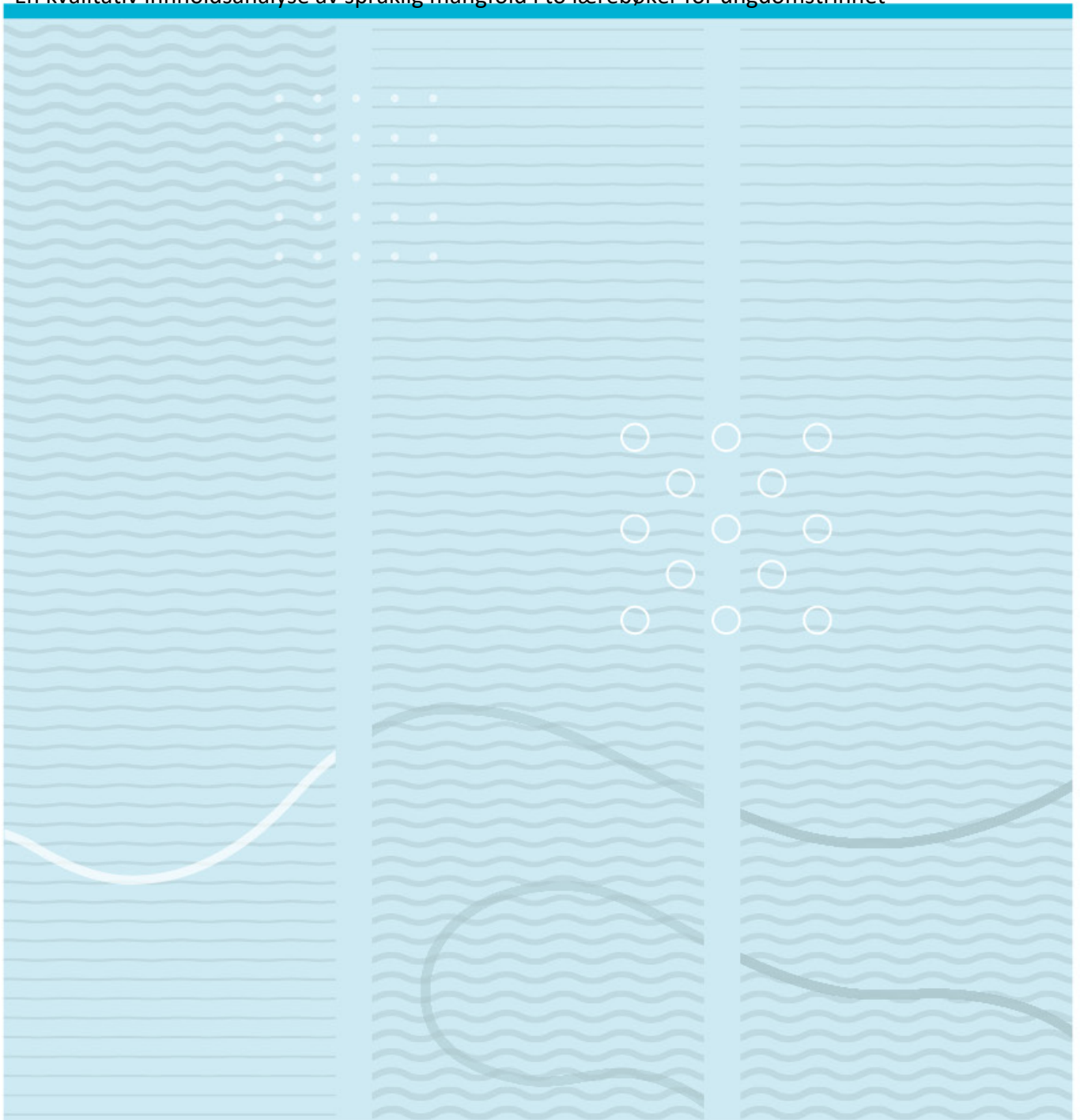


Vivian Stensrud

Tradisjonelt eller nytt?

En kvalitativ innholdsanalyse av språklig mangfold i to lærebøker for ungdomstrinnet



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Masterprogrammet i grunnskolelærerutdanning trinn 5-10, institutt for språk og litteratur

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Vivian Stensrud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan to lærebøker i norsk for ungdomstrinnet presenterer språklig mangfold. Norge har alltid vært en flerspråklig nasjon med urspråk og nasjonale minoritetsspråk. På grunn av økt innvandring i flere tiår, har den språklige virkeligheten i Norge blitt supplert med flere nye minoritetsspråk som tradisjonelt ikke har hatt tilknytning til Norge. Det språklige mangfoldet i Norge har blitt større og mer variert, og Norges offisielle språkpolitikk stadfester de nye innvandrerspråkene som utfyllende av den totale språksituasjonen i Norge (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2007). Språk skal åpne dører ut til verden, og elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Læreboka er fortsatt en viktig ressurs når lærere både planlegger og gjennomfører undervisning (Blikstad-Balas, 2014; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gilje et al., 2016; Skjelbred, 2003; Skjelbred et al., 2005). Undersøkelser av lærebøker vil derfor kunne gi innsikt i hva slags språklig mangfold som vektlegges og som elevene dermed blir eksponert for.

Datamaterialet i denne undersøkelsen er utvalgte språkkapitler i lærebøkene *Kontekst 8-10 Basis* (Gyldendal) og *Synopsis Håndbok – norsk 8-10* (Fagbokforlaget). Lærebøkene er fra to forlag som er store på markedet når det gjelder lærebøker i den norske skolen, og disse to bøkene kan dermed antas å være i bruk i mange klasserom i dag. Begge lærebøkene er gitt ut i ny utgave tilpasset ny læreplan, LK20. Datamaterialet er analysert gjennom en kvalitativ innholdsanalyse.

Studien har tre hovedfunn. Begge bøkene presenterer et nokså tradisjonelt syn på språklig mangfold, med hovedvekt på nynorsk og dialekter. Det man kan kalle nyere språklig mangfold på grunn av økt innvandring de siste tiårene er viet vesentlig mindre oppmerksomhet i begge bøkene. Det andre funnet henger tett sammen med det første, og det er at de to lærebøkene i liten grad gjenspeiler språkvirkeligheten i Norge i dag på grunn av økt innvandring og økende innslag av andre språk. Tredje hovedfunn er at oppgavene innen nyere språklig mangfold i *Kontekst* hovedsakelig er reflekterende og/ eller utforskende, mens det i *Synopsis* ikke er noen utforskende oppgaver om dette og kun et fåtall reflekterende.

Forord

I august 2017 kjørte jeg til første studiesamling på Notodden. Jeg husker jeg tenkte: «fem år er jammen lenge». Men så viser det seg at fem år faktisk går ganske fort, for nå har jeg plutselig skrevet en masteroppgave og er ferdig utdannet grunnskolelærer.

Nå som jeg har anledningen, vil jeg rette en takk til flere. Den aller største takken går til veilederen min, Eli Anne Eiesland. Du har vært til enorm hjelp disse månedene. Å kunne diskutere og få veiledning og innspill fra deg, har vært helt avgjørende for at jeg har kunnet skrive og lande denne oppgaven. Du er kunnskapsrik, presis, og veldig lett å samarbeide med – akkurat det jeg har trengt i en veileder. Jeg synes også det har vært behagelig at du er like avslappet som meg slik at masteroppgaven ikke har vært noe jeg har stresset med, men derimot likt godt å jobbe med. Tusen takk for all hjelp!

Kjære Andreas. Du har hørt på når jeg har vært frustrert og lei, og du har hørt på når jeg har vært skikkelig fornøyd med egen innsats. Du heier alltid på meg, og det merker jeg at jeg blir skikkelig glad av. Danskebåtens venner – det beste crewet. Takk for at dere lager liv og røre i livet mitt. Og ikke minst alltid backer meg. Ås-jentene, dere er min klippe.

Tusen takk til Maria og Lotte som har lest korrektur. Johann, takk for tabell-hjelp, og takk til Gyldendal og Fagbokforlaget for tilgang til læreverkene deres.

Mamma, pappa og Tor Einar. Takk for alt dere hjelper meg med. Disse fem årene hadde garantert vært tøffere hvis ikke dere hadde hjulpet meg med alle praktiske, og til tider økonomiske, ting jeg har trengt hjelp til.

Jeg har også lyst til å si at jeg er ganske stolt av meg selv. Med tre jobber ved siden av fulltidsstudier har det til tider vært lange og slitsomme dager, men samtidig har jeg funnet ut at jeg klarer alt jeg vil. Nok en gang venter noe nytt i august, og denne gangen er det en hverdag som lærer på en barneskole i Oslo. Det gleder jeg meg til!

Oslo, mai 2022

Vivian Stensrud

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNINGER	8
1.3 SPRÅKLIG MANGFOLD I LÆREPLANEN	10
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	11
2 TEORI	12
2.1 FLERSPRÅKLIGHET	12
2.1.1 Flerspråklighet på samfunnsnivå	13
2.1.2 Språksituasjonen i Norge	14
2.1.3 Flerspråklighet på individnivå	14
2.2 SPRÅK OG IDENTITET	15
2.3 SPRÅKTYPLOGI	17
2.3.1 Kontrastiv grammatikk	18
2.4 SOSIOLINGVISTIKK	19
2.4.1 Multietnolektisk stil	20
2.4.2 Kodeveksling	21
2.5 TIDLIGERE FORSKNING	22
2.5.1 Lærebøker	22
2.5.2 Lærebokforskning	23
2.5.3 Språklig mangfold i lærebøker	25
2.6 SAMMENFATNING AV KAPITTELET	27
3 METODE	29
3.1 VALG AV METODE	29
3.1.1 Kvalitativ innholdsanalyse	29
3.1.2 Konvensjonell innholdsanalyse	30
3.1.3 Hermeneutisk metode	31
3.2 EMPIRI OG UTVALG	31
3.3 PRESENTASJON AV INNHOLDSENHETER, ANALYSEPROSESS OG ANALYSEKATEGORIER	34
3.3.1 Innholdsenheter	34
3.3.2 Analyseprosess og analysekategorier	36
3.4 KVALITET I FORSKNINGSPROSJEKTET	39
3.4.1 Validitet	39
3.4.2 Reliabilitet	40
3.4.3 Generalisering og begrensinger	41
4 ANALYSE	42
4.1 HVA SLAGS SPRÅKLIG MANGFOLD ER VEKTLAGT?	42
4.2 LÆREBØKENES GJENSPEILING AV SPRÅKSITUASJONEN	51
4.3 OPPGAVENE OM SPRÅKLIG MANGFOLD	53
4.4 OPPSUMMERING ANALYSE	60
5 DISKUSJON	62
5.1 SPRÅKLIG MANGFOLD I KONTEKST OG SYNOPSIS	62
5.2 OPPGAVER OM SPRÅKLIG MANGFOLD	67
6 AVSLUTNING	72
6.1 HOVEDFUNN OG KONKLUSJON	72
6.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	73
6.3 VIDERE FORSKNING	74
LITTERATURLISTE	75
VEDLEGG	82

1 Innledning

I læreplanens overordnede del heter det at opplæringen skal sikre at elevene blir sikre språkbrukere, at de utvikler sin identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Det uttrykkes at kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir elevene verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner, og at elevene skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet. Befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, verden knyttes tettere sammen, og derfor blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet og formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet og åpne dører mot verden og fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Formuleringene over er fra den overordnede delen i læreplanen som handler om identitet og kulturelt mangfold. Som vi ser, legges det vekt på at språk er identitetsskapende og et viktig redskap for kommunikasjon og forståelse. I tillegg trekkes det frem at språklig mangfold er verdifullt og at det å kunne ulike språk er en ressurs. Fokuset på språk og flerspråklighet er også en viktig del av norskfaget, hvor det blant annet (etter 10. trinn) uttrykkes at elevene skal utforske språklig mangfold og variasjon i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreboka er en sentral del i mange læreres planlegging og gjennomføring av undervisning. Mange lærere oppgir nemlig at de støtter seg mye til læreboka i arbeidet sitt (Blikstad-Balas, 2014; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gilje et al., 2016; Skjelbred et al., 2005). Læreboka spiller altså en stor rolle for hva som blir formidlet og hvordan det jobbes med ulike temaer i klasserommet. Derfor er det interessant å undersøke i hvor stor grad og på hvilke måter det legges opp til å jobbe med nettopp språklig mangfold i lærebøker i norskfaget på ungdomstrinnet.

I min studie undersøker jeg språklig mangfold i norsklærebøker. I dette innledende kapittelet presenterer jeg bakgrunn, formål og problemstilling for studien, samt supplerende forskningsspørsmål. Herunder gjør jeg også rede for studiens avgrensinger. Jeg belyser språklig mangfold i dagens læreplaner, og til slutt presenterer jeg studiens oppbygning.

1.1 Bakgrunn

I Norge har vi et bredt språklig mangfold, både fra gammelt av og i form av nyere innvandrerspråk. Vi har to offisielle språk: norsk (bokmål og nynorsk) og det samiske språket. I tillegg er det tre nasjonale minoritetsspråk i Norge: kvensk, romanés og romani (Bull & Lindgren, 2009). Det er lett å tenke at det først er de siste tiårene med økt innvandring fra ulike land at Norge har blitt et flerkulturelt land med et mangfold av språk, men både kulturelt og språklig mangfold har eksistert i Norge i hundrevis av år. Historisk sett har flerspråklighet blitt forbundet med sosiale og politiske spenninger. I tillegg til har det blitt ansett som en trussel mot nasjonale enheter og mot stabilitet og konformitet (Svendsen, 2009). Skolen har gjennom tidene vært medvirkende til assimilering og usynliggjøring av nasjonale minoriteter i Norge ved blant annet mobbing og trakassering dersom noen har snakket et annet språk eller vist en annen oppførsel enn majoritetskulturen (Lund & Moen, 2016). Denne typen fornorskingspolitikk er utdatert nå, og vi har de siste tiårene sett en utvikling i motsatt retning, nemlig at ulike språk verdsettes, blir sett på som en ressurs og som identitetsskapende (jamfør utdragene fra lærerplanens overordnede del over). I tillegg ble for eksempel samelovens språkregler, som en del av sameloven av 1987, vedtatt i 1990 (iverksatt i 1992). Der er det blant annet lovfestet at norsk og samisk er likeverdige språk, og formålet med språkreglene er å bevare og utvikle samiske språk ved særlig å styrke bruken i offentlig sammenheng (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020).

De siste tiårene har det vært økt innvandring til Norge. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2021) er 18,5 % av den norske populasjonen innvandrere og/eller norskfødte med innvandrerforeldre. Dette har ført til at mangfoldet av nyere minoritetsspråk har økt, og urdu, arabisk, russisk og polsk er blant de vanligste nyere innvandringsspråkene (Bull & Lindgren, 2009). I lys av denne utviklingen har dagens språksituasjon med nyere innvandringsspråk blitt en del av Norges språkpolitikk, uttrykt slik i St.meld. nr. 35 (2007-2008):

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

Dette språklege mangfaldet må utgjera eit tredje element i den nye språkpolitikken (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2007).

Som vi ser av sitatet over, har Norge et positivt syn på innvandrerspråk. Dette positive synet på flerspråklighet ser vi også i Ludvigsen-utvalgets fagfornyelse i 2015. I rapporten trekkes språk fram som et av de mest sentrale fagområdene i norsk skole, og utvalget legger vekt på at det er viktig med god kompetanse i språk og kommunikasjon, spesielt på grunn av økt globalisering og internasjonalisering av samfunns-, arbeids- og næringsliv. Videre skriver utvalget at

elever med to- eller flerspråklig kompetanse er en ressurs for norsk kultur og samfunn, og de bør få videreutvikle sin språklige kompetanse. Dette gjelder både elever som har samisk eller finsk/kvensk språkbakgrunn, og elever med annen minoritetspråklig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Utvalget legger altså vekt på at det å kunne flere språk er en ressurs, og skolen er en arena hvor flerspråklighet skal kunne videreutvikles.

I tillegg er det slik at i den nye læreplanen (LK20) er termen «talemål» byttet ut med «talespråk». Jeg skal ikke gå inn i en diskusjon om hva utskiftningen fra «mål» til «språk» innebærer, men jeg er av den oppfatning av at termen «talemål» la opp til en mer tradisjonell dialekttilnærming, mens termen «talespråk» åpner opp for mye mer språklig variasjon.

1.2 Problemstilling og avgrensninger

I læreplanene finner man det samme positive synet på språklig mangfold, og det er flere kompetansemål i grunnskolen og videregående skole som oppfordrer til å utforske, reflektere over og sammenligne språk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som vist innledningsvis, er læreboka sentral i mange læreres planlegging og gjennomføring av undervisning. Læreboka spiller rett og slett fortsatt en viktig rolle i norske klasserom. Derfor vil det være både interessant og nyttig å undersøke om det legges opp til å jobbe med språklig mangfold i lærebøkene. Formålet med dette prosjektet vil derfor være å undersøke i hvor stor grad lærebøker i norskfaget på ungdomstrinnet oppfordrer til å jobbe med språklig mangfold og på hvilken måte det i så fall gjøres. Tidligere lærebokforskning har vist at det i stor grad er

sidemål, dialekter og nabospråk som gjør seg gjeldende når språklig mangfold tematiseres (L. A. Kulbrandstad, 2001; L. I. Kulbrandstad & Ljung Egeland, 2019). Med dette i tankene er jeg med denne studien spesielt interessert i å undersøke om det i større grad enn tidligere legges opp til å trekke andre språk inn i undervisningen. Med følgende problemstilling skal jeg analysere utvalgte språkkapitler:

Hvilke former for språklig mangfold presenteres i to norsklærebøker for ungdomstrinnet?

For å kunne besvare denne problemstillingen vil jeg i analysen ta utgangspunkt i relevante språkkapitler fra hver lærebok. I studien er jeg ikke bare interessert i å kartlegge hva slags språklig mangfold lærebøkene presenterer, men også hvor mye oppmerksomhet de ulike temaene innenfor språklig mangfold blir viet, altså hvor mye/lite de blir behandlet i bøkene. Med tanke på økt innvandring og følgende økning av antall språk i Norge, samt fokuset og det positive synet på språk som en ressurs i både språkpolitikken og læreplaner, er jeg også interessert i å undersøke utviklingen av språklig mangfold i norsklærebøker. Er nyere minoritetsspråk mer framtrødende i lærebøkene nå enn før, slik man kanskje kan forvente at det er? For å forsøke å finne svar på dette, trenger jeg noe å sammenligne med, og her er Kulbrandstads studie *Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene* fra 2001 mitt utgangspunkt. I studien undersøkte han behandlingen av språklig variasjon i seks norsklærebøker på ungdomstrinnet, med hovedtyngde på spørsmålet om på hvilke måter og i hvilken grad lærebøkene gir elevene hjelp til å orientere seg om de nye formene for språkvariasjon i samfunnet. Et hovedfunn i studien var at nye trekk ved språkforholdene i Norge som følge av innvandring gjennom de siste tiårene, samlet sett var svært lite framtrødende i materialet (L. A. Kulbrandstad, 2001). Jeg vil også undersøke på hvilken måte lærebøkene oppfordrer elevene til å arbeide med språklig mangfold, og dette gjør jeg ved å se på hvordan oppgavene innenfor temaet er formulert.

Som støtte for å undersøke hvor mye oppmerksomhet de ulike temaene innenfor språklig mangfold blir viet, og om språklig mangfold i form av nye minoritetsspråk er mer framtrødende i norsklærebøker nå enn tidligere, samt hvordan lærebøkene legger opp til å arbeide med språklig mangfold, har jeg i tillegg til problemstillingen følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke aspekter av språklig mangfold vies mest oppmerksomhet i lærebøkene?*
- *Gjenspeiler lærebøkene endringene i den språklige virkeligheten i Norge som følge av økt innvandring de siste tiårene?*
- *Hvordan legger oppgavene i lærebøkene opp til at det arbeides med språklig mangfold på ungdomsskolen?*

Problemstillingen belyses primært gjennom kvalitativ innholdsanalyse. I oppgaven studerer jeg brødtekst og oppgaver i relevante språkkapitler i de to lærebøkene *Kontekst 8-10 Basis* og *Synopsis Håndbok – norsk 8-10*. Dette er lærebøker i norsk på ungdomsskolen publisert av henholdsvis Gyldendal og Fagbokforlaget.

Problemstillingen legger føringer for avgrensninger av studien. Studien vil, som nevnt, bare undersøke lærebøker i norsk på ungdomstrinnet. Det er bare kapitler knyttet til språk som inkluderes i analysen, så dersom det dras inn språklig mangfold i andre kapitler, blir ikke det behandlet i dette prosjektet. I studiens metodekapittel (kapittel 3) vil jeg komme mer detaljert tilbake til blant annet valg av analysemateriale og avgrensninger.

1.3 Språklig mangfold i læreplanen

For å forstå hva lærebøkene presenterer og vektlegger, er det hensiktsmessig å se på hva læreplanen (LK20) uttrykker at elevene skal kunne om flerspråklighet og språklig mangfold. Det positive synet på flerspråklighet og språk som en ressurs i både regjeringens språkpolitikk (2007) og Ludvigsen-utvalget (2015) gjenspeiles i læreplanen for norsk i grunnskolen og videregående opplæring (NOR01-06). I fagets relevans og sentrale verdier vektlegges det at faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. I tillegg skal faget hjelpe elevene å bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dessuten er språklig mangfold et av seks kjerneelementer i faget, og herunder er det beskrevet at «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I tillegg er det en rekke kompetansemål som konkretiserer arbeid med språk og språklig mangfold. Etter barneskolen skal for eksempel elevene kunne sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk, utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet, prøve ut skriving av tekster på sidemål og sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk (Utdanningsdirektoratet, 2020). For denne studien er det kompetansemålene etter 10. trinn som setter premissene for undersøkelsen, og de som er relevant for språk og språklig mangfold er:

- Lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk.
- Forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag.
- Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Min studie analyserer lærebøkene spesielt sett opp mot disse kompetansemålene, men det vil være naturlig også å ta i betraktning kunnskap elevene skal ha tilegnet seg om temaet med utgangspunkt i kompetansemål fra tidligere trinn.

1.4 Oppgavens struktur

I tillegg til dette introduksjonskapittelet, vil jeg i kapittel to gjøre rede for teori og relevant forskning. Den utvalgte teorien belyser blant annet flerspråklighetsbegrepet, språktypologi og sociolingvistik. Av tidligere forskning har jeg i hovedsak valgt å trekke frem lærebokforskning og språklig mangfold i lærebøker. Det tredje kapittelet omhandler metode, og her presenterer jeg valg av forskningsdesign, hvordan datamaterialet er analysert samt studiens reliabilitet og validitet. Oppgavens analyse og funn blir presentert i kapittel fire, mens jeg i kapittel fem diskuterer hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning. Siste kapittel er kapittel seks, og her oppsummerer jeg studiens hovedfunn, gjør meg noen didaktiske refleksjoner og peker på forslag til videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for teori som setter rammene for denne studien, samt tidligere forskning som er relevant for min studie og som legger grunnlag for diskusjonsdelen senere. Jeg starter med å presentere teorier om flerspråklighet, både på individ- og samfunnsnivå, for så å gjøre rede for sammenhengen mellom språk og identitet. Deretter følger teori om sosiolingvistikk og språktypologi. Til slutt redegjør jeg for tidligere forskning, og denne delen er todelt. Først trekker jeg fram forskning på bruk av lærebøker i undervisningen, og deretter konkretiserer jeg ved å se nærmere på studier som tar for seg flerspråklighet i lærebøker.

2.1 Flerspråklighet

I verden er det rundt 7000 språk fordelt på 196 land. Det vil si at de aller fleste nasjonene i verden er flerspråklige (García & Li, 2019, s. 63). Dessuten har vi i vårt århundre sett en voldsom økning i internasjonal migrasjon. Det anslås at det i 2005 var nesten 200 millioner internasjonale migranter rundt om i verden, noe som er en økning på to og en halv gang siden 1970 (Sollars i García & Li, 2019, s. 63). Da er det klart at det språklige mangfoldet er stort, og dermed har også begreper som flerspråklighet blitt tatt mer i bruk.

Det finnes mange varianter av flerspråklighet, og fenomenet har blitt beskrevet på mange forskjellige måter gjennom tidene. Definisjonene av begrepet er mange og med et vidt spenn. De er forankret i ulike teoretiske og praktiske perspektiver ved flerspråklighet og legger vekt på ulike aspekter ved bruk og læring av språk (Aronin & Singleton, 2012, s. 1). Noen definisjoner legger vekt på at man må bruke språkene man kan og eksponere seg for dem ofte for å være flerspråklig, men denne typen definisjoner har fått kritikk, blant annet fordi ulike forskere har ulik oppfatning av hva hyppig bruk og eksponering av et språk er. I og med at språkene har forskjellige bruksområder, vil en flerspråklig person sjelden oppleve å beherske begge/alle språk like godt (Aronin & Singleton, 2012; Shin, 2004).

I det felles europeiske rammeverket for språk *Læring, undervisning, vurdering* belyses det også at flerspråklighet har fått større betydning de siste årene. Der beskrives fenomenet som noe annet enn mangespråklighet, som innebærer at en person kan en rekke språk eller at flere språk eksisterer side om side i et samfunn. Ifølge Europarådet er flerspråklighet noe mer enn dette,

og det vektlegges hvert enkelt individs evner til å bruke et språk og kommunisere med det i ulik grad og i gitte situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 51).

2.1.1 Flerspråklighet på samfunnsnivå

I forskningslitteraturen skilles det ofte mellom flerspråklighet på samfunnsnivå og individnivå (Svendsen, 2009). På samfunnsnivå studerer man ulike aspekter ved flerspråklige (nasjonal)stater som Belgia, Canada, Filippinene, Sveits og Sør-Afrika. I enkelte samfunn er det såkalte diglossiske språksituasjoner, noe som innebærer at det er en klar og stabil funksjonsdeling mellom ulike språk eller varieteter, hvor én av varietetene som regel har høyere prestisje enn andre (Svendsen, 2009, s. 32). Det var Charles Fergusson (1952) som først introduserte begrepet diglossi, og han brukte uttrykket opprinnelig for å beskrive forskjellen mellom to ulike varieteter av det samme språket innenfor et språksamfunn der nettopp den ene varieteten blir betraktet som høyspråk (H) og den andre som lavspråk (L). Som eksempler på diglossi trakk Ferguson fram fordelingen mellom sveitsertysk (L) og høytysk i Sveits, haitisk kreol (L) og fransk (H) på Haiti og hverdagsarabisk (L) og arabisk (H) i Egypt (Mæhlum et al., 2008, s. 44). Det er en rekke land hvor diglossi gjør seg gjeldende. Svendsen (2009) beskriver nærmere språksituasjonen i Egypt og Filippinene. I Egypt regnes standardarabisk som det mest adekvate språket innen domener som utdanning, vitenskap, teknologi, rettsvesen og media, i tillegg til at det også er det språket som brukes i de fleste skriftlige sammenhenger. Dagligtale og talt arabisk (L) er forbeholdt mer uformelle situasjoner som i hjemmet og i lokalsamfunnet. En lignende situasjon finner man i Filippinene hvor engelsk lenge har vært regnet som et høyspråk som brukes i domener som media og regjeringsadministrasjonen, mens filipino har vært det mer uformelle lavspråket. I Filippinene er derimot skillet mellom de to mer diffust enn for eksempel den arabiske språksituasjonen fordi det lenge har blitt jobbet med at filipino skal være et offisielt kommunikasjons- og undervisningsspråk (Svendsen, 2009, s. 32–33).

Etter Fergusons opprinnelige definisjon av diglossi har begrepet blitt revidert og supplert flere ganger. Den viktigste modifiseringen står Joshua Fishman (1972) for. Han foreslår at diglossi både kan omfatte veksling mellom ulike språk og mellom standard og dialekt og mellom ulike registre. Denne definisjonen er videre en Fergusons, og dersom man tar utgangspunkt i Fishmans definisjon, vil man kunne si at mange flerspråklige har et minoritetsspråk som L og majoritetsspråket i landet som H. Man kan også si at mange språkbrukere har dialekten sin som L og standardspråket i landet som H (Mæhlum et al., 2008, s. 45).

2.1.2 Språksituasjonen i Norge

Språksituasjonen i Norge er spesiell blant annet fordi vi har ett offisielt fellesspråk med to ulike, men sidestilte målformer: bokmål og nynorsk. Sidestillingen gjelder alle organer for stat, fylkeskommune og kommune, men den enkelte kommune og fylkeskommune kan fatte vedtak om å bruke bare én av målformene¹ (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 85). I tillegg har Norge ett offisielt minoritetsspråk, nemlig samisk. Det at et språk har status som offisielt språk, betyr at det blir brukt i offentlig administrasjon. Norge har dermed to offisielle språk, norsk og samisk, der norsk opptrer i to ulike målformer² (Mæhlum et al., 2008, s. 39).

Røynealand (2008) argumenterer for at Norge ikke er et diglossisk samfunn dersom man tar utgangspunkt i den opprinnelige, smale definisjonen av diglossi. Ut ifra den vide definisjonen, kan imidlertid deler av landet og visse grupper kunne skildres som diglossiske. Røynealand nevner i så måte spesielt de samiske språkområdene hvor samisk tidligere ikke har hatt den offisielle statusen det har i dag. Samisk var i hovedsak hjemmespråket for den samiske befolkningen, mens norsk ble brukt i formelle sammenhenger, og på den måten kunne norsk beskrives som H og samisk som L. Dette har riktignok endret seg de siste årene, og Røynealand mener det er tvilsomt om det finnes en slik funksjonsdeling mellom norsk og samisk i de samiske områdene i dag. Hun argumenterer likevel for at utenfor det samiske forvaltningsområdet kan både samisk og andre minoritetsspråk skildres som L og norsk som H (Mæhlum et al., 2008, s. 45–46). Når det gjelder forhold mellom dialekt og standard i det norske samfunnet, er ikke funksjonsdelingen så klar at det kan kalles diglossisk. Det er ikke noe systematisk trekk i Norge at noen bruker dialekten sin i enkelte sammenhenger og ikke i andre. Tvert imot bruker de fleste dialekten sin i de fleste sammenhenger, både offentlig og privat (Mæhlum et al., 2008). Man kan derfor konkludere med at Norge ikke er et diglossisk samfunn, siden det ikke er noe klart skille mellom høyspråk og lavspråk.

2.1.3 Flerspråklighet på individnivå

Studiet av flerspråklighet på individnivå har primært konsentrert seg om hvordan barn tilegner seg to eller flere språk samtidig. Dessuten har det dreid seg om hvordan språkene er lagret i hjernen og forholdet mellom språkene, som for eksempel om ett av språkene kan sies å være «sterkere» eller mer dominant enn de(t) andre, og hvordan man bruker de ulike språkene man

¹ I den nye språklova er termen målform erstattet med skriftspråk (*Lov om språk (språklova)* - Lovdata, u.å.).

² I den nye språklova er termen målform erstattet med skriftspråk (*Lov om språk (språklova)* - Lovdata, u.å.).

kan (Svendsen, 2009, s. 45). Det finnes mange definisjoner av individuell to- eller flerspråkighet, og Svendsen (2021) trekker frem tre. Én type er basert på det hun kaller opphavskriterier. Disse tar utgangspunkt i alder og hvordan man tilegner seg språkene. Og her skiller man mellom om man lærer seg språkene samtidig eller suksessivt, altså etter at et førstespråk er tilegnet (Svendsen, 2021, s. 54).

En annen definisjon innebærer identitets- eller identifikasjonskriterier. Innenfor disse kriteriene handler to- og flerspråkighet om selvidentifisering og hvordan man identifiseres av andre. Ifølge kriteriene må man identifisere seg med språkene og bli identifisert av andre som to- eller flerspråklig for å være nettopp dette. Denne definisjonen har altså ikke en smal oppfatning av begrepet, nemlig at man må være født med de respektive språkene for å være to- eller flerspråklig, men man kan bli oppfattet som to- eller flerspråkigheter i visse sammenhenger, men ikke i andre. Svendsen bruker en norsk person på besøk i England som eksempel. I en slik situasjon vil man bli oppfattet som tospråklig i norsk og engelsk selv om man i en norsk sammenheng ikke oppfatter seg selv eller blir oppfattet av andre som tospråklig. Det er med andre ord avhengig av sammenhengen man er i (Svendsen, 2021, s. 54–55).

En siste definisjon handler om språkkompetanse og bruk av språk. Svendsen skriver at det tradisjonelt sett har vært strenge krav til kompetansen i de gitte språkene. For eksempel hevdet Bloomfield at man må ha «innfødt-lik» kompetanse, for å kunne definere seg som to- eller flerspråklig (sitert i Svendsen, 2021, s. 55). Nå opererer man derimot gjerne med videre definisjoner som tar utgangspunkt i en kombinasjon av språkkompetanse og språkbruk, altså bruken av språk i visse situasjoner, for visse personer eller formål. Svendsen ser denne typen definisjoner i sammenheng med ulik bruk av språk i ulike dagligdagse situasjoner, som for eksempel at personer bruker ulike språk avhengig av hvilke personer man prater med eller hva man prater om (Svendsen, 2021, s. 55–56).

2.2 Språk og identitet

Mange språkforskere har vært opptatt av relasjonen mellom språk og identitet. Et sosiolingvistisk uttrykk for denne sammenhengen står blant annet språkforskerne Le Page og Tabouret-Keller for. De sier at språklig adferd kan betraktes som identitetshandlinger hvor individet synliggjør både sin personlige identitet og sin søken etter sosiale roller ved hjelp av språket ((1985) sitert i Mæhlum et al., 2008). Identitetsbegrepet er komplekst, og det vil ikke

være anledning her til å gå inn på alle aspektene ved identitet, men jeg vil dra inn de aspektene ved begrepet som er mest relevant for denne studien. Mæhlums (2008) beskrivelse av identitet er et godt utgangspunkt, nemlig at identitet har å gjøre med oppfatningen og karakteristikken av et *jeg*, og hvem dette jeget er og hvilken sosial og kulturell tilhørighet vedkommende har (2008, s. 107). Det er vanlig å snakke om personlig identitet og sosial identitet. Disse kan ikke ses uavhengig av hverandre. Tvert imot står de i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, og man kan si at et individs identitet blir til i spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive (Mæhlum et al., 2008, s. 108). I en språksammenheng kan man ut fra dette tenke seg at en person danner seg en språkidentitet om vedkommende har en dialekt og på den måten skiller seg ut fra andre dialekter eller et standardtalemål. På samme måte kan ungdom som snakker slang eller har en multietnolektisk stil (et begrep jeg vil komme tilbake til senere i dette kapitlet), gjøre dette nettopp for å synliggjøre sin identitet som ungdom.

Mennesker samhandler gjennom språket og signaliserer bestemte meninger både gjennom hva vi sier, og måten vi sier det på. Det er først i møte med andre vi oppdager eller erkjenner hvilken identitet vi blir tillagt, og dette igjen påvirker hvordan vi oppfatter oss selv. Det blir en veksling mellom hvordan man oppfatter seg selv og hvordan andre oppfatter en, noe som kan kalles identitetsforhandlinger (Mæhlum et al., 2008, s. 111). Man kan oppdage at andre oppfatter en på en måte man ikke selv er enig i eller en måte man ikke ønsker å bli oppfattet på, altså manglende samsvar mellom den interne og den eksterne identifiseringen. Løsningen på en slik konflikt kan være å endre adferd, som for eksempel språket, for å bli oppfattet på en annen måte. For å trekke en parallell til eksemplene i forrige avsnitt, kan en slik endring i språket være å endre dialekt dersom man vil bli oppfattet som mer eller mindre urban, eller å bruke mer slang for å bli oppfattet som kulere av ungdomsgjengen man har lyst til å bli en del av.

Det er mange og komplekse faktorer som er involvert i forholdet mellom språk og identitet, og det vil også være store individuelle forskjeller med hensyn til hvordan de ulike sosiale, kulturelle og psykologiske faktorene virker i forhold til hverandre (Mæhlum et al., 2008, s. 122), men jeg har forsøkt å gjøre rede for hvordan relasjonen mellom språk og identitet kan utarte seg. Dessuten er det viktig å nevne at språk kan spille en viktig rolle for en mer kollektiv identitet enn jeg har vært inne på i avsnittene over. Ofte kan man si at språket også har et sosialt symbolsystem, spesielt der politiske og sosiokulturelle konflikter blir utspilt som en kamp nettopp om språket. For eksempel er forholdet mellom nynorsk og bokmål en god illustrasjon på dette. Fornorskingspolitikken og undertrykkelsen av det samiske språket er et eksempel på

språkkamp og språk som et symbol på en kollektiv identitet. Mæhlum (2008) trekker også frem Sør-Afrika på 1970 tallet hvor den svarte befolkningen gjorde opprør mot at afrikaans, språket til det hvite mindretallet, var obligatorisk undervisningsspråk. Dette blir trukket fram som et godt eksempel på at språk kan fungere som et særlig kraftfullt symbol for større kollektive enheter (Mæhlum et al., 2008, s. 106).

2.3 Språktypologi

Den delen av språkvitenskapen som tar for seg forskjeller og likheter mellom språk, kalles språktypologi. Termen kommer av at en av måtene å sammenligne språk på er å dele dem inn i typer etter hvilke trekk de har til felles (Næss, 2011). For eksempel er at av de tidligste eksemplene på en slik inndeling forskjellen på analytiske og syntetiske språk, hvor man, enkelt sagt, skiller mellom språk ut ifra hvor mange morfemer et ord er bygd opp av. Den moderne språktypologien anses å ha startet med Joseph Greenberg i 1963 hvor han i artikkelen «Some universals og grammar with particular reference to the order of meaningful elements» viser at det finnes sammenhenger mellom ulike språk. Har et språk én egenskap, er det ofte mulig å forutsi andre egenskaper. For eksempel er det slik at språk hvor den vanligste stillingen er SOV (subjekt-objekt-verbal), er det vanlig med postposisjoner i stedet for preposisjoner, som er det vanligste i SVO-språk (subjekt-verbal-objekt). Altså vil forskjellen mellom de to strukturene være «bordet på» og «på bordet». Ut ifra denne typen innsikt kan man gjøre generaliseringer av typen «hvis et språk har A, vil det (alltid/sannsynligvis/som oftest) også ha B», noe som innenfor språktypologien kalles implikasjonelle universalier (Næss, 2011, s. 37–38).

Det å kunne sammenligne språk og språkvarianter er et viktig punkt i læreplanene i både norsk og fremmedspråk. I norskfaget skal blant annet elevene etter 4. trinn kunne «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk», etter 7. trinn skal de kunne «sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråksvarianter i Norge og med nabospråk», mens i løpet av 10. trinn er «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» et kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som vi ser, er en viktig del av norskfaget å vite både hvordan språk sammenlignes og hva man kan forvente å finne av likheter og forskjeller.

Denne typen kontrastivt perspektiv på språk og grammatikk er sterkt til stede i dagens læreplan, noe det også har vært i tidligere læreplaner. Grammatikk i skolen har vært, og er fortsatt, et omstridt tema. Dette er en debatt jeg ikke skal utdype i denne studien, men det er verdt å nevne

at nesten helt siden tidenes morgen har det blitt diskutert både hvilken plass grammatikken bør ha i skolen og hva slags grammatikkmodell en skal bruke (Matre, 2001). Argumentene for grammatikkens betydning og plass i skolen har vært mange, og det har tradisjonelt vært vanlig å dele argumentene i tre, hvor ett av dem, fremmedspråksargumentet, er det mest aktuelle for denne studien (de to andre er formaldanningsargumentet og språkferdighetsargumentet) (Hertzberg, 1995). Fremmedspråksargumentet baserer seg på påstanden om at grammatikkundervisning i seg selv kan gjøre det lettere å tilegne seg et fremmedspråk. Hertzberg (1995) oppsummerer grammatikkdebatten fra «begynnelsen» og frem til moderne tider, og fra årene 1980-tallet gjør hun rede for det hun kaller de moderne argumentene. Her ser man at et kontrastivt perspektiv fortsatt gjør seg gjeldende, men med nye begreper, nemlig tverrspråklighetsargumentet og metaspråkargumentet. Dermed ser vi at det å sammenligne språk og språktrekk og å bruke et metaspråk i det arbeidet, er en sentral del av norskfaget også fra 1980-tallet, slik det fortsatt er i dag. Det tar meg videre til å kontrastere norsk opp mot andre språk.

2.3.1 Kontrastiv grammatikk

Kommunikativ kompetanse er et av aspektene ved flerspråklig kompetanse. Svendsen (2009) skriver at for å kunne kommunisere muntlig og skriftlig, må man ha kunnskap om et språks lydsystem (fonologi), bøyning og avledning (morfologi), ordstilling (syntaks), og vokabular. Alle disse kategoriene til sammen er det vi kan kalle grammatisk kompetanse (Svendsen, 2009, s. 42). Det å sammenligne særtrekk ved ulike språk kalles kontrastiv grammatikk, og når man gjør det, benytter man seg av trekk fra språktypologi, som for eksempel å sammenligne ordstilling og bøyingsmønster.

Den første kontrastive grammatikken for norsk ble gitt ut av Bruland, Nguyen og Andersen i 1979 og var en sammenligning mellom det norske og vietnamesiske språket (Ryen & Tonne, 2015, s. 58). Ryen og Tonne (2015) har skrevet en oversiktsartikkel over arbeider som beskriver norsk grammatikk i et innlærerperspektiv eller i et generelt kontrastivt perspektiv. De omtaler 1979 som et skjellsettende år innen emnet siden det dette året ble det utgitt flere bøker med en klar kontrastiv tilnærming til norsk språk (2015, s. 40). Bakgrunnen for dette var endring i demografien og elevgrunnlaget i Norge på grunn av økt innvandring og en økning i antall flyktninger til landet fra 1970-tallet. I den forbindelse ble det behov for økt kunnskap om

flerspråklighet, det å tilegne seg norsk som andrespråk og innsikt i norsk grammatikk, men også innsikt i språkene innlærerne brakte med seg (2015, s. 41).

Det gryende fagfeltet andrespråkstilegning (*second language acquisition/SLA*) vekket interesse hos norske forskere og ga næring til det å arbeide med norsk språk på en ny måte (Ryen & Tonne, 2015, s. 41). Det ble behov for nye læremidler tilpasset elever som ikke hadde norsk som morsmål. En viktig del av SLA var å se norsk fra et «utenfra»-perspektiv, både ved å sammenligne norsk med andre språk og ved å se på spesifikke enkeltfenomener innenfor norsk grammatikk. Denne typen systematiske beskrivelser av norsk med et «utenfra»-perspektiv er fortsatt en vesentlig del av fagfeltet, og i dag er norsk totalt kontrastert mot 21 ulike språk (2015, s. 42). Felles for de kontrastive grammatikkene er at de behandler både fonologi, morfologi og syntaks, og dette gjør at de samme områdene beskrives i ulike kontrastive grammatikker (2015, s. 60). Denne typen kontrasteringer, og å arbeide med språk på en kontrastiv måte, vil gi en språktypologisk innsikt hvor man både kan få økt innsikt i språk man tidligere ikke har kjent til og bedre forståelse for eget språk (2015, s. 59). Tessem (2020) skriver at sammenlignende perspektiver er fremtredende i norsklærebøker i den videregående skolen, der grammatiske trekk ved språk får leseren til å både sammenligne og bli bedre kjent med eget og andres språklig grammatiske kjennetegn. Hun argumenterer også for at denne typen innsikt kan brukes på en positiv måte i lærebøker både når elever skal lære norsk og også for å anerkjenne språkene elevene har med seg inn i klasserommet (Tessem, 2020).

2.4 Sociolingvistik

Sociolingvistik er den delen av språkvitenskapen som omhandler forholdet mellom språket og samfunnet, altså studiet av språket som sosialt fenomen. Det var den amerikanske språkforskeren William Labov som la mye av grunnlaget for den sociolingvistiske fagdisiplinen, og man snakker gjerne derfor om det «labovske paradigmet». Årsaken til dette er at han i større grad enn tidligere la vekt på den heterogene siden ved talespråket fremfor den homogene. Labov ønsket hovedsakelig å granske den språklige variasjonen mellom ulike sosiale grupper, og han ville dermed vise hvordan språket til mennesker fra samme geografiske område kunne variere avhengig av sosiale faktorer som kjønn, alder, yrke, utdanning, sosial klasse osv. (Mæhlum et al., 2008, s. 129). Labovs kanskje mest berømte studie er undersøkelsen av realiseringen av postvokalisk r, det vil si om man uttaler r eller ikke etter en vokal i ord som for eksempel *car*, *for* og *together*, i talemålet i New York fra 1960 (Labov, 2006), hvor han

altså gransket den sosiale lagdelingen. Med denne studien introduserte han sosiolingvistikken som vitenskapelig disiplin, og viste samtidig nye lingvistiske metoder for å studere samspillet mellom samfunnet og språket (Skjekkeland, 2009, s. 17).

Det er viktig å skille mellom dialektlære og sosiolingvistik. I dialektlære studerer man hva som kjennetegner ulike dialekter ved å se på målmerker (som for eksempel apokope, ulike typer nektingsadverb og skarre- eller rulle-r), altså noe som er fast og stabilt ved en dialekt. I sosiolingvistikken er man derimot opptatt av variasjon, som det at man prater forskjellig avhengig av for eksempel situasjonen man er i eller hvem man snakker med, men også endringer som oppstår på grunn av påvirkning fra blant annet andre språk.

Den sosiolingvistiske metodikken ble også innført i Skandinavia fra 1960-tallet. Ifølge Akselberg (2008) kan man dele de sosiolingvistiske undersøkelsene som har blitt gjennomført i Norge inn i tre hovedkategorier:

1. Talemålsvariasjon innenfor et geografisk eller sosialt avgrenset område.
2. Talemålsvariasjon når talemålsbrukeren er på flyttefot.
3. Talemålsvariasjon når talemålet er på flyttefot (Mæhlum et al., 2008, s. 150).

I den første kategorien har hovedfokuset vært å studere språklige variasjoner mellom sosiale grupper og enkeltindivider. I den andre kategorien har man konsentrert seg om hvordan en språkbruker tilpasser seg et nytt språksamfunn, men også hva som skjer når ulike språk møtes. I den siste kategorien har man studert hvordan ytre krefter påvirker språket i et lokalt språksamfunn og hvilke mekanismer som trer i kraft i tilknytning til dette. Dette kan for eksempel være når talemål fra andre geografiske områder kommer i kontakt med, og påvirker, talemålet i et gitt, lokalt språksamfunn (Mæhlum et al., 2008, s. 150–164).

2.4.1 Multietnolektisk stil

For denne studien er det den mest relevante kategorien «talemålsvariasjon når talemålet er på flyttefot». I resultat- og analysedelen vil jeg grunngi dette med at lærebøkene beskriver hvordan ulike språk har påvirket det norske talespråket, blant annet på grunn av innvandring. I 2014 ble den første store nasjonale studien om språkbruk i hjemmet gjennomført (Svendsen et al., 2014). Studien viser at 532 av 4509 undersøkte elever sa at de bruker to eller flere språk daglig, og de fleste hevdet at de hadde kompetanse for tre språk. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2021) er 18,5

% av den norske populasjonen innvandrere og/eller norskfødte med innvandrerforeldre. I Oslo var dette tallet ved inngangen til 2020 26 % (Gulbrandsen et al., 2021, s. 79).

Et begrep som gjør seg gjeldende når en ser innvandring og språk i sammenheng, er multietnolekt. Ifølge Ims (2013) er det ikke entydig hva og hvem multietnolekt refererer til, det brukes som referanse til alt fra innlærerspråk til ungdomsspråk i sin alminnelighet (Ims, 2013, s. 54–58). Likevel er den nye måten å snakke norsk på først og fremst et fenomen som er mest utbredt i Oslo, og der igjen mest utbredt i byens østlige bydeler (Ims, 2014, s. 8). Ifølge van Ommeren (2021) er en multietnolektisk stil en bestemt måte å snakke et majoritetsspråk på, i dette tilfellet norsk, men med trekk som stammer fra kontakten med ulike minoritetsspråk (Hårstad et al., 2021). Denne stilen kan defineres som en klynge av språklige ressurser ettersom den er bygd opp av flere ulike språk (Opsahl & Røyneland, 2016, s. 46). Og nettopp det at det i en multietnolektisk stil er flere språk som blandes sammen, er det som utgjør forskjellen mellom en etnolekt og en multietnolekt. For der det i en etnolekt dreier seg om grupper innenfor ett språk eller én bestemt variasjon, brukes en multietnolekt kollektivt av flere minoritetsgrupper (Svendsen & Røyneland, 2008).

2.4.2 Kodeveksling

Et svært vanlig trekk ved flerspråklig kommunikasjon er at flere varieteter (et språkssystem som skiller seg fra andre språkssystem, som for eksempel en dialekt eller et språk) blir brukt innenfor en og samme samtale. Dette kalles kodeveksling (Mæhlum et al., 2008, s. 48). Fram til Blom & Gumperz studie av kodeveksling mellom ranamål og bokmål på Hemnesberget i Nordland i 1972 hadde dette fenomenet blitt avskrevet som feil og slurvete. Men denne banebrytende studien representere på mange måter starten på studiet av kodeveksling (Mæhlum et al., 2008). Ifølge Aarsæther (2004) kan man grovt sett dele forskningen på kodevekslingen i tre ulike tilnærminger – den grammatiske, den sosiokulturelle og den interaksjonelle. I den grammatiske tilnærmingen er man interessert i å undersøke hvordan vekslingen mellom varieteter skjer rent grammatisk, i den sosiokulturelle er det en dypere forståelse av de kommunikative prosessene som ligger under i en samtalesituasjon som er i fokus, mens den interaksjonelle bygger videre på den sosiokulturelle og er enda mer opptatt av hvordan vekslingen mellom ulike varieteter kan oppnå ulike kommunikative mål og behov (Mæhlum et al., 2008, s. 49).

For denne studien er det ikke så relevant å gå i detalj på de ulike typene av kodeveksling, og følgende utsagn er derfor tilstrekkelig: «I det meste av faglitteraturen i dag blir omgrepet kodeveksling først og fremst brukt for å skildre vekslinga mellom klart åtskilte varietetar – som regel mellom ulike språk» (Mæhlum et al., 2008, s. 52). Slike kodevekslinger kan være at man bruker en engelsk frase i en ellers norsk setning, som for eksempel «det makes no sense at det er på den måten» og at man bruker norske bøyingsmorfemer på ord på andre språk, som for eksempel «I dag har jeg bare chilla på sofaen hele dagen». Et vel så viktig fenomen å studere er hvorfor folk kodeveksler. Det kan selvfølgelig være ulike årsaker til det, og det er ikke nødvendigvis fordi man mangler kunnskap i ett av språkene og dermed må bytte språk for å få uttrykt seg. Tvert imot er det ofte slik at kodeveksling blir brukt, bevisst eller ubevisst, for å skape en viss effekt eller for å signalisere noe om forholdet mellom samtalepartnere. «Det kan vere for å markere sosial, kulturell eller psykologisk nærleik eller distanse til samtalepartnaren eller for å signalisere ein samansett sosial, kulturell eller etnisk identitet» (Mæhlum et al., 2008, s. 53).

2.5 Tidligere forskning

Denne delen er todelt. Først redegjør jeg for lærebokforskning med søkelys på bruk av denne i planlegging og undervisning, det vil si i hvor stor grad lærebøker blir brukt og hvordan. I den andre delen ser jeg mer konkret på flerspråklighet i lærebøker og viser til studier hvor dette har vært tema.

2.5.1 Lærebøker

Lærebokas viktigste funksjon er å formidle kunnskap, og den skal fremme læring. Man kan se på den som et redskap for både planlegging og gjennomføring av undervisning, og på den måten er den lagd for både lærere og elever, men den er først og fremst skrevet for elevene (Skrunes, 2010). Læreboka spiller en sentral rolle i den norske grunnskolen. I tillegg til en rekke studier som bekrefter dette, (som jeg skal gjøre rede for under), er lærebokas viktige funksjon også uttrykt i Meld. St. 28: Fag – fordypning – forståelse:

Læremidlene har stor betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte. Skoler og lærere velger læremidler for å sikre at opplæringen er i samsvar med Kunnskapsløftet. Læremidlene gir et faglig innhold som er tilpasset elevene, og de gir forslag til

arbeidsmåter. Slik kan læremidlene styrke kvaliteten på opplæringen og gi lærerne mer tid til møtet med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 76).

I tillegg til å være en kunnskapsformidler, først og fremst tilpasset for skole og undervisning, beskrives læreboka gjerne med noen typiske karakteristika. Et trekk som ofte løftes fram er at lærebøker er tilrettelagte eller adapterte tekster. De er skrevet av noen som vet mer til noen som vet mindre, og det innebærer at forfatterne må foreta utvalg, forenkle og tilrettelegge for at kommunikasjonen med leseren skal fungere (Skjelbred et al., 2017). Lærere velger således forfatterens utvalg ved å benytte seg av lærebøker. Det er relevant for min studie å vite noe om i hvor stor grad lærere benytter seg av lærebøker, og jeg skal derfor i det følgende gjøre rede for studier som har undersøkt bruk av lærebøker/læremidler blant lærere når de planlegger og gjennomfører undervisning.

2.5.2 Lærebokforskning

Forskning viser at læreboka dominerer i klasserommet. Studier over flere år bekrefter at læreboka holder seg stabil som en sentral del av undervisningen. Som en del av studien «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler» (Skjelbred, 2003), utførte Bueie (2002) en undersøkelse hvor hun blant annet undersøkte hvorvidt lærerne brukte læreverk i sin norskundervisning i den videregående skolen. Her svarte 75% av lærerne at de alltid brukte læreverk og 22% svarte ofte. Bare tre prosent valgte svaralternativene «av og til», «sjelden» eller «aldri» (Bueie, 2002, s. 14). Også intervjuundersøkelser og samtaler med lærere og elever i samme prosjekt bekreftet inntrykket av at en form for forlagsprodusert læreverk ofte ble benyttet (Skjelbred, 2003, s. 54).

Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005) fant i både student- og klasseromsobservasjoner at bruken av læreboka dominerer i det arbeidet som utføres i klassene (s. 73). Studien viste at mye av tiden ble brukt på at elever arbeidet individuelt med oppgaver i læreboka eller kopier fra andre lærebøker. IKT og andre læringsressurser hadde ingen fremtredende plass (Skjelbred et al., 2005, s. 3). Ungdomstrinnet viste seg å representere den mest konservative pedagogiske bruk av læremidler. «Elevene arbeidet med én lærebok i hvert fag supplert med utdelte kopier i alle de timene vi observerte i klassen, og arbeidsmåten vekslet lite fra fag til fag» (2005, s. 74). Avslutningsvis i sin studie skriver Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken at de mener den

heldekkende læreboka bør ha utspilt sin rolle. De mener den er skrevet for en gjennomsnittselev som ikke finnes og presenterer et gjennomsnittsfag som ikke interesserer.

Lignende studier etter 2005 viser derimot at lærebøkene slett ikke har utspilt sin rolle. Blant annet konkluderte Blikstad-Balas i 2014 med at læreboka gjennom tidene har holdt seg som en stabil kilde til planlegging og gjennomføring av undervisning, og at den brukes som basis til undervisning i så og si alle fag (Blikstad-Balas, 2014). Hun poengter at det er pussig at lærebokas rolle fortsatt er så stabil med tanke på stadig nye læreplaner og økt omfang av ulike tilgjengelige ressurser. To av hovedforklaringene på hvorfor det er slik, er at lærebøkene er skreddersydd til å brukes nettopp i skolen og at skolesystemet er lite endringsvillig (Blikstad-Balas, 2014).

Forskningsprosjektet ARK&APP fra 2016 viser også at læreboka dominerer i klasserommet. Spesielt i grunnskolen er lærebøkene sentral når lærerne planlegger undervisningen sin (Gilje et al., 2016). På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Gilje m.fl. ved hjelp av blant annet observasjon og intervjuer forsket på hvordan læremidler benyttes. Sentralt i oppdraget var å få kunnskap om hvilke læremidler som velges i skolen, og hvordan de brukes av lærere og elever i undervisningen (Gilje et al., 2016). Noen hovedfunn var at den papirbaserte læreboka var det læremiddelet som flest lærere oppga hadde blitt brukt i forrige time de underviste. I grunnskolen oppga 60 prosent av lærerne i matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag at de hovedsakelig bruker papirbaserte læremidler og supplerer med digitale. Elever i videregående skole bruker digitale læremidler og andre digitale læringsressurser i større grad enn elever på grunnskolen (Gilje et al., 2016, s. 71).

Blikstad-Balas (2020) har også gjennomført en studie av hvilke skjønnlitterære tekster som blir lest i norsktimene. Totalt 178 norsktimer, fordelt på 47 åttendeklasser i løpet av en uke er videofilmet og analysert med mål om blant annet å utforske hva slags litteratur som leses i norsktimene. Studien viser at læreboka har en enorm definisjonsmakt når det gjelder hvilke tekster elevene leser. Så og si alle skjønnlitterære tekster kommer fra en lærebok. I tillegg viser studien at undervisningen som var basert på lærebøkene la seg tett opp til bøkens fokus, tekstvalg og oppgaver, slik at undervisningen var svært lik i klasser som jobbet med det samme temaet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Aashamar, Bakken og Breviks (2021) studie *Fri fra lærebokas tøyer. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn*, viser derimot en annen tendens. Gjennom en analyse av 135 timer videodata fant de at elevene bruker lite tid på å lese og arbeide med læreboka, men at læreren heller trekker inn andre tekster i undervisningen. Lærerne fremstår som selvstendige designere av undervisningsopplegg som ikke bare støtter seg på ferdige opplegg i læreboka, men kombinerer tekster fra mange ulike kilder, det de kaller en hybrid praksis (Aashamar et al., 2021).

Denne siste studien viser en helt annen tendens enn Blikstad-Balas fant bare ett år tidligere. Men også den studien viser at flere lærere støtter seg til læreboka, men gjerne i kombinasjon med andre kilder. Læreboka står fortsatt støtt i den norske skolen, og senest i 2020 konkluderte altså Blikstad-Balas med at den har en enorm definisjonsmakt. Og for å bruke hennes ord: det kan virke litt pussig med tanke på alle alternative læringsressurser som finnes nå. På en annen side gjør dette at det fortsatt er aktuelt å undersøke lærebøker og hvordan de legger opp til at det undervises og arbeides i ulike fag.

2.5.3 Språklig mangfold i lærebøker

I 2001 gjennomførte Kulbrandstad en studie av norsklærebøker på ungdomstrinnet der han undersøkte behandlingen av språklig variasjon. Hovedtyngden lå på spørsmålene om på hvilke måter og i hvilken grad lærebøkene ga elevene hjelp til å orientere seg om de nye formene for språkvariasjon i samfunnet (L. A. Kulbrandstad, 2001). Bakgrunnen for studien var innvandring og en økning av mennesker med andre morsmål enn norsk. Dette fører til at man hører norsk snakket på nye måter, og at det oftere brukes et annet språk i tillegg til norsk for å kommunisere. Kulbrandstads mål var dermed å utforske om disse endringene i den språklige virkeligheten som omgir oss, gjenspeiler seg i norskfaget (L. A. Kulbrandstad, 2001, s. 50).

I relevante kapitler i seks godkjente læreverk³ i norsk registrerte Kulbrandstad innhold som direkte eller indirekte handlet om talemålsvariasjon i Norge. Ut ifra dette utarbeidet han tre hovedkategorier: dialektal variasjon, variasjoner mellom sosiale grupper og situasjonsavhengig variasjon. Han utarbeidet også kategorier som dreier seg om hovedformålet med undersøkelsen,

³ Fram til år 2000 eksisterte det en offentlig godkjenning av lærebøker i Norge. Bortfallet av godkjenningsordningen ble særlig grunnlagt med at det var læreplanen og ikke lærebøkene som skulle være styrende for undervisningen, og at lærebøkene bare var ett av flere midler for å nå målene i planen. Valget av læremidler skulle være et profesjonelt ansvar for den enkelte læreren (Skjelbred, 2003).

altså slike som gjelder minoritetsspråk, tospråklighet, norsk som andrespråk, aksent og lignende (2001, s. 53). Kulbrandstad fant at dialektlære er viet mest plass, og når det er snakk om Norge som et flerspråklig samfunn, er det først og fremst fokus på samisk. I studien sin konkluderer han med at nye trekk ved språkforholdene i Norge som følge av innvandring er svært lite framtreddende i materialet, og at disse temaene gjennomgående har en helt perifer plass sammenliknet med andre og mer tradisjonelle emner knyttet til språklig variasjon i samfunnet (2001, s. 60). Til slutt problematiserer han at det ikke er viet mer plass til blant annet andrespråk, tospråklig utvikling og kodeveksling når det er snakk om språklig variasjon i Norge. Han argumenterer for at begrepene er en del av den felles norske språkvirkeligheten og har en opplagt plass i et allmenndannende norskfag, og at de derfor bør være noe som alle grunnskoleelevene møter i norskundervisningen (L. A. Kulbrandstad, 2001, s. 62).

I studien «Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet» utforsker L. I. Kulbrandstad og Egeland (2019) på hvilke måter andrespråksforskning gjør seg gjeldende i lærebøker på mellomtrinnet i norsk og svensk. Studien tar utgangspunkt i tre temaer fra universitetsfagene, flerspråklighet, norsk/svensk i tverrspråklig belysning og andrespråksinnlæring, hvor målet er å finne ut av hvordan disse er behandlet i lærestoffet (2019, s. 137). Studiene er avgrenset til skolens mellomtrinn, og de har konsentrert seg om trykte grunnbøker, fire i Norge og tre i Sverige.

Et hovedfunn er at de tre temaene i liten grad gjenfinnes som kunnskapsfag i lærebøkene. Andrespråksinnlæring er nesten ikke berørt i det hele tatt, verken i de norske eller svenske lærebøkene. Flerspråklighet omtales oftere. Og selv om det omtales oftere i de norske lærebøkene enn i de svenske, og ett av disse tilfellene beskrives som «grundig behandlet», viser studien at dette temaet jevnt over ikke kan sies å ha en betydelig plass i lærebøkene som er undersøkt. Språksammenligning er temaet med høyest frekvens, men det handler stort sett om å sammenligne nabospråkene. Dessuten er det i de norske bøkene viet en del plass til å sammenligne dialekter og forskjeller mellom bokmål og nynorsk (L. I. Kulbrandstad & Ljung Egeland, 2019, s. 144).

Avslutningsvis skriver Kulbrandstad og Egeland at lærebøkene gjenspeiler kulturelt mangfold på andre måter enn via kunnskapsstoff i de nevnte tre temaene. I bilder, tekster og oppgaver blir for eksempel typiske innvandrernavn brukt, man lærer om tradisjoner fra andre land, og personer med innvandrerbakgrunn har bidratt med historier fra egne liv. Dette er selvfølgelig

positivt, mener forfatterne, men de vektlegger også viktigheten av kunnskap om språklig mangfold, som de mener kan utruste alle elever med nye måter å tenke om, analysere og forstå språk og dermed verden på (2019, s. 153).

I 2006 ble det innført en ny læreplan (LK06), hvor det å utvikle et bevisst forhold til språklig mangfold ble skrevet inn i norskfaget. I lys av dette utforsker L. I. Kulbrandstad (2019) i fire norsklærebøker i grunnskolen utgitt etter Kunnskapsløftet hvordan språklig mangfold tematiseres, samt det å lære norsk som andrespråk. Et hovedfunn i studien er at kunnskapsstoff om flerspråklig mangfold og å lære norsk som andrespråk i liten grad tematiseres. Kulbrandstad skriver at lærebøkene følger opp kompetansemålene og utrunder elevene med faguttrykk for å snakke om språklig variasjon når det gjelder norsk og samisk, men at dette bare gjøres unntaksvis når det er snakk om andre språk (2019, s. 30). Videre er det funnet at noen oppgaver legger opp til å belyse språkmangfold, men da som regel med elevene selv som kilde slik at utviklingen av ny kunnskap og utvidelsen av faguttrykk blir begrenset (L. I. Kulbrandstad, 2019, s. 30).

I sin masteroppgave «Fremstillinger av flerspråklighet og annet språklig mangfold» undersøker Tessem på hvilken måte flerspråklighet og annet språklig mangfold blir fremstilt i fire lærebøker i norsk på Vg1 (Tessem, 2020). I studien finner Tessem blant annet at lærebøkene i stor grad fremmer et positivt syn på språklig mangfold og flerspråklighet. Språklig mangfold ses på som en ressurs i lærebøkene, og bøkene er opptatt av at elevene skal kjenne seg igjen i og kunne reflektere over andres språksituasjon og -identitet. Videre framstiller lærebøkene flerspråklighet i et grammatisk komparativt perspektiv, der søkelyset er rettet mot verdensspråk og nyere minoritetsspråk, som for eksempel polsk og arabisk. Urfolkspråk og nasjonale minoriteters språk blir i liten grad eksemplifisert. I tillegg finner Tessem at det foreligger en viss grad av språklig mangfold på individnivå, og at dette særlig er knyttet til språkmøter og språkkontakt i en flerspråklig identitetskontekst (Tessem, 2020).

2.6 Sammenfatning av kapittelet

I dette kapittelet har jeg gjort rede for teori som setter rammene for denne studien, samt tidligere forskning som er relevant for min studie og som legger grunnlag for diskusjonsdelen senere. Jeg har presentert teorier om flerspråklighet, både på individ- og samfunnsnivå og vist sammenhengen mellom språk og identitet. Språktypologi og sosiolingvistik er også belyst,

samt til slutt tidligere forskning på bruk av lærebøker i planlegging og undervisning. Med utgangspunkt i dette vil jeg undersøke i hvor stor grad og hvordan det legges opp til språklig mangfold i lærebøkene jeg har valgt ut til min studie. Tidligere forskning antyder at lærebøker til en viss grad ikke harmonerer med dagens flerspråklige og mangfoldige samfunn. Det er også vist at for at lærebøkene skal være i tråd med læreplanen og opplæringsloven, må de stimulere til utforsking og refleksjon av språklig mangfold og variasjon i Norge. Det kommer frem at lærebøker fortsatt er et dominerende verktøy for planlegging av undervisning, og derfor er det avgjørende at den flerspråklige formidlingen i lærebøkene både opplyser, fremmer og synliggjøres slik at elevene får den innsikten de skal ha.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av metode. I første delkapittel presenterer jeg den metodiske tilnærmingen og forskningsdesignet på studien. Deretter forklarer jeg hvordan jeg har gått fram for å velge ut empirien som utgjør grunnlaget for analysen. Videre beskriver jeg prosessen ved å analysere datamaterialet, herunder hvilke analysekategorier jeg har brukt og hvordan jeg har kommet frem til disse. Til slutt i dette kapitlet diskuterer jeg kvaliteten i forskningsprosjektet med hovedvekt på validitet og reliabilitet, herunder gjør jeg også rede for studiens overførbarhet og begrensninger.

3.1 Valg av metode

Metode er et verktøy for å forsøke å finne svar på det man ønsker å undersøke med en studie og for å oppnå ny kunnskap innenfor et felt. Metoden man velger gjør det mulig å samle inn data som er relevant for å belyse studiens problemstilling. Det må altså være et logisk forhold mellom problemstilling og forskningsmetode (Furseth & Everett, 2020).

3.1.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Jeg har i denne studien valgt en kvalitativ analyse, nærmere bestemt en kvalitativ innholdsanalyse. Johannessen et al. (2018) beskriver analyse som en spørsmålsdrevet prosess der man leter etter svar i data. Med andre ord – for å kunne analysere, må man stille spørsmål.

Mine spørsmål er den overordnede problemstillingen:

- *Hvilke former for språklig mangfold presenteres i to norsklærebøker for ungdomstrinnet?*

I tillegg har jeg følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke aspekter av språklig mangfold vies mest oppmerksomhet i lærebøkene?*
- *Gjenspeiler lærebøkene endringene i den språklige virkeligheten i Norge som følge av økt innvandring de siste tiårene?*
- *Hvordan legger oppgavene i lærebøkene opp til at det arbeides med språklig mangfold på ungdomsskolen?*

I en kvalitativ analyse analyseres kvalitative data, det vil si data som beskrives best med ord fremfor tall (Grønmo (1998) i Johannessen et al., 2018). Nettopp derfor har jeg gått for en kvalitativ metode for å søke svar på spørsmålene mine. Problemstillingen min og

forskningsspørsmålene mine lar seg best besvare ved hjelp av ord. Høgheim (2020) siterer Cresswell & Cresswell (2018) som beskriver kvalitativ forskning som det motsatte av konfirmerende forskning (også kalt kvantitativ forskning), altså som metoder som samler noe annet enn talldata. Likevel er det ikke, som Høgheim skriver, slik at det er fravær av tall som er fokus i en kvalitativ metode, og argumenterer for at kvalitativ forskning har som mål å skape kunnskap fra noe annet enn talldata. Derimot må man benytte seg av metoder som er fleksible, og data som er dyptgående og detaljerte, nettopp fordi man skal forske på mennesker eller fenomener hvor man ikke har klare antakelser om hva man kommer til å observere (Høgheim, 2020, s. 129). Dette er utsagn som stemmer godt overens med min studie – målet mitt er ikke nødvendigvis å søke svar med noe annet enn talldata. Jeg kvantifiserer til en viss grad dataene mine, men studien er kvalitativ fordi mine spørsmål best lar seg besvare med ord fremfor tall.

3.1.2 Konvensjonell innholdsanalyse

En kvalitativ innholdsanalyse er egnet for å identifisere og klassifisere mønstre i datamaterialet (Hsieh & Shannon (2005) i Fauskanger & Mosvold, 2014). Denne metoden er godt egnet til mitt formål siden jeg blant annet vil undersøke forskjeller og likheter mellom læreverkene. Og for å kunne besvare hvilke former for språklig mangfold som presenteres i to lærebøker, har jeg trengt en metode som lar meg gå i dybden på materialet. Dessuten har jeg i kategoriseringsprosessen brukt det Fauskanger og Mosvold (Fauskanger & Mosvold, 2014) kaller en konvensjonell innholdsanalyse. Denne typen analyse betegnes av at innholdskategoriene er utarbeidet, revidert og etablert gjennom en rekke gjennomlesinger av materialet. Det vil si at kategoriene er utviklet ved hjelp av en induktiv analyse av tekstdata (Brinkman (2013) i Høgheim, 2020). Induktiv analyse er analyse av det som kan kalles datagenererte kategorier, altså at det er datamaterialet som er med på å bestemme hvordan kategoriene blir. Man beveger seg fra det spesifikke, i dette tilfelle tekst i lærebøker til det generelle, altså kategoriene (Høgheim, 2020). Som jeg viser i redegjørelsen av kategoriseringsprosessen, har jeg hovedsakelig latt datagrunnlaget mitt være med på å avgjøre hvilke analysekategorier jeg skal operere med. Jeg hadde et utgangspunkt hvor jeg benyttet noen av kategoriene Kulbrandstad brukte i sin studie i 2001, men som det vil fremgå av min prosess, ble flere av disse revidert underveis.

3.1.3 Hermeneutisk metode

Jeg har også hatt en hermeneutisk tilnærming til min lærebokstudie. Hermeneutikk betyr å uttrykke og utlegge i betydning av å fortolke og forklare (Lægneid & Skorgen, 2006), og sentralt i den hermeneutiske arbeidsprosessen er forsøkene på å forstå gjennom lesing, altså tekstlig fortolkning (Kvarv, 2010). Videre skriver Kvarv at tolkeren nærmer seg materialet med en viss forforståelse, og at med denne forforståelsen gjør vi oss en foreløpig og grovt innhugget tolkning av det fenomenet vi har fremfor oss. Deretter veileder den tolkningen oss når vi senere undersøker detaljene, og en slik undersøkelse kan enten styrke den foreløpige tolkningen, eller føre til revisjon av denne (Kvarv, 2010, s. 71). I delkapittel 3.3 (om analysekategorier og kategoriseringsprosess) viser jeg at det nettopp er en slik foreløpig tolkning jeg startet med i mitt analysearbeid. Først skumleste jeg materialet mitt, og etter det har jeg nærlest og analysert tekstmaterialet mitt totalt tre ganger. For hver gang er det enkelte tolkninger som har blitt forsterket mens andre har måttet revideres.

3.2 Empiri og utvalg

Som nevnt innledningsvis, analyserer jeg lærebøkene *Kontekst 8-10 Basis* (Gyldendal) og *Synopsis Håndbok – norsk 8-10* (Fagbokforlaget). Jeg har analysert bokmålsversjonen av dem. Felles for begge disse bøkene er at det er én bok for hele ungdomstrinnet, altså har elevene den samme boka i norskfaget fra 8. til 10. trinn. *Kontekst 8-10 Basis* (samt de andre elementene i læreverket) ble redigert og utgitt i 3. utgave i 2020, tilpasset fagfornyelsen og læreplanen etter LK20. *Kontekst Basis* er sammen med bøkene *Kontekst tekster 5*, *Kontekst nynorsk – språk og tekst* og *Kontekst lærerens bok* de trykte bøkene i Kontekst-seriens læreverk for hele ungdomstrinnet, uavhengig av årstrinn. I tillegg til dette har Gyldendal utviklet digitale læringsressurser, *Kontekst skolestudio* og *Kontekst ferdigheter*. I *Kontekst skolestudio* finnes *Kontekst basis* og *Kontekst tekster* i digital versjon, og i tillegg ressurser som filmer og visualiseringer, oppleste tekster, interaktive oppgaver og tverrfaglige temaer. I *Kontekst ferdigheter* kan elevene trene norskfaglige ferdigheter gjennom aktivitet og modellering. Øvingsrommet har blant annet grammatikkoppgaver og mange andre typer språkoppgaver. Ressursen består av en rekke ulike temaer fordelt på ferdighetene muntlig, skriftlig, lesing og språk (*Om Kontekst - Norsk for ungdomstrinnet*, u.å.). Forfatterne av *Kontekst 8-10 Basis* er Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby.

Synopsis Håndbok – norsk 8-10 er i likhet med *Kontekst 8-10 Basis* én av flere bøker som utgjør et komplett læreverk i norsk for ungdomstrinnet. Også dette læreverket er utgitt i ny utgave tilpasset fagfornyelsen i 2020 (Synopsis, 2020). De andre komponentene i læreverket er *Synopsis lesebok 8-10*, *Synopsis nettressurs lærer* og *Synopsis nettressurs elev*. I lærerens nettressurs finner man blant annet forslag til ulike temabaserte undervisningsopplegg som går over flere uker. Læreren får tips og innspill til tekster elevene kan lese og til ulike aktiviteter og sluttresultat. I nettressursen for elevene har de digital tilgang til bøkene, og i tillegg finner de skrivehjelp i ulike sjangere, samt verktøy og veiledning i lesing, muntlige ferdigheter og grammatikk (Synopsis, 2020). Forfatterne av *Synopsis Håndbok – norsk 8-10* er Nina Rasmussen Bjelland, Jon Aleksander Bolstad, Øystein Jetne, Victoria Fleischer Magnryd og Mari Selboe.

Sammen med Cappelen Damm og Aschehoug er Gyldendal og Fagbokforlaget blant de største forlagene her i landet. Selv om jeg ikke har noen oversikt over hvor mange skoler som bruker de ulike forlagenes læreverk, kan jeg anta at disse fire er store på markedet. Utgangspunktet mitt var derfor å analysere norsklærebøker fra alle fire forlagene, det vil si at i tillegg til å ta for meg *Kontekst 8-10 Basis* (heretter kalt Kontekst) og *Synopsis Håndbok – norsk 8-10* (heretter kalt Synopsis) hadde jeg tenkt å inkludere Aschehougs lærebøker *Fabel 8, 9 og 10* (én bok per årstrinn) og Cappelen Damms *Norsk 8, 9 og 10* (også én bok per årstrinn). Jeg fikk digital tilgang til disse og så igjennom dem på lik linje med Kontekst og Synopsis i starten av studien min, men da jeg skulle begynne det mer inngående analysearbeidet, innså jeg at med denne oppgavens omfang (30 studiepoeng) ville totalt åtte bøker bli for omfattende. Dermed tenkte jeg at jeg måtte redusere antall bøker, samtidig som jeg ville analysere fra minst to forlag slik at bøkene kunne sammenlignes opp mot hverandre. Jeg konkluderte da med at det mest hensiktsmessige var å sammenligne bøker som lignet hverandre i oppbygging, og valget falt på Kontekst og Synopsis siden de begge to har én basisbok for hele ungdomstrinnet. Med andre ord finnes det flere andre lærebøker i norsk for ungdomstrinnet jeg har hatt anledning til å inkludere i analysen, men målet er likevel å belyse noen tendenser i formidlingen av flerspråklighet i norskbøker for ungdomstrinnet.

Når det gjelder valget jeg har tatt ved kun å analysere basisbøkene i de to læreverkene, er bakgrunnen for det todelt. For det første er min forståelse at det er basisbøkene som legger grunnlaget for hva det skal undervises i og for hva læreren oppfordres til å legge vekt på. Lærebøkene er utarbeidet med læreplan og dens kompetansemål som et utgangspunkt, og derfor

er det rimelig å anta at en basisbok i norsk for ungdomstrinnet dekker det læreplanen «ber» den om å gjøre og at tilleggsstoff som nettressurser og lærebøker er et supplement. Det er klart at en analyse av denne typen supplerende læringsstoff ville gitt et mer fullstendig og utdypende innblikk i de to læreverkene behandling og presentasjon av språklig mangfold, men her kommer jeg da til del nummer to av hvorfor jeg har valgt kun å analysere basisbøkene – denne studiens omfang. Som nevnt i avsnittet over, tilsier denne oppgavens 30 studiepoeng en mer begrenset analyse enn om man hadde hatt mer tid og plass. Derfor er det de to basisbøkene i norsk på ungdomstrinnet, Kontekst og Synopsis, jeg har valgt som datamateriale.

Siden målet med denne studien er å forsøke å finne svar på problemstillingen *Hvilke former for språklig mangfold presenteres i to norsklærebøker for ungdomstrinnet?*, finner jeg det hensiktsmessig ikke å undersøke alle kapitler i de to lærebøkene, men derimot kun kapitler som tydelig er presisert som språkkapitler. Det betyr at jeg i Kontekst undersøker kapitlene 6, *Språk og mangfold* (utenom tre sider) og kapittel 8, *Språkssystemet – nynorsk og bokmål*. Totalt utgjør disse kapitlene 77 sider av boka. I Synopsis er det kapitlene 13, *Dialekter og talemål*, deler av kapittel 14, *Språkhistorie* og deler av kapittel 16, *Grammatikk og skrive tips* som er analysert. Totalt utgjør dette 52 sider.

Årsaken til at tre sider av kapittel 6 i Kontekst er ekskludert og at ikke hele, men bare deler av kapittel 14 og 16 av Synopsis er inkludert i studien, er at det er sider i disse kapitlene som ikke er relevante for min studie. For det første gjelder det eldre språkhistorie i begge bøkene. Min studie har en synkron tilnærming til språk, det vil si at jeg ønsker å studere og skildre språklig mangfold på et bestemt tidspunkt der det er stabilt. Dette i motsetning til en diakron tilnærming hvor man skisserer endring over tid (Budal, 2021). Med tanke på at jeg vil undersøke hvordan språklig mangfold blir presentert i norsklærebøker i dag, ser jeg det som lite hensiktsmessig å inkludere eldre språkhistorie, som for eksempel norrønt. Jeg har også valgt å ekskludere sider som omtaler arveord og låneord fordi dette beskriver hvordan ord har blitt til og hvilke språk de opprinnelig kommer fra langt tilbake i tid. Man *kan* se språkhistorie som relevant for språklig mangfold i nåtid, men jeg velger å avgrense til synkron språklig variasjon. Språkhistorie var noe jeg i utgangspunktet hadde med i starten av mitt analysearbeid, og språkhistorie i form av språkendring (for eksempel fra urnordisk til norrønt) var derfor i begynnelsen en del av analysekategoriene mine i prosessen med å komme frem til endelige kategorier. Det jeg derimot har valgt å inkludere av språkhistorie, er språkdebatten som omhandler bokmål og nynorsk. Grunnen til at dette temaet er inkludert, er at det er forklaringen på hvorfor vi har to offisielle

skriftspråk i Norge og at det derfor er et viktig moment i dagens språksituasjon og flerspråklighet på samfunnsnivå i Norge. I tillegg synes jeg det er interessant å undersøke forholdet mellom sidemål (nynorsk i dette tilfellet) og annet språklig mangfold i Norge, det vil si hvor mye plass de ulike språkene blir viet. Dette spesielt med tanke på Norges språkpolitikk, som jeg har referert til i innledningen, hvor det er uttrykt at de nyere innvandrerspråkene er med på å utfylle bildet av den totale språksituasjonen i landet (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2007).

Dessuten er noe av hensikten min å sammenligne med tidligere studier gjennomført med blikk på flerspråklighet i norsklærebøker. Som nevnt i delen om tidligere forskning, viser Kulbrandstad og Egeland's studie fra 2019 blant annet at det mest fremtredende temaet innenfor andrespråksforskning i et utvalgt lærebøker i norsk og svensk var språksammenligning. Dette gjaldt for det meste sammenligning av nabospråk, og i de norske lærebøkene var det å sammenligne forskjeller mellom bokmål og nynorsk viet en del plass. I lys av økningen i nyere minoritetsspråk her i landet de siste tiårene, den nevnte offisielle språkpolitikken og formuleringer i LK20 om at flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs, er det derfor interessant å se om det i større grad enn tidligere legges opp til å sammenligne andre språk enn nynorsk (og nabospråk).

3.3 Presentasjon av innholdsenheter, analyseprosess og analysekategorier

I dette delkapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem i arbeidet med å finne analysekategorier i det utvalgte datamaterialet, og jeg beskriver hvordan analyse- og kodearbeidet har foregått. Etter å ha beskrevet prosessen presenterer jeg de endelige analysekategoriene.

3.3.1 Innholdsenheter

Materialet i undersøkelsen er store deler av de to bøkens språkkapitler. Til sammen er datagrunnlaget 129 sider, 77 sider i Kontekst og 52 sider i Synopsis. I sin gjennomgang av pedagogiske tekster om ordklasser skriver Haugen og Spilling (2020) at de pedagogiske tekstene kan deles inn i det de kaller forklarende tekster, eksempler, oppgaver og illustrasjoner. Med forklarende tekster mener de brødtekst og rammer med kortere tekster. Jeg hadde denne inndelingen som et utgangspunkt da jeg analyserte. I tillegg er det i Kontekst nokså mange

refleksjonsspørsmål om mange av emnene. Det førte til fire kategorier for hvordan de ulike temaene blir omtalt - «nevnt i brødtekst», «nevnt med eksempler/illustrasjon/faktaboks», «nevnt med refleksjonsspørsmål» og «eksplisitte oppgaver om temaet». Bare relevante illustrasjoner har blitt inkludert i en analysekategori. Et eksempel på en ikke-relevant illustrasjon er et par bare føtter på en strand når temaet er grammatikk, mens en relevant illustrasjon er et bilde av et trafikkskilt på svensk når temaet er nabospråk.

Når det gjelder analyse av brødtekst og rammer med kortere tekst, har jeg også valgt å se til Haugen og Spilling for hvordan dette kan analyseres på en mest hensiktsmessig måte. De opererer med det de kaller *innholdsenheter*, som de definerer som setninger (helsetninger) og andre setningsekvivalente enheter, altså setninger som ikke har et finitt verb, men som likevel regnes som forklarende tekst (Haugen & Spilling, 2020, s. 8). De skriver videre at etter inndelingen av tekstene i innholdsenheter er innholdsenhetene kategorisert etter hva som er hovedinnholdet i dem. Dette har også jeg valgt å gjøre, men i min studie har ikke nødvendigvis én innholdsenhet bare ett hovedinnhold, men kan derimot ha flere. I tillegg har jeg valgt i noen tilfeller å lage «større» innholdsenheter. Med det mener jeg at om for eksempel to setninger handler om det samme, er ikke dette to innholdsenheter, men én. Dersom et helt avsnitt handler om det samme, har jeg også betraktet dette som én innholdsenhet.

For eksempel er det et avsnitt med seks setninger i kapittel 13, *Dialekter og talemål*, i Synopsis som er som følger:

Det har tradisjonelt vært vanlig å skille mellom dialekter og sosiolekter: En dialekt er en geografisk variant av talemålet (for eksempel bergensdialekt eller trønderdialekt), mens en sosiolekt er en variant av den lokale dialekten basert på hvilken sosial gruppe du tilhører (for eksempel om du snakker «bredt» eller «fint»). Nå har det blitt mer vanlig å kalle alle varianter av et talemål for dialekt. En dialekt kan ha mange ulike undergrupper, og mange av disse undergruppene går over i hverandre. Det gjelder også de begrepene som omtales her. I dette kapitlet vil vi kalle den geografiske variasjonen av en dialekt for geolekt» (2020, s. 246).

Dette er et eksempel på at seks setninger kan utgjøre én innholdsenhet innenfor kategorien jeg har valgt å kalle individuell talemålsvariasjon. Siden alle setningene omhandler dialekt,

sosiolekt og/eller geolekt, har denne innholdsenheten bare blitt kategorisert innunder denne ene kategorien.

På side 235 i Kontekst kan vi lese dette i et avsnitt som handler om slang: «Ungdom prøver ofte ut språket mer enn voksne. Språket kan derfor endre seg raskt og inneholde uttrykk voksne ikke forstår. Språk forteller noe om identiteten vår, og slangord kan også si noe om hva vi er opptatt av» (2020, s. 235). Disse tre setningene har jeg også valgt å analysere som én innholdsenhet, men i motsetning til eksempelet over, har jeg kategorisert den innunder to temaer – både kategorien som inkluderer slang og kategorien identitet. (Jeg skal straks gjøre rede for hvordan kategoriseringsprosessen har foregått). Et betydelig antall av oppgavene, spesielt i Kontekst, hører innunder flere kategorier. Et eksempel er denne:

→ OPPGAVE

4 Forstå ordene. Se på uttrykkene nedenfor. Alle blir brukt i dag. Finn ut hva fem–ti av ordene betyr, og hvor i landet de blir brukt.

tvoglen, sjpa, følk, å ædde mæddæ, gjesvinnt, fjåge, fær, flus, aletjå, tæsje, mæbe, stutleg, schmø, avor, tasljåt, dikkøn, bæde, hokken, lø, tjommi, kær, pælar, tært, reie, håmma

Bilde 1: Skjermdump fra Kontekst.

På grunn av at ordene i denne oppgaven både er dialektord og slangord, har jeg kategorisert den under tre kategorier – individuell talemålsvariasjon, slang og andre minoritetsspråk. Både det å definere én setning eller flere som én innholdsenhetsenhet og å inkludere dem i én kategori eller flere, åpner potensielt opp for mye bruk av skjønn i kode- og analyseprosessen. Derfor er en grundig redegjørelse for mine valg i denne prosessen veldig viktig. Jeg har over forsøkt å vise hvordan jeg har tenkt og konkludert når det gjelder innholdsenheter og i hvilke kategorier de hører hjemme. I det følgende presenterer jeg hvordan jeg har kommet frem til disse kategoriene.

3.3.2 Analyseprosess og analysekategorier

Når det gjelder arbeidet med å finne passende og relevante kategorier for mitt analysearbeid, har det foregått i tre steg.

Steg 1: Førstegangsanalyse

Først leste jeg raskt igjennom bøkene og noterte meg hva jeg kunne forvente meg å finne innenfor tematikken språklig mangfold. I tillegg så jeg til Kulbranstads studie fra 2001 og utarbeidet lignende kategorier som i hans tabell over omtale av språklig variasjon i læreverkene. Dette resulterte i to tabeller over omtale av språklig mangfold i lærebøkene Kontekst og Synopsis (se vedlegg 1 og 2). I tillegg utarbeidet jeg, med utgangspunkt i mitt tredje forskningsspørsmål, fire ulike kategorier om hvordan de eksplisitte oppgavene om de ulike temaene oppfordrer elevene til å jobbe. Årsaken til dette er at jeg anser et tema som grundigere behandlet dersom det er oppgaver og ikke bare tekst om det. Men det finnes ulike måter å jobbe med oppgaver på, og basert på gjennomlesing av oppgavene, utarbeidet jeg fire kategorier for hvordan elevene oppfordres til å jobbe med oppgavene i de to bøkene: «gjør dette», «sammenligne», «reflektere» og «utforske» (se vedlegg 3 og 4). Typisk for en «gjør dette»-oppgave er å bøye verb, og typisk for en «sammenligne»-oppgave er å oversette mellom nynorsk og bokmål. Eksempel på en «reflektere»-oppgave er å reflektere over sammenhengen mellom dialekt og identitet, mens «utforske»-oppgaver oppfordrer elevene for eksempel til å undersøke språk og/eller dialekter de har rundet seg. Deretter nærleste jeg de to lærebøkene for første gang og analyserte innholdet (jeg kommer tilbake til hvordan jeg har analysert innholdet senere) med utgangspunkt i de utarbeidede kategoriene.

Steg 2: Andregangsanalyse

Etter førstegangsanalysen ble det nødvendig å gjøre noen justeringer av analysekategoriene. Av endringene jeg gjorde, er det tre av dem som utpeker seg som de viktigste. For det første så jeg at det var hensiktsmessig å dele kategorien jeg først hadde kalt «nynorsk» i to. Ved førstegangsanalysen ble nemlig alt som omhandlet nynorsk inkludert i denne kategorien, både nynorsk i et historisk og språkdebattperspektiv og den mer grammatiske siden ved nynorsk hvor man ser på likheter og ulikheter mellom de to skriftspråkene. Språkhistorie og språkdebatt er ikke en vesentlig del av denne studien, derimot er det å sammenligne ulike språk og å se på hva som vektlegges innenfor språklig mangfold det mest vesentlige, og derfor ble denne ene nynorskkategorien til to. For det andre opprettet jeg to kategorier innenfor påvirkning av andre språk, hvorav én omhandler påvirkning i et språkhistorisk perspektiv (som for eksempel arveord), mens den andre omhandler påvirkning i nyere tid (som for eksempel slang). For det tredje delte jeg kategorien «andre minoritetsspråk» også i to, én til å omfatte nasjonale minoritetsspråk, det vil si kvensk, romani og romanés, og én til å omfatte nyere minoritetsspråk, som for eksempel urdu og arabisk. (Se vedlegg 5 og 6 for en fullstendig oversikt over alle

justeringer og for å sammenligne med førstegangsanalysen, vedlegg 1 og 2). Når det gjelder analysen av oppgavene og kategoriene jeg utarbeidet i forkant av førstegangsanalysen, fungerte disse godt, så jeg gjorde ingen endringer der.

Steg 3: Tredjegangsanalyse

Også etter andre gjennomgang av innholdet fant jeg det nødvendig å forandre på noen av kategoriene, og her diskuterte jeg med veileder noen av utfordringene jeg hadde støtt på underveis og hvilke justeringer jeg hadde i tankene. Det viktigste jeg ville diskutere med veileder etter de to første analyserundene var tekst som omhandlet språkhistorie, som for eksempel endringer fra indoeuropeisk til urnordisk, fra urnordisk til norrønt og tekst som handler om arveord og lånord. Dette hadde jeg i andregangsanalysen kategorisert under påvirkning av andre språk i et språkhistorisk perspektiv og/eller språkendring, men jeg anså dette temaet som irrelevant for min studie, siden det ikke omhandler språklig mangfold i dag, men snarere språkets opprinnelse og hvordan man lagde ord tidligere i historien. Som nevnt i redegjørelsen for valg av empiri i avsnitt 3.2, er hovedmålet med denne studien å undersøke lærebøkene fremstilling av språklig mangfold i et synkront perspektiv, altså på et bestemt tidspunkt der det er stabilt (Budal, 2021). I samråd med veileder konkluderte jeg dermed med at den type eldre språkhistorie og gammel påvirkning fra andre språk er tematikk min studie ikke omhandler. Jeg valgte å fjerne kategorien «påvirkning av andre språk i et språkhistorisk perspektiv», samt at kategorien «språkendring» nå kun omhandler språkendring i nyere tid, som for eksempel bortfall av skille mellom skj- og kj-lyden. Slang og engelsk ble inkludert i kategorien «påvirkning av språk i nyere tid». Kategoriene «kodeveksling» og «norsk som andrespråk» ble fjernet, rett og slett fordi de ikke ble omtalt i noen av bøkene. Oppgavekategoriene «gjør dette», «sammenligne», «reflektere» og «utforske» fungerte fortsatt godt, og de ble stående uforandret. Dette resulterte i følgende endelige analysekategorier:

- Dialektlære (målmerker)
- Individuell talemålsvariasjon (inkludert dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)
- Nynorsk i et historisk/språkdebattperspektiv
- Nynorsk i et grammatisk perspektiv
- Samisk språk
- Nabospråk
- Nasjonale minoritetsspråk
- Nye minoritetsspråk

- To- og flerspråklighet (språklig mangfold)
- Påvirkning av andre språk i nyere tid (inkludert slang og engelsk)
- Etnolekt og multietnolekt
- Identitet
- Språkendring (i nyere tid)

3.4 Kvalitet i forskningsprosjektet

Kvalitet i forskningsprosjektet må sees i sammenheng med hva de innsamlede dataene skal brukes til. For å kunne belyse problemstillingen og gjøre en holdbar analyse, er kvaliteten på datamaterialet avgjørende, og kvaliteten i et forskningsprosjekt blir derfor vurdert ut ifra hvilken grad forskerens funn og implikasjoner regnes som gyldige (Grønmo, 2016). Både prosess, resultater og slutninger man trekker må være gyldige og troverdige, og to sentrale forutsetninger for god kvalitetsvurdering er validitet og reliabilitet (Grønmo, 2016).

3.4.1 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning viser til riktighet og troverdighet av en redegjørelse, slutning, forklaring eller tolkning (Maxwell, 2013). Dersom en studie presenterer funn som er relevante for problemstillingen, kan man si at validiteten er høy. Validiteten i et forskningsprosjekt gir uttrykk for hvor godt datamaterialet samsvarer med forskerens intensjoner (Grønmo, 2016), altså bør utvalg av datagrunnlag være relevant for hva man ønsker å finne ut av. Som vist tidligere i metodekapittelet, er mitt datagrunnlag språkkapitlene i de to lærebøkene. Det vil si at eventuell omtale og fremstilling av språklig mangfold i andre kapitler er utelatt, og det er dermed et eksempel på at jeg som forsker har en betydning for møtet med dataene (Grønmo, 2016). Likevel mener jeg at denne utvelgelsen av språkkapitlene er relevant data for å søke svar på min problemstilling. Jeg har analysert to lærebøker, og ifølge Johnson & Christensen (2020) kan dette styrke validiteten, siden man da får et mer nyansert bilde av fenomenet man studerer. I analysen er jeg opptatt av å finne mønstre og tendenser, men det er også viktig å trekke frem avvik, såkalt negative case sampling. Ifølge Johnson & Christensen er dette noe som kan styrke studiens troverdighet ved at forskeren forsøker å finne eksempler som ikke passer inn i ønsket resultat (Johnson & Christensen, 2020). Et eksempel på dette i min studie er at til tross for en nokså tradisjonell fremstilling av språklig mangfold, oppfordrer likevel, til en viss en grad,

lærebøkene elevene til å utforske eller reflektere over den nyere delen av språklig mangfold i Norge.

Et nøkkelbegrep innen validitet er validitetstrusler. Dette dreier seg om mulige feilkilder i forskningen, og forskeren bør prøve å eliminere slike trusler for å øke studiens troverdighet. Et eksempel på en validitetstrussel er det Johnson & Christensen (2020) kaller *researcher bias*, altså en forskers forutinntatthet. Ved å benytte seg av en kvalitativ innholdsanalyse, er det et kjent problem at forskerens perspektiv kan påvirke både utvelgelsen og tolkningen av dokumentene (Grønmo, 2016), noe som kan true forskningens validitet, nettopp fordi det kan føre til elementer av subjektivitet. Når det gjelder mitt analysearbeid, har jeg i forkant av dette valgt ut materiale, og underveis har jeg lagd kategorier og utført analysen med utgangspunkt i disse. I dette arbeidet er det elementer av tolkning, og på den måten vil min tolkning være en del av forskningen, og slik må det nødvendigvis være. Maxwell (2013) presiserer nemlig at man ikke trenger å distansere seg fra holdninger man har i møte med datamateriale, men at man bør være seg bevisst disse. I mitt tilfelle er det slik at jeg mener språklig mangfold utover det tradisjonelle fokuset på sidemål, dialekter og naboSpråk hører hjemme i norskfaget og har en forutinntatthet om at det i liten grad er det i dag til tross for et økende antall nye minoritetsspråk i Norge. Dette kan ha påvirket mitt arbeid og mine funn.

3.4.2 Reliabilitet

I kvalitativ forskning kan pålitelighet sammenlignes med det som kalles for reliabilitet. For at reliabiliteten skal være høy, må undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gi pålitelige data (Grønmo, 2016). I kvalitativ forskning kan det være vanskeligere å oppfylle kravene til reliabilitet enn i kvantitativ forskning fordi det i større grad er elementer av tolkning og subjektivitet. Forskeren må derfor beskrive sine fremgangsmåter på en utførlig måte slik at studien er etterprøvable. Gjennom hele dette metodekapittelet har jeg forsøkt å gi en så tydelig og presis presentasjon av arbeidsprosessen min som mulig. Som sagt inneholder denne prosessen elementer av tolkning, men ved å gjøre tydelig rede for hva jeg har tenkt underveis, og hvorfor jeg har foretatt de valgene jeg har, er målet en så gjennomiktig prosess som mulig, noe som er nødvendig med tanke på studiens reliabilitet. I mitt kategoriserings- og analysearbeid har jeg opptil flere ganger vært usikker på og vurdert hvordan jeg skal kategorisere og analysere en innholds-enhet. Spesielt har dette vært utfordrende når en innholds-enhet kan høre innunder flere kategorier. Flere av disse tilfellene har jeg diskutert med

veileder, slik at jeg har fått en annens blikk, innspill og argumenter på hvordan jeg selv har tenkt. På den måten har jeg ikke bare sittet med denne typen arbeid alene, noe som også ha vært viktig for å styrke denne studiens reliabilitet.

3.4.3 Generalisering og begrensinger

Generalisering kalles også ytre validitet, og handler om hvorvidt og hvilke kontekster resultatet kan overføres til. I kvalitative undersøkelser er generalisering sjelden formålet da utvalget ofte ikke er statistisk representativt (Johnson & Christensen, 2020). Dette gjelder også min studie. På grunn av det begrensede utvalget, kan jeg ikke generalisere med utgangspunkt i denne undersøkelsen. Jeg har analysert to lærebøker. Det finnes flere lærebøker på markedet, og derfor kan jeg ikke overføre mine funn til å gjelde alle norsklærebøker for ungdomstrinnet. Dessuten har jeg valgt ut språkkapitlene som mitt datagrunnlag, og eventuell presentasjon av språklig mangfold i andre kapitler er derfor utelatt. Det jeg derimot kan gjøre med min studie er å antyde tendenser og mønstre om hvilke typer språklig mangfold som vektlegges i de totalt fire kapitlene i de to lærebøkene. På bakgrunn av mine funn kan jeg trekke slutninger om hva slags språklig mangfold forfatterne av bøkene ønsker å presentere for ungdomsskoleelever.

Når det gjelder studiens begrensinger, henger dette sammen med at jeg har undersøkt lærebøkene som tekst, men ikke hvordan de faktisk blir brukt. Som nevnt innledningsvis, er læreboka fortsatt et viktig verktøy i mange læreres planlegging og gjennomføring av undervisning, men i hvor stor grad og hvordan den blir benyttet, er selvfølgelig individuelt. Med andre ord har jeg med denne studien ingen mulighet til å undersøke hvordan tekstmaterialet i lærebøkene faktisk blir behandlet, omtalt og presentert i klasserommet. Det samme gjelder hvordan elever forstår innholdet og velger å jobbe med oppgavene. Jeg tillater meg likevel å diskutere hva funnene mine kan bety for arbeidet med språklig mangfold i klasserommet i diskusjonsdelen.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere funnene mine. Diskusjonen finner hovedsakelig sted i et eget kapittel etter dette, men enkelte steder i denne delen er det også elementer av diskusjon i forbindelse med noen av resultatene. Jeg skal ikke redegjøre for alle funn i detalj, men de som er mest relevante for min problemstilling. Problemstillingen er: *Hvilke former for språklig mangfold presenteres i to norsklærebøker for ungdomstrinnet?* Målet med dette kapittelet er å svare på problemstillingen ved å analysere språkkapitlene i de to lærebøkene Kontekst og Synopsis. Dessuten legger de underordnede forskningsspørsmålene føringer for analysen:

- *Hvilke aspekter av språklig mangfold vies mest oppmerksomhet i lærebøkene?*
- *Gjenspeiler lærebøkene endringene i den språklige virkeligheten i Norge som følge av økt innvandring de siste tiårene?*
- *Hvordan legger oppgavene i lærebøkene opp til at det arbeides med språklig mangfold på ungdomsskolen?*

Forskningsspørsmålene danner strukturen for dette kapittelet, og den er på følgende måte: Først presenterer jeg funn av hvilke aspekter ved språklig mangfold som vies mest oppmerksomhet i de to lærebøkene. Deretter belyser jeg hvorvidt de to lærebøkene gjenspeiler endringer i den norske språksituasjonen de siste tiårene. I siste del av analysen gjør jeg rede for hvordan oppgavene i de to lærebøkene oppfordrer til arbeid med språklig mangfold.

4.1 Hva slags språklig mangfold er vektlagt?

I denne delen undersøker jeg hvilke former for språklig mangfold Kontekst og Synopsis velger å legge mest vekt på. Et viktig premiss her er at jeg er av den oppfatning av at det som blir viet mest plass, legges det mest vekt på. Den overordnede problemstillingen favner bredere enn forskningsspørsmålet *Hvilke aspekter av språklig mangfold vies mest oppmerksomhet i lærebøkene?* Med problemstillingen min ønsker jeg å undersøke generelt hva slags type språklig mangfold elevene blir presentert for i de to lærebøkene, men med forskningsspørsmålet kan jeg tillate meg å konkretisere ved å se på hvilke sider av språklig mangfold som eventuelt utkrystalliserer seg som mer fremtredende enn andre. Jeg begynner med Kontekst og ser deretter på Synopsis i alle delene.

Kontekst

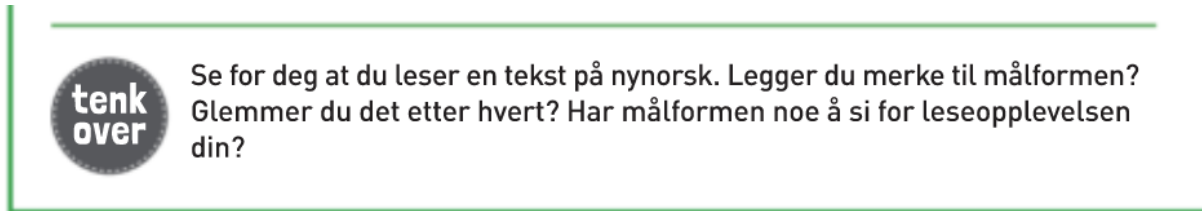
I følgende tabell presenterer jeg analysekategoriene og antall ganger de er omtalt i det gjennomgåtte materialet i Kontekst. Både tall og de ulike fargenyansene viser hvor ofte et tema er omtalt (jo mørkere farge, jo oftere nevnt).

Tabell 1: Omtale av språklig mangfold i Kontekst.

	Nevnt med tekst	Nevnt med eksempler/illustrasjon/faktaboks/tips	Nevnt med refleksjonsspørsmål	Eksplisitte oppgaver om temaet	Totalt antall ganger nevnt
Dialektlære (målmerker)	2	13	0	1	16
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	10	11	4	21	46
Nynorsk i et historisk/språkdebattperspektiv	3	2	2	7	14
Nynorsk i et grammatisk perspektiv	12	59	3	92	166
Samisk språk	7	11	1	16	35
Nabospråk	8	19	2	25	54
Nasjonale minoritetsspråk	8	1	1	5	15
Nye minoritetsspråk	4	0	1	4	9
To- og flerspråklighet (språklig mangfold)	10	6	6	11	33
Påvirkning av andre språk i nyere tid (inkludert slang og engelsk)	5	1	1	7	14
Etmolekt og multietnolekt	2	2	0	0	4
Identitet	1	0	1	1	3
Språkendring (i nyere tid)	6	0	0	3	9

Det er ikke så vanskelig å se at det er «nynorsk i et grammatisk perspektiv» som omtales desidert flest ganger. Denne kategorien er nevnt over tre ganger å ofte som kategorien som er nest oftest nevnt, «nabospråk». «Nynorsk i et grammatisk perspektiv» er nevnt flest ganger i tre av fire kategorier, og spesielt er nynorsk grammatikk dominerende når det gjelder antall oppgaver om temaet. Her er det over tre ganger så mange oppgaver (92) som temaet som er på andreplass, «nabospråk» (25). Den vanligste typen oppgaver innenfor denne kategorien er å bøye for eksempel verb, oversette mellom bokmål og nynorsk, lete i tekster etter nynorsk grammatikk som har blitt gjennomgått i kapittelet og å skive nynorske tekster. I kategorien «nevnt med eksempler m.m.» er det også nynorsk grammatikk som dominerer (59 ganger). Hovedgrunnen til dette er at det er mange tabeller og eksempler på nynorsk grammatikk, som for eksempel hvordan man bøyer svake og sterke verb, hvordan man bøyer substantiv og hvordan man lager passivsetninger på nynorsk. Når det gjelder kategorien «nevnt med tekst», er nynorsk også temaet som er nevnt flest ganger (12 ganger), men det er mer på lik linje med tall fra andre temaer. Dette tenker jeg er nokså naturlig, siden kapittelet som inneholder mest nynorsk grammatikk har til hensikt å lære elevene bøyingsmønster og forskjeller mellom nynorsk og bokmål. Dette gjøres nok enklest med å vise eksempler i tabeller og å ha oppgaver om det i stedet for å ha en brødtekst om temaet. Det samme tenker jeg om kategorien «nevnt

med refleksjonsspørsmål», den eneste kategorien hvor nynorsk grammatikk ikke har det høyeste tallet. Det er kanskje begrenset hvor mye man kan reflektere over nynorsk grammatikk. Kontekst legger likevel tre ganger opp til at elevene skal reflektere over temaet, som for eksempel her:



Bilde 2: Skjermdump fra Kontekst.

Ser man på kolonnen lengst til høyre i tabell 1, altså totalt antall ganger de ulike kategoriene er nevnt, så er det «nynorsk grammatikk» (166 ganger), «nabospråk» (54 ganger) og «individuell talemålsvariasjon» (46 ganger) som er viet mest oppmerksomhet i Kontekst. Dette er funn som ligner Kulbrandstads studie, som viser at dialektlære er viet mest plass (2001). Det er også et funn som viser noe av det samme Kulbrandstad og Egelands studie (2019) viste, nemlig at det i svenske og norske lærebøker er språksammenligning mellom nabospråk som er blant de meste frekvente temaene når det gjelder språklig mangfold. I tillegg viser studien at å sammenligne dialekter og likheter og forskjeller mellom nynorsk og bokmål er fremtredende i norske lærebøker. Mine funn i Kontekst er med andre ord nokså like Kulbrandstad og Egelands funn, og basert på dette kan man si at Kontekst formidler språklig mangfold på en tradisjonell måte med i all hovedsak vekt på nynorsk, nabospråk og dialekter. Det skal nevnes at det er talemålsvariasjon, altså en sociolingvistisk tilnærming til dialekter som er viet mest oppmerksomhet i Kontekst, som for eksempel sosiolekter og det at man snakker ulikt avhengig av situasjon, alder, yrkesgruppe og andre ting som spiller inn på hvordan man snakker. Kontekst har ikke viet så mye plass til det å studere målmerker.

De fire kategoriene som er nevnt færrest ganger er «identitet» (3 ganger), «etnolekt og multietnolekt» (4 ganger), «nye minoritetsspråk» og «språkendring i nyere tid» (begge 9 ganger). Dessuten er det slik at disse temaene stort sett er nevnt i tekst, bortsett fra «nye minoritetsspråk» hvor det er en del oppgaver om temaet. I tillegg er kategorien «påvirkning av andre språk i nyere tid (inkludert slang og engelsk)» på en femte plass (14 ganger). Det vil si at det er kategoriene som kan sies å utgjøre en nyere del av språklig mangfold i Norge, og en

potensielt mer moderne måte å presentere språklig mangfold i lærebøkene, som er viet minst plass. Disse tallene viser også mye av det samme som Kulbrandstad fant i sin studie, nemlig at nye trekk ved språkforholdene i Norge som følge av innvandring er svært lite framtrædende i materialet, og at de temaene gjennomgående har en helt perifer plass sammenliknet med andre og mer tradisjonelle emner knyttet til språklig variasjon i samfunnet (L. A. Kulbrandstad, 2001). Dette var over 20 år siden, og til tross for at jeg og Kulbrandstad har analysert ulike lærebøker og brukt noe ulik metode, er funnene forbausende like. Jeg kan også legge til at Kulbrandstad i samme studie problematiserte at det ikke var viet mer plass til begreper som *andrespråksinnlæring* og *kodeveksling*. Dette er begreper han mener er en del av den felles norske språkvirkeligheten og har en opplagt plass i et allmenndannende norskfag. Som jeg skrev i metodekapittelet, endte jeg opp med å fjerne analysekategoriene jeg hadde kalt «norsk som andrespråk» og «kodeveksling» på grunn av manglende omtale (andrespråk ble nevnt én gang i Kontekst), noe jeg mener bygger opp om det at nye trekk ved språkforholdene i Norge er lite framtrædende.

En kategori innenfor språklig mangfold som derimot har en del plass i Kontekst er «to- og flerspråklighet». Flesteparten av innholdsenhetene kategorisert under denne kategorien finner vi i del 6.3 av Kontekst – det flerspråklige Norge. Her nevnes begreper som *minoritetsspråk*, *andrespråk*, *tospråklig* og *flerspråklig* i starten av kapittelet, men videre er det hovedsakelig fokus på *samisk* og *nasjonale minoritetsspråk* (jeg har kategorisert disse innholdsenhetene da som både «samisk» eller «nasjonale minoritetsspråk» og «to- og flerspråklighet»). Med andre ord handler to- og flerspråklighet her først og fremst om flerspråklighet på samfunnsnivå og i mindre grad på individnivå. Dette er også et funn som ligner på funn Kulbrandstad hadde, nemlig det at når det er snakk om Norge som et flerspråklig samfunn, er det først og fremst fokus på samisk (2001). Det er 33 eksplisitte oppgaver innenfor kategorien «to- og flerspråklighet», mange av disse er også om «samisk» og «nasjonale minoritetsspråk». Men blant oppgavene finner vi også noen hvor elevene i større grad står fritt til å velge seg hvilket språk de vil arbeide med og på den måten hva slags type språklig mangfold de vil utforske. I oppgave 14-16 avbildet under er det ikke oppgitt hvilket språk elevene skal jobbe med. På den måten kan det hende at elevene velger seg andre språk enn samisk eller de nasjonale minoritetsspråkene, og oppgavene kan dermed i større grad handle om nyere minoritetsspråk og to-/ flerspråklighet på individnivå, avhengig av hvordan de arbeides med.

14 Språklig minoritet i dag: Velg en minoritetsspråklig offentlig person, artist, gruppe, visuell kunstner eller influenser. Finn informasjon og lag en presentasjon av personen. Velg uttrykk selv.

15 Et språks historie: Finn informasjon i ulike oppslagsverk, og lag en oversikt over utviklingen til ett eller flere språk: *samisk*, *kvensk*, *romani* eller *romanés*. Lag gjerne en digital tidslinje med stikkord, bilder og lydklipp.

Utforsk

16 Språkmøte. Ta vare på det du finner ut underveis i denne oppgaven, slik at du kan lage en presentasjon med et utvalg fra oppgavene. Presentasjonen kan for eksempel være en blogg, vlogg, nettside, podkast eller dokumentarfilm.

a Lag en kort refleksjon der du får fram hvilket forhold du har til språket ditt og til andre språk i Norge. Velg om du vil skrive noe eller lage et talenotat.

b Intervju en person med en annen språkbakgrunn enn deg selv. Lag først spørsmål du kan stille. Bruk tipslista *Ord du kan bruke om språklig mangfold* på side 250. Målet er å få innblikk i hvordan det er å være den personen. Ta opp intervjuet enten på film eller lyd. Ta også bilder du kan bruke til presentasjonen.

c Lag en ny kort refleksjon: Hva tenker du nå? Hvordan er din språksituasjon sammenliknet med den du har intervjuet? Hva er likt, og hva er forskjellig? Har noe i språkmøtet gjort inntrykk på deg eller endret ditt syn på noe?

Bilde 3: Skjermdump fra Kontekst.

Som nevnt innledningsvis, presenterer jeg først og fremst funn som er relevante for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål, og det er spørsmålet *Hvilke aspekter av språklig mangfold vies mest oppmerksomhet i lærebøkene?* som har lagt grunnlaget for hvilke funn jeg har vist i denne første delen. Et resultat som tydelig utkrystalliserer seg er at Kontekst i stor grad legger opp til undervisning i nynorsk, dialekter og sidemål, og med det kan man si at Kontekst har en nokså tradisjonell tilnærming til språklig mangfold. Dette resultatet forsterkes av at kategoriene som kan sies å betegne mer moderne språklig mangfold, som for eksempel «etnolekt og multietnolekt» og «nye minoritetsspråk», har betraktelig færre omtaler i språkkapitlene. Dessuten er kategorien «identitet» lite omtalt. Dette er noe som overrasker meg, siden jeg mener at denne kategorien kan knyttes til flere aspekter ved flerspråklighet. Dette kommer jeg tilbake i diskusjonsdelen mot slutten av denne studien.

Synopsis

Før jeg presenterer funnene i Synopsis vil jeg nevne at de to lærebøkene er svært ulike. Mens Kontekst ofte bryter opp brødteksten med for eksempel oppgaver, refleksjonsspørsmål, faktabokser og illustrasjoner, har Synopsis mye mer sammenhengende tekst, en litt mer forelesende stil, og kun oppgaver på slutten av et kapittel. Synopsis har også illustrasjoner og tabeller, men generelt færre enn Kontekst, og som regel blir de lagt til slutten av et tema i stedet for å dele opp teksten. I tillegg er det veldig mange færre oppgaver i Synopsis enn i Kontekst. (Se vedlegg 7-10 for eksempler på typiske sider i de to bøkene). I følgende tabell presenterer jeg analysekategoriene og antall ganger de er omtalt i det gjennomgåtte materialet i Synopsis. Både tall og de ulike fargenyansene viser hvor ofte et tema er omtalt (jo mørkere farge, jo oftere nevnt).

Tabell 2: Omtale av språklig mangfold i Synopsis.

	Nevnt med tekst	Nevnt med eksempler/illustrasjon/faktaboks/tips	Nevnt med refleksjonsspørsmål	Eksplisitte oppgaver om temaet	Totalt antall ganger nevnt
Dialektlære (målmerker)	2	13	0	2	17
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	15	4	0	6	25
Nynorsk i et historisk/språkdebattperspektiv	24	9	2	9	44
Nynorsk i et grammatisk perspektiv	4	21	0	16	41
Samisk språk	3	9	0	1	13
Nabospråk	0	0	0	0	0
Nasjonale minoritetsspråk	1	0	0	1	2
Nye minoritetsspråk	3	1	0	0	4
To- og flerspråklighet (språklig mangfold)	1	0	0	0	1
Påvirkning av andre språk i nyere tid (inkludert slang og engelsk)	7	0	0	2	9
Etmolekt og multietmolekt	3	7	0	0	10
Identitet	0	0	0	1	1
Språkending (i nyere tid)	3	3	0	2	8

Også i Synopsis ser vi at nynorsk dominerer når det gjelder hvor mye det er omtalt i de to kapitlene jeg har analysert. Her er det «nynorsk i et historisk og språkdebattperspektiv» som er nevnt flest antall ganger (44 ganger). Dette er en nokså stor kontrast til Kontekst hvor denne kategorien bare ble nevnt 14 ganger. En likhet mellom de to bøkene er derimot oppmerksomhet på nynorsk grammatikk. Tallet for dette i Synopsis er 41 ganger, og det utgjør en andreplass over tema som er mest omtalt. Deretter følger «individuell talemålsvariasjon» (25 ganger), mens «dialektlære» er kategorien som er på fjerdeplass over mest omtalt tema (17 ganger). Det vil si at Synopsis i likhet med Kontekst vier det tradisjonelle språklige mangfoldet mye oppmerksomhet med fokus på nynorsk og dialekter. Som nevnt er likevel en forskjell mellom de to bøkene at Synopsis har sitt hovedfokus på nynorsk i et språkdebattperspektiv. Over 11 sider presenterer de språkhistorien og språkdebatten fra dansketida og frem til i dag. På disse

sidene er det nesten bare tekst, med noen få illustrasjoner innimellom. Mitt inntrykk er at Synopsis velger å ha med så mye innhold om dette for å vise hvorfor vi har to offisielle skriftspråk i Norge i dag. Dette blir bare spekulasjoner, men kanskje håpet er at elevene skal få en mer positiv holdning til nynorsk ved å minne dem på at det er det som «egentlig er norsk»? Når det gjelder «nynorsk i et grammatisk perspektiv», er derimot Synopsis og Kontekst veldig like. Begge bøkene presenterer blant annet verb og substantiv og viser bøyning av svake og sterke varianter. Dessuten er oppgavene kjennetegnet av å bøye ord, skrive tekster og å oversette. Som nevnt er det gjennomgående færre oppgaver i Synopsis, det er det også om nynorsk grammatikk, men det er i denne kategorien vi finner flest oppgaver.

Synopsis har i likhet med Kontekst grundig omtale av dialekter, både målmerker og individuell talemålsvariasjon. I Synopsis er fordelingen mellom målmerker og talemålsvariasjon jevnere enn i Kontekst (hvor Kontekst har mindre omtale av målmerker), og det er en nokså omfattende og detaljert gjennomgang av de ulike målmerkene. Først er det en tabell med forklaring på hva de ulike målmerkene er, og deretter flere sider med et norgeskart hvor de ulike målmerkene er markert med farger og forklares en gang til. Se bilde 4 og 5 for eksempler:

Målmerker – hvordan plassere en geolekt

Et målmerke er et kjennetegn på en geolekt som kan skille den fra en annen. De fleste hører forskjellen på en som kommer fra Oslo, og en som kommer fra Bergen. De snakker forskjellig selv om begge snakker norsk. De har ulike geolekter, og de ulike geolektene har ulike målmerker som skiller dem fra de andre. Tonefallet, eller tonegangen, er forskjellig. Det er ett målmerke. Den som kommer fra Bergen skarrer på -en, mens den som kommer fra Oslo ruller. Det er et annet målmerke.

Du bruker altså målmerkene for å finne ut hvor en geolekt kommer fra.

Tonegang Les mer s. 249	Melodien i språket. Høytone: vestnorsk og nordnorsk Lavtone: østnorsk og trøndersk
Rulle-r eller skarre-r Les mer s. 250	Rulle-r: Tungespissen ruller rett bak tennene. Dette finnes i østnorsk, trøndersk, nordnorsk og den nordlige delen av vestnorsk. Skarre-r: Dannes bak i halsen. Dette finnes i den sørlige delen av vestnorsk.
Tjukk L Les mer s. 251	En variant av -l der tungespissen bøyes oppover og bakover inni og i slutten av en del ord som: blå, sol. Noen steder uttales også -rd med tjukk l, f. eks. i ord som bord og gård. Dette finnes i østnorsk, trøndersk og den sørlige delen av Nordland.
Palatalisering Les mer s. 252	-nn, -ll, -tt, -dd blir uttalt med en j-lyd: Hujnn, jtt, bajll Dette finnes i trøndersk, store deler av nordnorsk, nord på Vestlandet og Østlandet.
Bløte konsonanter Les mer s. 254	P, t, k ► b, d, g inni eller i slutten av et ord: kage, løbe, blød. Dette finnes langs kysten fra Arendal til Haugesund.
Personlig pronomen 1.p. Les mer s. 253	Entall: eg, jæl/jæ, je, e, i, æ Fiertall: vi, ve, me, mi, mæ
Nektingsadverb Les mer s. 255	Ikke mest utbredt. Ikke er vanlig i mange byer. Andre varianter: itj (trøndersk), itte, ente (østnorsk)
Apokope Les mer s. 256	Bortfall av endelse. Eks: spise ► spis, skive ► skiv Dette finnes i Trøndelag og Nordland.
Infinitivsendelse Les mer s. 257	To grupper: 1. Infinitiv slutter på -e eller -a eller har apokope. 2. Kløyvd infinitiv: Noen verb har e-infinitiv/apokope, mens andre har a/i-infinitiv.

Oversikt over målmerker

Tonegang
Dette er melodien i språket og er ofte det trekket som lettest plasserer dialekten geografisk. I Norge har du enten et høytone- eller lavtone-språk. I et høytonespråk starter setningen, og en del ord, med en høy tone og faller mot slutten, mens man i lavtonespråk starter lavt og går høyere mot slutten. Østnorsk og trøndersk er lavtonespråk, mens vestnorsk og nordnorsk er høytonespråk.

Høytone

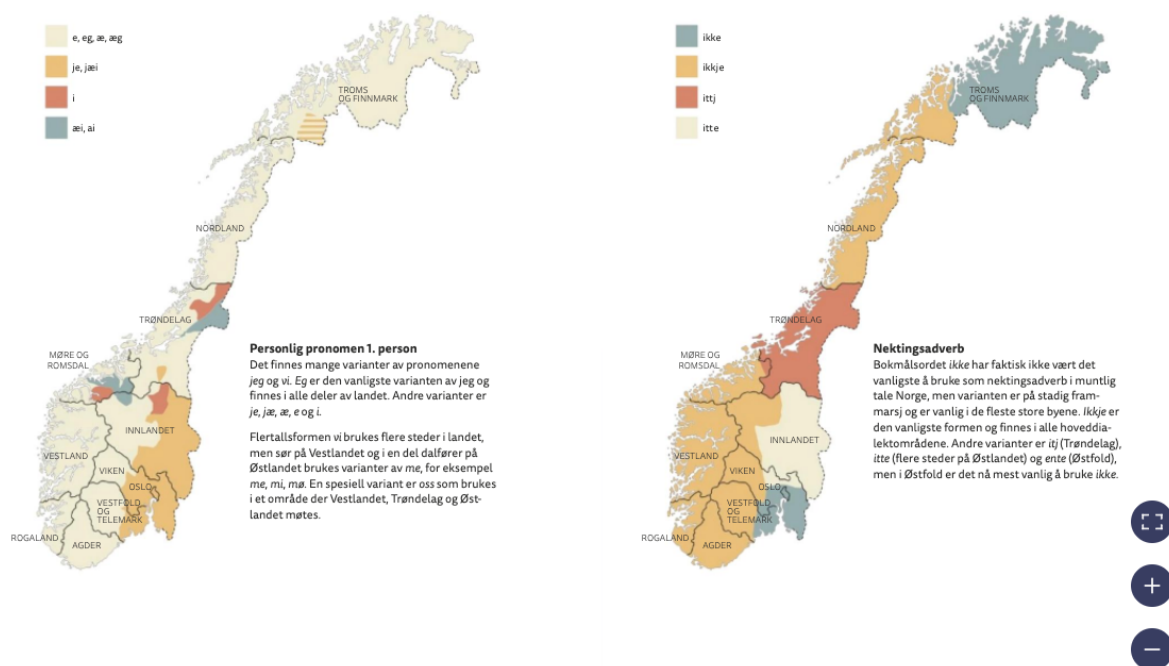
Smi -let

Lavtone

Smi -let

Over ser du hvordan ordet «smilet» kan uttales på forskjellige måter: I høytonespråk går første stavelse opp i toneløse, mens siste stavelse går ned. I lavtonespråk går første stavelse ned, mens siste stavelse går opp.

Bilde 4: Skjermdump fra Synopsis.



Bilde 5: Skjermdump fra Synopsis.

Ut ifra hvor mye oppmerksomhet både nynorsk og dialekter vies, kan man si at også Synopsis har en nokså tradisjonell tilnærming til språklig mangfold, slik også Kontekst har.

Et meget interessant funn i Synopsis er mangel på omtale av nabospråk. Som vi ser av tabellen, er kategorien «nabospråk» ikke nevnt i det hele tatt. Det er oppsiktsvekkende av flere grunner. For det første minner jeg om dette kompetansemålet i norsk etter 10. trinn: «Lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For det andre viser tidligere forskning på lærebøker i norsk at nabospråk har hatt en sentral plass når det gjelder språklig mangfold (L. I. Kulbrandstad & Ljung Egeland, 2019). For det tredje er «nabospråk» en av kategoriene som er mest nevnt i Kontekst.

De tre kategoriene med minst omtale i Synopsis er «nabospråk» (0 ganger), «identitet» (1 gang) og «to- og flerspråklighet» (1 gang). Dessuten vil jeg legge til at også «nasjonale minoritetsspråk» og «nye minoritetsspråk» er lite omtalt (henholdsvis 2 og 4 ganger). Med andre ord er flere av temaene som kunne åpnet opp for en mindre tradisjonell presentasjon av språklig mangfold holdt til et minimum. På den andre siden vil jeg trekke frem at «etnolekter og multietnolekter» er relativt sett ofte omtalt i Synopsis (10 ganger). Dette var bare nevnt 4

ganger i Kontekst, og med tanke på at jeg har analysert 77 sider i Kontekst og 52 sider i Synopsis, så vil jeg si at Synopsis vier betraktelig mye mer oppmerksomhet til dette teamet enn Kontekst. Mens Kontekst nøyer seg med å omtale begrepet og gi et par eksempler, har Synopsis en mer omfattende illustrasjon (i tillegg til tekst) hvor de inkluderer flere eksempler og nevner ulike språk som er vanlige i en etnolekt. Se bilde:

Typiske trekk for multi-etnolekter i Norge

Substantivbøying: Intetkjønn blir ofte til hankjønn. Eksempel:

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

Ordforråd: Fra mange språk:

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

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

Bruk av subjektform i stedet for objektsform:

- Jeg sa det til hun.

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

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



^ Vis navigasjon

Bilde 6: Skjermdump fra Synopsis.

For å oppsummere kan vi trekke frem to ting ved fremstillingen av språklig mangfold i Synopsis. Vi finner flest antall omtaler om «nynorsk i et språkhistorisk og -debattperspektiv»

og deretter «nynorsk i et grammatisk perspektiv». Dette i kombinasjon med en nokså omfattende behandling av målmerker, gjør at Synopsis, i likhet med Kontekst, må sies å ha en ganske tradisjonell fremstilling av språklig mangfold. Men det er unntak, og her kommer jeg til det andre jeg vil trekke frem, nemlig en nokså god omtale av «etnolekter og multietnolekter». Synopsis presenterer dette temaet på en kompleks måte med eksempler og en illustrasjon som inkluderer mange av de vanligste nye minoritetsspråkene i Norge. Denne presentasjonen er fin, og jeg er spesielt positiv til den på grunn av at jeg synes den er inkluderende og anerkjennende, noe jeg blant annet synes er vesentlig når det kommer til språk og identitet. Jeg vil utdype dette i diskusjonsdelen senere.

4.2 Lærebøkenes gjenspeiling av språksituasjonen

I denne delen er det forskningsspørsmålet *Gjenspeiler lærebøkene endringene i den språklige virkeligheten i Norge som følge av økt innvandring de siste tiårene?* som er utgangspunktet. På grunn av funn under forrige del, altså hvilke aspekter ved språklig mangfold som vies mest oppmerksomhet, vil deler av denne delen bli noe lik forrige, nettopp fordi jeg har funnet at begge bøkene har en nokså tradisjonell fremstilling av språklig mangfold.

Kontekst

Jeg har allerede vist at det som får mest plass i Kontekst når det gjelder språklig mangfold er «nynorsk i et grammatisk perspektiv», «individuell talemålsvariasjon» og «nabospråk», og at noe av det som blir minst behandlet er nyere språklig mangfold som «nye minoritetsspråk», «etnolekter, multietnolekter» og «to- og flerspråklighet». På grunn av dette kunne det mest nærliggende ha vært å svare nei på spørsmålet om Kontekst gjenspeiler endringene i den språklige virkeligheten i Norge de siste tiårene, men jeg mener at bildet er mer nyansert enn som så.

Jeg har begrenset med mulighet til å sammenligne denne utgaven av Kontekst med for eksempel tidligere utgaver og andre tidligere lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, både fordi det ikke er en del av min studie, og at det nok ville blitt for omfattende, men også på grunn av at det finnes begrenset med forskning på språklig mangfold i norsklærebøker. Med andre ord vil jeg ikke under dette forskningsspørsmålet sammenligne med andre eller tidligere lærebøker, men jeg vil først og fremst forsøke å bruke min analyse til å belyse

hvorvidt Kontekst gir et oppdatert bilde av det språklige mangfoldet i Norge, både av hensyn til virkeligheten, språkpolitikk og læreplan.

Som vist i forrige del vies nynorsk mye oppmerksomhet både i tekst og med oppgaver, og elevene oppfordres ofte til å sammenligne bokmål og nynorsk. «Samisk» er i det jeg vil kalle «midtsjiktet» av antall ganger omtalt (35 ganger), mens «nasjonale minoritetsspråk» er mindre representert (15 ganger). Analysekategoriene jeg anser for å handle om nyere språklig mangfold er «nye minoritetsspråk», «etnolekt og multietnolekt» og «påvirkning fra andre språk i nyere tid». Årsaken til at jeg har ekskludert «to- og flerspråklighet» her er, som jeg nevnte i forrige del, at dette dreide seg nesten utelukkende om samisk og nasjonale minoritetsspråk. Totalt sett er disse tre kategoriene omtalt 26 ganger, mens de mer tradisjonelle språklig mangfold-kategoriene, nynorsk (både språkhistorisk og grammatisk), dialekter (både talemålsvariasjon og målmerker) nevnes 242 ganger. Hvis man i tillegg inkluderer tallene for «samisk» og «nasjonale minoritetsspråk», blir dette tallet 292. Da er det verdt å nevne at mange av disse gangene er nynorskoppgaver. Det er naturlig at denne kategorien har et høyt tall nettopp på grunn av denne kategoriens natur – man skal bøye verb, substantiv, lage passivsetninger og så videre. Men selv om man trekker ut denne kategorien, er det totale tallet på antall nevnte ganger 126. Jeg kan også legge til at av de 77 analyserte sidene i Kontekst, er det 4 som omhandler det jeg har valgt å kalle nyere språklig mangfold. Det er hovedsakelig innholdsenheter jeg analyserer i min studie, men jeg har valgt å ta med antall sider her fordi jeg mener det er med på å vise hvilke former for språklig mangfold som blir vektlagt.

Synopsis

Ser vi på de samme tallene i Synopsis, er det totale tallet nevnt for kategoriene innenfor tradisjonelt språklig mangfold (inkludert «samisk» og «nasjonale minoritetsspråk») 142 ganger. Kategoriene som utgjør det nyere språklige mangfoldet, «nye minoritetsspråk», «etnolekt og multietnolekt» og «påvirkning fra andre språk i nyere tid», er nevnt 23 ganger. Trekker man ut nynorsk grammatikk, er tallet 101 kontra 23 ganger. Også i Synopsis er det fire sider, av 52 analyserte, som omhandler disse temaene. I tillegg vil jeg nevne at kategoriene «to- og flerspråklighet» og «identitet» er nevnt én gang hver.

Oppsummering av begge bøkene

Tallene er ganske tydelige i begge bøkene – det tradisjonelle språklige mangfoldet i Norge er viet langt mer oppmerksomhet enn det nyere. Bokmål, nynorsk, samisk språk og de tre nasjonale minoritetsspråkene romani, romanés og kvensk har lenge vært språkene som har utgjort det flerspråklige Norge, og derfor er det selvsagt at dette skal presenteres for elevene i den norske skolen. Disse språkene er viktig for vår historie, kultur og identitet, og de er med på å gjøre Norge til et rikt språkland. Men i mange år har det innvandret folk med ulike språk til Norge, og et bredere språklig mangfold har blitt en realitet. Basert på mine tall og min tolkning av innholdsenhetene mener jeg både Kontekst og Synopsis gjenspeiler dette i liten grad. Den tradisjonelle delen av språklig mangfold er nevnt over elleve så mange ganger som det nyere. I tillegg er det slik at tekst og oppgaver som omhandler to- og flerspråklighet i Kontekst hovedsakelig dreier seg om samisk og nasjonale minoritetsspråk, samt at tekst og oppgaver om identitet og språk for det meste knyttes til dialekter. I Synopsis er «to- og flerspråklighet» og «identitet» knapt nok nevnt (1 gang hver). Jeg minner om disse tre uttalelsene fra henholdsvis læreplan, språkpolitikken og Ludvigsen-utvalget: «kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir elevene verdifull innsikt i ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020), «innvandrerspråk utgjør en del av det språklige mangfoldet i Norge» (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2007) og «elever med to- og flerspråklig kompetanse bør få videreutvikle sin språklige kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Det skal sies at det på ingen som helst måte er fravær av mer moderne språklig mangfold i de to bøkene. På den måten kan man si at både Kontekst og Synopsis gjenspeiler den språklige virkeligheten i Norge i dag, nettopp fordi de jo faktisk omtaler blant annet «nye minoritetsspråk» og «etnolekter og multietnolekter». Imidlertid vil jeg si at det er en såpass stor skjevfordeling at gjenspeilingen blir litt i minste laget.

4.3 Oppgavene om språklig mangfold

I denne delen er det forskningsspørsmålet *Hvordan legger oppgavene i lærebøkene opp til at det arbeides med språklig mangfold på ungdomsskolen?* som utdypes. Årsaken til at jeg ønsker å undersøke dette er først og fremst for å se om oppgavene er i tråd med kompetansemålet «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For det

første er det interessant å finne ut av om oppgavene i lærebøkene stemmer overens med hva læreplanen mener elevene skal gjøre. Verbet å utforske har blitt sentralt i LK20, og legger dermed føringer for hvordan elevene skal jobbe med fag i skolen. For det andre er jeg av den oppfatning av at reflekterende og utforskende oppgaver som regel gir bedre og bredere innsikt i et tema enn om man kun gjør noe en lærebok har bedt deg om å gjøre uten nødvendigvis å tenke noe særlig over hva man har gjort. For å formulere det på en måte som passer inn i denne studien, mener jeg at reflekterende og utforskende oppgaver er en grundigere behandling av et tema enn om det kun er «gjør dette»-oppgaver. Med andre ord kan hvordan oppgavene oppfordrer til å arbeide med språklig mangfold være med på å nyansere fremstillingen av det. Jeg har også med «sammenligne» som en oppgavekategori. Det er ingen kompetansemål etter 10. trinn hvor det å sammenligne ulike språk er eksplisitt uttalt, men jeg har likevel valgt å ha med dette fordi læreplanen generelt legger opp til et sterkt sammenlignende perspektiv. Dessuten mener jeg det kan utgjøre en vesentlig del av å utforske språklig mangfold. Jeg kommer tilbake til dette i diskusjonsdelen.

Kontekst

I følgende tabell presenterer jeg oppgavekategoriene og antall oppgaver som hører innunder de ulike kategoriene. Både tall og de ulike fargenyansene viser hvor mange oppgaver det er innenfor hver enkelt kategori (jo mørkere farge, jo flere oppgaver av denne typen).

Tabell 3: Oppgaver om språklig mangfold i Kontekst

	Gjør dette	Sammenligne	Reflektere	Utforske
Dialektlære (målmerker)	0	0	0	0
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	8	1	5	8
Nynorsk i et historisk/språkdebattperspektiv	0	3	5	2
Nynorsk i et grammatisk perspektiv	37	36	9	8
Samisk språk	2	2	5	9
Nabospråk	6	13	6	0
Nasjonale minoritetsspråk	1	0	3	4
Nye minoritetsspråk	0	0	2	2
To- og flerspråklighet (språklig mangfold)	3	2	5	14
Påvirkning av andre språk i nyere tid (inkludert slang og engelsk)	2	0	1	4
Etmolekt og multietnolekt	0	0	0	0
Identitet	0	0	3	0
Språkendring (i nyere tid)	0	0	1	2

Med tanke på funnene jeg har beskrevet i de to foregående delene, er det ikke overraskende flest oppgaver innenfor nynorsk grammatikk, og disse oppgavene er i all sak «gjør dette» eller å sammenligne. Typisk slike oppgaver er å bøye for eksempel verb og substantiv og å

oversette mellom nynorsk og bokmål. Nabospråk er heller ikke overraskende høyt oppe over antall oppgaver i Kontekst, og her oppfordres elevene først og fremst til å sammenligne norsk, svensk og dansk, noe som jo også er et eget kompetansemål («gjøre rede for språklige trekk»). Men la oss se på det jeg gjennom analysedelen min har valgt å betegne som nyere språklig mangfold, nemlig «nye minoritetsspråk», «to- og flerspråklighet», «påvirkning av andre språk», og «etnolekt og multietnolekt». Det er totalt 38 oppgaver som omhandler disse temaene, og 31 av dem er reflekterende eller utforskende, med andre ord nesten alle. Her ser vi altså en positiv tendens. Der svaret på de to foregående forskningsspørsmålene har vist at nyere språklig mangfold i Norge er i skyggen av den tradisjonelle i Kontekst (og Synopsis), tyder i hvert fall oppgavene innen disse kategoriene på at elevene i stor grad oppfordres til å reflektere over og utforske elementer i den nye språkvirkeligheten. Jeg har nevnt eksempler på denne typen oppgaven tidligere, men viser dem fram igjen.

14 Språklig minoritet i dag: Velg en minoritetsspråklig offentlig person, artist, gruppe, visuell kunstner eller influenser. Finn informasjon og lag en presentasjon av personen. Velg uttrykk selv.

15 Et språks historie: Finn informasjon i ulike oppslagsverk, og lag en oversikt over utviklingen til ett eller flere språk: *samisk, kvensk, romani* eller *romanés*. Lag gjerne en digital tidslinje med stikkord, bilder og lydklipp.

Utforsk

16 Språkmøte. Ta vare på det du finner ut underveis i denne oppgaven, slik at du kan lage en presentasjon med et utvalg fra oppgavene. Presentasjonen kan for eksempel være en blogg, vlogg, nettside, podkast eller dokumentarfilm.

a Lag en kort refleksjon der du får fram hvilket forhold du har til språket ditt og til andre språk i Norge. Velg om du vil skrive noe eller lage et talenotat.

b Intervju en person med en annen språkbakgrunn enn deg selv. Lag først spørsmål du kan stille. Bruk tipslista *Ord du kan bruke om språklig mangfold* på side 250. Målet er å få innblikk i hvordan det er å være den personen. Ta opp intervjuet enten på film eller lyd. Ta også bilder du kan bruke til presentasjonen.

c Lag en ny kort refleksjon: Hva tenker du nå? Hvordan er din språksituasjon sammenliknet med den du har intervjuet? Hva er likt, og hva er forskjellig? Har noe i språkmøtet gjort inntrykk på deg eller endret ditt syn på noe?

Bilde 7: Skjermdump fra Kontekst.

I alle oppgavene, bortsett fra 15, oppfatter jeg det slik at elevene står fritt til å velge hvilket språk de ønsker å utforske. Disse oppgavene kan gi rik innsikt og stimulere til refleksjon over språkvirkeligheten, både den enkeltes og på mer nasjonal basis. Med godt forarbeid, for eksempel innspill fra lærer om hva som kan være gode spørsmål å stille til personen eleven velger å intervju, er det mye potensiale i disse oppgavene. De vil blant annet kunne gi innsikt i andre nasjoners språksituasjon, hvordan andre personer identifiserer seg med språket sitt, hva som kan være utfordrende, hvordan norsk er i forhold til andre språk og så videre. Andre lignende oppgaver er disse:

11 Undersøk bruk av dialekt og slang i musikk.

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

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



Utforsk

13 Språkundersøkelse i nærmiljøet.

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

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

Bilde 8: Skjermdump fra Kontekst.

Disse oppgavene er på slutten av kapitlet som hovedsakelig handler om dialekter. Men Kontekst skriver litt om slang i dette kapitlet også, og derfor er disse oppgavene en blanding av dialekter og slang/påvirkning av andre språk i nyere tid. Også her kommer det litt an på elevene velger å utforske, men potensielt kan spesielt oppgave 11 og flere av punktene i oppgave 13 resultere i utforskning av hvilke andre språk som påvirker språket vårt nå sammenlignet med før og hvorfor. Begynner man å sammenligne slang før og nå, og hvorfor det er som det er, tenker jeg at man vil få mye god innsikt i hvordan språk påvirker hverandre og stadig er i forandring.

En siste oppgave jeg vil trekke frem i Kontekst er denne:

2 Språklig mangfold. Er du tospråklig? Flerspråklig? Bruk begrepene i ramma på forrige side og lag en tekst der du forklarer hvordan begrepene passer til deg og dem du kjenner.

Bilde 9: Skjermdump fra Kontekst.

Her oppfordres elevene til å tenke over sin egen og andres språksituasjon. Begrepene de har som utgangspunkt er disse:

Ord du kan bruke om språklig mangfold

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

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

Bilde 10: Skjermdump fra Kontekst.

Dette er ett av få steder disse begrepene brukes og dras inn med eksempler eller oppgaver. Men her legges det i hvert fall opp til at elevene skal reflektere over ulike språksituasjoner,

og det gir en god mulighet til økt forståelse for at mennesker rundt en kan ha en helt annet språkvirkelighet enn en selv. Med denne oppgaven kan man også komme inn på språk og identitet.

Til slutt om oppgavene i Kontekst vil jeg trekke fram sammenlignende oppgaver. Også her er det desidert flest innen «nynorsk i et grammatisk perspektiv» (36), med «nabospråk» på andreplass (13). Det finnes for eksempel ingen oppgaver innen «nye minoritetsspråk», «etnolekt og multietnolekt» eller «påvirkning av andre språk i nyere tid». Det er to sammenlignede oppgaver innen «to- og flerspråklighet», hvor den ene er å sammenligne en kort tekst på samisk og norsk og den andre er å sammenligne tysk, engelsk og spansk med norsk (samme tekst). Dette står i kontrast til Tessems (2020) funn om at norsklærebøker i den videregående skolen framstiller flerspråklighet i et grammatisk komparativt perspektiv, der søkelyset er rettet mot verdensspråk og nyere minoritetsspråk, som for eksempel polsk og arabisk.

Oppsummert om oppgavene innen språklig mangfold i Kontekst er det slik at det er desidert flest oppgaver om nynorsk grammatikk. Det er et betydelig antall færre oppgaver om nyere språklig mangfold. Til gjengjeld er flesteparten av disse reflekterende og/eller utforskende. Med det kan man se en tendens til at lærebøkene legger opp til større innsikt og bredere kunnskap om språkene elevene har rundt seg i hverdagen. På en annen side er det så godt som fravær av oppgaver hvor elevene bes sammenligne ulike språk.

Synopsis

I følgende tabell presenterer jeg oppgavekategoriene og antall oppgaver som hører innunder de ulike kategoriene. Både tall og de ulike fargenyansene viser hvor mange oppgaver det er innenfor hver enkelt kategori (jo mørkere farge, jo flere oppgaver av denne typen).

Tabell 3: Oppgaver om språklig mangfold i Synopsis.

	Gjør dette	Sammenligne	Reflektere	Utforske
Dialektlære (målmerker)	1	0	1	0
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	4	0	2	0
Nynorsk i et historisk/språkdebattperspektiv	3	0	4	0
Nynorsk i et grammatisk perspektiv	14	0	2	0
Samisk språk	0	0	0	0
Nabospråk	0	0	0	0
Nasjonale minoritetsspråk	1	0	0	0
Nye minoritetsspråk	0	0	0	0
To- og flerspråkighet (språklig mangfold)	0	0	0	0
Påvirkning av andre språk i nyere tid (inkludert slang og engelsk)	1	0	1	0
Etmolekt og multietmolekt	0	0	1	0
Identitet	0	0	1	0
Språkendring (i nyere tid)	0	0	4	0

For det første vil jeg si at det er veldig mange færre oppgaver i Synopsis enn i Kontekst. Det ser vi tydelig av tabellen over. Som nevnt tidligere, er dette to nokså ulike lærebøker, hvor Synopsis har mye mer sammenhengende tekst, færre eksempler og også færre oppgaver. Det første åpenbare funnet er at Synopsis ikke har en eneste utforskende oppgave. Dette kan tyde på at boka ikke er helt i tråd med læreplanens visjon om å utforske språklig variasjon og mangfold i Norge. Vi ser også av tabellen at det ikke er noen sammenlignende oppgaver, verken innenfor det tradisjonelle språklige mangfoldet eller det nye. Også i Synopsis er det flest oppgaver i nynorsk grammatikk, og det er kategorien «gjør dette» som er mest representert (14). To steder legges det opp til en mer induktiv metode, som jeg har kategorisert under å reflektere i denne analysen, som i denne oppgaven:

4. a. Bøy substantiva

Eintal	Fleirtal		
	Ubestemt form	Bestemt form	Bestemt form
	byen		
		jenter	
... fag			
... uke			

b. Kva bøyingsreglar kan du lage om dei tre substantivkjønna?

Bilde 11: Skjermdump fra Synopsis.

Størst antall reflekterende oppgaver har Synopsis om «nynorsk i et historisk/språkdebattperspektiv» og om «språkendring i nyere tid». Et eksempel på en nynorskoppgave er at elevene skal tenke seg at de er en representant i språkdebatten på 1800-tallet og skal skrive et debattinnlegg hvor de redegjør for sitt synspunkt. I én av oppgavene om språkendring bes elevene skrive et debattinnlegg om hva de synes om at mange ikke lenger skiller mellom kj-lyden og skj-lyden.

Et lite antall oppgaver totalt gir også et beskjedent antall reflekterende og utforskende oppgaver. Ingen om «nye minoritetsspråk», ei heller om «to- og flerspråklighet». Det er én reflekterende oppgave om påvirkning fra andre språk, én om etnolekt og multietnolekt og én om identitet. I oppgaven om etnolekt og multietnolekt skal de beskrive hva som kjennetegner disse stilene, så veldig reflekterende er den i grunnen ikke, men jeg har likevel valgt å kategorisere den som det. Oppgaven om identitet er som følger:

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

Bilde 12: Skjermdump fra Synopsis.

Jeg trekker frem denne fordi jeg mener det er en god, reflekterende oppgave som jeg synes henger sammen med mye av hvorfor jeg har ønsket å gjennomføre denne studien, nemlig sammenhengen mellom språk og identitet og viktigheten av å anerkjenne ulike språksituasjoner. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonskapittelet. For å oppsummere kan vi si at de eksplisitte oppgavene i Synopsis i liten grad legger opp til å utforske språklig variasjon og mangfold. Elevene oppfordres heller ikke til å sammenligne ulike språk da det i Synopsis er et fravær av sammenlignende oppgaver.

4.4 Oppsummering analyse

Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål har jeg i dette kapittelet presentert funnene fra min analyse som er mest relevante for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg har analysert både ved hjelp av tallmateriale, som vist i tabellene, men

også på bakgrunn av en generell oppfatning jeg har dannet meg basert på tall og grundige gjennomlesinger av lærebøkene.

Ut fra analysen min kan jeg trekke frem tre hovedfunn. Det første er at både Kontekst og Synopsis presenterer et nokså tradisjonelt syn på språklig mangfold, med hovedvekt på nynorsk og dialekter. I tillegg er nabospråk grundig omtalt i Kontekst, noe det er helt fravær av i Synopsis. Det man kan kalle nyere språklig mangfold på grunn av økt innvandring de siste tiårene er viet vesentlig mindre oppmerksomhet i begge bøkene. Det andre funnet henger tett sammen med det første, og det er at de to lærebøkene i liten grad gjenspeiler språkvirkeligheten i Norge i dag på grunn av økt innvandring og økende innslag av andre språk. Språkvirkeligheten gjenspeiles til en viss grad siden flere ting som to- og flerspråklighet, nye minoritetsspråk og etnolekt og multietnolekter er omtalt, men det er samtidig en betydelig skjevfordeling mellom dette og fokuset på nynorsk og dialekter. Det tredje funnet er at det i Kontekst hovedsakelig er reflekterende og/ eller utforskende oppgaver innen nyere språkmangfold, noe som er i tråd med kompetansemål om å utforske språklig variasjon og mangfold. Dette kan man ikke si om Synopsis. Der er det ingen utforskende oppgaver og kun et fåtall reflekterende. Dessuten er det svært få (Kontekst) og ingen (Synopsis) oppgaver som oppfordrer til å sammenligne språk av den nyere delen av språklig mangfold. En grundigere diskusjon av funnene vil bli presentert i diskusjonskapittelet.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere sentrale funn fra analysen og trekke linjer til teori, tidligere forskning, læreplan og språkpolitiske dokumenter. Problemstillingen er: *Hvilke former for språklig mangfold presenteres i to norsklærebøker for ungdomstrinnet?* Dette har jeg forsøkt å besvare gjennom følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke aspekter av språklig mangfold vies mest oppmerksomhet i lærebøkene?*
- *Gjenspeiler lærebøkene endringene i den språklige virkeligheten i Norge som følge av økt innvandring de siste tiårene?*
- *Hvordan legger oppgavene i lærebøkene opp til at det arbeides med språklig mangfold på ungdomsskolen?*

I og med at forskningsspørsmål en og to har gitt nokså like funn og henger såpass sammen tematisk som de gjør, er strukturen i dette kapittelet noe annerledes enn i analysedelen. Under vil jeg diskutere forskningsspørsmål en og to sammen, uten noe skille mellom dem. Og også til forskjell fra analysedelen, hvor jeg presenterte funnene i de to lærebøkene separat, vil jeg i denne delen diskutere funnene i de to lærebøkene sammen.

5.1 Språklig mangfold i Kontekst og Synopsis

Flere av mine funn er samsvarende med funn fra tidligere lignende studier. I 2001 fant nemlig Kulbrandstad at dialektlære var viet mest plass i seks norsklæreverk og at nye trekk ved språkforholdene som følge av innvandring i Norge er svært lite framtreddende i materialet. I tillegg fant han at når det er snakk om Norge som et flerspråklig samfunn, er det først og fremst fokus på samisk (L. A. Kulbrandstad, 2001). I lys av ny læreplan i 2006 (LK06) gjennomførte L.I Kulbrandstad en lignende studie. Hun utforsket hvordan språklig mangfold og det å lære norsk som andrespråk ble tematisert i fire norsklærebøker i grunnskolen utgitt etter Kunnskapsløftet. Her fant hun blant annet at lærebøkene fulgte opp kompetansemålene og utrustet elevene med faguttrykk for å snakke om språklig variasjon når det gjaldt norsk og samisk, men at dette bare ble gjort unntaksvis når det var snakk om andre språk (L. I. Kulbrandstad, 2019). I en studie av norsk- og svensklærebøker fant Kulbrandstad og Egeland (2019) å sammenligne nabospråk har høy frekvens i både norske og svenske lærebøker. Dessuten var det i de norske bøkene viet en del plass til å sammenligne dialekter og forskjeller mellom bokmål og nynorsk (L. I. Kulbrandstad & Ljung Egeland, 2019). Det at funnene mine er såpass like Kulbrandstads fra 2001, synes er overraskende. Også i 2001 mener jeg at man

kunne ha forventet en jevnere fordeling mellom nynorsk og dialekter og nye trekk ved språkforholdene som følge av innvandring, men nå, over 20 år senere, mener jeg i hvert fall at det er på høy tid at lærebøker gjenspeiler denne utviklingen i større grad enn jeg har funnet at de gjør. Men som vi ser, er det ikke bare mine funn av nyere tid som vider dette, men også de to nevnte studiene fra 2019 viser samme tendens.

I Ludvigsen-utvalgets fagfornyelse presiseres det at elever med to- eller flerspråklig kompetanse er en ressurs for norsk kultur og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015), og ifølge LK20 skal elevene bli bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. Som jeg nevnte innledningsvis, er termen «talemål» byttet ut med «talespråk» i den nye læreplanen, et skifte som kan tyde på at det er et ønske om å bevege seg bort fra den tradisjonelle dialektlæren og heller vie mer oppmerksomhet på et nyere språklig mangfold. Dessuten er språklig mangfold et av seks kjerneelementer i faget, og herunder er det beskrevet at «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg minner jeg om denne setningen i Norges offisielle språkpolitikk: «Til saman representerer samisk språk, språka til nasjonale minoritetar, norsk teiknspråk og alle dei nyare innvandrarspråka eit språkleg mangfald som i dag er med på å utfylla biletet av den totale språksituasjonen i landet» (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2007).

Det er rett og slett nedskrevet og vedtatt at elevene blant annet skal forstå egen og andres språklige situasjon, og ifølge språkpolitikken er altså de nyere innvandrerspråkene inkludert i det språklige mangfoldet elevene skal forstå og utforske. Jeg minner også om at det ifølge Statistisk sentralbyrå (2021) er 18,5 % av den norske populasjonen som er innvandrere og/eller norskfødte med innvandrerforeldre. Dette har ført til at mangfoldet av nyere minoritetsspråk har økt, og urdu, arabisk, russisk og polsk er blant de vanligste nyere innvandringsspråkene (Bull & Lindgren, 2009). Jeg sier på ingen måte at nynorsk, dialekter, samisk og nasjonale minoritetsspråk skal vike for en helt annen type språklig mangfold-presentasjon, men jeg mener at med tanke på hvor mye mer kompleks den språklige virkeligheten i Norge er nå sammenlignet med før, så kunne fremstillingen av språklig mangfold vært mer balansert og nyansert. Den viktigste grunnen til at jeg mener det, har med identitet og inkludering å gjøre. Elevene skal bli bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende

felleskap, og for å oppnå dette, mener jeg at lærebøkene hadde vært tjent med å presentere et bredere spekter av språklig mangfold.

Jeg må gjenta at jeg kun undersøker hvordan språklig mangfold presenteres i de to bøkene og ikke hvordan det *faktisk* undervises i det. Men ut ifra skjevfordelingen jeg nevnte i analysen, 4 av 77 analyserte sider i Kontekst og 4 av 52 analyserte sider i Synopsis omhandler det jeg har valgt å kalle nyere språklig mangfold, synes jeg bøkene i liten grad legger opp til utforskning av språklig mangfold og variasjon i Norge. Med tanke på at skjevfordelingen er såpass stor som den er, tenker jeg også over hva det antyder om språkholdninger. Jeg har ikke undersøkt språkholdninger i min studie, men gjør meg likevel noen tanker om hva som formidles i forbindelse med dette når hovedvekten så tydelig er på nynorsk og dialekter. Det *kan* gi en oppfatning av at andre språk kommer i andre rekke, og da kan det igjen være vanskelig å tenke at språkene som ikke nevnes i boka faktisk er en ressurs, slik både læreplan og språkpolitikken mener at det er.

En annen ting jeg har notert meg i gjennomlesing og analyse er fraværet av andre språk enn engelsk. Engelsk er nevnt opptil flere ganger, som for eksempel når det er snakk om slang og påvirkning fra andre språk. Men andre språk nevnt eksplisitt er nesten mangelvare, bortsett fra illustrasjonen om multietnolekt i Synopsis som jeg også viste i analysedelen:

Typiske trekk for multietnolekter i Norge

Substantivbøying: Intetkjønn blir ofte til hankjønn. Eksempel:

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

Ordforråd: Fra mange språk:

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

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



Bruk av subjektform i stedet for objektsform:

- *Jeg sa det til hun.*

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

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

^ Vis navigasjon

Bilde 13: Skjermdump fra Synopsis.

I denne illustrasjonen er flere språk som er typiske for en multietnolektisk stil i Norge inkludert, sammen med flere eksempler på hva som kjennetegner en slik stil. Med denne illustrasjonen synes jeg Synopsis har gjort en god jobb med å inkludere nye minoritetsspråk og å anerkjenne en multietnolektisk stil, en stil mange enten bruker selv eller hører rundt seg. I grunnen synes jeg denne illustrasjonen kan sammenlignes med målmerker i dialektlære, siden hva som kjennetegner en multietnolektisk stil trekkes frem på samme måte som hva som kjennetegner de ulike dialektene. Den omfatter ikke bare enkeltord, men også setningsoppbygging og

tonefall. Jeg tror denne omtalen kan bidra til at elever med andre morsmål enn norsk kan føle seg inkludert i det språklige mangfoldet i Norge.

Det skal sies at det på ingen måte er fravær av innhold om den nye språklige virkeligheten i Norge i verken Kontekst eller Synopsis. Som jeg har vist flere ganger, er det i begge bøkene omtale av temaer som nye minoritetsspråk, flerspråklighet, slang, etnolekt og multietnolekt, og det er flere oppgaver hvor det potensielt kan arbeides med å utforske det nye språklige mangfoldet. Derfor gjenspeiler lærebøkene til en viss grad endringene i den språklige virkeligheten i Norge som følge av økt innvandring de siste tiårene, men jeg mener at skjevfordelingen mellom det tradisjonelle og det nye språklige mangfoldet er såpass stor at man kan si at gjenspeilingen ikke er tilstrekkelig. Målet er at ulike språk skal være en ressurs, og da er en god start at elevene føler at det er *faktisk* er det også, og det kan nok være vanskelig med den skjevfordelingen vi ser mellom de to ulike sidene av språklig mangfold i disse to lærebøkene.

I min søken etter hva slags språklig mangfold som presenteres i de to lærebøkene har jeg funnet at Kontekst vier nabospråk mye oppmerksomhet. Nabospråk er derimot helt fraværende i Synopsis – ikke nevnt en eneste gang. På grunn av at jeg bare har analysert basisboka til Synopsis og ikke andre lærerressurser knyttet til boka, vet jeg ikke om nabospråk er helt ekskludert fra læreverket. Men basert på analysen av basisboka er nabospråk utelatt, og forfatterne av boka velger tilsynelatende dermed å se bort fra kompetansemålet om å lese og lytte til tekster på svensk og dansk. Jeg har ikke hatt noen kommunikasjon med forfatterne, så bakgrunnen for dette vet jeg ingenting om. Kanskje er det et forsøk på å løsrive seg fra å være tradisjonell (jf. tidligere referert forskningsprosjekt), men i så fall henger ikke den omfattende omtalen av nynorsk, både historisk og grammatisk, og dialekter helt sammen med et slikt ønske. Kanskje ikke forfatterne synes nabospråk er viktig. Men det er like fullt et kompetansemål, så det å droppe det, er noe snodig, synes jeg. Og som nevnt, jeg har ikke sett på andre lærerressurser, så for alt jeg vet er nabospråk omtalt her.

I Norden har vi et språkfelleskap, og det er en lang tradisjon for at det jobbes for en gjensidig forståelse av hverandres språk, spesielt de skandinaviske språkene norsk, svensk og dansk. Nordisk samarbeid uttaler at dette språklige fellesskapet på tvers av landegrenser er med på å knytte Norden kulturelt sammen, og de nevner den norske tv-serien *SKAM* fra 2016 som et eksempel på at det nordiske språkfelleskapet fikk fornyet interesse, spesielt blant unge i hele

Norden (*De nordiske språkene*, u.å.). Det er også utarbeidet en deklarasjon om nordisk språkpolitikk (Nordic Council of Ministers, 2007) hvor utgangspunktet er at de nordiske språkene skal forbli sterke og at samarbeid skal foregå på de skandinaviske språkene. Hovedmålet i denne deklarasjonen er at alle nordboere skal kunne kommunisere på minst ett skandinavisk språk, og for å nå dette målet, bør: «nabospråkundervisningen i skolen styrkes, samt undervisningen i skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk» (Nordic Council of Ministers, 2007). Jeg deler oppfatningen om at vi bør ta vare på det nordiske språkfellesskapet og jobbe for forståelse av hverandres språk slik at vi unngår at engelsk blir kommunikasjonsspråket mellom personer som egentlig har et godt utgangspunkt for å kunne forstå hverandre. Derfor mener jeg det er en svakhet ved Synopsis at de tilsynelatende velger å ikke legge opp til undervisning i nabospråk på ungdomsskolen.

5.2 Oppgaver om språklig mangfold

Som jeg konkluderte med i analysen, er det i noen grad reflekterende og utforskende oppgaver om språklig mangfold i Kontekst og i liten grad i Synopsis. Av oppgavene som finnes innen den nyere delen av språklig mangfold i Norge, er hovedvekten av disse i Kontekst reflekterende og eller utforskende, noe jeg synes er en positiv tendens. Jeg mener at reflekterende og utforskende oppgaver i større grad gir innsikt og forståelse enn om man kun skal svare og referere til noe man har lest i læreboka eller andre steder. Dessuten er det nevnt i læreplanen at elevene skal utforske språklig mangfold og variasjon i Norge. Jeg mener at til tross for at Kontekst med fordel kunne gjenspeile den reelle språkvirkeligheten i Norge mer enn den gjør, har boka likevel en del oppgaver som stemmer godt overens med læreplan og kompetansemål innenfor språklig mangfold. Dette synes jeg bidrar til mer innsikt i temaet enn skjevfordelingen mellom den tradisjonelle og den nye delen av språklig mangfold skulle tilsi.

I analysedelen min nevnte jeg oppgaver om to- og flerspråklighet som først og fremst var knyttet til samisk, men som jeg argumenterte for også kan være oppgaver som legger opp til å utforske nye minoritetsspråk:

14 Språklig minoritet i dag: Velg en minoritetsspråklig offentlig person, artist, gruppe, visuell kunstner eller influenser. Finn informasjon og lag en presentasjon av personen. Velg uttrykk selv.

15 Et språks historie: Finn informasjon i ulike oppslagsverk, og lag en oversikt over utviklingen til ett eller flere språk: *samisk, kvensk, romani* eller *romanés*. Lag gjerne en digital tidslinje med stikkord, bilder og lydklipp.

Utforsk

16 Språkmøte. Ta vare på det du finner ut underveis i denne oppgaven, slik at du kan lage en presentasjon med et utvalg fra oppgavene. Presentasjonen kan for eksempel være en blogg, vlogg, nettside, podkast eller dokumentarfilm.

a Lag en kort refleksjon der du får fram hvilket forhold du har til språket ditt og til andre språk i Norge. Velg om du vil skrive noe eller lage et talenotat.

b Intervju en person med en annen språkbakgrunn enn deg selv. Lag først spørsmål du kan stille. Bruk tipslista *Ord du kan bruke om språklig mangfold* på side 250. Målet er å få innblikk i hvordan det er å være den personen. Ta opp intervjuet enten på film eller lyd. Ta også bilder du kan bruke til presentasjonen.

c Lag en ny kort refleksjon: Hva tenker du nå? Hvordan er din språksituasjon sammenliknet med den du har intervjuet? Hva er likt, og hva er forskjellig? Har noe i språkmøtet gjort inntrykk på deg eller endret ditt syn på noe?

Bilde 14: Skjermdump fra Kontekst.

Jeg mener at dette er en god oppgave for både å utforske språklig variasjon og å få verdifull innsikt i at andre man har rundt seg i hverdagen kan ha en helt annen språksituasjon enn en selv, helt i tråd med læreplanen og hva man ønsker at elevene skal oppnå. I tillegg tenker jeg at denne oppgaven er inkluderende og identitetsskapende. En didaktisk betraktning jeg gjør meg når jeg leser disse oppgavene er nemlig at dersom det er flere språk representert i en klasse, ville dette også vært fine oppgaver å ha som et klasseprosjekt hvor man undersøker og utforsker de ulike språkene man har rundt seg. Et slikt prosjekt vil kunne inkludere alle, alle kan bidra med noe, og alle vil kunne føle at deres språk er en ressurs inn i prosjektet, uansett hvilket språk det er. På den måten vil man også arbeide med det nære, altså språk som er i klassen og blant venner. Det er nok for mange mer håndgripelig og gjenkjennbart enn om man snakker om flerspråkighet på samfunnsnivå, noe som kanskje kan virke litt fjernt for mange.

Kontekst har også denne oppgaven:

Språk og identitet

8 Hva skjer med dialektene?

Vil alle dialektene utvikle seg likt? Vil noen dø ut? Hvilke dialekter hører du ofte/sjelden? Reflekter over hva du tror kommer til å skje med dialektene, og hvorfor.

9 Hva betyr dialekt for deg?

Lag en tekst der du får fram hva din dialekt betyr for deg. Velg sjanger selv.

Bilde 15: Skjermdump fra Kontekst.

Dette er også en god reflekterende oppgave om hvordan språk, i dette tilfelle dialekter, og identitet henger sammen. Den kunne kanskje med fordel blitt utvidet til språk i tillegg til dialekt, men jeg tenker at hovedmålet med denne oppgaven er nettopp å gjøre elevene bevisste på at hvordan man prater og hvem man er, henger tett sammen. I denne oppgaven vil jeg si at det finnes mye spillerom. Som lærer kan man trekke inn det at man kanskje snakker ulikt avhengig av hvem man snakker med og hvilken situasjon man er i, og hvorfor gjør man i så fall det. Og man kan selvfølgelig selv velge å inkludere språk og ikke bare dialekter i oppgaven. Med andre

ord er det mye å reflektere over når det gjelder språklig mangfold i denne oppgaven. En nokså lik oppgave finner vi også i Synopsis:

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

Bilde 16: Skjermdump fra Synopsis.

De tre oppgavene jeg har trukket frem henger sammen med mye av hvorfor jeg har ønsket å gjennomføre denne studien, nemlig anerkjennelse, inkludering og identitetsskaping. Alle har hver sin språksituasjon, noen er veldig like, mens andre kan være totalt forskjellige. Men uansett hvilke språkvariasjoner som finnes i et klasserom, mener jeg at det er viktig å anerkjenne dem alle slik at elevene føler seg inkludert og tatt på alvor, og på den måten forstår at nettopp deres språksituasjon er en ressurs. Jeg tror det kan bli vanskelig å oppfatte at språk er en ressurs, slik det er uttalt at det skal være, dersom hovedfokus når det undervises i språklig mangfold er på nynorsk og dialekter.

En siste ting jeg vil trekke frem fra oppgavene i begge lærebøkene, er at det ikke er noen sammenligning mellom norsk og nye minoritetsspråk, altså språktypologi. Det er ikke et eksplisitt kompetansemål, så bøkene gjør ikke noe «galt» ved å ikke ha det med, men som en didaktisk betraktning tenker jeg at den type aktivitet kunne bidratt til å utforske og øke forståelsen for andre språk og andres språksituasjon. Dessuten vil jeg si at fraværet av å sammenligne norsk opp mot nye minoritetsspråk, men at det derimot er den del sammenligning mellom nynorsk/bokmål og nabospråk, bygger oppunder skjevfordelingen av hvilke aspekter ved språklig mangfold som er viet mest oppmerksomhet. Språk, identitet og kultur er tett knyttet sammen, og ved å sammenligne for eksempel bøyning av ulike ord, setningsoppbygging, ordlaging og ordopprinnelse ved flere språk enn bare norsk, samisk, nabospråk og til tider engelsk, tror jeg både den språklige og kulturelle innsikten kunne økt. Jeg tør dessuten å påstå at jeg tror det også kunne bidratt til at flere kunne syntes at grammatikk ble litt spennende dersom man kunne «jakte på» likheter og forskjeller i ulike språkssystemer. Jeg liker for eksempel veldig godt denne lille faktaen om tjukk l i delen om målmerker i Kontekst:



Visste du at den tjukke l-en er både eksotisk og spesiell? Den fins i norsk, panjabi, hindi og urdu. I Europa fins den bare på Østlandet, Trøndelag, deler av Nordland og i deler av Sverige.

Bilde 17: Skjermdump fra Kontekst.

Denne synes jeg er morsom og veldig interessant. Jeg håper og tror at elevene som leser det også synes det, og derfor tenker jeg at sammenligning av denne typen, gjerne med et utforskende preg, kunne vært mer fremtredende i lærebøkene.

6 Avslutning

Jeg innledet denne oppgaven med utdrag fra læreplanens overordnede del som slår fast at opplæringen skal sikre at elevene blir sikre språkbrukere, at de utvikler sin identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Befolkningen er mer sammensatt enn noensinne, og derfor er innsikt i språklig mangfold viktig, og det å kunne flere språk er en ressurs. I denne studien har jeg derfor ønsket å undersøke hvordan to norsklærebøker for ungdomstrinnet presenterer språklig mangfold for elevene. Jeg har pekt på hvilke aspekter av språklig mangfold som vies mest oppmerksomhet i de to bøkene, og spesielt har jeg vært opptatt av å belyse om endringer i den språklige virkeligheten i Norge på grunn av økt innvandring gjenspeiles i lærebøkene. Jeg har redegjort for studiens teoretiske grunnlag, inkludert relevant tidligere forskning, samt beskrevet min metodiske tilnærming. Videre har jeg presentert resultatene fra min analyse av de to lærebøkene og deretter diskutert disse i lys av teori, tidligere forskning og ulike styringsdokumenter. Til slutt vil jeg i dette kapitlet oppsummere hovedfunnene mine og svare på problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg peke på noen didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Med denne studien har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: *Hvilke former for språklig mangfold presenteres i to norsklærebøker for ungdomstrinnet?* Resultatene fra analysen av Kontekst og Synopsis indikerer at begge lærebøkene presenterer en noe tradisjonell form for språklig mangfold. I begge bøkene er det nynorsk grammatikk og dialekter som er viset mest oppmerksomhet, både i tekst og med oppgaver. Når det gjelder dialekter, er det i Kontekst individuell talemålsvariasjon som er i fokus, mens det i Synopsis legges mest vekt på målmerker. Kontekst vektlegger nabospråk, og det er flere tekstutdrag på svensk og dansk, og elevene blir i flere oppgaver bedt om å sammenligne språkene med norsk. I Synopsis er derimot omtale av nabospråk fraværende.

Begge bøkene omtaler to- og flerspråklighet, men dette dreier seg først og fremst om samisk og til en viss grad de andre nasjonale minoritetsspråkene. Nye minoritetsspråk blir omtalt i denne sammenheng, men ikke like ofte. Det vil si at bøkene i nokså liten grad gjenspeiler endringer av den språklige variasjonen i Norge som følge av økt innvandring. Det er innslag av en nyere type språkvariasjon i begge bøkene, med blant annet slang, etnolekt og multietnolekt,

men i mindre grad enn hva man kunne forvente ut ifra språkvirkeligheten, læreplan og språkpolitikk.

Oppgavene som finnes om språklig mangfold i de to bøkene, er også hovedsakelig innenfor nynorsk grammatikk. Men av oppgavene som finnes om det nyere språklige mangfoldet i Norge, er flere av disse (i hovedsak i Kontekst) reflekterende og utforskende, noe som bidrar til at temaene er noe bedre omtalt enn bare antall omtaler skulle tilsi, siden denne typen oppgaver legger opp til grundig arbeid. Det er mye sammenligning mellom språksystemene i nynorsk og bokmål, men ingen mellom norsk og nye minoritetsspråk.

Med det leder studien frem til følgende konklusjon: Det språklige mangfoldet som presenteres i lærebøkene er tradisjonelt, hvor det eldre språklige mangfoldet i Norge dominerer fremfor det nye. Lærebøkene gjenspeiler til en viss grad endringene i språkvirkeligheten som følge av økt innvandring de siste tiårene, men ikke så mye som kan kunne ha forventet med tanke på hvor sammensatt det språklige mangfoldet i norske skoler har blitt.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Min studie avdekker et uutnyttet potensial når det gjelder å integrere flere aspekter ved den nye norske språkvirkeligheten i Norge. Som vist, gjøres det enkelte ganger i både Kontekst og Synopsis, men med tanke på at språk er en ressurs som skal bidra til å knytte bånd med andre, bidra til økt forståelse og bedre innsikt i andres situasjon og å åpne dører mot verden og fremtiden (LK20), viser min studie at andre elementer enn nynorsk, dialekter og nabospråk med fordel kunne fått mer plass i lærebøkene. Jeg må selvfølgelig understreke at jeg kun har undersøkt innholdet i lærebøkene og ikke hvordan det *faktisk* blir brukt og videreformidlet av lærere i klasserommene der ute. Men flere studier viser at læreboka fortsatt står sterkt som kilde til planlegging og gjennomføring av undervisning, og med dette i tankene kunne begge lærebøkene jeg har analysert med fordel presentert et bredere og mer sammensatt språklig mangfold enn de gjør. Ved i større grad å trekke inn nye minoritetsspråk og for eksempel språktypologi, gjerne med utgangspunkt i hvilke språk som finnes i klasserommet, tror jeg elevene ville kjent at språk faktisk er en ressurs, slik det er uttrykt at det skal være. Jeg mener at ved å anerkjenne andres språk i et klasserom vil man både kunne øke mestringsfølelse, stolthet over eget språk, innsikt i andres språksituasjon og ikke minst bevissthet på og utvikling av egen identitet.

En annen implikasjon i så henseende er at læreren må dra inn andre kilder enn lærebøkene dersom han eller hun ønsker å eksponere elevene mer for et bredere språklig mangfold enn hva lærebøkene legger opp til. Denne studien er som sagt kun en analyse av innholdet i basisbøkene og ikke av hvordan innholdet blir brukt. Men dersom en lærer bruker disse språkkapitlene som et utgangspunkt, kan det være nyttig å se til andre kilder dersom man har lyst til å gjenspeile dagens sammensatte språkvirkelighet på en mer treffsikker måte.

6.3 Videre forskning

Dette er kun en studie av hvilke typer språklig mangfold to lærebøker presenterer. For det første har jeg kun analysert basisbøkene og ikke hele læreverket med alle tilleggsressurser det innebærer. Det skulle vært interessant å vite om funnene mine hadde blitt annerledes dersom hele læreverket hadde blitt gjennomgått. Ville for eksempel tilleggsoppgaver, forslag til undervisningsopplegg, tekstutvalg, eventuelle videoer og lignende nyansert hvordan språklig mangfold blir presentert i Kontekst og Synopsis? Det har ikke denne studien hatt mulighet til å finne svar på.

Dessuten har ikke denne studien undersøkt hvordan innholdet i de to lærebøkene *faktisk* brukes. Det ville vært spennende å se hvordan lærere velger å bruke Kontekst og Synopsis til planlegging og gjennomføring av undervisning. For alt jeg vet, er det noen som følger boka slavisk, noen har den som utgangspunkt, men gjør en god del egne vurderinger og justeringer, mens andre kanskje velger boka helt bort. Dette skulle vært spennende å forske på med observasjoner og forskningsintervjuer.

Det ville også vært interessant å gjennomføre samme type kvalitativ innholdsanalyse av andre bøker på ungdomstrinnet for å sammenligne hva de ulike bøkene legger vekt på når det gjelder språklig mangfold. Og en annen spennende innfallsvinkel ville vært å gjøre det samme på barnetrinnet. På den måten kunne man i større grad undersøkt utviklingen og progresjonen innenfor språklig mangfold i norskfaget som en helhet.

Litteraturliste

- Aronin, L. & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. John Benjamins Publishing Company.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=848962>
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Øystein, J., Magnryd, V. F. & Selboe, M. (2020). *Synopsis Håndbok – norsk 8-10*. Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10 Basis* (3. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? I R. E. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker*. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen (s. 325–347). Novus. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/44159>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Budal, I. B. (2021). Innleiing. I *Norsk språkhistorie for lærarar*. (s. 11–19). Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2002). *Lærebokvalg - en formalisert og systematisk prosess? En undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen*. (Nr. 11). Høgskolen i Vestfold.
- Bull, T. & Lindgren, A.-R. (Red.). (2009). *De mange språk i Norge: flerspråklighet på norsk*. Novus.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (3. utgave.). Universitetsforlaget.

- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). *Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?* Edda, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- García, O. & Li, W. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Gulbrandsen, F., Kulasingam, A. S., Molstad, C. S. & Steinkellner, A. (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldres fordeling på kommunenivå*. https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/446654?_ts=177d3f250e8
- Haugen, T. A. & Spilling, E. F. (2020). *Pedagogiske tekstar om ordklassar: ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn*. Acta Didactica Norden, 14(1), 27. <https://doi.org/10.5617/adno.7927>
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. I Norbok. Novus forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010051208068
- Hvistendahl, R. E. (Red.). (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. E. & Roe, A. (Red.). (2014). *Alle tiders norskdidaktiker*. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen. Novus. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/44159>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk på språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm akademisk.
- Ims, I. I. (2013). *Språklig registerdanning og verditilskrivning: Betegnelser på nye måter å snakke norsk på i Oslo*. NOA - Norsk som andrespråk, 29(2), Article 2. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/844>

- Ims, I. I. (2014). «*Alle snakker norsk.*» *Språkideologi og språklig differensiering i mediene.*
NOA - Norsk som andrespråk, 30(1), Article 1.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/839>
- Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. (2021). SSB.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrereforeldre>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2020, januar 28). *Samelovens språkregler og forvaltningsområdet for samisk språk.* Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/samelovens-sprakregler-og-forvaltningsom/id633281/>
- Kompetansemål etter 4. trinn - Læreplan i norsk (NOR01-06). (u.å.). Hentet 10. mars 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109>
- Kompetansemål etter 7. trinn - Læreplan i norsk (NOR01-06). (u.å.). Hentet 10. mars 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Kompetansemål etter 10. trinn - Læreplan i norsk (NOR01-06). (u.å.). Hentet 10. mars 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Kulbrandstad, L. A. (2001). *Fokus på pedagogiske tekster 3: fem artikler om vurdering av lærebøker* (S. Selander & D. Skjelbred, Red.; Bd. 8/2001). Høgskolen i Vestfold.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990108707254702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kulbrandstad, L. I. (2019). *Å se norskfaget med andrespråksbriller. En studie av læremidler for 5.-7. trinn.* <https://hdl.handle.net/11250/2649762>
- Kulbrandstad, L. I. & Ljung Egeland, B. (2019). *Kraftfull kunnskap - en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet.*
<http://hdl.handle.net/11250/2634793>

- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2007). St.meld. nr. 35 (2007-2008). regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/nm/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). NOU 2015: 8. regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). Meld. St. 28 (2015–2016). Regjeringen.no;
regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York City* (2nd ed.). University Press.
- Lund, A. B. & Moen, B. B. (Red.). (2016). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (6. opplag). Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2001). Språklære i skolen – grammatikkens plass og funksjon. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (2. utg, s. 338–345). Universitetsforlaget.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte: innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Nesse, A. (2020). *Historisk sosiolingvistikk: En fruktbar utvidelse av språkhistoriedisiplinen*. 1–22. <https://doi.org/10.7557/17.4813>
- Norman, M. (2009). Innvandrerspråkene i Norge. I T. Bull & A.-R. Lindgren (Red.), *De mange språk i Norge: flerspråklighet på norsk* (s. 29–44). Novus.
- Næss, Å. (2011). *Global grammatikk: språktypologi for språklærere*. Gyldendal akademisk.
- Om Kontekst - Norsk for ungdomstrinnet. (u.å.). Hentet 8. april 2022, fra
<https://www.gyldendal.no/artikler/dette-er-kontekst/>
- Opsahl, T. & Røyneland, U. (2016). *Reality rhymes – Recognition of rap in multicultural Norway*. *Linguistics and Education*, 36, 45–54.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.06.003>

- Ryen, E. & Tonne, I. (2015). *Norske grammatikkarbeider med et andrespråksperspektiv - en oversikt*. NOA - Norsk som andrespråk, 1–2, Article 1–2.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1184>
- Shin, S. J. (2004). *Developing in Two Languages: Korean Children in America*. Channel View Publications. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=235030>
- Skjekkeland, M. (2009). *Språk og samfunn i endring: ein studie av tilhøvet mellom lokal identitet og talemålsutvikling*. Novus forlag.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* (Sluttrapport Nr. 12). Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt Forlag.
- Stjernholm, K. & Thorvaldsen, B. Ø. (2021). *Norsk språkhistorie for lærarar* (I. B. Budal, Red.; 1. utgåve, 2. opplag). Fagbokforlaget.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31–60). Universitetsforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990807777244702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Svendsen, B. A. (2014). *Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 14(1), Article 1.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/976>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Lexander, K. V. (2014). Rapport fra Forskningskampanjen 2014. Ta tempen på språket! Norges forskningsråd.
- Svendsen, B. A. & Røyneland, U. (2008). *Multiethnolectal facts and functions*. Oslo, Norway. 12(1 & 2), 63–83.
https://www.academia.edu/13820081/Multiethnolectal_facts_and_functions_Oslo_Norway
- Synopsis. (2020). Fagbokforlaget.no.
https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Synopsis?gclid=CjwKCAjwurSBhB6EiwA5sKtjqwiNThFmma3cvqyuwK2sEmPNcfOLYoPG8Shtb4i1lpdiqGxYhIZPBoCLRcQAvD_BwE
- Tessem, A. S. (2020). *Fremstillinger av flerspråklighet og annet språklig mangfold. En kvalitativ innholdsanalyse av fire lærebøker i norsk på Vg1*. Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering*. Utdanningsdirektoratet.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991127066734702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del Identitet og kulturelt mangfold* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?kode=nor01-06&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Aarsæther, F. (2004). *To språk i en tekst: kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske*

tiåringer. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017040748260

Vedlegg

Vedlegg 1: Førstegangsanalyse av omtale av språklig mangfold i Kontekst.

	Nevnt i brødtekst	Nevnt med eksempler/illustrasjon/ faktaboks	Nevnt med refleksjonsspørsmål	Eksplisitte oppgaver om temaet
Dialektlære (målmerker)	///	//////////		///
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	//////// //	//////////	////////	////////// ////////
Nynorsk	//////// /	////////// ////////// //////////	////	////////// ////////// ////////// ////////// ////////// ////////// ////////// //////////
Samisk språk	////	////	/	//////////
Nabospråk	////	////////// ////////	//	////////// ////////
Andre minoritetsspråk	////	////		////////// //
Norsk som andrespråk		/		
To- og flerspråklighet	////	////	////	////////
Slang (inkludert påvirkning av andre språk)	////	//	/	////////// ////
Etnolekt og multietnolekt	//	//		
Identitet	//		/	/
Kodeveksling?				
Engelsk?	////	/		///
Språkendring	//////// ////////	////	/	////////

Vedlegg 2: Førstegangsanalyse av omtale av språklig mangfold i Synopsis.

	Nevnt i brødtekst	Nevnt med eksempler/illustrasjon/faktaboks	Nevnt med refleksjonsspørsmål	Eksplisitte oppgaver om temaet
Dialektlære (målmerker)	/	////////////////////		//
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	//////////	////		////
Nynorsk	//////////	////////////////////		////////// ////////// ////////// ////////// ////
Samisk språk	/	//		
Nabospråk				
Andre minoritetsspråk	////	///		/
Norsk som andrespråk				
To- og flerspråklighet	/	/		
Slang (inkludert påvirkning av andre språk)	////	////////		///
Etnolekt og multietnolekt	//	////////		//
Identitet	/			/
Kodeveksling?				
Engelsk?	////			
Språkendring	//////////	//////////		////////

Vedlegg 3: Førstegangsanalyse av oppgaver om språklig mangfold i Kontekst.

	«Gjør dette»	Sammenligne	Reflektere	Utforske
Dialektlære (målmerker)				
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	////////////////////		////	////
Nynorsk	//////////////////// //////////////////// //////////////////// //////////////////// ////	//////////////////// ///	///////// /	///
Samisk språk	////////	//	/	/
Nabospråk	////////	////	////	/
Andre minoritetsspråk	////////		///	/
Norsk som andrespråk				
To- og flerspråklighet	////		////	/
Slang (inkludert påvirkning av andre språk)	////////		//	///
Etnolekt og multietnolekt				
Identitet			//	
Kodeveksling?				
Engelsk?	//			//
Språkendring	///		/	///

Vedlegg 4: Førstegangsanalyse av oppgaver om språklig mangfold i Synopsis.

	«Gjør dette»	Sammenligne	Reflektere	Utforske
Dialektlære (målmerker)	/		/	
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	////		/	
Nynorsk	//////////////////// ////////////////////	///	////	
Samisk språk				
Nabospråk				
Andre minoritetsspråk	/			
Norsk som andrespråk				
To- og flerspråklighet				
Slang (inkludert påvirkning av andre språk)	//		/	
Etnolekt og multietnolekt	//			
Identitet			/	
Kodeveksling?				
Engelsk?				
Språkendring	////		////	

Vedlegg 5: Andregangsanalyse av omtale av språklig mangfold i Kontekst.

	Nevnt med tekst	Nevnt med eksempler/illustrasjon /faktaboks/tips	Nevnt med refleksjonsspørsmål	Eksplisitte oppgaver om temaet
Dialektlære (målmerker)	//	//////////		
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	//////////	//////////	////	////////// //////////
Nynorsk i et historisk/språkdebattperspektiv	////	/	/	////
Nynorsk et mer grammatisk perspektiv	////	////////// ////////// //////////	////	////////// ////////// ////////// ////////// ////////// ////////// //////////
Samisk språk	////	////		////////// /
Nabospråk	////	////////// //	//	////////// //////////
Nasjonale minoritetsspråk	////	////		//////////
Nye minoritetsspråk	////			////
Norsk som andrespråk				
To- og flerspråklig mangfold)	//////////	//////////	////	//////////
Påvirkning av andre språk i et språkhistorisk perspektiv	/	////		//////////
Påvirkning av andre språk i et nyere perspektiv (inkludert slang og engelsk)	////	////////// //	/	////
Etnolekt og multietnolekt	//	//		
Identitet	//		/	/
Språkendring	//////////	////	/	/

Vedlegg 6: Andregangsanalyse av omtale av språklig mangfold i Synopsis.

	Nevnt med tekst	Nevnt med eksempler/illustrasjon/faktaboks/tips	Nevnt med refleksjonsspørsmål	Eksplisitte oppgaver om temaet
Dialektlære (målmerker)	//	////////// ////		//
Individuell talemålsvariasjon (inkludert, dialekt, sosiolekt, alders- og situasjonsbetinget)	//////////	//////		//////
Nynorsk i et historisk/språkdebattperspektiv	////////// //////////	//////		//////
Nynorsk i et språkssystemperspektiv	/	////////// /		////////// ////
Samisk språk	//	/		/
Nabospråk				
Nasjonale minoritetsspråk	/			/
Nye minoritetsspråk	/			/
Norsk som andrespråk				
To- og flerspråklighet (språklig mangfold)	/			/
Påvirkning av andre språk i et språkhistorisk perspektiv	/	/		/
Påvirkning av andre språk i et nyere perspektiv (inkludert slang og engelsk)	///	//		//
Etnolekt og multietnolekt	//	///		/
Identitet				/
Språkendring	//////////	//////////		////

Vedlegg 7: En typisk side i Kontekst.

tenk over

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

Språk og identitet

Dialekter i Norge

Måten mennesker snakker på i et avgrenset geografisk område, kalles dialekt. Språkforskere kaller det iblant geolekt. Norge er et langstrakt land med mange fjorder og fjell. I tiden før det ble vanlig med internett, telefon og bil, var det ikke like mye kontakt mellom bygd og byer. Derfor utviklet det norske talemålet seg litt ulikt på de ulike stedene og ble til forskjellige dialekter. I dag er vi vant til å høre alle mulige dialekter gjennom media, men også fordi folk reiser og flytter mer på seg enn før. Dialekter som ligger nær hverandre, blir påvirket av hverandre og blir mer like. Språkforskere mener derfor at det nå er i ferd med å utvikle seg regionale dialekter, dialekter som snakkes i et større område enn tidligere. Du kan som oftest kjenne igjen en dialekt på tonefallet. Dialekten forteller noe om hvor vi kommer fra, altså hvem vi er.

Dialektbruk rundt oss

Dialektene er ikke offisielle skriftspråk, men likevel finner vi skriftlig dialektbruk mange steder: i meldninger, på butikkskilt og i reklamer, og mange artister bruker dialekt i låtene sine. Dette er kanskje ikke så rart, men det er ikke like vanlig i alle land. Mange steder blir ikke dialekt brukt i for eksempel tv og radio. Bruk av dialekt er mer akseptert i Norge enn i mange andre land.

1 Du e ikke som de andre
Du e ikke som de andre
Æ vil vær med ei sånn som dæ
Fra Sondre Justad – «like som de andre»

Du e ikke som de andre
Du e ikke som de andre
Æ treng ei sånn som dæ

2 **Værbitv** av Ida Larmo

→ OPPGAVER

1 **Undersøk replikkene** i tekst 2, 1a og 1b sammen.

a Les replikkene og legg gjerne til det tonefallet dere tror det skal være. Hva slags dialekt tror dere replikkene er skrevet på? Begrunn svaret.

b Gjendikt muntlig replikkene til deres egen dialekt. Hvordan ville dere sagt dem? Gjør et opptak mens dere leser replikkene høyt på deres egen dialekt.

c Skriv replikkene på nynorsk og følg offisiell rettskriving. Sammenlikne deretter de ulike versjonene (begrunnet, opprørt og nynorsk). Hva er forskjellene og likhetene?

2 **Forslått dialekt.** Se på teksten «Kest ha du da ifrao?» Skriv innholdet fra ett eller to av avsnittene på din dialekt – skriv akkurat slik du snakker.

3 **Diskuter dialektbruk:** Se på tekstene 1–5. Alle tekstene er skrevet med dialektord. Hvem er mottakerne av tekstene? Hvorfor har avsenderne valgt å bruke dialekt i stedet for offisielt skriftspråk, tror dere? Hva er effekten?

3 **Totensalsa**

4 **Kest ha du da ifrao?**

Kest ha DU da ifrao?

Er'u ungdom mellom 15-19 aor?

Dao vil eg gjedna prata med deg om du har ti å bruka nokre minuttar pao lokalisasjo du.

Da og lute pao e kest du faor vlla om da so skjor, om da kjrme gjeno i dænes Facebook, blogg, kundeviss, eller eit politisk parti. Tenkje du aover om da du faor vlla e laga ao eit ansvarleg redigert media som tilbyr innhold laga med journalistisk metode og etikk?

[]

Du kan gjedna sende inn spasmaal og meiningar frao i dag. Sjeikk sidene pao sagnavis.no.

Me gratast!

Jan Inge Farstad
– redakter Sogn Avis –

Sogn Avis

230 **Kapittel 6 SPRÅK OG MANGFOLD**
Kurs 6.1 Språket rundt oss

identitet – personlighet, den man er
skriftspråk – det skriftlige språket, følger offisielle regler for rettskriving

5 **IKEA**

230 **Kapittel 6 SPRÅK OG MANGFOLD**
Kurs 6.1 Språket rundt oss

6.1 **SPRÅK OG MANGFOLD**
Kurs 6.1 Språket rundt oss

Vedlegg 8: En typisk side i Synopsis.

260 // **SYNOPSIS**

Dialekter og talemål // 261

Hvordan utvikler geolektene seg?

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

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

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

Les mer om mellomnorsk tid på s. 274.

Eksempel på språklig forandring

Tidligere skilte vi mellom disse ordene:

Andre ord som har forandret seg:

þrír (tallet tre)	→	tre
móðr (være ved godt mot)	→	mot
bað	→	bad

Vis navigasjon

Sosiolekt

En sosiolekt er en variant av en geolekt, ofte bestemt av sosiale faktorer som utdanning, yrke, inntekt, alder og kjønn. Sosiolekten forteller noe om hvilken sosial gruppe du tilhører.

Ofte bruker vi ord som «pent» eller «bredt» om måten vi snakker på. En sosiolekt som ligger nær skriftspråket bokmål, gjerne den varianten med få hunkjønnsord og -a-ender, blir av mange sett på som «pen» eller «fin». Slike sosiolekter finnes ofte i de store byene, men også mennesker med annen dialektbakgrunn kan ønske å snakke en slik sosiolekt for å markere sosial status. Sosial status forteller noe om hvilken posisjon du har i samfunnet. Høy inntekt og utdanning er ofte noe som gir høy sosial status. På samme måte kan et «pent» talemål også gi prestisje, og mange prøver å snakke slik for å gi inntrykk av høy sosial status.

Tradisjonelt har altså en sosiolekt som ligger nært opp til den lokale geolekten, hatt lavere sosial status enn en sosiolekt som ligger nært skriftspråket bokmål. Bakgrunnen for det finner vi i språkhistorien. Skriftspråket vårt var på 1700- og 1800-tallet

Vedlegg 9: Oppgaver i Kontekst:

Oppgaver

KURS 6.1

★

Klar?

5 Hvordan snakker folk i Norge? Hva ville du sagt er typisk for norsk talespråk til en som ikke snakker norsk?

6 Skriv som du snakker.


- Skriv tre-fem setninger slik at de leser mest mulig på måten du snakker. Bruk for eksempel *ja/nei/ja/nei* i stedet for *ja/nej* eller *og*. Forslag til tema: Fortell om noe du gjør ofte, gjerne noe hverdagslig.
- Vis til hverandre og sammenlikne med offisiell skrivemåte, enten bokmål eller nynorsk. Er det stor forskjell eller veldig likt? Likner det mest på bokmål eller nynorsk?

7 Ulike ord og uttrykk. Skriv ned så mange ulike uttrykk du kan for ett eller flere av disse ordene, bruk både dialekt og slang: *penge, jente, gutt*.

Språk og identitet


8 Hva skjer med dialektene? Vil alle dialektene utvikle seg likt? Vil noen dø ut? Hvilke dialekter har du ofte hørt? Reflekter over hva du tror kommer til å skje med dialektene, og hvorfor.

9 Hva betyr dialekt for deg? Lag en tekst der du får fram hva din dialekt betyr for deg. Velg sjanger selv.




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

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



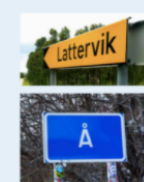
Valdres-gradestokk



Dialekttempen Tromsø

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

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



Lattervikk

Egenvurdering

- Hva synes du var mest interessant å undersøke i arbeidet med dette kurset? Hvorfor?
- Hvordan kan kompetansen din om dialekter og språk hjelpe deg til å forstå språket rundt deg og hvordan språket utvikler seg?

Fjere tekster

Kontekst Tekster 5:
Torbjørn Dyrud: *Unskylt for i sta*
Pelle Glavin: *Underdog*
Tora Hope: *Snakk samisk i møt*
Sondre Justad: *Ikke som de andre*
Daniel Kammem og Lars Vaular: *Som en himmelens rena*
Zeshan Shakar: *Tante Ultrikkes vei*
Frida Ånnevik: *Strøt*

Skolestudio:
Jonas Hassen Khemiri: *Et øye rødt*
All Pryszen: *Kjædeggrat*

SE OGSÅ

Oppdrag:
 Språktrek, side 362
 Vekselingen til oppdragene i Skolestudio
 Kort sagt, side 407

236

Kapittel 6 SPRÅK OG MANGFOLD Kurs 6.1 Språk rundt oss

237

Vedlegg 10: Oppgaver i Synopsis.

268 // SYNOPSIS

Dialekter og talemål // 269

Oppgaver

DIALEKTER OG TALEMÅL

BLI KJENT MED KAPITTELET

- Skriv et kort avsnitt der du svarer på spørsmålet: Hvorfor snakker folk forskjellig? Teksten skal kunne forstås av elever i fjerde klasse.
- Forklar følgende begreper:
 - geoлект
 - sosioлект
 - multietnoлект
 - talemål
- Forklar begrepet *målmerke*. Gi tre eksempler på målmerker i din egen dialekt.
- Hvilke forskjeller og likheter er det mellom fremmedord og lån-ord?
- Lag en oversikt over majoritets- og minoritetsspråk i Norge.
- Hva kjennetegner multietnolektisk norsk?

UNDERSØK NÆRMERE

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