

Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet

Lise Iversen Kulbrandstad^{ab} og Birgitta Ljung Egeland^b

^aHøgskolen i Innlandet, ^bKarlstads universitet

Kontakt: lise.kulbrandstad@inn.no

Sammendrag

I artikkelen belyses vitenskapsfag som én av kildene til utvikling av skolefag, nærmere bestemt på hvilke måter innsikt fra andrespråksforskning i Sverige og Norge har tilflytt lærebøker for elever på mellomtrinnet i skolefagene svensk og norsk. Tre temaer fra universitetsfagene, flerspråklighet, norsk-/svensk i tverrspråklig belysning og andrespråksinnlæring, er utgangspunkt for en innholdsanalyse av et lærebokutvalg. De tre temaene kan gi innsikt om språklig mangfold og har et potensial til å utvide alle elevers erfaringer med og forståelse av språk og av språkmøter som oppstår i forbindelse med migrasjon. De betraktes derfor som temaer som potensielt inneholder kraftfull kunnskap, jf. Michael Youngs teorier. Analysen viser at de tre temaene i liten grad gjenfinnes som kunnskapsområder i de analyserte lærebøkene.

Innledning

Skolefagene norsk og svensk står i en monolingval tradisjon, en tradisjon som utfordres av de siste tiårenes globale migrasjonsstrømmer. Utfordringen gjelder dels at elevgrunnet har endret seg, og dels behovet for en nyorientering av kunnskapsinnholdet. Elevgrunnet er endret i takt med at andelen av befolkningen med innvandrerbakgrunn har økt. I 2018 var den 17,3 % i Norge og 24,1 % i Sverige (SSB, 2018; SCB, 2018)¹. I Sverige kan grunnskoleelever med innvandrerbakgrunn følge andrespråksopplæring som en parallell til svenskfaget gjennom hele skoleløpet, mens den norske skolen bare tilbyr grunnleggende norskopplæring i en overgangsperiode. Et fellestrekk ved de to landene er likevel at andelen elever med migrasjonsbakgrunn som følger undervisningen i det ordinære norsk- eller

¹ Med innvandrerbakgrunn forstås både dem som selv er innvandrere (dvs. født utenlands) og dem som er født i landet med to foreldre som er født utenlands.

svenskfaget, øker. De to skolefagene kan dermed ikke lenger betraktes bare som førstespråksfag, men må tilpasse seg elever med ulik språkbakgrunn (jf. for eksempel utredningen *Framtidas norskfag* fra 2006).

I den seneste norske læreplanrevisjonen finnes signaler om en nyorientering av innholdet der tema som belyser språk og migrasjon får et visst innpass. I formålsbeskrivelsen plasseres norskfaget eksplisitt i spenningsfeltet mellom det nasjonale og det globale (LKO6/2013). Samisk, andre språk og den norske språkvariasjonen inkluderes i begrepet språklig mangfold, og mangfold beskrives som «en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse» og som noe elevene skal få «et bevisst forhold» til. Videre slås det fast at norskfaget skal være sentralt for «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (LKO6/13, s. 20). I kursplanen i svensk finnes ikke ordet «mangfold», men kunnskap om de nordiske nabospråkene og nasjonale minoritetsspråk er inkludert. Videre løftes språkets rolle for utvikling av identitet fram og knyttes både til det å forstå «hur andra känner och tänker», og til det å kunne forstå og virke «i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts» (Skolverket, 2016, s. 247).

Å studere læreplaner er én mulig inngang i analyser av skolens innhold. En annen er å studere de ulike elementene eller aktørene i undervisningen og forholdet mellom dem. Ved hjelp av den klassiske didaktiske trekantmodellen beskrives eksempelvis forholdet mellom lærer, elev og et lærestoff (Gundem, 1998, s. 273). I en rapport om lærerutdanning i USA erstattes trekant med et venn-diagram med tre sirkler som representerer henholdsvis kunnskap om elever og deres utvikling, kunnskap om undervisning, vurdering og klasseromsledelse og kunnskap om fag og læreplaner. I skjæringsfeltet plasseres læreres profesjonskunnskap (Bransford mfl. 2005, s. 11). Bruker vi slike modeller for å beskrive forskning om språklig og kulturelt mangfold i norsk- og svenskopplæringen, kan vi konstatere at denne forskningen ser ut til særlig å ha tatt et elev- og/eller et lærerperspektiv. Bruk av de språklige ressursene alle elever har med seg inn i skolen, er analysert av blant annet Danbolt & Hugo (2012), Laursen (2013) og Dewilde (2017), mens et undervisningsperspektiv på bruk av flerspråklige ressurser er studert av blant annet Svensson (2016), Palm & Ryen (2014) og Ganuza & Hedman (2017). Lærestoffet er mindre utforsket, men vi finner læreplananalyser (f.eks. Kulbrandstad, 2008; Lindberg, 2009; Hedman & Magnusson, 2018), studier av barne- og ungdomslitteratur (f.eks. Andersson & Drucker red. 2017; Skaret, 2018) og noen læremiddelanalyser (L.A.

Kulbrandstad, 2001; L.I. Kulbrandstad, 2001; Hvistendahl, 2004; Maagerø, 2004).

Utgangspunktet for vår studie er en interesse for å undersøke norsk- og svenskfagets kunnskapsinnhold i lys av globale migrasjonsstrømmer. En overordnet problemstilling er hvordan kunnskap som er bygd opp gjennom vitenskapsfagene norsk/svensk som andrespråk, behandles som del av lærestoffet formidlet i trykte lærebøker for mellomtrinnet i norsk- og svenskfaget. Selv om innslaget av digitale læremidler øker, argumenterer for eksempel Lärarnas Riksförbund (2015, s. 5) for at den papirbaserte læreboka fortsatt har en viktig plass i den svenske grunnskolen, slik den tradisjonelt har hatt. Selv om bruken har minsket noe, er det veldig få lærere som velger å arbeide helt uten lærebøker, oppsummerer Englund i 2011 (s. 280). I Norge ble det relativt nylig foretatt en nasjonal spørreundersøkelse blant lærere som underviser i samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk. Blant grunnskolelærerne svarte 72 % at de brukte trykte lærebøker som de supplerte med digitalt stoff (Waagene & Gjerustad, 2015). Lærebøkene ble beskrevet som et strukturerende element fordi de var viktige i undervisningsplanleggingen og for å sikre at læreplanens kompetansemål ble dekket (Gilje mfl., 2016). Selv om denne undersøkelsen ikke inkluderte norsklærere, er det lite sannsynlig at situasjonen i dette faget skiller seg vesentlig fra de øvrige.

Lærebokstudien vi skal rapportere her, er del av forberedelsene til et forsknings- og undervisningsprosjekt om temaet migrasjon, der vi samarbeider med samfunnsfagdidaktikere og svenske mellomtrinns lærere. Studien inngår i det tverrfaglige forskningsprosjektet *Research on Subject-specific Education* (ROSE) ved Karlstads universitet. I ROSE er utdanningssosiologen Michael Youngs (2009/2016; 2013) begrep 'powerful knowledge' ett av de felles utgangspunktene. Før vi går nærmere inn på studiens metode og resultater, vil vi gjøre rede for hvordan vi vil bruke dette teoretiske perspektivet.

Kraftfull kunnskap

Youngs begrep *powerful knowledge* (kraftfull kunnskap) er brukt både i analyser av forholdet mellom vitenskapens spesialiserte kunnskap og skolefagene og i utforskning av den mulige intellektuelle kraften som kunnskap kan gi elever (Maude, 2016). I en artikkel fra 2009 stiller Young spørsmålet om hva skolen er til for. Han kritiserer en utbredt vektlegging av ferdighetstrening og skolens instrumentelle funksjon og svarer selv at skolen

er til for å gjøre unge mennesker i stand til å tilegne seg kunnskap som de fleste av dem ikke kan tilegne seg andre steder. Ut fra slike resonnementer er Youngs teorier forstått som argumenter for å styrke kunnskapsinnholdet i skolen (Deng, 2015). Young selv gjør et skille mellom 'knowledge of the powerful', som refererer til hvem som kan definere både hva som teller som kunnskap, og hvem som skal ha tilgang til den, og 'powerful knowledge', som refererer til «what the knowledge can do – for example, whether it provides reliable explanations or new ways of thinking about the world» (Young, 2009/2016, s. 110). Begrepet har vært omdiskutert (f.eks. Beck, 2013), men Young (2013) argumenterer selv for at det kan brukes både som et analytisk utdannings sosiologisk begrep og som et læreplanprinsipp.

Maude (2016) er opptatt av hvordan Youngs teorier kan brukes i utforskning av skolefag, særlig av den mulige intellektuelle kraften kunnskap kan gi elever. Ut fra dette snakker han om fem typer kunnskap i sin analyse av geografifaget: 1) kunnskap som utrunder elever med nye måter å tenke om verden på, 2) kunnskap som utrunder elever med kraftfulle måter å analysere, forklare og forstå verden på, 3) kunnskap som gir elever makt over sin egen kunnskap, 4) kunnskap som gjør elever i stand til å følge og delta i viktige debatter om lokale, nasjonale og globale temaer og 5) kunnskap om verden. Det er kanskje ikke så lett å skille skarpt mellom de ulike typene, men vi bruker inndelingen som en inspirasjon og vil selv, i vår analyse av temaet språk og migrasjon i læremidler i norsk- og svenskfaget, være særlig opptatt av kunnskap som potensielt kan gjøre elever i stand til å oppdage nye måter å tenke omkring, analysere og forstå språk og språkmøter på, og kunnskap om verden som gjør dem i stand til å overskride grensen for personlige opplevelser. I geografifaget konkretiserer Maude kunnskap om verden slik:

If powerful knowledge is knowledge that takes students beyond the limits of their own experience, then a geography that teaches students about places beyond their experience must be regarded as powerful. This is knowledge about the world's diversity of environments, people, cultures and economies, which may stimulate young people's curiosity (Maude, 2016, s. 75).

Språklig mangfold hører også til en slik kunnskap om verden som er viktig for at elever skal kunne utvide perspektivene sine.

Vitenskapsfagene er en viktig kilde til det som kan bli elevers kraftfulle kunnskap gjennom skolefagene. Det er likevel ikke noe enkelt samsvar mellom vitenskapsfag og skolefag. Det gjelder kunnskapsinnholdet i seg,

men det gjelder kanskje først og fremst at skolens formål rommer mer enn arbeid med kunnskap. Biesta (2015, s. 78) framhever for eksempel tre formålsdomener med skolefag: kvalifikasjoner (bl.a. innhold), sosialisering og subjektivering (jf. begrep som autonomi, selvstendighet, ansvar, kritisk bevissthet). For Biesta er det et viktig poeng at lærere alltid må balansere disse tre. Young på sin side fokuserer på kunnskapsdimensjonen eller kvalifikasjonsformålet, for å bruke Biestas begrep. Innenfor dette domenet kan vi si at Youngs teorier blant annet har vært brukt til å reflektere over hva som er eller bør være viktig kunnskap i skolen (f.eks. Nordgren, 2017). Selv er Young opptatt av vitenskapsfagernes styrke som spesialisert kunnskap som er utviklet med bruk av forskningens normer. I denne artikkelen er vi opptatt av skolens innhold slik det framtrer i et gitt lærebokutvalg. Mer presist tar vi utgangspunkt i det ovenfor nevnte utvalget av Maudes operasjonalisering av Youngs begrep når vi i det følgende undersøker om kunnskapsinnholdet i norsk- og svenskfaget er utvidet med kunnskap fra vitenskapsfagene norsk og svensk som andrespråk, kunnskap som ikke minst er frambrakt for å belyse språklige aspekter ved migrasjon.

Kunnskap utviklet i universitetsfagene

Et første steg i analysen har vært å identifisere områder i vitenskapsfaget som kan inneholde kunnskap som kan være kraftfull for skoleelever på mellomtrinnet når det gjelder temaet språk og migrasjon. En viktig kilde for slik kunnskap er den utforskningen av Nordens språk som andrespråk som skjøt fart fra slutten av 1970-tallet. Denne forskningen la igjen grunnlaget for etableringen av andrespråksfagene som studiefag. Selv om det tidlig ble etablert faglige nettverk nasjonalt og på tvers av de nordiske landene (for eksempel Hyltenstam & Maandi red., 1984; Axelsson & Viberg red., 1992), utviklet det seg noe ulike forsknings- og fagtradisjoner ved lærestedene. I arbeidet med å identifisere felles temaområder på tvers av den norske og den svenske andrespråksforskningen, har vi valgt å foreta en overordnet tematisk analyse av studieplanene i andrespråksfagernes første 60 studiepoeng ved fire universitet: Oslo, Bergen, Stockholm og Göteborg². Disse er valgt fordi andrespråksforskningen ble etablert tidlig der, og fordi de ligger i de største byene i de to landene, byer som har mange innbyggere med

² Undersøkte studieplaner: *Norsk som andrespråk, årsstudium* (60 stp), Universitetet i Bergen, *Norsk som andrespråk* (60 stp) Universitetet i Oslo, *Svenska som andraspråk 1* (30 stp) og *Svenska som andraspråk II*, Stockholms universitet og *Svenska som andraspråk. Grundkurs* (30 stp) og *Svenska som andraspråk, fortsättningskurs 1* (15 stp) og *Svenska som andraspråk, fortsättningskurs 2* (15 stp), Göteborgs universitet.

innvandrerbakgrunn. Analysen ble gjennomført via nettsøk i januar 2018. En gjennomgang av studieplanene viste at de hadde noen felles temaer og noen som var mer unike. De to norske universitetene inkluderte for eksempel egne emner om litteratur, i Göteborg fantes et emne om alfabetisering og i Stockholm et emne om uttale i innlærerperspektiv. Tre emner gikk imidlertid igjen i alle de fire studieplanene: flerspråklighet, norsk/svensk i tverrspråklig belysning og andrespråklæring. Det er derfor disse tre temaområdene vi vil fokusere på i lærebokanalysen. De gir innsikt om språklig mangfold og har et potensial til å utvide alle elevers erfaringer med og forståelse av språk. Vi vil derfor betrakte dem som eksempler på temaer som potensielt inneholder kraftfull kunnskap.

Lærebokanalysen, utvalg og framgangsmåte

Lærebokstudien er avgrenset til grunnskolens mellomtrinn. I Norge vil det si 5.-7. og i Sverige 4.-6. årstrinn. Dagens læreverk inneholder oftest mange ulike læringsressurser, både trykte og digitale. Vi har konsentrert oss om de trykte grunnbøkene i læreverk som er utgitt etter de siste læreplanrevisjonene i de to landene (se vedlegg 1). I det norske utvalget inngår følgende læreverk i sine bokmålsversjoner³:

Zeppelin. Aschehoug (2006-2013), 6 språk- og lesebøker
Ordriket. Fagbokforlaget (2014-2016), 6 grunnbøker
Kaleido. Cappelen. Dam (2015-2017), 9 grunn- og tekstbøker
Salto. Gyldendal (2015-2017), 6 grunnbøker

Det svenske utvalget består av læremidler fra tre store forlag:

Bums. Liber (2011-2015), 12 grunn-, tekst- og øvingsbøker
Prima svenska. Gleerups (2013-2016), 6 basis og loggbøker
Klara svenskan. Natur & Kultur (2015-2017), 6 elevbøker

Klara svenskan er et felles læreverk for svensk og svensk som andrespråk. Alle de øvrige er utgitt som lærebøker for norsk- eller svenskfaget. Når vi i det følgende henviser til en lærebok, markerer vi læreverkttittel, årstrinn og eventuelt hvilken grunnbok, f.eks. *Salto5B*.

³ Alle norske læreverk skal foreligge i parallellutgaver på de to skriftlige variantene av norsk: bokmål og nynorsk.

Vi har foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøkene. Tilnærmingen har vært deduktiv i den forstand at vi har tatt utgangspunkt i de tre innholdsområdene fra andrespråksforskningen som utkrystalliserte seg i analysen av universitetenes studieplaner. I lærebokanalysen er temaene konkretisert i tråd med oversikten som framkommer i den andre raden i tabell 1. Rent praktisk har vi gått gjennom lærebøkene og registrert forekomster innenfor de ulike kategoriene. Én har da arbeidet med det norske materialet og én med det svenske. I neste fase har vi sammen diskutert typiske og mindre typiske eksempler i de ulike kategoriene og justert analysene.

Tabell 1. Kategorier i innholdsanalysen

Flerspråklighet		Norsk/svensk språk i tversspråklig belysning	Andrespråkslæring
Tekster, ord på andre språk enn norsk/svensk	Om flerspråklighet	Språksammenlikning	Om det å lære og lære på et andrespråk

Som et ledd i analysen har vi også forsøkt å gjøre en skjønnsmessig vurdering av hvor stort omfang hvert enkelt tema har fått i lærebøkene. I denne vurderingen har vi brukt en skala utviklet som del av Kulbrandstads (2001) analyse av språklig mangfold i norske lærebøker på ungdomstrinnet. Skalaen er gradert fra at et tema ikke er berørt i det hele tatt, via at det er berørt indirekte, nevnt eller ganske grundig behandlet til at det blir vurdert som grundig og omfattende behandlet. En slik skjønnsmessig vurdering vil selvsagt alltid være utfordrende i seg selv. Det som viste seg ekstra krevende i vårt prosjekt, er at det var vanskelig å gjennomføre en komparativ analyse, først og fremst fordi de svenske lærebøkene er mindre omfattende enn de norske. Et tema som kunne karakteriseres som grundig behandlet i de svenske lærebøkene i lys av disse bøkernes generelle omfang, kunne vanskelig oppnå samme vurdering ut fra de norske lærebøkernes omfang. Omtalen av i hvor stor grad læreverkene behandler ulike temaer, skjer derfor for hvert av landene for seg.

I den følgende gjennomgangen av resultater vil vi først oppsummere hovedfunn på tvers av hele utvalget, det vil si alle læreverkene. Så vil vi eksemplifisere de ulike kategoriene. Da tar vi utgangspunkt i eksempler fra de enkelte lærebøkene. I utvalget av eksempler har vi her valgt å løfte fram det vi betrakter som eksempler som potensielt kan bistå elever i å utvikle kraftfull kunnskap.

Resultater

Hovedfunn

Et hovedfunn er at de tre temaene i liten grad gjenfinnes som kunnskapsområder i lærebøkene. Andrespråksinnlæring er det temaet som er viet minst plass. Det er nesten ikke berørt i det hele tatt, og det gjelder for både det svenske og det norske utvalget. Flerspråklighet omtales oftere, men kan likevel jevnt over ikke sies å være grundig behandlet verken i de svenske eller i de norske lærebøkene. De norske lærebøkene inneholder imidlertid flere eksempler på at temaet berøres enn de svenske, og det finnes også ett eksempel på en ganske grundig behandling. Språksammenlikninger er det mest frekvente temaet, men den tverrspråklige belysningen når i liten grad ut over nabospråkene. I de norske bøkene brukes språksammenlikning relativt mye når det gjelder å gi innsikt i den norske dialektvariasjonen og i den variasjonen som rommes i de to skriftlige variantene av norsk, bokmål og nynorsk. I de svenske bøkene finnes bare enkelte eksempler på at dialektvariasjon omtales.

Flerspråklighet

I analysen av hvordan temaet «flerspråklighet» ivaretas, har vi først og fremst vært opptatt av hvilket kunnskapsinnhold som presenteres. Den mest omfattende teksten om flerspråklighet er den følgende:

Norsk og andre språk

Vi sier at Norge er et **flerspråklig** samfunn fordi det er et samfunn der vi bruker mer enn ett språk. Det er to offisielle språk i Norge: norsk og samisk. At et språk er offisielt, vil si at det blir brukt på veiskilt, i aviser og på tv, på skoler og andre offentlige steder. Noen steder i Norge står veiskiltene både på norsk og samisk.

Å være flerspråklig

I tillegg til de to offisielle språkene er det mange flere språk som blir brukt i Norge. De fleste har norsk som **morsmål**, men mange snakker et annet språk hjemme. Hvis du kan mer enn ett språk, er du en **flerspråklig** person. Hvis du for eksempel snakker persisk hjemme og norsk på skolen, er du flerspråklig. (*Kaleido5B*, s. 106)

I denne læreboka er flerspråklighet og morsmål valgt ut blant fagordene elevene skal lære. Flerspråklighet defineres og omtales både i et samfunns- og i et individperspektiv. I tilknytning til temaet utfordres elevene med

mange oppgaver, fra det personlige: «Hvilke språk snakker du? Hvilke språk skriver du? Er du flerspråklig? Hvilke fordeler kan det ha å være flerspråklig?» via oppgaver med klassen som utgangspunkt: «Hvor mange språk kan dere i gruppa til sammen?» til oppgaver om en mer allmenn bruk: «Gi eksempler på andre språk enn norsk som mange i Norge snakker» (*Kaleido5B*, s. 105-106). I andre læreverk finnes eksempler på at to- eller flerspråklig bruk tas opp, men uten at to- eller flerspråklighet introduseres som et fagbegrep som kan belyse situasjonen. Slik er det i den følgende omtalen av Izabella som har bodd et halvt år i Norge:

Når man flytter til et annet land, er det nesten alltid noe man savner. Izabella savner slektninger i Polen, hun savner den polske maten, og hun savner det polske språket. Selv om hun er blitt flink i norsk, er det polsk som er morsmålet hennes. Hun får bedre fram det hun mener på polsk enn på norsk. En ettermiddag i uken reiser Izabella fra Bærum, hvor hun bor, og inn til Tøyen i Oslo. Der går hun på polsk skole. Hun skal lære polsk historie, polsk geografi og holde det polske språket ved like. For selv om Izabella kanskje blir norsk, kommer hun også alltid til å være polsk, Det finnes mange i Norge med to fedreland. Izabella er en av dem. (*Salto6A*, s.191-192)

Som vi ser omtales Izabellas bruk av flere språk i dette avsnittet. Det hadde derfor vært enkelt å introdusere flerspråklighet som begrep for å beskrive hennes kompetanse og språkbruk.

Innenfor temaområdet flerspråklighet finner vi også omtale av samisk (både i de norske og i de svenske bøkene) og av minoritetsspråk (i de svenske lærebøkene). En overskrift som «Sveriges minoritetsspråk» viser seg imidlertid bare å dekke de fem minoritetsspråkene med nasjonal status (*Bums5*, s. 127). I et annet svensk læreverk er behandlingen bredere før det zoomes inn på kursplanens tema om de nasjonale minoritetsspråkene. Her heter det nemlig innledningsvis: «I Sverige finns många minoritetsspråk, bl a spanska, arabiska, somaliska, kurdiska, engelska och finska» (*Klara svenskan5*, s. 57).

Tekster og ord på andre språk?

Både i de svenske og i de norske læreverkene finnes det eksempler på sammenhengende tekster på nabospråkene (dansk og henholdsvis norsk eller svensk) og på samisk. På tvers av de norske lærebøkene finner vi dessuten følgende enkelteksempler på tekster på noen andre språk:

- engelsk (reklametekst, *Salto7B* og *Kaleido7A*, grafitti, *Kaleido6*, tavletekst, *Zeppelin6*)
- færøysk (sms-replikveksling, *Ordriket7A*)
- bosnisk (postkort, *Zeppelin5S*)
- spansk (postkort, *Salto5A*)
- fransk (plakat, *Salto5B*)
- gresk (plakat, *Zeppelin5S*)

Bare én av disse tekstene er knyttet til innvandring, nemlig postkortet på bosnisk, som også er den eneste av tekstene som er oversatt til norsk. Postkortet brukes som en introduksjon i et kapittel som handler om å skrive brev.

Om det er sparsomt med eksempler på språk utenfor Skandinavia, kan vi altså konstatere at alle læreverkene gjengir tekster på nabospråkene. Dette er i tråd med læreplanene, som nevner nabospråkene eksplisitt på mellomtrinnet (Skolverket, 2016, s. 250; LK06/13, s. 34). Vi finner flere eksempler på at mellomtrinnslevene introduseres til relativt lange nabospråkstekster, som eventyr, noveller og utdrag av tekster i andre sjangrer. Svenske elever møter for eksempel et utdrag på norsk fra Arne Svingens bok *Sangen om en brukket nese* (*Klara svenskan5*, s. 61-62), mens norske elever blant annet utfordres til å lese et utdrag fra en av bøkene om Pippi på svensk (*Ordriket7A*, s. 76-79). I begge disse tilfellene inneholder bøkene også en oversettelse av tekstene. Elevene skal både arbeide med innholdet, svare på spørsmål om det var noe de ikke forstod, og sammenlikne språkene ved å studere deler av oversettelsen eller ved å finne ord som er forskjellige på de to språkene.

I de norske læreverkene finnes også eksempler på korttekster på nabospråkene som vitser, dikt, sanger og matoppskrifter. I den svenske kursplanen framheves det at elevene skal arbeide med blant annet forskjeller og likheter mellom språkene. I den norske læreplanen er det det å lese tekster og gjengi og kommentere innholdet som er nevnt på dette trinnet. Men også de norske elevene kan møte tilsvarende språksammenlikningsoppgaver som de svenske. Språksammenlikning i den norske læreplanen for mellomtrinnet konsentreres imidlertid om talemålsvariasjon, som ikke er et tema på trinnet i den svenske kursplanen. I norsk skole arbeides det i tillegg med sammenlikning mellom bokmål og nynorsk. De norske mellomtrinnslevene møter mange tekster på den målformen de ikke selv har som sitt hovedmål, og vennes på denne måten tidlig til å håndtere skriftspråklig variasjon (jf. læreplanens kompetansemål).

Selv om nasjonale minoritetsspråk er framhevet som et tema i den svenske kursplanen, og minoritetsspråkene omtales i lærebøkene, er det bare samisk som er representert med en sammenhengende tekst (*Klara Svenskan*⁵, s. 56). I et annet verk henvises imidlertid elevene til Sveriges radios hjemmeside, der de kan lytte til hvordan de ulike nasjonale minoritetsspråkene lyder (*Bums*⁵, s. 127). I den norske læreplanen er ikke de nasjonale minoritetsspråkene et eget tema på trinnet, men for samisk heter det at elevene etter mellomtrinnet skal kunne «lese og uttale stedsnavn som inneholder spesielle nordsamiske bokstaver, og kjenne til enkelte ord og uttrykk på ett av de samiske språkene» (LKO6/13, s. 34). Alle læreverkene har fulgt dette opp. Det samiske alfabetet presenteres, og elevene får øve seg på tall, enkle ord og samiske stedsnavn. Det er også eksempler på at elevene møter en kort dialog der de skal lære å presentere seg – «Mu namma lea Mikkel. Mii du namma lea?» (Jeg heter Mikkel, hva heter du?, *Kaleido*^{5B}, s. 110) – og også korte vers på samisk og norsk (*Kaleido*^{5T}, s. 216; *Salto*^{5B}, s. 37).

Ut over det samiske alfabetet er det få presentasjoner av andre alfabet i de norske læreverkene (men se *Zeppelin*⁵, s. 44-45). I de to følgende tekstutdragene fra svenske læreverk er imidlertid tekstene illustrert med ulike alfabet og med eksempler på fraser skrevet med ulike alfabet eller skriftsystem:

Arabiskan skrivs, precis som det feniciska alfabetet, från höger till vänster. Skriften består av konsonanter. Vokalerna markeras genom att man skriver små streck ovanför och nedanför konsonanterna. (*Klara svenskan*⁶, s. 61-62).

Det finns många olika sätt att skriva bokstäver och tecken. Kinesiska, japanska, indiska, arabiska, grekiska och många andra språk skrivs med andra sorters tecken än vårt språk. (*Bums*⁴, s.77)

Det siste av disse to eksemplene er fulgt opp med ulike oppgaver der elevene oppmuntres til å finne ut hvilke alfabet klassen kjenner til: «Vilka språk känner du till som använder andra bokstäver eller tecken?» og «Varför tror du att olika språk har olika alfabet med olika sorters tecken?» (*Bums*⁴, s. 77). Den typen kunnskapsinnhold om språk som sitatene ovenfor illustrerer, er det lite av ellers i det svenske lærebokutvalget.

I lærebokutvalget som helhet kan vi konstatere at det er vanligere å bruke enkeltord og fraser på andre språk enn de skandinaviske språkene enn det er å presentere sammenhengende tekster. Det finnes for eksempel

snakkebobler med «jeg elsker deg» på ulike språk (*Kaleido5A*, s. 19) og samlingen med ulike fraser på bengali, russisk, arabisk, dari og kinesisk for å illustrere ulike alfabet som vi nevnte ovenfor (*Bums4*, s. 77). Enkeltord som «zirafah» fra arabisk for «sjiraf» brukes for å forklare ords opphav (*Salto6A*, s. 124), eller enkeltord brukes og forklares integrert i en skjønnlitterær tekst, som i et utdrag fra en ungdomsbok: «*Habibi* betyr elskling på arabisk» (*Ordriket5A*, s. 98).

I alt finner vi enkeltord på 34 ulike språk i det norske utvalget og 18 ulike språk i det svenske. Ved første øyekast kan det virke som et rikt mangfold, men det dreier seg om en summering av forekomster i 27 lærebøker i det norske utvalget og 24 i det svenske. Dessuten viser det seg at man ikke har lagt vekt på å velge ut språk fra de vanligste innvandererlandene. Blant de 34 språkene som er representert med minst ett ord i det norske materialet, mangler for eksempel mange av de vanligste innvandrerspråkene: polsk, litauisk, somali, kurdisk, tigrinja, filipino, thai, persisk og dari.

Norsk-/svensk i tverrspråklig belysning

På mellomtrinnet introduseres både svenske og norske elever for grunnleggende grammatiske begreper for å beskrive ordklasser, ordformer, setninger og rettskrivning. I ett av læreverkene brukes språksammenlikninger nokså gjennomgående som en oppgavetype i dette arbeidet. Det er imidlertid ikke noe kunnskapsstoff som rammer inn oppgavene. Oppgavene består av oppfordringer som denne: «Kan du noen av disse verbene på et annet språk enn norsk? Skriv dem ned» (*Zeppelin5S*, s. 123).

Som vi alt har sett eksempel på, brukes språksammenlikning i dette lærebokutvalget i arbeidet med nabospråk. I noen tilfeller kan perspektivet utvides til andre språk i Norden. I en oppgave skal elevene lese sms-tekster på færøysk, oversette så mye de greier, og svare på spørsmål som «Hvordan ligner færøysk på norsk, og hva er ulikt?» (*Ordriket7A*, s. 16). Oppgaver der elever skal utforske andre språk enn nabospråkene, er det veldig få av. Et eksempel på en slik oppgave kommer i kjølvannet av at elevene har lest og sunget barnesangen *Bea, bea, lábbážan* (*Bæ, bæ, lille lam*), som er gjengitt både på samisk og norsk i læreboka. Elevene får blant annet i oppgave å finne ut hva følgende norske ord heter på samisk: «lille lam, ja, og, mor, far». Videre oppfordres de til å skrive ned samiske ord som likner på norske ord i sangen (*Salto6B*, s. 37).

Andrespråklæring

Temaet andrespråkinnlæring er knapt berørt i utvalget i det hele tatt. Noen verk behandler språkutvikling, men da er det enten knyttet til barns enspråklige utvikling (*Salto6B*) eller til språkhistoriske temaer (*Ordriket7A*). Det eneste eksemplet vi har funnet i de svenske læremidlene som kan høre til denne kategorien, er en samling korte anekdoter om for eksempel svensktalende barn som er på ferie i utlandet og oppdager hvor vanskelig det kan være å gjøre seg forstått: «En gång när jag var vid en pool i Turkiet kom jag bort från min familj och ingen förstod mig när jag bad om hjälp. Det var fruktansvärt innan min syster hittade mig.» (*Prima svenska5*, s. 83). Her illustreres hvordan det kan kjennes ikke å kunne gjøre seg forstått eller forstå, og det er valgt en situasjon som mange elever nok kan identifisere seg med. Men det finnes ikke noen eksempler som bruker erfaringene fra elever som kan ha opplevd liknende eksempler fra språkmøter i Sverige.

I de norske læreverkene finner vi et eksempel på at det gis et kunnskapsstoff som berører andrespråklæring. Det er en tekst om «kj-lyden»:

Typisk norsk?

Når utlendinger skal lære å snakke norsk, strever de ofte med å si kj-lyden. Det er ikke så rart, for kj-lyden er en uvanlig lyd. Den finnes bare i norsk, svensk, tysk og noen få språk til.

Har du et annet morsmål enn norsk? Da kan du sikkert noen lyder som er vanskelige for folk med norsk som morsmål. (*Zeppelin5S*, s. 54)

Vi kan konstatere at andrespråksinnlæring som tema er lite synlig i lærebøkene. Kunnskapsinnhold eller begrep som handler om det å lære et andrespråk eller om forholdet mellom språk og identitet berøres i veldig liten grad.

Diskusjon

Et utgangspunkt for vår analyse var en forståelse av kraftfull kunnskap om språk og migrasjon som kunnskap som kan gjøre elever i stand til å oppdage nye måter å tenke omkring, analysere og forstå språk, språkmøter og språklig mangfold på, og som kan bidra til at de kan overskride grensene for sine personlige erfaringer. Vi må konstatere at vi finner relativt lite kunnskapsstoff som ser ut til å kunne ha en slik funksjon i lærebokutvalget. Det er enda mindre i de svenske enn i de norske læreverkene, noe som blant

annet skyldes at de norske lærebøkene på dette trinnet generelt inneholder mer kunnskapsstoff og er mer omfangsrike enn de svenske. Det finnes noen unntak fra dette generelle bildet. Slike eksempler har vi lagt vekt på å løfte fram i artikkelen. Det vi også har illustrert, er at det finnes arbeidsoppgaver i flere av læreverkene der elever utfordres til selv å utforske aspekter ved språklig mangfold. Mange av disse oppgavene har et stort potensial, men når de så sjelden rammes inn av et kunnskapsinnhold, blir det færre muligheter for at elevenes arbeid kan bidra til å utvikle kraftfull kunnskap. Lærebøkene hjelper med andre ord i liten grad med å finne fram til måter et lærestoff med en slik ambisjon kan tilrettelegges på.

Globalisering og de siste tiårenes migrasjonsstrømmer har ført til at alle som vokser opp i Sverige og Norge i dag, møter et større språklig mangfold i sin hverdag. Andelen elever som selv har bakgrunn fra innvandrerfamilier, har også økt betydelig. Likevel stemmer resultatene i vår studie overens med hovedfunnene i Lars Anders Kulbrandstads (2001) undersøkelse av lærebøker i ungdomstrinnets norskfag som var utgitt på slutten av 1990-tallet etter innføringen av en ny læreplan i 1997. Han fant at temaer om nye trekk ved språkforhold i Norge som følge av innvandring hadde en perifer plass i lærebøkene, og at hva de ulike læreverkene valgte å behandle i bøkene, framstod som tilfeldig. Det var ikke noen «didaktisk kanon på dette feltet» (s. 80). Flerspråklighet var for eksempel et tema som ikke var omtalt i det hele tatt. Tjue år senere ser vi eksempler på at temaet er inkludert som kunnskapsinnhold i lærebøker for en yngre aldersgruppe, men også vi konstaterer at temaet har en relativt perifer plass. I diskusjonen av sine funn er Kulbrandstad blant annet opptatt av at norskfaget i den dagjeldende læreplanen var tydelig beskrevet som et nasjonsbyggende morsmålsfag, at temaer som norsk som andrespråk og flerspråklighet akademisk hadde vært forvaltet av andre fagmiljøer enn dem som stod for utvikling av det faglige grunnlaget for norskfaget, og at det på denne tiden fantes et parallelt norsk som andrespråksfag der de aktuelle temaene ble behandlet.

Som vi har sett, har språklig mangfold en større plass i dagens norske læreplan og temaet er også berørt i kursplanen i svensk, selv om det der brukes andre ord. Med eksemplene vi har trukket fram, har vi illustrert at det er endringer på gang i lærebøkene, selv om man samtidig kan forundres over at temaene fra andrespråksforskningen ennå ikke har fått større innpass. Kanskje vil dette endre seg de neste tiårene, for det er i alle fall stadig flere som studerer til lærer som ønsker å kombinere for eksempel norsk og norsk som andrespråk i sin utdanning. Enda tydeligere læreplanformuleringer ville også kunne bidra til endringer.

I analysen fant vi at mellomtrinnslevene møter språksammenlikning knyttet til nabospråk og variasjon innenfor norsk eller svensk. Arbeid med slik språksammenlikning framheves av flere forskere som et viktig didaktisk prinsipp for elever på mellomtrinnet. Madsen (2006, s. 226) argumenterer for eksempel for at nabospråksundervisning «gør det lettere at få øye på det særlige ved ens eget sprog. De små forskelle får ens eget sprog til at træde tydeligere frem». Skjong (2011) argumenterer for at den norske språksituasjonen, forstått som mangfold av dialekter og de to skriftlige variantene av språket, kan forstås ut fra flerspråklighetsteorier, og for at en kontrastiv tilnærming som språkdiraktisk prinsipp derfor er en aktuell framgangsmåte for arbeid med språkvariasjon i norsk muntlig og skriftlig.

Madsen og Skjongs oppfordringer gjenspeiles i det vi har funnet i vår analyse. Et vesentlig skille mellom de svenske og de norske lærebøkene er likevel det langt rikere utvalget med tekster skrevet på ulike dialekter (ofte sanger) som gjenfinnes i tre av de norske læreverkene (*Salto*, *Kaleido* og *Ordriket*). Disse dialekttekstene sammen med tekster på bokmål og nynorsk knyttes det teori til. Elevene skal lære om norske dialekter og om hvorfor vi skriver norsk på to måter. Siden leseferdighetene på mellomtrinnet varierer, vil flere av disse tekstene måtte regnes som vanskelige å lese, blant annet for en del elever som lærer norsk som andrespråk. Tekstene på dialekt og på de to skriftlige variantene av norsk brukes altså ofte til språksammenliknende oppgaver. Når en slik oppgaveform er så utbredt i de norske lærebøkene, virker det underlig at det er så få eksempler på at språksammenlikning brukes også overfor et bredere spekter av språk. Som vi har sett, er det bare helt unntaksvis at sammenlikningen i lærebøkene når ut over nabospråk og språklig variasjon i henholdsvis norsk og svensk.

Et prosjekt som har utforsket muligheter for en sammenlikning der et større mangfold av språk brukes, er det danske longitudinelle prosjektet *Tegn på sprog* (Laursen, 2013), der man blant annet har brukt et tverrspråklig perspektiv for å utvikle elevenes litterasitet og utforske «kontaktzoner mellom sprog» (Daugaard mfl., 2016, s. 7). Her finner vi blant annet at man søker å etablere et bredere metalingvistisk mulighetsrom når klassens språklige repertoar utnyttes på ulike måter i danskundervisningen. Det finnes blant annet eksempler på at skolebegynnere utforsker ulike skriftspråk for å reflektere over forskjeller og likheter med dansk, som er språket alle i klassen holder på å lære å lese på (Laursen, 2013), det er eksempler på at elevenes innsikt om hvordan entall og flertall uttrykkes, styrkes ved at elevene jakter på noen ord på tvers av tospråklige bøker som representerte

klassens språklige repertoar (Daugaard, 2013) og i ett tilfelle leser alle elever en tekst på grønlandsk, som var et ukjent språk for alle unntatt en elev i klassen, i den hensikt å reflektere over lesestrategier (Daugaard mfl., 2016).

Språksammenlikning på tvers av språk er viktig kunnskap ikke bare for elever som lærer skolespråket som et andrespråk, men for *alle* elever, blant annet fordi slik kunnskap nettopp kan bidra til nye måter å forstå både språklige fenomen og eget språk på. Tilsvarende kan vi si at elever som vokser opp i en flerspråklig situasjon, trenger kunnskapsinnhold der de lærer å sette ord på sin egen språksituasjon, men det trenger også klassekameratene deres å lære om, fordi dette er en situasjon som i stadig større grad er del av også deres hverdag. Når det gjelder det temaområdet vi har funnet færrest læreboktekster om, nemlig det å lære norsk eller svensk som andrespråk, kan man argumentere tilsvarende og legge til at slik innsikt har et potensial til å fremme forståelse for situasjonen til blant annet nyankomne barn og unge. Og elever som selv har innvandret, kan blant annet få innsikt i hvorfor det å lære et nytt språk kan arte seg forskjellig for dem selv og for foreldrene deres.

Avslutning

Selv om vi ikke gjenfinner mye kunnskapsstoff i lærebokutvalget om temaene vi har vært opptatt av i denne artikkelen, er det lett å konstatere at lærebøkene gjenspeiler det økte kulturelle mangfoldet på andre måter. På bokomslag der det er bilde av elever, er det for eksempel i flere av læreverkene gjennomgående valgt å vise et mangfold (f.eks. *Ordriket* og *Kaleido, Klara svenskan*). Vi finner også flere bilder som viser mangfold inne i bøkene. Typiske innvandrer navn brukes i oppgaver, og i behandling av noen kunnskapsområder, som navnetradisjoner, finnes også navn fra de største innvandrergruppene med. I én bok kan elevene for eksempel lese at vietnamesiske Nguyen og arabiske Ali og Ahmed er blant de hundre mest vanlige etternavn i Norge (*Kaleido*⁶B, s. 125). I de norske bøkene, som i høyere grad enn de svenske også er tekstsamlinger, finner vi dessuten eksempler på tekster som på ulik vis er situert i et flerkulturelt Norge, og tekster av forfattere som selv har migrasjonsbakgrunn. For eksempel finnes en anekdote av den norske komikeren Shabana Rehman Gaarder der hun forteller om da hun som barn i en samtale om det å telle til ti på urdu og norsk erfarte at de to språkene hun lærte i sin oppvekst, har samme opphav og tilhører samme språkfamilie (*Kaleido*⁷Tekstbok). Et annet eksempel er et læreverk som har inkludert dikt av Merima Maja Brkic som handler om Brkics flukt fra krig i Bosnia til Norge (*Zeppelin*⁵Tekstbok).

Norsk- og svenskfagets vektlegging av skjønnlitteratur åpner for å utnytte skolens bredere formål i arbeidet med å styrke elevenes innsikt. Andrespråklæring er ikke tematisert som et kunnskapsinnhold i lærebøkene vi har analysert, men det finnes eksempler på skjønnlitterære tekster som kan gi elevene en innsikt fra situasjoner der man er ny i et språk. Slike tekster kan vekke følelser og skape et engasjement. For å styrke forståelsen og kunne ta ut det potensialet slike tekster har, trengs det imidlertid at lærebøkene også trekker veksler på kunnskap om og begrep fra forskningen om de samme temaene.

I takt med at samfunnene våre rommer større språklig diversitet, må kunnskap om dette mangfoldet få større gjennomslag i svensk- og norskfaget enn vår undersøkelse viser at det har i mellomtrinnets lærebøker. Ved å bruke Maudes operasjonalisering av Youngs begrep «kraftfull kunnskap» har vi ønsket å rette oppmerksomheten mot betydningen kunnskap om språklig mangfold kan ha i disse fagene. Kunnskap om språklig mangfold kan utruste *alle* elever med nye måter å tenke om, analysere og forstå språk og dermed verden på. Det er kunnskap som både kan stimulere deres nysgjerrighet på egne og andres språk og språklige praksiser, og som kan sette dem i stand til å overskride grenser for personlige opplevelser. Innsikten kan gjøre elevene i stand til å følge med i og delta i debatter om lokale, nasjonale og globale temaer og bidra til at de får makt over sin egen kunnskap. På slike måter vil kunnskap om språklig mangfold potensielt være kraftfull for barn og unge som vokser opp i samfunnene våre.

Referanser

- Andersson, M. & Drucker, E. red. (2017). *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur. Analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. & Viberg, Å. red. (1992). *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991*. Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Beck, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education*. 43 (2), 177-193. doi: 10.1080/0305764X.2013.767880.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*. 50-1, 75-87. doi: 10.1111/ejed.12109.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (red.). *Preparing Teachers for a Changing World*. (ss. 1-39). San Fransico: Jossey-Bass.
- Danbolt, A. M. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen, & P. Haug (red.). *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (ss. 83-101). Oslo: Abstrakt forlag.
- Daugaard, L. M. (2013). Læseoplevelser på flere sprog. Et metalingvistisk mulighedsrum. I H. P. Laursen (red.). *Literacy og sproglig diversitet* (ss. 109-126). Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Daugaard, L. M., Ladegaard, U., Laursen, H.P., Orluf, B., Wulff, L. & Østergaard, W. (2016). *Inspiration til literacyundervisningen i flersprogede klasserum. Erfaringer fra Tegn på sprog*. Lest 19.8.2018 på <https://ucc.dk/forskning/om-forskning-i-ucc/formidling-af-uccs-forskning/forskning-paa-hjemmesiden/tegn-pa-sprog>
- Deng, Z. (2015). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*. 47 (6), 723-732. doi: 10.1080/00220272.2015.1101492

- Dewilde, J. (2017). Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 1-12. doi: 10.1177/1367006917740975.
- Englund, B. (2011). Vad gör läroböcker? I N. Ammert (red.). *Att spegla världen. Läromedelstudier i teori och praktik* (ss. 279-294). Lund: Studentlitteratur.
- Framtidas norskfag (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn. Rapport. Arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet januar 2006*. Lest 28.9.2018 på https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/framtidas_norskfag.pdf
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology vs. Practice: Is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? I B.-A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (red.). *New Perspectives on Translanguaging and Education* (ss. 208-226). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gilje, Ø. mfl. (2016). *Med ARK & APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Gundem, B.B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2018). Lika eller like möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*. Vol.12, Nr. 1, Art. 7. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hvistendahl, R. (2004). Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.). *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler* (ss. 25-58). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 1/2004.
- Hyltenstam, K. & K. Maandi red. (1984). *Nordens språk som målspråk. Forskning och undervisning*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.

- Kulbrandstad, L.A. (2001). Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene. I S. Selander & D. Skjelbred (red.). *Fokus på pedagogiske tekster 3*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-2001.pdf>
- Kulbrandstad, L. I. (2001). 'Innblikk i andre kulturar'. Ny målformulering for grunnskolens norskfag. I A. Golden & H. Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet og norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. (ss. 105-115). Oslo: Unipub Forlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2008). Å tøtsje framtida. Om å være norsklærer i en flerspråklig og flerkulturell skole. I A. Næss & T. Egan (red.). *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (ss. 340-359). Vallset: Oplandske Bokforlag. <http://hdl.handle.net/11250/134194>
- Laursen, H. P. (2013). Biliteracy og skriftsprogstilegnelse. Literacypraksisser i de første skoleår. I H. P. Laursen (red.). *Literacy og sproglig diversitet* (ss. 12-48). Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 9–37.
- LKO6/13. Læreplan i norsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.6.2013. www.udir.no
- Lärarnas Riksförbund (2015). *Kostnadsökning eller kvalitetsminskning. En rapport om kommunernas kostnader för läromedel*. Lest 20.10.2018 på www.lr.se
- Madsen, L. (2006). Nabosprogsdidaktik – eksemplificeret i forhold til læreruddannelse og grunskole. I L. Madsen (red.). *Nabosprogsdidaktik*. (ss. 217-230). København: Dansklærerforeningen/Nordspråk.
- Maagerø, E. (2004). Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.). *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i*

- læremidler*. (s. 117-146). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 1/2004.
- Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*.101 (2), 70-76.
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*.
doi: 10.1080/00220272.2017.1320430
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*. 8 (1), 1-17.
- SCB [Statistiska centralbyrån] (2018) *Människorna i Sverige*. Lest 3.9.2018 på <http://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/in-och-utvandring/>.
- Skaret, A. (2018). Annerledeshet i dyrefortellinger, slik barna ser det. En resepsjonsanalyse av bildeboka Prikken av Margaret Rey og H. A. Rey. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (red.). *Litterasitet og flerspråklighet – muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (ss. 123-140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skjong, S. (2011). Toskriftskompetanse på barnetrinnet: Nynorsk for elever med bokmål som opplæringsskriftspråk. I B. K. Jansson & S. Skjong (red.). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (ss. 136-161). Oslo: Det Norske Samlaget.
- SSB [Statistisk sentralbyrå] (2018). *14 prosent av befolkningen er innvandrere*. Lest på www.ssb.no 3.9.2018.
- Svensson, G. (2016). Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet. I B. Kinderberg (red.). *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015* (ss. 31-43) Stockholm: Liber.
- Young, M. (2009/2016). What are schools for? I M. Young & J. Muller. *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the sociology of education* (ss. 105-114). New York: Routledge.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45:2, 101-118. doi: 10.1080/00220272.2013.764505

Waagene, E. & C. Gjerustad (2015). *Valg og bruk av læremidler. Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere*. Oslo: NIFU/Arbeidsnotat 12/2015.

Vedlegg 1. Oversikt over analyserte lærebøker

SALTO-serien utgitt på Gyldendal, Oslo

Teigen, M., L. T. Sunne, G. Brovold, A. Bjørndal & S. Aslam (2015). *SALTO 5A Elevbok*.

Teigen, M., L. T. Sunne, G. Brovold, A. Bjørndal & S. Aslam (2015). *SALTO 5B Elevbok*.

Bjørndal, A., M. Aa. Eide & L. Elvebakk (2016). *SALTO 6A Elevbok*.

Bjørndal, A., M. Aa. Eide & L. Elvebakk (2016). *SALTO 6B Elevbok*.

Bjerke, K. K., M. Aa. Eide & P. Lundberg (2017). *SALTO 7A Elevbok*.

Bjerke, K. K. & M.O. Pedersen: *SALTO 7B Elevbok*.

Kaleido-serien, Cappelen Damm, Oslo

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2015). *Kaleido 5 Grunnbok A*.

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2015). *Kaleido 5 Grunnbok B*.

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2015). *Kaleido 5 Tekstbok*.

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2016). *Kaleido 6 Grunnbok A*.

Anly, I. & T. S. Frønes (2016). *Kaleido 6 Grunnbok B*.

Anly, I. & T. S. Frønes (2016). *Kaleido 6 Tekstbok*.

Anly, I., T. S. Frønes & S. E. Kvinge (2017). *Kaleido 7 Grunnbok A*.

Anly, I., T. S. Frønes & S. E. Kvinge (2017). *Kaleido 7 Grunnbok B*.

Anly, I., T. S. Frønes & S. E. Kvinge (2017). *Kaleido 7 Tekstbok*.

Ordrike-serien. Fagbokforlaget, Bergen

Christian Bjerke mfl. (2014). *Ordriket. Elevbok 5A*.

Christian Bjerke mfl. (2014). *Ordriket. Elevbok 5B*.

Christian Bjerke mfl. (2015). *Ordriket. Elevbok 6A*.

Christian Bjerke mfl. (2015). *Ordriket. Elevbok 6B*.

Christian Bjerke mfl. (2016). *Ordriket. Elevbok 7A*.

Christian Bjerke mfl. (2016). *Ordriket. Elevbok 7B*.

Zeppelin-serien, Aschehough, Oslo

Holm, D. & B. G. Løkken (2006). *Zeppelin Språkbok 5*.

Holm, D. & B. G. Løkken (2006). *Zeppelin Lesebok 5*.

Holm, D. & B. G. Løkken (2007). *Zeppelin Språkbok 6*.

Holm, D. & B. G. Løkken (2007). *Zeppelin Lesebok 6*.

Dagny, D. B. G. Løkken & T. Bjørkvold (2008). *Zeppelin. Språkbok 7*. (7. opplag 2013)

Løkken, B. G. (2013). *Zeppelin Lesebok 7. Pluss*.

Prima svenska-serien, Gleerups, Malmö

Eskilsson, U. (2013). *Prima svenska 4. Basbok.*

Eskilsson, U. (2015). *Prima svenska 5. Basbok.*

Eskilsson, U. (2016). *Prima svenska 6. Basbok.*

Johannesson, M. (2016). *Prima svenska 4. Min logg.*

Johannesson, M. (2016). *Prima svenska 5. Min logg.*

Johannesson, M. (2016). *Prima svenska 6. Min logg.*

BUMS svenska-serien, Liber, Stockholm

Eriksson, H., Strömsten, I., & Wänblad, M. (2011). *Bums svenska år 4. Grundbok.*

Eriksson, H., Strömsten, I., & Wänblad, M. (2012). *Bums svenska år 5. Grundbok.*

Stilling, E., Johansson, F., & Wänblad, M. (2013). *Bums svenska år 6. Grundbok.*

Eriksson, H., Strömsten, I., & Wänblad, M. (2011). *Bums svenska år 4. Övningsbok.*

Eriksson, H., Strömsten, I., & Wänblad, M. (2012). *Bums svenska år 5. Övningsbok.*

Johansson, F., & Wänblad, M. (2013). *Bums svenska år 6. Övningsbok.*

Wendéus, U. (2014). *Bums svenska åk 4. Läsförståelse. Textbok.*

Wendéus, U. (2015). *Bums svenska åk 5. Läsförståelse. Textbok.*

Wendéus, U. (2015). *Bums svenska åk 6. Läsförståelse. Textbok.*

Wendéus, U. (2014). *Bums svenska åk 4. Läsförståelse. Övningsbok.*

Wendéus, U. (2015). *Bums svenska åk 5. Läsförståelse. Övningsbok.*

Wendéus, U. (2015). *Bums svenska åk 6. Läsförståelse. Övningsbok.*

Klara svenskan-serien, Natur & kultur, Stockholm

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2015). *Klara svenskan åk 4. Språklära.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2016). *Klara svenskan åk 5. Språklära.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2017). *Klara svenskan åk 6. Språklära.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2015). *Klara svenskan åk 4. Tala, läsa, skriva.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2016). *Klara svenskan åk 5. Tala, läsa, skriva.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2017). *Klara svenskan åk 6. Tala, läsa, skriva.*