON	58
5.1 SPRÅKLIG MANGFOLD I KONTEKST, SYNOPSIS OG FABEL	58
5.1.1 Skjevfordeling i det språklige mangfoldet som er framstilt i lærebøkene	58
5.1.2 Dekningen av flerspråklighet er mangelfull.....	60
5.1.3 Reproduksjon av språkholdninger	61
5.2 ELEVEN I ARBEIDET MED SPRÅKLIG MANGFOLD	62
6 AVSLUTNING.....	67
6.1 HOVEDFUNN OG KONKLUSJONER	67
6.2 DIDAKTISKE REFLEKSJONER	68
6.3 VIDERE FORSKNING	69
LITTERATURLISTE.....	71

1 Innledning

Ludvigsen-utvalget ble i 2015 opprettet i forbindelse med utviklingen av fagfornyelsen. Utvalget fikk i oppgave å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015). I rapporten trekker de fram språk som en av de viktigste fagområdene i norsk skole, og at utviklingen av god kompetanse i språk og kommunikasjon står sentralt som følge av globalisering og internasjonalisering av samfunns-, arbeids-, og næringsliv (NOU 2015:8, 2015, s. 24). Videre skriver utvalget at elever «med to- eller flerspråklig kompetanse er en ressurs for norsk kultur og samfunn, og de bør få videreutvikle sin språklige kompetanse. Dette gjelder både elever som har samisk eller finsk/kvensk språkbakgrunn, og elever med annen minoritetsspråklig bakgrunn» (NOU 2015:8, 2015, s. 24).

I dag står det i læreplanens overordnede del at skolen «skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre uttrykkes det at elevene gjennom kunnskap om samfunnets språklige mangfold vil få verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Dette finner vi igjen i Opplæringslova (1998) §1-1 hvor det uttrykkes at opplæringen skal gi elevene «innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskildes overtyding». Gjennom dette arbeidet vil elevene få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs på skolen og i samfunnet. I Norge har vi en lang historie med å bli påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I dag befinner vi oss i en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang og verden knyttes tettere sammen. Dette medfører at språkkunnskaper og kulturforståelse får en stadig viktigere rolle. Flerspråklige personer som er i stand til å bruke mer enn ett språk i dagligtalen eller ut fra situasjoner de befinner seg i skal derfor bli sett på som en ressurs for samfunnet. Det at flerspråklige kan veksle mellom språk på denne måten bidrar til å berike språksamfunnet vi har i Norge. Skolen skal derfor gi elevene den opplæringen de trenger for å utvikle sine språkkunnskaper. På denne måten vil skolen også bidra til utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å kunne møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som styringsdokumentene viser blir språk pekt ut som viktig for utviklingen av identitet og som et viktig redskap for kommunikasjon og forståelse. Videre trekkes det fram at språklig mangfold blant elevene skal ses på som verdifullt og en ressurs både på skolen og i samfunnet. Dette fokuset på språk og flerspråklighet er også en viktig del av norskfaget. Ett av de seks kjerneelementene elevene skal arbeide med i norskfaget er «språklig mangfold». Her står det at «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» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). For å møte dette kjerneelementet er ett av kompetansemålene for etter 10. trinn, at elevene skal kunne «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Med fagfornyelsen og nye læreplaner i hvert fag har lærebokforlagene vært nødt til å oppdatere innholdet i læreverkene. Det har derfor de siste årene blitt sluppet nye utgaver av lærebøker, for at de skal følge fagfornyelsen. Forskning viser at læreboka fremdeles står sterkt i mange læreres planlegging og styrer mye av gjennomføring til undervisning (Blikstad-Balas, 2014, s. 325; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 75). Videre utdyper Blikstad-Balas (2014, s. 330) at lærere som bruker læreboka som planleggingsredskap gjør at undervisningen i stor grad følger lærebokas faglige prioriteringer og føringer. På denne måten vil læreboka legge mange premisser for det som skjer i undervisningen. Med bakgrunn i dette er det interessant å se på i hvor stor grad og på hvilke måter ulike lærebøker inkluderer flerspråklighet i det språklige mangfoldet som står beskrevet i læreplanen for norskfaget.

I min studie vil jeg undersøke flerspråklighet i lærebøker som brukes i norskfaget på ungdomstrinnet. Både i kjerneelementene for norskfaget og kompetansemålet for etter 10. trinn skal elevene arbeide med språklig mangfold. I beskrivelsen av språklig mangfold inkluderes språklige variasjoner og mangfoldet vi har i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg ønsker derfor å se på hvordan flerspråklighet og nyere talevariasjoner inkluderes i dette språklige mangfoldet. Dette kommer jeg til å utdype litt senere i innledningen. Videre i dette kapittelet vil jeg forklare bakgrunn, formål og problemstilling for oppgaven.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Ser vi tilbake på utviklingen av det norske språket og språksituasjonen i dag, ser vi at Norge er et land som i lang tid har hatt en flerspråklig befolkning. Språksituasjonen i Norge er spesiell, fordi vi har to likestilte og likeverdige offisielle språk: norsk og samisk (§1-5 i Sameloven, 1989). Samtidig som vi har to offisielle språk har vi to sidestilte skriftspråk: bokmål og nynorsk (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 86; Svendsen, 2021, s. 33). Vi har i tillegg de tre nasjonale minoritetsspråkene kvensk, romani og romanes. Det er lett å tenke at det er særlig de siste tiårene at Norge har blitt et flerspråklig land i takt med den økte innvandringen fra ulike land, men både kulturelt og språklig mangfold har eksistert i Norge i hundrevis av år. Historisk sett har flerspråklighet blitt forbundet med sosiale og politiske spenninger, der ulike ideologier har sett på de ulike minoritetsspråkene som en trussel for utviklingen av den norske nasjonalstaten (Hårstad, Mæhlum & Ommeren, 2021, s. 50). Skolen har tidligere hatt en sentral rolle i assimilering og usynliggjøring av de nasjonale minoritetene (Moen & Lund, 2010, s. 9). Minoritetenes kultur har vært fraværende i den norske skolen, og enkeltelever og foreldre ble trakassert, mobbet og latterliggjort om de brukte sitt eget språk eller utrykte seg på en måte som skilte seg ut fra majoritetskulturen.

Engen (2010, s. 122) forklarer hvordan skolen i Norge er en riksdekkende institusjon som skal bidra til å sette statlige visjoner ut i livet, særlig når det gjelder språk- og kulturpolitikk. Videre forklarer han hvordan dette er mye av grunnen til at minoritetsspråklige har opplevd assimilering og undertrykking i skolen, og at dette er problematisk siden skolen er den viktigste aktøren vi har for å utdanne samfunnsmedlemmer – minoriteter inkludert – for samfunnsdeltakelse (Engen, 2010, s. 122). Med bakgrunn i dette, er det i dag en enighet om at språk skal ses på som kulturell rikdom og tradisjoner. For å få til dette jobbes det derfor aktivt med å bevare de ulike språkene vi har. I arbeidet for å bevare mindre språk som finnes i Norge har vi blant annet signert Minoritetsspråkpakten (1992). Minoritetsspråkpakten er utviklet gjennom Europarådet, og er til for å verne regions- og minoritetsspråk som tilhører en historisk gruppe som utgjør et mindretall i befolkningen. Her inngår blant annet norsk tegnspråk, de ulike samiske språkene, kvensk, romanes og romani.

I tillegg til dette har språksituasjonen i Norge endret seg de siste tiårene som følge av økt globalisering, innvandring og flyktninger. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2023) er 19,9% av

befolkningen innvandrere og/eller norskfødte med innvandrerforeldre. Dette har ført til at andelen av nyere minoritetsspråk har økt, hvor polsk, somali, arabisk, litauisk og tysk er blant de mest brukte nyere innvandrerspråkene (Språkrådet, 10.01.14). Den økte innvandringen og det språklige mangfoldet dette medfører, har blitt en del av Norges språkpolitikk og kommer til uttrykk i St.meld. nr. 35 (2007-2008):

Språkpolitikken må dessutan ta omsyn til alle grupper av nordmenn med nyare innvandrarbakgrunn, i det heile alle dei som er to- eller fleirspråk lege med eit anna morsmål enn norsk. Desse gruppene har gjort at Noreg i dag i endå større grad enn i tidlegare tider er eit mangespråkleg samfunn, og at ein større del av språkbrukarane no har fleirspråkleg bakgrunn og kompetanse. Til saman representerer samisk språk, språka til nasjonale minoritetar, norsk teiknspråk og alle dei nyare innvandrarspråka eit språkleg mangfald som i dag er med på å utfylla biletet av den totale språksituasjonen i landet (St.meld. nr. 35, (2007-2008), s. 15).

I stortingsmeldingen kommer det fram at vi i Norge har et positivt syn på innvandrerspråk og flerspråklighet. Dette positive synet kan også kjennes igjen i den nye overordnede delen av læreplanen som ble nevnt innledningsvis. Her står det at elevene skal arbeide med språk for å bli trygge språkbrukere og utvikle sin egen identitet. Samtidig som de skal bruke språk for å kommunisere og knytte bånd til andre, og på denne måten oppleve språk som en ressurs på skolen og i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg til dette ble det i 2021 innført en ny språklov i Norge. Språklova (2021) anerkjenner Norge som en flerspråklig nasjon, og sikrer at Norge opprettholdes som flerspråklig også i framtiden (Svendsen, 2021, s. 46).

1.2 Problemstilling og avgrensninger

I dag finnes det ingen offisiell språkstatestikk i Norge. Det finnes heller ingen offentlig registrering av hvilke språk innbyggerne i Norge snakker i hverdagen, eller hvor mange som snakker de ulike språkene (L. A. Kulbrandstad, 2003, s. 19; Wilhelmsen, Holth, Kleven & Risberg, 2013, s. 4). Det er naturlig at den økte flerspråkligheten vi ser i samfunnet, også vil komme til syne i skolen. Når det kommer til språkopplæring, har norsklærere et ansvar for elevenes språklige utvikling og for å skape trygge språkbrukere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). De siste tiårene har en økt globalisering ført med seg nye folkevandringer, noe som har ført til et økt språklig, etnisk, kulturelt og religiøst mangfold i samfunnet. Ludvigsen-

utvalget trekker derfor fram at det er viktig at elevene utvikler kompetanse om språk og kommunikasjon og at to- og flerspråklig elever får videreutvikle sin kompetanse, da dette er sentralt for framtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015, s. 24). Som nevnt innledningsvis står fortsatt læreboka sentralt i planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg. Det kan derfor være både interessant og nyttig å se hvordan lærebøkene som er utgitt etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter referert til som LK20, med unntak i problemstillingen) framstiller flerspråklighet i det språklige mangfoldet vi finner i lærebøkene. Jeg har derfor utviklet problemstillingen:

Hvordan framstilles flerspråklighet i lærebøker som har blitt gitt ut i sammenheng med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?

Gjennom denne studien er jeg interessert i å finne ut av hvordan flerspråklighet framstilles i lærebøkens språkkapitler. For å best mulig besvare problemstillingen vil jeg derfor i analysedelen av oppgaven kun ta for meg relevante språkkapitler i hver lærebok. Både i Ludvigsen-utvalget sin rapport (NOU 2015:8, 2015) og St.meld. nr. 35 (2007-2008) står det spesifisert at to- og flerspråklige skal inkluderes i det språklige mangfoldet vi har i Norge, og dermed bidra til å danne et helhetligbilde av språksituasjonen i dag. Et viktig premiss for denne oppgaven er derfor at jeg er av den oppfatningen av at flerspråklighet allerede er inkludert i lærebøkens språklige mangfold. Jeg vil derfor se etter om blant annet nyere minoritetsspråk og talevariasjoner som har oppstått i flerspråklige miljøer blir inkludert i det språklige mangfoldet i lærebøkens språkkapitler. Språk knyttes i læreplanen til identitet, og at eleven skal utvikle sin identitet gjennom arbeid med språklig mangfold. Jeg ønsker derfor også å se på hvordan elevene inkluderes i arbeidet med språk i lærebøkens oppgaver. For at dette skal være mulig for meg å finne svar på skal jeg blant annet sammenligne mine funn med teori og tidligere forskning. I tillegg til dette har jeg utviklet tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å besvare problemstillingen:

- 1. Hvordan fremstilles Norge som et språklig mangfoldig samfunn i lærebøkens språkkapitler?*
- 2. Gjenspeiler lærebøkene den språklige endringen som har skjedd i Norge de siste tiårene?*

3. I hvor stor grad er det lagt opp til at elevene inkluderes i arbeidet med språk?

Tidligere forskning på lærebøker som brukes i norskfaget, viser at det er viet mye plass til de norske dialektene, samisk og nasjonale minoritetsspråk (Hårstad, 2019; L. A. Kulbrandstad, 2001; L. I. Kulbrandstad, 2020). Selv om jeg i denne oppgaven ønsker å se på framstillingen av flerspråklighet, kommer jeg ikke unna å inkludere de norske dialektene, samisk og de nasjonale minoritetsspråkene. Dette er fordi disse temaene har en sentral plass i skolen, og er tydelig nedfelt i både overordnet del og læreplanen i norsk. Jeg vil derfor inkludere dialekter, samisk og nasjonale minoriteter i denne oppgaven, og bruke disse som grunnlag for å vise hvor mye plass og fokus flerspråklighet får.

1.3 Oppgavens struktur

Videre i denne oppgaven vil jeg i kapittel 2 redegjøre for teori og tidligere forskning. I teoridelen tar jeg for meg flerspråklighetsbegrepet, sammenhengen mellom språk og identitet, og språklige variasjoner. I den første delen om tidligere forskning tar jeg for meg forskning gjort på språklig mangfold i lærebøker som brukes i norskfaget. Før jeg i den andre delen presenterer forskning gjort på språkholdninger i Norge. I kapittel 3 av oppgaven presenterer jeg metoden for oppgaven. Her forklarer jeg valg av forskningsdesign, utvalg av datamateriale, analyseprosessen og studienes reliabilitet og validitet. I kapittel 4 av oppgaven presenterer jeg funn fra analysen, som i kapittel 5 vil bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Mens jeg avslutningsvis, i kapittel 6, oppsummerer studiens hovedfunn, samt nevner noen didaktiske refleksjoner og peker ut forslag til videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet av oppgaven vil jeg først gjøre rede for teori som setter rammen for denne studien, etterfulgt av tidligere forskning som er relevant for min studie og legger grunnlag for diskusjonsdelen. Teoridelen starter med en gjennomgang av ulike teorier om flerspråklighet, både på individ- og samfunnsnivå. Videre følger teori om språk og identitet, etterfulgt av en del om språklig variasjon hvor det blir lagt vekt på dialektmangfold og multietnolektisk stil. Til slutt redegjør jeg for tidligere forskning. Denne delen er todelt. Det første jeg trekker fram er forskning hvor det er sett på representasjon av språklig mangfold i bøker som brukes på ungdomstrinnet. Det andre jeg trekker fram er forskning gjort på språkholdninger, og da spesielt språkholdninger knyttet til flerspråklighet.

2.1 Flerspråklighet

De fleste nasjonene i verden regnes i dag som flerspråklige, noe som ikke er rart når det totalt er dokumentert og analysert 7151 ulike språk som snakkes fordelt på rundt 200 land (Eberhard, Simons & Fennig, 2022; Svendsen, 2021, s. 24). Den økte globaliseringen, forflytting av mennesker og større bevissthet rundt språk, betyr at landene som i Europa og Nord-Amerika ble bygd opp som enspråklige på 1900-tallet, i dag ses på som flerspråklige på lik linje med landene i resten av verden (García & Wei, 2014/2019, s. 64).

Før forskerne gikk over til å bruke begrepet flerspråklighet var det begrepene tospråklighet og andrespråk som ble brukt. Hvor tospråklighetsforskningen primært så på det å lære seg to eller flere språk samtidig fra fødselen av, mens andrespråkforskningen konsentrerte seg om tilegnelsesprosesser og det språklige resultatet når man lærer seg et andre språk når førstespråket er mer eller mindre etablert (Svendsen, 2021, s. 51-52). Internasjonalt er dette to forskningsfelt som har blitt sett på som adskilte fra hverandre, mens de i dag ses i sammenheng med hverandre. Denne overgangen kalles for den flerspråklige vendingen. I Norden har vi hatt et annet forskningsmiljø, som har sett på disse to feltene i lys av hverandre i en lengre enn det internasjonale forskningsmiljøet (Svendsen, 2021, s. 18). De siste årene har flerspråklighet også fått en større betydning i Europarådet sin beskrivelse av språklæring. De foreslår at termen «flerspråklig» forbeholdes enkeltpersoners «evne til å bruke flere språk, i forskjellig grad og til spesifikke formål» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5).

2.1.1 Flerspråklighet på individnivå

Flerspråklighet er et begrep som har blitt mer vanlig å bruke etter tusenårsskiftet (Svendsen, 2021, s. 51). Dette er et forskingsfelt som har økt de siste tiårene, som igjen har ført til en rekke ulike definisjoner av begrepet. Aronin og Singleton (2012, s. 1-2) skriver at flerspråklighet blir forankret på tvers av teoretiske og praktiske perspektiver, som vektlegger forskjellige aspekter ved bruk og læring av språk. Videre stiller de spørsmål om betegnelsen flerspråklighet eksklusivt skal brukes om personer som har morsmålsferdigheter og tilsvarende kompetanse i to eller flere språk, eller om en som har kompetanse i og forstår to eller flere språk også passer inn under begrepet? Svaret på dette er forskere på feltet uenige om, fordi ulike definisjoner vektlegger ulike ting.

I forskningslitteraturen skilles det ofte mellom flerspråklighet på samfunns- og individnivå. På individnivå har de fleste studiene av to- eller flerspråklighet primært konsentrert seg om hvordan barn tilegner seg to eller flere språk samtidig. For å finne ut av dette har forskere sett på hvordan barn skiller mellom ulike språk, forholdet mellom de ulike språkene og hvordan språkene bli lagret i hjernen (Svendsen, 2021, s. 54). På denne måten finner de også ut om et av språkene er sterkere enn det andre. Svendsen (2021) trekker fram tre ulike definisjoner som viser til ulike kriterier ved tospråklighet. Den første definisjonen hun trekker fram er basert på opphavskriterier. Disse kriteriene tar utgangspunkt i alder og hvordan man tilegner seg de ulike språkene. Her skiller forskerne mellom om man lærer seg språkene simultant eller suksessivt (Svendsen, 2021, s. 54). Lærer man seg to eller flere språk simultant fra fødsel av vil man ha flere førstespråk, mens om man lærer to eller flere språk suksessivt vil det andre språket regnes som et andrespråk eller fremmedspråk.

Den andre definisjonen som trekkes fram handler om identitet- eller identifikasjonskriterier. Ifølge kriteriene må man identifisere seg med språkene og bli identifisert av andre som to- eller flerspråklig for å være tospråklig (Svendsen, 2021, s. 54). Her får flerspråklighet med andre ord en ganske vid definisjon, som er åpen for å tolkes av både deg selv og andre rundt deg. Dette betyr at man kan bli oppfattet som flerspråklig i visse sammenhenger, men ikke i andre. Eksempelvis vil en nordmann som snakker engelsk på ferie bli oppfattet som tospråklig i norsk og engelsk, mens man i en norsk sammenheng ikke vil regne dette som å være

tospråklig. Svendsen (2021, s. 55) beskriver det å være flerspråklig som avhengig av sammenhengen man befinner seg i. Man må med andre ord derfor ikke være født og oppvokst med to- eller flere språk for å regnes som flerspråklig ifølge denne definisjonen.

Den tredje og siste definisjonen som blir trukket fram handler om språkkompetanse og språkbruk. Her er det uenighet blant forskerne hvilken grad av kompetanse man trenger for å kunne regnes som to- eller flerspråklig. Svendsen (2021, s. 55) skriver at det tradisjonelt sett har vært krav om å ha «innfødt-lik» kompetanse i begge språkene for å regnes som flerspråklig. Denne definisjonen utelukker de aller fleste fra å regnes som flerspråklige, samtidig som det er vanskelig å måle hva «innfødt-lik» kompetanse i et språk er. Dette er en definisjon flere forskere har stilt seg kritisk til, blant annet Aronin og Singleton (2012, s. 1-2), fordi ulike forskere kan definere hva som er ofte bruk og eksponering av språk på forskjellige måter.

I dag bruker vi en videre definisjoner av to- og flerspråklighet, som inkluderer individer med ulik kompetanse i de ulike språkene. Man tar høyde for at vi bruker språket ulikt i ulike situasjoner, til ulike personer og til ulike formål. Ved å ta i bruk en vid definisjon på flerspråklighet åpner vi opp for å inkludere det at språkferdigheter utvikles og endres over tid avhengig av eksponering og behov. I tillegg til at vi viser at språktilegnelse ikke bare er et resultat av formell læring, men at det er en kompleks og dynamisk prosess avhengig av mange ulike faktorer (Svendsen, 2021, s. 56)

2.1.2 Flerspråklighet på samfunnsnivå

På samfunnsnivå studerer man ulike aspekter ved flerspråklige land. De fleste land er flerspråklige, men man har gjerne et offisielt språk som brukes i alle slags offentlige formål i alle deler av landet (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 83). I land med flere offisielle språk kan disse være likestilte, men det vanligste er en eller annen form for differensiering mellom språkene. Det var lingvisten Charles Ferguson (1959/2000, s. 66) som først definerte denne differensieringen med begrepet diglossi. Diglossi beskriver forskjellen mellom to ulike varianter av det samme språket i et samfunn, hvor den ene varianten som regel har høyere prestisje enn den andre (Ferguson, 1959/2000, s. 66; Røyneland, 2008a, s. 44; Svendsen, 2021, s. 26). Språkene blir da definert som høyspråk (H) eller lavspråk (L), hvor høyspråk

brukes i offentlige og formelle situasjoner og lavspråk brukes i private og uformelle situasjoner. For å forklare diglossi bruker Ferguson den tysktalende delen av Sveits som eksempel, der høytysk er H og sveitsertysk er L.

I senere år har det kommet en revidert og utvidet definisjon av diglossi. Joshua Fishman (1967/2000) foreslår at diglossi kan inneholde veksling mellom ulike registre (Røyneland, 2008a, s. 45). På denne måten blir Fergusons teori utvidet til å også kunne inkludere subtile forskjeller innenfor ett og samme språk til bruk av to helt ulike språk. Denne definisjonen av diglossi gjør det mulig å inkludere flerspråklige personer, fordi man kan se på minoritetsspråket som lavspråk og majoritetsspråket i landet som høyspråk (Røyneland, 2008a, s. 45).

Røyneland (2008a, s. 45-46) tar for seg de to definisjonene av diglossi for å få å kaste lys over språksituasjonene vi har i Norge. Tar man i bruk Ferguson sin smale teori, er det helt klart at Norge ikke er et diglossisk samfunn hvor man har høyspråk og lavspråk. Tar man derimot i bruk Fishman sin utvidede definisjon, vil man kunne argumentere for at deler av landet og ulike minoritetsgrupper kan beskrives som diglossiske. Hun trekker blant annet fram samene og deres språkhistorie som et eksempel. Før samisk fikk den offisielle statusen som de har i dag, var samisk i all hovedsak samenes hjemmespråk, mens norsk ble brukt i formelle sammenhenger. Samisk kunne derfor ses på som L og norsk som H. Dette har endret seg de siste tiårene, og Røyneland stiller seg tvilsom til at denne delingen mellom norsk og samisk er noe vi finner i dag. Videre trekker Røyneland linjer til hvordan Fishman sin definisjon derimot kan brukes om andre minoritetsgrupper vi har i Norge i dag, hvor minoritetsspråket de har blir L og norsk blir H. Røyneland peker også ut de ulike norske dialektene, og hvordan vi ikke bytter dialekt mellom private og offentlige sammenhenger. Siden det ikke er noen funksjonsdeling kan vi heller ikke si at norske dialekter er diglossiske (Røyneland, 2008a, s. 46). Hun konkluderer derfor med at man ikke kan kalle Norge for et diglossisk samfunn, men at noen deler av landet og språkbrukere kan trekkes inn under den Fishman sin vide definisjon av diglossi.

2.1.3 Transspråking

Tidligere har det å kunne to eller flere språk blitt sett på som atskilte språkssystemer. Det å veksle mellom eller å kombinere språk ut fra situasjonen har blitt sett på som «feil» og «slurvete» språkbruk som kunne skyldes på manglende kunnskaper i det ene språket (Røynealand, 2008b, s. 48). I faglitteraturen blir fenomenet beskrevet som kodeveksling, og det er et perspektiv som vi i dag har gått mer bort fra da det for mange flerspråklige samfunn og individer er viktig med valgfrihet mellom språk (Røynealand, 2008b, s. 48). Garcia og Wei (2019, s. 64) åpner gjennom transspråking opp for et større blikk på flerspråklighet. I deres definisjon av transspråking er det ikke bare er de minoritetsspråklige elever som anses som flerspråklige, men alle elever som tar i bruk komplekse språklige interaksjoner i undervisningen.

«Transspråking er en tilnærming til bruken av språk, tospråking og utdanningen av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis – ikke som to autonome språkssystemer, slik tilfellet har vært tradisjonelt sett, men som ett felles språklig repertoar med trekk som samfunnet vårt hittil har definert som å tilhøre to atskilte språk» (Garcia & Wei, 2014/2019, s. 17-18).

Garcia og Wei (2019, s. 64) åpner på denne måten opp for at alle elever besitter et repertoar av språklige ressurser som de bruker for å nå de kommunikative målene i en gitt sammenheng (Garcia & Wei, 2014/2019, s. 64-65; Svendsen, 2021, s. 53). Hårstad et al. (2021, s. 102-103) beskriver Garcia og Wei (2019) sitt perspektivet på transspråking som helt nødvendig, da det ikke alltid er nødvendig å omtale språket på en ideologisk «ladet» måte, men heller beskrive at mennesker bruker språk. Videre skriver Hårstad et al. (2021, s. 103) at vi på denne måten kan vende oppmerksomheten mot hvilke språktrekk som kjennetegner et gitt språklig uttrykk og hva disse kombinasjonene signaliserer, i stedet for å fokusere på hvilke språk som brukes og hvordan disse kombineres (Hårstad et al., 2021, s. 103).

Til tross for den flerspråklige virkeligheten i verden fortsetter den offentlige skolen å praktisere en enspråklig «akademisk språkstandard» (Garcia & Wei, 2014/2019, s. 64). Også i stater som har to offisielle språk, eller når det gis tilbud om tospråklig opplæring, bruker skolene «standardspråket». Tidligere har det vært sterke ideologiske motforestillinger mot transspråking, som er språkideologier det er liten grunn til å håndheve i dagens samfunn

(Hårstad et al., 2021, s. 103). Begrepet har derfor blitt tatt i bruk i sammenheng med blant annet andrespråksdidaktikk. Da det har vært nødvendig å bryte med forestillingen om at bruk av ett språk, typisk det dominerende språket i samfunnet, er det eneste rette i språkopplæring og skolesammenheng (Hårstad et al., 2021, s. 103).

2.2 Språk og identitet

Språk har lenge blitt sett på som en av de viktigste identitetsskapende faktorene, fordi det er gjennom språket at vi presenterer vår identitet til andre. Språket vil med andre ord kunne fortelle oss mye om en person. Mæhlum (2008, s. 107) stiller en rekke spørsmål rundt sammenhengen mellom språk og identitet. Blant annet om en to- eller flerspråklig person kan ha flere identiteter? Er i så fall en av disse identitetene mer ekte enn den andre? Vil alle stereotypiene rundt et bestemt språk tilsvare identiteten til personene som snakker språket? Språkforskere har lenge vært opptatt av å se på relasjonen mellom språk og identitet, og det finnes en rekke ulike definisjoner som forklarer forholdet mellom de to begrepene. Identitetsbegrepet er komplekst, så jeg vil derfor kun dra inn de aspektene ved begrepet som er relevant for min studie.

Mæhlum (2008, s. 107) definerer identitetsbegrepet som noe som har med oppfatningen og karakteristikken av «jeg», hvem jeg-et er og hvilken sosial- og kulturell tilhørighet vedkommende har. Videre deler hun identitet i to kategorier som ikke kan ses uavhengig av hverandre: personlig identitet og sosial identitet. Disse står i et gjensidig forhold til hverandre, og man kan si at individets identitet blir til i spenningen mellom det individuelle og det kollektive (Mæhlum, 2008, s. 108). Måten menneskene rundt oss ser oss, den sosiale identiteten, vil ha stor betydning på hvordan vi ser oss selv, den personlige identiteten. Om disse ikke samsvarer med hverandre vil man kunne føle på en uønsket identitet, som kan føre til at man prøver å endre sin egen atferd for å skape forandring i andres reaksjonsmønstre (Mæhlum, 2008, s. 108). Dette er noe også Hårstad et al. (2021, s. 37) ser på i sin forskning hvor de ser på forholdet mellom språk og identitet. De utdyper Mæhlum (2008) sitt perspektiv med at språkbruken vår vil variere intrasituasjonelt, altså innenfor en og samme situasjon, avhengig av ulike forhold ved situasjonen (Hårstad et al., 2021, s. 37). På denne måten kan sosiokulturelle eller geografiske skillelinjer bidra til variasjon i språkbruken vår. Det vi si at språkbruken vår blant annet påvirkes av hvor vi har vokst opp og hvem vi har brukt tid med.

Det er mange komplekse faktorer som er involvert i forholdet mellom språk og identitet, og det er derfor vanskelig for forskere å kunne gi et klart svar på hvordan denne forbindelsen er (Mæhlum, 2008, s. 122). Det vil være store individuelle forskjeller med hensyn til hvordan de ulike sosiale, kulturelle og psykologiske faktorene påvirker hverandre. En av skolens oppgaver er å bidra til at hver enkelt elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). For at dette skal være mulig må man, som Wedin (2017, s. 48) skriver i sin artikkel, inkludere hele eleven med deres språklige og kulturelle erfaringer i undervisningen. Dette er fordi arbeidet med identitet blir utfordrende om elevene blir bedt om å legge igjen deler av sine språklige og kulturelle erfaringer i døra på skolen. I tillegg vil man ved å inkludere hele eleven med deres språklige og kulturelle erfaringer sørge for at de blir støttet og kan bidra i meningsfull undervisning (Wedin, 2017, s. 48).

2.3 Språklig variasjon

Både i overordnet del av læreplan og i læreplanen i norsk står det at elevene skal arbeide med språklige variasjoner, og utforske holdninger til språk og talevariasjoner. Jeg vil derfor i denne delen av teorien utdype noen av vanligste språklige variasjonene vi har i Norge. I språkvitenskapen skilles det mellom tre typer språklig variasjon: geolektisk, sosiolektisk og idiolektisk (Akselberg, 2008, s. 128). Geolektisk variasjon viser til språklige variasjoner mellom forskjellige geografiske områder, sosiolektisk variasjon viser forskjellen mellom ulike sosiale grupper og enkeltindivider, og ideologisk variasjon viser språklig variasjon hos enkeltindividet. Det var språkforskeren William Labov som la grunnlaget for denne inndelingen, da han på 1960-tallet ville forske på språklig variasjon mellom ulike sosiale grupper (Akselberg, 2008, s. 129-130). Gjennom denne forskningen kunne han vise hvordan språket til mennesker fra samme geografiske område kunne varierer avhengig av ulike sosiale faktorer som kjønn, alder, yrke, utdanning og sosial klasse.

2.3.1 Dialektmangfold

Dialektbegrepet defineres som en språkform som kan knyttes til en gruppe mennesker i et bestemt geografisk område, og er derfor et eksempel på geolektisk språkvariasjon i Norge (Hanssen, 2010, s. 11; Skjekkeland, 2010, s. 18). «Enhver som kjenner til det norske

språksamfunnet, vil ha lagt merke til at det er mye språklig variasjon i norsk» (Hanssen, 2010, s. 11). Variasjonene kan først og fremst knyttes til større eller mindre geografiske områder, som for eksempel en landsdel, et fylke eller et mindre område. Hanssen (2010, s. 11) skriver at dialektal språkvariasjon ikke er noe som er særegent for Norge alene, men noe vi kan finne igjen i de fleste europeiske land. Videre beskriver han at Norge derimot skiller seg ut når det kommer til bruken av dialekter i det offentlige rom, og at man kan høre folk som bruker dialekten sin for eksempel på radio, tv og andre sammenhenger med yrkeslivet. Mæhlum og Røyneland (2012, s. 43) forklarer hvordan det i dag er vanlig at man deler de norske dialektene inn de de fire hovedområdene: østnorsk, trøndersk, vestnorsk og nordnorsk. Videre peker de ut at selv om det er vanlig med denne firedelingen, så snakker ikke alle innenfor disse områdene likt. Det er ikke slik at vi finner noen tydelige grenser mellom dialekter, fordi de språklige grensene er mer diffuse og går over i hverandre.

Historisk sett har dialekter alltid vært en stor del av språket vårt. Allerede på 1800-tallet etter unionsbruddet med Danmark, spilte de norske dialektene en viktig rolle for nasjonsbyggingen (Hanssen, 2010, s. 39; Skjekkeland, 2010, s. 22). De norske dialektene ble brukt til utviklingen av et eget skriftspråk, i dag kjent som nynorsk. Videre ble det på 1870-tallet bestemt at elever på norsk skole skulle få undervisning på sitt eget talemål (Skjekkeland, 2010, s. 26). Dette finner vi igjen i opplæringslova §2-5 i dag, hvor det står: «I den munnlege opplæringa avgjer elevane og undervisningspersonalet sjølve kva for talemål dei vil bruke. Undervisningspersonalet og skoleleiinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar» (Opplæringslova, 1998).

2.3.2 Multietnolektisk stil

Ord som «knoting», «gebrokken» og «kebabnorsk» har lenge blitt brukt for å forklare den nye talevariasjonen som har oppstått de siste tiårene i Norge (Hårstad et al., 2021, s. 84; Sollid, 2009, s. 153). I dag er det begrepet «multietnolekt» som brukes om fenomenet, og talevarianten er mest brukt av minoritetsspråklige og i ungdomsmiljøer i Oslos østlige bydeler. Det har derfor blitt et særtrekk at multietnolektisk norsk blir forbundet med at mange av de som snakker på denne måten har norsk som andrespråk (Hårstad et al., 2021, s. 98). Siden multietnolekt bare blir brukt av noen sosiale grupper er det et eksempel på sosiolektisk variasjon i Norge. Hårstad et al. (2021, s. 98) forklarer begrepet «multietnolekt» som en språklig praksisform, hvor det tydeligste kjennetegnet er at talemåten bryter med de vante

språklige grensene vi har i norsk. Dette betyr at mange norskspråklige vil oppfatte det å prate med multietnolekt som å prate avvikende fra «korrekt» norsk grammatikk. Svendsen og Røyneland (2008, s. 74-75) trekker i sin studie av multietnolektisk stil i Oslo, blant annet fram manglende inversjon som et eksempel på hvordan denne talevarianten skiller seg ut fra andre norske tavlevarianter og skriftspråkene bokmål og nynorsk. Dette vil si at setninger som «i Norge de spiser med venstre» (Svendsen & Røyneland, 2008, s. 75) blir normale.

Videre trekker Hårstad et al. (2021, s. 98) fram hvordan multietnolektisk stil er preget av språktrekk som peker i retning av flerspråklighet og språkkontakt. Typisk for talevarianten er ulike låneord hentet fra ulike minoritetsspråk i de språkmiljøene hvor det er dokumentert multietnolekt i Norge (Hårstad et al., 2021, s. 98; Svendsen & Røyneland, 2008, s. 70). Videre tilføyer Svendsen og Røyneland (2008, s. 71) at engelsk er det språket vi låner flest ord fra i Norge. Bruk av talevarianten signaliserer gjerne tilknytning til språkmiljøer som er kulturelt eller svært språklige mangfoldige (Hårstad et al., 2021, s. 99). Man kan derfor si at den multietnolektiske stilen fungerer som en identitetsmarkør på lik linje med andre norske talemålsvarianter.

2.4 Tidligere forskning

Som nevnt innledningsvis i starten av dette kapittelet vil denne delen være todelt. Det første jeg trekker fram er forskning hvor det er sett på representasjon av språklig mangfold i lærebøker som brukes på ungdomstrinnet. Mens det andre jeg trekker fram er forskning gjort på språkholdninger, og da spesielt språkholdninger knyttet til flerspråklighet.

2.4.1 Språklig mangfold i lærebøker

L. A. Kulbrandstad (2001) gjennomførte en studie hvor han så hvordan språklig variasjon blir presentert i seks ulike læreverker som brukes i norskfaget på ungdomstrinnet. Hovedtyngden i studien ligger på spørsmålet om hvilke måter og i hvilken grad lærebøkene gir elevene hjelp til å orientere seg i de nye formene for språklig variasjon som vi finner i samfunnet. Bakgrunnen for studien var altså å se om de endringene som skjedde med språket og mangfoldet i samfunnet blir gjenspeilet i innholdet norskfaget. I gjennomgangen av de seks lærebøkene registrerte L. A. Kulbrandstad (2001) innhold som direkte eller indirekte handlet

om talevariasjoner i Norge, og plasserte de inn i ulike kategorier. Gjennom analysen fant han ut at det er dialektlære som er viet mest plass i lærebøkene. Videre beskriver han også at når det er snakk om Norge som et flerspråklig samfunn er det fokus på samene og det samiske språket. Han konkluderer studien med at det gis svært lite plass til den nyere typer for språklig variasjon, sammenlignet med andre og mer tradisjonelle emner knyttet til språklig variasjon i samfunnet vårt. Videre trekker han fram hvordan mye av utvalget om nyere språklige variasjoner i lærebøkene virker tilfeldig, det er grove forenklinger og mye uheldig begrepsbruk. Avslutningsvis problematiserer han hvordan det ikke er viet mer plass til den nye språklige variasjonen som er en del av den norske språkvirkeligheten, og dermed har en sentral plass i norskfaget.

Det har de siste årene blitt gjennomført flere studier som har sett på hvordan språklig mangfold blir representert i lærebøker som brukes i norskfaget. Hårstad (2019) har gjennomført en kritisk nærlesing av tre læremidler og sett på hvordan disse henger sammen med andre former for pedagogisk materiell. Bakgrunnen for analysen er revisjonen av læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2013, hvor det kom inn et nytt mål om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk på 2. trinn. Grunnen til at jeg har valgt å inkludere forskning som omhandler et lavere trinn enn jeg selv skal forske på, er at jeg tenker at det er en sammenheng mellom hva som blir vektlagt på tvers av trinn. Grunnmuren for det elevene skal lære legges gjerne allerede på småtrinnet. Det kan derfor være interessant å vite hva elevene blir presentert og lærer allerede der, og dermed få et tydeligere bilde på hva de har lært og det de skal igjennom på ungdomstrinnet. Hensikten med Hårstad (2019) sin analyse er å se nærmere på hvordan lærebøkene som blir brukt i norskfaget, potensielt bidrar til å (re-) produsere visse forestillinger om det norske språksamfunnet. Funnene i analysen viser at alle de tre læreverkene har implementert de nye læreplanmålet. Hårstad peker gjennom sin analyse på hvor tydelig norske dialekter holdes fram som den primære kategorien for språklig variasjon i Norge. Han er overrasket over at dette er en modell som fortsatt følges, da det norske språksamfunnet har utviklet seg masse de siste tiårene. Videre trekker han fram at læreplanmålene på høyere trinn fokuserer på det språklige mangfoldet i Norge, men at den læringen vil skje på grunnlag av den kulturelle modellen elevene møter på 2. trinn.

En lignende studie er gjennomført av L. I. Kulbrandstad (2020). Hun har tatt for seg fire læreverk som brukes på mellomtrinnet, som alle er gitt ut etter innføringen av LK06. Også

denne studien er tatt med for å se hva elevene blir presentert og skal lære på mellomtrinnet. L. I. Kulbrandstad (202) har i sin studie gjennomført en innholdsanalyse, der hun ser på hvordan de ulike lærebøkene tematiserer flerspråklig mangfold og det å lære norsk som andrespråk. Gjennom analysen finner hun ut at lærebøkene følger opp kompetansemålene og utrunder elevene på mellomtrinnet med fagord for å snakke om språklige variasjoner når det gjelder norsk og samisk. I likhet med Hårstad (2019) og L. A. Kulbrandstad (2001), peker L. I. Kulbrandstad (2020) på at lærebøkene mangler en synliggjøring av det flerspråklige mangfoldet vi har i Norge. Videre forklarer hun hvordan denne mangelen kan føre til at flerspråklige elever ikke får muligheten til å videreutvikle sine egne kunnskaper, og dermed ikke får delta i positiv identitetsskaping og inkludering i norskundervisningen. Avslutningsvis sier L. I. Kulbrandstad at det straks skal innføres en ny læreplan, og at det i utkastet som er sendt ut til høring, eksplisitt er skrevet om flerspråklighet som en ressurs i omtalen om norskfagets relevans og sentrale verdier. I dag er denne læreplanen innført, og vi kan se at dette er noe som ble tatt med i den endelige utgaven av den nye læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Noen andre som også har sett på lærebøker og hvordan kulturelt mangfold blir framstilt er Andersson-Bakken og Bakken (2017). De har gjennomført en analyse av to ulike lærebøker som brukes i videregående skole, hvor de ser på hvordan kulturmøter og kulturkonflikter blir tatt opp. Grunne til at jeg har valgt å inkludere denne studien er at den har noen gode poenger når det kommer til læreboka sin rolle i norskfaget, hvor det kan trekkes linjer på tvers av trinn og lærebøker. Innledningsvis trekker Andersson-Bakken og Bakken (2017) fram hvordan Kunnskapsløftets inkludering av det flerkulturelle perspektivet i norskfaget kan betraktes som nødvendig for å tilpasse norskfaget til det moderne, globaliserte samfunnet. Videre problematiserer de hvordan denne inkluderingen kan bli en utfordring både for enheten norskfaget og for fagets kommunikative fellesskap, fordi det ikke lenger finnes en felles forestilling om hva som er «det norske». I tillegg forklarer de hvordan norskbøkene «vi» ikke nødvendigvis er et «vi» som eleven identifiserer seg med, slik som det har gjort tidligere. Gjennom analysen av læreverkene viser Andersson-Bakken og Bakken (2017) at norskfaget befinner seg i et krysspress mellom to ulike styringsdokumenter. Der læreplanen i norskfaget åpner opp for det flerkulturelle mangfoldet, mens Opplæringslova pålegger skolen å formidle bestemte kulturelt forankrede verdier til alle elever. Dette er noe som blir skissert gjennom

analysen av lærebøkene, da den ene legger seg tett opp til læreplanen, mens den andre legger seg opp til Opplæringslova.

Videre peker Andersson-Bakken og Bakken (2017) også ut hvordan utdanningsmyndighetene har valgt å inkludere kulturmøter og kulturkonflikter i læreplanen i norsk. Det må derfor legges til rette for at lærere og elever kan snakke åpent og saklig om dette samfunnsspørsmålet. Her mener de at læreboka spiller en viktig rolle, da den kan direkte innvirkning på undervisningen i norskfaget. Selv om læreboka ikke brukes på samme måte som før, er den fortsatt en viktig del av undervisningen, og mange lærere bruker læreboka som inspirasjon når de utvikler undervisnings opplegg. På denne måten kan mangler i læreboka føre til mangler i undervingen. Avslutningsvis trekker de fram hvordan de ikke sitter på noe fasit på hvordan lærebøkene skal framstille dette, men at skolen ofte er et speilbilde av de verdiene og normene vi finner i samfunnet, og at vi derfor vil kunne finne igjen den måten de to lærebøkene møter det flerkulturelle på i den offentlige debatten og andre deler av samfunnet.

2.4.2 Forskning på språkholdninger

I tillegg til forskningen på lærebøker og hvordan disse framstiller språklig mangfold, har det de siste tiårene blitt forsket på språkholdninger og språket i endring i ungdomsmiljøer. Dette er fortsatt et ganske nytt forskningsfelt. Et av de største forskningsprosjektene innenfor emnet er *Utviklingsprosesser i urbane språkmiljøer* (heretter referert til som UPUS) som foregikk fra 2005-2010. Her ble det forsket på hvordan språket til ungdommer som vokste opp i multietniske og flerspråklige miljøer utviklet seg. I samarbeid med UPUS har blant Svendsen og Røynealand (2008) gjennomført en casestudie hvor de så på hvordan ungdommer bruker multietnolekt i hverdagen, og ulike holdninger de møter til dette språket. Videre forklarer de hvordan at Norge ofte blir beskrevet som et sosiolingvistisk paradisi, med rikt språklig variasjon både muntlig og skriftlig. Allikevel blir ikke den multietnolektiske stilen som snakkes i ungdomsmiljøer inkludert i dette språklige mangfoldet, noe den burde siden den bidrar til et enda større språklig mangfold.

Dette er noe L. A. Kulbrandstad (2015) støtter og er enig i syv år senere. Han har skrevet en artikkel hvor han ser på tidligere forskning som tar for seg holdninger til multietnisk

ungdomsspråk, flerspråklighet og nye minoritetsspråk, og ser på hvilke tema som blir tatt opp og metoder som har blitt brukt. Gjennom artikkelen ser han på forskningen som har blitt gjort og knytter dette til temaene han har studert. Noe av det L. A. Kulbrandstad peker ut er hvordan det allerede finnes en del forskning på språk og holdninger, men at det allikevel er en lang vei igjen da det kan være store forskjeller fra by til by. Videre understreker han at utforskningen av holdninger til flerspråklighet og minoritetsspråk er bare i startfasen, og det er et felt som burde prioriteres de neste årene. Til slutt trekker han fram at det norske samfunnet har et positivt syn på språklig variasjon, men er preget av det «monolingvale etos». Altså at det ses på som best med bare ett språk i samfunnet.

Den forskningen som er gjort på språkholdninger, og da spesielt på det språket som utvikler seg i ungdomsmiljøer, skiller seg ut fra den forskningen jeg selv har tenk å gjennomføre i denne studien. Svendsen og Røyneland (2008) har gjennomført en casestudie med observasjoner og intervjuer, mens L. A. Kulbrandstad (2015) har gjennomført en litteraturstudie. Jeg syntes allikevel det som kommer fram i disse studiene er nyttige, fordi den tidligere forskningen som er gjort på språklig mangfold i lærebøker viser at språklig variasjon, språket i endring og multietnolekt blir lite inkludert i lærebøkene som brukes. På denne måten kan lærebøkene bidra til å bekrefte eller reprodusere språkholdninger. Det er derfor nyttig for meg som forsker å være bevisst på de språkholdningene som eksisterer rundt tema jeg studerer.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode. I første delkapittel vil jeg gjennomgå valg av metode og forskningsdesign for studien. Etterfulgt av en beskrivelse om hvordan jeg har funnet fram til utvalgt empiri, og begrunnelse for hvorfor jeg har valgt akkurat dette. Avslutningsvis vil jeg gjennomgå framgangsmåten jeg har valgt for analysen av data og hvordan jeg kom fram til de ulike kategoriene som blir brukt i denne.

3.1 Kvalitativ innholdsanalyse

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode for å besvare min problemstilling. Denne metoden inneholder mange ulike forskningsdesign, men felles for alle er at de fokuserer på mening og innhold, mer enn bredde og omfang (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 305). For at man skal finne mening og innhold i data, må man stille spørsmål til og studere dataene som tas i bruk. Mitt overordnede spørsmål er problemstillingen som ble introdusert i innledningen: *Hvordan framstilles flerspråklighet i lærebøker som har blitt gitt ut i sammenheng med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?*

Og de tre forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan framstilles Norge som et språklig mangfoldig samfunn i lærebøkernes språkkapitler?*
2. *Gjenspeiler lærebøkene den språklige endringen som har skjedd i Norge de siste tiårene?*
3. *I hvor stor grad er det lagt opp til at elevene inkluderes i arbeidet med språk?*

Som sagt inneholder kvalitativ metode mange ulike forskningsdesign, og i denne studien har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse. Det som skiller innholdsanalysen fra andre tekstanalytiske metoder, er at innholdsanalysen fokuserer på innholdet i tekster og ikke på struktur eller språk (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 305). En viktig del av denne metoden er at man ikke bare ser på teksten alene, men at man ser på de ulike elementene som befinner seg rundt teksten, i tillegg til å se på konteksten teksten skal brukes i. Tekstutvalget i min studie brukes i sammenheng med undervisning, jeg vil derfor se på om tekstutvalget samsvarer med målene og forventningene i gjeldene læreplan og styringsdokumenter. Denne

metoden er godt egnet til mitt formål, fordi jeg ønsker å undersøke hvordan flerspråklighet blir framstilt i tre ulike lærebøker som er gitt ut etter innføringen av LK20.

3.2 Utvalg av læreverker

I denne masteroppgaven skal jeg analysere de tre lærebøkene *Kontekst 8-10 Basis* (2020), *Synopsis Håndbok – Norsk 8-10* (2020) og *Fabel 9* (2021). Alle tre lærebøkene er utgitt på både bokmål og nynorsk, og jeg kommer til å ta for meg bokmålsutgaven i min analyse.

Kontekst 8-10 er utgitt av Gyldendal Forlag sitt læreverker for norskfaget, og er skrevet av Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby. Boken er strukturert for å dekke norskfaget og følge elevene gjennom hele ungdomsskolen. Samlet består læreverket av *Kontekst 8-10 Basis*, *Kontekst Tekster 5*, *Kontekst 8-10 Nynorsk – språk og tekst* og *Kontekst 8-10 – Lærerens bok*. Hele læreverket ble i 2020 revidert i tråd med LK20 og det ble utgitt nye utgaver av alle bøkene i læreverket består av (Gyldendal.no, 2020). I tillegg til de trykte versjonene av læreverket, har Gyldendal også utgitt en heldigital versjon av læreverket, bestående av læringsressursene *Kontekst Skolestudio 8-10* og *Kontekst ferdigheter*.

Synopsis er Fagbokforlagets norsklæreverker og er skrevet av Nina Rasmussen Bjelland, Jon Alexander Bolstad, Øystein Jetne, Victoria Fleischer Magnryd og Mari Selboe. Læreverket var helt nytt fra 2020, og er derfor tilpasset fagfornyelsen. Dette læreverket er også strukturert for å følge elevene gjennom hele ungdomsskolen. I likhet med *Kontekst 8-10* består *Synopsis* av ulike lærebøker og digitale læringsressurser. Samlet består læreverket av bøkene *Synopsis Håndbok – Norsk 8-10* og *Synopsis Lesebok 8-10*. Fagbokforlaget legger også opp til heldigital undervisning med digitale bøker og ulike digitale læringsressurser som kan brukes ved siden av eller i samarbeid med bøkene. Digitalt har de ressursene *Synopsis lesebok - lydbok*, *Synopsis nettressurs lærer* og *Synopsis nettressurs elev*.

Fabel 8-10: norsk for ungdomstrinnet er Aschehoug Forlag sitt norsklæreverker for ungdomstrinnet, og er skrevet av Åse Marie Ommundsen, Harald Ødegaard, Helge Horn, Maria Nitteberg og Ellen Birgitte Johnsrud. Hele læreverket ble i 2020-2022 revidert for å følge den nye læreplanen, LK20. Læreverket er strukturert sånn at eleven vil møte på tre ulike

bøker gjennom årene på ungdomsskolen: *Fabel 8* (2020), *Fabel 9* (2021) og *Fabel 10* (2022). Aschehoug Forlag legger i likhet med de andre lærebokforlagene legger opp til heldigital undervisning med digitale bøker og ulike digitale læringsressurser. Digitalt har de ressursen *Fabel 8-10 Aschehoug Univers*.

3.2.1 Utvalg i de tre læreverkene

I denne studien er målet å finne svar på «*Hvordan framstilles flerspråklighet i lærebøker som har blitt gitt ut i sammenheng med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?*» Det er verken hensiktsmessig eller plass til å ta for seg tre hele lærebøker. Jeg har derfor valgt ut basis bøkene i de tre læreverkene, og skal se på de kapitlene jeg ser på som mest relevante i hver bok. Utformingen i de tre lærebøkene vil bli forklart i analysedelen av oppgaven.

Kontekst 8-10 Basis (heretter referert til som *Kontekst*) består av fem overordna tema med til sammen 8 kapitler. I denne analysen er det del 3 «*Språket – system og mulighet*» som er relevant, og det er kapittel 6 «*Språk og mangfold*» som er skal brukes i analysen. Kapitlet er det inn i de fire kursene: «*6.1 Språket rundt oss*», «*6.2 Norsk språk – hvor kommer det fra?*», «*6.3 Det flerspråklige Norge*» og «*6.4 Nabospråk – svensk og dansk*». Hvor det er hele kurs 6.1 og 6.3, og deler av kurs 6.2 som er relevant for min studie. Totalt utgjør dette 27 av bokens 426 sider.

I *Synopsis Håndbok – Norsk 8-10* (heretter referert til som *Synopsis*) er innholdet i boka delt inn i to deler med totalt 16 kapitler. Her er det hele kapittel 13 «*Dialekter og talemål*» og deler av kapittel 14 «*Språkhistorie*» som er relevant og skal tas i bruk. Samlet tilsvare dette 27 av totalt 359 sider i læreboka. Bakgrunnen for at bare noen deler av kapittel 14 som skal brukes er at kapitlet tar for seg den norske språkhistorien fra urnordisk fram til i dag. Det er derfor store deler av kapittel 14 som ikke er relevant for min studie, og som heller ikke kan hjelpe meg å besvare problemstillingen min, fordi jeg ønsker å se på den språksituasjonen vi har i Norge i dag. Jeg har derfor valgt å ekskludere deler av kapittel 14, og bare ta med de sidene som faktisk sier noe om språksituasjonen vi har i dag.

Fabel 9 (heretter referert til som *Fabel*) er delt inn i fem overordnede tema, med totalt 15 kapitler. Hvor det er tema fem «*Språk og kultur*» som er relevant for analysen. Her er det hele kapittel 14 «*Språk og identitet*» som skal tas i bruk innholdsanalysen. Totalt utgjør dette kapittelet 17 av totalt 394 sider i læreboka.

Tabell 1: Tabellen viser en oversikt av utvalget som står beskrevet over.

Forlag og utgivelsesår	Bok	Forfatter	Kapittel	Antall sider som blir brukt i analysen	Antall sider totalt i læreverket
Gyldendal (2020)	<i>Kontekst 8-10: Basis</i>	Kathinka Blichfeldt Tor Gunnar Heggem Åslaug Huseby	Kapittel 6: « <i>Språk og mangfold</i> »	27	426
Fagbokforlaget (2020)	<i>Synopsis: Håndbok 8-10</i>	Nina Rasmussen Bjelland Jon Aleksander Bolstad Victoria Fleischer Magnryd Mari Selboe Øystein Jetne	Kapittel 13: « <i>Dialekter og talemåb</i> »	25	359
Fagbokforlaget (2020)	<i>Synopsis: Håndbok 8-10</i>	Nina Rasmussen Bjelland Jon Aleksander Bolstad Victoria Fleischer Magnryd Mari Selboe Øystein Jetne	Kapittel 14: « <i>Språkhistorie</i> »	2	359
Aschehoug (2021)	<i>Fabel 9</i>	Helge Horn Ellen Birgitte Johnsrud Maria Nitteberg Åse Marie Ommundsen Harald Ødegaard	Kapittel 14: « <i>Språk og identitet</i> »	17	395

3.3 Analyseprosessen

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført innholdsanalysen. Jeg vil forklare hvordan jeg har kommet fram til analysekategoriene og hvordan koding av innholdsenheter har foregått. Før jeg til slutt forklarer gjennomføringen av analysen.

3.3.1 Konvensjonell innholdsanalyse

Fauskanger og Mosvold (2014, s. 133) deler innholdsanalysen inn i tre ulike tilnærminger: summativ, konvensjonell og teoridrevet innholdsanalyse. Gjennomført hver for seg har disse tilnærmingene sine individuelle muligheter og begrensninger, mens de samlet kan gi et rikere innblikk i datamaterialet. I min studie har jeg valgt å ta i bruk det Fauskanger og Mosvold (2014, s. 133) kaller for konvensjonell innholdsanalyse i kategoriseringsprosessen. De

forklarer konvensjonell innholdsanalyse som en prosess der kategorier oppstår underveis etter gjentatte gjennomlesninger av datamaterialet (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 313; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). På denne måten er man som forsker åpen for at ny innsikt kan dukke opp underveis i analyse prosessen. Gjennom flere gjennomlesninger av materialet kategoriserer man først innholdsenhetene, grupperer like innholdsenheter og definerer kategorier som beskriver de ulike gruppene. Dalland og Høland (2021, s. 266) beskriver hvordan vi i kategoriseringsprosessen kan lage kategorier som overlapper hverandre. På denne måten vil man kunne kode den samme hendelsen på flere forskjellige måter, og dermed se ulike kategorier i lys av hverandre. Ved å ta i bruk en konvensjonell innholdsanalyse får jeg muligheten til å dele informasjonen fra datamaterialet inn i ulike kategorier, og på denne måten få en bedre oversikt over innholdet og sammenhengen i datamaterialet (Dalland & Høland, 2021, s. 268).

3.3.2 Analysekategorier

Totalt endte jeg opp med seks ulike analysekategorier. Disse er: «type tekst», «språklig mangfold», «eleven», «endring», «faktorer som påvirker språk» og «identitet». I dette delkapittelet vil jeg først forklare hvilke verdier og kriterier jeg har for de seks analysekategoriene. Etterfulgt av en forklaring på hvordan kategoriene skal knyttes til de ulike forskningsspørsmålene.

Tabell 2: Analysekategorier med verdier og kriterier.

Kategori	Verdi	Kriterier
Type tekst (Hvordan type tekst består innholdsenheten av)	<ul style="list-style-type: none"> • Brødtekst • Margtekst • Ordforklaring • Tekstutdrag • Oppgavetekst • Refleksjonsspørsmål • Illustrasjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • Margtekst – dette er tekster som står i margen på siden. Består av både tilleggsinformasjon og «funfacts» • Refleksjonsspørsmål i margtekst • Refleksjonsspørsmål i tekst - spørsmål til eleven i brødteksten.
Språklig mangfold	<ul style="list-style-type: none"> • Nyere talevariasjoner • Talemålsvariasjoner • Påvirkning fra andre språk 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke språk er nevnt? • Hvilke talemålsvarianter?

	<ul style="list-style-type: none"> • Samer • Nasjonale minoriteter • Flerspråklighet • Minoritetsspråk 	<ul style="list-style-type: none"> • Nyere talevariasjoner – sosiolekter, multietnolekt, etnolekt, ungdomsspråk/alder • Talemålsvariasjoner – dialekter, geolekter, målmerker • Flerspråklighet – to og flerspråklige. Inkluderer i tillegg bokmål og nynorsk, og at vi har flere offisielle språk i Norge.
Eleven	<ul style="list-style-type: none"> • Henviser til eleven som «du», «deg», «dere», «vi» 	<ul style="list-style-type: none"> • Henviser boka seg til eleven? • Inkluderes elevene oppgaver og refleksjonsspørsmål underveis?
Endring		<ul style="list-style-type: none"> • Nevnes språkendring • Nevnes endinger i samfunnet
Faktorer som påvirker språkbruk		<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale variabler • Geografisk tilknytning • Sosiokulturell tilknytning • Språkkontakt • Slang
Identitet		<ul style="list-style-type: none"> • Språk er en identitetsskapendefaktor • Sosial tilhørighet • Personlig identitet • Sosial identitet

3.3.3 Innholdsenheter

Til sammen utgjør datagrunnlaget 71 sider, hvor det er 27 sider i *Kontekst*, 27 sider i *Synopsis* og 17 sider i *Fabel*. Haugen og Spilling (2020, s. 8) har i sin studie av fire læreverker sett på hvordan pedagogiske tekster kan deles inn i ulike analysekategorier. For å gjøre dette har de tatt i bruk det de kaller for innholdsenheter (Haugen & Spilling, 2020, s. 8). En innholdsenhet kan være en setning (helsetninger) og andre setningsekvivalente enheter. Etter å ha delt teksten inn i innholdsenheter, plasseres de i en analysekategori ut fra hvilket hovedinnhold enheten består av. Denne metoden har jeg også brukt, men i min studie består en innholdsenhet begrenset til en kategori. Den kan med andre ord plasseres i flere kategorier på en gang. I tillegg til dette har jeg ikke begrenset innholdsenheten til å bare inneholde en setning eller en setningsekvivalent. Hvis en kategori strekker seg over flere setninger har ikke

disse blitt delt opp, de er da analysert som en innholdsenheter. Det samme har jeg valgt å gjøre dersom et helt avsnitt handler om det samme, det blir altså regnet som en innholdsenheter.

Et eksempel på dette er et avsnitt med bestående av seks setninger i kapittel 14 «*Språk og identitet*» i *Fabel*:

«Språk som er i bruk, endrer seg hele tiden. Blant annet blir språk påvirket av andre språk som språkbrukerne kommer i kontakt med. Også norsk har tatt opp ord fra andre språk til alle tider, blant annet som følge av påvirkning gjennom handel og kulturell kontakt. Det sies at minst en tredjedel av ordene i bokmål er lånord fra mellomnedertysk, som er det språket **hanseatene** snakket. Engelsk er det språket som påvirker norsk mest i dag. Og langs den lange grensen til Sverige er det mange som bruker svenske ord som for eksempel «morsan» og «farsan»» (Horn, Johnsrud, Nitteberg, Ommundsen & Ødegaard, 2021, s. 257).

Her ser vi hvordan seks setninger kan utgjøre en innholdsenheter innenfor en kategori. Jeg har plassert denne innholdsenheter under kategorien «faktorer som påvirker språk», siden alle setningene sier noe om ulike faktorer som påvirker eller har påvirket språket vi har i Norge i dag.

I *Synopsis* kan vi lese dette avsnittet om språk og identitet:

«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. Språket forandrer seg også hele tiden etter hvem du snakker med, og i hvilken situasjon du er» (Bjelland et al., 2020, s. 246).

Disse to setningene har jeg også analysert som en innholdsenheter, men i motsetning til det forrige eksempelet, er denne kategorisert i tre ulike kategorier. Dette avsnittet har jeg kategorisert både under kategoriene «faktorer som påvirker språk», «eleven» og «identitet».

I tillegg til dette har jeg valgt å analysere oppgaver som består av flere deloppgaver som en innholds-enhet og telt de som en oppgave. Et eksempel på dette er oppgave 9 i *Kontekst*, som er analysert som en innholds-enhet:

Språklig mangfold

9 Lær dere hverdagsfraser på minoritetsspråk som fins i Norge.

- a Diskuter: Hvilke ord og uttrykk kan det være praktisk å kunne? Hvorfor ønsker dere å kunne akkurat disse?
- b Velg deg et minoritetsspråk og søk opp ord og uttrykk som kan være til hjelp i hverdagen. Spør eventuelt medelever som kan språket. Skriv ned og lag din egen oversikt med det du finner.

Bilde 1: Skjerm-bilde fra *Kontekst*, side 258.

Denne inndelingen av materialet brukte jeg som et utgangspunkt da jeg analyserte. I tillegg ønsket jeg også å skille mellom brødtekst og mindre typer tekst som man finner i marginen. Jeg lagde derfor en verdi jeg kalte for «margtekst» som inkluderer tekster som står i marginen undervis. Her plasseres både refleksjonsspørsmål, tilleggsinformasjon, ordforklaringer, «tenk over»-oppgaver og «funfacts». I tillegg til dette finner man i *Kontekst* en del refleksjonsspørsmål om de ulike temaene underveis i brødteksten. Siden ett av mine forskningsspørsmål er å se på om elevene blir inkludert i arbeidet med språk, lagde jeg verdien «refleksjonsspørsmål i tekst». Hvor spørsmål rettet til eleven i brødteksten blir plassert. Når det kommer til illustrasjoner i de tre lærebøkene er det bare relevante illustrasjoner som blir inkludert i analysen. En relevant illustrasjon er for eksempel et bilde av «mitt språkportrett» i arbeid med flerspråklighet i *Fabel*, som vil bli forklart i resultatdelen av studien. Mens en illustrasjon av noen som hopper i fallskjerm ses på som en ikke-relevant illustrasjon, og blir ikke tatt med i resultatdelen eller drøftingen til studien.

3.3.5 Analyseprosessen

I førstegangsanalysen var det første jeg gjorde å bli igjennom de tre ulike lærebøkene for å bli kjent med oppbygningen til bøkene, og for å notere ned hvor jeg fant noe innenfor tematikken flerspråklighet. På denne måten fant jeg ut at bøkene var ulikt bygd opp, men at de fortsatt tar opp mye av den samme tematikken. Her la jeg merke til at bøkene hadde en egen del eller kapittel for den delen av opplæringen som handler om språklig mangfold, flerspråklighet, dialekter, identitet og kultur. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i disse delene av bøkene i min analyse. Deretter startet med å dele datamaterialet inn i innholdsenheter, og lagde analysekategorier basert på teori og tidligere forskning. Alt i alt endte jeg opp med 15 ulike kategorier i førstegangsanalysen.

Etter førstegangsanalysen ble det nødvendig å gjøre noen justeringer på analysekategoriene. Av de endringene som ble gjort i andregangsanalysen, vil jeg trekke fram de to viktigste. Den første, og den største, endringen jeg gjorde i andregangsanalysen var å redusere antallet innholdsenheter i analysedokumentet mitt. I førstegangsanalysen begrenset jeg en innholdsenhet til å bare inneholde en setning. I andregangsanalysen bestemte jeg meg for å gå bort fra dette, slik at en innholdsenhet kunne strekke seg over flere setninger eller et helt avsnitt. Den andre endringen som ble gjort var å redusere antallet analysekategorier. Etter en gjennomgang og diskusjon av funnene jeg hadde gjort i førstegangsanalysen, ble jeg og veileder enige om seks kategorier som jeg skulle ta utgangspunkt i når jeg gikk gjennom datamaterialet på nytt. På denne måten fikk jeg redusert antallet kategorier, samtidig som jeg fikk knyttet overlappende kategorier til hverandre. De seks nye kategoriene vil fortsatt kunne overlappe hverandre, men det som skiller de ulike kategoriene fra hverandre er tydeligere.

Også etter andregangsanalysen ble det nødvendig å gjøre noen justeringer på materialet jeg hadde analysert. I tredjegangsanalysen var den største endringen som ble gjort at jeg gikk gjennom de ulike verdiene innenfor hver analysekategori. I førstegangsanalysen hadde jeg notert ned og kombinert flere ulike verdier til den samme innholdsenheten. Et eksempel på dette ser på skjermdumpen under, som er hentet fra analysedokumentet hvor jeg analyserte *Kontekst*:

1	Innholdsenheter	Bok	Side	Type tekst	Spåklig mangfold 1	Spåklig mangfold 2
134	Sápmi - på tvers av landegrensar Samene i Norge regnes som et urfolk, det vil si at de tilhører den opprinnelige befolkningen i Norge.	Kontekst	252	Overskrift	Samisk	Samisk
135	Sámme, det samiske området, går nå	Kontekst	252	Brødtekst	Samisk / Urfolk	Samisk

Bilde 2: Skjermdump fra analysedokumentet mitt.

Her ser vi hvordan jeg i førstegangsanalysen (spåklig mangfold 1) analyserte innholdsenheter «Samene i Norge regnes som et urfolk, det vil si at de tilhører den opprinnelige befolkningen i Norge» (Blichfeldt et al., 2020, s. 252) med verdiene «Samisk / Urfolk». Mens den samme innholdsenheter i tredjegangsanalysen (spåklig mangfold 2) bare ble analysert med verdien «samisk».

3.4 Kvalitet i forskningsprosjektet

Kvaliteten i et forskningsprosjekt må ses i sammenheng med hva datamaterialet skal brukes til (Grønmo, 2016, s. 237). Hvor godt et datamateriale egner seg for å belyse problemstillingen avhenger av flere forhold. For å gjennomføre en holdbar analyse er vi avhengige av et datamateriale med god kvalitet. Kvaliteten i et forskningsprosjekt blir derfor vurdert ut ifra hvilken grad forskerens funn og implikasjoner regnes som gyldige (Grønmo, 2016, s. 237). Innen kvalitativ forskning opererer man gjerne med begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet som mål på kvalitet, hvor sistnevnte knytter seg til det som blir omtalt som generaliserbarhet i kvantitativ forskning (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 231).

3.4.1 Validitet

Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg altså om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 232). I kvalitativ forskning kan troverdighet sammenlignes med det som kalles validitet. Hensikten med et datamateriale er at det skal brukes til å besvare en problemstilling eller spørsmål som forskeren har. Om datamaterialet produserer data som er relevante for problemstillingen, kan man si at troverdigheten er høy (Grønmo, 2016, s. 241). Som vist tidligere i metodekapittelet er mitt datagrunnlag språkkapitlene i de tre utvalgte lærebøkene. Dette vil si at eventuelle omtaler og framstillinger av spåklig mangfold i andre kapitler er utelatt, og det viser at jeg som forsker har en

betydning for møte med dataene (Grønmo, 2016, s. 229). Det at jeg har valgt å kun ta i bruk språkkapitlene som datamateriale viser at jeg har valgt å analysere relevant data som vil hjelpe meg å svare på min problemstilling, og dermed styrkes validiteten i studien.

Kvalitative innholdsanalyser «er basert på prinsippet om *tilgjengelighet til relevant informasjon*» (Grønmo, 2016, s. 227). Å vurdere kildens relevans dreier seg om en vurdering av sammenhengen mellom datamaterialet man samler inn og analyserer, knyttet til formålet og problemstillingen til studien. Et typisk problem som kan oppstå når man skal gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse er at forskerens perspektiv kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av datamaterialet, noe som kan true forskningens validitet (Grønmo, 2016, s. 180). Som beskrevet i analyseprosessen av mitt analysearbeid startet jeg med å velge ut datamateriale, og lagde kategorier underveis mens analysen ble gjennomført. I dette arbeidet er det elementer av tolkning, og på den måten vil min tolkning være en del av forskningen. Som forsker behøver man ikke å distansere seg fra de holdningene man har i møte med datamaterialet, men man bør være bevisst over de og hvordan de potensielt kan farge forskningen. Som nevnt innledningsvis i oppgaven er jeg av den oppfatningen av at flerspråklighet er inkludert i det språklige mangfoldet som presenteres i norskfaget i dag. Min oppfatning har vært at dette er noe som i liten grad inkluderes i lærebøker, noe som vil ha kunne påvirke mitt arbeid og mine funn.

3.4.2 Reliabilitet

Pålitelighet handler om kvaliteten på forskningen og hvorvidt man kan stole på det som er gjort i forskningsprosessen. I kvalitativ forskning kan pålitelighet sammenlignes med det som kalles reliabilitet. For at reliabiliteten skal være høy må undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gi pålitelige data (Grønmo, 2016, s. 242). I kvalitativ forskning kan det være vanskelig å teste påliteligheten på grunn av en rekke ulike faktorer. For det første benyttes det ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker som tydelig skiller innsamlingen av datamateriale fra andre faser i forskningsprosessen (Grønmo, 2016, s. 248; Johannessen et al., 2016, s. 231). For det andre er forskningsarbeidet i stor grad er knyttet til tolknings og analysearbeidet forskeren gjennomfører (Grønmo, 2016, s. 248; Johannessen et al., 2016, s. 231). I praksis blir det derfor umulig for en forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning. For det tredje bruker man som forsker seg selv som instrument i forskningsarbeidet sitt. Ingen forskere vil ha den samme erfaringsbakgrunnen, og ingen vil derfor kunne tolke på

den samme måten. Som forsker må man derfor styrke påliteligheten til sin studie ved å gi leseren en inngående, åpen og detaljert framstilling av den framgangsmåten man har brukt under hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 232).

3.4.3 Generalisering

Generalisering handler om hvorvidt og hvilke kontekster resultatet fra en studie kan overføres til. På grunn av forskerens betydning i håndteringen og tolkningen av datamaterialet i kvalitativ forskning, argumenteres det for at «begrepet reliabilitet ikke er relevant eller fruktbart for kvalitetsvurderingen av kvalitative data» (Grønmo, 2016, s. 249). Dette fører til at kvalitative studier blir utfordrende å generalisere ut fra funnene som blir gjort. Johnson og Christensen (2020, s. 305-306) utdyper hvordan formålet til kvalitative undersøkelser sjeldent er generalisering, fordi utvalget ofte ikke er statistisk representativt. Dette gjelder min studie, fordi jeg tar for meg et begrenset utvalg lærebøker. Det eksisterer flere lærebøker jeg ikke har inkludert min studie, så mine funn kan derfor ikke overføres til å gjelde alle lærebøker som brukes i norskfaget på ungdomstrinnet. Jeg har i tillegg bare tatt for meg noen deler av hver lærebok i mitt datamateriale, og kan derfor ha gått glipp av eventuell representasjon av språklig mangfold i andre deler av lærebøkene. I tillegg til dette har jeg vært alene om å analysere datamaterialet. Det kan ha forekommet feil i både koding og tolkning, som ikke har blitt oppdaget siden jeg ikke har noen å sammenligne kodingen med (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 316). Det jeg derimot kan gjøre med resultatet mitt er å antyde tendenser og mønstre på hvordan språklig mangfold er representert i de tre lærebøkene. I tillegg vil jeg med bakgrunn i mine funn kunne si noe om hvilke språklig mangfoldet lærebokforlagene og forfatterne vektlegger at elever på ungdomstrinnet skal møte i arbeidet i norskfaget.

Når det kommer til studiens begrensinger har jeg kun undersøkt lærebøkene som tekst, og ikke hvordan de faktisk brukes i undervisning. Forskning viser at læreboka fremdeles står sentralt i planlegging og gjennomføring av undervisning (Blikstad-Balas, 2014, s. 325; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 75). I min studie har jeg ikke forsket på hvordan læreboka brukes på skolen, og jeg kan derfor ikke si noe om hvordan innholdet i de tre bøkene brukes eller undervises i på skolen.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere funnene mine. Det vil ikke bli redegjort for alle funnene i detalj, men for de som er mest relevante for å besvare problemstillingen:

Hvordan framstilles flerspråklighet i lærebøker som har blitt gitt ut i sammenheng med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? I første del av analysen vil jeg forklare utformingen til de tre lærebøkene med eksempler. Videre vil de tre forskningsspørsmålene jeg har utviklet legge føring for resten av analysen:

4.1 Utforming i lærebøkene

Kontekst er bygd opp slik at det er brødtekst, refleksjonsspørsmål og/eller oppgaver, illustrasjoner og margtekster på alle sidene. Under ser vi en skjermdump av hvordan en typisk side i *Kontekst* ser ut. Siden inneholder to ulike margtekster, illustrasjoner og brødtekst. Typisk for *Kontekst* er at det blir flere avbrudd underveis som elevene skal lese brødteksten, hvor de må løse ulike oppgaver eller svare på eller tenke over refleksjonsspørsmål. I tillegg til dette er det i slutten av hvert kurs to sider med ulike oppgaver som er knyttet til kurset elevene nettopp har gjennomført. Under ser du et skjermbilde av en typisk side i *Kontekst*, som består av margtekst, refleksjonsspørsmål, illustrasjoner og brødtekst.

tenk over

Hvordan kan et språk forandre seg? Hva tror du kommer til å skje i løpet av noen tiår? Hvordan snakker vi om tjuve år?

Ordet *band* (snøre, snor) kom kanskje inn i engelsk fra norsk i vikingtida. Ordet fikk en ny betydning som *fane, banner*, og de som gikk under et banner, var en *bande*. Senere gikk det over til å få den betydningen det har i dag: en gruppe popmusikere.



240

Kapittel 6 SPRÅK OG MANGFOLD
Kurs 6.2 Norsk språk



Arveord, låneord og nyord

Arveord

De eldste ordene vi har i språket, kaller vi *arveord*. Norsk stammer fra *indoeuropeisk* og har arvet mange av ordene derfra. I tekstmeldingene på forrige side er ord som *jeg, sender, sola, du, skinner, blå* og *her* eksempler på arveord. I den spanske tekstmeldingen kan vi kjenne igjen *sol*, mens i én av tekstene finner vi ingen arveord som likner.

Låneord

Noen ord kommer inn i språket vårt fordi vi låner dem fra andre språk. Vi kaller dem *låneord* eller *importord*. Vi har for eksempel lånt *appelsin* fra nederlandsk, *sofa* fra arabisk og *kakao* fra innfødtes språk i Mexico. *Foto* er en forkortelse av *fotografi*, fra gresk *photos* (lys) og *gráphein* (tegne, skrive). Noen ord er gamle lån som har vi hatt i språket lenge, for eksempel *betale, kirke, frihet* og *reise*. Andre lån er nyere, for eksempel *tagge, hipp, date* og *spam*. *Fjord, slalåm* og *ski* er opprinnelig norske ord som engelsk har lånt av oss. I tekstmeldingene på forrige side er *konserten* et låneord fra latin.

Nyord

Hele tida lages det nye ord, blant annet fordi utvikling og nye oppfinnelser gir behov for nye begreper. Etter et stort vulkanutbrudd på Island i 2010 ble ordet *askefast* brukt av journalistene. Flyene fikk ikke lov til å lette på grunn av aske i luften. Folk som ventet på flyplassene, var *askefaste*. I 2018 kom ordet *rekkeviddeangst*. Elbilieiere bekymret seg over hvor langt de kunne kjøre før de måtte lade. Eksempler på andre nyord: *elsykkel, emoji, hybrid, ladestasjon, rosablogger, netthandel, pappaperm, basehopper*. Noen nyord forsvinner ganske fort, andre får lengre levetid.

Bilde 3: Skjermdump fra *Kontekst*, side 240.

I motsetning til *Kontekst* er *Synopsis* bygd opp med mer sammenhengende, fortellende brødtekst og færre bilder og oppgaver. Det er en noen illustrasjoner, men de kommer i større grad i slutten av brødteksten før et nytt tema blir introdusert. Det er noen få margtekster, men disse henviser gjerne leseren til andre sider i boken hvor det står mer om det de nettopp har lest om. I tillegg til dette møter ikke elevene på noen refleksjonsspørsmål eller oppgaver før kapitlets to siste sider. Under ser du en skjermdump av en typisk side i *Synopsis*, som består av margtekst, brødtekst og illustrasjoner som beskriver brødteksten.



Hvordan utvikler geolektene seg?


I dag er avstanden kortere mellom mennesker enn den var før. Vi flytter oftere, og vi blir påvirket av språk i medier. Dette påvirker selvsagt geolektene. Tendensen er at geolektene blir påvirket både av skriftspråket og talemålet i nærmeste by eller større tettsted. Dermed blir det færre geolekter. De små geolektene og de mest spesielle særtrekkene blir borte, men de viktigste hovedskillene består. Fordi dialektbruk står så sterkt i Norge, er det ikke stor fare for at geolektene forsvinner helt.

En annen tendens er at skarre-r vil bre seg enda mer i vestnorsk siden den er lettere å uttale enn rulle-r. Men foreløpig er det lite som tilsier at den kommer til å spre seg til østnorsk, trøndersk og nordnorsk.


En siste forandring som skjer på tvers av geolektene, er at kj-lyden forsvinner til fordel for skj-lyden. Kj-lyden er vanskelig å uttale, og mange unge bruker den ikke lenger, men sier skjøtt og skino i stedet for kjøtt og kino. I mellomnorsk tid forsvant þ og ð til fordel for t og d. Det er det samme som skjer med kj-lyden i dag.

Les mer om mellomnorsk tid på s. 274.

Eksempel på språklig forandring
Tidligere skilte vi mellom disse ordene:



tak



þak

Andre ord som har forandret seg:

þrir (tallet tre)	---	→	tre
moðr (være ved godt mot)	---	→	mot
bað	---	→	bad

Bilde 4: Skjermdump fra Synopsis, side 260.

Fabel har det korteste kapittelet av de tre lærebøkene, med totalt 17 sider. Oppbygningen av kapittelet i *Fabel* er ganske likt kapittelets i *Kontekst*. Eleven vil gjennom kapittelet i *Fabel* møte på ulike brødtekst, illustrasjoner, margtekster, refleksjonsoppgaver og/eller oppgaver. I likhet med både *Kontekst* og *Synopsis* har også *Fabel* en side på slutten av kapittelet dedikert til oppgaver. Under ser vi en skjermdump av en typisk side i *Fabel*. Denne består av brødtekst, ulike margtekster, refleksjonsspørsmål og oppgaver som eleven skal svare på.

skriftspråk: språk slik de brukes skriftlig

STOPP OG TENK

Begrepet «kebab-norsk» er ofte brukt for å beskrive norsk blandet med mange andre språk. Et nøytralt begrep for det samme er «multietnolekt». Hva synes du om disse begrepene?

I tillegg til dette store mangfoldet av talespråk, har vi også to offisielle norske **skriftspråk**, bokmål og nynorsk. Bokmål er utviklet fra dansk skriftspråk på et norsk talemålsgrunnlag. Nynorsk er bygd på de norske dialektene, og det skriftspråket ble viktig for vår identitet da vi skulle bygge vår egen nasjon på 1800-tallet.

I Norge har vi også tre offisielle samiske språk, og det er i dag om lag 20 000 mennesker i Norge som snakker et av de samiske språkene. På noen skoler forskjellige steder i landet får elever undervisningen hovedsakelig eller delvis på samisk.

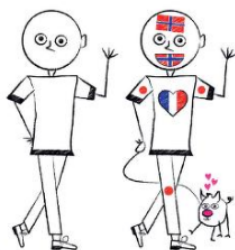
I møtet mellom norsk og språkene til nye nordmenn, påvirkes også det språket majoriteten i landet bruker. Fra andre språk får vi nye ord og begreper, og for mange blir det en naturlig del av dagligspråket. Velkommen inn i vår mangfoldige språkhverdag!

Offisielle samiske språk:

nordsamisk
lulesamisk
sørsamisk

Nasjonale minoritetsspråk:

kvensk
romanes
romani
tegnspråk



◀ Mitt språkportrett

Moren min kommer fra Frankrike. Jeg elsker Frankrike, og derfor er hjertet mitt fransk. Faren min er fra Japan og driver kampsport, noe jeg også gjør. Derfor er armer og bein japanske. Foreldrene mine bosatte seg i Norge, hvor jeg er født og oppvokst. Jeg både snakker og tenker på norsk, og derfor er hode og munn norsk.

OPPGAVER

- Lag ditt eget språkportrett. Bruk illustrasjonen som eksempel og inspirasjon. Tegn inn både fremmedspråk, dialekt og eventuelt sosiolekt.
- Presenter språkportrettet ditt for en medelev.
- Hver og en presenterer sitt språkportrett for resten av klassen.
- Diskuter i klassen: I hvilke situasjoner snakker dere hva? Hvilket språk eller talemål kjenner dere er mest deres eget, mest personlig?

Bilde 5: Skjermdump fra Fabel, side 251.

4.2 Hvordan framstilles Norge som et språklig mangfoldig samfunn i lærebøkens språkkapitler?

I denne delen av analysen skal jeg undersøke hvilke former for språklig mangfold *Kontekst*, *Synopsis* og *Fabel* legger vekt på i sine språkkapitler. Et viktig premiss her er at jeg er av oppfatningen av at det som får mest plass i læreboka, er det det legges mest vekt på i undervisning. Og at dette igjen er måten Norge blir framstilt som et språklig mangfoldig samfunn. Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut av hvilket språklig mangfold elevene blir presentert i de tre lærebøkene. I tillegg gir det meg muligheten til å se på om noen typer språklig mangfold blir hyppigere trukket fram opp enn andre.

4.2.1 Kontekst

Under er det en tabell som oppsummerer hvor mye plass de ulike typene for språklig mangfold får i kapittel 6: «*Språk og mangfold*». Jo mørkere fargen er, jo hyppigere blir det nevnt i løpet av kapittelet. For å lage tabellen har jeg tatt utgangspunkt i de ulike innholdsenehetene mine og telt antall ganger de ulike verdiene innenfor for språklig mangfold har blitt nevnt i analyseprosessen.

Tabell 3: Omtale av språklig mangfold i Kontekst.

Språklig mangfold	Nevnt i brødtekst (inkludert margtekst og bilder)	Nevnt i oppgave	Nevnt i refleksjonsspørsmål	Totalt
Talemålsvariasjoner (dialekter, geolekt, målmerker)	14	13	2	29
Påvirkning fra andre språk (slang, arveord, låneord, nyord, norvagisering, nevnte språk)	11	12	3	26
Samer (inkluderer samisk språk)	12	7	2	21
Nasjonale minoritetsspråk (inkludert minoritetsspråk)	11	5	2	18
Flerspråklighet (to- og flerspråklighet)	6	4	3	13
Nyere talevariasjoner (sosiolekt, multietnolekt, etnolekt, ungdomsspråk)	6	1	0	7
Totalt	60	42	12	114

I tabellen over ser vi at det er «talemålsvariasjoner» som får tildelt mest plass i de tre ulike kursene i kapittelet. Totalt er «talemålsvariasjoner» nevnt 29 ganger fordelt på brødtekst, oppgaver og refleksjonsspørsmål. Videre finner vi «påvirkning fra andre språk» som er nevnt 26 ganger, «samer» nevnt 21 ganger, «nasjonale minoritetsspråk» nevnt 18 ganger og «flerspråklighet» nevnt 13 ganger i løpet av de tre kursene. Til slutt finner vi «nyere talevariasjoner» som har blitt nevnt 7 ganger, og dermed får tildelt minst plass i *Kontekst*. I kolonnen «nevnt i oppgave», ser vi at fordelingen og rekkefølgen på hva som får tildelt mest plass i kapittelet gjenspeiles i tildelingen av oppgavene. De temaene som får tildelt mest plass i læreboka, får også tildelt flest oppgaver som elevene skal jobbe med. Totalt består de tre

kursene av 48 oppgaver, hvor det er 38 oppgaver som er relevante. I tabellen står det oppført 42 oppgaver, dette er fordi noen av oppgavene nevner flere av de ulike temaene og derfor er analysert og inkludert i mer enn ett tema.

Noe som er gjennomgående for kapitlet er at det er mye representasjon av språklig mangfold og flerspråklighet i Norge. Det språklige mangfoldet som er klart mest representert er «talemålsvariasjoner», «samer» og «nasjonale minoritetsspråk». Til sammen utgjør disse over halvparten av innholdet i de tre kursene, og er nevnt 68 av 114 ganger. Det er satt av en del plass til dialekter og de ulike målmerkene som skiller dialektene fra hverandre. Det er faktisk det tema som blir viet mest plass og er nevnt 14 ganger i brødtekst, margtekst og bilder. Her får eleven et innblikk i hvordan dialektene har utviklet seg, hvilke målmerker man finner i de ulike dialektene og hvordan de dialektene som ligger nærme hverandre geografisk påvirker hverandre. Videre ser vi at det er satt av nest mest plass til samene og de samiske språkene, som er nevnt 12 ganger i brødtekst, margtekst og bilder. Her får elevene lese om hvordan samisk er et sidestilt språk med norsk, typiske trekk ved det samiske språk og samisk kultur. Her trekkes samenes fortellertradisjon fram og utdypes med et tekstutdrag. De nasjonale minoritetsspråkene blir nevnt 11 ganger i brødtekst, margtekst og bilder. Her har jeg valgt å inkludere andre minoritetsspråk, fordi begrepene nasjonale minoritetsspråk og minoritetsspråkene brukes om hverandre i dette delkapitlet. Her får elevene lese kort om typiske trekk og statusen til de nasjonale minoritetsspråkene romani, romanès og kvensk, mens norsk tegnspråk trekkes fram som eneste eksempel på et minoritetsspråk. Utover dette er det lite representasjon av andre minoritetsspråk som snakkes i Norge, men de som nevnes er urdu og arabisk. Urdu nevnes i sammenheng med en refleksjonsoppgave, som kan ses på bildet under, hvor eleven skal reflektere over hva et språk er og hvordan man skal forklare det. Utover dette får ikke urdu noe annen plass som minoritetsspråk eller forklaring i kapitlet.



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?

Bilde 6: Skjermdump fra Kontekst, side 238.

Som nevnt tidligere, kan vi se i tabellen at «påvirkning fra andre språk» blir nevnt 26 ganger og «nyere talevariasjoner» blir nevnt 7 ganger fordelt på de tre kursene. Til sammen er disse to nevnt 33 ganger, og får dermed en del plass i kapittelet. Sammenlignet med de 68 gangene «talemålsvariasjoner», «samer» og «nasjonale minoritetsspråk» er nevnt utgjør dette en mye mindre del, siden de tre kategoriene sammenlagt får over dobbelt så mye plass.

Når det kommer til «påvirkning fra andre språk» er det i *Kontekst* lagt mest vekt på begrepene arveord, låneord og nyord. Her forklares hvert begrep og det nevnes eksempler på ord som har kommet til Norge fra gresk, latin, spansk, tysk, fransk, russisk, grønlandsk og arabisk, som vi kan se i eksempelet under. Utover dette utdypes det ingen ting om noen av de nevnte språkene i kapittelet.



Bilde 7: Skjermdump fra *Kontekst*, side 241.

Videre trekkes slang fram som begrep, og det forklares som ord, ofte forkortelser, låneord eller nyord fra andre språk, som brukes av ungdommer. Engelsk er det språket som trekkes fram som har mest innflytelse på slangord. Begrepet norvagisering trekkes også fram, og forklares som at vi i Norge har en tendens til å tilpasse skrivemåten til ord slik at tale- og skriftspråk tilsvarer hverandre mest mulig. «Nyere talevariasjoner» er temaet som får tildelt

minst plass i hele kapittelet, og blir nevnt syv ganger på 27 sider. Dette tema handler i all hovedsak om hvordan sosiolekter og multientolekter kan prege språket vårt. Særlig multietnolekt trekkes fram som en ny talevariasjon, som preger språket i urbane, flerkulturelle ungdomsmiljøer.

«Flerspråklighet» er ett av temaene som får tildelt minst plass i kapittelet, og er nevnt 13 ganger. Flerspråklighet forklares i *Kontekst* som «når vi identifiserer oss med flere språk og bruker dem i hverdagen» (Blichfeldt et al., 2020, s. 250). Elevene kan i brødteksten lese om hvordan vi i Norge både kan skrive og snakke på flere språk, har flere likestilte, offisielle språk og nasjonale minoritetsspråk som er beskyttet. Med andre ord passer mye av det som er nevnt i denne kategorien inn under «talemålsvariasjoner», «samer» og «nasjonale minoriteter». Samtidig skal det sies at det her også inkluderes en rekke ulike begreper som beskriver ulike måter man kan være flerspråklig på, som kan ses på bildet under:

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>

Bilde 8: Skjermdump fra *Kontekst*, side 250.

4.2.2 Synopsis

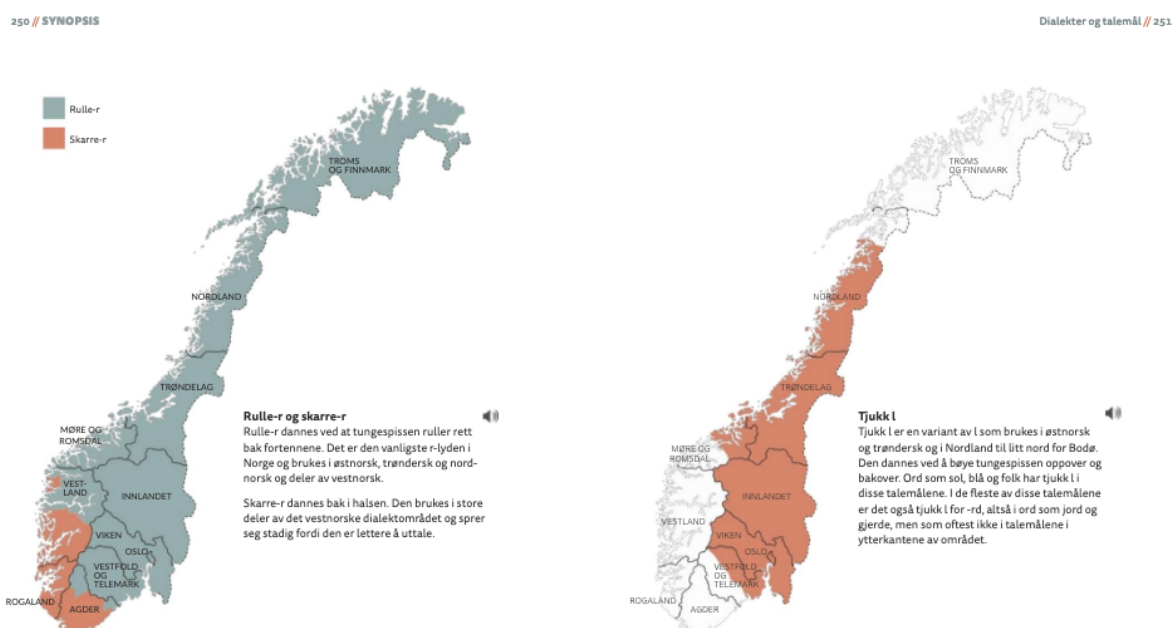
Under er det en tabell som oppsummerer hvor mye plass de ulike typene for språklig mangfold får i kapittel 13 «*dialekter og mangfold*» og kapittel 14 «*språkhistorie*». Tabellen er utviklet på samme måte som *Kontekst* sin, og er fargekodet på samme måte.

Tabell 4: Omtale av språklig mangfold i *Synopsis*.

Språklig mangfold	Nevnt i brødtekst (inkludert margtekst og bilder)	Nevnt i oppgave	Nevnt i refleksjonsspørsmål	Totalt
Talemålsvariasjoner (dialekter, geolekt, målmerker)	30	6	0	36
Nyere talevariasjoner (sosiolekt, multietnolekt, etnolekt, ungdomsspråk/alder)	19	2	0	21
Påvirkning fra andre språk (slang, arveord, låneord, nyord, norvagisering, nevnte språk)	16	3	0	19
Samer (inkluderer samisk språk)	5	0	0	5
Nasjonale minoritetsspråk (inkludert minoritetsspråk siden boka nevner disse begrepene om hverandre)	2	1	0	3
Flerspråklighet (to- og flerspråklighet)	1	0	0	1
Totalt	73	12	0	85

Som vi ser i tabellen er det ett tema som får ganske mye mer plass enn resten, og det er «talemålsvariasjoner» som blir nevnt 36 ganger i utvalget av tekst. «Talemålsvariasjoner» utgjør nesten halvparten av all plassen i kapittelet alene. Videre finner vi «nyere talevariasjoner» som blir nevnt 21 ganger og «påvirkning fra andre språk» nevnt 19 ganger. Så er det et ganske stort gap til de tre neste temaene. «Samer» blir nevnt 5 ganger, «nasjonale minoriteter» blir nevnt 3 ganger og «flerspråklighet» blir nevnt 1 gang. Også i *Synopsis* inkluderer «nasjonale minoritetsspråk» andre typer minoritetsspråk siden boka nevner disse begrepene om hverandre. De tre siste temaene er sammenlagt nevnt 9 ganger. I tabellen ser vi også at det i *Synopsis* er de temaene som får tildelt mest plass som får tildelt flest oppgaver. Totalt er det 13 oppgaver, hvor 12 av de tar for seg et av temaene innenfor språklig mangfold.

Når det kommer til språklig mangfold i *Synopsis*, ligger hovedfokus tydelig på «talemålsvariasjoner». Her er det de norske dialektene og målmerkene som er tildelt mest plass, er nevnt 30 ganger i brødtekst. Det er satt av ganske mange sider til de ulike målmerkene, hva som er typisk for dem og illustrasjoner i form av kart til hvor i Norge man finner disse. I tillegg kan eleven lese en del om hvordan de ulike dialektene har utviklet seg og hva dialekten din kan fortelle andre om deg. Over halvparten av sidene i kapittelet går til de norske dialektene og målmerker. Under ser du en skjermdump av hvordan *Synopsis* vier plass til de ulike målmerkene:



Bilde 9: Skjermdump fra *Synopsis*, side 250-251

Videre viser tabellen at det er «nyere talevariasjoner» (nevnt 21 ganger) og «påvirkning fra andre språk» (nevnt 19 ganger) som får tildelt en del plass i kapittelet. Sammenlagt er disse nevnt 40 ganger. «Nyere talevariasjoner» blir nevnt 19 ganger i brødteksten, hvor det legges vekt på begrepene sosiolekt, multietnolekt og etnolekt, og hvordan disse har utviklet seg i Norge de siste tiårene. I tillegg til dette forklares det hva som er typiske trekk ved multietnolekter i Norge i dag. Dette blir i stor grad knyttet til «påvirkning fra andre språk», som blir nevnt 16 ganger i brødtekst. Her trekkes slang, arveord, låneord, norvagisering, fremmedord, avløserord og nyord fram som begreper, og det forklarer hvordan ord fra ulike

språk har kommet inn i det norske språket og påvirket måten vi prater på. Engelsk trekkes fram som det språket som påvirker språket mest i dag, mens tysk, fransk og latin trekkes fram som språk som har påvirket språket vårt i ulik grad siden 1400-tallet. I tillegg til dette nevnes en rekke andre språk som vi har arvet, lånt eller lagd nye ord fra, blant annet: gresk, arabisk, berbisk, urdu, punjabi, somali og tyrkisk. Disse nevnes bare i en tekstboks med eksempler, og det utdypes ingen ting om noen av språkene eller deres plass i Norge i dag.

Ordforråd: Fra mange språk:

- Engelsk: *bro'* (kamerat, bror), *jette* (dra)
- Arabisk: *wallah* (jeg sverger (ved Allah))
- Berbisk: *baosj* (politi)
- Urdu/punjabi: *tert* (bra, pen, kul)
- Somali: *wárria* (gutt)
- Tyrkisk: *kardesj* (venn, kamerat)

Bilde 10: Skjermdump fra *Synopsis*, side 267.

Temaene «samer», «nasjonale minoriteter» og «flerspråklighet» får som nevnt tildelt minst plass i kapittelet, og er nevnt 9 ganger til sammen. Både «samer» og «nasjonale minoriteter» blir nevnt i sammenheng med overskriften «*Majoritetsspråk og minoritetsspråk*» (Bjelland et al., 2020, s. 264), hvor samisk trekkes fram som et minoritetsspråk som er sidestilt med majoritetsspråket norsk. Videre kan elevene lese kort om samene i Norge og de ulike samiske språkene som finnes. Når det kommer til «nasjonale minoriteter» blir dette, i likhet med *Kontekst*, nevnt i sammenheng med minoritetsspråk. De minoritetsspråkene som trekkes fram er kvensk, romani og romanès, men det utdypes lite om dem. «Flerspråklighet» blir bare nevnt en gang i løpet hele kapittelet, og det er i sammenheng med at vi i Norge har to likestilte skriftspråk.

4.2.3 *Fabel*

Under er det en tabell som oppsummerer hvor mye plass de ulike typene for språklig mangfold får i kapittel 14 «*Språk og identitet*». Tabellen er utviklet på samme måte som de to andre, og er fargekodet på samme måte.

Tabell 5: Omtale av språklig mangfold i *Fabel*.

Språklig mangfold	Nevnt i brødtekst (inkludert margtekst og bilder)	Nevnt i oppgave	Nevnt i refleksjonsspørsmål	Totalt
Talemålsvariasjoner (dialekter, geolekt, målmerker)	18	6	2	26
Nyere talevariasjoner (sosiolekt, multietnolekt, etnolekt, ungdomsspråk/alder)	10	6	1	17
Påvirkning fra andre språk (slang, arveord, låneord, nyord, norvagisering, nevnte språk)	9	1	0	10
Flerspråklighet (to- og flerspråklighet)	3	4	0	7
Samer (inkluderer samisk språk)	5	1	0	6
Nasjonale minoritetsspråk	1	0	0	1
Total	46	18	3	67

Som vi ser i tabellen er det i *Fabel* også et tema som blir viet mer plass enn de andre, hvor «talemålsvariasjoner» blir nevnt 26 ganger. Videre finner vi «nyere talevariasjoner» som er nevnt 17 ganger, «påvirkning fra andre språk» som blir nevnt 10 ganger, «flerspråklighet» som blir nevnt 7 ganger og «samer» som blir nevnt 6 ganger. Det tema som får tildelt minst plass er «nasjonale minoritetsspråk», som blir nevnt 1 gang i løpet av hele kapittelet. Totalt er det 24 oppgaver i kapittelet, hvor det er 18 som tar for seg eller er relevant til arbeidet med språklig mangfold.

Mens de to andre bøkene tar opp ulike typer språklig mangfold, vier *Fabel* mye av sin plass til språklige endringer, identitet og «språk er makt». Det er derfor mye færre omtaler til de ulike

typene for språklig mangfold i *Fabel*. Den typen for språklig mangfold som får tildelt klart mest plass i *Fabel* er «talemålsvariasjoner» som blir nevnt 26 ganger av totalt 67. Dette betyr at rett under halvparten av de typene for språklig mangfold som blir nevnt i *Fabel* er dialekter. Her kan elevene lese om hvordan dialektene i Norge har utviklet seg til å bli forskjellige, og forskjellen på den holdningen vi har til dialekter i dag kontra den vi hadde før. Elevene kan ikke lese noe om målmerker eller på hvilken måte dialektene vi har i Norge er ulike. Videre er det «nyere talevariasjoner» nevnt 17 ganger og «påvirkning fra andre språk» nevnt 10 ganger som får tildelt en del plass i kapittelet. Til sammen blir disse nevnt 27 ganger. «Nyere talevariasjoner» blir nevnt 10 ganger i brødtekst. Her er det begrepene sosiolekt og multietnolekt som får mest plass, med både ordforklaringer og hvilken plass disse begrepene har i det norske samfunnet i dag. Det legges vekt på hvordan det er et skille mellom generasjoner når det kommer til de nyere talevariasjonene. I tillegg til dette er det tatt med et større tekstutdrag fra boken *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshsan Shakar for å vise hvordan multietnolekter kan påvirke språket. «Påvirkning fra andre språk» blir nevnt 9 ganger i brødtekst. Her vektlegges tre ulike måter vi i Norge tar inn nye ord i språket vårt, som er enten gjennom norvagisering av ord, låneord eller å fornorske ordet til et nytt norsk ord. Her er det særlig engelsk og innvandrerspråkene arabisk, urdu, spansk og persisk som trekkes fram som språkene som påvirker oss mest.

«Flerspråklighet» er ett av de tre temaene innenfor språklig mangfold som får tildelt minst plass, og er nevnt 3 ganger i brødteksten. Først og fremst legges det vekt på hvordan vi i Norge har flere offisielle språk og to offisielle skriftspråk. I tillegg til at vi har et stort og variert mangfold når det kommer til talespråk. Videre får elevene lese om hvordan hver enkelt av oss har ulike språkkunnskaper og forholder oss ulikt til språk. Som vi kan se i utdraget under legges det vekt på hvordan noen kan snakke to eller flere språk, og at det vi forholder oss ulikt til disse språkene i ulike situasjoner:

«I hver og en av oss lever det mange språk. Kanskje du snakker et språk hjemme, et annet på skolen - og et helt eget språk sammen med vennene dine. Kanskje du har norsk, arabisk, somali, farsi eller mandarin som førstespråket ditt? Kanskje du bor i en familie der de voksne snakker en annen dialekt enn deg?» (Horn et al., 2021, s. 250)

«Samer» nevnt 6 ganger og «nasjonale minoriteter» nevnt 1 gang er de to temaene innenfor språklig mangfold som får minst plass. «Samer» blir nevnt 5 ganger i brødteksten. Her får vi

kort vite om de ulike samiske språkene og samisk sin posisjon i Norge i dag. Videre kan man lese om fornorskningspolitikken samene ble utsatt for, hvordan dette har preget det samiske folket og kulturen, og hvordan vi i dag arbeider for å bevare den samiske kulturen og tradisjoner. «Nasjonale minoritetsspråk» blir bare nevnt 1 gang i løpet av hele kapittelet. Dette er i sammenheng med de offisielle språkene vi har i Norge, hvor de nasjonale minoritetsspråkene kvensk, romanès, romani og tegnspråk ramses opp. Det utdypes ikke noe mer om de fire språkene.

4.3 Gjenspeiler lærebøkene den språklige endringen som har skjedd i Norge de siste tiårene?

I denne delen av analysen skal jeg undersøke om lærebøkene får fram og sier noe den språklige endringen som har skjedd i Norge de siste tiårene. Her kommer jeg til å se etter om de tre lærebøkene gir et oppdatert bilde på språksituasjonen og det språklige mangfoldet vi har i Norge i dag. I denne delen av analysen vil jeg ta i bruk analysekategoriene «endring» og «påvirkning fra andre språk».

4.3.1 *Kontekst*

Allerede i innledningen til kapittelet kan eleven lese om språklige endringer som har skjedd de siste tiårene:

«Språk utvikler seg hele tiden, og derfor er det vanskelig å vite hvordan språksituasjonen vil være om bare hundre år. I muntlig norsk bruker for eksempel flere og flere svak bøyning på enkelte sterke verb og sier *bærte* og *skjærte* i stede for bar og skar. En annen endring er at ord fra andre språk, særlig engelsk, blir mye brukt» (Blichfeldt et al., 2020, s. 228).

Her ser vi at engelsk trekkes fram som et språk som stadig blir mer brukt. Noe som blir mer forklart på neste side: «Mennesker fra mange ulike land bor i Norge, og vi kan derfor høre mange forskjellige språk rundt oss. Både i hverdags situasjoner og i jobbsammenheng blir det også stadig mer vanlig å kommunisere på engelsk» (Blichfeldt et al., 2020, s. 229). Engelsk trekkes altså fram som et språk som får stadig større plass både i dagligtalen og i jobbsammenheng. Engelsk er også det språket som oftest blir trukket fram som eksempel, så

man kan dermed tenke seg at dette er språket som bidrar mest til å endre måten vi bruker språket.

Noe som blir trukket fram som den klart største endringen de siste tiårene er sosiolekter, slang og multietnolekt. Dette forklares som mindre miljøer eller sosiale grupper, hvor måten man prater på blir påvirket av for eksempel interesser, utdanning, jobb og alder. Spesielt urbane, flerspråklige ungdomsmiljøer trekkes fram som særlig preget av denne språk endringen. Her påvirkes gjerne språket av ord og uttrykk hentet fra andre språk. For å gi et blick på hva de mener med dette brukes et utdrag fra boken *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar, som kan ses på skjermdumpen under:

🎯 Romanen *Tante Ulrikkes vei* forteller om to gutter med innvandrerbakgrunn. De vokser opp på samme sted. De to guttene forteller historien sin, den ene bruker normalisert norsk, den andre multietnolektisk stil.

Multi-etnolektisk stil

I noen urbane, flerkulturelle ungdomsmiljø er talespråket preget av ord og uttrykk fra mange ulike språk. Vi kaller det *multi-etnolektisk stil*. Både rekkefølgen på ord og bøyning av ord kan skille seg fra norsk grammatikk. Tonefall og uttale kan også ha et eget særpreg. Eksempel:

Så jeg går der på møten. Moren min vil ikke. Jeg sitter på rektor sin kontor. Liksom, jeg tenker på mange andre ganger jeg var der. På en stol på ene veggen. Der jeg bare sitter. Liksom, en time eller noe. Til slutt det var så mange ganger jeg var der, rektor og jeg var litt homies.

Fra Zeshan Shakar: *Tante Ulrikkes vei*

Plassering av verbal i setningen:

Norsk syntaks/normalisert

Multi-etnolektisk stil/slangord

V S

I morgen skal jeg stå opp tidlig.

S V

I morra jeg skal stå opp tidlig.

Bilde 11: Skjermdump fra *Kontekst*, side 234.

Her møter elevene en forklaring på hva multietnolekt er, samtidig som de får lese et eksempel på hvordan det kan påvirke språket. I tillegg til dette er det en tekstboks som viser forskjellen i hvordan syntaks fungerer i norsk, og hvordan multietnolektisk stil skiller seg ut fra normalisert norsk. Elevene får ingen oppgaver knyttet til hverken utdraget eller multietnolekt.

I tillegg til dette kan vi senere i kapittelet lese om hvordan det norske språket har endret seg gjennom to tusen år. Her trekkes ending av språklydene fram, som viser til hvordan deler av befolkningen de siste tiårene har endret måten de uttaler ordet kjole:

«Hadde du sagt for hundre år siden at du skulle lade bilen din eller lagre noen i skyen, ville ingen skjønt hva du snakket om. Ord forsvinner, og nye kommer til. Også språklydene kan endre seg. I dag sier noen sjole i stedet for kjole, kanskje fordi det er lettere å uttale. Når vi undersøker et språk og hvordan det utvikler seg, ser vi blant annet på hvor lenge ulike ord har vært i språket. Vi undersøker om de er arveord, om de kommer fra et annet språk (lånord), eller om de er nylagd (nyord)» (Blichfeldt et al., 2020, s. 238)

4.3.2 *Synopsis*

En av de første endringene som har skjedd de siste tiårene som elevene kan lese om, er hvordan skillet mellom Oslo-vest og Oslo-øst har endret seg. Først og fremst har denne endringen skjedd fordi språket endrer seg over tid, men også fordi det de siste årene har flyttet en del mennesker med en annen språkbakgrunn enn norsk til Oslo.

«I mange store byer er det også et geografisk skille mellom de ulike sosiolektene. I Oslo har det for eksempel vært et skille mellom østkantmål og vestkantmål. På vestkanten snakkes det en sosiolekt som ligner bokmål, mens folk på østkanten har snakket det som egentlig er oslodialekten, med tjukke l-er og a-ender. I dag har dette endret seg en god del. Det er få som snakker tradisjonell oslodialekt nå. Det er mange grunner til det, men en av dem er nok at det har flyttet mange mennesker til Oslo med en annen språkbakgrunn, og disse har først og fremst bosatt seg i de østlige bydelene. Samtidig har vestkantmålet mistet noen av de gamle formene og ordene det hadde før» (Bjelland et al., 2020, s. 262).

Som vi kan lese i sitatet over har språket endret seg med tiden, men også blitt påvirket av innflyttere fra andre land som snakker andre språk enn norsk. Dette er noe som trekkes inn igjen senere i kapittelet da begrepet slang skal forklares. Her trekkes engelsk fram som et språk som påvirker norsk i stor grad med ulike slangord.

«Særlig ungdom møter mye engelsk i sosiale medier, spill, tv-serier og musikk. Å joine for 'å bli med' og å ditche for 'å svikte noen' er typiske slangord fra engelsk. Men også gamle slangord som tøff, jobbe og jogge kommer fra engelsk. I dag har vi

også en del slangord fra språk som innvandrere fra andre deler av verden har tatt med seg. I slang kan også vanlige norske ord få ny betydning. Både fett og grov kan for eksempel bety 'bra'» (Bjelland et al., 2020, s. 263).

Engelsk trekkes igjen fram i kapittel 14 om «*Språkhistorie*», i den delen som dreier seg om språksituasjonen i dag. Her trekkes engelsk fram som et språk som er i stadig større bruk på flere samfunnsområder, blant annet i næringslivet og i forskning. Videre kan eleven lese om hvorfor det er viktig at vi fortsetter å bruke det norske språket, slik at det ikke forsvinner sånn som mange andre språk.

Multietnolekt trekkes fram som en talevariant som har blitt mer tydelig i samfunnet de siste femti årene. Det står at denne talevarianten oppstår i miljøer der det er folk med ulike språkbakgrunner, og at den er påvirket av at innslag fra flere ulike språk blir tatt i bruk. Særlig ungdomsmiljøer blir trukket fram som brukere av multietnolekt. Hvor ungdommer bruker den for å signalisere hvem de er, og hvem de identifiserer seg med. Etter en definisjon av hva multietnolekt er og hvem som snakker sånn, møter elevene en side som forklarer ulike trekk ved multietnolekter i Norge.

Typiske trekk for multietnolekter i Norge

Substantivbøying: Intetkjønn blir ofte til hankjønn. Eksempel:

- En sted – den steden (korrekt norsk: et sted – det stedet)

Ordforråd: Fra mange språk:

- Engelsk: bro' (kamerat, bror), jette (dra)
- Arabisk: wallah (jeg sverger (ved Allah))
- Berbisk: baosj (politi)
- Urdu/punjabi: tert (bra, pen, kul)
- Somali: wárria (gutt)
- Tyrkisk: kardedj (venn, kamerat)

Tonefall (setningsmelodi): Litt stakkato (hakkete), «flatere» enn vanlig norsk setningsmelodi

Bruk av subjektform i stedet for objektsform:

- Jeg sa det til hun.

Setningsoppbygning: Setter subjekt før verbal, også når det ikke skal være det på norsk. Eksempler:

- I går jeg var her (korrekt norsk: I går var jeg her).
- Her om dagen jeg bretta han i FIFA, wallah (Her om dagen beseiret jeg ham i FIFA [spillet]).

Bilde 12: Skjermdump fra Synopsis, side 267.

Her får elevene innblikk i en rekke ulike trekk ved den multietnolektiske stilen og hvordan den blant annet ofte bryter med den norske syntaksen. I eksempelet over ser vi hvordan multietnolekten bryter med den norske substantivbøyningen hvor intetkjønn blir til hankjønn, og setningsoppbygningen hvor subjekt blir plassert før verbal. Andre vanlige trekk er at man gjerne bruker subjektsform i stede for objektsform, og at tonefallet blir mer stakkato enn vanlig norsk setningsmelodi. I tillegg til dette er det inkludert en boks om ordforråd, som viser hvilke språk typiske slangord kommer fra. Dette er den eneste gangen hvor det trekkes inn andre språk enn engelsk som eksempel på språk som påvirker norsk i dag.

4.3.3 *Fabel*

Fabel har som nevnt en litt annerledes oppbygning enn de to andre bøkene, og er i større grad mer forklarende og utfyller eleven innenfor de temaene som blir tatt opp. Når det gjelder språk og språk i endring forklarer de i *Fabel* hvordan språk blir påvirket av andre språk og gjennom kontakt med omverdenen. Her trekkes engelsk fram som det språket som påvirker norsk mest.

«Språk som er i bruk, endrer seg hele tiden. Blant annet blir språk påvirket av andre språk som språkbrukerne kommer i kontakt med. Også norsk har tatt opp ord fra andre språk til alle tider, blant annet som følge av påvirkning gjennom handel og kulturell kontakt (...). Engelsk er det språket som påvirker norsk mest i dag» (Horn et al., 2021, s. 257).

Multietnolekt trekkes fram som en av de større endringene som har skjedd i språket de siste tiårene. Her kan eleven lese om hvordan det norske språket, i mindre og flerspråklige miljøer, har blitt påvirket av andre språk. Denne nyere talevariasjonen er preget av å få «tilført ord fra ulike innvandrerspråk som arabisk, urdu, spansk og persisk. I tillegg ser vi at setningsbygningen, rekkefølgen på ordene, kan være en annen enn den vi vanligvis bruker på norsk» (Horn et al., 2021, s. 257-258). Språket brukes spesielt av ungdommer, både av etnisk norske og de med innvandrerbakgrunn. I tillegg til dette tar *Fabel* opp hvordan denne nyere talevarianten kan finnes igjen i både Sverige og Danmark, som kan ses i skjermdumpen under, og hvordan vi i Norge tidligere har beskrevet talemåten som «kebabnorsk» som er et upresist og misvisende navn.

Multietnolekt er et språk som oppstår når personer med ulike språk- og kulturbakgrunner tilegner seg et nytt språk. Man snakker majoritetsspråket på en «utenlandsk» måte, for eksempel med en litt annerledes uttale, en annen rekkefølge på ordene og med mange innslag av lånord fra andre – særlig ikke-vestlige – språk. I Norge har varianter av multietnisk norsk levd under det noe upresise og misvisende navnet «kebabnorsk». I Sverige er denne måten å snakke på kalt «rinkebysvensk», etter bydelen Rinkeby i Stockholm, som har en stor andel innvandrere. I Danmark har begrepet «perkerdansk» på samme måte vært brukt om multietnolekter i bydelen Nørrebro i København.

Bilde 13: Skjermdump fra Fabel, side 258.

Etter denne gjennomgangen av hva multietnolekt er, eksemplifiserer de talevarianten ved å vise til *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar, hvor en av karakterene bruker denne nyere talevariasjonen. Her kan elevene lese et tekstutdrag som viser hvordan den multietnolektiske stilen er, og ser hvordan blant annet setningsoppbygging og bøyning av ord skiller seg ut fra standard norsk. I tillegg til dette får elevene etter å ha lest utdraget tre ulike oppgaver hvor de skal arbeide med (1) å finne setninger som bryter med den norske syntaksen og setningsoppbyggingen, (2) diskutere de ulike ordene som er hentet fra andre språk og (3) gi eksempler på ord som brukes i multietnolekt.

Zeshan Shakar (1982-) er oppvokst på Stovner i Oslo. Han er utdannet statsviter og jobber i embetsverket. I sin debutroman *Tante Ulrikkes vei* (2017) forteller han om oppveksten til to ungdommer i Tante Ulrikkes vei på Stovner i Oslo tidlig på 2000-tallet. En av bokas hovedkarakterer, Jamal, og hans vennekrets, snakker en blanding av norsk og en rekke innvandrerspråk – altså en multietnolekt. Her kan du lese et utdrag fra romanen, der Jamal forteller om hvordan det var å begynne på Bredtvet videregående skole:

Uansett da, Bredtvet nå. Rash går der da. Andre folk går andre steder. Liksom, Tosif på Elvebakken, Navid på Stovner, André på Stovner, Abel på Hellerud, Majid på Sogn, egentlig, Majid loker mye, så jeg veit ikke. Men det er masse andre Stovner-folk på Bredtvet, og i klassen min er det også noen. Og noen Furuset-folk og Ammerud-folk. Jeg digger dem ikke så mye, Ammerud-folka. Han ene karen prøvde å gi oss blikk og sånn når vi var på skolegården første dagen. Vi bare gidde han blikk tilbake og da han backa liksom. Men dem er jævlig heftig på å boffe bagetter og cola på Prixen da. Seriøst, dem kommer tilbake til skolen med sånn tre bagetter, to skolebrød og fem brus.

Klepto folk ass.

Og så er det noen Veitvet-folk og Rødtvet-folk. Poteter noen av dem, og noen er svartinger. Jeg snakker ikke mye med dem, egentlig. Jeg tror dem er ok folk liksom. Lager ikke kaos eller no.

En kar røyker keef, jeg har finni ut allerede. Arsalan. Pakkis. Henger litt med de B-gjenggutta på Furuset. Han sier det, da, men du veit hvordan folka liker å snakke: «Jeg kjenner den, og jeg kjenner den. Wallah, jeg kan bare ringe.»

Men liksom, på friminuten jeg avor og fikk på en med han borte ved damejailern der.

Ja, jeg keefer liksom.

Zeshan Shakar, fra *Tante Ulrikkes vei*, 2017

OPPGAVER

- 17 Finn eksempler på setninger der rekkefølgen på ordene er en annen enn den vi vanligvis bruker på norsk. Skriv setningene om, slik at de blir riktige i forhold til norsk bokmål.
- 18 Jobb sammen to og to. Se på disse ordene fra teksten og diskuter hva dere tror de betyr: **avor, bæda, poteter, loker, keefer, wallah.**
- 19 Gi flere eksempler på ord som brukes i multietnolekter, hvis du kjenner til noen.

Bilde 14: Skjermdump fra Fabel, side 258-259.

Videre kan eleven lese om hvordan språket gjenspeiler samfunnet og at «språk er makt», og at hvordan vi ordlegger oss har mye å si. Her trekkes det fram hvordan ordene vi velger å bruke når vi uttrykker oss kan påvirke de rundt oss, og at samfunnet de siste tiårene har gjennomført flere endringer når det kommer til ulike ord og uttrykk. Ordet *indianer* er ett av flere eksempler på ord som trekkes fram, hvor holdningen og bruken til ordet har endret seg de

siste tiårene. Ordet vil fremdeles eksistere i språkbruken vår og tidligere skrevne tekster, men vil sannsynligvis forsvinne etter hvert.

«Språkbruk og ord vekker følelser, engasjement og diskusjon. Selv om noen tviholder på å bruke enkelte ord fordi de (for dem) fortsatt har et nøytralt innhold, er det ikke vanskelig å forstå at det er en viktig kamp å fjerne ord og uttrykk som kan oppleves belastende for enkelte grupper. En god regel er å vise språklig folkeskikk. Det handler om å ta hensyn til hva andre ønsker å bli kalt eller omtalt som. Ettersom identitet er så nær knyttet til språk, er dette en kamp som handler om noe langt viktigere enn din rett til å betegne andre med ord og uttrykk du selv synes er passende» (Horn et al., 2021)

4.4 I hvor stor grad er det lagt opp til at elevene inkluderes i arbeidet med språk?

I denne delen av analysen skal jeg undersøke i hvor stor grad det er lagt opp til at elevene skal bruke seg selv i arbeidet med språk. Jeg vil i denne delen av analysen se på hvordan læreboka inkluderer eleven med refleksjonsspørsmål i brødtekst, oppgaver og refleksjonsspørsmål i margtekst. Blir elevene henvist til som «du», «deg» eller «dere», og skal elevene ta utgangspunkt i seg selv i arbeidet med språk? Her er det analysekategoriene «eleven» og «identitet» som vil tas i bruk, og jeg kommer i størst grad til å se på oppgaver og refleksjonsspørsmål.

4.4.1 Kontekst

Tabell 6: Oversikt over inkludering av eleven i Kontekst.

Eleven	Refleksjonsspørsmål i brødtekst	I oppgaver	Refleksjonsspørsmål i margtekst	Totalt
Eleven(e) blir henvist til i tekst som du/deg/dere, og inkluderes i arbeidet med språk	4	16	12	32

Som tabellen over viser blir eleven henvist til i form av «du», «deg» eller «dere», og inkluderes i arbeide med språk totalt 32 ganger på kapittelets 27 sider. Elevene blir henvist til og inkluderes i arbeidet med språk 4 ganger i refleksjonsspørsmål i brødteksten, 16 ganger i

oppgaver og 12 ganger i refleksjonsspørsmål i margtekst. Som vi skal se litt senere i denne analysedelen, skiller *Kontekst* seg ut akkurat på dette punktet.

I *Kontekst* vil eleven møte på refleksjonsspørsmål både i brødtekst og i egne tekstbokser i margteksten. Refleksjonstekstene i margteksten kommer i form av «tenk over»-spørsmål, og er ofte knyttet til brødteksten på den samme siden. I starten av hvert kapittel møter elevene på et omfattende «tenk over»-spørsmål, hvor de skal ta utgangspunkt i seg selv. Som man kan se på bildet under skal elevene tenke over og svare på refleksjonsspørsmål som er knyttet til tematikken i kapitlet de skal igjennom.



Hvor 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?

Bilde 15: Skjermdump fra *Kontekst*, side 250.

Her blir elevens språk og identitet knyttet sammen, samtidig som eleven kan reflektere rundt om hva det er som får dem til å føle den identiteten de har. Både språk, kultur, historie og familie blir trukket fram som faktorer som kan påvirke dette. Dette er et stort og ganske omfattende spørsmål, som kan være vanskelig for mange å klare å sette ord på. I tillegg til dette kan elevene møte på mindre omfattende refleksjonsspørsmål, som vi kan se på bildene under, hvor eleven skal tenke over hva de syntes om å skrive på talemålet sitt og hvilke slangord og uttrykk de bruker.



Skriver du av og til slik du snakker? Hvorfor / hvorfor ikke? Hvordan syns du det er å lese noe som andre har skrevet på talemålet ditt?



Hvilke slangord og uttrykk bruker du, og hvor tror du de kommer fra?

Bilde 16: Skjermdump fra *Kontekst*, side 230 og 235.

Tidligere i analysedelen nevnte jeg at det er 38 oppgaver i *Kontekst* som er relevante for denne lærebokanalysen. Av de 38 oppgavene er det 16 oppgaver hvor eleven inkluderes i arbeidet med språk. I disse oppgavene skal elevene ta utgangspunkt i seg selv og den

kunnskapen de sitter inne med. Det er stor variasjon i oppgavene, og elevene skal arbeide med ulike talemålsvariasjoner, nyere talevariasjoner, flerspråkighet, samer, nasjonale minoriteter og påvirkning fra andre språk. I slutten av kurs 6.1 finner vi gode eksempler på dette.

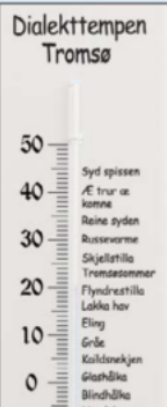
11 Undersøk bruk av dialekt og slang i musikk. Ta utgangspunkt i en låt eller rapp der det er brukt dialektord og/eller slanguttrykk, se forslag under *Flere tekster*. Forklar typiske trekk ved språket. Finn eksempler og forklar hva enkeltord og uttrykk betyr. Lag gjerne en presentasjon.

12 Uttrykk der du bor. På grade-stokkene nedenfor ser du både typiske uttrykk og humoruttrykk fra to steder i Norge. Hvordan snakker man om været der du bor? Har dere noen kraftuttrykk for at noe er veldig bra eller veldig dårlig? Samarbeid om å lage forslag.

Utforsk

13 Språkundersøkelse i nærmiljøet. Undersøk språket der du bor. Samle inn og systematiser det du finner ut, for eksempel ved å lage kategorier som viser alder, yrke og interesse/hobbyer. Lag en presentasjon, podkast eller dokumentarfilm der du forklarer funnene. Forslag til innfallsvinkler:

- *Ord før og nå:* Hvordan bruker ulike aldersgrupper forskjellige ord og uttrykk?
- *Slang før og nå:* Hvilke ord er typiske i dag? Hvilke var typiske for 10, 20, 30, 40 eller 50 år siden?
- *Stedsnavn, ord og uttrykk* som er spesielle for stedet du bor på. Hva er spesielt med dem, og hvem bruker dem?
- *Kan du ordene?* Lag ei liste over ord og uttrykk, for eksempel dialektord, slanguttrykk eller ord som hører til yrker eller interesser. Spør folk med ulik bakgrunn (alder, utdanning, gruppetilhørighet osv.) om de kan ordene.
- *Språkbruk i sosiale medier:* Finn eksempler på bruk av dialekt og slang i sosiale medier.

Bilde 17: Skjermdump fra Kontekst, side 237.

Disse oppgavene legger i all hovedsak opp til å arbeide med dialekter. Men siden dette delkapittelet også har tatt for seg noe slang og multietnolekt, er det mulig å trekke inn slang og påvirkning fra andre språk inn i disse oppgavene. I oppgave 11 og 13 er det mulig for elevene å utforske påvirkning fra andre språk og nyere talevariasjoner, for så å se på hvordan disse har påvirket språket vårt i nyere tid. I tillegg vil elevene i oppgave 13 kunne reflektere over den språkvirkeligheten vi har i Norge i dag gjennom å undersøke på hvordan språket har endret seg der de siste tiårene.

4.4.2 Synopsis

Tabell 7: Oversikt over inkludering av eleven i Synopsis.

Eleven	Refleksjonsspørsmål i brødtekst	I oppgaver	Refleksjonsspørsmål i margtekst	Totalt
Eleven(e) blir henviset til i tekst som du/deg/din/dere, og inkluderes i arbeidet med språk	0	7	0	7

Tabellen over viser hvor mange ganger elevene blir omtalt i form av «du», «deg», «din» og «dere», og inkluderes i arbeidet med språk. Totalt inkluderes eleven 7 ganger i arbeidet med språk i hele kapittelet. I *Synopsis* er det ingen refleksjonsspørsmål til eleven i brødteksten eller margtekst. Så elevene får bare mulighet til å inkluderes i arbeidet med språk i kapittelets oppgaver. Totalt består kapittelet i *Synopsis* av 13 oppgaver, noe som betyr at det er lagt opp til at elevene skal inkluderes i arbeide med språk i halvparten av oppgavene.

Oppgavene elevene får er delt inn i to ulike kategorier: «bli kjent med kapittelet» og «undersøk nærmere», som kan ses på skjermdumpen under. I den første kategorien skal elevene bruke seg selv i arbeidet med språk i to av seks oppgaver, som kan ses på bildet under. I oppgave 1 skal elevene skrive en kort tekst om hvor de forklarer hvorfor folk snakker forskjellig. Mens elevene i oppgave 3 skal forklare begrepet «målmerke» og gi eksempler på målmerker fra sin egen dialekt.

The screenshot shows a digital learning interface with two columns of tasks. The left column is titled 'DIALEKTER OG TALEMÅL Oppgaver' and contains six tasks under the heading 'BLI KJENT MED KAPITTELET'. The right column is titled 'UNDERSØK NÆRMERE' and contains seven tasks. Each task is numbered and describes a specific activity related to dialects and language use.

DIALEKTER OG TALEMÅL
Oppgaver

BLI KJENT MED KAPITTELET

1. Skriv et kort avsnitt der du svarer på spørsmålet: Hvorfor snakker folk forskjellig? Teksten skal kunne forstås av elever i fjerde klasse.
2. Forklar følgende begreper:
 - a. geolekt
 - b. sosiolekt
 - c. multietnolekt
 - d. talemål
3. Forklar begrepet *målmerke*. Gi tre eksempler på målmerker i din egen dialekt.
4. Hvilke forskjeller og likheter er det mellom fremmedord og lånord?
5. Lag en oversikt over majoritets- og minoritetsspråk i Norge.
6. Hva kjennetegner multietnolektisk norsk?

UNDERSØK NÆRMERE

7. Hvorfor er språket i forandring?
8. Veldig mange på Østlandet hevder at de ikke snakker dialekt. Hvorfor hevder de det? Har de rett i påstanden sin? Reflekter selv eller søk på Språkrådets nettside.
9. Hvorfor tror du vi hovedsakelig finner skarre-r på Sør- og Vestlandet?
10. Skriv din mening om å norvagisere ord fra andre språk. Vis til eksempler og begrunn meningen din.
11. Lag en slangordliste som består av minst åtte ord som brukes av ungdommer der du bor.
12. Hva synes du om at mange ikke lenger skiller mellom kj-lyden og skj-lyden? Skriv et kort debattinnlegg eller kåseri med tittelen «Skjempestort problem!». Teksten skal kunne publiseres på et nettsted som leses av voksne.
13. Hva mener vi når vi sier at språk og identitet henger tett sammen? Skriv et kort avsnitt og trekk inn eksempler fra din egen hverdag.

Bilde 18: Skjermdump fra Synopsis, side 268-269.

I den andre kategorien, «undersøk nærmere», skal elevene sine tanker og meninger om temaer innenfor språk i større grad kommer fram. I denne kategorien er det fem oppgaver, oppgave 9-13, hvor elevene skal inkluderes i arbeid med språk. Elevene skal reflektere rundt målmerker, skrive sin mening om norvagisering av ord fra andre språk med eksempler og begrunnelse, de skal lage en slangordliste med ord som brukes av ungdommer der de bor, og de skal skrive et kort avsnitt om hvordan språk og identitet henger sammen. I tillegg til dette får elevene i oppgave 12 en litt større skriveoppgave, hvor de enten skal diskutere eller skrive et kåseri om hvordan språklyder er i endring.

4.4.3 *Fabel*

Tabell 8: Oversikt over inkludering av eleven i *Fabel*.

Eleven	Refleksjonsspørsmål i brødtekst	I oppgaver	Refleksjonsspørsmål i margtekst	Totalt
Eleven(e) blir henviset til i tekst som du/deg/dere, og inkluderes i arbeidet med språk	0	11	4	15

Tabellen over viser hvor mange ganger elevene blir omtalt i form av «du», «deg» og «dere», og inkluderes i arbeidet med språk. Totalt inkluderes elevene 15 ganger i kapittelet. Elevene møter i likhet med *Synopsis* ikke på noen refleksjonsspørsmål i brødteksten i *Fabel*. Men elevene blir inkludert i arbeidet med språk i 11 oppgaver og 4 refleksjonsspørsmål i margtekst.

Den typen refleksjonsspørsmål som elevene møter på i *Fabel* er «stopp og tenk», og de dukker opp i tekstbokser i margteksten. Her får eleven refleksjonsspørsmål som er knytta til tema elevene kan lese om på siden, og de får muligheten til å reflektere over og gå mer i dybden. Ofte er det elevenes egne erfaringer som vektlegges i disse refleksjonsspørsmålene, som vi kan se i eksemplene under.

STOPP OG TENK

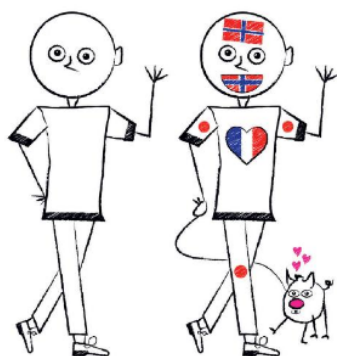
Begrepet «kebab-norsk» er ofte brukt for å beskrive norsk blandet med mange andre språk. Et nøytralt begrep for det samme er «multietnolekt». Hva synes du om disse begrepene?

STOPP OG TENK

Har du opplevd situasjoner hvor noen bruker ord som kan være støtende for andre som er til stede? Hvordan reagerte du?

Bilde 19: Skjermdump fra Fabel, side 251 og 260.

Som nevnt tidligere er det totalt 24 oppgaver i kapittelet. Det vil si at eleven skal bruke seg selv i arbeid med språk i rett over halvparten av oppgavene. Siden det ikke er lagt opp til en egen side med oppgaver i slutten av kapittelet, er det stor variasjon i hvordan elevene skal arbeide med språk underveis mens de jobber seg gjennom kapittelet. Elevene skal gjøre oppgaver til en rekke ulike tema, blant annet: talemålsvariasjoner, nyere talevariasjoner, flerspråklighet, samer, nasjonale minoriteter og påvirkning fra andre språk. En av oppgavene elevene får i arbeid med flerspråklighet er «Mitt språkportrett». Her får de modellert et eksempel før de skal lage sitt eget språkportrett.



◀ Mitt språkportrett

Moren min kommer fra Frankrike. Jeg elsker Frankrike, og derfor er hjertet mitt fransk. Faren min er fra Japan og driver kampsport, noe jeg også gjør. Derfor er armer og bein japanske. Foreldrene mine bosatte seg i Norge, hvor jeg er født og oppvokst. Jeg både snakker og tenker på norsk, og derfor er hode og munn norsk.

OPPGAVER

- 4 Lag ditt eget språkportrett. Bruk illustrasjonen som eksempel og inspirasjon. Tegn inn både fremmedspråk, dialekt og eventuelt sosiolekt.
- 5 Presenter språkportrettet ditt for en medelev.
- 6 Hver og en presenterer sitt språkportrett for resten av klassen.
- 7 Diskuter i klassen: I hvilke situasjoner snakker dere hva? Hvilket språk eller talemål kjenner dere er mest deres eget, mest personlig?

Bilde 20: Skjermdump fra Fabel, side 251.

Gjennom oppgave 4-7 får elevene mulighet til å reflektere rundt sin egen språksituasjon og språkkunnskaper individuelt, før de deler dette i fellesskap med hverandre. I oppgave 7 legges det opp til en klasseromsdiskusjon hvor elevene deler i hvilke situasjoner de snakker hva og hvilket språk eller talevariasjon de kjenner seg mest knyttet til personlig. I en oppgave som denne blir det mulig å gi innsikt i og diskutere den språkvirkeligheten som elevene møter i hverdagen, både hos den enkelte og i fellesskapet.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg trekke fram sentrale funn fra analysen og diskutere dette i lys av teori, tidligere forskning og styringsdokumenter. Problemstillingen er: *Hvordan framstilles flerspråklighet i lærebøker som har blitt gitt ut i sammenheng med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?* Som jeg har forsøkt å besvare gjennom de tre forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan framstilles Norge som et språklig mangfoldig samfunn i lærebøkernes språkkapitler?*
2. *Gjenspeiler lærebøkene den språklige endringen som har skjedd i Norge de siste tiårene?*
3. *I hvor stor grad er det lagt opp til at elevene inkluderes i arbeidet med språk?*

I og med at forskningsspørsmål en og to er tematisk like, og har mange av de samme resultatene i analysedelen, vil de i diskusjonsdelen bli diskutert sammen. Diskusjonsdelen av oppgaven vil derfor få en litt annerledes oppbygning enn analysedelen. I tillegg vil de tre lærebøkene bli drøftet samtidig og i lys av hverandre.

5.1 Språklig mangfold i *Kontekst*, *Synopsis* og *Fabel*

De to første forskningsspørsmålene mine er knyttet tett sammen og har funn som henger sammen. Med disse to forskningsspørsmålene ønsket jeg å undersøke hvordan Norge blir framstilt som et språklig mangfoldig samfunn i de tre lærebøkene, og om de endringene som har skjedd i språksamfunnet vårt de siste tiårene kommer fram i dette mangfoldet. Jeg vil nå presentere mine hovedfunn til disse forskningsspørsmålene.

5.1.1 Skjevfordeling i det språklige mangfoldet som er framstilt i lærebøkene

Gjennom min analyse av de tre lærebøkene kom det fram at det er en skjevfordeling mellom de nyere talevariasjonene og resten av det språklige mangfoldet som blir framstilt i de tre lærebøkene. Nyere talevariasjoner blir nevnt 7 av 114 ganger i *Kontekst*, 21 av 85 ganger i *Synopsis* og 17 av 67 ganger i *Fabel*. Som nevnt i analysedelen, er dette en skjevfordeling vi finner både i brødteksten og inndelingen av oppgaver i de tre lærebøkene. Det som får tildelt mest plass i kapitlenes brødtekst får også tildelt mest oppgaver. Ut ifra dette vil jeg si at det i

lærebøkernes språkkapitler i liten grad legges opp til at elevene skal arbeide med og utforske nye deler av det språklige mangfoldet som har oppstått i Norge de siste tiårene. Dette bekreftes gjennom analysen, da resultatene viser at det er en tydelig overvekt av plass viet til talemålsvariasjoner, samer og de nasjonale minoritetene. Dette funnet kan finnes igjen i tidligere forskning gjort på lærebøker. I L. A. Kulbrandstad (2001) sin studie fra starten av 2000-tallet kom det fram at det er dialektlære som blir viet mest plass, og at nyere språkvariasjoner som har kommet til Norge de siste tiårene, som følge av blant annet økt innvandring, får tildelt betraktelig mindre plass. Videre peker han ut at når det er snakk om Norge som et flerspråklig samfunn, er det samisk som trekkes fram i lærebøkene. Dette er et funn også Hårstad (2019) trekker fram i sin studie. Han er overrasket over hvor tydelig dialektlære holdes fram som den primære kategorien for språklig variasjon, da det har skjedd en rekke endringer i det norske språksamfunnet de siste tiårene. Lignende funn har også L. I. Kulbrandstad (2020) kommet fram til gjennom sin studie av lærebøker. Hun peker, i likhet med L. A. Kulbrandstad (2001) og Hårstad (2019), at lærebøkene mangler en synliggjøring av det flerspråklige mangfoldet vi faktisk har i Norge.

Det at mitt funn samsvarer såpass mye med tidligere forskning syntes jeg er overraskende. Allerede i 2001 pekte L. A. Kulbrandstad (2001) ut at det hadde skjedd endringer i det norske språksamfunnet, og at lærebøkene ikke dannet et bilde som speilet språkhverdagen til elevene. Dette er godt over 20 år siden, og man kunne forventet at dette var en endring som hadde blitt gjennomført da man ser at den nye språksituasjonen vi hadde på tidlig 2000-tallet fortsatt er reell i dag. Dette er en tendens som også Hårstad (2019) og L. I. Kulbrandstad (2020) viser til i sine studier i nyere tid. Selv om mitt funn viser at det er en tydelig skjevfordeling i det språklige mangfoldet som blir fremstilt i lærebøkene, betyr ikke det at de norske dialektene, samisk og de nasjonale minoritetsspråkene sin plass skal vike til fordel for de nye innvandrerspråkene. Det betyr heller at vi med den komplekse språksituasjonen vi har i dag, kunne framstilt det språklige mangfoldet vårt mer nyansert i lærebøkene. Dette er noe L. I. Kulbrandstad (2020) trekker fram som problematisk i sin studie. Mangelen på representasjon i lærebøker kan føre til at flerspråklige elever ikke får muligheten til å videreutvikle sine egne kunnskaper, og dermed ikke får delta i positiv identitetsskaping og inkludering i norskfaget. I overordnet del av læreplanen står det at skolen skal bidra til at elevene kan «ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig felleskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å oppnå dette mener jeg at lærebøkene med fordel kunne presentere et bredere spekter av det

språklige mangfoldet vi finner i elevens språkhverdag, og på denne måten sørget for at alle elevene er inkludert i dette arbeidet.

5.1.2 Dekningen av flerspråklighet er mangelfull

Ved å gjennomføre analysearbeidet fikk jeg en oversikt over det språklige mangfoldet som blir presentert i *Kontekst*, *Synopsis* og *Fabel*. Felles for de tre lærebøkene er at det er dialekter som blir viet mest plass. Ellers varierer det noe i hvordan plassen er fordelt på det språklige mangfoldet som er presentert i lærebøkene, men alle vier noe plass til påvirkning fra andre språk, flerspråklighet, samer, nasjonale minoritetsspråk og nyere talevariasjoner. Når Norge beskrives som en flerspråklig nasjon i de tre lærebøkene er det de to skriftspråkene bokmål og nynorsk, de offisielle og likestilte språkene norsk og samisk, og de nasjonale minoritetsspråkene romani, romanès og kvensk som trekkes fram. Dette språklige mangfoldet er en viktig del av Norges språkhistorie, og er tydelig beskrevet i både opplæringsverdigrunnlag i overordnet del og §1-1 i Opplæringslova (1998). Ser man bort fra akkurat dette språklige mangfoldet, er det svært lite representasjon av andre to- og flerspråklige i de tre lærebøkene. Det nevnes i de tre lærebøkene at språksituasjonen i Norge har endret seg de siste tiårene, men det utdypes lite om hvordan og hvilke språk, annet enn engelsk, som påvirker språksituasjonen i dag.

Den endringen som blir trukket fram i de tre lærebøkene er multietnolekt. Her trekkes det fram hvordan den nye talevariasjonen har oppstått de siste tiårene, og at den kjennetegnes ved at den brukes av minoritetsspråklige og i ungdomsmiljøer (Hårstad et al., 2021, s. 98). Som vist i analysen er framstillingen av multietnolekt ganske lik i de tre lærebøkene, men det er noen små forskjeller. Felles for de tre bøkene er at de viser til hvordan dette er en talevariasjon som er preget av at minoritetsspråklige og ungdommer bruker den. Hvor det mest typiske trekket for talevarianten er at setningsoppbygningen bryter med standard norsk. Allikevel vil jeg trekke fram at *Synopsis* skiller seg noe ut i framstillingen av multietnolekt. Først og fremst, fordi dette er læreboka hvor nyere talevariasjoner blir viet mest plass og er nevnt 21 av 85 ganger. Som vi kan se på bilde tolv i analysedelen kan framstillingen av multietnolekt i *Synopsis* kan minne om dialektkartene vi finner til de ulike målmerkene som brukes i dialekter. På denne måten blir den nye talevariasjonen tydelig beskrevet og inkludert som en del av det språklige mangfoldet vi har i Norge. I tillegg er dette den eneste læreboka

hvor multietnolekt blir forklart med andre trekk enn slang, bøyning av ord og setningsoppbygging.

5.1.3 Reproduksjon av språkholdninger

Igjen vil jeg påpeke det premisset som la grunnlag for analysedelen hvor jeg så på representasjon av språklig mangfold, nemlig at jeg er av den oppfatningen av at det som får tildelt mest plass i lærebøkene er det det legges mest vekt på i undervisning. Jeg har ikke forsket på hvordan undervisning av språklig mangfold blir gjennomført, men forskning viser at læreboka fremdeles står sterkt i mange læreres planlegging og er med på å styre gjennomføringen av undervisningen (Blikstad-Balas, 2014, s. 325; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 75). Læreboka blir ofte brukt som planleggingsredskap, noe som gjør at undervisningen i stor grad følger de faglige prioriteringene og føringene som blir gjort i lærebøkene. Det kan derfor tenkes at det som står i de tre lærebøkene er det lærerne prioriterer i undervisningen.

Både i Opplæringslova og læreplanen i norsk står det at elevene skal arbeide med det kulturelle og språklige mangfoldet som vi finner i Norge i dag (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom dette arbeidet skal elevene se sammenhengen mellom språk, kultur og identitet, og kunne forstå sin egen og andres språklige situasjon i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I det kulturelle og språklige mangfoldet som blir beskrevet her er det vedtatt at to- og flerspråklige skal inkluderes (St.meld. nr. 35, (2007-2008), s. 15). Gjennom min analyse av de tre lærebøkene kom det fram at det er en skjevfordeling i plassen viet til flerspråklighet og plassen viet til talemålsvariasjoner, samer og de nasjonale minoritetene. Dette er noe som kan knyttes til de språkholdningene vi har i samfunnet. Både Svendsen og Røyneland (2008) og L. A. Kulbrandstad (2015) har sett på hvilke holdninger som eksisterer om multietnolekt og nyere talevariasjoner i det norske samfunnet. I begge disse studiene kommer det fram at nyere talevariasjoner, som ofte er knyttet til minoritetsspråklige og ungdomsmiljøer i Oslos østlige bydeler, i liten grad inkluderes inn i det språklige mangfoldet vi har i samfunnet. Det at flerspråklighet blir tildelt så lite plass kan derfor bidra til å gi en oppfatning om at det er nedprioritert, og at det ikke er like viktig del av det språklige mangfoldet som for eksempel dialekter, samisk og de nasjonale minoritetsspråkene. Ved at lærebøkene har den skjevfordelingen de har i dag, kan de bidra til å reprodusere og bekrefte språkholdninger. Dette er problematisk siden skolen skal

være et inkluderende felleskap hvor alle er velkomne, men også fordi vi i Norge har en rekke styringsdokumenter hvor det står nedfelt at flerspråklighet skal inkluderes i det språklige mangfoldet og ses på som en ressurs i samfunnet.

For å oppsummere vil jeg si at det på ingen måte er mangel på innhold om de nye språklige endringene som har skjedd de siste tiårene i *Kontekst*, *Synopsis* og *Fabel*. Både gjennom analysen og drøftingen kommer det fram at de tre lærebøkene tar for seg noe om multietnolekt, etnolekt, slang, nyere minoritetsspråk og flerspråklighet. Det er heller ikke mangel på eksempler om hvordan vi påvirkes av andre språk, men her er det i all hovedsak engelsk som trekkes fram som språket med størst påvirkningskraft på det norske språket. Til tross for dette, viser analysen at det fortsatt er en skjevfordeling mellom det språklige mangfoldet, og at nyere talevariasjoner totalt sett blir tildelt lite plass. Denne skjevfordelingen er såpass stor at man kan si at deknningen av nyere talevariasjoner ikke er tilstrekkelig nok. I tillegg til at en skjevfordeling som denne kan bidra til å reproducere og bekrefte negative språkholdninger. Et av de overordnede målene til skolen og i norskfaget er at språk skal ses på som en ressurs, og at dette skal bidra til inkluderende og positiv utvikling hos elevene. For at dette skal kunne være et mål alle elevene kan nå, må lærebøkene starte med å inkludere alle elevene.

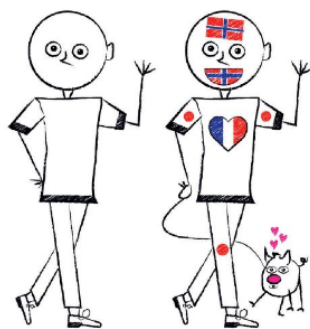
5.2 Eleven i arbeidet med språklig mangfold

Det tredje og siste forskningsspørsmålet mitt er «*I hvor stor grad er det lagt opp til at elevene inkluderes i arbeidet med språk?*». Med dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å finne ut på hvilken måte de tre lærebøkene legger opp til at elevene skal bruke seg selv i arbeidet med språk. Først og fremst, fordi en av skolens mange oppgaver er å sørge for at elevene får «historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I del 4.2 av analysen så vi i de tre tabellene at det språklige mangfoldet som ble viet mest plass i brødteksten til lærebøkene også fikk tildelt flest oppgaver. Vi finner derfor den samme skjevfordelingen av det språklige mangfoldet i lærebøkene oppgaver. Totalt møter elevene på en oppgave om nyere talevariasjoner i *Kontekst*, to oppgaver i *Synopsis* og seks oppgaver i *Fabel*. Videre viste jeg i del 4.4 av analysen en oversikt over hvor mange av oppgavene i hver

av lærebøkene elevene inkluderes og skal bruke seg selv i arbeidet med språk. Her kom det fram at eleven blir inkludert i arbeidet med språk i 16 av 38 oppgaver i *Kontekst*, 7 av 13 oppgaver i *Synopsis* og 11 av 24 oppgaver i *Fabel*. Det som er positivt med disse oppgavene er at de i større grad er reflekterende og utforskende, siden elevene skal ta utgangspunkt i egne erfaringer eller kunnskaper. Elevene skal med andre ord ikke finne et fasitsvar i boka til disse oppgavene. Her ser vi at det samlet sett er flere oppgaver innenfor språklig mangfold hvor elevene inkluderes i arbeidet med språk, men at det i svært liten grad legges opp til at elevene skal arbeide med de nyere talevariasjonene i lærebøkens oppgaver. Lærebøkene følger altså opp målene i læreplanen og legger opp til at elevene arbeider med språklige variasjoner og mangfoldet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019). Allikevel er det viktig å peke ut at det er en merkbar skjevfordeling mellom de tradisjonelle og nyere delene av det språklige mangfoldet vi finner i Norge, og at lærebokforlagene her kunne gjort en jobb for å minske denne skjevfordelingen.

Når det kommer til inkludering av elevene i arbeid med språk, syntes jeg alle tre lærebøkene har noen gode oppgaver som inkluderer elevene og bidrar til at de kan oppnå læreplanmålene innenfor språklig mangfold. I *Fabel* syntes jeg spesielt oppgavene hvor elevene skal utvikle et språkportrett og diskutere dette i fellesskap får fram dette.



◀ Mitt språkportrett

Moren min kommer fra Frankrike. Jeg elsker Frankrike, og derfor er hjertet mitt fransk. Faren min er fra Japan og driver kampsport, noe jeg også gjør. Derfor er armer og bein japanske. Foreldrene mine bosatte seg i Norge, hvor jeg er født og oppvokst. Jeg både snakker og tenker på norsk, og derfor er hode og munn norsk.

OPPGAVER

- 4 Lag ditt eget språkportrett. Bruk illustrasjonen som eksempel og inspirasjon. Tegn inn både fremmedspråk, dialekt og eventuelt sosiolekt.
- 5 Presenter språkportrettet ditt for en medelev.
- 6 Hver og en presenterer sitt språkportrett for resten av klassen.
- 7 Diskuter i klassen: I hvilke situasjoner snakker dere hva? Hvilket språk eller talemål kjenner dere er mest deres eget, mest personlig?

Bilde 21: Skjermdump fra *Fabel*, side 251.

Først og fremst syntes jeg denne oppgaven er god, fordi den viser til en vid definisjon av flerspråklighet ved å inkludere både ulike språk, talevariasjoner og sosiolekter i oppgaven. På denne måten vil alle elevene som møter på denne bli inkludert og da ta del i en identitetsskapende prosess. I oppgave 4 får elevene mulighet til å reflektere rundt sin egen språksituasjon og språkkompetanse, før de deler dette med en medelev og/eller resten av klassen (oppgave 5 og 6). Videre blir det i oppgave 7 lagt opp til en klasseromsdiskusjon hvor elevene kan få innsikt i og diskutere den språkvirkeligheten som de møter i hverdagen, både hos den enkelte og i fellesskapet. Her åpnes det opp for et større blikk på flerspråklighet når elevene blir spurt om «hvilke situasjoner snakker dere hva?» (Horn et al., 2021, s. 251). Dette kan knyttes til Garcia og Wei (2019, s. 64) sitt syn på transspråking, hvor ett av de viktigste aspektene er at alle elever sitter inne med et repertoar av språklige ressurser som de bruker for å nå de kommunikative målene i ulike sammenhenger. Et viktig premiss for at en slik klasseromsdiskusjon skal være mulig er, som Andersson-Bakken og Bakken (2017) skriver i sin studie, at det legges til rette for at lærere og elever kan snakke åpent og saklig om språk og språksituasjonen. Legger man til rette for dette vil elevene kunne ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende felleskap.

I *Synopsis* finner vi i slutten av kapittelet oppgave 13, som knytter språk og identitet sammen:

13. Hva mener vi når vi sier at språk og identitet henger tett sammen? Skriv et kort avsnitt og trekk inn eksempler fra din egen hverdag.

Bilde 22: Skjermdump fra Synopsis, side 269.

I denne oppgaven får eleven i oppdrag å forklare hva som menes med at språk og identitet henger tett sammen. For å forklare dette skal de trekke inn eksempler fra egen språkhverdag. Dette er enda en god oppgave som sørger for at alle elevene blir inkludert og får ta del i en identitetsskapende prosess. Siden elevene skal bruke eksempler fra sin egen hverdag, vil en oppgave som denne representere den reelle språkhverdagen elevene møter. I tillegg til at oppgaven ikke avgrensner hva som legges inn i begrepet «språk», så har alle elevene en forutsetning for å kunne svare på oppgaven uansett hvordan deres språkhverdag ser ut.

Som nevnt i analysedelen er det et punkt *Kontekst* skiller seg ut fra de andre lærebøkene, nemlig når det kommer til refleksjonsspørsmål til elevene. Totalt møter elevene på tolv refleksjonsspørsmål gjennom kapittelet som alle inkluderer elevene i arbeidet med språk. I *Fabel* møter elevene fire refleksjonsspørsmål og i *Synopsis* er det ingen. Under ser vi et eksempel på et refleksjonsspørsmål som kan minne om oppgaven over fra *Synopsis*.



Hvor 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?

Bilde 23: Skjermdump fra *Kontekst*, side 250.

I dette refleksjonsspørsmålet skal eleven reflektere rundt sin identitet, og hva som påvirker den identiteten de identifiserer seg med. Elevene vil nok engang kunne inkludere ulike deler av sin språkhverdag, og hvordan dette er knyttet til deres identitet.

For å oppsummere vil jeg si at lærebøkene legger opp til at elevene inkluderes i arbeidet med språk, og at målene i læreplanen blir fulgt opp. Elevene skal både ta utgangspunkt i sine egne språkkunnskaper, komme med egne refleksjoner, tanker og eksempler fra egen hverdag. På denne måten får elevene muligheten til å utforske ulike språklige variasjoner og mangfold i Norge. Samtidig vil elevene gjennom klasseromsdiskusjoner hvor de deler sine refleksjoner få et innblikk og reflektere over holdninger til ulike språk og tavlevarianter. Som lærer vil man møte på elever som har like språksituasjoner, men man vil også møte på de elevene som skiller seg ut. Det er derfor viktig at man arbeider med de språkvariasjonene som finnes i klasserommet, slik at alle føler seg inkludert og at deres språkkunnskaper er en ressurs for felleskapet. Noe som derimot kan være utfordrende i arbeidet som lærer er å få elevene til å se at de er en ressurs, når læreboka heller vektlegger dialekter, samer og nasjonale minoriteter.

Avslutningsvis vil jeg trekke fram det faktum at det ikke finnes et eneste kompetansemål som eksplisitt sier noe om to- og flerspråklighet alene eller i sammenheng med språklig mangfold. Lærebokforlagene gjør derfor ikke noe feil om de velger å ikke inkludere dette lærebøkene sine. Analysen jeg har gjort viser at det ikke er mangel på representasjon av dialekter, samisk

og nasjonale minoritetsspråk i lærebøkene. I tillegg trekkes engelsk ofte fram som et språk som påvirker norsk i nyere tid. Jeg syntes derimot det er merkelig at lærebøkene velger å inkludere så lite av de språkene og språkvariasjonene som har kommet til Norge, og bidratt til endringer de siste tiårene. Spesielt siden det tydelig kommer fram både i Norges språkpolitikk og styringsdokumenter for skolen at to- og flerspråklige skal inkluderes i det språklige mangfoldet som blir presentert i norskfaget, og dermed ses på som en ressurs i skolen. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2023) er 19,9% av befolkningen innvandrere og/eller norskfødte med innvandrerforeldre. Dette utgjør rett under 1/5 av den norske befolkningen. Det hadde derfor vært en fordel om den skjevfordelingen vi ser i dagens lærebøker hadde blitt jevnet ut. På denne måten vil kanskje flere elever sitte igjen med følelsen av at språket deres er en ressurs.

6 Avslutning

Jeg innledet denne oppgaven med å forklare hvordan god kompetanse i språk og kommunikasjon er ett av de viktigste fagområdene i norsk skole. I overordnet del av læreplanen står det at skolen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, utvikler sin identitet, og at de bruker språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. I dag er befolkningen i Norge mer sammensatt enn noen gang, det er derfor viktig at elevene får en innsikt i det språklige mangfoldet vi har, og at det å kunne flere språk er en ressurs. I denne studien har jeg derfor ønsket å undersøke hvordan tre lærebøker som brukes i norskfaget på ungdomstrinnet inkluderer og fremstiller flerspråklighet som en del av det språklige mangfoldet. For å få til dette har jeg pekt på ulike aspekter av det språklige mangfoldet som vies mest plass i de tre lærebøkene, hvor jeg har vært spesielt opptatt av å se på hvordan flerspråklighet og endringer i språket de siste tiårene gjenspeiles i de tre lærebøkene. Jeg har redegjort for studiens teoretiske grunnlag og tidligere forskning innenfor emnet, samt beskrevet min metodiske tilnærming og presentert resultatene fra analysen av de tre lærebøkene. Videre har jeg diskutert resultatene mine i lys av teori, tidligere forskning og gjeldene styringsdokumenter. Avslutningsvis vil jeg i dette kapittelet oppsummere mine hovedfunn og svare på problemstillingen. Før jeg peker ut noen didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning

6.1 Hovedfunn og konklusjoner

I denne studien har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: *Hvordan framstilles flerspråklighet i lærebøker som har blitt gitt ut i sammenheng med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?* Gjennom analysen og drøftingen har jeg vist til de fire hovedfunnene i studien. Det første funnet i studien er at det er en tydelig skjevfordeling i det språklige mangfoldet som blir presentert i de tre lærebøkene. Lærebøkene er preget av et tradisjonelt syn på språklig mangfold, hvor det er hovedvekt på norske dialekter, samisk og nasjonale minoritetsspråk. Hvor alle tre lærebøkene har en tydelig overvekt av plass viet til de norske dialektene.

Det andre funnet i studien er at framstillingen av flerspråklighet er mangelfull. Når det kommer til to- og flerspråklighet fremstiller lærebøkene dette i det språklige mangfoldet, men hovedfokuset ligger først og fremst på samisk og i noe ulik grad de nasjonale

minoritetsspråkene. Det nevnes at det har kommet nye minoritetsspråk de siste tiårene, ofte i sammenheng med påvirkning fra andre språk, men det er viet lite plass og utdypes svært lite om disse minoritetsspråkene. Utviklingen av den multietnolektiske stilen trekkes fram som en sentral endring, men framstillingen er mangelfull. Videre vier lærebøkene i liten grad oppmerksomhet til de andre endringene som har skjedd de siste tiårene, og gjenspeiler derfor i svært liten grad den språkhverdagen elevene møter. Det tredje funnet i studien er at lærebøkene bidrar til reproduksjon av språkholdninger, og er nært knyttet til funn to om mangelfull framstilling av flerspråklighet. Ved å bare vektlegge noen deler av det språklige mangfoldet vil lærebøkene kunne bekrefte og reprodusere ulike språkholdninger vi finner i samfunnet.

Det fjerde og siste funnet i studien er at lærebøkene legger opp til at elevene skal inkluderes i arbeidet med språk. Innenfor oppgaver om språklig mangfold finner vi den samme skjevfordelingen som i brødteksten. Det er en overvekt av oppgaver om norske dialekter og samisk, mens elevene møter noen få oppgaver som legger opp til arbeid med flerspråklighet.

Med dette leder studien min til følgende konklusjon: Lærebøkene har en tradisjonell framstilling på språklig mangfold, hvor det er en tydelig overvekt av norske dialekter, samisk og nasjonale minoritetsspråk. Flerspråklighet og nyere talevariasjoner blir i noen grad framstilt på samme måte som andre typer for språklig mangfold. Lærebøkene gjenspeiler dermed i liten grad språkhverdagen til elevene og de språkendringene som har skjedd de siste tiårene, men ikke i nærheten av så mye man kunne forventet med tanke på det sammensatte mangfoldet vi har i Norge i dag.

6.2 Didaktiske refleksjoner

Som vist gjennom min studie blir deler av den nye språkvirkeligheten vi har i Norges viet lite plass i framstillingen av språklig mangfold i de tre lærebøkene *Kontekst*, *Synopsis* og *Fabel*. En av skolens oppgaver er å støtte elevene i utviklingen av identitet, gjøre de trygge på eget ståsted, samtidig som det skal formidles felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg kun sett på innholdet i lærebøkene, og kan derfor ikke si noe om hvordan undervisningen faktisk

blir gjennomført. Forskning viser at læreboka fortsatt en viktig plass i klasserommet når det kommer til planlegging og gjennomføring av undervisning i klasserommet (Blikstad-Balas, 2014, s. 325; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 75). Med dette i tankene kunne de tre lærebøkene jeg har analysert med fordel framstilt et bredere og mer sammensatt språklig mangfold som stemmer med dagens språkvirkelighet. Ved å vektlegge nyere minoritetsspråk og hvordan disse kan påvirke språket, tror jeg flere elever vil se på det å kunne to eller flere språk som en ressurs. Ved å anerkjenne ulike språk, og språksituasjoner, elevene i klasserommet bruker tror jeg man kan øke elevenes mestringsfølelse, stolthet over eget språk, utvikling av egen identitet og bevissthet rundt egen og andres situasjon. Dette vil også kunne åpne opp for flere utforskende klasseromssamtaler hvor man tar utgangspunkt de språkene som snakkes i klasserommet.

En annen implikasjon er at man som lærer må være bevisst på egenbruk av læreboka. Den skjevfordelingen vi finner i det språklige mangfoldet og den mangelfulle framstillingen av flerspråklighet kan bidra til å bekrefte og reprodusere språkholdninger. Det kan derfor være at man som lærer må finne supplerende ressurser om man vil framstille det språklige mangfoldet på en bredere og mer nyansert måte enn det læreboka gjør. Dette kan være at man supplerer med andre lærebøker som hører til det samlede læreverket, eller at man finner helt andre ressurser.

6.3 Videre forskning

Avslutningsvis vil jeg vise hvordan min studie kan bidra som utgangspunkt i videre forskning. Jeg har kun analysert utvalgte språkkapitler i tre lærebøker, og ikke hele lærebøker med tilhørende ressurser. Det kunne derfor vært interessant å se om resultatet av studien hadde blitt noe annerledes om man tok for seg hele læreboka med tilhørende ressurser. Ville tilleggsoppgaver, forslag til undervisningsopplegg, tekstutvalg eller andre digitale ressurser ha bidratt til et mer nyansert syn på det språklige mangfoldet som er framstilt? Dette har jeg ikke hatt muligheten til å undersøke.

I denne studien har jeg heller ikke hatt muligheten til å undersøke hvordan de utvalgte lærebøkene faktisk blir brukt i til planlegging og gjennomføring av undervisning. Følges boka

slavisk, tar noen utgangspunkt i den, brukes noen deler og ikke andre, gjør noen egne vurderinger og justeringer, eller brukes den ikke i det hele tatt? Dette har jeg ingen mulighet til å svare på, men det kunne vært interessant å se på gjennom forskningsintervjuer og observasjoner fra undervisningstimer.

Det kunne også vært interessant å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse hvor man så på framstillingen av språklig mangfold i læreverk fra barnetrinnet, mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående skole. På denne måten kunne man sett på om det er en sammenheng mellom det elevene skal igjennom på de ulike trinnene, og undersøke om det er utviklingen og progresjonen innenfor språklig mangfold i norskfaget som en helhet gjennom hele skoleløpet.

Litteraturliste

- Akselberg, G. (2008). Talevariasjon, register og medvit. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte - Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2017). Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker. I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021). Innholdsanalyse. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aronin, L. & Singleton, D. M. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M. & Jetne, Ø. (2020). *Synopsis Håndbok Norsk 8-10*. Bergen: Fagbokforlaget
- Blichfeldt, K., Heggen, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10 Basis* (3. utg.). 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-års dagen 18. november 2014*. Oslo: Novus Forlag.
- Dalland, C. P. & Høland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (2022). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-fifth edition. Hentet 02.02.23 fra Ethnologue.com
<https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages>
- Engen, T. O. (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I B. B. Moen & A. C. B. Lund (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2016). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- 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>
- Ferguson, C. A. (1959/2000). Diglossia. I L. Wei (Red.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.

- Fishman, J. A. (1967/2000). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. I L. Wei (Red.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.
- Garcia, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gyldendal.no. (2020). Kontekst 8-10. Hentet 20.01.23 fra <https://www.gyldendal.no/grs/kontekst2/c-182420/>
- Hanssen, E. (2010). *Dialekter i Norge* (bd. nr. 184). Bergen: Fagbokforl.
- Haugen, T. A. & Spilling, E. F. (2020). Pedagogiske tekstar om ordklassar: ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7927>
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2021). *Fabel 9* (2. utg.). Oslo: Aschehoug Forlag
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter. *Målbryting*, (10). <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & Ommeren, R. v. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johnson, B. & Christensen, L. B. (2020). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (Seventh edition.; International student edition. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Kulbrandstad, L. A. (2001). Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene. I S. Selander & D. Skjælbred (Red.), *Fokus på pedagogiske tekster 3 : fem artikler om vurdering av lærebøker*. (bd. Notat 8/2001). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kulbrandstad, L. A. (2003). Minoritetsspråk og minoritetsspråkbrukere i Norge. *Språk nytt (Oslo)*.
- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA - Norsk som andrespråk*. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2379883>
- Kulbrandstad, L. I. (2020). Å se norskfaget med andrespråksbriller. *NOA - Norsk som andrespråk*, 0(2). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1771>

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015–2016). Hentet fra Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra Udir.no <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Minoritetsspråkpakten. (1992). *Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk – ETS nr. 148*. Europarådet. Hentet fra Lovdata.no <https://lovdata.no/traktat/1992-11-05-1>
- Moen, B. B. & Lund, A. C. B. (2010). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte - Innføring i sosiolingvistik* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet : innføring i studiet av dialekter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1?q=2015>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Røyneland, U. (2008a). Fleirspråkelegheit. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte - Innføring i sosiolingvistik* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røyneland, U. (2008b). Språk- og dialektkontakt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte - Innføring i sosiolingvistik* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sameloven. (1989). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven)* (LOV-1987-06-12-56). Hentet fra Lovdata.no <https://lovdata.no/lov/1987-06-12-56>
- Shakar, Z. (2017). Tante Ulrikkes vei.
- Skjekkeland, M. (2010). *Dialektlandet*. Kristiansand: Portal.
- Sollid, H. (2009). Etnolekter i Norge. I T. Bull & A.-R. Lindgren (Red.), *De mange språk i Norge: flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus.

- Språklova. (2021). *Lov om språk (LOV-2021-05-21-42)*. Hentet fra Lovdata.no
<https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (10.01.14, 14.01.21). Minoritetsspråk. Hentet 16.01.23 fra
<https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Minoritetssprak/>
- St.meld. nr. 35. (2007-2008). *Mål og mening - Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Oslo: Kultur- og likestillingsdepartementet Hentet fra Regjeringen.no
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008/id519923/>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). Fakta om innvandring. Hentet 06.03.23 fra
<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, B. A. & Røyneland, U. (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *The international journal of bilingualism : cross-disciplinary, cross-linguistic studies of language behavior*, 12(1-2), 63-83.
<https://doi.org/10.1177/13670069080120010501>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk : læring, undervisning, vurdering* (S. H. Wold, Overs.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Wedin, Å. (2017). Arbeite med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand*, 12(1), 45-61.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-04>
- Wilhelmsen, M., Holth, B. A., Kleven, Ø. & Risberg, T. (2013). *Minoritetsspråk i Norge : en kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for statistikk om språk* (bd. 8/2013). Oslo: Statistisk sentralbyrå.