



Å se norskfaget med andrespråksbriller – En studie av læremidler for 5.–7. trinn

Lise Iversen Kulbrandstad
Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

I denne artikkelen analyseres et utvalg lærebøker for grunnskolens norskfag i lys av samfunnets økte flerspråklige mangfold. Spørsmålet som utforskes, er på hvilke måter lærebøkene, som alle er utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, tematiserer flerspråklig mangfold og det å lære norsk som et andrespråk. Studien er et bidrag til forskning innenfor det internasjonale fagområdet «language awareness», der man er opptatt av at kunnskap om språk og språklæring kan bidra til å sette elever i stand til å analysere, forklare og forstå en hverdag preget av språklig og kulturelt mangfold. Studien inngår i prosjektet ROSE (*Research on subject specific education*) ved Karlstads universitet, et prosjekt som er inspirert av Michael Youngs teorier om kraftfull kunnskap. Analysen viser at kunnskapsstoff om flerspråklig mangfold og om det å lære og bruke norsk som et andrespråk i beskjeden grad gjenfinnes i lærebøkene. I praksis ser det ut som det er vanskelig å løsrive seg fra en énspråklig norm. Det finnes riktignok noen interessante unntak, blant annet eksempler på oppgaver der elever utfordres til å utforske flerspråklig mangfold på basis av kunnskapsstoff introdusert i lærebøkene. Det er likevel en gjennomgående utfordring at elevene oftest møter slike oppgaver uten at de er rammet inn av kunnskapsstoff.

Nøkkelord: *andrespråklæring; flerspråklighet; språklig mangfold; monolingval norm; språklig bevissthet; lærebokforskning*

Innledning

Skolens opplæring skal «opne dører mot verda og framtida» samtidig som den skal gi elevene «historisk og kulturell innsikt og forankring» heter det innledningsvis i opplæringslovens formålsbeskrivelse (Opplæringsloven § 1-1). Norskfaget har stått sentralt i skolens nasjonsbyggende tradisjon og har derfor vært en viktig del av en slik historisk og kulturell forankring. De siste tiårene er faget også utfordret til å bidra til å «opne dører mot verda». Det å utvikle et bevisst forhold til språklig mangfold, som ble skrevet inn i norskfaget i Kunnskapsløftets læreplan i 2006 (LK06:41), kan sees nettopp i et slikt lys. Denne læreplanendringen representerer en vesentlig endring siden den forrige planen hadde fastsatt det å styrke elevene som «morsmålsbrukarar» som norskfagets overordnede mål (L97:116). Mens L97-planen dermed eksplisitt stod støtt i en monolingval tradisjon, åpner Kunnskapsløftets formålsbeskrivelse for forandring. Da Kunnskapsløftet ble innført, fantes det fortsatt et eget andrespråksfag. I 2007 ble faget imidlertid avskaffet og norskfagets elevgrunnlag dermed utvidet (Kulbrandstad og Kulbrandstad 2008). I forarbeidene til læreplanendringene som trer i kraft i 2020, adresseres da også norskfagets ansvar for å inkludere elever som lærer norsk som andrespråk, eller «har et annet morsmål enn norsk», direkte: «[n]orskopplæringen skal bidra til at både elever med norsk som morsmål og elever med et annet morsmål enn norsk, blir aktive deltakere i det norske språksamfunnet» (KD 2016:50). Formuleringen «elever med et annet morsmål enn norsk» må her kunne tolkes både som flerspråklige elever med norsk som ett av sine språk, og som flerspråklige elever som holder på å lære seg norsk. Den sistnevnte gruppa skal få særskilt norskopplæring enten som en tilpasning til læreplanen i norsk eller i tråd med læreplanen i grunnleggende norsk (Forskrift til opplæringsloven § 1.1.e). Skoleåret 2018–2019 fikk om lag to tredjedeler av dem som fikk særskilt norskopplæring, slik opplæring innenfor rammene av norskfaget (GSI 2019).

Globale migrasjonsstrømmer sammen med endringer i skolens fagtilbud har ført til at norskfagets elever i dag representerer et rikt flerspråklig repertoar. Som språkfag skal norskfaget legge til rette for at elever med ulikt forhold til språket – ulik bruk og beherskelse – får sin tilpassede norskopplæring og utvikler muntlig og skriftlig norskkompetanse. Samtidig skal elevene lære *om* norsk, men også *om* språk og språklig mangfold. Norskfaget er et «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identi-

tetsutvikling» (LK06:41). I formålsbeskrivelsen er det språklige mangfoldet viet særskilt plass:

I Norge er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det tales mange ulike dialekter og sosiolekter, men også andre språk enn norsk. Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk. (LK06: 41)¹

Mens det er en lang tradisjon i norskfaget for å arbeide med det vi kan kalle det interne språklige mangfoldet, talemålsvariasjon i norsk og forholdet mellom bokmål og nynorsk, er det ingen tilsvarende tradisjon for å arbeide med å skape et bevisst forhold til det språklig mangfoldet som inkluderer et bredere utvalg av språk som brukes i Norge. Det er dette sistnevnte flerspråklige mangfoldet som er i fokus for artikkelen.

I arbeidet med å implementere læreplanen er skolens læremidler et viktig verktøy. Grunnskolelærere beskriver lærebøker som et strukturerende element i undervisningen, som viktige i undervisningsplanlegging og som hjelp til å sikre at læreplanens kompetansemål blir dekket (Gilje mfl. 2016). I et slikt lys utgjør lærebøkene utvalg av lærestoff et interessant steg mellom læreplan og klasseromspraksiser.

Spørsmålet jeg vil belyse i denne artikkelen, er på hvilke måter lærestoff om flerspråklig mangfold og om det å lære norsk som et andrespråk er formidlet som del av lærestoffet i et utvalg læremidler for norskfaget på mellomtrinnet, det vil si for elever mellom ti og tolv år. Alle lærebøkene er utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, de fleste etter justeringen av læreplanen i norsk i 2013. Studien inngår i prosjektet ROSE (*Research on subject specific education*) ved Karlstads universitet. Analysen som presenteres i artikkelen, skjer i forlengelsen av den komparative studien av norske og svenske læremidler som er presentert i Kulbrandstad og Ljung Egeland (2019).

¹ I revideringen av norskplanen i 2013 ble avsnittet endret. Formuleringen om å utvikle et bevisst forhold til språklig mangfold er bevart, men etter omskrivingen er andre språk enn norsk mindre synlige.

Om ROSE-prosjektet

I ROSE er en sentral problemstilling hvordan kunnskapsstoff fra vitenskapsfagene velges ut og transformeres til kunnskap som elever skal lære i skolen (Gericke mfl. 2018). Michael Young (2009/2016:110) bruker begrepet kraftfull kunnskap ('powerful knowledge') både i analysen av forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag og for å utforske den kraften kunnskap kan gi elever for eksempel gjennom å åpne nye måter å se verden på. Young bruker begrepet for å gjenreise oppmerksomhet mot kunnskapsinnholdets plass i skolefagene, et innhold han mener er fortrenget til fordel for arbeid med ulike ferdigheter. Diskusjonen om kraftfull kunnskap ser han som en diskusjon om hvilken kunnskap alle elever skal ha tilgang til gjennom sin skolegang. I ROSE oppsummeres Youngs bruk av begrepet på denne måten:

Powerful knowledge is defined by Young as subject-specific, coherent, conceptual disciplinary knowledge, that, when learned, will empower students to make decisions and become action-competent in a way that will influence their lives in a positive way (Gericke, Hudson, Olin-Scheller og Stolare 2018:428)

Young (2013) forstår kraftfull kunnskap både som et analytisk utdannings-sosiologisk begrep og som et læreplanprinsipp. Hans primære interesse er i skolens innhold, og ikke i hvordan skolen arbeider med å tilrettelegge for elevers læring av innholdet. Young er derfor kritisert for å overse betydningen av fagdidaktisk forskning (Hudson 2018:395). Dette inspirerer Gericke mfl. til å argumentere for en utvidet forståelse av begrepet kraftfull kunnskap slik at det kan tilpasses et fagdidaktisk rammeverk for forskning. Et hovedgrep for å oppnå dette er å knytte kraftfull kunnskap til et annet analytisk begrep, nemlig transformering.

Transformation [...] is defined as an integrative process in which content knowledge is transformed into knowledge that is taught and learned through various transformation processes that take place outside and within the educational system at the individual, institutional and societal levels (Gericke mfl. 2018:432)

Siden skolefagene aldri kan betraktes som enkle reduksjoner av vitenskapsfagene, vil utforskning av skolefagenes kunnskapsinnhold måtte omfatte

transformering av kunnskap i lys av de didaktiske spørsmål om hvorfor, hva, for hvem, når og hvordan, framhever Gericke mfl. (ibid.:433).

Norskfaget bygger tradisjonelt på kunnskap fra nordisk språk- og litteraturvitenskap. I lys av samfunnets økte språklige mangfold har vi, i den nevnte komparative lærebokstudien, sett nærmere på om kunnskapsstoff fra andrespråksforskning kan gjenfinnes tilpasset mellomtrinnets elever i et utvalg lærebøker utgitt mellom 2006 og 2017 (Kulbrandstad og Ljung Ege-land 2019). Det kunnskapsstoffet vi har avgrenset oss til, fant vi gjennom en analyse av studieplaner i andrespråksfaget (første 60 ECTS) ved universitetene i Oslo, Bergen, Göteborg og Stockholm. Vi fant tre temaområder som var felles på tvers av institusjonene: flerspråklighet, norsk/svensk i tverrspråklig belysning og andrespråksinnlæring. Dette er temaer som representerer et relativt nytt kunnskapsinnhold for norsk- og svenskfaget. Samtidig er det emner som har et potensial til å utvide alle elevers erfaringer med og forståelse av språk og språkmøter som oppstår i forbindelse med migrasjon. Dermed kan de også betraktes som temaer som kan åpne nye måter å se verden på, og således betraktes som kraftfulle.

Ikke bare vitenskapsfagene, men også læreplan og kultur-, samfunns- og arbeidsliv er sentrale kilder til utvalg av lærebøkens stoff. Samtidig forvalter lærebøkene også en tradisjon for hva som bør formidles til elever på ulike årstrinn. Selv om globale migrasjonsstrømmer har forandret skolens elevgrunnlag og ført til læreplanendringer, er det med andre ord ingen selvfølge at læremidlene så langt har tatt opp i seg disse endringene.

Forskning om språklig og kulturelt mangfold i grunnskolens norskfag

Forskning om språklig og kulturelt mangfold i norskopplæringen har først og fremst hatt et elev- og/eller et lærerperspektiv. Bruk av de språklige ressursene alle elever har med seg inn i skolen, er for eksempel analysert av Danbolt og Hugo (2012) og Dewilde (2017), mens L.A. Kulbrandstad (2009) har studert ungdomstrinselevers oppfatninger av andrespråkspreget norsk. Palm og Ryen (2014) har et undervisningsperspektiv på bruk av flerspråklige ressurser, og L.I. Kulbrandstad (2008) har analysert norsk-lærrollen i en flerspråklig og flerkulturell skole. Læremidler er i mindre grad utforsket. L.A. Kulbrandstad (2001) analyserer framstillingen av språklig variasjon i norsklærebøker for ungdomstrinnet, mens L.I. Kulbrandstad (2001) undersøker valg av litterære tekster i norsklærebøker på barnetrinnet

i lys av et læreplanmål om å gi elevene innblikk i andre kulturer. I prosjektet *Det flerkulturelle perspektivet på læremidler og lærebøker* ved tidligere Høgskolen i Vestfold ble det publisert to artikler med mer overordnede perspektiver. Hvistendahl (2004) analyserer flerkulturelle perspektiv i norskfaget i lys av fagets identitet som et morsmålsfag, mens Maagerø (2004) ser grunnskolefagets læreplan i lys av behovene til gruppa elever fra språklige minoriteter. Fagmiljøet i Vestfold har også redigert en antologi med nordiske bidrag (Selander og Aamotsbakken red. 2009) der blant annet Loftsdóttir (2009) analyserer lærebøker i islandsk i et flerkulturelt perspektiv. I en håndbok i lærebokforskning oppsummerer Niehaus (2018) internasjonal forskning på flerkulturelle perspektiver. Resultat fra denne og flere av de øvrige artiklene kommer jeg tilbake til. Samlet kan vi likevel si at det er et gjennomgående funn at flerkulturelle og flerspråklige perspektiver ikke er spesielt synlige i læremidlene for grunnskolen.

Flerspråklig bevissthet i klasserommet

En manglende tradisjon for å inkludere flerspråklig mangfold i skolens undervisning er ikke noe særnorsk fenomen, men en utfordring som preger skoler i mange land (Hélot 2012, A. Young 2018, Putjata 2018). Hélot (2012:214) skriver for eksempel med utgangspunkt i Frankrike om paradokset at den økende synligheten av språklig mangfold i samfunnet ikke reflekteres i klasseromspraksiser. Tvert imot ser det ut til at utdanningssystem som er bygget på europeisk nasjonalstatsideologi om språklig enhet, har vansker med å møte dette mangfoldet, særlig det som er utviklet utenfor skolekonteksten. Hélot argumenterer for større innpass og anerkjennelse av minoritetsspråk i skolen, men også for en endring i undervisningen for alle elever:

all learners should be given the opportunity to observe the differences between the language(s) of the classroom and the language(s) of real life, and should be educated to value linguistic and cultural diversity. (Hélot 2012:218)

Hélot beskriver her en undervisning med mål om å utvikle språklig bevissthet. I norskfaglig sammenheng er uttrykket «språklig bevissthet» tett knyttet til grunnleggende lese- og skriveopplæring, men i det internasjonale

fagområdet «language awareness» er begrepet ikke avgrenset til denne tidlige fasen i opplæringen. En kjerne i ulike definisjoner av fenomenet er eksplisitt kunnskap *om* språk (Cots og Garrett 2018:1), noe som gjerne knyttes til det å lære om språks rolle i menneskers liv (Finkbeiner og White 2017:5). Affektive og sosiale dimensjoner er viktige elementer i begrunnelsen for å vektlegge arbeid med språklig bevissthet. Som vi har sett, framhever Hélot at elever skal lære å verdsette mangfold. Dette ser hun som grunnlag for å utvikle språklig toleranse. Språklig toleranse sees også i et videre perspektiv, som del av skolens demokratiarbeid – som bidrag til å fremme gode relasjoner mellom ulike grupper (James og Garrett 1991:13), eller som Andrea Young oppsummerer:

Raising language awareness within primary schools can [...] make a positive contribution to anti-discrimination education by helping members of the learning community (children, parents, teachers, teaching assistants...) to better comprehend the complexities of our multilingual worlds. (Young 2018:24)

Å fremme toleranse og kunnskap eller forståelse om vår komplekse flerspråklige verden er altså argumenter som brukes for å inkludere arbeid med språklig bevissthet i skolens virksomhet. Young (2018) framhever også det å vekke nysgjerrighet for språk og at sammenlikning av ulike språk og språksystemer bidrar til å rette søkelys mot «the arbitrary nature of language and help them [elevene] to consider language as a system and to develop their metalinguistic skills» (s. 30). Et viktig poeng er å rette oppmerksomheten mot det mangfoldet som finnes i nærmiljøet, «being aware of the otherness on our doorstep», som Young formulerer det (s. 27). Det kan bidra til å skape rom for at minoritetsspråklige elevers tidligere erfaringer og kunnskaper brukes og videreutvikles i skolen og slik bidrar til respekt, forsterking av identitet og inkludering.

I skandinavisk sammenheng er det mest omfattende prosjektet som har tematisert flerspråklig mangfold, det danske prosjektet *Tegn på sprog*. Som ledd i arbeidet med lese- og skriveopplæring har forskerne i dette prosjektet utviklet og analysert ulike måter å bygge undervisningen på hele det lingvistiske repertoaret som elevgruppa representerer, gjennom blant annet bruk av språksammenlikning (Laursen red. 2013, Laursen 2019). Språksammenlikning som språkdidaktisk prinsipp for elever på mellomtrinnet er også framhevet av Madsen (2006) for nabospråksundervisning, av Skjong (2011)

for arbeid med det interne norskspråklige mangfoldet og av Tonne og en gruppe lærerstudenter som ledd i arbeid med poesi (Tonne mfl. 2011).

Metode og materiale

Læremidlene som inngår i studien, er alle utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det dreier seg om fire læreverker for 5.–7. årstrinn som er utgitt på de store forlagene:

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

Tre av verkene er i sin helhet utgitt etter revideringen av læreplanen i norsk i 2013 (LK06/2013). Utvalget som er analysert, er bokmålsversjonen av i alt 27 trykte grunnbøker i de fire læreverkene. Alle læreverkene har egne veiledninger eller ressursbøker til lærerne.² Disse er ikke gjennomgått i sin helhet, men omtalen av fagets elevgrunnlag i bøkens innledende del inngår i analysen. Detaljer om lærebokutvalget finnes i vedlegget. I den løpende teksten refereres det til bøkene ved å bruke læreverktittelen, årstrinn og eventuelt hvilken grunnbok, for eksempel *Kaleido5B*. Materialet som analyseres, er det samme som den norske delen av den komparative svensk-norske studien i ROSE. I den foreliggende artikkelen gjøres et dypdykk i det norske materialet.

Både de norske og de svenske læreverkene ble analysert ved en kvalitativ innholdsanalyse. Med utgangspunkt i de tre temaene som kom fram ved analysen av studieplaner i de fire universitetenes andrespråksfag, ble det utviklet et skjema for hva som skulle registreres ved gjennomlesingen av lærebøkene.

I gjennomgangen av lærebøkene konsentrerte vi oss om verbalspråklige tekster og oppgaver. Rent praktisk arbeidet vi deduktivt, gikk gjennom hver vår del av materialet og registrerte forekomster som kunne sies å høre hjemme innenfor hvert av de tre temaområdene med operasjonaliseringene som framkommer i tabellen. Deretter så vi nærmere på hva forekomstene

² «Lærerveiledning» brukes som felles betegnelse. *Zeppelin* og *Ordriket* bruker denne betegnelsen, mens *Salto* og *Kaleido* bruker betegnelsen «Lærerens bok».

kunne sies å formidle, diskuterte typiske og mindre typiske eksempler i hver kategori i materialet som helhet og justerte analysen ut fra det. Dypdykket som gjøres her, er konsentrert om flerspråklighet og andrespråkslæring. Relatert til tabellen vil det si kategoriene «Om flerspråklighet» og «Om det å lære og å lære på et andrespråk».

Tabell 1. Kategorier i innholdsanalysen

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

I den følgende resultatgjennomgangen oppsummeres først funn fra den svensk-norske studien. Så presenteres resultat fra analysen av lærebøkens behandling av flerspråklighet (Hvilke fagord brukes, og hvordan er flerspråklighet integrert i oppgaver om elevers egen språkbruk?) og av andrespråksinnlæring (Hvordan framstilles det å skrive på andrespråket, og hvordan framstilles det å snakke norsk når man er ny i språket?). I den siste delen av resultatgjennomgangen er det lærerveiledningenes omtale av elever med flerspråklig bakgrunn som analyseres.

Resultat

Funn fra den svensk-norske studien

Et hovedfunn i den sammenliknende studien er at de tre temaene i liten grad gjenfinnes som kunnskapsområder i lærebøkene. Andrespråksinnlæring er det temaet som er viet minst plass, mens språksammenlikning er det mest frekvente temaet. Oftest er det imidlertid nabospråk som sammenliknes, og for de norske læreverkene del har vi i tillegg registrert at det er lagt stor vekt på muntlig og skriftlig variasjon i norsk. I det norske lærebokutvalget finnes videre ett eksempel på det som vi ut fra klassetrinnet har karakterisert

som en grundig behandling av temaet flerspråklighet. Hovedteksten i dette lærebokoppslaget gjengis i det følgende. Den er samtidig et eksempel på hva slags kunnskapsstoff som kan formidles til elever på trinnet.

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)

Som vi ser, defineres og omtales flerspråklighet her både som et samfunnsfenomen og i et individperspektiv.

De norske lærebøkene inneholder flere innslag av ord og tekster fra andre språk enn de svenske lærebøkene. Men valg av eksempelord eller tekster fra andre språk enn norsk eller svensk kan bare i liten utstrekning sies å være knyttet til innvandring. Av seks eksempler på tekster på andre språk enn de nordiske i det samlede norske lærebokutvalget er bare én tekst relatert til innvandring, et postkort fra Bosnia. Når det gjelder innslag av enkeltord og fraser, er det i hele det norske utvalget eksempler fra 34 språk, i det svenske fra 24. Men analysen viser at det heller ikke her er lagt vekt på å velge ut ord fra språkene til mange av de vanligste innvandrergroppene. For eksempel finnes det i det norske utvalget ikke ord fra polsk, litauisk, somali, kurdisk, tigrinja, filipino, thai, persisk eller dari, som alle er språk som snakkes blant de største innvandrergroppene (Kulbrandstad og Ljung Egeland 2019).

Om flerspråklig mangfold: Hvilke fagord introduseres i lærebøkene?

Alle de fire norske læreverkene gir en innføring i grunnleggende grammatiske termer, som ordklassene og termer for å beskrive morfologiske, syntaktiske og ortografiske forhold – og i en viss utstrekning også lydssystem. Dette er nødvendig for blant annet å følge opp læreplanens

mål om at elevene etter 7. trinn skal kunne «sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk» (LK06/2013:8). For å følge opp kompetansemålet om at elevene skal kunne «sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk» introduseres ikke bare fagord som «skriftspråk», «talemål», «dialekt» og «målmerke», men også eksempler på målmerker som «skarrer», «tjukk-l», «bløte konsonanter», «nektingsadverbet ikke» og i *Ordriket7A*, også «apokope». Videre omtales gjerne «gruppespråk, ungdomsspråk og slang». Det å introdusere termer for å beskrive språk og språklig variasjon som ledd i arbeid med sammenlikning av muntlige og skriftlige varianter av norsk er et viktig grunnlag for en undervisning som sikter mot språklig bevissthet, i første omgang en bevissthet med utgangspunkt i det interne norskspråklige mangfoldet.

Lærebøkene inneholder også eksempler på at språksammenlikning utvides til svensk, dansk og samisk. Læreplanen har mål om at elevene skal kunne «lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet» (s. 8). I de fleste av bøkene knyttes likevel lesing av svensk og dansk også til arbeid med språksammenlikning og gjerne til introduksjon av språkfamilier og omtale av «germanske språk» og «indoeuropeisk». Kompetansemålene knyttet til samisk ble utvidet i læreplanrevideringen i 2013. Etter endringen skal elevene etter 7. trinn kunne «lese og uttale stedsnavn som inneholder spesielle nordsamiske bokstaver, og kjenne til enkelte ord og uttrykk på ett av de samiske språkene» (s. 8). *Kaleido*, *Salto* og *Ordriket*, som i sin helhet er utgitt etter 2013, behandler temaet relativt grundig. Grundigst i *Salto6B*, som har et eget kapittel om samisk, kapitlet «Buorre beavvi» (god dag). Her introduseres «Sápmi», «urfolk», «nordsamisk» og «offisielt språk» som fagord. Elevene skal øve på å uttale de særegne bokstavene fra det samiske alfabetet og noen nordsamiske stedsnavn. De skal videre lære å telle til ti og noen fraser. Det finnes også tekster om blant annet Sápmi og de samiske språkene i Norge. I lærebokas siste del kan elevene lese om to skolegutter i Kautokeino. Om dem heter det blant annet:

Tor Isak og Mikkel snakker vanligvis samisk hjemme og seg imellom. Men de snakker også norsk, og de leser og skriver både på norsk og samisk. De fleste av vennene deres er samer, men de har også venner som er norske og som ikke snakker samisk. (*Salto6B*:196)

Guttenes tospråklighet omtales, men uten at fagordene «to- eller flerspråklig» introduseres. Dette er typisk for tilsvarende framstillinger i lærebokutvalget (f.eks. *Ordriket5B*:150, *Salto6A*:191–192, *Zeppelin7S*:185). Bare i én lærebok introduseres «flerspråklig» som fagord, eller «ekspertord» som er lærebokas term. Det er i tilknytning til teksten i *Kaleido5B* som alt er sitert.

Et sentralt funn i Lars Anders Kulbrandstads analyse av lærebøker i norskfaget for ungdomstrinnet utgitt etter læreplanen fra 1997 var nettopp at bøkene ikke omtalte to- eller flerspråklighet og heller ikke temaer om det å lære norsk som andrespråk (Kulbrandstad 2001:75). Nesten tjue år seinere finner vi altså den samme hovedtendens for lærebøker på mellomtrinnet. Når det gjelder temaområdet norsk som andrespråk, introduseres ikke fagord knyttet til det å lære et andrespråk i noen av bøkene. «Morsmål» er imidlertid definert flere steder, for eksempel slik: «Morsmål – det første språket du lærer som barn» (*Salto5A*:98). Den sosiolingvistiske forskningen på moderne urbant ungdomsspråk har videre fått et visst innpass, selv om termene som brukes i lærebøkene omtale, viser stor variasjon: «multietnolekt» (*Kaleido7B*:54), «kebabnorsk» (*Zeppelin7S*:194) og «den nye norsken» (*Salto7B*:64). I *Ordriket7A* (s. 61) omtales fenomenet uten at det introduseres en egen term³.

Gjennomgangen av fagord som introduseres i lærebokutvalget, illustrerer at lærebokforfatterne ikke er redde for å introdusere elever på mellomtrinnet for fagord om språk. Elevene utstyres med redskap for å lære om ulike språklige forhold og for å snakke om egne erfaringer med språk. Konteksten for dette er først og fremst muntlig og skriftlig variasjon i norsk, og en sammenlikning med nabospråk, det vil si fagområder med lang tradisjon i norskfaget. Innslag av samisk er av nyere dato og illustrerer at også andre språk enn germanske kan få innpass på mellomtrinnet, men det er ikke eksempler på at utvidelsen så langt dekker de vanligste innvandrerspråkene. Fagord som er sentrale for å beskrive flerspråklig mangfold, er imidlertid så godt som fraværende i lærebøkene. Mest påfallende er det at «to- eller flerspråklighet» ikke har fått innpass.

³ I en studie av hip-hop- og rap-tekster fant Opsahl og Røyneland (2016) at slike tekster brukes som inngang til omtale av multi-etnolekter som del av den norske talemålsvariasjonen i de fleste av lærebøkene i videregående opplæring som de analyserte.

Om flerspråklig mangfold: Språket ditt eller dine språk? Om å inkludere alle elever i norskfaget

Alle læreverkene inneholder oppgaver der elevene blir bedt om å presentere eller reflektere over språk. Oppgavene er ulike, og det er også forskjellig om de er knyttet til et kunnskapsstoff som er presentert i boka. Et fellestrekk er at det i oppgavene nesten utelukkende brukes entallsformen av «språk».

I *Salto 6B* skal elevene for eksempel skrive en fagtekst om sin egen språkhistorie, «Min språkhistorie» (s. 156). Oppgaven er del av læreverkets skriveskole og inngår i kapitlet «Tale og skrift». Siden kapitlet er konsentrert om talemålsvariasjon i norsk, er det ikke underlig at elevene presenteres for en eksempeltekst om det å skrive sin egen språkhistorie der det er norske dialekter og ulike målmerker som beskrives. Men når elevene inviteres til å skrive «min språkhistorie» bruker man her ikke muligheten til også å gi eksempler på språkhistorier som både kan dekke talemålsvarianter av norsk og fortelle om elevenes språklige repertoar ut over norsk. I siste del av samme lærebok finnes en tekst fra språkundersøkelsen «Ta tempen på språket!» som kunne ha vært utnyttet. Der kan elevene blant annet lese at halvparten av elevene som var med i undersøkelsen, svarte at de brukte mer enn ett språk eller en dialekt daglig, og at hele 36 % svarte at de kunne fire eller flere språk (s. 231).

Også i *Kaleido7B* finnes en tilsvarende oppgave. Her heter den «Skriv din språkhistorie» (s. 90). Oppgaven er del av kapitlet som heter «Språket ditt». Til tross for at én av eksempeltekstene omtaler bruk av samisk og norsk (men uten å bruke fagordet «tospråklig»), er hele den øvrige innrammingen av oppgaven gjort med «språk» i entall, som i kapittelever-skriften og i dette utdraget fra innledningen:

Språket ditt er uløselig knyttet til den du er, hvem familien din er, hvor du kommer fra, og hvem du vil være. Språket er altså en viktig del av identiteten din. Det er også vanlig å veksle mellom ulike varianter av språket sitt i ulike situasjoner, om du er hjemme eller ute, på skolen eller på fritiden og alt etter hvem du snakker med. (*Kaleido7B*:90)

I *Zeppelin7S* finner vi et sjeldent forekommende eksempel, nemlig en oppgave der «språk» brukes i flertall. Elevene presenteres for en pyramidemodell kalt «Dine språk» og får i oppgave å lage en tilsvarende pyramide kalt «Mine språk»:

Øverst i pyramiden skriver du språk du kan. Eksempel: norsk, engelsk, urdu. Skriv tre ord på hvert språk. I midten skriver du dialekter du kan. Eksempel: bergensk, nordlandsdialekt. Skriv tre ord på hver dialekt. Nederst skriver du gruppespråk du kan. Eksempel: sykkelspråk, turnspråk. Skriv tre ord for hvert gruppespråk. (s. 188)

Selv om vi altså kan finne enkeltteksempler der elevene inviteres til å reflektere over språk i flertall, vitner de mange eksemplene om det motsatte på at norskfaget fortsatt framstår som et fag som ennå ikke har slitt seg løs fra sin lange monolingvale tradisjon. Dette er en observasjon som forskere i mange andre land også gjør seg om tilsvarende skolefag. (Lindberg 2009, Hélot 2012, Putjata 2018).

Om andrespråksinnlæring: Å skrive norsk med flerspråklig bakgrunn

I lærebokutvalget finnes eksempler på autentiske tekster skrevet av personer med innvandrerbakgrunn der det er erfaringer fra flukt eller oppvekst i Norge som tematiseres. For eksempel presenteres diktsamlingen *Stans denne natta* av Merima Maja Brkic⁴ (*Salto6B*: 202–205), teksten «Felles opphav» av Shabana Rehman Gaarder om da hun som liten oppdaget språkslektskap mellom urdu og norsk ved hjelp av tallordene (*Kaleido7T*:219–220) og «Nyttårstale fra en flyktning» av Leon Ajkic (*Kaleido7T*:115–117). Det at disse tekstene er skrevet av personer som bruker norsk som ett av sine språk, gir mulighet til positiv identifisering for flerspråklige elever samtidig som de gir nye perspektiver for alle.

I de nevnte eksemplene er det tekstenes innhold elevene skal arbeide videre med. Andre ganger får også den språklige formen oppmerksomhet. I *Kaleido* (7B:53, 7T:208) brukes for eksempel utdrag fra Maria Navarro Skarangers bok *Alle utlendinger har lukka gardiner*, som er skrevet i en norskvariant som i læreboka omtales som «ungdomsspråk» og «multi-etnolekt». Om denne varianten heter det:

Multi-etnolekter oppstår i miljøer der folk har språklig bakgrunn fra mange steder i verden. Språket blander inn ord fra forskjellige språk, som engelsk, spansk, arabisk, persisk, urdu og andre. I tillegg er ofte rytmen og grammatikken annerledes enn i vanlig norsk. (*Kaleido7B*:54)

⁴ Eksempler på skjønnlitterære og andre tekstutdrag fra lærebøkene har ikke egne oppføringer i litteraturlista. Det refereres isteden til utdragenes plassering i den aktuelle læreboka.

Til tekstutdragene er det her ikke bare innholdsspørsmål, men også spørsmål om den språklige formen: «Finn steder i [teksten] der rekkefølgen i setningen, syntaksen, er annerledes enn vanlig. Skriv tre setninger på nytt, med den rekkefølgen vi bruker i skriftspråket» (s. 54). Muligheten til å forklare elevene hvorfor slike syntaktiske konstruksjoner kjennetegner språket også til mange andrespråksbrukere, utnyttes ikke. Det underliggende perspektivet framstår dermed som normativt, selv om termer som «feil» og «korrekt språkbruk» ikke brukes.

Det finnes også eksempler på at elevene mer eksplisitt blir bedt om å korrigere tekster skrevet av barn eller voksne med innvandrerbakgrunn. I *Zeppelin5S* finnes et kort brev fra Harry som presenteres som engelsk, og som en som holder på å lære norsk. «Han vil at dere skal rette skrivefeilene før han sender brevet», får elevene vite. Brevet lyder slik: «Kære Pernile! Vil du bli med på tur på lørda? Pappa kører. Vi drar klåkka tåll. Ta me pøllser og brø. Hillsen Harry» (s. 53).

Dette er neppe en oppgaveform som skaper forståelse for utfordringer nyankomne har med å skrive norsk. Eksemplet er dessuten tydelig konstruert for å tematisere ortografiske avvik mer allment, og ikke for å belyse avvik som kan regnes som mer typiske for innlærerspråk. Et annet eksempel der elevene blir bedt om å korrigere språklige former, finnes i *Ordriket7B*. Her brukes et utdrag fra Arnfinn Kolerud: *Zoomarferien. Ein roman*. Vi møter et foreldrepar som håner språket i menyen på en tyrkisk restaurant i Norge.

- Bånn spagetti, kviskra faren.
 - Og rømme saus, sa mora. – I to ord.
- Odd såg at utlendingane bak disken såg at foreldra flirte.
- Det kan vere eit godt teikn, sa faren. – Dei som er dårlege i språk, kan vere flinke til å lage mat.
 - Det er slendrian, sa mora. – Eg kunne ha korrekturlese menyen på ti minutt, mot ein pizza. (*Ordriket7B*:88)

Deler av etterarbeidet dreier seg om de språklige avvikene: «Hva er det som er skrevet feil i disse ordene?», og «Skriv ordene på riktig måte» (s. 91). Men i tillegg finnes det her også noen oppgaver som er karakterisert som «tenkeoppgaver». I disse rettes oppmerksomheten mot det å prøve å forstå en språkinnlærings situasjon og mot språkholdninger: «Hvorfor tror du det er vanskelig for de som har skrevet menyen, å skrive riktig norsk?» og

«Familien til Odd har tydelige fordommer mot utlendinger. Gi eksempler på slike fordommer i teksten».

Også i en annen bok i dette verket får elevene et spørsmål om voksne innvanderers språkkompetanse. Elevene leser først en tekst om unggutten Habibs tanker når han arbeider med en hjemmelekse: «Mamma sa at både hun og pappa skulle lese det jeg skrev og hjelpe til med stavingen. Jeg holdt nesten på å dø av latter, for mamma er dårligere til å stave riktig enn lillesøsteren min, Lucia, og hun er bare ni år, men pappa er bedre» (*Ordriket5A:97*, utdrag fra Douglas Foley: *Habib – meningen med livet*). I oppgaven er Habibs påstand tatt for gitt, og elevene får følgende spørsmål: «Hvorfor tror du mammaen til Habib er dårligere til å stave enn lillesøsteren Lucia» (s. 100). Elevene kan sikkert finne noen forklaringer på dette, men spørsmålet åpner ikke for en forståelse av verken voksnes språkkompetanse, språklærings situasjon eller øvrige ressurser foreldre kan støtte seg til for å hjelpe barna sine med lekser.

Om andrespråksinnlæring: Å snakke norsk som ny i språket

Det å være ny i språket tematiseres ikke som *kunnskapsstoff* i lærebøkene, men datamaterialet inneholder en novelle og noen utdrag fra skjønnlitterære tekster som gir mulighet til innlevelse i andrespråksinnlærings situasjoner. I *Kaleido6T* inngår for eksempel Laila Stiens novelle «Skolegutt». I den beskrives samiske Mattis' erfaringer på en internatskole der undervisningen foregår på norsk, som er et språk Mattis ikke behersker så godt ennå. Gjennom Mattis sin synsvinkel får vi innblikk i en undervisningssituasjon som ikke på noen måte lever opp til idealene om å bygge på elevenes språklige ressurser (jf. Cummins 2017) eller deres «funds of knowledge» (jf. Moll mfl. 1992). I møtet med det uforståelige som skjer på skolen, reflekterer Mattis over alt han allerede kan utfra sin samiske oppvekst, også sitt Fadervår. Og når han en dag blir bedt om å framsi nettopp Fadervår i klassen, utspiller følgende dialog seg:

- Áhcci min don guhte leat ...
- På norsk!
- Fader vår, du som er i himmel!
- Himmelen, retter læreren.
- Himmel *enn*, gjentar Mattis. (*Kaleido6T*: 241)

Lærerens fortsatte insistering på den norske versjonen, fører til taushet, Mattis ser ned, men så husker han på presten som har sagt at Gud forstår alle språk. Han reiser seg, og de samiske fadervårordene uttales fort og uten stopp, som «en trillende vårbekk». Læreren blir rødere og rødere, men det hele ender slik: «Takk, takk det ... er bra, sier læreren sakte. Lavt. Det er bare så vidt de kan høre det» (s. 243).

Blant lærebokas oppgaver til teksten finnes denne: «Hvordan er det å være en skolegutt som ikke forstår språket, på skolen, tror du?» (s. 244). Her gis det med andre ord mulighet til å reflektere både over vansker med å få vist hva man kan på et språk man holder på å lære, og over det å ha språklige ressurser som ikke verdsettes i skolesituasjonen. Stiens novelle er for øvrig en mye brukt tekst i skolens norskfag, og dermed en ofte brukt kilde for innlevelse i opplæringssituasjoner til elever som møter et nytt skolespråk uten å få bruke bredden i sine språklige ressurser. Det er imidlertid langt vanligere å møte denne novellen på høyere klassetrinn.⁵

Mens eksemplet med Mattis er plassert rett inn i et klasserom, er de øvrige eksemplene på det å være ny i språket hentet fra situasjoner utenfor klasserommet. I et utdrag fra Thorstenson og Anjums manus til filmen *Bak sju hav* møter vi unggutten Aslam som skal reise til Norge for å bli familiegjenforent med faren (*Salto6B*:188). Vi møter han først i Pakistan, der en gutt som har bodd i Norge, lærer han at «takk» på norsk heter «Fy faen, jævla idiot». Seinere erfarer vi hvordan Aslam prøver denne takken i kommunikasjon med nordmenn. Disse situasjonene er imidlertid ikke eksplisitt berørt i lærebokas oppgaver. Men elevene kan komme til å nevne dem når de blir spurt om hvilken episode de tror skaper humor (s. 192). Heller ikke det neste eksemplet vi skal se på, er utstyrt med noen eksplisitt oppgave. Eksemplet er fra et utdrag fra Endre Lund Eriksens bok *En terrorist i senga* (*Ordriket7B*). Adrian har funnet en gutt ute i snøen som han tar med hjem og gjemmer på rommet sitt.

- Er du han gutten fra Afghanistan? spurte jeg
- Er du han gutten fra Afghanistan? sa Ali med hermostemme.
Jeg lurte på om han gjorde narr av meg. [...]
- Jeg er Adrian, og jeg er fra Norge. Hvor er Ali fra?
Jeg pekte på han, og holdt fram kartet så han kunne peke.

⁵ Aamotsbakken (2003:51) karakteriserer «Skolegutt» som en halv-kanonisk tekst i videregående opplæring idet den finnes i fire av åtte norskverk for allmennfag som hun undersøker.

- Hvor er Ali fra? gjentok Ali. Jeg pekte på han og på kartet.
- Hvor bodde du – før Norge?
- Hvor er Ali fra? sa han igjen.
Jeg begynte å bli lei denne herminga. Men han ga seg ikke.
- Hvor er Ali fra? (*Ordriket7B:78–79*)

Selv om det ikke er en oppgave som tematiserer det å være ny i språket til denne teksten, kan det godt komme refleksjoner om kommunikasjon i en slik situasjon ut av lærebokas oppgave der elevene skal velge et utdrag fra teksten og skrive hva de tenker om det.

Innsikt i det å møte eller bruke nye språk kan også komme fra annet enn den moderne innvandringen til Norge. Norske Emilie er for eksempel på en joggetur på ferie på Gran Canaria da hun erfarer at hun må finne alternative uttrykksmåter for et ord hun ikke husker.

- Ser du etter Jorge? ropte mannen gjennom motorstøyen. – Nei, da, jeg bare stoppet her for å ... Hun kom ikke på hva å tøye ut het på engelsk, og måtte bare peke på foten som sto spent opp mot gjerdestolpen. (*Ordriket7B:101*, Utdrag fra Simon Stranger: *Barsakh*)

Situasjonen får ingen spesiell oppmerksomhet i læreboka. Det gjør heller ikke et avsnitt i et amerikabrev, et brev fra en norsk emigrant til slekt i Norge. Emigranten forteller om livet i det nye landet og kommenterer blant annet: «Med engelsken gaar det smaat, det er sandelig ikke let at lære et fremmede sprog, det vet jeg nu» (*Salto6B:7*).

Et kjennetegn ved eksemplene vi har sett på så langt, er at de er hentet fra skjønnlitteraturen. Skjønnlitterære tekster kan gi innsikt, innlevelse og identifikasjon og slik danne utgangspunkt for en tematisering av et kunnskapsstoff, men de er selvsagt ikke utformet for å dele fagkunnskaper om språk, språkbruk og språklæring. Til de skjønnlitterære tekstene har vi sett flere eksempler på oppgaver som åpner for refleksjoner over språkinnlæringssituasjoner. Utfordringen er altså at det ikke er knyttet et kunnskapsstoff til. Slike tekster finnes knapt i lærebokutvalget. Jeg har for eksempel bare funnet ett eksempel på en kort fagtekst om det å lære norsk som et andrespråk. Det er det følgende avsnittet 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. (*Zeppelin5S:54*)

Teksten følges av en kommentar: «Har du et annet morsmål enn norsk? Da kan du sikkert noen lyder som er vanskelige for folk med norsk som morsmål» (s. 54).

Oppsummert kan vi si at andrespråksinnlæringsituasjoner er eksemplifisert gjennom noen skjønnlitterære eksempler, men at andrespråksinnlæring ikke tematiseres som kunnskapsstoff i lærebokutvalget. Et eksempel på hvordan dette eventuelt kunne ha vært gjort, finner vi i framstillingen av et beslektet tema, barns språkutvikling. For eksempel beskrives det i *Salto6B* hvordan barn lager egne grammatiske regler ved hjelp av en tekst fra Helene Uri: *Språkmagi*.

Jonas sier gædde for gikk. Han insisterer på at han vil ha begge bokene. Alle barn gjør sånne «feil» når de lærer å snakke. Du gjorde det, du også! Hvordan er det mulig? Som vi har sett, hermer et lite barn etter foreldrene sine. Men et barn hermer ikke bare, det lager også sine egne grammatikkregler. Det er selvfølgelig ikke sånn at barnet vet at det lager grammatiske regler, barns hjerne gjør dette av seg selv – automatisk. (*Salto6B:150*)

Vi kan merke oss at Uri i sin populærvitenskapelig fagbok for barn setter «feil» i anførselstegn og gir en forklaring på hvorfor barns språkformer kan se ut som de gjør. Som vi har sett, formidles ikke en tilsvarende innsikt i lærebøkene om hvorfor for eksempel voksne innvandrere kan skrive avvikende. Elevene inviteres isteden til å reflektere over slik innlæring i et rett-galt-perspektiv og altså uten at de har fått del i et kunnskapsgrunnlag for å forstå hvorfor situasjonen som beskrives, kan være slik.

Hvordan omtales elever med flerspråklig bakgrunn i lærerveiledningene? Lærerveiledningene har to deler, en generell del om læreverket og en metodisk veiledning til lærebokas ulike kapitler. Den generelle delen presenterer læreverket, setter de ulike valgene eller grepene som er gjort, inn i en faglig sammenheng og relaterer bøkens utvalg av lærestoff til læreplanen. I tillegg er det gjerne omtale av ulike faglige forhold samt en referanse- og/eller leseliste til lærere. Når jeg har vært opptatt av om og hvordan elever med flerspråklig bakgrunn framstilles, er det den generelle

Tabell 2. Omtale av elever med flerspråklig bakgrunn i lærerveiledningene for 5. årstrinn

	<i>Tittel på egne avsnitt om elevgruppa</i>	<i>Områder som utpekes som særlig utfordrende</i>
<i>Zeppelin</i> (Holm og Løkken 2011)	Minoritetsspråklige elever som ressurs	Faste uttrykk, flertydige eller abstrakte ord og begreper
<i>Salto</i> (Teigen mfl. 2015)	Lesing når norsk er elevens andrespråk	Ord, lesing
<i>Ordriket</i> (Bjerke mfl. 2014)	Elever med norsk som andrespråk	Lyder, ord, setninger
<i>Kaleido</i> (Anly mfl. 2015)		Ord

delen jeg har konsentrert meg om. I det følgende bruker jeg lærerveiledningene for 5. årstrinn som eksempel. Jeg presenterer det jeg fant, med utgangspunkt i tabell 2.

I tabellen ser vi at en likhet mellom alle de fire veiledningene er at det pekes på ordforråd som en særlig utfordring. For øvrig er det ulike sider ved opplæringen som framheves. *Ordriket* har fokus på grammatikk, *Salto* på lesing og *Zeppelin* på det å se elevene som en ressurs. I *Zeppelin*, som er det eldste læreverket, skriver lærebokforfatterne at de har valgt:

å løfte fram den unike kompetansen som de minoritetsspråklige elevene har. De behersker faktisk ett språk mer enn de som har norsk som morsmål. Derfor har vi flere steder i elevboka oppgaver som oppfordrer minoritetsspråklige elever til å fortelle hvordan det aktuelle språklige eller litterære temaet behandles på deres morsmål. (Holm og Løkken 2011:6)

Lærerne får også forslag til hvordan de kan «bidra til å fremheve de minoritetsspråklige som ressurs i norskundervisningen» (s. 6). Slike ideer er markert med et globussymbol. Det følgende eksemplet med forslag til hvordan lærebokas stoff om alfabetet kan brukes, er utstyrt med to slike globussymboler.

Snakk med elevene om det norske alfabetet. Husker elevene forskjellen på vokaler og konsonanter? Dersom det er minoritetsspråklige elever i gruppa, kan de skrive alfabetet sitt og telle vokaler og konsonanter (s. 45):

Hvis klassen har minoritetsspråklige elever, må de få slippe til med sin kunnskap her. Hvordan sies det for eksempel «god morgen» på de ulike språkene som er representert i klassen? [...] Hvis du har elever med et morsmål som har et annet alfabet enn det norske (det latinske), kan de få skrive dette på tavle/plakat. De andre elevene prøver å skrive navnet sitt med dette alfabetet. (s. 45)

Holm og Løken omtaler tilnærmingen som kontrastiv og framhever betydningen av at elevene får «god tid til å forberede seg på spesialoppdraget sitt, gjerne sammen med morsmåslærer» (s. 6). Forfatterne oppgir at de bygger på Ann-Magritt Hauges bok *Den felleskulturelle skolen* fra 2004.

I *Salto* rettes oppmerksomheten mot lesing på andrespråket (Teigen, Sunne, Brovold, Bjøndal og Aslam 2015). Særlig er man opptatt av ordforståelse og nevner utfordringer med lærebokspråk, forskjell på hverdagsord og akademiske ord og muligheter for at det er manglende samsvar mellom elevs muntlige språk og deres leseforståelse. Det legges vekt på at elevgruppa er heterogen, «mange klarer seg bra». Samtidig finnes elever med et «svakt utviklet norsk som andrespråk» (s. xv). I avsnittet vises det til internasjonal faglitteratur samt norsk PISA-forskning av ungdomstrinnselevs lesing.

I forbindelse med omtalen av grammatiske utfordringer har man i *Ordriket* utarbeidet en egen oversikt over områder i norsk som kan gi utfordringer, og dessuten forslag til måter å arbeide med utfordringene på (Bjerke mfl. 2014). Oversikten er delt inn i lyder, ord og setninger og bygger på faglitteratur i norsk som andrespråk: Berggreen mfl. (2012), Selj og Ryen red. (2008) og Golden mfl. (2014). I omtalen av elevgruppa legges det også her vekt på heterogenitet: «Mange av disse elevene mestrer norsk på linje med dem som har norsk som morsmål, men det er også mange som fortsatt trenger ekstra hjelp og støtte for å videreutvikle det norske språket sitt»

(Bjerke mfl. 2014:16). På grunn av den store variasjonen i språkferdigheter på norsk får lærerne råd om å bli godt kjent med hver elev, men uten at det vises til aktuelt kartleggingsmaterieell som kan bistå lærerne. I denne veiledningen beholdes for øvrig en egen oppmerksomhet på andrespråkelevne i de metodekapitlene som omhandler grammatikk og rettskrivning. Under overskriften «Andrespråkelevne» omtales utfordringer knyttet til blant annet ordforråd, kjønn og bestemthet i substantiv, adjektivbøying, enkel og dobbel konsonant, verb og sammenbinding av setninger. Omtalen av utfordringer følges gjerne opp med enkle råd om hvordan det bør arbeides med emnet.

Selv om det ikke er et eget avsnitt om elevgruppa i *Kaleidos* bok for lærere, finnes en omtale under avsnittet om tilpasset opplæring, nærmere bestemt i forbindelse med arbeid med ordforråd. Der omtales elevgruppas behov sammen med behovene til elever som har foreldre med lav utdanningsbakgrunn. Det skjer imidlertid uten at elevgruppas heterogenitet beskrives:

Effekten av å fokusere på vokabular er svært positiv for elevenes leseforståelse og språkutvikling. Særlig positivt er dette for elever som har norsk som andrespråk, og for elever som ikke har foresatte med lengre utdanning. Det som har best effekt på leseforståelsen, er å fokusere på ord og begreper som elevene møter på tvers av fagene, og i mange faglige sammenhenger. (Anly, Lissner og Nome 2015:49)

Ordene som elever møter på tvers av fagene, omtales som «mer avansert voksenspråk» eller «generelt akademisk vokabular» (s. 49). Det refereres her ikke til norsk faglitteratur, men til en engelsk fagbok. Flere steder ellers i denne veiledningen brukes betegnelsen «språksvak» (se s. 53, 60, 68), men uten at det er klart hvilke elever man sikter til. Utfordringen med en slik betegnelse er at den representerer et bristperspektiv, og den hjelper således ikke lærere til å se for eksempel flerspråklige elevers samlede språklige ressurser, som også kan bidra i innlæringen av det norske skolespråket.

Oppsummert viser gjennomgangen av lærerveiledningene at alle lærebokforfatterne omtaler undervisningen av flerspråklige elever. I tre av verkene er det elevgruppas utfordringer med å lære norsk som tematiseres, mens i ett verk vektlegges arbeid med flerspråklig mangfold med utgangspunkt i elevene som ressurs. Det at lærebokforfatterne er opptatt av så ulike sider ved det å undervise flerspråklige elever i norsk (jf. tabell 2), kan tolkes

som et tegn på usikkerhet om hva som er mest relevant. Som vi har sett, varierer det også om lærebokforfatterne viser til kilder fra andrespråksforskning. I *Ordriket* og *Zeppelin* vises det til kunnskap utviklet innenfor norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk, mens i *Salto* gjøres dette i begrenset grad når det gjelder veiledningens hovedfokus, lesing, og ikke i det hele tatt når det gjelder ordforråd. Både i *Salto* og *Kaleido* vises det videre til engelskspråklig forskning om ordlæring, mens det ikke er referert til den omfangsrike skandinaviske andrespråksforskningen, selv om deler av den er lett tilgjengelig for lærere. Anne Goldens bok *Ord, ordforråd og ordlæring* har for eksempel kommet ut i fire utgaver på Gyldendal i perioden 1998–2014.

Zeppelin skiller seg ut fordi man i dette læreverket framhever flerspråklige elever som ressurs. At det skjer gjennom et eget avsnitt i lærerveiledningen og egne symboler i metodedelene, gjør ressursperspektivet godt synlig. Selv om de egne avsnittene om elevgruppa i de øvrige lærerveiledningene først og fremst peker på utfordringer, finnes det både i den metodiske delen og i lærebøkene også her eksempler på at flerspråklige elever brukes som ressurs. I *Kaleidos* metodiske veiledning til lærebokkapitlet «Snakk om språk» heter det for eksempel:

Fotografiet på side 104 [i læreboka *Kaleido5B*] er fra skolegården på Tonsenhagen skole i Oslo, som er dekorert med ordet «Hei» på flere språk. Kanskje kjenner elevene noen av måtene å si hei på? Oppgavene til bildet skal introdusere temaet språk. I mange klasser fins det elever med et annet morsmål enn norsk. La dem dele språkerfaringer og lære bort ord fra språket sitt. Bruk disse elevene som en ressurs. (Anly mfl. 2015:192)

I tillegg til spørsmålet som er gjengitt i det siterte avsnittet fra lærerveiledningen, inneholder læreboka de følgende oppgavene: «Hvilke språk snakker du? Hvilke språk skriver du? Hvor mange språk kan dere i gruppa til sammen?» (*Kaleido5B*:105).⁶

⁶ Dette er for øvrig introduksjonen til det lærebokoppslaget om flerspråklighet som var den grundigste behandlingen vi fant i den svensk-norske studien og der hovedteksten er gjengitt tidligere i denne artikkelen.

Diskusjon

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvordan tema fra andrespråksforskning om flerspråklighet og andrespråklæring er behandlet som kunnskapsstoff i lærebøker for norskfaget på mellomtrinnet utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Vi har sett at lærebøkene følger opp læreplanens kompetansemål og utrunder mellomtrinnslevelene med fagord for å snakke om variasjon i muntlig og skriftlig norsk og om samisk, mens fagord og kunnskapsstoff for å følge opp flerspråklig mangfold bare finnes unntaksvis. Noen oppgaver åpner riktignok for å tematisere språkmangfoldet, men da som regel på måter der elevene selv skal fungere som kilde. Da kan lærebøkene vanskelig spille den rollen de kunne ha gjort, om de hadde lagt til rette for kunnskapsstoff som kunne bidra til at elevene utvider sine kunnskaper ut over egne erfaringer og utrustes med nye måter å tenke om, analysere og forstå flerspråklig mangfold og andrespråklæring på. Som vi har sett, er kunnskap som kan fungere på denne måten, eksempel på det M. Young (2009/2016) omtaler som kraftfull kunnskap. Slik kunnskap vil også kunne være et svar på opplæringslovas formål om at undervisning skal åpne dører mot verden. I faglitteraturen om «language awareness» har vi dessuten sett at arbeid med å lære elever å verdsette språklig og kulturelt mangfold regnes som grunnlag for språklig toleranse og gjennom det også som et positivt bidrag til en anti-diskriminerende undervisning, jf. A. Young (2018). Lærebøkens manglende synliggjøring av det flerspråklige mangfoldet vi har rett utenfor den egne dørterskelen, for å bruke Andrea Youngs uttrykk, er således en utfordring for alle norskfagets elever. For gruppa med flerspråklige elever kan fraværet av flerspråklig mangfold i undervisningen ikke bare innebære manglende mulighet til å videreutvikle egne kunnskaper, men også til positiv identitetsskaping og inkludering i norskundervisningen.

Bock (2018) framhever at et vanlig grep i lærebokstudier er å utforske på hvilke måter bøkene kan sies å speile samfunnet. Lærebøkene som er analysert her, kan bare unntaksvis sies å speile bredden i det språksamfunnet dagens barn vokser opp i. I en oppsummering av temaet mangfold i internasjonal lærebokforskning konstaterer Niehaus (2018:337) at det samfunnsmessige mangfoldet fortsatt presenteres som spesialtilfeller og ikke som en normalsituasjon. I mine øyne er det nettopp en slik manglende inkludering av flerspråklighet som en normalsituasjon på linje med det å ha norsk som sitt førstespråk som er en av utfordringene ved lærebokutvalget jeg har studert. Slik sett er det lett å kjenne seg igjen i motivasjonen for et tysk pro-

sjeikt som vil utforske diversitet som normalsituasjon: «Det mangfoldet av biografier som er representert i klasserommene får bare langsomt plass i skolebøkene,» heter det (Nordbruch 2014:1, min oversettelse).

Loftsdóttir (2009) er en av lærebokstudiene som har vært opptatt av mangfold i undervisning i språkfaget, for hennes del islandsk. Hun stiller spørsmål om hvordan Islands nasjon er representert gjennom tekst og bilder i et lærebokutvalg, nærmere bestemt om befolkningens mer mangfoldige bakgrunn gjenspeiles og er inkludert i det felles islandske «vi». Selv om hun i de nyeste bøkene finner flere eksempler på slik inkludering, konkluderer hun med at bøkene i det minste «should allow young Icelandic children of diverse backgrounds to better identify and position themselves as part of Icelandic society» (s. 257).

I norsk sammenheng omhandler den nevnte studien av L.A. Kulbrandstad språklig mangfold. Lærebøkene han analyserte, ble utgitt etter den forrige generasjonen læreplan (L97), en plan som vi innledningsvis så hadde som formål å styrke elevene som morsmålsbrukere og ikke var opptatt av språklig mangfold. Også lærebøkene som trekkes fram i Hvistendahls (2004) studie av flerkulturelle perspektiver i læreplaner og læremidler, er utgitt etter denne læreplanen. I lys av den foreliggende lærebokstudien er den følgende konstateringen til Hvistendahl interessant. Hun skriver: «Det er vel nærmest for et tidsspørsmål å regne når flerspråklighet i samfunnet og tospråklighet som fenomen også får innpass i faget norsk» (s. 48).

Femten år senere kan vi altså konstatere at dette fortsatt lar vente på seg i lærebøker for mellomtrinnet. Flerspråklighet og det å lære og bruke norsk som del av en flerspråklighet behandles praktisk talt ikke som kunnskapsstoff, og vi kan heller ikke si at en forståelse av disse temaene inkluderes gjennomgående i bøkens implisitte beskrivelse av normalsituasjon hva angår språk og språkbruk. Men, dersom vi ser på andre sider av det samfunnsmessige mangfoldet, ser innpasset ut til å være større. Jeg har alt nevnt behandlingen av samisk i de nyeste læreverkene og at tekster skrevet av personer med innvandrerfamiliebakgrunn, behandles som en ordinær del av tekstutvalget. Det er også andre lett iøynefallende tegn på diversitet som riktignok ikke er studert systematisk i prosjektet, men der vi allikevel sitter igjen med klare inntrykk. Det gjelder blant annet bokomslag der personer avbildes. For eksempel har omslagene til *Ordriket* et synlig elevmangfold der elever med mørkere hud både framstilles som aktive og gjerne er tydelig plassert i forgrunnen (*Ordriket* 5A, 6B og 7A). En annen endring som det er lett å legge merke til, er at navn som Than, Mustafa, Ahmed, Minella, Tariq

og Sabina brukes i lærebokskrevne tekster og oppgaver (her fra *Zeppelin5S*). Dette er eksempler på at inkluderingen har kommet et steg på vei. Men i denne artikkelen er det altså *kunnskapsstoffet* om flerspråklig mangfold og andrespråklæring det har vært rettet søkelys mot, og der er det fortsatt et stykke å gå. Lærebøkene stoffutvalg kan bare i beskjeden grad sies å være resultat av transformering fra kunnskapsbasen som finnes i andrespråksforskning. I lærerveiledningene har vi imidlertid sett eksempler på at andrespråksforskning brukes for å informere *om* elevgruppa, først og fremst for å beskrive elevgruppas utfordringer med å lære norsk, mens ett verk fremmer et eksplisitt ressursperspektiv.

I samfunnet ser myten om flerspråklighet som noe primært negativt ut til å være seiglivet når det er personer med minoritetsbakgrunn det tenkes på (Andenæs 1984, Ryen og Simonsen 2015). L.A. Kulbrandstad (2018:155) peker på at selv om det i Norge er en utbredt aksept for språkvariasjon innenfor det norske, har store deler av befolkningen ennå lite erfaring med minoritetstospråklighet. Det kan føre til en enten-eller-oppfatning: Enten fortsetter innvandrere å snakke morsmålet sitt, eller så lærer de seg norsk. En slik holdning der man altså ikke egentlig er seg bevisst to- eller flerspråklighet som en mulighet, kan bidra til å forklare den utbredte skepsisen til at innvandrerspråk blir etablert som permanente minoritetsspråk i landet som Kulbrandstad finner. Slik manglende bevissthet om to- og flerspråklighet er en god grunn til at alle elever trenger å lære om temaet. Samtidig kan myten om at minoritetstospråklighet er noe negativt, også være en forklaring til hvorfor det går så langsomt å skape rom for dette i skolen. De siste årene har det blitt offentlig oppmerksomhet omkring det at en ettspråklig norm preger offentlige arenaer som helsestasjoner og skoler. 54 språkvitere (2019) trekker for eksempel fram fakta om flerspråklighet for å støtte en forelder som fikk råd på helsestasjonen om heller å snakke norsk enn samisk med barnet sitt. Gaup (2018) og Vangsnes (2017) skriver henholdsvis et nyhetsinnslag og en forskerblogg om elever som er nektet å snakke andre språk enn norsk på skolen. I disse tilfellene var skolens forbud og helsestasjonens råd eksplisitt formulert. På skolen er det antagelig enda vanligere at beherskelse av andre språk enn skolens, ikke forbys, men usynliggjøres. Susanne Duek fulgte i sin avhandling seks to-språklige barn i deres hverdag i åtte svenske barnehager og skoler. Om barnas bruk av morsmål oppsummerer hun:

Mitt samlede material viser alltså att elevena knappt någonsinn nämner sitt modersmål till sina lärare eller klasskamrater, och inte heller använder det utanför modersmålsundervisningen och studiehandledningen. (Duek 2017: 140)

Språkrådets framtidsutvalg dokumenterer manglende innsikt i flerspråklighet i befolkningen og foreslår derfor «at Språkrådet i større grad enn i dag får ansvar for og nyttar ressursar på formidling av kunnskap om fleirspråklegheit» (Språkrådet 2018:65). Framtidige lærere er en viktig målgruppe, og derfor har lærerutdanningsmiljøene en viktig oppgave i å sørge for at kommende norsklærere utrustes med kunnskap om flerspråklighet, andrespråksinnlæring og norsk i tverrspråklig lys.

Skoleåret 2020–2021 skal nye læreplaner tas i bruk i grunntidningen. I utkastet som ble sendt på høring i mars 2019, og som i november 2019 forelå i endelig utgave, er det å verdsette flerspråklighet som en ressurs skrevet eksplisitt inn i omtalen av norskfagets relevans og sentrale verdier:

Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (Utdanningsdirektoratet 2019:2)

Kanskje er en slik eksplisitt påpeking av at det å innta et ressursperspektiv er en forutsetning for å oppnå «et inkluderende fellesskap» en nødvendig retningsangivning for å rykke norskfaget ut av en monolingval norm. Mens «flerspråklighet» bare er nevnt denne ene gangen i læreplanen, er «språklig mangfold» pekt ut som ett av fagets kjerneelementer. Etter 4. trinn skal elevene for eksempel kunne «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk» og «utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet» (s. 7). I læreplanens omtale av språklig mangfold som kjerneelement i faget kan vi legge merke til at avsnittet er utformet slik at språklig mangfold ikke er begrenset til det interne norskspråklige mangfoldet, men nettopp kan romme det bredere språklige mangfoldet.

Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge. (Utdanningsdirektoratet 2019:3)

Kunnskapen skal omhandle «dagens språksituasjon», og den skal blant annet bidra til at elevene skal «forstå egen og andres språksituasjon». Men for å lese avsnittet slik, må man faktisk ha innsikt om flerspråklighet og om nettopp samfunnets bredere språklige mangfold.

Litteratur

- Andenæs, Ellen 1984. Flerspråklighet – handikap eller ressurs? I A. Hvenekilde og E. Ryen (red.) «*Kan jeg få ordene dine, lærer?*». Oslo: Cappelen, 36–51.
- Anly, Ingeborg, Eirik Lissner og Sture Nome 2015. *Kaleido 5. Lærerens bok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berggreen, Harald, Kjartan Sørland, Vigdis R. Alver 2012. *God nok i norsk?* Oslo: Cappelen Damm.
- Bjerke, Christian, Kine Brandsrud, Gudrun A. Garmann, Marit M. Hagen, Lars Møhle, Tonje Strømdahl og Gro Ulland 2014. *Ordriket. Lærerveiledning 5*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bock, Annekatrin 2018. Theories and methods of textbook studies. I E. Fuchs og A. Bock (red.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 57–70.
- Cots, Josep M. og Peter Garrett 2018. Language awareness: opening up the field of study. I P. Garrett og J. M. Cots (red.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge.
- Cummins, Jim 2017. *Flerspråklige elever. Effektiv undervisning i en utmanende tid*. Stockholm: Natur och kultur.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Bente Hugo 2012. Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen og P. Haug (red.). *I klasserommet. Studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag, 83–101.
- Dewilde, Joke 2017. Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 1-12. doi: 10.1177/1367006917740975.
- Duek, Susann 2017. *Med andra ord. Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktoravhandling. Karlstad: Karlstad University Press. DiVA, id: diva2:1055930.
- Finkbeiner, Claudia og Joanna White 2017. Language awareness and multilingualism: A historical overview. I J. Cenoz, D. Gorter og S. May

- (red.). *Language Awareness and Multilingualism. Third edition.* Cham, Sveits: Springer, 3–18.
- Forskrift til opplæringslova. Lest 10.11.2019 på <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Gaup, Berit S. 2018. *Barn ble nektet å snakke samisk, arabisk og russisk. Nå legger skoleledelsen seg flat.* Lest 18.6.2019 på www.nrk.no/sapmi
- Gericke, Niklas, Brian Hudson, Christina Olin-Scheller og Martin Stolare 2018. Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*. 16 (3), 428–444. doi.org/10.18546/LRE.16.3.06
- Gilje, Øystein mfl. 2016. *Med ARK & APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer.* Oslo: Universitet i Oslo. Lest 18.6.2019 På www.udir.no
- Golden, Anne 2014. *Ord, ordforråd og ordlæring. 4. utgave.* Oslo: Gyldendal.
- Golden, Anne, Kirsti Mac Donald og Else Ryen 2014. *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- GSI [Grunnskolen informasjonssystem] 2019. *Statistikk.* Lest 27.2.19. <https://gsi.udir.no>
- Hauge, Ann-Magritt 2014. *Den felleskulturelle skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hélot, Christine 2012. Linguistic diversity and education. I M. Martin-Jones, A. Blackledge og A. Creese (red.). *The Routledge Handbook of Multilingualism.* London: Routledge, 214–231.
- Holm, Dagny og Bjørg Gilleberg Løkken 2011. *Zeppelin. Lærerveiledning til Språkbok 5, Lesebok5, Lesebok 5 Pluss.* Oslo: Aschehoug.
- Hudson, Brian 2018. Powerful knowledge and epistemic quality in school mathematics. *London Review of Education*. 16 (3), 384–397. doi.org/10.18546/LRE.16.3.03
- Hvistendahl, Rita 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.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 1/2004, 25–58.
- James, Carl og Peter Garrett 1991. The scope of language awareness. I C. James og P. Garrett (red.). *Language Awareness in the Classroom.* London: Longman, 3–20.

- KD [Kunnskapsdepartementet] 2016. *Meld.St. 28 (2015-2016). Fag – for-
dypning – forståelse.*
- Kulbrandstad, Lars Anders 2001. Samfunnsvirkelighet og lærebok-
virkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene.
I S. Selander & D. Skjelbred (red.). *Fokus på pedagogiske tekster 3.*
Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 67–84. [http://www-bib.hive.no/
tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-2001.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-2001.pdf)
- Kulbrandstad, Lars Anders 2009. “Det va jo norsk, da, men det va’kje
norsk” Ungdommer møter andrespråkspreget norsk. I H. Sandøy og K.
Tenfjord (red.). *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globalise-
ringa.* Oslo: Novus, 99–123.
- Kulbrandstad, Lars Anders 2018. Increased linguistic diversity in Norway.
Attitudes and reflections. I L.A. Kulbrandstad, T.O. Engen og S. Lied
(red.) *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity.*
Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 142–159.
- Kulbrandstad, Lars Anders og Lise Iversen Kulbrandstad 2008. Norsk som
andrespråk ut av rekka gikk – norskopplæring for minoritetspråklige
elever ved et veiskille. I C. Carlsen mfl. (red.). *Banebryter og brobygger
i andrespråksfeltet.* Oslo: Novus, 39–56.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2001. Grunnskolefaget norsk og målet om «inn-
blikk i andre kulturar». I S. Selander og D. Skjelbred (red.). *Fokus på
pedagogiske tekster 3.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 85–104.
[http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-
2001.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-2001.pdf)
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2008. Å tøtsje framtida. Om å være norsklærer
i en flerkulturell og flerspråklig skole. I A. Næss og T. Egan (red.). *Vand-
ringer i ordenes landskap.* Vallset: Oplandske Bokforlag, 360-370.
<http://hdl.handle.net/11250/134194>
- Kulbrandstad, Lise Iversen og Birgitta Ljung Egeland 2019. Kraftfull kunn-
skap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske læ-
rebøker på mellomtrinnet. I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund
og P. Sundqvist (red.). *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport
från ASLA-symposiet i Karlstad, 12-13 april, 2018. ASLAs skriftserie
27.* Karlstad: Karlstad University Press, 137–160. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1319360&dswid=-1050>
- Laursen, Helle Pia (red.) 2013. *Literacy og sproglig diversitet.* Aarhus: Aar-
hus universitetsforlag.

- Laursen, Helle Pia 2019. *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lindberg, Inger 2009. I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*. 18 (2), 9–37.
- L97. *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LK06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: KD og Utdanningsdirektoratet.
- LK06/2013. *Læreplan i norsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.6.2013*. <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Loftsdóttir, Kristin 2009. The diversified Iceland. Identity and multicultural society in Icelandic school books. I S. Selander og B. Aamotsbakken (red.) *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*. Oslo: Novus, 239–260.
- Madsen, Lis 2006. Nabosprogsdidaktik – eksemplificeret i forhold til læreruddannelse og grunskole. I L. Madsen (red.) *Nabosprogsdidaktik*. København: Dansk lærerforening/Nordspråk, 217–230.
- Maagerø, Eva 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*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 1/2004, 117–146.
- Moll, Luis C., Cathy Amanti, Deborah Neff og Norma Gonzalez 1992. Funds of knowledge for teaching. Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*. XXXI (2), 132–141.
- Niehaus, Inga 2018. How diverse are our textbooks? Research findings in international perspective. I E. Fuchs og A. Bock (red.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillian, 329–343.
- Nordbruch, Götz 2014. *Diversität als Normalfall. Das Projekt Zwischentöne – Materialien für das globalisierte Klassenzimmer*. Eckert. Beiträge 2014/3. Lest 18.6.2019 på <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00254>.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lest 10.11.2019 på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opsahl, Toril og Unn Røyneland 2016. Reality rhymes. Recognition of rap in multicultural Norway. *Linguistics and Education* 36, 45–54.
- Palm, Kirsten og Else Ryen 2014. Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*. 8 (1), 1–17.

- Putjata, Galina 2018. Multilingualism for life – language awareness as key element in educational training: insights from an intervention study in Germany. *Language Awareness*, 27 (3), 259–276. DOI: 10.1080/09658416.2018.1492583.
- Ryen, Else og Hanne Gram Simonsen 2015. Tidlig flerspråklighet. Myter og realiteter. *NOA*. 30 (1–2), 195–217.
- Selander, Staffan og Bente Aamotsbakken (red.). 2009. *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*, Oslo: Novus.
- Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) 2008. *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen.
- Skjong, Synnøve 2011. Toskriftskompetanse på barnetrinnet: Nynorsk for elevar med bokmål som opplæringskriftspråk. I B. K. Jansson og S. Skjong (red.). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget, 136–161.
- Språkrådet 2018. *Språk i Norge – kultur og infrastruktur*. Lest 18.6.2019 på https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf
- Teigen, Marianne, Linn T. Sunne, Gaute Brovold, Ane Bjørndal og Soufia Aslam 2015. *Salto 5A. Lærerens bok. Salto 5B. Lærerens bok*. Oslo: Gyldendal.
- Tonne, Ingebjørg, Aase R. Nordby, Kristine E. Seljevold, Marianne Simonsen og Silje Ufs 2011. Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. I *NOA. Norsk som andrespråk*. 27 (2), 24–46.
- Utdanningsdirektoratet 2019. Læreplan i norsk. Lest 15.12.2019 på <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vangsnes, Øystein 2017. *Språkfrykt i osloskolen*. Lest 18.6.2019 på <https://blogg.forskning.no/oystein-a-vangsnes-blogg/sprakfrykt-i-osloskolen/1096753>
- Young, Andrea S. 2018. Language awareness, language diversity and migrant languages in the primary school. I P. Garrett og J. M. Cots (red.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge, 23–39.
- Young, Michael 2009/2016. What are schools for? I M. Young og J. Muller. *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the sociology of education* New York: Routledge, 105–114.

Young, Michael 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

Aamotsbakken, Bente 2003. *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse?* Rapport 9/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Lest 18.6.2019 på <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>

54 språkvitere 2019. *Det beste for barn er at foreldrene snakker det språket de selv kan best.* Lest 18.6.2019 på <https://khrono.no>

Vedlegg: 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.*

Ordriket-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*.

Abstract

In this article, a selection of textbooks for the subject Norwegian in primary school are analyzed in light of society's increased linguistic diversity. The research question is to what extent and in what ways textbooks published after 2006 address multilingualism and the learning of Norwegian as a second language. The study is a contribution to the field of language awareness, which takes as point of departure that knowledge of language and language learning can enable students to analyze, explain and understand the cultural and linguistic diversity in modern society. The study is part of the ROSE project at Karlstad University, a project inspired by Michael Young's theories of powerful knowledge. The analysis shows that the textbooks offer few possibilities to learn about linguistic diversity and second language learning. In practice, a monolingual norm still seems to dominate. There are however, some interesting exceptions. For example, there are tasks in which students are challenged to explore local diversity. Still, it is a constant challenge that these tasks are often presented without being framed by knowledge about such diversity.

Key words: second language learning; multilingualism; linguistic diversity; monolingual norm; language awareness; textbook studies