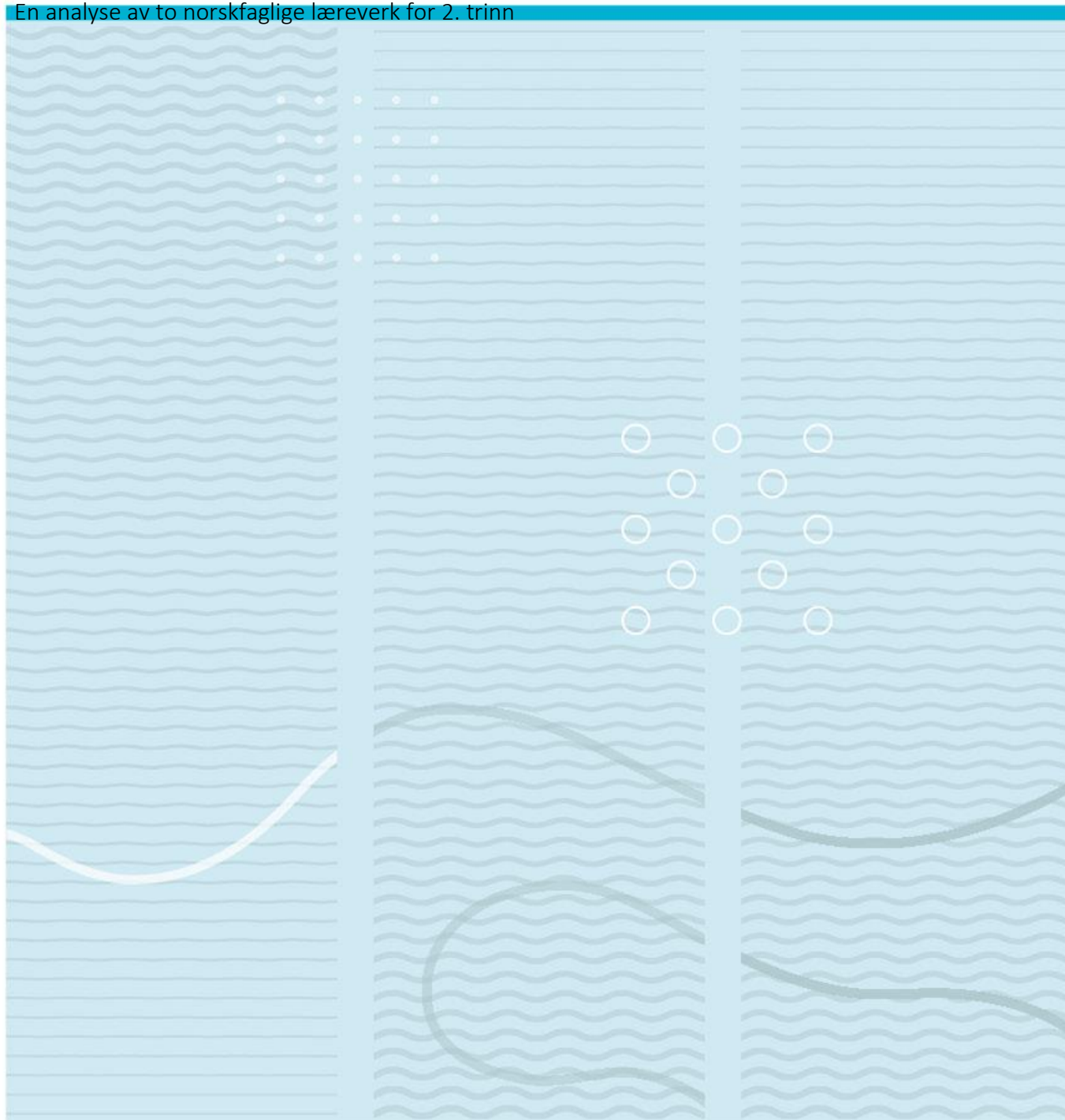


Antonette Kvammen Holsbø

# Flerspråklighet som ressurs?

En analyse av to norskfaglige læreverker for 2. trinn





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts og utdanningsvitenskap  
Institutt for Pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Antonette Kvammen Holsbø

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Jeg har i denne masteroppgaven gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse og sett på hvordan to norskfaglige læreverker på 2.trinn formidler flerspråklige perspektiver. Problemstillingen *Hvordan, og i hvilken grad, kommer flerspråklighet som ressurs fram i to ulike læreverker for 2. trinn?* er besvart ved hjelp av følgende forskningsspørsmål: 1. *Hvordan, og i hvilken grad, framstilles flerspråklighet som ressurs for elevene?* 2. *Hvordan, og i hvilken grad, er lærerveiledningene til støtte for lærer i arbeidet med å benytte elevenes flerspråklighet som ressurs i opplæringen?*

Læreverkene jeg har undersøkt er *Norsk 2* fra Cappelen Damm og *Ordriket 2* fra fagbokforlaget. Fra verket *Norsk 2* inngår *Grunnbok 2*, *Arbeidsbok 2* og tilhørende lærerveiledning. Inkludert i analysen av *Ordriket 2* er *Lesebok 2a og 2b*, *Arbeidsbok 2a og 2b* samt lærerveiledningen felles for disse.

Studien tar utgangspunkt i teori som omhandler gode metoder for å fremme flerspråklighet som ressurs, og hvorfor dette er viktig. Funnene viser variasjoner i hvordan læreverkene fremstiller flerspråklighet. Blant annet kommer flerspråklige perspektiver i større grad fram i lærerveiledningene enn i elevenes bøker. Kultur, språk og identitet er tett knyttet sammen, noe LK20 forventer at elevene skal ha innsikt i. Kulturelle aspekter kommer til syne i større grad enn de språklige, og tendensen for begge læreverkene er at potensialet for å knytte sammen kultur og språk kan utnyttes bedre. Hvis potensialet utnyttes vil man ikke være like avhengig av den enkelte lærerens kunnskap og bevissthet rundt temaet. Lærerveiledningene støtter læreren i arbeidet med å fremme flerspråklighet som ressurs på ulike måter. Lærerveiledningen til *Ordriket 2* har en generell del om elever med norsk som andrespråk. Gjennom den metodiske delen av lærerveiledningen til *Norsk 2* oppfordres elevene ofte til å ta i bruk flere språk. Den inneholder også flere undervisningsopplegg der flere språk blir synliggjort i klasserommet. Slike konkrete forslag har vært pekt på som en mangel i flere forskningsprosjekter.

I denne innholdsanalysen presenterer jeg flere gode eksempler på hvordan flerspråklighet kan fremmes som ressurs både for enkelteleven og klassen. Jeg setter lys på hvordan flere oppslag kan være innganger i arbeidet med å fremme flerspråklighet som ressurs, og kommer med forslag til hvordan disse kan utvides. Dette kan være til inspirasjon både for lærere i flerspråklige elevgrupper, så vel som for de som i fremtiden skal utvikle nye læremidler.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.2 Læringsressurser .....	7
1.3 Flerspråklighet som ressurs i Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 .....	8
1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
1.5 Tidligere forskning .....	10
1.6 Oppgavens struktur .....	12
<b>2 Teori</b> .....	<b>13</b>
2.1 Flerspråklige perspektiver i læreverk .....	13
2.2 Flerspråklighet i skolen og samfunnet .....	15
2.3 Flerspråklighet – En begrepsavklaring .....	16
2.4 Ulike syn på flerspråklighet .....	17
2.5 Transspråking .....	18
2.6 Identitet og holdninger .....	19
2.7 Flerspråklighet som ressurs .....	21
2.8 Hvordan bruke flerspråklighet som ressurs i begynneropplæringen? .....	22
2.8.1 Arbeid med språklig bevissthet .....	22
2.8.2 Lesing og arbeid med lesetekster .....	23
2.8.3 Aktivering av flere språk .....	26
2.8.4 Synliggjøring av skriftspråklig mangfold .....	27
2.8.5 Å bruke foreldre som ressurs .....	28
2.9 Lærerens rolle i arbeid med flerspråklighet i klasserommet .....	29
<b>3 Metode</b> .....	<b>30</b>
3.1 En kvalitativ tilnærming .....	30
3.2 Kvalitativ innholdsanalyse .....	31
3.3 Hermeneutikk .....	32
3.4 Gjennomføring av kvalitativ innholdsanalyse .....	32
3.4.1 Utvalgsprosessen .....	33

3.4.2	Beskrivelse av datamaterialet .....	34
3.4.3	Datainnsamling og utforming av analysekategorier .....	35
3.5	Presentasjon av kategorier .....	37
3.5.1	Kategori 1: Synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold .....	38
3.5.2	Kategori 2: Anvendelse av flerspråklighet som ressurs .....	38
3.6	Kvalitet i forskningen .....	39
3.6.1	Studiens pålitelighet .....	39
3.6.2	Studiens gyldighet .....	40
<b>4</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>41</b>
4.1	Analysemateriale .....	41
4.2	Ordriket 2 .....	42
4.2.1	Synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold .....	42
4.2.2	Anvendelse av flerspråklighet som ressurs .....	46
4.3	Norsk 2 .....	48
4.3.1	Synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold .....	48
4.3.2	Anvendelse av flerspråklighet som ressurs .....	55
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>59</b>
5.1	Kultur + språk = sant.....	59
5.2	Oversatte teksters funksjon .....	60
5.3	Lesetekster som representasjon .....	61
5.4	De magiske eventyrene .....	63
5.5	[Mangel på?] Flerspråklige forbilder .....	64
5.6	Problem- og ressursorientert tilnærming.....	65
5.7	Språkportrett.....	66
5.8	Synlig skrift på andre språk.....	67
5.9	Fortell, fortell! .....	69
5.10	Flerspråklighet vektlegges eksplisitt.....	70
5.11	Et uutnyttet potensial?.....	71
5.12	Lærerveiledningene som en ressurs.....	72
<b>6</b>	<b>Konklusjon og framblikk .....</b>	<b>73</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>76</b>

# Forord

Nå er vi her. Ved veis ende. Fem år har flydd og samtidig sneglet seg av gårde. Studietiden på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Universitetet i Sørøst-Norge har vært lærerik og spennende. Den har gitt meg mange gode minner og rustet meg for fremtiden som lærer. Prosessen med å skrive masteroppgave har også gitt meg kunnskap og erfaringer jeg vil ta med meg videre inn i yrket.

Det afrikanske ordtaket sier at det trengs en landsby for å oppdra et barn. Det samme gjelder denne masteroppgaven og studieløpet som har ført meg hit. Så nå vil jeg takke landsbyen min. Venner og familie som gjennom fem år har stilt opp på alle mulige måter slik at jeg fikk oppfylle mitt ønske om å bli lærer. Tusen hjertelig takk!

Takk til medstudenter for samarbeid og gode vennskap. Til Anne, Kristina, Linnea og Susanne for all inspirasjon, motivasjon og kloke ord. Uten dere hadde ikke studietiden vært den samme. Takk til Julie Nordahl for god veiledning underveis i masteroppgaven, og til søster Dyveke som tok seg tid til å lese korrektur. Sist, men ikke minst, takk Noah. Du var 3 år da denne reisen startet og nå er du klar for 3. klasse. Takk for all din tålmodighet når mamma må «gjøre lekser» og dra på «reiseskolen». Denne masteroppgaven er et bevis på at du og jeg kan klare alt. Du er min superhelt!

Tromsø, mai 2023

Antonette Kvammen Holsbø

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I praksis på 2. trinn hadde jeg en helt spesifikk opplevelse som gjør at jeg ønsker å undersøke temaet flerspråklighet som ressurs, knyttet til læremidler. I en engelsktime der elevene skulle lære om forskjellig mat, fikk de utdelt et kopiark med en tabell. Tabellen startet med et bilde av en matvare, som de i neste kolonne skulle skrive det norske ordet for, så det engelske. I den fjerde kolonnen skulle de skrive ordet på «et annet språk du eller noen i klassen din kan». Det som skjedde da denne oppgaven skulle løses var at klassen flokket seg rundt to elever med andre førstespråk enn norsk. Disse to var elever som av sine lærere ble regnet som «svake» elever, og det var de som ellers alltid måtte hjelpes av lærere og medelever. Dette var første gang jeg observerte at andre henvendte seg til disse elevene for å be om hjelp. Du kunne se stoltheten i øynene deres da klassekameratene ville vite hvordan de sa ordene på sine språk. Den ene begynte ivrig å skrive arabiske ord på tavla, noe læreren ikke visste at han kunne. Det som så ut som en alminnelig oppgave gjorde altså mye for både disse flerspråklige elevene, og resten av elevgruppa. Jeg var overrasket over at dette var første gang jeg, i skriftlig undervisningsmateriale, hadde sett at flerspråklighet anerkjennes, og at flerspråklige elever ble oppfordret til å bruke sitt førstespråk som en strategi til å lære noe nytt.

Dette er et eksempel på flerspråklig opplæring der norsk og engelsk er utgangspunktet, mens flerspråklige elever får muligheten til å bruke andre språk de kan som læringsspråk. Ifølge Egeberg (2012) vil slike oppgaver hjelpe å gjøre elevene bevisste på hvordan de kan anvende ferdigheter på tvers av språkene. I tillegg er det fordelaktig for elever som skal lære seg norsk at kunnskaper på førstespråket blir aktivert. Flerspråkligheten blir slik brukt som ressurs (s. 65). Det samsvarer med det som står i overordnet del av læreplanen om at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre i læreplanen i norsk kan vi se begrepet flerspråklighet brukt igjen flere steder. Både flerspråklige- og enspråklige elever skal i henhold til læreplanen bli bevisste sin språklige identitet, og forstå egen og andres språklige situasjon i Norge. Flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs, og brukes som en ressurs. Erfaringen min etter å ha vært i praksis og jobbet i skolen noen år, tilsier at det læreplanen etterspør er noe som gjøres i liten grad. Istedenfor å anerkjenne og løfte fram elevers flerspråklighet fokuseres det ofte på minoritetsspråklige elevers manglende norsk-kompetanse.



Flere forskningsprosjekter som har sett på hvordan flerspråklighet anerkjennes i klasserommet har konkludert med at det er store variasjoner. Lærere føler seg usikre når det kommer til å løfte fram flerspråklighet, og tror de må kunne mye om hver elevs førstespråk for å bruke det i undervisningen (Aukrust, 2006; Danbolt & Hugo, 2012; Ipsos, 2015). En av konklusjonene til Palm (2018) i studien *Begynneropplæring i flerspråklige klasserom* fra 2016, er at mangel på nasjonale retningslinjer gjør at det er den enkelte lærers interesse og kompetanse på feltet som avgjør om flerspråklighet blir fremmet som ressurs. Det er verdt å merke seg at studien er gjort før LK20 trådte i kraft. Det trengs økt kompetanse hos lærere og konkrete eksempler på hvordan det språklige mangfoldet kan brukes i klasserommet (Palm, 2018, s. 135). På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke læreverk for begynneropplæringen. I min opplevelse fra praksis var det ikke lærerens initiativ eller kompetanse som gjorde at flerspråklighet ble fremmet som ressurs, men kopi-originalen i læreverket som la opp til det. Jeg vil blant annet undersøke om læreverkene inneholder konkrete eksempler på hvordan det språklige mangfoldet kan fremmes som ressurs i klasserommet.

## 1.2 Læringsressurser

I denne undersøkelsen bruker jeg innholdsanalyse som metode for å se på hvordan, og i hvilken grad, flerspråklighet som ressurs kommer fram i to ulike læreverk for 2. trinn. Jeg vil derfor også si noe om læringsressurser. Læringsressurser er tekster som på en eller annen måte er tilrettelagt og utviklet for bruk i opplæringen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 152). Det finnes både trykte og digitale læringsressurser. De er ofte samlet i større pakker med både digitale og trykte ressurser som inngår i serier utgitt under felles verksnavn (Bjerke & Johansen, 2020, s. 156).



*Figur 1 - Norsk 1-4 fra Cappelen Damm*

Tidligere fantes det en statlig godkjenningsordning for lærebøker til bruk i grunnskole og videregående skole. Lærere og skoler kunne kun velge blant forhåndsgodkjente titler. Ordningen ble avvirket i år 2000. Vareberg og Askeland (2013) forklarer at tankegangen bak avviklingen var at det var læreplanen og ikke læreboka som skulle styre undervisninga. Foreldre skulle få økt innflytelse når det kom til valg av lærebøker og slik styrke dens kvalitet (s. 265). For å fortsatt sørge for god kvalitet i læreverkene har Utdanningsdirektoratet (2020a) utarbeidet en veileder: *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Den beskriver hvordan læreverk kan oppfylle de ulike kriteriene. Under kjerneelementet språklig mangfold skriver de blant annet at læremidlene kan være med på å synliggjøre dette både gjennom «teksttilfang, tilnæringsmåtar og oppgaver og ved å invitere til at ulike språkkunnskapar og ulik språkleg bakgrunn blir tatt i bruk som ein ressurs i klasserommet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I Stortingsmelding 28 legger Kunnskapsdepartementet fram at læremidlene har stor betydning for elevenes læringsutbytte, og begrunner det med følgende:

*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. I tillegg gir læremidlene god informasjon til hjemmet om innholdet i opplæringen. Når forskningen viser at læreboken er styrende for innholdet i skolen, blir det spesielt viktig at læremidlene har god kvalitet. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 76)*

Når jeg nå skal undersøke hvordan flerspråklighet kommer til syne i elevenes bøker, og hvordan lærere gjennom lærerveiledningen oppfordres til å arbeide, er dette et viktig bakteppe. Læremidlene har stor betydning for undervisningen. De har stor påvirkningskraft både ved å gi informasjon til hjemmet, og å støtte læreren i arbeidet med å planlegge og gjennomføre undervisning. Danbolt og Hugo (2012) peker på at manglende språklig og metodisk kompetanse hos lærere kan føre til at flerspråklighet forblir en ubrukt ressurs i klasserommet. Hvis flerspråklighet blir fremmet som en ressurs i læreverkene kan dette kanskje veies opp for.

### **1.3 Flerspråklighet som ressurs i Læreplan for Kunnskapsløftet 2020**

Som nevnt i forrige delkapittel legger overordnet del av læreplanen en del føringer knyttet til flerspråklighet og flerspråklighet som ressurs. Blant annet «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som gjør at

jeg forventer at læreverkene framstiller flerspråklighet som en ressurs. Min undersøkelse gjøres på læreverk som brukes i norskundervisningen på 2. trinn, og også i læreplanen for norskfaget kan vi se begrepet flerspråklighet flere steder. I delen *fagets relevans og sentrale verdier* står det: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Under kjerneelementet *språklig mangfold*: «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, 2020b, s. 3). Også i kompetansemål kan vi se at flerspråklighet er vektlagt. For eksempel skal elevene etter 4. trinn, når de er ferdig med begynneropplæringen, kunne sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk, og utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7). Læreplanen for kunnskapsløftet 2020 inneholder altså mange føringer for hvordan flerspråklighet skal benyttes som ressurs. Siden læreverkene er laget for å støtte undervisningen og hjelpe elevene å nå kompetansemål bør de gjenspeile læreplanen.

Mens andelen barn i grunnskolealder med innvandrerbakgrunn i 2011 var på 11%, hadde den i 2020 økt til 19%. Det viser Utdanningsspeilet, utdanningsdirektoratets årlige oppsummering av statistikk og forskning rundt barnehage og grunnopplæring i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hvis vi legger til grunn at de fleste barn med innvandrerbakgrunn har tilknytning til flere språk, og at det i tillegg er mange barn som ikke har innvandrerbakgrunn, men allikevel er flerspråklige, vil det være mange med flerspråklig kompetanse rundt i norske klasserom. Denne flerspråkligheten skal både bli verdsatt som en ressurs, og brukes som en ressurs. Det gjør at vi som kommende lærere trenger kompetanse for å fylle læreplanens intensjoner. Også læreverkene som er laget i forbindelse med læreplan for Kunnskapsløftet 2020 bør gjenspeile kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og kompetansemålene herfra.

Som nevnt tidligere skriver Danbolt og Hugo (2012) at flerspråklighet ser ut til å være en lite utviklet ressurs i skolen. De peker på mangel på språklig og metodisk kompetanse hos lærer, samt mangel på materiale som gir konkrete eksempler på hvordan dette kan gjøres som mulige årsaker (s. 85). Det er dermed interessant å se om læreverkene bidrar med å gi lærere disse konkrete eksemplene og på denne måten støtter læreren i å fremme flerspråklighet som ressurs.

## 1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven har jeg studert hvordan to læreverker i norsk for begynneropplæringen fyller læreplanens intensjoner om å fremme flerspråklighet som ressurs. Da det i oppstarten av studien ble tydelig at dette var noe som varierte veldig i de ulike læreverkene, valgte jeg også å inkludere spørsmålet om i hvilken grad det kommer fram i det aktuelle materialet. Jeg har derfor formulert følgende problemstilling:

*Hvordan, og i hvilken grad, kommer flerspråklighet som ressurs fram i to ulike læreverker for 2. trinn?*

I § 17-1 av forskrift til opplæringsloven finner vi denne definisjon på læremidler: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetanssmål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 17-1). Når jeg i problemstillingen, og videre i oppgaven skriver læreverker, refererer jeg til trykte bøker som er utviklet til bruk i opplæringen. For å avgrense oppgaven velger jeg å se bort fra de digitale elementene, hvis ikke det i elevbøkene eller lærerveiledningen er nevnt i en sammenheng som er direkte tilknyttet temaet flerspråklighet som ressurs. I begynneropplæringen står de trykte bøkene fortsatt sterkt, og det vil være naturlig å se på både hvordan flerspråklighet kommer til syne i elevenes bøker, og hvordan lærere gjennom lærerveiledningen oppfordres til å arbeide. Jeg utarbeidet med dette som bakgrunn to forskningsspørsmål som legger føringer for hva jeg helt spesifikt skal se på i læreverkene;

- 1. Hvordan, og i hvilken grad, framstilles flerspråklighet som ressurs for elevene?*
- 2. Hvordan, og i hvilken grad, er lærerveiledningene til støtte for lærer i arbeidet med å benytte elevenes flerspråklighet som ressurs i opplæringen?*

## 1.5 Tidligere forskning

Det finnes en del forskning som viser at flerspråklighet i liten grad blir brukt eller verdsatt som ressurs i norske klasserom (Aukrust, 2006; Danbolt & Hugo, 2012; Ipsos, 2015; Lomax, 2017; Palm, 2018; Ryen, 2010; Svendsen et al., 2020; Tonne & Palm, 2016). Noen forskningsprosjekter peker også på hva som kan være gode metoder for å anvende flerspråklighet som ressurs i klasserommet (Danbolt & Hugo, 2012; Danbolt & Palm, 2021; Laursen, 2019; Palm, 2021). Disse vil jeg komme

nærmere inn på når jeg i teorikapittelet beskriver hvordan man kan anvende flerspråklighet som ressurs. I tillegg er det gjort undersøkelser av læremidler med ulike innfallsvinkler knyttet til flerspråklighet, og det er disse jeg vil presentere i dette delkapitlet. I en forskningsoversikt laget av Golden et al. (2007) deler de forskningen på andrespråk i Norge i tre retninger; forskning om innlærerspråk, forskning om språk og kulturkontakt, og didaktisk forskning. Sistnevnte retning inneholder klasseromsstudier, evaluering og testing, og som denne studien er, læremiddelanalyser. Oversikten beskriver hvordan forskning på fagfeltet har vokst, men at den didaktiske forskningen i perioden 1980-2005 er den som har utviklet seg minst (Golden et al., 2007, s. 13).

Tidligere forskning på fremstillinger av flerspråklighet kan ifølge Kulbrandstad (2019) oppsummeres med at det er en gjennomgående tendens at flerspråklighetsperspektivet i liten grad belyses i grunnskolens læremidler (s. 12). I studien *Å se norskfaget med andrespråksbriller (2019)*, har hun selv analysert læreverk for mellomtrinnet med tanke på hvordan de tematiserer flerspråklig mangfold og det å lære norsk som andrespråk. Studien er gjennomført med læreverk etter forrige læreplan, LK06. Den viste at kunnskapsstoff om flerspråklig mangfold og om det å lære og bruke norsk som andrespråk i beskjeden grad gjenfinnes i lærebøkene (Kulbrandstad, 2019). Selv om dette ikke gjelder gjeldene læreplan er det relevant i den forstand at det vil være interessant å se om dette har forbedret seg i ettertid. Det samme gjelder en undersøkelse der Haugli (2012) har analysert tekstutvalget i fem læreverk for ungdomsskolen. Hun skriver at immigrantforfatterskap og ikke vestlige forfattere har fått noe større plass i lærebøkene etter læreplanen som ble innført i 2006, men at nasjonale og vestlige forfatterskap fortsatt dominerer. Om denne utviklingen fortsetter også inn i nåværende læreplan hadde vært spennende å se.

I en annen studie som har analysert lærebøker utgitt etter læreplanen for kunnskapsløftet 2020, har Haugli og Simonsen (2021) sett på språkmangfold og nyere flerspråklighet i læreverk for ungdomsskolen. De har undersøkt spesifikke språkkapitler og tekstutvalg i fire læreverk og skriver at språkmangfold i liten grad er representert i lærebøkene tekstutvalg. De skriver også at det i liten grad tematiseres at elever kan være flerspråklige. Alle læreverkene i studien tematiserer nyere språkmangfold indirekte ved at de inneholder kunnskapsinnhold om multietnolekt som talemålsvariasjon. Bare et fåtall tematiserer nyere minoritetsspråk som en del av det språklige mangfoldet i Norge (Haugli & Simonsen, 2021, s. 5). Som jeg senere skal komme nærmere inn på er dette et viktig perspektiv knyttet til identitetsutvikling og anerkjennelse av flerspråklige elever.

## 1.6 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg presentert bakgrunnen for prosjektet, lagt fram problemstilling med forskningsspørsmål samt redegjort for tidligere forskning. I kapittel to vil jeg legge fram teori knyttet til flerspråklighet og flerspråklighet som ressurs. Jeg vil definere relevante begreper, legge fram *hva* flerspråklighet som ressurs er, *hvorfor* det er viktig og til slutt *hvordan* man kan legge opp til god undervisning for å fremme flerspråklighet som ressurs. I tillegg vil jeg si noe om læremidlenes plass i skolen. I kapittel tre vil jeg presentere forskningsmetoden som er brukt til å samle inn datamateriale, samt beskrive hvordan datamateriale er analysert. Jeg vil også presentere læreverkene som inngår i datagrunnlaget. I kapittel fire presenterer jeg datamateriale, som jeg videre i kapittel fem drøfter opp mot relevant teori. Det siste og sjette kapitlet inneholder en avslutning hvor jeg svarer på problemstillingen og legger fram noen refleksjoner knyttet til videre forskning.

## 2 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teorien som utgjør grunnlaget for denne masteroppgaven. Gjennom årene som lærerstudenter har vi blitt minnet på å hele tiden tenke på pedagogikkens hva, hvorfor, og hvordan. Denne teoridelen vil også struktureres etter disse prinsippene. Jeg vil først redegjøre for *hva* som ligger i begrepet flerspråklighet og knytte begrepet til skolen og Norge som samfunn. Jeg vil også gjøre andre relevante avklaringer. Jeg vil videre komme inn på *hvorfor* flerspråklighet bør fremmes som ressurs, teori om språkets betydning for identitetsutvikling, ulike syn på flerspråklighet, og viktigheten av anerkjennelse. Avslutningsvis legger jeg fram *hvordan* man kan bruke elevers flerspråklighet som ressurs i begynneropplæringen.

### 2.1 Flerspråklige perspektiver i læreverker

Fordi jeg i denne undersøkelsen analyserer læreverker med tanke på flerspråklige perspektiver vil jeg begynne teoridelen med å si litt om hva læreverker er. I delkapittel 1.4 definerte jeg læremidler som alle trykte, ikke-trykte og digitale elementer som er utviklet til bruk i opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 17-1). Skjelbred (2021) viser til at læreboka spiller en viktig rolle i læringsarbeidet i grunnskolen og er et sentralt arbeidsredskap både for elever og lærere (s. 99). For å gi et innblikk i hvor sterkt læreboka står i begynneropplæringen vil jeg vise til den første delrapporten fra evaluering av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2022). Der betegnes forskjellen i bruk av læreverker i førsteklasse som slående, og viser til at 41% av lærerne svarte at de brukte læreverker daglig eller flere ganger i uka i 2001, mens det var økt til 72 % i 2021 (Bjørnstad et al., 2022, s. 163). Jeg har ikke funnet slike data for 2. trinn, men trolig er det ikke store forskjeller. I rapporten *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv* har Aamotsbakken et al. (2004) kartlagt hvilke læremidler som var i bruk og hvordan disse ble brukt i klasserom og læringssituasjoner der språklige minoriteter var involvert. Undersøkelsen bidrar til å bekrefte at læreboken har en dominerende stilling i grunnskolen, og at minoritetsspråklige elever i hovedsak bruker samme læremidler som de majoritetsspråklige (s. 3). De undersøkte også hvordan læremidlenes innhold speilet ulike kulturer, og konkluderer med at læremidler i større grad må vise fram det multikulturelle samspeillet i skole og samfunn. Slik blir betydningen av flerkulturell kompetanse for alle elever understreket, og gir alle mulighet for gjenkjennelse og bekreftelse av egen identitet gjennom læremidlene (s. 159).

Lærebøker er multimodale. De består av verbaltekst, illustrasjoner, bilder, fargebruk, overskrifter, identifikasjonsfigurer med mer (Bjerke & Johansen, 2020, s. 158). Norsk-bøker skal formidle tekster med en viss litterær kvalitet skrevet av forfattere, og inneholder dermed en del tekstutdrag fra andre bøker. For lesebøker i begynneropplæringen ligger det et ansvar i at det for mange barn er deres første møte med skriftkulturen. Dette kan ha stor påvirkning for hvilke erfaringer og holdninger de får til tekst og lesing senere (Ulland, 2022, s. 277). Det blir derfor ekstra viktig at bøkene inneholder flerspråklige perspektiver. Christensen (2018) skriver at kulturlæring baserer seg på fortolkning og et kritisk forhold til lærebokas tekst (s. 142). Det foregår en konstant samhandling mellom leser og alle modalitetene i en lærebok, og dermed potensial for å utvikle leserens interkulturelle kompetanse gjennom flere av modalitetene (s. 143).

I begynneropplæringen er de færreste elevene selvstendige lesere, og må støttes i arbeidet med bøkene. Derfor forekommer små instruksjoner som skal veilede de voksne i hvordan de best mulig jobber. Det er lærers ansvar å sørge for at bruken av læreboka blir styrt i den retning som er mest hensiktsmessig for eleven og undervisningen; «Da blir læreboka og undervisningen styrt av læreren, og ikke læreren og undervisningen styrt av læreboka» (Bjerke & Johansen, 2020, s. 159). For å vise lærere hvordan man har tenkt at lærebøkene skal brukes, ledsages de oftest av en *lærerveiledning* (Bjerke & Johansen, 2020, s. 160). Her finner du beskrivelser av undervisningsforløp, tips til tilleggsaktiviteter som for eksempel rim og regler, muntlige oppgaver og tips til tilleggslitteratur etc. Målsettingen fra forlagene og forfatterne av lærebøkene er at lærerveiledningen skal være en støtte for læreren, og gi ideer og inspirasjon til flere arbeidsmåter og oppgaver (Bjerke & Johansen, 2020, s. 160). Ifølge Bjerke og Johansen (2020) er det viktig at veiledningene leses, slik at bøkene og ressursene brukes ut fra de samme tankene og prinsippene de er utformet for. Dette vil gi de beste resultatene, og mangel på dette kan gjøre at undervisningen virker mot sin hensikt (s. 161).

Lærebøkene og tilhørende lærerveiledninger er altså til støtte for læreren i arbeidet med å planlegge og gjennomføre undervisning. I tillegg har de, som jeg skrev i delkapittel 1.2, stor påvirkningskraft både direkte ovenfor elevene, og ved å gi informasjon til hjemmet. Gjennom sin veileder forsøker Utdanningsdirektoratet (2020a) å sørge for god kvalitet i læreverk, og peker på ulike måter læremidlene kan være med på å synliggjøre språklig mangfold. Slik kan lærebøkene bygge opp om føringene læreplanen legger om at alle elever skal få erfare at flerspråklighet er en ressurs i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).



## 2.2 Flerspråklighet i skolen og samfunnet

I Norge er både samisk og norsk offisielle språk. I tillegg har norsk to målformer; bokmål og nynorsk, som begge er likestilte skriftlige standardspråk. Vi har tre offisielle minoritetsspråk: kvensk, romani og romanes. I tillegg er det mange ulike dialekter, og de fleste har også kompetanse i engelsk (Svendsen, 2021, s. 33). Som følge av senere tids innvandring snakkes det mange andre språk, men det finnes ingen nasjonal statistikk over den språklige sammensetningen. Svendsen (2021) skriver at det er over 220 språk i Oslo-skolen (s. 21), så mangfoldet er stort. Ser vi istedenfor på statistikk over innvandring, kan vi se at innvandrerbefolkningen i Norge i 2008 utgjorde 9,7 % (Svendsen, 2009, s. 34). I 2020 var dette tallet nesten 15 prosent, eller 790 500 mennesker (Svendsen, 2021, s. 33). Dette betyr at andelen innvandrere stadig blir større, og språkene sannsynligvis flere. I norsk grunnskole er undervisningsspråket i hovedsak norsk. 87,2 % av elevene i grunnskolen hadde skoleåret 2019-2020 bokmål, og 11,8 % nynorsk som hovedmål (Svendsen, 2021, s. 182). Engelsk er obligatorisk for alle fra 1. trinn, og vi kan si at det norske utdanningssystemet fremmer tospråklig kompetanse i norsk og engelsk. Det fremmer i tillegg flerspråklig kompetanse i og på samisk og norsk, samt kvensk og finsk i de områdene elever i grunnskolen har rett til dette. Fra og med 8. trinn tilbys det opplæring i fremmedspråk, og grunnskoleutdanning i norsk tegnspråk er sikret gjennom opplæringsloven. Elever som har annet førstespråk enn norsk eller samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har ferdigheter til å følge ordinær undervisning (Haukås & Speitz, 2020, s. 51).

Wagner og Walgermo (2021) skriver at flerspråklighet kan være en pedagogisk utfordring - og en stor ressurs (s. 183). Med dette mener de at en barnegruppe med stort språklig mangfold kan skape pedagogiske utfordringer, men også være en ressurs og «et ypperlig utgangspunkt for språkglede og lek med språk, for fokus på språk og gode samtaler om språk [...], og en unik anledning til å åpne perspektivene mot andre kulturer» (Wagner & Walgermo, 2021, s. 183). Sett i sammenheng med informasjonen i forrige avsnitt, om at innvandringen i Norge stadig øker, er det grunn til å tro at vi i de aller fleste klasserom i begynneropplæringen har barnegrupper med stort språklig mangfold. Dette er et ypperlig utgangspunkt til å bruke flerspråklighet som ressurs. Før jeg går videre med ulike syn på flerspråklighet og hvordan dette henger sammen med identitet og holdninger i samfunnet, vil jeg avklare noen begreper knyttet til flerspråklighet.

## 2.3 Flerspråklighet – En begrepsavklaring

Det finnes flere ulike definisjoner på flerspråklighet. Svendsen (2009) beskriver hvordan man skiller mellom flerspråklighet på individ- og samfunnsnivå (s. 32). Samfunn kan være flerspråklige ved at mennesker med ulike språk bor side om side, og individer ved å ha kompetanse i ulike språk. Begge deler er relevante for min problemstilling om hvordan flerspråklighet fremmes som ressurs i læreverk, men her velger jeg å fokusere mest på flerspråklighet på individnivå. Noen definisjoner er smale og innebærer at man må kunne snakke begge, eller alle språkene tilsvarende en innfødt (Bloomfield, 1933; Thiery, 1978). Andre definisjoner går litt bredere og sier at man kan regnes som flerspråklig hvis man kan gjøre seg forstått på mer enn ett språk, eller hvis man bruker to eller flere språk i det daglige (De Houwer, 2019; Grosjean, 2010; Haugen, 1969; Wagner et al., 2008). Haukås og Speitz (2020) baserer seg på Europarådets definisjon når de forklarer flerspråklighet på individnivå som «et repertoar av språk og varianter av språk som en person bruker, og som er i stadig endring og utvikling» (s. 52). En annen bred forståelse for hva flerspråklighet er finner vi i NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Her kan vi lese at en flerspråklig er:

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

For å beskrive de ulike språkene en flerspråklig har i sitt repertoar brukes ofte termene *morsmål*, *førstespråk*, *andrespråk*, *hjemmespråk* og *fremmedspråk* litt om hverandre. *Morsmål* og *førstespråk* brukes ofte om det samme, og kan for noen være det samme språket, men det er allikevel noen forskjeller. Skutnabb-Kangas (1986) definerer *morsmål* som det språket man lærte først, det man identifiserer seg med og også blir identifisert av andre for å være innfødt taler av (s. 31). Dette er en definisjon av eldre dato, men den brukes fortsatt i nyere forskning. Ofte legges det da også til at morsmålet dreier seg om språket som snakkes i barnets hjem, av en eller begge foreldrene, i kommunikasjon med barnet (NOU 2010:7, s. 25). I tilfeller der foreldrene har hvert sitt språk kan barnet også ha to morsmål (Bjerke & Johansen, 2020, s. 194). *Førstespråket* er det en person tilegner seg først, og kan derfor ofte sammenfalle med det vi omtaler som morsmål. For en del er førstespråket det eller de språkene man senere i livet behersker best, og vi kan kalle det en persons hovedspråk (Bjerke & Johansen, 2020, s. 194). *Hjemmespråk* er som man kan forstå av ordet, språk

som snakkes hjemme. Det kan være morsmålet eller førstespråket, men i komplekse tilfeller der for eksempel foreldrene snakker to ulike språk til sitt barn, og kanskje seg imellom snakker et tredje språk, vil det være enda flere hjemmespråk enn morsmålet og førstespråket.

*Andrespråk* er et språk som en person tilegner seg i miljøet der det er i bruk, etter at personene har lært førstespråket. Fremmedspråk brukes om språk som læres gjennom formell utdanning (Bjerke & Johansen, 2020, s. 195). Eksempler på andrespråk er når en med polsk som førstespråk flytter til Norge og lærer seg norsk her. Fremmedspråk er hvis en elev for eksempel velger spansk som valgfag i ungdomsskolen. Når vi snakker om flerspråklige elever i skolen er det mange som tenker at dette dreier seg om elever som har norsk som andrespråk. Anne-Valerie Sickinghe (2016) bruker i sin doktorgradsavhandling termen *The monolingual bias* om hvordan man i Norge ofte går ut ifra at alle har kun ett språk, og at bruken av ordet flerspråklig ofte feiltolkes til at det må dreie seg om en med annet morsmål enn norsk. Disse er selvfølgelig en del av gruppen flerspråklige elever, men det er også mange elever med norsk som morsmål som har kompetanse på flere språk og som bruker flere språk i sin hverdag. Det er vel så viktig at disse elevene får oppleve at deres flerspråklighet er en ressurs, og at de kan bruke sin samlede språkkompetanse i opplærings situasjoner. Jeg vil senere komme inn på måter man kan benytte seg av elevers flerspråklighet i begynneropplæringen.

## 2.4 Ulike syn på flerspråklighet

Det finnes ulike syn på flerspråklighet og måter å illustrere et individs samlede språkkompetanse. Monsen og Randen (2022) viser til parallell, dialogisk og dynamisk tilnærming til flerspråklighet. Et parallelt syn, som Garcia og Wei (2019) omtaler som det mest tradisjonelle, handler om at man ser språkene som separate koder med forskjellig struktur (s. 30). Dette innebærer en smal definisjon av flerspråklighet og legger til grunn at vedkommende har innfødte ferdigheter i to eller flere språk som ikke er berørt av hverandre (Bloomfield, 1933, s. 56; Monsen & Randen, 2022, s. 36).

Et dialogisk syn på flerspråklighet handler om at språkferdighetene en har på ulike språk må sees i sammenheng med hverandre. En kjent modell som viser et dialogisk syn på flerspråklighet er isfjellmodellen til Cummins. Han bruker begrepet *common underlying proficiency* forkortet til *CUP* for å forklare den underliggende språkkunnskapen som et felles fundament, som ikke er knyttet til et bestemt språk (2000, s. 38). Det er dette vi i isfjellmodellen ser under havoverflaten og som kan dreie seg om for eksempel evnen til å skape språklige regler og koble ord sammen med innhold (Uri

et al., 2008, s. 86). På overflaten er dette ikke synlig, men delt inn i flere topper som hver representerer ett språk. Toppene av isfjellet er et bilde på språkferdighetene som er synlige for andre, som for eksempel uttale, riktig begynnelse og slutt på ordene, og ordenes rekkefølge i setninger (Monsen & Randen, 2022, s. 37; Uri et al., 2008, s. 86). Denne teorien er med på å gi morsmålene til minoritets elever høyere status, da de fremhever at et velutviklet førstespråk har positiv innflytelse på andrespråklæring (Monsen & Randen, 2022, s. 38).

En nyere tilnærming til flerspråklighet er dynamisk flerspråklighet. Dette er et mer individorientert syn på språk der man «retter fokus mot enkeltelevers faktiske bruk av kommunikasjon, uavhengig av hvilke språk som involveres i kommunikasjonen» (Monsen & Randen, 2022, s. 40). Garcia og Wei (2019) skriver om dynamisk flerspråklighet at enkeltpersoner bruker hele sitt språklige repertoar for å tilpasse sin kommunikasjon i møter med ulike kontekster. Slike sammensatte språkpraksiser har siden tidlig 2000-tall blitt mer anerkjente, og fått betegnelser som for eksempel *translanguaging*, fleksibel flerspråklighet og *polylingual languaging* (Randen & Danbolt, 2018, s. 312). Når jeg nå går nærmere inn på en slik sammensatt språkpraksis kommer jeg til å konsentrere meg om Garcia og Weis betegnelse *translanguaging*, eller *transspråking* slik termen er oversatt til norsk.

## 2.5 Transspråking

Det tradisjonelle synet på flerspråklighet som noe parallelt er som vi ser i ferd med å endre seg til et mer dynamisk syn der man ser på et individs språkpraksiser som komplekse og interrelaterte. Relatert til det dynamiske synet på flerspråklighet finner vi begrepet *transspråking*. Det er brukt for å beskrive flerspråklige elevers språkpraksiser ut fra den flerspråkliges eget perspektiv (García & Wei, 2019, s. 30-35). Canagarajah (2011) definerer *transspråking* som «The ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system» (s. 401). En *transspråklig* forståelse går over de tradisjonelle språkgrensene ved å se på individers språkressurser som et helhetlig språklig repertoar på tvers av språk (García & Wei, 2019, s. 6). *Transspråking* foregår både mellom og utover forskjellige språklige strukturer, systemer og modaliteter. Gjennom *transspråking* skaper man et «sosialt rom der den flerspråklige kan bringe sammen forskjellige dimensjoner av egne personlige historier, erfaringer og miljø, holdninger, tro og ideologi, samt kognitive og fysiske evner i en koordinert og meningsfull aktivitet» (García & Wei, 2019, s. 40). Svendsen (2021) trekker fram at *transspråking* sørger for et åpnere blikk på flerspråklighet, der alle elever blir inkludert, og det ikke bare er minoritetsspråklige som blir

sett på som flerspråklige (s. 53). Et transspråklig perspektiv har som utgangspunkt at alle elever innehar et repertoar av språklige ressurser de tar i bruk for å nå kommunikative mål i en gitt kontekst. Dette omtales i norsk kontekst som *språking* (Svendsen, 2021, s. 53).

Transspråking i opplæringa kan innebære at man bruker ett språk for å forsterke det andre. Da styrker man elevens forståelse og aktivitet på begge språk (García & Wei, 2019, s. 79). Williams (2012, sitert i García & Wei, 2019, s. 105) beskriver ulike former for transspråking og skiller mellom naturlig og offisiell transspråking. Den naturlige transspråkingen er alt det elevene selv gjør for å lære mens den offisielle transspråkingen er det som er planlagt og utført av læreren. Lewis et al. (2012) gjør en liknende inndeling og skiller mellom lærerstyrt transspråking; aktiviteter planlagt og strukturert av lærer, og elevstyrt transspråking som er når elever selv regulerer når og hvordan de skal anvende ulike språkpraksiser. I en lærebokkontekst kan transspråking komme til uttrykk ved en oppgaveformulering som oppfordrer elever til å benytte flere av språkene de kan når den skal løses.

En utfordring, både med enspråklige og tospråklige utdanningsopplegg er å knytte praksis på skolen til praksisen hjemme. Transspråking fungerer her som en bro mellom språk hjemme og språk på skolen. Man ser på det språklige repertoaret som en helhet og bruker hele dette for å skape mening og læring (García & Wei, 2019, s. 84-85).

## 2.6 Identitet og holdninger

Hvis vi ser litt utover våre egne landegrenser, så er det slik at i et globalt perspektiv er de fleste mennesker flerspråklige, og enspråklighet er unntaket (Bull, 2013, s. 285). Det er når samfunnet, og dermed skolen, oppfatter flerspråklighet som et problem, at problem oppstår. Skolen er en viktig møteplass hvor barn og unge lærer å verdsette mangfold både i form av språk og kultur. Hauge skriver i sin bok *Den felleskulturelle skolen* (2014) om hvordan man i en flerkulturell skole skal arbeide for å skape gode læringssituasjoner for alle, uansett språklig og kulturell bakgrunn. Alle elever skal få identitetsbekreftelse, og man må derfor utvikle en praksis der mangfoldet gjøres til en felles ressurs (s. 11). Dette kan være blant annet å synliggjøre det flerkulturelle og flerspråklige visuelt, og sørge for tilgang til litteratur på flere språk i klasserommet. Flerkulturelle må få oppleve å kjenne seg igjen i læremidler (Hauge, 2014, s. 143-169; Aamotsbakken et al., 2004, s. 159). Om mangfoldet gjøres til en felles ressurs, og flerspråklighet synliggjøres slik at flere kan kjenne seg igjen i læremidlene er deler av det jeg vil se etter når jeg analyserer to læreverker for 2. trinn.

En skole som arbeider for å bekrefte alle elevers identitet og sørger for å bruke mangfoldet som en ressurs, beskriver Hauge (2014) som en ressursorientert skole. Motsetningen, en problemorientert skole, vil se på mangfoldet som uheldig og noe man prøver å legge lokk på i håp om at det skal gå over. Hun påpeker at de fleste skoler ligger et sted imellom disse to forståelsesmåtene (s. 11). En skole med problemorientert tilnærming ser på det flerkulturelle som noe som bør ivaretas utenfor fellesskapet. Den manglende norskkompetansen hos flerspråklige elever er i fokus og det flerspråklige og det flerkulturelle underkommuniseres. En felleskulturell skole med ressursorientert tilnærming vil i motsetning bruke mangfoldet til å skape refleksjon rundt både det kulturelle og det språklige, og lar alle elevene på skolen ta del i dette. Da gir man både elevenes og foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn verdi og status på skolen (Hauge, 2014, s. 24-30). Når man gjør dette, legger man til rette for at alle skal få anerkjennelse, både for språkene de snakker, og for kulturen de er en del av. Møller (2012) skriver at anerkjennelse henger tett sammen med vår grunnleggende innstilling til andre mennesker, og kan komme til uttrykk på mange måter. «En anerkjennende grunninnstilling innebærer at vi er opptatt av den andres spesielle egenart, intensjoner og motiver for å tenke, føle, oppleve og handle slik vedkommende gjør» (s. 25). Det er også denne evnen til å anerkjenne og sette seg inn i andres virkelighet som utgjør kjernen i relasjonskompetanse (Møller, 2012, s. 46). Denne kompetansen er avgjørende for å lykkes som lærer. For at flerspråklige barn i barnehagen skal oppleve at morsmålet blir møtt med anerkjennelse, skriver Gjervan et al. (2006) at det er nødvendig at de omgås voksne med ressursorienterte holdninger til flerspråklighet. De ansatte må se på det språklige mangfoldet som en ressurs. Dette gjelder like mye for de flerspråklige barna i skolens begynneropplæring. Mangel på anerkjennelse av barnas kulturelle og språklige kompetanse, kan gi svært dårlige konsekvenser for deres muligheter til mestring, læring, trivsel og utvikling (s. 66). Ifølge undersøkelser lykkes flerspråklige elever best på skoler hvor de får språklig anerkjennelse (Lund, 2017, s. 20).

Risikoen for å utvikle svak selvoppfatning og oppleve identitetsproblemer øker ifølge Engen og Kulbrandstad (2009) når minoritetsbarn store deler av dagen befinner seg i et språkmiljø der hovedvekten snakker majoritetsspråket (s. 193). Mangel på representasjon kan føre til at barnet defineres negativt og kan føle seg mindreverdig fordi det de selv er, har, eller representerer, ansees å være til hinder eller ikke blir gitt verdi. Dette kan føre til at de får negative følelser ovenfor familiens språk og kultur. Vanligvis medfører dette store konsekvenser for aktivitet, initiativ og prestasjonsnivå i skolen (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 193). Skolen kan tjene som motvekt til

diskriminerende og fordomsfulle holdninger i samfunnet (Axelsson, 2013). «Anerkjennelse og framsnakking av flerspråklighet i gruppen kan styrke oppfattelsen av å høre til, gi en positiv identitet som flerspråklig og motvirke at det dannes oppfattelser av «dem» og «oss»» (Egeberg, 2022, s. 115). Som jeg presenterte i delkapittel 1.5, viser forskning at dette i liten grad blir gjort, og at det fortsatt er en vei å gå. Svendsen (2009) skriver at flerspråklige elevers kompetanse oversees og usynliggjøres ved at den ikke inkluderes i opplæringen. Flerspråklighet forblir en taus kunnskap, og dermed en ubrukt ressurs (Svendsen, 2009, s. 56). For at flerspråklige elever skal oppleve at deres språkkunnskaper har en verdi må vi altså sørge for at ikke norsk er det eneste synlige språket i klasserommet. Om læreverkene også bidrar med å synliggjøre mangfoldet og støtte lærer i å fremme flerspråklighet ønsker jeg å finne ut i denne undersøkelsen. Jeg vil derfor si noe om hva som menes når vi sier at flerspråklighet skal fremmes som ressurs, og hvorfor dette er viktig.

## 2.7 Flerspråklighet som ressurs

I flere deler av læreplanverket for Kunnskapsløftet kommer synet på elevens flerspråklighet som ressurs fram. I overordnet del står det som nevnt i innledningen at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I læreplanen for norsk står det at elevene skal bli trygge språkbrukere og bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet, innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Men hva innebærer egentlig dette, at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs?

Svendsen (2021) viser til ordbokas definisjon av ordet ressurs. Det stammer fra det latinske ordet *resurgere: å stige opp igjen*, og betyr hjelpekilde eller reserve. Med denne forståelsen av ordet kan vi se på flerspråklighet som en språklig reserve eller et hjelpemiddel, enten i seg selv eller for å oppnå noe annet (Svendsen, 2021, s. 16). Det kan være mange fordeler ved det å være flerspråklig. Et eksempel er at flerspråklige deltakere viser større kognitiv fleksibilitet, er mer kreative og har bedre hukommelse enn de enspråklige motpartene (Egeberg, 2022; Grosjean, 2010; Haukås & Speitz, 2020; Svendsen, 2021). I forhold til enspråklige har flerspråklige også en bedre utviklet språklig bevissthet, og er i bedre stand til å velge læringsstrategier som støtte i språklæringen (Haukås & Speitz, 2020, s. 53). Det er også andre kontekster der flerspråklighet er en ressurs. Økt globalisering øker kravet til språk og kulturkompetanse hos arbeidstakere. Språkkompetanse muliggjør mobilitet, fremmer interkulturell forståelse, og bidrar til økonomisk konkurransedyktighet

(Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 195; Svendsen, 2021, s. 19). I tillegg skriver Grosjean (2010) at det er rapportert at flerspråklighet fremmer det å ha et åpent sinn, se livet i ulike perspektiver, og øker vår kulturelle bevissthet (s. 100). Både i forbindelse med læring, aldring, sosial kompetanse og i jobbsammenheng kan det altså være en styrke å beherske flere språk. Det er dermed naturlig at man helt fra begynneropplæringen fremmer elevens flerspråklighet som en ressurs.

Haukås og Speitz (2020) beskriver hvordan forskning innenfor flerspråklighetsdidaktikk viser at det ikke er automatikk i at flerspråklige elever er i bedre stand til å lære nye språk. De må hjelpes for å bli bevisste på hva de kan om språk og språklæring fra før, og deretter få tid til å prøve seg fram til hvilke av disse kunnskapene og ferdighetene som kan overføres til nye språk (s. 56). Danièle Moore (2006) har forsket på hvordan flerspråklige elever benytter ulike strategier i møte med ukjente språk, og slår fast at flerspråklighet må vektlegges eksplisitt i undervisningen. Elevene må i skolesammenheng oppmuntres til å benytte seg av språkene de kan og språkkunnskapen de besitter (s. 136). Ulike måter dette kan gjøres på vil jeg legge fram i det neste delkapittelet.

## 2.8 Hvordan bruke flerspråklighet som ressurs i begynneropplæringen?

### 2.8.1 Arbeid med språklig bevissthet

Språklig bevissthet kan knyttes til ulike sider ved språket. Eksempler er det fonologiske, morfologiske, syntaktiske, semantiske eller språkets pragmatiske sider (Monsen & Randen, 2022, s. 98). Når læreren arbeider med språklig bevissthet, kan en flerspråklig innfallsvinkel være en ressurs. Språklig bevissthet er sammen med ordforråd spesielt viktig med tanke på senere leseferdighet og handler om evnen til å «rette oppmerksomhet mot eller snakke om selve språket» (Wagner et al., 2008, s. 63). I begynneropplæringa er det mye fokus på den første lese og skriveopplæringen, og arbeid med språklig bevissthet er en sentral aktivitet (Monsen & Randen, 2022, s. 94). Det handler altså om å kunne se språket utenfra og snakke om formelle trekk ved språket, samt å skifte fokus fra språklig innhold til språklig form. Ifølge Bialystok (2001, sitert i Monsen & Randen, 2022) er dette et område der man ser at flerspråklige elever presterer bedre enn enspråklige, blant annet fordi de er vant til at samme innhold kan sies på ulike måter (s. 95).

Elever kan ha ulike ferdigheter på ulike språklige områder. I begynneropplæringa er det den semantiske og den fonologiske bevisstheten som er viktigst, og dermed mest relevant for dette



masterprosjektet. Fonologisk bevissthet er nødvendig for å lese et alfabetisk skriftspråk slik som norsk er. Mange arbeider derfor aktivt med dette både før bokstavinnlæringen og i kombinasjon med den (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 44). Hagtvet (2009) definerer fonologisk bevissthet som «evnen til å manipulere lyder og lydstrukturen i språket» (s. 196). Semantikk er læren om hva språklige uttrykk betyr og dermed tett knyttet til ordforråd og ordforståelse (Bjerke & Johansen, 2020; Hagtvet, 2009). Konkrete eksempler på oppgaver der man bruker elevs flerspråklighet som en ressurs, og som ikke forutsetter at man kan barnets førstespråk kan være å finne; lyder som ligner, ord som begynner på samme lyd på ulike språk, ord som betyr det samme, eller ord som betyr det motsatte (Egeberg, 2022, s. 127). Østergaard (2013) beskriver arbeid med barn i dansk skole om å forstå det alfabetiske prinsippet. Hun kommer med forslag til hvordan man kan leke seg med ulike skriftspråk ved for eksempel å skrive lyder fra arabiske ord med danske bokstaver og danske ord med arabiske bokstaver (s. 75). Ved å gjøre dette vil man sannsynligvis også oppleve at det er lyder på arabisk som ikke finnes på dansk, og motsatt, og man må ta en avgjørelse på hva som kan være den beste skrivemåten. Dette kan føre med seg gode språklige samtaler, og kan også gjøres med det norske språket som utgangspunkt.

På høyere klassetrinn gjøres mye av arbeidet med språklig bevissthet skriftlig, mens det i begynneropplæringen i stor grad baserer seg på muntlige aktiviteter. Monsen og Randen (2022) skriver om hvordan man kan styrke den språklige bevisstheten ved å rette oppmerksomhet mot likheter og forskjeller mellom språk elevene kan. Dette kan gjøres enten ved å benytte grammatisk terminologi eller hverdagsspråk til å snakke om språklig form og utvikle et eksplisitt metaspråk (s. 97). For elever som har lært å lese på et språk, og så skal overføre denne leseferdigheten til et annet språk, kan det lette prosessen dersom eleven får pekt ut likheter og forskjeller (Bøyesen, 2008, s. 180). Ved å inkludere flere språk i slike samtaler er vi med på å bevisstgjøre og anerkjenne at elever kan bruke flere språk. Det er en bekreftelse på at man som flerspråklig har noe å bidra med i fellesskapet (Egeberg, 2022, s. 116), samtidig som det er perspektivutvidende for alle elever (Hauge, 2014, s. 158).

## 2.8.2 Lesing og arbeid med lesetekster

I begynneropplæringen er det mye fokus på den første lese og skriveopplæringen, og man arbeider mye med avkoding. Leseforståelse har blitt forsøkt forklart med formelen  $L = A \times F$  der L står for leseforståelse, A for avkoding og F for forståelse av muntlig språk (Andreassen, 2021, s. 69).

Andreassen (2021) legger i tillegg frem flere faktorer som kan ha betydning for leseforståelse, som for eksempel motivasjon, forkunnskaper og ordforråd (s. 70). For flerspråklige elever med annet morsmål og annen kulturell bakgrunn enn norsk, er det mange ting å forholde seg til på en gang. «De må avkode og forstå ukjente og halvkjente ord, ikke bare fagord, men også andre norske ord som elever med norsk som morsmål allerede kan. I tillegg må de forholde seg til nye faktakunnskaper og kanskje nye sosiale og kulturelle kontekster. Når alt dette kommer på en gang er det lett å miste oversikten» (Alver, 2004, s. 153).

Lesing er den aktiviteten som bidrar mest til utvikling av både leseforståelse, ordforråd, grammatikk og rettskriving (Bøyesen, 2008, s. 185). Noe av det som gir mest positivt utslag på leseresultater er leseglede og interesse for bøker (Wagner et al., 2008, s. 83). Ifølge en studie av 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001, leser elever som liker å lese oftere, og får dermed gevinster når det kommer til økt vokabular, utvidede teksterfaringer og forbedret språk- og leseforståelse (Wagner & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, 2004, s. 114). Det å sørge for at elevene får glede av lesing kan altså ha stor betydning. Flerspråklige elever kan ha nytte av muntlige fortellinger hjemmefra, som kan gi de en forforståelse når de møter tilsvarende sjangere på skolen (Bjerke & Johansen, 2020; Monsen & Randen, 2022).

### **De viktige muntlige fortellingene**

Elevene i begynneropplæringen er i en alder der de fleste både er vant til og liker å bli lest for. Det samme gjelder å bli fortalt historier. I en fortellerstund fortelleren mer til stedet og engasjert enn ved høytlesing fra bok. Dette gjør de som hører på til mer aktive lyttere. Det er lett å engasjere elever som ellers faller ut, ved å stille spørsmål eller komme med gjentakelser (Karsrud, 2021, s. 22). Karsrud (2021) skriver at muntlige fortellinger er et enestående redskap for å utvikle ordforråd. Gjennom muntlige fortellinger kan både elever med norsk som morsmål, og norsk som andrespråk, få dypere begrepsforståelse, og skape byggemateriale de trenger for å lage seg indre forestillinger av ord (s. 43). I en fortellersituasjon vil det være nødvendig å bruke konkrete eller bilder for å øke forståelsen. I tillegg er kroppsspråk, blikk, sang og rytme gode hjelpemidler (Karsrud, 2021, s. 43). At elevene blir fortalt for kan være med på å skape motivasjon for lesing. Hennem (2001, sitert i Ellingsen, 2004) skriver at gjenkjennelsesmomentet var viktig for andrespråkselevne i arbeid med skjønnlitterære tekster på 3. trinn. Motivasjonen økte når de hadde forkunnskaper om innholdet. Når de fikk velge lesebok selv begynte de å lese eventyr de kjente fra før og var mer motiverte for å

lese disse (s. 172). I et fortellingsprosjekt fra et flerkulturelt klasserom skriver Karsrud (2021) at det ble brukt fortellinger fra både norske og andre kulturer. Elevene ble bedre kjent med hverandre og erfaringer som ellers ikke alltid får plass i norske klasserom ble synliggjort og gitt verdi. De skaffet oversettelser av Ali Baba og de førti røverne og sørget for at alle hadde eventyret med seg hjem på sitt morsmål. Senere oppfordret de foreldre til å dele eventyr fra sin kulturelle bakgrunn. Deres opplevelse var at arbeidet bidro til å styrke foreldresamarbeidet og minsket avstanden mellom skole og hjem (Karsrud, 2021).

### **Utvikling av literacy**

Literacy er et begrep opprinnelig brukt om evnen til å lese og skrive (Tønnessen & Lundetræ, 2021, s. 292). Det handler også om å kjenne til kulturen tekster er en del av, og det å vite hvordan man kan lese, lytte og samtale i denne tekstkulturen (Håland, 2021, s. 17). Når man snakker om ulike fags literacy, er det fordi ulike fag har ulike måter å forstå, snakke, lese og skrive på (Skaftun, 2015). I utviklingen av literacy skal elevene både forstå tekstkulturen og prinsipper og muligheter for denne, men der foregår også identitetsprosesser. I disse identitetsprosessene er elevene på ulike måter opptatt av å skape sin identitet, og posisjonere seg selv sosialt i forhold til både medelever og lærerne i klassen (Laursen, 2013, s. 26). Dette ser vi igjen når vi leser om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Der står det at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). Dette er viktig for alle elever, men ikke alle får den samme muligheten til å lese tekster de kan identifisere seg med (Monsen & Randen, 2022, s. 115). Minoritetspråklige elever møter ofte teksttyper og tekstsjangere de har liten kjennskap til fra før fordi de er skrevet i en ukjent kontekst. Bakhtin (1986) skriver om sjangre at de er knyttet til både sosiale og historiske forhold, og at barn begynner å lære seg ulike sjangre helt fra deres første møte med språk. Han knytter det i denne sammenhengen til sjangre for muntlig kommunikasjon. Det samme skriver han gjelder skriftlige sjangre, og at kjennskap til sjangre er en forutsetning for å trekke mening ut av tekster eller muntlig språk (s. 89).

Det er viktig at det legges til rette for variasjon i den litteraturen elevene møter. Dette gjelder både muligheter til å lese litteratur på sitt førstespråk, og å møte litteratur som er oversatt til norsk, men skrevet i en annen kontekst som elevene kan kjenne seg igjen i. García og Wei (2019) trekker frem at litteratur kan inkludere elementer fra transspråking. I denne sammenheng kan det innebære at

lærebøkene inneholder litteratur om transspråkingspraksiser, for eksempel omtaler elever som benytter flere språk i livene sine på en positiv måte.

### 2.8.3 Aktivering av flere språk

Når et nytt språk skal læres bygger dette på de kunnskaper og språkferdigheter barnet allerede har. Når førstespråket brukes og aktiveres vil barnet lettere få tilgang til førstespråks-ferdighetene. Det gir bedre muligheter for å lære andrespråket raskt og godt, og større muligheter for å lære gjennom det nye språket (Egeberg, 2022, s. 97). I en studie på voksne rapporterte deltakerne at den morsmålsstøttede undervisningen var mer effektiv fordi de kunne bygge videre på kunnskap de allerede har, og slik få en dypere forståelse av stoffet som ble gjennomgått (Dregelid & Alver, 2016).

Vi kan bruke isfjellmodellen til Cummins, som jeg presenterte i delkapittel 2.4, til å se for oss hvordan det å hente fram kunnskapen du har på et språk kan hjelpe å bygge fundamentet under overflaten og enklere hente opp samme kunnskap til et annet språk. Vi så tidligere at lesing blant annet styrker elevenes ordforråd, men det er også slik at ordforråd er den enkeltfaktoren som i størst grad henger sammen med det å oppnå gode leseferdigheter (Wagner et al., 2008, s. 66). Å bruke elevenes samlede språkkompetanse i arbeid med ordforråd kan være fordelaktig. Det er dette transspråking i opplæringa, som jeg skrev om i delkapittel 2.5 handler om; å bruke et språk for å forsterke det andre (García & Wei, 2019, s. 79). Elever kan ha god begrepsforståelse og godt utviklede indre forestillinger om noe selv om de ikke vet ordet på opplæringspråket (Bjerke & Johansen, 2020, s. 197). De må dermed ha hjelp til å koble begrepsinnholdet til det norske ordet som hører til. Dette kan gjøres på flere måter. Her kan læreren spørre elevene hvilket ord de bruker for begrepet på sitt språk. Det er ifølge Golden (2018) enklere å lære seg betegnelsen for et ord du allerede kjenner enn å lære både ordet og begrepsinnholdet samtidig (s. 198). Har man flere i elevgruppa med samme førstespråk foreslår Egeberg (2022) og la de bruke førstespråket sitt til å diskutere spesifikke oppgaver. Slik henter de opp, drøfter og reflekterer over relevante erfaringer og kunnskap de har på dette språket. Samtidig styrkes deres muligheter for å delta i videre diskusjon på opplæringspråket (s. 123). Slikt arbeid i språkhomogene grupper kan gjøres spontant, men Egeberg (2022) hevder det mest hensiktsmessige er å legge dette inn som rutiner og organiserte deler av tilretteleggingen (s. 124). Det er dette Williams (2012, sitert i García & Wei, 2019, s. 105) beskrev som offisiell transspråking, slik vi så i delkapittel 2.5. Ved å planlegge for slik undervisning, eller som jeg ser etter i dette prosjektet: om læreverkene oppfordrer til å benytte

flere språk i undervisningen, vil man også gi elevene verktøy de senere kan bruke på egenhånd, og vise at det er plass til de andre språkene man har tilknytning til, også på skolen.

Nysgjerrighet og positivitet til elevenes bakgrunn, og språk de identifiserer seg med, kan i tillegg motivere til å utforske og lære seg flere språk. Det kan gi andre innsikt i at det er mulig å beherske flere språk og identiteter parallelt (Egeberg, 2022, s. 86). Ved å kun fokusere på opplæringspråket kan det dessuten passivisere kunnskap eleven sitter på gjennom andre språk. Da vil de heller ikke lære hvordan de selv kan bruke førstespråket til å forstå. Dermed reduseres mulighetene til å overføre kunnskap mellom språkene (Egeberg, 2022, s. 115).

#### 2.8.4 Synliggjøring av skriftspråklig mangfold

Synliggjøring av skriftspråklig kompetanse kan være et viktig ledd i å anerkjenne at de flerspråklige elevene har ressurser som er nyttige i læringsituasjonen. I en lærebokkontekst kan det handle om å vise fram ulike former for skriftsystemer, eller skrift på andre språk enn norsk. Gjennom dette vil man gi enspråklige elever kunnskap om ulikhetene som finnes og samtidig vise at kunnskapen og erfaringene til flerspråklige medelever er verdifulle og relevante (Bugge, 2019, s. 10-11). Vi kan her også trekke inn det Engen og Kulbrandstad (2009) skriver om identitet, og at mangelen på representasjon av det man selv representerer kan skape en mindreverdigfølelse (s. 193).

Bugge (2019) tar ikke utgangspunkt i lærebøker, men kommer med forslag til hvordan skriftspråklig kompetanse kan synliggjøres i skolen. Et er å bruke andre alfabeter, for eksempel det kyrilliske, som utgangspunkt for oversettelse via en tabell, eller ved at elevene lager kodeord for hverandre. Et annet forslag er å samtale om hvilken retning elevene skriver på morsmålet og hvilke bokstaver eller tegn de bruker. Dette vil bidra til å synliggjøre skriftspråklig mangfold og la elevene bruke flerspråkligheten som ressurs både for seg selv og andre i klassen. Man kan også lage tospråklige ordbøker i samarbeid med foresatte. Disse kan vises fram i klassen. Foresatte kan inviteres til skolen for å vise håndskrift på tavlen hvis det er mulig (Bjerke & Johansen, 2020; Danbolt & Hugo, 2012). Om det er synlig skrift på flere språk i lærebøkene er det en god anledning til å snakke om likheter og ulikheter når det kommer til bokstaver, lyder, skrivemåter og begrepsinnhold. Barn som vokser opp med flere skriftsystemer kan være i stand til å sette ord på disse likhetene og ulikhetene. De som ikke allerede er bevisst dette vil få muligheten til å oppdage mangfoldet og lære om ulike skriftspråk og deres prinsipper (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s. 294-295).

## 2.8.5 Å bruke foreldre som ressurs

I kapittel 2.4.2 skrev jeg om hvordan man kan inkludere flerspråklighet som ressurs i arbeid med lesetekster. Også her vil det være gode muligheter for å inkludere hjemmet. Å la elevene selv, eller invitere foreldre til å fortelle eventyr, vitser, gåter eller fortellinger fra andre steder i verden kan også være en god måte å oppmuntre til at hele klassen får innblikk i ulike tekstkulturer (Bjerke & Johansen, 2020, s. 201). Dette vil være med på å løfte fram kompetansen både elevene og foreldrene sitter på, og gi denne status i klasserommet.

Foreldre har stor påvirkning på deres barns læring, en påvirkning som er ekstra sterk i begynneropplæringen (Danbolt & Hugo, 2012, s. 83). Foreldresamarbeid er viktig, for både enspråklige og flerspråklige elever. Et godt grunnlag for skole-hjem samarbeidet legges i begynneropplæringen. Oppfordringer fra departementet om at skolene aktivt bør bruke minoritets-språklige foreldre som ressurs finner vi allerede i St.meld. nr. 14 (1997-1998) uten at det ligger konkrete eksempler på hva dette samarbeidet bør innebære. Egeberg (2022) skriver at man kan gjøre tema mer meningsfylt for elevene ved å oppfordre foreldre til å snakke om det hjemme på språk de bruker der. Elevene kan også oppfordres til å bruke hjemmespråket til å forklare noe de har lært på skolen til familien (s. 117). Bøyesen (2008) skriver om god erfaring med samarbeid med foreldre om boklesing og overleveringer av muntlige fortellinger på førstespråket (s. 191). Samarbeid med biblioteket slik at foreldre vet hvor de kan finne bøker, tidsskrifter eller lydbøker på flere språk, er også nyttig for å styrke deres mulighet til å støtte barna sine (Bøyesen, 2008, s. 193).

Nysgjerrighet og anerkjennelse fra skolen på det elevene og familiene deres har med seg, fremmer ifølge Egeberg og Scheving (sitert i Egeberg, 2022) «både foreldrenes tro på egne muligheter for å være støtte for barnas læring, og deres interesse for det skolen eller barnehagene er opptatt av» (s. 117). Å snakke med foreldre til flerspråklige elever om hvordan de kan være med å styrke elevenes andrespråklæring ved å støtte de på førstespråket vil være fordelaktig (Danbolt & Hugo, 2012; Egeberg, 2022, s. 121). Denne veiledningen kan gis på foreldremøter, elevsamtaler eller oppstartsamtaler ved skolestart. Om foreldre involveres og brukes som ressurs, enten direkte gjennom elevbøkene, eller gjennom lærerveiledningen, er noe av det jeg vil se etter i denne studien.

## 2.9 Lærerenes rolle i arbeid med flerspråklighet i klasserommet

Som jeg skrev i innledningskapitlet viser forskning at mange lærere tror de må kjenne til hvert at elevenes språk for å fremme flerspråklighet, men mye er gjort ved å ha en anerkjennende holdning og kunnskap om språk generelt. Hvis man i tillegg får støtte og påminnelser i læreverkene man bruker kan det tenkes variasjonene blir mindre, og flere lærere tar i bruk flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. Læreren har avgjørende betydning for elevenes læring og deres sosiale utvikling (Dahl, 2016). Som lærer er man et språklig forbilde for elevene, og i et flerspråklig klasserom er lærerens språkbruk svært viktig for elevenes læringsutbytte (Monsen & Randen, 2022, s. 136). Læreren har i tillegg ansvaret for å skape en holdning i klassen om at det er greit å prøve seg frem med språk. Et eksempel er at en minoritetsspråklig elev får i oppgave å lære bort et ord eller en setning som de majoritetsspråklige skal prøve å uttale. Da lærer de andre elevene i klassen ord på et nytt språk og får samtidig kjenne på hvor vanskelig det kan være å uttale ord på et språk de ikke kan godt. Det er med på å skape en anerkjennende holdning til at det tar tid og er vanskelig å lære et nytt språk (Bjerke & Johansen, 2020, s. 202). Man får også frem at elever med norsk som andrespråk sitter på ressurser i form av å kunne si ting på flere språk. Trygge rammer, aksept for å gjøre feil, og en inkluderende holdning er vesentlig for alle elever i begynneropplæringen. Dette gjelder særlig elever med norsk som andrespråk (Bjerke & Johansen, 2020, s. 211).

Læreren trenger ikke å kjenne til elevens morsmål for å bruke språket i ordinær undervisning. Laursen (2013) viser til eksempler på hvordan man kan legge til rette for at alle elever får brukt de språklige ressursene de har. Dette ved å rette fokus mot deres samlede språkferdigheter i lese- og skriveopplæringen. Lærerenes holdninger til flerspråklighet som ressurs og det å bruke morsmålet aktivt i læringen er avgjørende for i hvilken grad dette blir gjort. Som Monsen og Randen (2022) skriver; «Dersom elevenes morsmål skal benyttes som ressurs i klasserommet, må det være ønsket og villet av læreren» (s. 142). Man må også passe på å møte all flerspråklighet med anerkjennelse og ikke tilskrive ulike språk ulike verdi.

Ovenfor har jeg definert flerspråklighet. Jeg har redegjort for hvorfor det bør fremmes, og lagt fram forslag til hvordan dette kan gjøres. Denne teorien danner til sammen grunnlaget for min analyse og drøfting.

## 3 Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærminga jeg har brukt for å svare på min problemstilling: *Hvordan, og i hvilken grad, kommer flerspråklighet som ressurs fram i to ulike læreverker for 2. trinn?* For å undersøke dette og finne svar på mine forskningsspørsmål har jeg valgt å benytte meg av lærebokanalyse som er en kvalitativ innholdsanalyse. Forskningsspørsmålene er;

1. Hvordan, og i hvilken grad framstilles flerspråklighet som ressurs for elevene?
2. Hvordan, og i hvilken grad er lærerveiledningene til støtte for lærer i arbeidet med å benytte elevenes flerspråklighet som ressurs i opplæringen?

I dette kapittelet vil jeg begrunne valg av metode, gjøre rede for utvalgsprosessen, gjennomføringen av datainnsamling og dataanalyse, samt si noe om studiens kvalitet og validitet.

### 3.1 En kvalitativ tilnærming

Man klassifiserer samfunnsvitenskapelig forskning som kvalitativ eller kvantitativ utfra hvilken metode som er brukt til innsamling og analyse av data (Nyeng, 2012, s. 71). Hensikten med kvantitativ metode er å tallfeste noe, og innebærer arbeid med data i form av tall som deretter kan analyseres statistisk. Kvalitative metoder har som mål å beskrive eller identifisere sosiale fenomener, og man innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Tjora (2021) presenterer tre hovedgrupper av kvalitativ datagenerering. Den første handler om å generere kvalitative data ved å se på folk, den andre handler om å *snakke* med folk. Den tredje hovedgruppa er dokumentstudier, hvor dokumenter som i hovedsak er produsert for andre formål enn forskning utgjør datamateriale (s. 195). Det er den sistnevnte gruppen av kvalitativ datagenerering som benyttes i denne studien. Her er det innholdet i læreverker som skal kategoriseres og analyseres, altså dokumenter produsert for annet formål enn forskning. Kvalitativ innholdsanalyse bygger i henhold til Grønmo (2016) på systematisk gjennomgang av dokumenter med mål om å kategorisere innholdet og registrere data som er relevant for den aktuelle studiens problemstilling (s. 175).

Innholdsanalyse kan deles opp i kvantitative analyser der man teller forekomsten av noe, og kvalitative analyser der man kategoriserer og tolker tekstene. Krippendorff (2013) setter derimot spørsmålstegn ved det å dele innholdsanalyser på denne måten, og mener det er en svakhet for validiteten i forskningen hvis man kaller en innholdsanalyse for kvantitativ. Han begrunner dette



med at når datamateriale er generert av datamaskiner må det alltid være menneskelig tolkning involvert i en tekstanalyse (s. 22). Bakken og Andersson-Bakken (2021) beskriver hvordan det på bakgrunn av dette har blitt vanlig innenfor utdanningsvitenskap å omtale alle fortolkende innholdsanalyser som kvalitative selv om de også involverer telling (s. 306).

## 3.2 Kvalitativ innholdsanalyse

For å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale er innholdsanalyse en velegnet metode (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Det finnes ulike former for tekstanalytiske metoder. Innholdsanalyse konsentrerer seg om innholdet i teksten, og ikke tekstens oppbygning og struktur. Jeg vil se hvordan flerspråklighet som ressurs kommer fram i læreverkene, og det er tekstenes innhold som er relevant for min analyse. Innholdsanalyse er først og fremst en metode for analyse av skriftlige tekster, men man kan også analysere annet meningsbærende materiale med samme metode (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 308; Grønmo, 2016, s. 175; Krippendorff, 2013, s. 2). Siden læreverkene er multimodale tekster, vil jeg også hente ut mening fra for eksempel illustrasjoner og symboler. I en innholdsanalyse skal framgangsmåten for analysen være så godt forklart at den kan gjøres igjen av en annen forsker, og få samme resultat. Dette har å gjøre med studiens validitet. Resultatene skal kunne granskes kritisk, og også sammenliknes med andre studier (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Denne type studie av dokumenter er regnet for å være en ikke-påtrengende metode, der empiriske data kan genereres uten å involvere ikke-forskende deltakere (Tjora, 2021, s. 195).

Ved å analysere dokumenter som allerede eksisterer, kan vi skaffe oss informasjon om noe, nedtegnet til en bestemt tid og sted og med ulike formål. Derfor beskriver Tjora (2021) hvordan det er viktig å sette dokumentene vi bruker som kilde inn i en kontekst; når er de skrevet, hvor er de skrevet, av hvem er de skrevet og for hvilke lesere og formål? (s. 196). Tekstene jeg skal analysere for å svare på min problemstilling er læreverk utgitt for 2. trinn i faget norsk. De skal være produsert etter læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Jeg vil analysere de og trekke slutninger utfra at tekstene er laget til dette formålet. Noen deler for elevene, og noen deler for lærerne som underviser i norsk på 2. trinn. Dette er i tråd med hvordan Krippendorff (2004, sitert i Bakken & Andersson-Bakken, 2021) definerer innholdsanalyse. Det er ikke teksten alene som analyseres, men slutninger trekkes fra tekstene og til konteksten de er en del av (s. 305).

### 3.3 Hermeneutikk

Begrepet hermeneutikk brukes i vitenskapsteorien om en kunnskapstradisjon innenfor humanvitenskap. Den handler om at vitenskap om mennesker og samfunn ikke dreier seg om fakta, men om «meningsfenomener som må fortolkes» (Nyeng, 2012, s. 45). I utgangspunktet er hermeneutikk læren om fortolkning av tekster. En sentral person innenfor denne læren er Hans-Georg Gadamer. Han mente hermeneutikk er et filosofisk ståsted for menneskers forståelse av verden, og ikke en metode eller tilnærming til forskning (Gadamer 1975, sitert i Høgheim, 2020, s. 169). Hermeneutikk knyttes ofte til dokumentanalyse slik som i denne studien, men er også relevant i mange andre tilnærminger. Felles for all forskning er at det innebærer en forsker som tolker resultater. Som forsker har man en forforståelse for det man forsker på, som vil være med på å forme studien (Høgheim, 2020, s. 169; Nilssen, 2012, s. 68). Denne forforståelsen innebærer det teoretiske rammeverket. I tillegg kommer «mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området vi skal studere» (Nilssen, 2012, s. 68). Man bruker sin forforståelse i tolkningen, som er en prosess der sannhet og forståelse blir utviklet i møte mellom tolker og tekst. For å virkelig forstå må man sette sammen kunnskapene om alle delene og se de i en sammenheng. Slik ivaretas helheten (Jordheim, 2008, s. 213). Når en tekst skal tolkes må man både kjenne språket, konteksten teksten er skrevet og publisert i, forfatteren, stil og sjanger og også reflektere over konteksten du som tolker er i. Med dette som bakgrunn er det formulert tanker om den hermeneutiske sirkel, eller den hermeneutiske spiral. Disse er modeller som illustrerer fortolkningsprosessen som noe som er i stadig bevegelse fra helhet til del, og fra del til helhet (Dalland, 2020, s. 49; Nilssen, 2012, s. 73). Senere i kapitlet kommer jeg inn på hvordan jeg har delt inn i ulike analysekategorier. I denne prosessen tas teksten fra hverandre til deler, og blir studert for å forstå helheten bedre. Så settes de sammen igjen slik at de danner en helhet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102). Vekslingen mellom fasene gjør at man som forsker møter de ulike delene flere ganger, med en stadig bedre forståelse av helheten.

### 3.4 Gjennomføring av kvalitativ innholdsanalyse

Grønmo (2016) beskriver hvordan man i kvalitativ innholdsanalyse samler inn data delvis parallelt med at man gjennomfører en analyse (s. 175). Utvelgelse av tekster foregår også delvis parallelt med dette. Etter hvert som flere tekster studeres og analyseres, belyses problemstillingen i større

grad. Slik øker forskerens forståelse for hvilke tekster som er relevante for analysen. Dette gjør datainnsamlingen til en kompleks og lite forutsigbar fase i forskningen.

### 3.4.1 Utvalgsprosessen

Datamaterialet som danner grunnlaget for analysen i min masteroppgave består av elevbøker og lærerveiledning fra to læreverker i norsk på 2. trinn, utgitt etter læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Et annet kriterium for utvelgelsen var at det skulle være læreverker fra noen av de største forlagene i Norge. Dette for å gi meg et mest mulig representativt datautvalg. Ifølge Skjelbred (2019) er Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal de ledende læremiddelforlagene i Norge (s. 62). Jeg begynte derfor med læreverker utgitt av disse fire forlagene som utgangspunkt. Siden dette er en masteroppgave innenfor faget begynneropplæring er det naturlig å velge læreverker for barnetrinnet, valget falt da på 2. trinn. Med temaet flerspråklighet som ressurs kunne det kanskje vært naturlig å velge læreverker som brukes i forbindelse med forsterket opplæring i norsk; særskilt norskopplæring. Jeg har derimot valgt å se på læreverker som brukes i ordinær norskopplæring. Dette fordi forsterket norskopplæring er et tidsbegrenset opplæringstilbud, og de fleste elever tilbringer mest tid i ordinær klasse. I tillegg vil det være elever med norsk som førstespråk som også er flerspråklige og ikke inngår i disse opplæringstilbudene. Som jeg skrev om i teorikapittelet kan det å fremme flerspråklighet være en ressurs også for enspråklige elever. Hvordan man anerkjenner flerspråklighet og flerspråklige elever som ressurs er også relevant, da det kan bidra til økt status i fellesskapet, i dette tilfellet den ordinære klassen.

I mitt datautvalg har jeg valgt å ta med læreverkene *Ordriket 2* fra Fagbokforlaget samt *Norsk 2* fra Cappelen Damm. I starten av prosessen med å skaffe datamateriale så jeg også på *Salto* fra Gyldendal og *Nye Zeppelin* fra Aschehoug. *Nye Zeppelin* måtte utelates da det viste seg at den var oppdatert etter overordnet del av fagfornyelsen. Verket var ikke oppdatert etter læreplanen for norskfaget i LK20 og fylte dermed ikke mine kriterier. *Ordriket* valgte jeg fordi de på forespørsel var villige til å sende ut vurderingseksemplarer av bøkene jeg trengte, og *Salto* og *Norsk* fordi jeg har sett de i bruk på skoler jeg har jobbet og vært i praksis på. På grunn av oppgavens omfang måtte jeg velge bort et verk. Jeg så tidlig at *Norsk 2* inneholdt flere eksemplarer og ville gi meg et bredere materiale, og valgte å beholde dette læreverket. Jeg har valgt to læreverker for å få et større bilde på hvordan flerspråklighet fremmes. Min hensikt er ikke å gjøre en systematisk komparativ analyse, men det vil likevel være naturlig å sammenlikne verkene og kommentere noen forskjeller.

### 3.4.2 Beskrivelse av datamaterialet

De to læreverkene er bygd opp forholdsvis likt. *Ordriket 2* med en lesebok og en arbeidsbok til henholdsvis høsthalvåret og vårhalvåret, mens *Norsk 2* har en lesebok og arbeidsbok som brukes hele skoleåret. Lærerveiledningene til *Ordriket 2* og *Norsk 2* har begge en generell del med informasjon etterfulgt av en metodisk del som følger leseboka tett. Begge læreverkene inneholder i tillegg tavlebok og ulike nettressurser. Jeg har konsentrert meg om de fysiske bøkene, men sjekket opp nettressursene der de er nevnt i sammenhenger som er relevante for min problemstilling.

#### Ordriket 2

*Ordriket* er et norskverk for hele barnetrinnet utgitt av fagbokforlaget. *Ordriket* har eksistert siden 2011, og er skrevet av Gro Ulland, Christian Bjerke og Marit Midbøe Hagen. For 2. trinn består *Ordriket* av to lesebøker; A og B, to arbeidsbøker; A og B og en felles lærerveiledning. I tillegg finnes digitale utgaver av lese- og arbeidsbøkene samt nettressurser for elever og lærere (Bjerke et al., 2021, s. 4). I innledningen til lærerveiledningen kan vi lese at hovedtanken er å hjelpe lærere å integrere de grunnleggende ferdighetene i norskundervisningen, og at de vektlegger leselyst og leseglede. Lærerveiledningen begynner med en generell del der de først gjør rede for hvordan læreverket samsvarer med kompetansemål i LK20. Deretter kommer informasjon om hvordan elevbøkene og lærerveiledningen er bygd opp. Så kommer overskriften *elever med norsk som andrespråk* som inneholder forskjellige tips til hvordan man bør tilpasse undervisningen til disse elevene. Som tidligere nevnt tar jeg utgangspunkt i den metodiske delen av lærerveiledningene, men denne delen er svært relevant for denne undersøkelsen og derfor med i min analyse. Hvert kapittel i elevboka starter med en del av en rammefortelling som man får biter av gjennom hele året. Kapitlene er delt inn i *Leseriket*, *Taleriket*, *Språkeriket* og *Skriveriket* (Fagbokforlaget, 2022), og lærerveiledningen følger samme inndeling. Avslutningsvis følger en liten del med forslag til flere aktiviteter, før hvert kapittel avsluttes med en vurderingsside. Her står tips til egenvurdering for elevene og beskrivelse av god måloppnåelse innenfor hvert av de fire rikene.

#### Norsk 2

*Norsk* er gitt ut av Cappelen Damm, og er et læreverk i norsk for 1-10. trinn. For hvert trinn er det en lesebok og en arbeidsbok som brukes gjennom hele året. Leseboka eller grunnboka som de kaller den, består av åtte kapitler med norskfaglige og tverrfaglige temaer. Ifølge lærerveiledningen tilbyr *Norsk 2* grunnbok strukturerte læringsforløp som sørger for dybdelæring og dekker alle

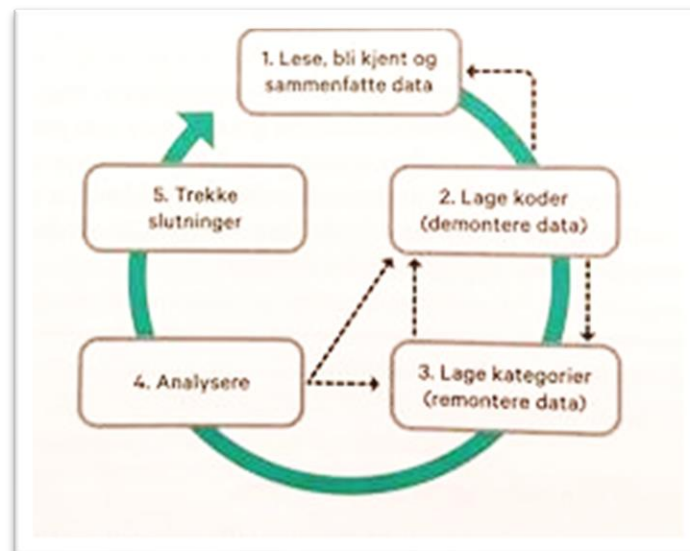
grunnleggende ferdigheter (Syverinsen & Aambø, 2021). Arbeidsboka til *Norsk 2* gir ifølge forlaget mulighet til å gå dypere inn i temaene i grunnboka, og man kan noen steder i grunnboka finne henvisninger til videre arbeid i denne. Arbeidsboka er en engangsbok. Lærerveiledningen inneholder først en generell del der man kan lese om det teoretiske grunnlaget verket baserer seg på. Så følger en metodisk del med forslag til ferdige undervisningsopplegg til hvert oppslag i grunnboka, og i tillegg ekstra ideer og alternative måter å bruke boka på (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 2). I tillegg til disse delene tilbyr *Norsk* en digital lærerressurs med tavlebok, arbeidsark, lydfiler og undervisningsopplegg. I tillegg kan man kjøpe lisens til den digitale tjenesten Skolen fra Cappelen Damm. Jeg har ikke undersøkt innhold i denne tjenesten i min studie.

### 3.4.3 Datainnsamling og utforming av analysekategorier

Den første fasen i datainnsamlingen handler om å samle inn og organisere data. Dette er en prosess der man må gå gjennom datamaterialet i flere omganger etter hvert som man blir bedre kjent med innholdet. Etter at jeg hadde gjort utvalget om hvilke læreverker jeg skulle bruke som grunnlag for undersøkelsen, begynte jeg å lese gjennom alle delene. Jeg ble slik kjent og kunne markere alle steder jeg fant noe relevant for temaet flerspråklighet som ressurs som potensielt kunne bidra til å svare på forskningsspørsmålene mine. Dette er i tråd med det Krippendorff (2013) beskriver som *relevance sampling* (s. 120). Relevance sampling går ut på å skille ut tekst som er relevant for analysen fra tekst som ikke er relevant for problemstillingen. På små lapper noterte jeg stikkord for å huske hvorfor jeg hadde markert stedet. Noen steder skrev jeg lengre notater om tankene jeg gjorde meg rundt det aktuelle datamaterialet.

Den neste fasen i arbeidet med analysen er å kode tekstdataen. Koding handler i hovedsak om å ta rådata og overføre disse til meningsbærende bestanddeler (Høgheim, 2020, s. 204). For å utvikle kategorier som analyseenheten skal kodes ut fra har jeg valgt å bruke en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming er en kombinasjon av induktiv og deduktiv koding, som ofte brukes i kvalitativ analyse (Anker, 2020, s. 79). Ved induktiv koding går man ut fra selve tekstmaterialet som skal analyseres og utvikler kategoriene selv. Ved deduktiv koding utvikler man koder ut fra «eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap om det fenomenet man ønsker undersøke i innholdsanalysen» (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 312-313). Ved en kombinasjon av disse vil man utvikle koder ved nærlesing av materialet for så å se på kodene i lys av teoretiske perspektiver og empirisk kunnskap. I denne prosessen vil man gå fram og tilbake mellom teori og empirisk materiale, og

justere kodene underveis (Anker, 2020; Bakken & Andersson-Bakken, 2021; Tjora, 2021). Jeg har basert arbeidet med analysen på hva som i litteraturen omtales som god undervisning for å fremme flerspråklighet, og benytte den som ressurs, og til dels laget kodene utfra denne teorien. Når jeg så har jobbet meg gjennom tekstmaterialet har jeg også vært åpen for at det kan dukke opp materiale som ikke er relevant for disse kodene, og som gir meg behov for å justere eller konstruere nye koder underveis. Bakken og Andersson-Bakken (2021) betegner denne måten å kombinere induktiv og deduktiv tilnærming på som *rettet tilnærming*. De beskriver hvordan fordelene med denne tilnærmingen er at du har stor nærhet til materialet samtidig som du får støtte fra teorien i den første fasen med å gruppere data og definere kategorier (s. 314). Bakdelen med å bruke abduktiv, eller rettet tilnærming, er at kategoriene som utvikles ikke vil være lik som i annen forskning, og dermed vanskelig å sammenlikne (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 315).



Figur 2 - Generell tilnærming til analyse av tekstdata (Høgheim, 2020, s. 202)

For å vise hvordan det videre arbeidet med koding og kategorisering er gjennomført vil jeg vise til figur 2; Høgheims framstilling av en generell tilnærming til analyse av tekstdata. Etter å ha lest gjennom og blitt kjent med datamaterialet mitt, gikk jeg i neste fase grundigere gjennom alt jeg hadde markert som relevant og begynte med få oversikt over, og sortere innholdet. Ved å studere dette innholdet og se hva det besto av lagde jeg kategorier jeg kunne plassere kodene innunder. Som man kan se av figur 1 går det piler fram og tilbake mellom alle disse fasene i arbeidet, nettopp fordi man i arbeidet med å kategorisere kodene ofte må gå fram og tilbake mellom stegene for å revurdere kategoriene og passe på at man har kodet konsekvent (Høgheim, 2020, s. 210).

### 3.5 Presentasjon av kategorier

Når jeg utvikler kategorier til analysen baserer jeg arbeidet på hva som i litteraturen beskrives som gode metoder for å fremme og anvende flerspråklighet som ressurs. Dette har jeg presentert i del 2.8 av teorikapittelet. Materiale fra læreverkene ble først markert, og så sortert under ulike koder. Disse ble igjen samlet i kategorier. Denne første inndelingen av kategorier sammenfaller med hva jeg har valgt å kalle de ulike delkapitlene i 2.8 av teorien:

1. Arbeid med språklig bevissthet
2. Lesing og arbeid med lesetekster
3. Aktivering av flere språk
4. Synliggjøring av skriftspråklig mangfold
5. Å bruke foreldre som ressurs

Etter å ha sortert i disse kategoriene var det fortsatt noen deler av materialet som var relevant, men ikke passet inn i noen av kodene ovenfor. Jeg valgte derfor å legge til underkategorien **6. generelle oppfordringer til lærer** som favner deler av innholdet i lærerveiledningen. Dette er oppfordringer som ikke er knyttet til konkrete oppgaver, men som på ulike måter bidrar til å synliggjøre flerspråklighet og språklig mangfold. Etter nok en gang å ha gått gjennom datamaterialet ble det klart for meg at det i all hovedsak er to ting det sorterte materialet handlet om. Det ene er synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold. Det andre handler om anvendelse av flerspråklighet som ressurs og det å ta i bruk elevers samlede språkkompetanse i konkrete oppgaver. Jeg sto dermed igjen med to kategorier: *synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold* og *anvendelse av flerspråklighet som ressurs*. Kategoriene presenterer jeg under i tabell 3-1.

Tabell 3.1- Oversikt over kategorier

	<i>Tittel på kategori</i>	<i>Beskrivelse av underkategori</i>
<b>Kategori 1</b>	<i>Synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold</i>	Lesing og arbeid med lesetekster
		Synliggjøring av skriftspråklig mangfold
		Generelle oppfordringer til lærer - Relevant for lærerveiledning
<b>Kategori 2</b>	<i>Anvendelse av flerspråklighet som ressurs.</i>	Arbeid med språklig bevissthet
		Aktivering av flere språk
		Bruk av foreldre som ressurs.

### 3.5.1 Kategori 1: Synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold

Innenfor denne kategorien har jeg samlet underkategoriene *lesing og arbeid med lesetekster*, *synliggjøring av skriftspråklig mangfold*, og *generelle oppfordringer til lærer*. At flerspråklige elever skal føle seg som en ressurs, og bruke flerspråkligheten som ressurs, handler mye om at det må skapes gode holdninger knyttet til dette. Det dreier seg i denne sammenheng, der vi ser på læreverk i begynneropplæringen, om både å vise fram mangfoldet av språk, og å gi flerspråklige elever noe å kjenne seg igjen. Dette slik at de kan bygge sin identitet som flerspråklig med stolthet. Innenfor denne kategorien havner tematisering av flerspråklige personer i lesetekster, og litteratur på andre språk, eller oversatt fra andre språk. Det gjør også litteratur som omhandler andre kulturer eller er skrevet i en annen kultur og kontekst enn den norske, samt eksempler på andre skriftsystem eller skrift på andre språk som er synlig i bøkene. Oppfordringer til å synliggjøre flerspråklighet og skriftspråklig mangfold på ulike måter i klasserommet vil også havne i denne kategorien. Den siste underkategorien her er *generelle oppfordringer til lærer*. Denne er som det framkommer av tabellen kun relevant for materiale fra lærerveiledningen. Den inneholder oppfordringer til lærer som er generelle i den forstand at de ikke er knyttet til konkrete oppgaver, men med på å synliggjøre flerspråklighet og språklig mangfold. Dette går både på bevisstgjøring rundt hvordan man kan skape trygge rammer der elevene tør å benytte sin flerspråklige kompetanse, og å fremme inkluderende holdninger der alles bakgrunn er viktig. Generelle råd om hvordan man kan bruke klassens språk i ulike sammenhenger faller også inn i denne kategorien.

### 3.5.2 Kategori 2: Anvendelse av flerspråklighet som ressurs

Denne kategorien inneholder de eksplisitte måtene å fremme flerspråklighet som ressurs. Dette kan være oppgaver, både skriftlig og muntlig, der man tar i bruk flere språk som en ressurs og gir elevene verktøy de selv kan bruke for å utnytte sin flerspråklighet på en god måte. I kategori 2 har jeg samlet underkategoriene *arbeid med språklig bevissthet*, *aktivering av flere språk*, og *bruk av foreldre som ressurs*.

Når det gjelder å bruke foreldre som ressurs kan det innebære å snakke med foreldre til flerspråklige elever om hvordan de på hjemmebane kan være med å styrke elevenes andrespråklæring ved å støtte de på førstespråket. Dette kan for eksempel være å snakke om tema man jobber med på skolen, på språk som brukes hjemme. Som presentert i teorikapittelet kan det



også innebære å invitere foreldre til å fortelle eventyr eller fortellinger fra andre steder i verden. Underkategorien *aktivisering av flere språk* kan dreie seg om spørsmål til elevene om hva et begrep er på deres førstespråk, eller om de vet hva det heter på andre språk enn norsk. Det kan være å la elevene bruke sitt førstespråk i oppgaveløsning, og legge opp til samtale med andre hvis man har andre i klassen eller på skolen som snakker samme språk. Dette baserer seg på det som jeg i teorikapitlet presenterte som pedagogisk transspråking. Under *arbeid med språklig bevissthet* inngår datamateriale der man inkluderer flere språk i arbeid med språklig bevissthet. Dette kan gå på å finne ulikheter og likheter i språk elevene kan, finne lyder som ligner i andre språk, eller ord som begynner med samme lyden. Det kan være samtaler om ulike skriftsystemer der man snakker om likhetene og ulikhetene. Dette kan bevisstgjøre elevene på hvilke forskjeller vi har i mangfoldet av språk og skriftsystemer.

## 3.6 Kvalitet i forskningen

### 3.6.1 Studiens pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet, dreier seg om i hvor stor grad vi kan stole på funnene i en studie (Nyeng, 2012, s. 105). Som forsker må man reflektere over sin påvirkning av resultatene, og gjøre forskningsprosessen transparent. Transparens handler i denne sammenhengen om å gi leseren et korrekt innsyn i hvordan man har innhentet data og gjennomført forskningen (Dalland & Blikstad-Balas, 2021, s. 43; Tjora, 2021, s. 259). Målet er at gjennomføringen skal være så godt beskrevet at en annen forsker kunne gått inn og gjentatt analysen, kategorisert innholdet på samme måte, og kommet fram til de samme resultatene (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 323). Jeg vil derfor gjøre godt rede for hvordan jeg har gått frem, og vise eksempler fra materialet så leseren kan følge analysen og argumentene for denne. Dette er ifølge Anker (2020) en måte å sikre påliteligheten til funnene på (s. 109). En av styrkene ved å gjøre innholdsanalyse er at kildene ikke påvirkes av at det gjennomføres en datainnsamling (Grønmo, 2016, s. 180). Tekstene endres ikke av at det analyseres, men forskerens perspektiv kan påvirke utvelgelse og tolkning (Grønmo, 2016, s. 180). Jeg vil altså ikke kunne påvirke teksten i seg selv, men det blir viktig å beskrive data så presist som mulig, og være konsekvent i utvelgelse av data. Slik påvirkes forskningen i så liten grad som mulig. Som nevnt i innledningen er min forforståelse at det er få eksempler på at flerspråklige perspektiver blir formidlet i lærebøker. Denne forståelsen har jeg med meg i gjennomgangen av datamateriale. Jeg møter likevel læreverkene med åpenhet, nysgjerrighet, og vissheten om at det at jeg har sett lite

eksempler på det tidligere ikke betyr at det ikke eksisterer. Jeg er ikke ute etter å sette læreverker i dårlig lys, men undersøke hvordan fremstilling læreverkene har og løfte fram eksemplene jeg kommer over. Min forforståelse og motivasjon for å gjennomføre denne studien kan således være en trussel for reliabiliteten. Ved at jeg er nøye med å beskrive hvordan jeg har gått frem, og gir presis og utfyllende informasjon om kategoriene og hvordan analyseprosessen har foregått, vil jeg sørge for at reliabiliteten ikke blir svekket.

### 3.6.2 Studiens gyldighet

Gyldighet, eller validitet i en studie, handler om forholdet mellom undersøkelsen og den verdenen den undersøker (Tjora, 2021, s. 260). Man må sørge for at det som måles har relevans, og at dataene er gyldige for problemstillingen (Dalland, 2007, s. 95). Man kan skille mellom indre validitet, som handler om hvor gyldige konklusjonene vi har trukket er med tanke på det vi har studert, og ytre validitet som handler om overførbarhet til andre kontekster (Nyeng, 2012). At jeg i denne studien velger å se bort fra nettressursene til læreverkene kan være en svakhet for den indre validiteten. Dette fordi jeg da kan gå glipp av data som er relevant for problemstillingen. Ved å likevel sjekke opp nettressursene der de er nevnt i sammenhenger relatert til flerspråklighet som ressurs prøver jeg å minimere dette. For den ytre validiteten vil det være en styrke at jeg har valgt læreverker fra de største forlagene og dermed sannsynligvis mest benyttede læreverkene i norsk for 2. trinn. På tross av at jeg har valgt store forlag er det viktig å påpeke at det kun er læreverker fra to forlag som er representert. Et bredere datamateriale ville økt studiens validitet i enda større grad.

## 4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet for denne studien og relevante funn som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen: *Hvordan, og i hvilken grad, kommer flerspråklighet som ressurs fram i to ulike læreverker for 2. trinn?* Jeg vil beskrive materialet nøyaktig og begrunne kategoriseringen her, men vente til neste kapittel før jeg drøfter funnene. Analysen er strukturert etter læreverkene som inngår i studien. Deretter er den inndelt i samsvar med de to kategoriene og underkategoriene, som presentert i kapittel 3.5 (se tabell 3.1). Det som skiller de to hovedkategoriene er i hovedsak om materialet er med på å synliggjøre flerspråklighet, eller om man eksplisitt legger opp til at elever som kan flere språk skal anvende sin flerspråklige kompetanse. For kategori 1 kommer jeg også til å trekke frem noen eksempler som ikke direkte synliggjør språklig mangfold, men mangfold knyttet til kultur og identitet. Disse henger tett sammen med språk, og kan ikke utelates. Jeg vil redegjøre for hvorfor de er relevante for min undersøkelse.

### 4.1 Analysemateriale

I denne analysen inngår to læreverker i norsk for 2. trinn. Jeg kommer ikke til å gjøre en systematisk komparativ analyse, men det vil likevel være naturlig å peke på noen likheter og forskjeller. Målet er å kunne vise et større datamateriale, og at læreverkene sammen kan si oss noe om hvordan flerspråklighet som ressurs kommer fram. Jeg har valgt å innlemme både arbeidsbøker, lesebøker samt lærerveiledning i verkene *Ordriket 2* utgitt av Fagbokforlaget, og *Norsk 2* utgitt av Cappelen Damm. Lærerveiledningene til disse verkene innledes med en generell del der de knytter seg til kompetansemål for norskfaget, samt overordnet del av læreplanen. Dette etterfølges av en metodisk del med undervisningsopplegg og tips til hvordan læreren kan bruke oppslagene i elevenes bøker. Ifølge Bjerke og Johansen (2020) er det viktig å lese den generelle delen så man vet hvordan de som har utarbeidet læreverkene mener man bør bruke de. I realiteten er det nok den metodiske delen med undervisningstips knyttet til oppslagene i elevenes bøker som blir mest brukt. Disse brukes av lærere som planlegger undervisningen fremover, og noen har kanskje også veiledningen framfor seg i klasserommet mens de underviser. I generell del av lærerveiledningene har jeg fokusert på de delene som er spesielle for hvert verk og relevante for min problemstilling. Mye av teksten i denne delen er direkte gjengivelse av læreplanen og andre styringsdokumenter. Jeg har derfor valgt å ikke inkludere disse delene i analysen.

## 4.2 Ordriket 2

### 4.2.1 Synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold

For at flerspråklige elever skal føle seg som en ressurs og bruke flerspråkligheten sin som ressurs må det skapes gode holdninger knyttet til dette. Læreverkene bør vise fram mangfoldet av språk, og gi flerspråklige elever noe å kjenne seg igjen i slik at de kan utvikle sin identitet som flerspråklig. Datamateriale i læreverket som bidrar til synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold er relevant for denne kategorien. For den siste underkategorien, *generelle oppfordringer til lærer*, dreier dette seg mye om det som går på holdningsskapende arbeid knyttet til synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold. Her er det kun innholdet i lærerveiledningen som er relevant.

#### Lesing og arbeid med lesetekster

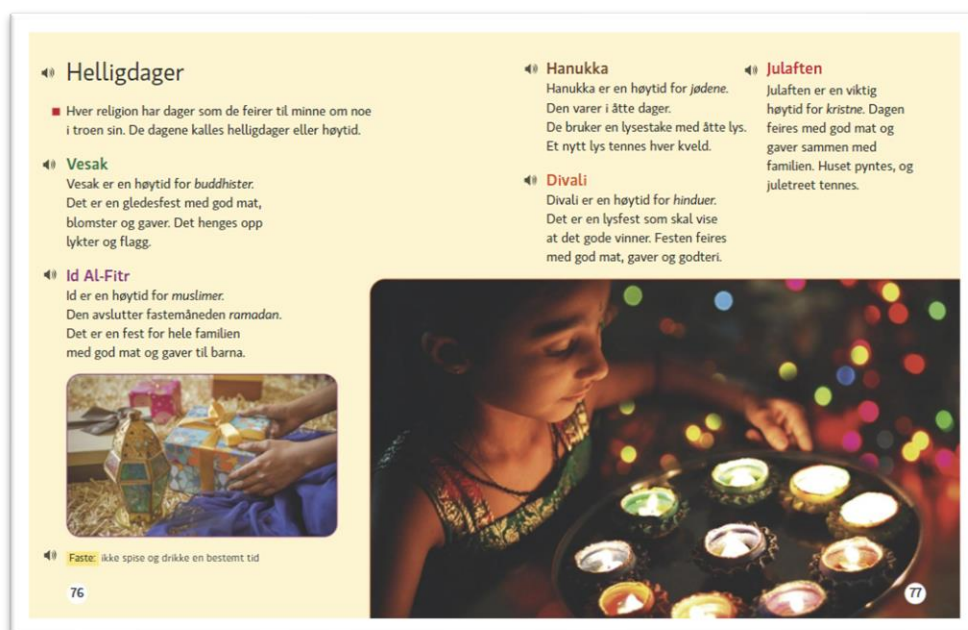
Denne kategorien er særlig relevant for materiale som kan være med å bidra til flerspråklige elevers identitetsutvikling, og gi anerkjennelse for språk de snakker og kulturer de er en del av. Det kan være litteratur oversatt fra andre språk, lesetekster som tematiserer flerspråklige personer, eller som omhandler andre kulturer og/eller er skrevet i en annen kultur og kontekst enn den norske.

Det første jeg vil trekke fram her, er at dette verket ikke inneholder tekster på andre språk, men lesebok 2B har en tekst på nynorsk. *Ordriket lesebok 2A*, inneholder syv tekster som har annet originalspråk enn norsk. Tre er oversatt fra svensk, tre fra engelsk og en fra tysk. At de har annet originalspråk enn norsk er ikke spesifisert andre steder enn bakerst i litteraturlista. De virker å være valgt utfra tema og ikke for å vise frem et mangfold. *Ordriket lesebok 2B* inneholder 13 tekster som har annet originalspråk enn norsk. Disse er oversatt fra henholdsvis svensk, tysk, fransk, engelsk og dansk. I forbindelse med én av disse tekstene blir det påpekt at det opprinnelig er skrevet på et annet språk enn norsk. Teksten er et utdrag fra Emil i Lønneberget, og har i likhet med de andre tekstene navn på forfatter nederst på siden. På neste side følger en faktatekst om Astrid Lindgren. Der står det at hun er oppvokst i Sverige og at bøkene hennes er oversatt til 76 ulike språk (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland, 2020, s. 114). Som etterarbeid til faktateksten finner vi følgende oppgave i arbeidsbok 2B: Skriv tre språk du vet om: Svensk, ....., ....., .....(C. Bjerke, M. M. Hagen & G. Ulland, 2020b). Her vil flerspråklige elever få mulighet til å bruke sin kunnskap om ulike språk som hjelp til å finne svaret på oppgaven. Flerspråkligheten blir en ressurs både for de selv, og kanskje medelever. Språklig mangfold blir også synliggjort både i faktateksten og i oppgaven.

Gjennom hvert kapittel i lesebøkene til *Ordriket* får man en ny del av en rammefortelling. I denne rammefortellingen er en av karakterene Karl Haggkvist. På et punkt blir Karl presentert som en «snill svenske, som lengter slik til sitt elskede Sverige» (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle, G. Ulland, et al., 2020, s. 60-61). Språk er ikke nevnt eksplisitt her, men at Karl bor i et annet land enn han kommer fra impliserer at han også snakker et annet språk. I arbeidsbok 2A finner vi i forbindelse med Karl en oppgave der elevene skal sette strek mellom riktig flagg og følgende personer; svenske, danske og nordmann (C. Bjerke, M. M. Hagen & G. Ulland, 2020a, s. 51). I lærerveiledningen knyttet til arbeid *før lesing* av denne teksten finner vi spørsmålet «Hva vet du om å være svensk?» (Bjerke et al., 2021, s. 65). Disse eksemplene handler ikke om flerspråklighet eller språklig mangfold direkte, men jeg velger å ta det med da det synliggjør ulike nasjonaliteter og implisitt også ulike språk.

Eventyr er en viktig del av litteraturen i begynneropplæringen. På side 93 i *lesebok 2A* finner vi en liste over kjente eventyr med overskriften *Har du hørt om?* (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle, G. Ulland, et al., 2020, s. 93). Den inneholder titler som oppfattes som tradisjonelle norske folkeeventyr, som *Askeladden*, *Veslefrikk*, *Pannekaka* og *Reveenka*. I tillegg nevnes *Hans og Grete* som er tysk, og *Ali Baba og Aladdin* som begge er eventyr fra *Tusen og én natt*, en arabisk samling av fortellinger og eventyr. I lærerveiledningen tilknyttet samme kapittel om eventyr finner vi følgende til en faktatekst om troll: «Finnes troll bare i Norge? Er det noen som kjenner til troll eller lignende i fortellinger fra andre land?» (Bjerke et al., 2021, s. 94). Dette handler ikke direkte om språk, men kan styrke flerspråklige elevers følelse av at det de bringer med seg hjemmefra har plass i klasserommet. Det de representerer blir gitt verdi, og kan være en inspirasjon til å be de voksne hjemme fortelle eventyr på sine språk.

Et annet oppslag som kan være med å gi elever med flerspråklig bakgrunn noe å kjenne seg igjen i finner vi på side 76-77 i *lesebok 2B* (figur 3). Oppslaget handler om helligdager, og har navnene på høytider i de fem store religionene uthevet; *Vesak*, *Id Al-Fitr*, *Ramadan*, *Hanukka*, *Julaften* og *Divali* (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland, 2020). Teksten handler ikke om språk, men omtaler ulike kulturer og gir elevene innblikk i hva det er vanlig å gjøre i ulike høytider. Det er også tatt med en tradisjonsrik feiring i Norge, nemlig julaften, og mangfoldet blir framstilt på en måte som fokuserer på likheter. Oppslaget inneholder også illustrasjoner knyttet til ulike høytider som kan gi elever med flerspråklig og flerkulturell bakgrunn noe å kjenne seg igjen i.

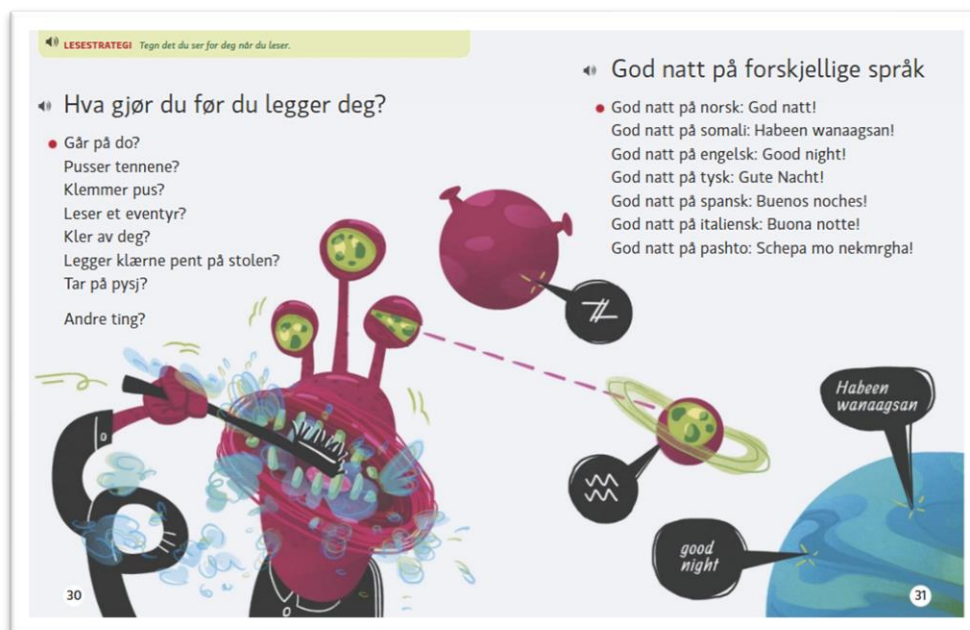


Figur 3 - Helligdager (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland, 2020, s. 76-77)

Knyttet til dette oppslaget om helligdager finner vi på side 65 i *Arbeidsbok 2B* en oppgave der elevene først blir bedt om å tegne strek fra folk til riktig høytid før. Etterpå legges det opp til en gruppesamtale rundt spørsmålet «Har dere feiret noen av disse høytidene? Fortell om festen» (C. Bjerke, M. M. Hagen & G. Ulland, 2020b). Også i lærerveiledningen oppfordres læreren til å gi oppmerksomhet til høytider elever i klassen er knyttet til, og «oppfordre elevene til å dele erfaringer med hverandre. Dette trener toleranse og respekt og gir trygghet på å kunne være den en er» (Bjerke et al., 2021, s. 164).

### Synliggjøring av skriftspråklig mangfold

Denne kategorien favner elementer i verkene som synliggjør skrift på andre språk. Dette kan være direkte gjennom elevenes bøker, eller oppgaver i lærerveiledningen som legger opp til at skrift på ulike språk blir synliggjort i klasserommet. I *Ordriket lesebok 2B* finner vi på side 31 overskriften *God natt på forskjellige språk* (se figur 4). I denne teksten kan vi lese god natt på norsk, somali, engelsk, tysk, spansk, italiensk og pashto. Oppslaget inneholder illustrasjon av en jordklode og snakkebobler med god natt på somali og engelsk. Rundt er det andre planeter med ukjente tegn i snakkeboblene (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland, 2020). I *arbeidsbok 2B* finner vi følgende oppgave knyttet til dette oppslaget; «Les nøye på alle de forskjellige måtene å si god natt på. Klarer du å lære alle utenat?» (C. Bjerke, M. M. Hagen & G. Ulland, 2020b, s. 28).



Figur 4 – God natt på forskjellige språk (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland, 2020, s. 30-31)

### Generelle oppfordringer til lærer

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet velger jeg å se bort fra lærerveiledningenes generelle del der læreverkene knytter innholdet til læreplanen i norskfaget, og overordnet del. Likevel har jeg tatt med noe materiale fra generell del av *Ordriket lærerveiledning*, da de har et eget delkapittel som heter *Elever med norsk som andrespråk* (Se figur 5). Dette inneholder konkrete råd om hvorfor og hvordan flerspråklighet kan fremmes som ressurs på 2. trinn. Under *Fokusområder* står det følgende: «De andre språkene elevene kan, fungerer som stillas for elevenes norskspråklige utvikling. Det er derfor generelt viktig å legge til rette for at elevene opplever flerspråklighet og språkene de kan som noe positivt» (Bjerke et al., 2021, s. 18). Under overskriften *Muntlige ferdigheter: uttale og lytteferdighet* står det; «Det er alltid gunstig å la elevene bygge videre på kunnskaper de allerede har, og andrespråkelevener bør derfor også få arbeide med de andre språkene de kan, og særlig morsmålet sitt/morsmålene sine» (Bjerke et al., 2021, s. 19). Under *Ordforråd* finner vi en liste med tips til aktuelle arbeidsmåter knyttet til andrespråkelever.





Figur 5 - Ordriket Lærerveiledning 2 (Bjerke et al., 2021, s. 18-19)

I forbindelse med innlæring av bokstavene B, Y, P og Æ, finner vi oppfordring til lærer om å bruke ekstra tid på bokstaven Y dersom det er minoritetsspråklige elever i klassen. «Mange vil forveksle y, i og u, derfor er det viktig å øve mye på å artikulere y-lyden mye. Se i speilet hvordan dere former bokstaven med munnen[...] Y-lyd er trutmunn, i-lyd er smilemunn» (Bjerke et al., 2021, s. 101). Dette kunne vært kategorisert under *Arbeid med språklig bevissthet*, men jeg plasserer den her fordi den er skrevet som en generell kommentar. Den innebærer ikke at elevene skal bruke flere språk, og er ikke knyttet til et bestemt undervisningsforløp. En annen slik kommentar, spesifikk for elever med norsk som andrespråk, finner vi på side 172 i lærerveiledningen. Knyttet til arbeid med faste uttrykk/idiomer står følgende: «Ettersom idiomer ofte er spesifikke for et språk må læreren tenke litt ekstra på elever med et annet morsmål enn norsk. Det er ikke sikkert disse elevene forstår meningsinnholdet i idiomer som har blitt vanlige for oss på norsk» (Bjerke et al., 2021).

#### 4.2.2 Anvendelse av flerspråklighet som ressurs

Denne kategorien er særlig relevant for det materiale som eksplisitt fremmer flerspråklighet som ressurs. Dette kan være skriftlige og muntlige oppgaver der man tar i bruk flere språk som en ressurs, og gir elevene verktøy de selv kan bruke for å utnytte sin flerspråklighet på en god måte. *Ordriket 2* har få eksempler i denne kategorien, men det er noen som er relevante.



## Arbeid med språklig bevissthet

Vi leste i delkapittel 2.8.1 at en flerspråklig innfallsvinkel kan være en ressurs når man arbeider med språklig bevissthet. Slikt arbeid der man inkluderer flere språk inngår i denne underkategorien. Dette kan gå på å finne ulikheter og likheter i språk elevene kan, finne lyder som ligner i andre språk, eller ord som begynner med samme lyd. Det kan være samtaler som bevisstgjør elevene på likheter og forskjeller vi har i mangfoldet av språk. I *lesebok 2B* finner vi en tekst med overskriften *Halloween*. Teksten forteller om feiringens opphav fra England, Irland og USA, og at «Halloween er det engelske navnet for allehelgensaften. Ordet halloween betyr egentlig en hellig aften» (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland, 2020, s. 91). Det finnes argumenter for å kategorisere dette som *synliggjøring av skriftspråklig mangfold*, da teksten inneholder ord fra andre språk enn norsk. Jeg velger å plassere det som *arbeid med språklig bevissthet* da fokuset er på halloween som låneord fra engelsk. Denne teksten kan gi elevene en bevissthet rundt at vi kan låne ord fra andre språk, og at et begrep ikke alltid er direkte oversatt. Denne kunnskapen kan overføres til arbeid med andre språk elevene kan, og de kan slik bruke sin flerspråklighet som ressurs. Dette forsterkes når vi kobler det til spørsmålene i lærerveiledningen; «Hva står det engelske ordet halloween for? Hva sier barna når de voksne åpner døra?» (Bjerke et al., 2021, s. 170).

## Aktivering av flere språk

Til oppslaget *God natt på forskjellige språk* (figur 4) finnes oppfølgingsoppgaver i lærerveiledningen. I kapittelåpning for kapittel 8 står det: «Finn ut hva god natt heter på andre språk» (Bjerke et al., 2021, s. 135). Også i oppslaget knyttet til teksten finner vi nesten samme ordlyd under *Før lesing*: «Kan elevene si god natt på forskjellige språk? Har noen elever med norsk som andrespråk andre måter å si god natt på?» (Bjerke et al., 2021, s. 137). Jeg plasserer det i denne underkategorien da det i stor grad oppfordrer elever til å aktivere flere språk. Både elever med norsk som andrespråk og flerspråklige elever med norsk som førstespråk kan anvende sin flerspråklighet som ressurs i disse oppgavene. Det er også en fin anledning til å synliggjøre flerspråklighet som ressurs.

## Bruk av foreldre som ressurs

Det er flere måter man i forbindelse med å fremme flerspråklighet som ressurs også kan bruke foreldre som ressurs. Det kan være å snakke med foreldre til flerspråklige elever om hvordan de kan styrke elevenes andrespråklæring ved å støtte de på førstespråket. Det kan også være å oppfordre elever til å snakke med foreldrene på språket som snakkes hjemme, om tema man jobber med på

skolen. Å invitere foreldre til å fortelle eventyr, gåter eller fortellinger fra andre steder i verden er også en god måte å bruke foreldre som ressurs. I listen over arbeidsmåter for elever med norsk som andrespråk i generell del av lærerveiledningen står det: «Å være bevisst på at et godt utviklet ordforråd på morsmålet gjør det lettere å utvikle ordforrådet på norsk. Gjør også foreldrene oppmerksomme på dette, og oppmuntre foreldrene til å lese og fortelle for barna på morsmålet» (Bjerke et al., 2021, s. 19). Som nevnt har jeg valgt å se bort fra store deler av den generelle delen. Dette utdraget tar jeg med da det inneholder konkrete tips sterkt knyttet til min problemstilling.

## 4.3 Norsk 2

### 4.3.1 Synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold

Relevant for denne kategorien er materiale i læreverket som bidrar til synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold. Materialet viser eksempler på lesetekster som kan bidra til identitetsutvikling for flerspråklige elever og gi verdi til det de representerer i form av både språk og kultur. For underkategorien *generelle oppfordringer til lærer*, dreier dette seg i stor grad om arbeid med holdninger knyttet til synliggjøring av flerspråklighet og språklig mangfold. Her er det kun innholdet i lærerveiledningen som er relevant.

Jeg vil begynne med å presentere en oppgave vi finner i *Norsk 2 Arbeidsbok*. I dette eksempelet blir synliggjøring av språklig mangfold og flerspråklighet gjort helt eksplisitt, men det passer ikke helt inn i noen av underkategoriene. Det er ikke tilknyttet en lesetekst, og synliggjør ikke flere skriftspråk. Likevel har dette eksempelet en viktig rolle når det kommer til synliggjøring av språklig mangfold og flerspråklighet. Eksempelet er på side 150 under overskriften *Å beskrive – Her er jeg!* (se figur 6), og er en utfyllingstekst der elevene skal tegne og skrive om seg selv (Syverinsen et al., 2020a). En av tingene de skal fylle ut er hvilke språk de kan, og hvilke andre land de kjenner.

Nederst på siden i informasjonsboksen til den voksne står det: «La gjerne tegningen vise eventuell tilknytning til kulturer, religioner eller nasjonaliteter. Bruk for eksempel flaggfarger, symboler og lignende» (Syverinsen et al., 2020a, s. 150). Elevene skal altså ikke ta i bruk flere språk i denne oppgaven. Likevel kommuniserer den at det har verdi å kunne flere språk, og at det er plass til disse sidene av elevenes identitet i skolehverdagen.



Figur 6 – Her er jeg! - Språkportrett (Syverinsen et al., 2020a, s. 150)


### Lesing og arbeid med lesetekster

I liket med *Ordriket 2*, inneholder læreverket *Norsk 2* få tekster som er oversatte fra andre språk. *Grunnbok 2* inneholder tre tekster som har et annet originalspråk. Disse er oversatt fra henholdsvis engelsk og dansk. Innholdet i disse oversatte tekstene er trolig ikke noe som gir flerspråklige elever noe å kjenne seg igjen i, og det kommer ikke fram at de er oversatt annet enn i litteraturlista bakerst i boka. Det er likevel flere tekster som havner i denne kategorien, da de kan være med å synliggjøre mangfoldet som mange flerspråklige elever representerer.

Elevenes lesebok inneholder to illustrasjoner tegnet av barn i andre land. Landet de kommer fra er spesifisert i bildets undertekst (figur 7 og 11). Illustrasjonenes innhold, henholdsvis barn som flyr med fargerike drager (Syverinsen et al., 2020b, s. 23), og barn på en fargerik buss i *Jolly Bus* (Syverinsen et al., 2020b, s. 161), kan gi barn med bakgrunn fra andre land noe å kjenne seg igjen i.

Dette, sammen med synliggjøringen av at barna som har tegnet de kommer fra andre land, kan være med å gi flerspråklige elever med bakgrunn fra andre kulturer positiv bekreftelse.

**Fargerike drager**



*Flying kites. Tegnet av Piumi S. Fernando, Sri Lanka.*

**Oppgaver**

- 1 Hva ser du på bildet?
- 2 Hvilke farger ser du?
- 3 Kan du noen fargenavn på andre språk? Hvilke?
- 4 Hva tror du barna sier? Skriv.
- 5 Tegn fargedrager.
- 6 Vis tegningen til klassen.

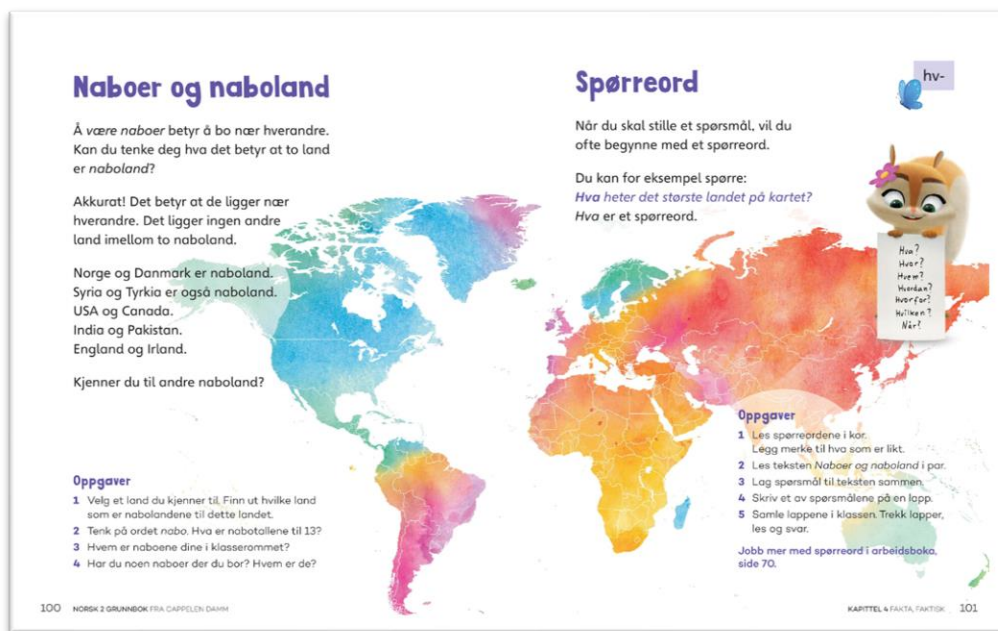
KAPITTEL 1 KLASSEN VÅR 23

Figur 7 – Fargerike drager (Syverinsen et al., 2020b, s. 23)

Et annet oppslag som kan være med på å gi flerspråklige elever med tilhørighet i flere kulturer positiv bekreftelse finner vi på side 24-25 i *Grunnbok 2*. Teksten *Zara med Z* (Syverinsen et al., 2020b) handler om Zara som er fem år og har mor, far og mormor. Mormoren til Zara får vi vite bor i Zambia og har samme navn. Det står ingenting i teksten om språk, eller at vi i Norge vanligvis skriver Sara med S, men det er implisitt med setningen «Begge skriver Zara med Z. Z-A-R-A» at det er en annerledes skrivemåte (Syverinsen et al., 2020b). Vi forstår også av dette at hun skriver det slik fordi mormoren hennes, som kommer fra et annet land, skriver det på den måten. Teksten kan være med på å anerkjenne flere av de flerspråklige elevenes bakgrunn og identitet. Sannsynligvis har en del av denne elevgruppa også navn som skrives på andre måter enn de tradisjonelle norske.

Oppslaget *Naboer og Naboland* (figur 8) i *Norsk Grunnbok 2* (Syverinsen et al., 2020b) kan også være med på å gi flerspråklige elever med bakgrunn fra andre land mulighet til å ta i bruk sine

forkunnskaper som ressurs og fremme deres identitet på en positiv måte. «Norge og Danmark er naboland. Syria og Tyrkia er også naboland. USA og Canada. India og Pakistan. England og Irland. Kjenner du til andre naboland?» (Syverinsen et al., 2020b). I tillegg til spørsmålet i teksten om du kjenner til andre naboland, blir elevene bedt om å velge et land de kjenner til og finne ut hvilke land som er nabolandene til dette landet. Illustrasjonen av hele verden kan gi elever med bakgrunn fra andre land en følelse av at de er viktige, siden også deres land er representert. Selv om det ikke er knyttet direkte til språk kan det være positivt for deres identitetsutvikling ved at dette får plass og blitt gitt verdi. Dette kan skape mer motivasjon for flerspråklige og flerkulturelle elever i lesingen.



Figur 8 – Naboer og naboland (Syverinsen et al., 2020b, s. 100-101)

Lærerveiledningen følger opp oppslaget med forslag til aktivitet i forkant av lesingen. Her står det at det kan være naturlig å trekke inn elevenes ulike røtter og språkbakgrunn og at dette er en gyllen mulighet til å bygge et miljø der flerspråklighet blir sett på som en ressurs. Læreren får et helt konkret forslag til hva en kan si:

*«Når vi ser at dette er en faktatekst og vi vet at den skal handle om naboer og naboland, kunne det vært smart å finne ut om vi allerede kan noe om land som er naboer. La oss skrive opp landene vi har røtter fra her i klassen».* (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 108)

Videre blir det beskrevet hvordan man ved å spørre elevene samt bruke verktøy som google maps, kan sette opp en liste med land elevene i klassen har røtter i og finne fram til disse landenes naboland. Igjen, så handler ikke dette direkte om språk, men bakgrunn og identitet. Samtidig har de gjort koblingen mellom bakgrunn, identitet og språk helt eksplisitt ved at de i lærerveiledningen skriver at dette er en gyllen mulighet til å fremme flerspråklighet som ressurs.

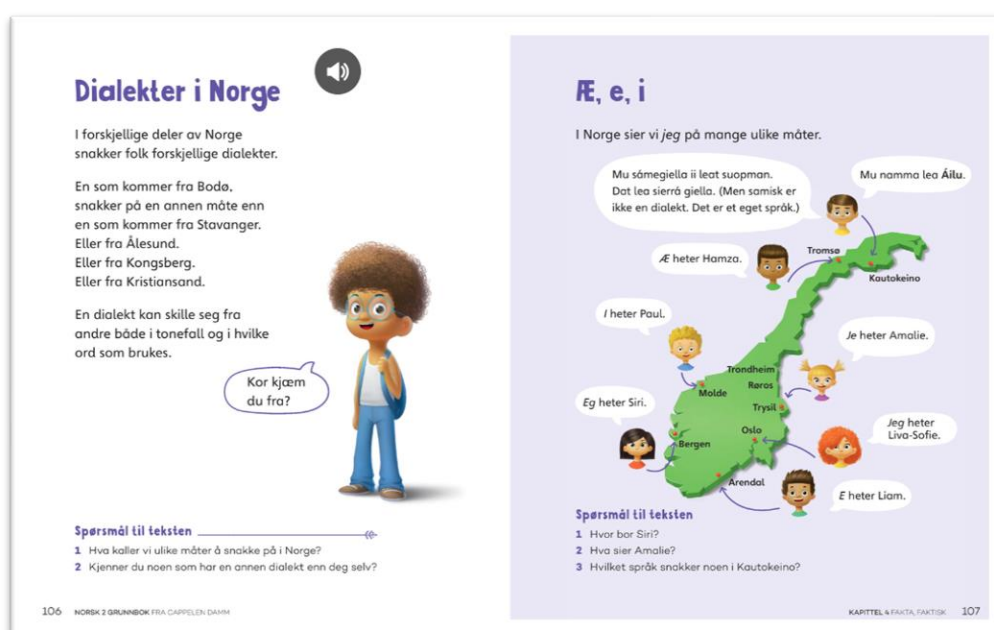
Oppslaget *Hvordan snakker du?* ( figur 9) handler eksplisitt om språk (Syverinsen et al., 2020b, s. 108-109). Temaet er dialekter og illustrasjonen viser en gutt som sier: «I Bergen sier vi r på en annen måte enn for eksempel i Oslo eller i Tromsø. Vi skarrer. Og så sier vi eg. Og damen og jenta. Ikke dama og jenta slik som mange andre. Jenta på bildet sier: «Jeg har ikke bodd i Norge så lenge. Noen ting er vanskelig å si på Norsk. Men jeg øver!» (Syverinsen et al., 2020b, s. 108).

Figur 9 – *Hvordan snakker du* (Syverinsen et al., 2020b, s. 108-109)

Flerspråklighet blir tematisert, og man må anta at denne jenta snakker språk hun har lært i landet hun bodde i før. I lærerveiledningen finner vi forslag til tverrfaglig arbeid knyttet til teksten. Dette går ut på at elevene skal tegne hus på store ark. Husene klippes ut og henges opp i klasserommet. Videre skal de lage familier som flytter inn i husene sine. Lærerveiledningen kommer med følgende forslag til hva de skal tenke på: «*Hva slags familie er det? Kan de noen andre språk enn norsk? (synliggjøring av flerspråklighet som ressurs) Snakker noen i familien en annen dialekt?*» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 117). Undervisningsopplegget knyttes dermed direkte til det som står om flerspråklighet som ressurs i læreplanen, og er veldig relevant for min problemstilling.

## Synliggjøring av skriftspråklig mangfold

Det er noen eksempler i dette læreverket som bidrar til å synliggjøre skriftspråklig mangfold. Det første eksemplet jeg vil trekke fram er teksten *Æ, e, i* (figur 10). Teksten er relevant for denne kategorien da den inneholder tekst på samisk. Illustrasjonen viser et norgeskart. Et utvalg steder er merket av sammen med illustrasjon av barn og hvordan de sier *Jeg heter* på sin dialekt; Tromsø – *Æ* heter Hamza, Molde – *I* heter Paul, Bergen – *Eg* heter Siri, Kautokeino – *Mu namma lea Áilu*. I en snakkeboble står det «*Mu sámeigiella ii leat suopman. Dat lea sierrá giella*» og oversettelsen «men samisk er ikke en dialekt, det er et eget språk» (Syverinsen et al., 2020b, s. 107). Samisk språk, og det at vi har flere språk i Norge blir synliggjort. Spørsmålet til elevene om hvilket språk noen i Kautokeino snakker er med på å forsterke kunnskapen om at det er et språk og ikke en dialekt.



Figur 10 – Dialekter i Norge og *Æ, e, i* (Syverinsen et al., 2020b, s. 106-107)

I bakgrunnen av en illustrasjon med ting man kan omskape fra gammelt til nytt finner vi skrift fra andre skriftsystem enn vårt eget (Syverinsen et al., 2020b, s. 126). Bildene viser hvordan man kan gjøre en dukke om til andre figurer. I et av disse står dukka på et papir med tekst på forskjellige språk. Det er vanskelig å se hva det står, men det kan se ut som ord på tysk og fransk. I tillegg er noe skrevet med kyrilliske skriftegn. Dette er helt i bakgrunnen, og blir ikke kommentert eller framhevet på noen måte. Likevel kan det være med på å synliggjøre et skriftspråklig mangfold. For elever som kjenner disse språkene eller alfabetene vil det sannsynligvis bli lagt merke til, og skape motivasjon og nysgjerrighet.

I lærerveiledningen til *Norsk 2* er den metodiske delen strukturert slik at det for hver lesetekst står oppført *mål* og forslag til lærer delt inn i *før arbeidet*, *under arbeidet* og *etter arbeidet*. I tillegg er det forslag til *andre aktiviteter* som ofte knytter tekstene til tverrfaglig arbeid. Knyttet til flere tekster finner vi i lærerveiledningen for *Norsk 2*, under *andre aktiviteter*, eksempler som synliggjør flerspråklighet og skriftspråklig mangfold. Knyttet til oppslaget jeg presenterte i underkategorien *lesing og arbeid med lesetekster*, *Fargerike drager* (figur 7), finner vi følgende forslag:

*«Lag en fargevegg i klasserommet: Heng opp eksemplarer på fargene og skriv hva fargene heter på lapper. Hva heter fargene på engelsk? Hva heter de på ulike morsmål som finnes i klassen? Vet dere hva de heter på noen andre språk? Hva heter de på nynorsk? Heng lappene ved siden av fargene».* (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 33)

Oppslaget i grunnboka inneholder spørsmål om man kan noen fargenavn på andre språk. Dette har jeg satt i kategorien *aktivering av flere språk*, mens denne oppfølgingsoppgaven har jeg plassert her under *synliggjøring av skriftspråklig mangfold* selv om de inneholder flere av de samme elementene. Grunnen til dette er at det i denne aktiviteten legges opp til at man i tillegg til å skrive ned fargenavn på andre språk, skal bruke de og stille de ut i klasserommet. Når oppgaven skal gjennomføres vil flerspråklige elever få brukt andre språk de kan som ressurs, mens resultatet av oppgaven blir værende som en synliggjøring av disse språkene over lengre tid.

Også i forbindelse med leseteksten *Hvilken dag er det i dag* (Syverinsen et al., 2020b, s. 134) finner vi i lærerveiledningen to ulike arbeidsmåter som er med på å synliggjøre det skriftspråklige mangfoldet. Oppslaget inneholder en tekst om dagene i uka, og et dikt om mandag. Flerspråklighet blir ikke tematisert i leseboka, men i tips til *andre aktiviteter* i lærerveiledningen. Det ene går ut på å utforske og finne opprinnelsen til noen ukedager. Først skal det arbeides selvstendig, så deles klassen inn i syv grupper som hver skal lage plakat om en av ukedagene. Til sist står det «inkluder gjerne også hva dagen heter på andre språk» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 143). Man legger dermed opp til at språkene skal være synlige for andre på plakater i klasserommet. Den andre aktiviteten knyttet til samme tekst er en oppfordring til læreren om å skrive ukedagene på ulike språk i tillegg til norsk i en periode når man ved starten av skoledagen skriver planen for dagen på tavle/smarttavle (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 143).



## Generelle oppfordringer til lærer

Som et ledd i arbeidet *under lesingen* av teksten *Dialekter i Norge* (figur 10) finner vi i tipset: «snakk om hvor heldige vi er som bor i et land med flere språk og dialekter» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 115). Ved å være positive og snakke om hvor heldige vi er som har dette mangfoldet, vil man i stor grad fremme flerspråklighet som en ressurs. Ved å nevne både dialekter og språk blir både enspråklige og flerspråklige elever inkludert.

### 4.3.2 Anvendelse av flerspråklighet som ressurs

#### Arbeid med språklig bevissthet

I en tekst om oppfinnelser i *Norsk Grunnbok 2*, finner vi et eksempel der ordet *Lego – Leg godt* er overskriften. «Leg-godt er dansk og betyr lek godt. Navnet Lego kommer fra nettopp disse to ordene» (Syverinsen et al., 2020b, s. 70). Ved at man deler opp ordet og viser til betydningen fra dansk arbeider man med språklig bevissthet. Når man setter ordene på dansk, *leg godt*, opp mot det norske, *lek godt*, sammenligner man, og synliggjør i dette tilfellet hvor liten forskjell det kan være på to ulike språk. Dette eksempelet kunne også passet inn under *synliggjøring av språklig mangfold*, men teksten sammenlikner i stor grad språk, og skaper bevissthet rundt språket. Denne bevisstheten og metaspråket man bruker, er noe elevene kan overføre og bruke når det gjelder andre språk også. Dermed vil de være med på å anvende flerspråklighet som ressurs.

I kategorien *synliggjøring av språklig mangold* presenterte jeg oppslaget *Hvilken dag er det i dag* (Syverinsen et al., 2020b, s. 134-135). Teksten inneholder som nevnt ikke elementer knyttet til flerspråklighet, men det finner vi under forslag til *andre aktiviteter* i lærerveiledningen (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 143). Aktiviteten går ut på å arbeide med ukedagene på engelsk parallelt, og også bruke elevenes morsmål. «Hva er ukedagene på språkene i klassen? Sammenlikne likheter og forskjeller» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 143). Dette eksemplet kunne vært plassert under kategorien *aktivering av flere språk*. Siden helt spesifikt tipser om å se på likheter og forskjeller mellom ordene på forskjellig språk, anser jeg dette for aller mest å handle om å bruke flere språk i arbeid med språklig bevissthet.

Et annet eksempel på at man inviterer til å bruke flere språk i arbeid med språklig bevissthet finner vi i lærerveiledningen knyttet til teksten *Æ, e, i* (figur 10). Her foreslås det arbeid *under lesing*, som innebærer å prøve å lese sammen på samisk, og la elevene gjette hva *Mu namma lea Áilu* betyr.

Videre står det at det for elever som ikke snakker samisk, og dermed leser denne teksten uten forståelse, blir en slags trening i lydering, og mulighet til å snakke om hvordan det føles å lese et språk man ikke forstår (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 115).

I arbeid med oppslaget *Fortell fortell!* (figur 11) finner vi tips i lærerveiledningen som handler om å sammenlikne språk. Under arbeid *før lesing* oppfordres læreren til å begynne med å finne ut av spørsmålet nederst på siden om hvor mange språk klassen kan si ordet buss på. Det presiseres også at man antakelig vil finne ut at ordet ligner på mange språk (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 168). Å snakke om ordenes form på denne måten er en måte å jobbe med språklig bevissthet, og man bruker her flerspråklighet som ressurs i dette arbeidet.

**Fortell, fortell!**

Se på bildet på neste side og bruk fantasien din.

- Hva gjør barna?
- Hvor er de på vei?
- Hva skal de gjøre?

Snakk sammen i par. Fortell om hvor barna skal, og hva de opplever der.

**Ideer du kan bruke:**  
dyreparken  
tivolii  
sirkus  
klassesetur  
teater

**Kan du snakke flere språk?**

Fortell om bildet

- på norsk
- eller
- på et annet språk

Fortell gjerne til noen som snakker samme språk som deg. Du kan finne en på skolen eller en hjemme.

Finn ut! På hvor mange språk kan klassen si ordet *buss*?

Hello!

**Jolly Bus, tegnet av Zufarova Rusolat, Kasakhstan, 7 år**

**Bussturen**

Det begynte som en helt vanlig skoledag. Helt til læreren sa at de skulle på tur ...

160 NORBOK 2 GRUNNBOK FRA CARPELEN DAMM KAPITTEL 6 Å FORTELLE 161

Figur 11 – *Fortell, fortell!* (Syverinsen et al., 2020b, s. 160-161)

### Aktivering av flere språk

På oppslagene jeg tidligere har nevnt, med illustrasjonen *Flying kites* (figur 7) tegnet av Piumi Fernando fra Sri Lanka og *Jolly Bus* (figur 11) tegnet av den Kasakhstanske jenta Zufarova Rusolat, finner vi flere eksempler der flerspråklighet blir anvendt som ressurs. Under tegningen av barn som flyr drager finner vi følgende oppgave: «3 – Kan du noen fargenavn på andre språk? Hvilke?» (Syverinsen et al., 2020b, s. 23).

På oppslaget med tegningen *Jolly bus* (figur 11) er hovedoverskriften *Fortell, fortell*, og underoverskriften *Kan du snakke flere språk?* (Syverinsen et al., 2020b, s. 160). Allerede her kan vi se antydninger til at elever blir oppmuntret til å ta fram sine flerspråklige ressurser. Videre inviterer teksten i oppslaget til at flerspråklige elever kan bruke sitt språklige repertoar som ressurs med den helt konkrete oppfordringen: *Fortell om bildet på norsk eller på et annet språk*. Her ligger en helt eksplisitt oppfordring og anledning til å aktivere flere språk. Videre oppfordres det til at man kan fortelle til noen som snakker samme språk som en selv, enten på skolen eller hjemme. Også i oppfordringen om å finne ut på hvor mange språk klassen kan si ordet *buss* vil de som har et annet førstespråk enn norsk få mulighet til å bruke dette som ressurs. I tillegg vil flerspråklige elever med norsk som morsmål kunne gjøre det samme. Dette elementet med at elevene skal finne ut hvor mange språk klassen kan si ordet *buss* på handler også i høy grad om synliggjøring av mangfoldet og kunne vært kategorisert i kategori 1. Jeg velger å sette det til kategori 2, *Anvendelse av flerspråklighet som ressurs*, da det helt konkret også gir flerspråklige elever en anledning til å aktivere flere språk. Dette støttes opp av følgende i lærerveiledningen:

*Dette oppslaget er bygget opp for å fremme muntlig aktivitet og flerspråklighet som ressurs. Når målet er å fantasere og fortelle kan elevene som har norsk som andrespråk like gjerne gjøre det på hjertespråket sitt noe som også kan bidra til å øke selvtilliten i faget generelt. For mange vil det føles godt å få bruke språket som ligger dem nærmest, også i faglige sammenhenger. Å stadig lytte til andre språk og plukke opp nye ord, vil være med på å legge grunnlag for at elevene i klassen forstår at flerspråklighet er en ressurs. (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 168)*

Et annet oppslag der elevene kan få mulighet til å aktivere flere språk heter *Språk og navn i Norge* (Syverinsen et al., 2020b, s. 102-103). Oppslaget har illustrasjoner av ulike typer godteri, og en av lesetekstene heter *Hva kaller du dette?* Her står det: «Kjært barn har mange navn er et uttrykk. Det finnes i alle fall mange navn på godteri rundt om i Norge!» (Syverinsen et al., 2020b, s. 102-103). Etter følger en liste over ulike navn på godteri, avsluttet med spørsmålet *Hva kaller du det?* De ulike navnene på godteri listet opp er på andre dialekter. Dette legger kanskje føringer for at det er hvordan elevene sier det på sine dialekter de vil fram til. Spørsmålet er samtidig åpent og ekskluderer ikke at elevene kan ta frem hvordan de sier godteri på andre språk de kan. Jeg anser det derfor som relevant for denne studien.

I lærerveiledningen, knyttet til etterarbeid med oppslaget på side 22 i grunnboka *Den nye guten i gata* finner vi følgende: «Etter lesing: Arbeid med muntlig språk, det være seg dialekt eller morsmål. Ta for dere for eksempel ordene hånd, nese, leke. Hvordan sier du disse ordene på ditt språk eller din dialekt?» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 32). Dette er en anledning for flerspråklige elever til å aktivere sine kunnskaper på andre språk, og gi andre språk de kan plass i skolehverdagen.

I tillegg til eksemplene beskrevet over er det i lærerveiledningen flere oppfordringer der elevene får sjansen til å aktivere flere språk (Syverinsen & Aambø, 2021). Til teksten *Mange typer venner* er et forslag til aktivitet etter lesing å finne ut hva ordet *venn* er på andre språk (s. 38), og i forbindelse med teksten *Smarte søk* er det en lilla boks på siden av oppslaget med spørsmålet «kan dere ordet flaggermus på flere språk?» (s. 121). Til teksten *Søtsaker og medisin* finner vi under *andre aktiviteter* spørsmål om hvilke ord elevene har for godteri, og «finn ut hva godteri er på andre dialekter og andre språk» (s. 153). Nok et tips til i forbindelse med teksten *Fortell fortell* (figur 11) er å finne flere ting på bildet som elevene kan si på ulike språk (s. 168). I tillegg til disse eksemplene der elevene blir oppfordret til å si enkeltord på flere språk finner vi følgende under muntlige ferdigheter til kapittelåpning for kapittel 6, *Å fortelle*; «Fortell om en drøm. Fortell om et bilde - på norsk eller et annet språk. Fortell om noe du synes er urettferdig» (s. 158). Hvorfor det står «på norsk eller et annet språk» bak kun et av spørsmålene kommer ikke fram. Det er en god mulighet for flerspråklige elever til å aktivere andre språk de kan.

### **Bruk av foreldre som ressurs**

Oppslaget *Fortell fortell!* (figur 11) har jeg allerede omtalt flere ganger. Det er det eneste eksemplet i dette læreverket som kan kategoriseres hit. Det sier ikke eksplisitt noe om foreldre, men oppfordrer til å fortelle noen som snakker samme språk som en selv. Med setningen «du kan finne en på skolen eller en hjemme» (Syverinsen et al., 2020b, s. 160) blir også foreldre inkludert som en mulighet.

## 5 Drøfting

Flere av studiene jeg viste til i innledningen viste stor variasjon i hvilken grad lærere fremmer og bruker flerspråklighet som ressurs i klasserommet. Min undersøkelse viser at det også er stor variasjon i hvordan, og i hvilken grad læreverkene fremstiller flerspråklighet. Som nevnt er ikke dette en systematisk komparativ studie, men jeg vil likevel påpeke noen forskjeller. Allerede ved å se på lengden av de ulike delene i analysekapittelet blir det tydelig at det er store forskjeller. Det er betydelig mer relevant datamateriale i læreverket *Norsk 2* fra Cappelen Damm. Den mest fremtredende forskjellen er hvordan læreverkene legger til rette for anvendelse av flerspråklighet som en ressurs. Her er det langt flere eksempler knyttet til *Norsk 2*. Elevene blir både direkte gjennom leseboka og indirekte via forslag i lærerveiledningen oppfordret til å bruke flere språk i oppgaveløsning.

Gjennom analysen i denne undersøkelsen ble det stadig mer tydelig for meg hvor tett knyttet språk og kultur er. Dette skapte til dels hodebry når innholdet skulle kategoriseres, men også gode refleksjoner. Jeg ble nødt til å ta et skritt tilbake og se på det litt større bildet og valgte derfor å også kategorisere innhold som ikke direkte var knyttet til flerspråklighet. Eksemplene speiler aspekter som kanskje er spesielt viktig for flerspråklige elever i forhold til identitetsutvikling og gjenkjenning. I tillegg ligger det i flere av dem et stort potensial for å inkludere flerspråklige perspektiver.

### 5.1 Kultur + språk = sant

I en studie Lomax (2017) gjorde på hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen, kom det fram at lærere synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom kultur og språk. Ingen av informantene i studien trakk paralleller mellom språk, identitetsbevaring og utvikling (s. 37). Det er interessant når det i læreplanen for norskfaget står at elevene «skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). De skal gjennom norskfaget bli bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet i et fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Når begrepene språk og kultur også i læreplanen er sterkt knyttet sammen, og legger opp til at elevene skal se denne sammenhengen, tenker jeg det bør gjøres mer eksplisitt. Det kunne vært nyttig for både elever og lærere hvis

koblingen mellom språk, kultur og identitet i større grad var tydeliggjort i læreverkene. Flerkulturelle perspektiver synliggjøres i større grad enn de flerspråklige perspektivene.

## 5.2 Oversatte teksters funksjon

Å ha mulighet til å lese litteratur på sitt førstespråk og å møte tekster som er skrevet i en annen kontekst for så å være oversatt til norsk, beskrev jeg i delkapittel 2.8.2 som fordelaktig. I følge Alver (2004) har flerspråklige elever med annet morsmål enn norsk lett for å miste oversikten i den første lese og skriveopplæringen. Dette fordi det er mye å forholde seg til på en gang. I tillegg til å skulle avkode ord som er ukjente, må de ofte forholde seg til nye faktakunnskaper og nye sosiale og kulturelle kontekster. Det er kanskje forståelig at læreverk for norskfaget ikke inneholder tekster på andre språk, men det kan være en fordel at de også har tekster som er skrevet i en annen kontekst, for så å være oversatt til norsk. Det vil kunne sørge for at noen elever kjenner den sosiale eller kulturelle konteksten og dermed gi en ny ting mindre å forholde seg til. Begge læreverkene inneholder tekster som originalt er skrevet på andre språk enn norsk. Konteksten disse er skrevet i er derimot ikke spesielt ulik den norske. Det er ikke åpenbare kjennetegn ved tekstene som gjør at elever vil kunne bruke forkunnskaper om andre sosiale og kulturelle kontekster som et fortrinn når de leses. Det vil være fordelaktig for både leseforståelsen og leselysten, at elevene møter litteratur der de kjenner konteksten og opplever lesingen som meningsfull. Monsen og Randen (2022) påpeker at lesing er det som bidrar mest til utvikling av ordforråd og derfor har stor betydning for flerspråklige elever. Dette gjelder kanskje spesielt at andrespråkelever blir presentert en variasjon av tekster. Da kan flest mulig kjenne seg igjen og oppleve lesingen som meningsfull.

Et tydelig funn er at det i begge læreverkene blir presentert tekster som er oversatt, men at det i liten grad er synliggjort for elevene at de har andre originalspråk enn norsk. Som vi så i kapittel 4.2.1 og 4.3.1 er disse tekstene i hovedsak oversatt fra andre nordiske språk og noen fra fransk, engelsk og tysk. Det sammenfaller med hva Haugli (2012) opplevde i sin studie om at nasjonale og vestlige forfatterskap fortsatt dominerer. Tekstene virker i stor grad å være valgt ut fordi det passer temaene for de ulike kapitlene. At de er oversatt fra andre språk er med få unntak kun presisert i litteraturlisten bakerst i verkene. I bildeteksten til de to tegningene, *Flying kites* (figur 7) og *Jolly bus* (figur 11) i *Norsk Grunnbok 2* (Syverinsen et al., 2020b), er det i tillegg til navn på den som har laget tegningen oppført hvilket land personen kommer fra. Det er dermed sagt eksplisitt at de har et annet opphav enn norsk. I *Ordriket* er unntaket utdraget fra Emil i Lønneberget. Utdraget følges av

en faktatekst der det står at Astrid Lindgren er født i Sverige, og at bøkene hennes er oversatt til 76 ulike språk. Selv om det under selve teksten bare står *Astrid Lindgren*, blir det altså på neste side indirekte sagt at teksten har et annet originalspråk enn norsk. Lesebøkene til både *Norsk 2* og *Ordriket 2* har som nevnt litteraturliste helt bakerst. I denne er tekstene oppført med originaltittel og hvem som har stått for oversettelsen. I tillegg står annen relevant informasjon om bøkene de er hentet fra. I litteraturlisten til *Ordrikets* lesebøker er det også ved noen tilfeller spesifisert hvilket språk de er oversatt fra. Ellers må man anta basert på originaltittel eller søke opp forfatter av den originale teksten for å finne det ut. Jeg undrer meg om det ville vært styrkende om denne informasjonen sto under teksten. Istedenfor å kun skrive forfatternavn kunne det for eksempel stå: «Av Roald Dahl, originalspråk engelsk», for å synliggjøre at tekster er oversatte. Det vil også kunne bidra til nysgjerrighet og motivasjon for elever som har et forhold til språket. Kanskje vil det også motivere til å finne teksten på originalspråket, eller oversettelser til andre språk.

### 5.3 Lesetekster som representasjon

I følge Engen og Kulbrandstad (2009) kan barnet defineres negativt i form av hva de ikke er, har, eller representerer. Mangel på representasjon av det som for en selv har verdi, kan føre til at man får negative følelser ovenfor sin kultur og språk. Begge læreverkene inneholder noen eksempler som kan være med på å synliggjøre flerspråklighet og det flerkulturelle, og gi verdi til det flerspråklige elever representerer. Det er kanskje ikke mange nok, eller varierte nok til å favne mangfoldet av flerspråklige elever, men at slike eksempler finnes i elevbøkene er viktig. Ifølge læreplanen i norsk og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan litteratur både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og på denne måten bidra til identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). Dette er viktig for alle elever, men det er gjort et utvalg av tekster i lærebøkene som gjør at ikke alle får den samme muligheten til å lese tekster de kan identifisere seg med. Som jeg skrev i forrige delkapittel virker det ikke som at tekstene som er oversatt fra andre språk er tatt med for å sørge for at elever med annen kulturell og/eller språklig bakgrunn skal kunne kjenne seg igjen. Vi finner likevel noen eksempler der innholdet i tekstene kan være med på å gjøre lesingen mer meningsfull og bekrefte identiteten til flerspråklige elever. Teksten *Helligdager* (figur 3) i *Ordriket lesebok 2B* (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle & G. Ulland, 2020) har navnene på de største høytidene i de fem store religionene uthevet, og inneholder illustrasjoner knyttet til ulike høytider. Dette kan gi elever fra ulike kulturer noe å kjenne seg igjen i,

og slik det heter i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring bekrefte elevenes selvbylde og bidra til identitetsutvikling.

Også teksten *Zara med Z* i *Norsk Grunnbok 2* (Syverinsen et al., 2020b, s. 24-25) er et slikt eksempel. Det snakkes ikke om språk, men teksten viser til en jente med bakgrunn fra to ulike land. Det kan være med å normalisere det å ha ulike bakgrunner og også det å skrive navn på ulike måter enn det som er tradisjon i Norge. Teksten *Naboer og Naboland* (figur 8) i *Norsk Grunnbok 2* (Syverinsen et al., 2020b, s. 100-101) er nok et eksempel der flerspråklighet ikke er tematisert. Teksten og oppgavene legger opp til at flerspråklige elever med bakgrunn fra, eller med gode forkunnskaper om andre land, har et fortrinn. Mange ulike land er nevnt som eksempler på naboland. Dette kan være med på å anerkjenne flerspråklige elever med annet opphav. Disse eksemplene er viktige i forbindelse med det Hauge (2014) skriver om at alle elever skal få identitetsbekreftelse, og at også flerkulturelle elever må oppleve å kjenne seg igjen i læremidlene i skolen. At læreverkene omtaler andre kulturer på en positiv måte kan sørge for at elevene føler bakgrunnen de har blir gitt verdi, og at det er plass til det de representerer i skolen. Slik representasjon er ifølge Engen og Kulbrandstad (2009) svært viktig for å motvirke negative følelser ovenfor familiens kultur og at elevene føler seg mindreværdig. Axelsson (2013) skriver at skolen kan tjene som motvekt mot fordomsfulle holdninger i samfunnet. At elevenes lærebøker inneholder slike tekster som viser fram mangfoldet på en positiv måte er en av måtene skolen kan forebygge fordommer på.

Disse tekstene gir verdi til det kanskje mange flerspråklige elever representerer. I tillegg har de et stort potensial for en bevisst lærer til også å eksplisitt tematisere flerspråklighet og språklig mangfold. I teksten *Zara med Z* ligger det en mulighet for læreren å løfte fram språklige perspektiver ved å poengtere at de i Zambia hvor mormoren bor snakker et annet språk. Dette sies det ikke noe om i leseteksten. Hvis Zara også snakker dette språket i kommunikasjon med mormoren kunne hun vært framstilt som et flerspråklig forbilde. Da kunne man fått fram viktigheten av å lære og vedlikeholde slike familiespråk. Et spørsmål til elevene om det er noen som har det som Zara, at de har besteforeldre i et annet land, eller som snakker andre språk, kunne også vært med på å løfte fram både det språklige og det kulturelle mangfoldet. Det kunne gitt flerspråklige elever som snakker flere språk i sin hverdag identitetsbekreftelse. Samtidig kan det normalisere overfor andre elever at det finnes mennesker som snakker ulike språk innad i familier. Zara kunne vært et godt eksempel på hvordan transspråkingspraksiser kan se ut, slik García og Wei



(2019) trakk fram at litteratur kan inkludere elementer fra transspråking. Dette ved å omtale positivt elever som benytter flere språk i livene sine. Teksten gir rom for å knytte inn språklige perspektiver, men dette fordrer at lærer allerede er bevisst på hvordan flerspråklighet kan fremmes. Som vi så i kapittelet om tidligere forskning er det en gjenganger i flere studier at mange lærere føler de ikke innehar denne kompetansen om hvordan flerspråklighet kan fremmes, og ønsker seg mer støtte i dette arbeidet. Potensialet som ligger i læreverkenes lesetekster kunne vært utnyttet i større grad. Eksempelvis kunne det i lærerveiledningene vært forslag til hvordan disse oppslagene kan benyttes for å fremme flerspråklighet som ressurs.

## 5.4 De magiske eventyrene

Muntlige fortellinger og eventyr er viktige tradisjoner. En fortellerstund vil være en felles opplevelse for elevene, og det å ta i bruk fortellinger fra ulike kulturer kan bidra til å bygge opp deres kulturelle kapital (Karsrud, 2021). Karsrud (2021) skrev også om hvordan både elever med norsk som morsmål og elever med norsk som andrespråk kan få dypere begrepsforståelse gjennom arbeid med muntlige fortellinger, og at dette kan styrkes ved å ta i bruk konkrete og andre virkemidler.

I listen over kjente eventyr i *Ordriket Lesebok 2A* (C. Bjerke, M. M. Hagen, L. Mæhle, G. Ulland, et al., 2020, s. 93), finner vi eventyr som *Ali Baba* og *Aladdin* i tillegg til de mer tradisjonelle norske folkeeventyrene. *Ali Baba* og *Aladdin* har opprinnelse fra arabisk eventyrtradisjon. Selv om ikke eventyrene er gjenfortalt i boka gir det flere elever mulighet til å svare ja på spørsmålet i overskriften som er *Har du hørt om?* Knyttet til arbeid med skjønnlitterære tekster med andrespråkelever på 3. trinn skriver Hennem (2001, sitert i Ellingsen, 2004) at elevene spontant begynte å lese eventyr de kjente fra før når de fikk velge lesebok selv, og var mer motiverte for å lese disse (s. 172). Gjenkjennelsesmomentet var viktig for elevene, og motivasjonen økte når de hadde kunnskaper fra før om hovedinnholdet (Ellingsen, 2004, s. 173). Det er ikke lagt opp til videre arbeid med disse eventyrene i elevenes lesebok. Til en faktatekst om troll i samme kapittel legger lærerveiledningen opp til spørsmål om troll bare finnes i Norge, og om noen kjenner til troll eller liknende i fortellinger fra andre land (Bjerke et al., 2021, s. 94). Dette kan være en god anledning til å sette fokus på at man har ulike fortellertradisjoner i ulike kulturer, og at det er flere enn de vi omtaler som typisk norske eventyr som blir tillagt verdi i skolen. Motivasjonen Hennem opplevde når elevene kjente igjen tekster vil nok absolutt være til stedet her også. Dette om elevene kjenner til eventyrene i listen, eller om de har hørt om troll i fortellinger fra andre kulturer og kanskje på

andre språk. Dette kan gi et godt utgangspunkt for å arbeide videre med eventyrene, spesielt om lærer er bevisst på hvor viktig gjenkjennelsesmomentet er for elevenes motivasjon. At eventyr fra andre tradisjoner blir gitt plass i læreverkene vil gi alle elever kunnskap om ulike tradisjoner. Ved at man inkluderer eventyr fra andre kulturer er sjansen større for å få tak i disse på andre språk. Da kan man la flerspråklige elever lytte til eller lese eventyrene på et av de andre språkene de kan. Dette kan også være en god mulighet til å samarbeide med biblioteket. Man kan også oppfordre foreldre til å lese høyt for eller overlevere muntlig fortellinger hjemme, slik Bøyesen (2008) skrev var nyttig for å styrke foreldres mulighet til å støtte barna sine (s. 191-193). Nettopp eventyret om *Ali Baba*, som er nevnt i listen over eventyr i *Ordriket 2*, er et av eventyrene Karsrud (2021) brukte til et slikt samarbeid i sitt fortellingsprosjekt. De skaffet oversettelser av *Ali Baba og de førti røverne* og inkluderte foreldrene i lesing av eventyret. Senere oppfordret de foreldrene til å dele eventyr fra sin kulturelle bakgrunn. De opplevde dette som styrkende for foreldresamarbeidet (Karsrud, 2021). Å bruke eventyr fra ulike kulturer på slike måter hadde vært spennende å se foreslått i lærerveiledningene. *Ordriket* er på riktig vei når de spør om noen kjenner troll fra fortellinger fra andre land, og jeg håper vi i fremtiden ser flere slike eksempler.

## 5.5 [Mangel på?] Flerspråklige forbilder

García og Wei (2019) trekker frem at litteratur kan inkludere elementer fra transspråking ved at den omtaler personer som benytter flere språk i livene sine på en positiv måte. Dette finner vi ingen direkte eksempler på i noen av lærebøkene, men det gjøres implisitt i eksemplet *Æ, e, i* (figur 10). Teksten handler om dialekter i Norge, men omtaler også Áilu som snakker samisk (Syverinsen et al., 2020b, s. 106-107). Voksne som leser dette vil kanskje kjenne til at dette barnet fra Kautokeino sannsynligvis er flerspråklig og også snakker norsk. Det fordrer forkunnskaper om samer i Norge og er ikke en selvfølge for barn i begynneropplæringen. For at dette skulle vært en framstilling av noen som bruker flere språk i hverdagen burde det vært oppgitt at de fleste samer også snakker norsk og veksler mellom språkene i hverdagen. Også utdraget fra oppslaget *Hvordan snakker du?* (figur 9) i *Norsk Grunnbok 2* (Syverinsen et al., 2020b, s. 108) presentert i delkapittel 4.1.3. tematiserer en flerspråklig elev. Illustrasjonen på siden viser en gutt som sier: «I Bergen sier vi R på en annen måte enn for eksempel i Oslo eller Tromsø» og en jente som sier: «Jeg har ikke bodd i Norge så lenge. Noen ting er vanskelig å si på norsk. Men jeg øver». Det står ingenting om hvilke andre språk denne jenta kan, men at hun er flerspråklig kommer fram når hun sier at noen ting er vanskelig å si på norsk. Dette eksemplet tematiserer altså flerspråklighet, men viser ikke en positiv måte å benytte

flere språk på. Hvis vi bruker inndelingen til Hauge (2014) er det kanskje heller en problemorientert forståelse av det flerkulturelle og flerspråklige. Det er den manglende norskkompetansen hos den flerspråklige som er i fokus, og flerspråkligheten blir ikke fremstilt som en ressurs. Det kan skape forståelse for at elever som ikke har bodd så lenge i Norge trenger å øve seg, og at det å lære et nytt språk er en tidkrevende prosess. Slik kan det også føre til identitetsbekreftelse for noen elever. Her ligger det et potensiale i å fremstille flerspråklighet i et mer positivt lys. I stedet for å kun poengtere det som er vanskelig for jenta kunne man tilføyd informasjon om hennes flerspråklighet, og gi verdi til jentas flerspråklige ressurser.

## 5.6 Problem- og ressursorientert tilnærming

Eksemplet i forrige avsnitt viste en til dels problemorientert forståelse av det flerkulturelle og flerspråklige. I en problemorientert skole skriver Hauge (2014) at man vil se på mangfoldet som en uheldig faktor som man prøver å dempe i håp om at det skal gå over. Hun skriver at de fleste skolene ligger et sted mellom det å ha en problemorientert og en ressursorientert tilnærming (s. 11), noe jeg også vil påstå gjelder læreverkene i denne undersøkelsen. I lærerveiledningen til *Ordriket 2* er det som jeg har omtalt tidligere et eget delkapittel i den generelle delen, som handler om hvordan man kan tilrettelegge undervisningen for elever med norsk som andrespråk (figur 5). I denne delen finner vi innspill som går på å bruke andre språk elevene kan som stillas, at elevene bør få arbeide med morsmålene sine, samt oppmuntre foreldre til å lese og fortelle for barna på morsmålet. Dette er elementer som gir verdi og status til både elevenes og foreldrenes språklige bakgrunn på skolen, slik ifølge Hauge (2014) kjennetegner en ressursorientert tilnærming. Samtidig er det i denne delen også et stort fokus på hvilke utfordringer elever med norsk som andrespråk ofte har. Det er poengtert at det er viktig å legge til rette for at elevene opplever flerspråklighet og språkene de kan som noe positivt, men det forekommer ingen forslag til arbeidsmåter som viser hvordan dette kan gjøres. Det er både viktig og riktig med tips for å tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk. Fokuset på hvordan dette kan gjøres kunne muligens vært større. Kanskje kunne det også fått læreren til å i større grad fremme holdninger om at flerspråklighet er en ressurs, hvis det var framskrevet slik i lærerveiledningen.

Mange av utfordringene som pekes på er områder som arbeides med for alle elever i begynneropplæringen, som fonologisk bevissthet og det at skriftspråket er basert på lyder i talespråket. Monsen og Randen (2022) skriver at det trolig ligger et stort uutnyttet potensial i bruk

av morsmål som utgangspunkt når man arbeider med fonologiske ferdigheter og fonologisk bevissthet i norsk (s. 101). Et eksempel eller to på hvordan lærer kan benytte elevenes kjennskap til andre språk som ressurs når man arbeider med fonologisk bevissthet, hadde passet godt inn i delkapitlet av Ordrikets lærerveiledning der dette skrives fram som en utfordring for elever med norsk som andrespråk. Forslagene til Egeberg (2022) jeg presenterte i delkapittel 2.8.1 går på å finne lyder som ligner på språkene en kan, eller ord som begynner med samme lyd på ulike språk. Slike metoder kunne vært gode for å bruke flerspråklighet som ressurs i denne sammenhengen, uten at læreren behøver ha kjennskap til elevenes språk.

I forbindelse med arbeid med faste uttrykk senere i lærerveiledningen til *Ordriket 2* er det skrevet en egen kommentar som gjelder elever med norsk som andrespråk. Her står det at læreren må tenke ekstra på elever med annet morsmål enn norsk og at det ikke er sikkert de forstår meningsinnholdet, ettersom idiomer ofte er spesifikke for et språk. Det er riktig at idiomer kan være vanskelig å forstå på et nytt språk, men andre språk har også faste uttrykk de bruker. Her ligger det en mulighet til å for eksempel finne ut om man har uttrykk som betyr det samme på ulike språk man har representert. Dette er nyttig kunnskap om språk for både én- og flerspråklige elever. Det kan diskuteres om det speiler en problemorientert tilnærming når det påpekes at dette er vanskelig for elever som har annet førstespråk enn norsk, uten å komme med konkrete forslag til hvordan man kan arbeide med å overføre denne kunnskapen fra et språk til et annet.

## 5.7 Språkportrett

Et tips som går igjen når det gjelder undervisning som fremmer flerspråklighet som ressurs er å lage såkalte språkportretter (for eksempel Busch, 2010; Dewilde & Beiler, 2021; Palm, 2021). Dette er oppgaver der elevene reflekterer over og knytter seg til ulike språk de snakker eller på andre måter har et forhold til. Dette kan for eksempel gjøres gjennom tegning. En slik oppgave finner vi i *Norsk arbeidsbok 2* gjennom utfyllingsteksten *Her er jeg!* (figur 6) der elevene skal tegne og skrive om seg selv. De skal fylle ut hvilke språk de kan og hvilke andre land enn Norge de kjenner. Her vil flerspråklige elever kunne føle på at språkene de kan er ressurser. Samtidig som oppgaven fremmer flerspråklighet gir den rom for de fleste til å kunne skrive språk de kan. Barn i begynneropplæringen er i en alder der de fleste ikke begrenser seg selv til å tenke at man må kunne mye av et språk for å kunne skrive det opp her. Det vil sannsynligvis være store sprang i hvor mye elevene kan på språkene de nevner. For noen vil det kanskje dreie seg om «feriespråk» og for andre om språkene

som snakkes hjemme. Alle vil i tillegg kunne skrive engelsk inn her da det er et skolefag. Oppgaven skaper et godt utgangspunkt også for å snakke om disse språkene videre, og ikke minst for lærer å bli påminnet ressursene elevene sitter på i form av ulik språkkompetanse. Dette er i tråd med det transspråklige perspektivet av Svendsen (2021) som ble presentert i delkapittel 2.5. Det handler om å ha et åpent blikk der alle elever blir inkludert, og det ikke bare er de minoritetsspråklige som blir sett på som flerspråklig.

## 5.8 Synlig skrift på andre språk

Når det kommer til synliggjøring av skriftspråklig mangfold, er det i både *Norsk 2* og *Ordriket 2* få eksempler i elevenes bøker. Hvert av verkene har et oppslag jeg plasserte i denne kategorien. I tillegg har *Norsk 2* en illustrasjon der skrift på flere språk er synlig. Denne skriften er på et papir i bakgrunnen av det som er illustrert, og virker helt tilfeldig. Lærebøker er multimodale og kulturelle diskurser kan leses i alle modalitetene (Christensen, 2018, s. 143). I dette, og flere av eksemplene som følger, er andre modaliteter enn teksten med på å fremme flerspråkighet. Disse er også viktige ledd i å anerkjenne ressursene de flerspråklige elevene har.

I *Ordriket 2* finner vi teksten *God natt på forskjellige språk* (figur 4) som viser hvordan man sier god natt på norsk, somali, engelsk, tysk, spansk, italiensk og pashto. Både den skriftlige teksten og illustrasjonen inneholder ordene på forskjellige språk. Det er god variasjon i språkene som er valgt slik at mange flerspråklige elever sannsynligvis finner et språk de kjenner eller som ligner. Slik beskrevet i delkapittel 2.8.4, vil det å vise fram ulike former for skriftsystemer, eller skrift på andre språk, gi enspråklige elever kunnskap om ulikhetene som finnes. Samtidig anerkjennes kunnskapen og erfaringene til flerspråklige medelever som verdifulle og relevante (Bugge, 2019). Her ligger det et potensiale til å også vise god natt på språk med andre skriftsystemer, eller skrevet med bokstaver fra andre alfabeter.

I *Norsk Grunnbok 2* (Syverinsen et al., 2020b) er det teksten *Æ, e, i* (figur 10) som står for synliggjøring av skriftspråklig mangfold. Teksten handler om dialekter i Norge, men inneholder også en setning skrevet på samisk med tilhørende oversettelse. Det blir synliggjort at samisk er et språk i Norge ved å plassere det på kartet, og man får også et innblikk i at de har noen bokstaver i alfabetet som er litt ulike de som brukes i norsk. I læreverket til *Salto* fra Gyldendal, som jeg på grunn av plassmangel måtte ekskludere fra denne studien, finnes eksempler på at for eksempel runer og

egyptiske hieroglyfer er presentert i lesetekster (K. K. Bjerke et al., 2020, s. 90-91, 96-97). Dette etterfølges av oppgaver der elevene skal bruke en tabell til å skrive beskjeder med runealfabet for så å oversette hverandres tekster (K. K. Bjerke et al., 2020, s. 91). Dette er slik Bugge (2019) skriver gode måter å synliggjøre skriftspråklig mangfold på, og kunne vært gjort også med andre skriftsystem, som for eksempel arabisk, kinesisk eller det kyrilliske alfabetet. Liknende eksempler finner vi ikke i hverken *Norsk 2* eller *Ordriket 2*.

Selv om det ikke finnes mange eksempler på synlig skrift på andre språk i elevbøkene, dukker det opp noen eksempler i lærerveiledningen til *Norsk 2*, som kan synliggjøre flere språk i klasserommet. Det ene er en oppfølgingsoppgave til oppslaget *Fargerike drager* (figur 7). Oppslaget i grunnboka inneholder spørsmål om man kan noen fargenavn på andre språk, og lærerveiledningen følger opp med etterarbeid der man skal synliggjøre disse. Oppgaven går ut på å lage en utstilling i klasserommet med ulike farger, og inkludere fargenavn på andre språk. Flerspråklige elever vil i gjennomføringen av denne oppgaven få brukt de andre språkene de kan som ressurs, og resultatet av oppgaven blir værende som en synliggjøring av språkene i klasserommet. I tillegg til at dette gir status og verdi til andre språk enn norsk, vil det være enklere å lære disse ordene da de er direkte koblet til hver sin farge ved å være skrevet på kartong i tilhørende farge.

Teksten *Hvilken dag er det i dag* (Syverinsen et al., 2020b, s. 134) har også en oppfølgingsoppgave i lærerveiledningen som er med på å synliggjøre det språklige mangfoldet. Flerspråklighet blir ikke tematisert i teksten men i en aktivitet knyttet til den. Oppgaven går ut på å utforske og finne opprinnelsen til noen ukedager og gruppevis lage en plakat om en av ukedagene. Her er det helt eksplisitt også oppfordring om å inkludere hva dagen heter på andre språk (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 143). Man legger dermed opp til at språkene skal være synlige for andre på plakater i klasserommet. I tillegg oppfordrer lærerveiledningen til å bruke navnene på ukedagene på andre språk i tillegg til norsk i en periode når ved starten av skoledagen man skriver plan for dagen på tavle/smarttavle (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 143). Både eksemplet med farger og ukedager på ulike språk er med på å anerkjenne elevenes språkkunnskaper. Mangel på anerkjennelse så vi av Gjervan et al. (2006) kan gi dårlige konsekvenser for barnas mestring, læring, trivsel og utvikling. Lund (2017) hevder også at flerspråklige elever lykkes best på skoler hvor de får språklig anerkjennelse. Oppfordringene til læreren om å synliggjøre språk i klasserommet vil i stor grad bidra til å gi flerspråklige elever dette.

## 5.9 Fortell, fortell!

Jeg vil trekke frem oppslaget *Fortell, fortell!* (figur 11) fra *Norsk Grunnbok 2* som et godt eksempel på at flerspråklighet anvendes som en ressurs, både for enkelteleven og i klassen som fellesskap. Oppslaget er presentert i delkapittel 4.3.2 og inneholder en oppfordring til å fortelle om bildet på andre språk enn norsk. Teksten åpner også for å finne en på skolen eller hjemme som snakker dette språket å fortelle til. I tillegg inneholder oppslaget en oppgave om å finne ut hvor mange språk klassen kan si ordet *buss* på. Denne oppgaven er en fin måte å bidra til å øke statusen til språkene man har i klassen. Dette er helt i tråd med hva jeg i delkapittel 2.6 presenterte, og siterte både Engen og Kulbrandstad (2009) og Egeberg (2022) på. Anerkjennelse og framsnakking av flerspråklighet i en gruppe hevder de kunne gi flerspråklige en positiv identitet og motvirke «dem» og «oss» oppfatninger.

Når det gjelder å fortelle om bildet på norsk eller et annet språk, fremmer det flerspråklighet på flere måter. Det ene er at elevene får aktivere flere språk, noe som for en elev med norsk som andrespråk sannsynligvis er førstespråket. Delkapittel 2.8.3 handlet om nettopp dette, og viser til at man bygger på kunnskaper og språkferdigheter barnet allerede har når et nytt språk skal læres. Det å aktivere førstespråket vil gjøre at barnet lettere får tilgang til disse ferdighetene (Egeberg, 2022, s. 97). Slike oppgaver gir spesielt elever med norsk som andrespråk muligheter til å lære andrespråket bedre, og større muligheter for å bruke det nye språket til læring. Jeg presenterte også forslag fra Egeberg (2022) om å koble sammen elever som snakker samme språk. Det handler om å la de bruke førstespråket sitt til å diskutere spesifikke oppgaver og slik styrke deres muligheter til å delta i videre diskusjon på opplæringspråket. Egeberg hevder det er mest hensiktsmessig å legge dette inn som en organisert del av undervisningen, noe oppslaget *Fortell, fortell!* (figur 11) legger opp til. Dette er i henhold til Williams (2012, sitert i García & Wei, 2019) inndeling eksempler på offisiell transspråking. Kanskje inspirerer det også elevene til å bruke liknende transspråkingspraksiser i gjennomføring av andre oppgaver senere. Elevene får i det samme oppslaget valget mellom å finne noen på skolen eller hjemme å fortelle på andre språk til. Å inkludere hjemmet er en av måtene Egeberg (2022) beskriver som gode for å samarbeide med foreldre til flerspråklige elever. Han skriver man kan gjøre arbeidet på skolen mer meningsfylt for elevene ved å oppfordre de til å bruke hjemmespråket til å fortelle om- og forklare ting de lærer, slik som i denne oppgaven.

En av måtene Utdanningsdirektoratet (2020a) mener læremidlene kan være med å synliggjøre språklig mangfold på er å invitere til at ulike språkkunnskaper blir tatt i bruk som ressurs i klasserommet. Oppslaget *Fortell, fortell!* er et glimrende eksempel på at dette gjøres på ulike måter, både individuelt, i fellesskapet i klassen, og ved å innlemme foreldre eller andre som kan samme språk som elevene. Det viser en anerkjennende holdning og fremmer flerspråklighet som ressurs både for de flerspråklige selv, og for medelever.

## 5.10 Flerspråklighet vektlegges eksplisitt

Når det kommer til å ta i bruk ulike språk i undervisningen har vi flere eksempler i elevbøkene. I noen tilfeller oppfordres elevene direkte til å bruke morsmål eller annet språk de kan. Andre ganger er det spesifikke språk som for eksempel engelsk som brukes som ressurs. Blant annet settes lys på ordenes semantiske innhold eller likheter/ulikheter mellom ord, og fremmer slik språklig bevissthet. Jeg trakk tidligere fram forskning på flerspråklighetsdidaktikk som viser at det ikke er automatikk i at flerspråklige elever er i bedre stand til å lære nye språk. Flerspråklighet må vektlegges eksplisitt i undervisningen og elevene må oppmuntres til å benytte språkkunnskapen de har for å kunne overføre kunnskaper på ett språk til nye språk (Haukås & Speitz, 2020; Moore, 2006).

I lærerveiledningene som inngår i denne studien finner vi forslag til undervisningsopplegg der man tar i bruk flere språk. Noen der ord på ulike språk sammenliknes, og andre der læreren blir oppfordret til å spørre elevene hvordan man sier ulike ord på språk de kan, slik som i oppslaget *Fortell, fortell!* (figur 11). Flere av disse spørsmålene er formulert som eksemplet: «Finn ut hva godteri er på andre dialekter og andre språk» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 153). Dette inkluderer også ulike dialekter. Dette er kanskje gjort for å inkludere både flerspråklige og enspråklige elever, slik at det ikke bare er de minoritetsspråklige som blir sett på som flerspråklig. Dette er i tråd med det transspråklige perspektivet som ble presentert i delkapittel 2.5. Eksempler der flere språk tas i bruk i arbeid med språklig bevissthet, og at læreren blir oppfordret til å spørre hva ord er på ulike språk, finnes det langt flere av i lærerveiledningen for *Norsk 2* enn for *Ordriket 2*. Der har jeg kun sett et slikt eksempel, knyttet til oppslaget *God natt på forskjellige språk* (figur 4). Der blir læreren i arbeid *før lesing* oppfordret til å spørre elevene om de kan si god natt på forskjellige språk, eller på andre måter (Bjerke et al., 2021, s. 137). Man gir elevene mulighet til å benytte flere språk, samtidig som man bevisstgjør de på at det kan være andre måter å si god natt på, som ikke nødvendigvis oversettes direkte fra ordene *god* og *natt*.



## 5.11 Et uutnyttet potensial?

Flerspråkligheit ser ut til å være en lite utnyttet ressurs i skolen, og mange lærere unngår å rette oppmerksomheten mot forskjeller eller kompleksitet i klasserommet (Aukrust, 2006; Ipsos, 2015). Vi har sett at ulikheter mellom språk kan være en nyttig innfallsvinkel når man skal arbeide med språklig bevissthet. I flerspråklige elevgrupper vil det være potensiale for å gjennomføre aktiviteter der man trekker inn elevenes førstespråk (Danbolt & Palm, 2021, s. 264). I begge læreverkene finner vi mange eksempler der elevene har nynorske tekster i elevbøkene. Lærerveiledningene foreslår her å sammenlikne ord og setninger på de ulike målformene og sette lys på hva som er likt og ulikt. Dette gjøres noen ganger også med dialekter og ulike språk. I *Ordriket arbeidsbok 2A* under arbeid med dialekter er en liste med ord og følgende spørsmål: «1 – Hvordan høres disse ordene ut når du sier dem? 2 – Vet du om noen andre måter å si dem på?» (C. Bjerke, M. M. Hagen & G. Ulland, 2020b, s. 14). Det er implisitt at man vil ha frem ulike dialekter siden det er overskriften. Spørsmålene utelukker likevel ikke andre språk når de spør *Vet du om noen andre måter å si dem på?* Det kunne med fordel også vært gjort eksplisitt i disse eksemplene at man kan trekke fram ord på ulike språk elevene kan. Slik kunne flerspråkligheit i større grad blitt fremmet. Vi kan finne eksempler der både dialekter og språk nevnes i lærerveiledningen til *Norsk 2*. Dette er setninger som for eksempel «Hva slags ord har elevene for godteri? Finn ut hva godteri er på andre dialekter og på andre språk.» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 152), og «Arbeid med muntlig språk, det være seg dialekt eller morsmål. Ta for dere for eksempel ordene *hånd, nese, leke*. Hvordan sier du disse ordene på ditt språk eller din dialekt?» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 32).

Oppgavene der man sammenligner nynorsk og bokmål kunne vært utvidet til å gjelde andre språk i arbeid med språklig bevissthet. Språklig bevissthet er som vi så i delkapittel 2.8.1 en viktig del av begynneropplæringen, og viktig med tanke på senere leseferdighet (Wagner et al., 2008, s. 63). Å sammenlikne likheter og forskjeller i ulike språk kan også lette prosessen for elever som har lært å lese på et språk, og skal overføre denne ferdigheten til et annet språk (Bøyesen, 2008, s. 180). Som jeg nevnte i 5.6 skriver Monsen og Randen (2022) at det trolig ligger et stort uutnyttet potensial i bruk av morsmål som utgangspunkt når man arbeider med fonologiske ferdigheter og fonologisk bevissthet i norsk (s. 101). Dette potensialet forblir uutnyttet også i læreverkene i denne undersøkelsen, med noen få unntak. I lærerveiledningen til *Norsk 2* knyttet til teksten *Fortell fortell!* (figur 11) finner vi et eksempel på unntak. Her oppfordrer lærerveiledningen til å finne ut hvor mange språk klassen kan si ordet buss på. Det står: «Antakelig vil dere også oppdage at dette er et

ord som ligner på ganske mange språk» (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 168). I arbeidet med å sette fokus på at dette er et ord som ligner på mange språk, vil man legge til rette for gode metaspråklige samtaler.

## 5.12 Lærerveiledningene som en ressurs

Det er stor forskjell på hvordan lærerveiledningene tematiserer flerspråklighet og støtter lærer i arbeidet med å benytte elevenes flerspråklighet som ressurs i opplæringen. Lærerveiledningen til *Ordriket 2* har et delkapittel i generell del om hvordan man kan tilpasse undervisningen for flerspråklige elever med norsk som andrespråk. Her er råd til hvordan man kan inkludere foreldre og hvordan det er gunstig å la elever bygge videre på språkkunnskaper de allerede har. Dette er god informasjon, men fokuserer på elever med norsk som andrespråk, og ikke gruppen flerspråklige elever i sin helhet. Vi så i delkapittel 2.3 at bruken av ordet flerspråklig ofte feiltolkes til at det må dreie seg om en med annet morsmål enn norsk, noe Anne-Valerie Sickinghe (2016) brukte termen *The monolingual bias* om i sin doktorgradsavhandling. Denne tolkningen kan det virke som *Ordriket 2* også har gjort når de ikke skriver om flerspråklige elever, men om elever med norsk som andrespråk, når de omtaler hvordan flerspråklighet kan fremmes. Lærerveiledningen til *Norsk 2* har ikke denne informasjonen i generell del, men kommer i større grad med små drypp av setninger, spørsmål og oppgaveforslag som fremmer flerspråklighet som ressurs. Noen steder er disse knyttet til tekster i leseboka der flerspråklighet fremmes som ressurs. Også utenom er det forslag til arbeid med tekstene som innebærer å benytte flere av språkene elevgruppen kan som ressurser. Mange av disse eksemplene er muntlige samtaler der man trekker frem flere språk. Det er også eksempler der man i tverrfaglig arbeid i for eksempel kunst og håndverk lager en utstilling som synliggjør disse språkene i klasserommet (Syverinsen & Aambø, 2021, s. 33, 117, 143).

Snakkeboblen på side 121 i lærerveiledningen til *Norsk 2* inneholder spørsmålet «kan dere ordet flaggermus på flere språk?». Den er ikke tilknyttet resten av forslagene til undervisning på siden, men framstår som en fin påminnelse om at man når som helst kan stille elevene spørsmål om ord på andre språk og trekke fram deres samlede språkkunnskaper. Haukås og Speitz (2020) og Moore (2006) skriver at elevene må hjelpes å bli bevisste hvordan de kan benytte seg av språkkunnskapene de har ved at flerspråklighet vektlegges eksplisitt i undervisningen. Da er det naturlig å tenke at potensialet utnyttes bedre ved å trekke det ofte inn i undervisningen, slik det legges opp til hvis man bruker lærerveiledningen til *Norsk 2* som hjelpemiddel i undervisningen.

## 6 Konklusjon og framblikk

Et av forskningsspørsmålene jeg stilte meg innledningsvis dreide seg om hvordan og i hvilken grad flerspråklighet framstilles som ressurs for elevene. Analyse og drøfting viser at det er sammensatt. Begge læreverkene jeg har undersøkt framstiller flerspråklighet som en ressurs i noen grad. Verkene inneholder tekster som er oversatt fra andre språk og tekster som kan være med på å bekrefte flerspråklige elevers identitet. Jeg har vist til flere eksempler der lesetekstene omtaler barn som sannsynligvis er flerspråklige. Min oppfatning er at det ikke er tydelig nok og må sies helt eksplisitt for at elever i begynneropplæringen skal kunne relatere seg til det. Noen av oppslagene er gode inngangsporter til å vise fram transspråklige praksiser ved å tematisere barn som bruker flere språk i dagliglivet. Leseboka til *Norsk 2* inneholder flere eksempler på offisiell transspråking, der elevene oppfordres til å ta i bruk flere språk i oppgaveløsning. Lesebøkene til *Ordriket 2* inneholder også oppslag som bruker og dermed anerkjenner flere språk, men oppfordrer ikke elevene til transspråking på samme måte. I arbeidsbøkene til de to læreverkene fant jeg kun én oppgave som fremmer flerspråklighet som ressurs. Denne oppgaven, der elevene skal lage språkportretter, fremmer til gjengjeld flerspråklighet på en veldig god måte. Den er et godt eksempel på hvordan man kan inkludere alle elever i en oppgave og samtidig fremme flerspråklighet.

Når det kommer til lærerveiledningene blir flerspråklighet fremmet som ressurs i større grad enn i elevbøkene. I det andre forskningsspørsmålet mitt spurte jeg hvordan lærerveiledningene er til støtte for lærer i arbeidet med å benytte elevenes flerspråklighet som ressurs. Her er det store forskjeller på de to verkene som inngår i studien. Lærerveiledningen til *Norsk 2* virker i stor grad å støtte lærer i dette arbeidet ved å oppfordre til bruk av flere språk med jevne mellomrom. Det blir gjort i ulike settinger, både i forbindelse med lesetekster som omhandler språk, men også i helt andre sammenhenger opplever jeg lærerveiledningen støtter læreren på en god måte. Det er flere undervisningsopplegg der ulike språk blir synliggjort i klasserommet i denne lærerveiledningen. Dette er gode eksempler som kan være med på å utjevne en «de» og «oss» følelse i klasserommet, og tar tak i mangfoldet på en god måte. I tillegg til de mer omfattende undervisningsoppleggene som fremmer flerspråklighet som ressurs kommer det stadig små drypp med påminnelser gjennom spørsmål som «spør om noen i klassen kan si nese og munn på andre språk». Læreren blir minnet på hvordan flerspråklighet kan fremmes oftere. Kanskje øker dette sjansen for at man også uoppfordret husker å inkludere flere språk i undervisningen.

Flerspråklighet blir som vi har sett gjennom denne oppgaven tematisert og framstilt på ulike måter. Språklig og kulturell identitet er knyttet sterkt sammen, men kulturelle aspekter som er styrkende for elever som representerer flere kulturer kommer til syne i større grad enn de språklige. Det ligger et stort potensial i å knytte disse to aspektene bedre sammen, og slik gi flerspråklighet mer plass. Begge læreverkene inneholder lesetekster oversatt fra andre språk. Det er likevel ganske begrenset både i omfang og hvilke språk de er oversatt fra. Å ha med tekster som viser et større mangfold vil øke mulighetene for at tekstene kan finnes på språk som er representert. Da kan man la elever som snakker språket, eller foreldrene deres, lese det på sine morsmål. Det vil også bidra til å anerkjenne og gi status til flere språk. Det er mulig det ville vært styrkende om informasjonen om at tekstene er oversatt, og fra hvilke språk de er oversatt, sto helt eksplisitt i forbindelse med tekstene, og ikke bare i litteraturlista.

For en lærer som allerede er bevisst på at flerspråklighet skal fremmes og at det skal oppleves som en ressurs å snakke flere språk har læreverkene mange inngangsporter. Disse kunne med fordel vært tydeliggjort slik at lærere som ikke allerede har et bevisst forhold til dette, kan støttes i sitt arbeid. Spørsmål som går på å sammenlikne ord på nynorsk, bokmål og ulike dialekter går igjen og ser ut til å være fast inventar på mange oppslag i lærerveiledningene. Sannsynligvis er det ikke mye som skal til for å også inkludere *andre språk* i disse spørsmålene.

Målet med denne undersøkelsen var å finne ut hvordan flerspråklighet som ressurs kommer fram i læreverker for 2.trinn. Jeg valgte to læreverker for å få et bredere perspektiv på hvordan læreplanens intensjon om at flerspråklighet skal oppleves- og brukes som ressurs kommer fram. Resultatene kan være med på å gi et innblikk i hva læreverkene inneholder, og slik bidra til videre forskning på området. Vi kan ikke trekke konklusjoner og generalisere til å gjelde læreverker for 2. trinn i sin helhet når datamaterialet ikke er større. Mitt samlede inntrykk er at det er få flerspråklige perspektiver i læreverkene. Eksemplene jeg har presentert er likevel gode, og flere fremmer flerspråklighet som ressurs både for enkelteleven og klassen. I tillegg har jeg reflektert rundt hvordan flere oppslag kan være gode innganger i dette arbeidet, og kommet med forslag til hvordan disse kan utvides. Dette kan være til inspirasjon både for lærere i flerspråklige elevgrupper, så vel som for de som i fremtiden skal utvikle nye læremidler.

Når det kommer til forskning er det behov for flere studier knyttet til skolens læremidler. Studiene jeg har funnet knytter seg til læreverk for mellomtrinn og ungdomsskole. Jeg har ikke funnet andre som tar for seg flerspråklige perspektiver i læreverk for begynneropplæringen. Det kunne også vært interessant og nyttig å gjennomføre studier som undersøker hvordan elevene selv opplever de flerkulturelle perspektiver i lærebøkene. Klarer elevene å se parallellene mellom kultur og språk selv om de ikke er eksplisitte? Jeg opplevde i denne studien at det var stor forskjell på hvordan de to lærerveiledningene var til støtte for læreren i arbeidet med å fremme flerspråklighet som ressurs. *Ordriket 2* har en lang og utfyllende del om undervisning knyttet til elever med norsk som andrespråk, mens *Norsk 2* gir mange små drypp av setninger, spørsmål og oppgaveforslag som fremmer flerspråklighet som ressurs i den metodiske delen. Det kunne vært spennende å gå videre med denne forskningen ved å observere og intervju lærere. Dette for å se hvordan de ulike løsningene får konsekvenser for undervisningen og virker støttende for læreren i arbeidet med å benytte elevenes flerspråklighet som ressurs i opplæringen.

Som en siste refleksjon vil jeg nevne at læreverkene jeg har sett på i forbindelse med denne studien på mange måter representerer den diversiteten og det mangfold vi har i Norge. Med det tenker jeg på mangfold i form av både hudfarge, klesdrakt og funksjonsnedsettelse. Det er variasjon i hvilke navn karakterene i oppgaver og lesetekster har, også mange navn som ikke har norsk opprinnelse. Det gjelder både læreverkene jeg har presentert i min analyse, og de som av hensyn til oppgavens omfang måtte utelates. Jeg har tidligere observert kritikk mot forlagene for å ikke representere dette mangfoldet, noe som ser ut til å ha skapt økt fokus og forbedring. Jeg håper og tror vi vil se forbedringer fremover, også når det gjelder flerspråklighet og det språklige mangfoldet.

# Litteraturliste

- Alver, V. (2004). Å Lese tekster på andrespråket : et undervisningseksempel fra mellomtrinnet. I L. Inger, E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen - Andrespråklæring og andrespråkundervisning* (s. s. 151-160). Cappelen akademisk forl.
- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 68-88). Gyldendal.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring : en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf)
- Axelsson, M. (2013). Flerspråkiga barn utvekkler litteracitet - Att läsa och skriva på flere språk. I H. P. Laursen (Red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 249-273). Aarhus Universitetsforlag.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Bakhtin : essays and dialogues on his work*. University of Chicago Press.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Bjerke, C., Hagen, M. M., Mæhle, L. & Ulland, G. (2020). *Ordriket : Lesebok 2B* (Bokmål 2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Hagen, M. M., Mæhle, L., Ulland, G. & Sand, K. A. (2020). *Ordriket : Lesebok 2A* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2020a). *Ordriket : Arbeidsbok 2A* (Bokmål 2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2020b). *Ordriket : Arbeidsbok 2B* (Bokmål 2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2021). *Ordriket : Lærerveiledning 2* ( bokmål/nynorsk 2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerke, K. K., Bjerke, K. K., Fjeld, S. M., Granly, A. & Svanes, I. K. (2020). *Salto 2B : Norsk for barnetrinnet : Elevbok* (Bokmål 2. utg.). Gyldendal.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). "Hit eit steg og dit eit steg" - sakte, men sikkert fremover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. (Skriftserie 2022 nr 7 DELRAPPORT 1). OsloMet - storbyuniversitetet.  
<https://hdl.handle.net/11250/3036816>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt.
- Bugge, E. (2019). *Skriftspråkleg mangfald som ressurs i opplæringa: ei kort innføring*. Universitetsforlaget.
- Bull, T. (2013). Mens vi venter på språkloven. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka - Studier i ulike læreboktekster* (s. 273-287). Akademika.
- Busch, B. (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and education*, 24(4), 283-294.  
<https://doi.org/10.1080/09500781003678712>
- Bøyesen, L. (2008). Lese- og skriveopplæring i et tospråklig perspektiv. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 175-200). Cappelen akademisk forl.

- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern language journal (Boulder, Colo.)*, 95(3), 401-417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Christensen, S. (2018). Lærebokas ressurser for utvikling av interkulturell kompetanse. I M. Rogne & L. R. Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar : ein vitenskapleg antologi* (s. 139-155). Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire* (Bd. 23). Multilingual Matters.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforl.
- Dalland, C. & Blikstad-Balas, M. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet : studier av skolens praksis* (s. 83-101). Abstrakt.
- Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2021). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 259-278). Universitetsforlaget.
- De Houwer, A. (2019). The Cambridge Handbook of Bilingualism. I A. De Houwer & L. Ortega (Red.), (s. 324-348). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316831922.018>
- Dewilde, J. I. & Beiler, I. R. (2021). *Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere* Universitetet i Oslo.
- Dregelid, K. M. & Alver, V. R. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk» - Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre Skole*, 1/2016. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/vi-kan-lare-som-vanlige-folk---morsmalsstottet-undervisning/>
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter : flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter : håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ellingsen, E. (2004). Reproduksjon og kreativitet : bruk av litteratur og språkleker i andrespråksundervisningen. I Lindberg Inger, E. Ryen & E. Selj (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen - Andrespråkslæring og andrespråksundervisning* (s. s. 161-185). Cappelen akademisk forlag.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fagbokforlaget. (2022). *Verket*. Ordriket. Hentet 15/01 fra <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ordriket#verket>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gjervan, M., Bleka, M. & Andersen, C. E. (2006). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen akademisk forl.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling* (s. 190-213). Cappelen Damm akademisk.

- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning - utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, Årgang 2(1/2007), s. 5-41. <https://hdl.handle.net/11250/3028298>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual : life and reality*. Harvard University Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforl.
- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 185-204). Cappelen akademisk forl.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforl.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America : a study in bilingual behavior* (2. utg.). Indiana University Press.
- Haugli, I. M. (2012). *Hva leser vi? : en vurdering av litteraturens rolle i fem sentrale læreverker for ungdomsskolen* [Høgskolen i Oslo og Akershus. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning].
- Haugli, M. L. & Simonsen, S. (2021). *Språkmangfold og nyere flerspråklighet i et utvalg norsklærebøker : En kvalitativ innholdsanalyse av lærebøker i norsk produsert for ungdomstrinnet, i tilknytning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* [Mastergradsoppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Tromsø]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/22400>
- Haukås, Å. & Speitz, H. (2020). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg., s. 50-66). Cappelen Damm akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk : korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?: Rapport 2015, På vegne av Språkrådet og MultiLing – senter for flerspråklighet ved Universitetet i Oslo*. [https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Jordheim, H. (2008). Fortolkning. I H. Jordheim, A. B. Rønning, E. Sandmo & M. Skoie (Red.), *Humaniora : en innføring*. Universitetsforl.
- Karsrud, F. T. (2021). *Muntlig fortelling i norskfaget : en vei til danning, livsmestring og literacy* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis : an introduction to its methodology* (3. utg.). Sage.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller. En studie av læremidler for 5.-7. trinn. *NOA : Norsk som andrespråk*, Årgang 35(2/2019), s. 7-40. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/220/39>
- Kulbrandstad, L. I. & Laursen, H. P. (2018). Flerspråklige elever møter skolens tekstunivers - Å utvikle litterasitet på andrespråket. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling* (s. 289-310). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Laursen, H. P. (2013). Biliteracy og skriftsprogstilegnelse. I H. P. Laursen (Red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 11-48). Aarhus Universitetsforlag.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog - Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational research and evaluation*, 18(7), 655-670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>



- Lomax, E. K. (2017). *Flerspråklighet som ressurs : En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen* [Masteroppgave i Norskdiaktikk, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/11592>
- Lund, A. C. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring - å komme på sporet. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-67). Gyldendal.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=l%C3%A6remidlene&ch=7#match\\_1](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=l%C3%A6remidlene&ch=7#match_1)
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk : en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and Strategic Competence in Context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/14790710608668392>
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner*. Kommuneforl.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 115-137). Universitetsforl.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*, 46-65. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Randen, G. T. & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling* (s. 311-335). Cappelen Damm akademisk.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne: En forskningsoversikt. *NOA : Norsk som andrespråk, Årgang 26(2/2010)*, s. 67-97. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554/1538>
- Sickinghe, A.-V. (2016). *Discourses of multilingualism in Norwegian upper secondary schools* [PhD, Department of Linguistics and Scandinavian Studies, Faculty of Humanities, University of Oslo]. Oslo.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic journal of literacy research*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster : et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, D. (2021). Læremidler i norskfaget. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 99-124). Universitetsforlaget.
- Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Liber.
- St.meld. nr. 14 (1997-1998). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-1997-98-/id191428/?ch=1>

- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31-60). Universitetsforl.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet : til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen : forskningsstatus og data fra Ta tempen på språket! og Rom for språk? I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser : festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020*. Novus forlag.
- Syverinsen, M. T. & Aambø, K. (2021). *Norsk 2 fra Cappelen Damm : Lærerveiledning* (Bokmål utg.). Cappelen Damm.
- Syverinsen, M. T., Aambø, K. & Vatlé, S. (2020a). *Norsk 2 fra Cappelen Damm : Arbeidsbok* (Bokmål 2. utg.). Cappelen Damm.
- Syverinsen, M. T., Aambø, K. & Vatlé, S. (2020b). *Norsk 2 fra Cappelen Damm : Grunnbok* (Bokmål 2. utg.). Cappelen Damm.
- Thiery, C. (1978). True bilingualism and second-language learning. I D. Gerver & H. W. Sinaiko (Red.), *Language interpretation and communication*. Plenum Press.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tonne, I. & Palm, K. (2016). Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 31(1-2). <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192>
- Tønnessen, F. E. & Lundetræ, K. (2021). *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg.). Gyldendal.
- Ulland, G. (2022). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg., s. 267-290). Universitetsforlaget.
- Uri, H., Husby, O., Tonne, I. & Vestad, J. P. (2008). *Snakk om språk!* Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet 2021*. Hentet 10. mars 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/#antall-elever-og-skoler>
- Vareberg, O. C. & Askeland, N. (2013). Språkleg kvalitet i læremiddel etter oppheving av godkjenningsordninga. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka - Studier i ulike læreboktekster* (s. 261-272). Akademika.
- Wagner, Å. K. H. & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? : en studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Wagner, Å. K. H., Strömquist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring* (Bd. nr. 172). Fagbokforl.
- Wagner, Å. K. H. & Walgermo, B. R. (2021). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 182-203). Gyldendal.
- Østergaard, W. (2013). Alverdens alfabeter - Å få øje på det alfabetiske princip via tværspreglig arbejde. I H. P. Laursen (Red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 61-86). Aarhus Universitetsforlag.
- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D. & Torvatn, A. C. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Vestfold.

