

Aasne Vikøy
Høgskulen på Vestlandet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8678>

Vilkår for fleirspråklegheit i norskfaget – Ein analyse av læreplanar og lærebøker med fokus på fleirspråklege kompetanssmål

Samandrag

Artikkelen fokuserer på korleis fleirspråklegheit trer fram i læreplan- og lærebokdiskursar knytt til norskfaget. Korleis tematiserer lærebøkene fleirspråklegheit ut frå dei føringane læreplanen gir forfattarane, og er diskursen mynta på alle elevar? I eit kritisk diskursanalytisk perspektiv er det sentrale å sjå korleis ideologiske forhold vert reproduserte gjennom språk, og korleis makt skjuler seg i det usagte. Dersom fleirspråklegheit ikkje vert verdsett og anerkjent som ein ressurs for alle elevar i lærebokdiskursen, vil det vera eit utilsikta utfall som kan verka ekskluderande på nokre elevar. Analysen viser at det føreligg diskursar som kan verka ekskluderande i lærebøkene. Dette vert halde fram som døme på at det finst ein «skjult» læreplan når det gjeld handsaminga av fleirspråklegheit og fleirspråklege elevar i dagens norskfag. Manglande definisjon av nøkkelomgrepet «fleirspråklegheit» er ei hovudforklaring, men også at eit problemorientert og einspråkleg syn på fleirspråklegheit er rådande i norskfaget. Som andre læreverkanalysar konkluderer med, viser også denne studien at fleirspråklegheit er presentert som spesialtilfelle og ikkje som ein normalsituasjon (Loftsdóttir, 2009; Marx, 2014; Andersson-Bakken & Bakken, 2017; Niehaus, 2018; Kulbrandstad, 2020). Alt i alt er det fortsatt lite diskusjon og merksemd rundt lærebøkene innhald og den rolla dei spelar som formidlarar av det som vert oppfatta som nasjonale verdiar og normer (Røthing, 2015b).

Nøkkelord: fleirspråklegheit, mangfald, norskfaget, læreplanstudiar lærebøker

Conditions for multilingualism in the Norwegian L1 education – An analysis of curricula and textbooks with a focus on multilingual competence goals

Abstract

The article focuses on how multilingualism is addressed in curriculum and textbook discourses related to the Norwegian L1 subject. How is multilingualism thematised in the textbooks according to the guidelines the curriculum gives the authors, and do the discourses seem to be aimed at all students? Within a critical discourse analysis, it is of main interest to look at how ideological conditions are reproduced through language, and how power is hidden in the unspoken. If multilingualism is not valued and recognised as a resource for all students within the textbook discourses, it will be an

unintended outcome of the curriculum that may exclude some students. The analysis shows that there are excluding discourses in the textbooks. This is pointed out as an example of a “hidden” curriculum when it comes to how the L1 subject treats multilingualism and multilingual students. Lack of definition of the key concept “multilingualism” is a major explanation. Another cause is that a problem-oriented and monolingual approach to multilingualism is prevalent in the Norwegian L1 subject. This study also concludes that multilingualism is presented as special cases and not as a normal situation in school textbooks as other research has found (Loftsdóttir, 2009; Marx, 2014; Andersson-Bakken & Bakken, 2017; Niehaus, 2018; Kulbrandstad, 2020). In sum, there is still little discussion about textbooks’ content and the important role that they play as mediators of what is perceived as national norms and values (Røthing, 2015b).

Keywords: multilingualism, diversity, Norwegian L1, curriculum studies, textbooks

Introduksjon

Skulens læreplanar og lærebøker formidlar det som vert oppfatta som gjeldande nasjonale normer og verdiar. Desse tekstane speglar både visjonar og verdiar som opplæringa skal bidra til å støtta opp om (Røthing, 2015a, s. 73). Som politiske tekstar vektlegg både læreplanar og lærebøker «hegemonisk tankegods» og reflekterer både «tolkning av fortiden, beskrivelse av nåtiden og plan for fremtiden» (Tolo, 2014, s. 105–106).

Norskfaget er det største faget i skulen i talet på timar og har blitt kalla «alle fags mor» for den sentrale rolla det har for å utvikla lese- og skriveferdigheiter (Hansen, 2019). I rapporten *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* som Utdanningsdirektoratet fekk skrive før *Læreplanverket Kunnskapsløftet* [LK06] vart teke i bruk i 2006, vart det framheva at: «Framtidas norskfag skal forvalte og utvikle norsk språk- og tekstkultur for alle elevar som bur i Noreg» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6). Det som vil prega eit godt læringsmiljø i norskfaget i dag, er eit miljø der alle elevar kan gjenkjenna og identifisera seg som ein del av fellesskapet (vi) (Lunde & Aamodt, 2017, s. 5) uavhengig av språkleg og sosial bakgrunn.

Formålet med denne artikkelen er å undersøka kva fokus fleirspråklegheit får i læreplan- og lærebokdiskursar knytt til norskfaget, og om diskursane «ivareta[r] likestillingsperspektivet slik at begge elevgrupper [både majoritets- og minoritets-elevar] kan få identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse» (mine tilføyningar) slik det er tilrådd i *Langtidsplan for læremiddelarbeid 2013–2016* (Utdanningsdirektoratet, udatert). Artikkelen har eit todelt sikte: For det første vil eg diskutera korleis fleirspråklegheit er blitt tematisert i ulike versjonar av læreplanar i norsk med hovudfokus på dei to siste læreplanrevisjonane i norskfaget. For det andre vil eg drøfta korleis fleirspråklegheit vert adressert i tre norsklærebøker, utgitt etter førre læreplanrevisjon i 2013. Som bakgrunn for analysane vert det viktig å avklara kva fokus fleirspråklegheit kan ha, og kva som er avgjerande for at *alle* elevars identitet kan bli bekrefta på ein likestilt måte i norskfaget.

Teoretiske perspektiv

Vilkår for fleirspråklegheit i norskfaget

Sjølv om fleirspråklegheit og mangfald har vore sentrale omgrep i ei rekke politiske føringar dei siste åra, vert omgrepa verken drøfta eller problematiserte (Becher & Steinsvik, 2015, s. 147). Det ligg heller ikkje nokon klar definisjon av fleirspråklegheit til grunn for *Læreplan i norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utan ein tydeleg definisjon kan ein lett tenkja at forståinga for omgrepet er eintydig, og at ei avklaring ikkje er nødvendig. Tvert imot gjer den manglande avklaringa det uklart kva former for fleirspråklegheit ein har i tankane og kven som er inkludert i mangfaldet (Becher & Steinsvik, 2015, s. 148). I ein kritisk diskursanalyse av fire læreplanar i språk, finn Kjølås og van Ommeren (2019) at fleirspråklegheit aldri vert referert til som ein verdi i seg sjølv uavhengig av kva språk ein forvaltar. Det å vera fleirspråkleg innan framandspråka som vert underviste i norsk skule, vart sett på som meir verdifullt enn å vera fleirspråkleg med eitt eller fleire minoritetsspråk. Dette viser tydeleg at fleirspråklegheit ikkje er eit nøytralt fenomen med same tyding for alle. Når bruken av eit omgrep i offentlege dokument er uklar, vert det også vanskeleg å skilja mellom mål og måtar å arbeida på for å nå måla, og konkret innhald i det som skal dra i retning av målet (Becher & Steinsvik, 2015, s. 151). Det legg òg ansvaret for å tolka omgrepet og fylla det med innhald over på lærebokforfattarar og lærarar som opererer som endringsagentar for dei forskjellige språkpolitiske retningslinjene dei må omsetja i praksis (Menken & Garcia, 2010; Hélot, 2015).

Læreplanen er ein viktig styringsreiskap i utforminga av nasjonens utdanningspolitikk, når det gjeld både individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2009). Den offentlege utredninga *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* (NOU, 2010) understreka til dømes behovet for ein snuoperasjon i samfunnet når det gjaldt synet på fleirspråklegheit, sjølv om ein meir enn tjue år tidlegare hadde hatt ein læreplan, *Mønsterplan for grunnskolen* [M87] (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987), med svært høgt ambisjonsnivå for fleirspråkleg opplæring (Aarsæther, 2013). M87 baserte seg på forskning som viste at minoritetsspråklege elevar gjorde det betre når dei fekk opplæring i og på både morsmålet og andrespråket, enn berre på andrespråket (Engen, 2015; Baker, 2011; Aamodt, 2017). Planen hadde funksjonell tospråklegheit som mål, slik at elevane skulle få tilbod om opplæring i og på to språk (norsk, morsmål og tospråkleg fagopplæring) (Lunde & Aamodt, 2017, s. 15). I etterkant har forskning også vist at dei elevane som fekk dette, gjorde det betre enn dei som berre fekk opplæring i og på andrespråket (Engen, 2015; Baker, 2011; Aamodt, 2017). Intensjonen om funksjonell tospråklegheit vart likevel i liten grad ein realitet sidan morsmålstilbodet var marginalt med stor mangel på kvalifiserte lærarar og få ressursar til timar med slik tilpassa opplæring. Med læreplanane som følgde, *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen* [L97] (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996) og

Læreplanverket Kunnskapsløftet [LK06] (Kunnskapsdepartementet, 2006), vart retten til morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring reservert for dei elevane som ikkje hadde tilstrekkelege ferdigheiter i norsk. Dette er no nedfelt i Opplæringslova §3-12 (Opplæringslova, 1998). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdannings- direktoratet, 2007) og *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2017) fungerer som overgangsplanar som skal brukast til eleven kan tilstrekkeleg norsk og den ordinære norsk-læreplanen kan brukast. Når det står at «hovedformålet med (morsmåls)opplæringen er å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1), er det tydeleg at grunnlaget for å styrka dei minoritetsspråklege sin fleirspråklegheit, fell vekk når dei har opparbeidd seg gode nok ferdigheiter i norsk. Dette vert i forskning omtalt som eit problemorientert syn på fleirspråklegheit (Ruiz, 1984, 2010; Baker, 2011; Hauge, 2014), eller som ei underskotstilnærming som ser utilstrekkelege språklege eigenskapar på målspråket som grunnen til svake akademiske resultat (Duarte & Günther-van der Meij, 2020; Pulinx et al., 2017; Young, 2014).

Ifølge tospråklegheitsforskarer Jim Cummins kan språkkompetanse og fleirspråklegheit sjåast gjennom ulike ideologiske linser (Cummins, 2014). Eit problemorientert syn på fleirspråklegheit, som nemnt over, spring ut frå ein einspråkleg ideologi som understrekar språkgrenser og er rota i idéen om den europeiske nasjonalstaten. Dette synet opprettheld ein maktrelasjon mellom majoritets- og minoritetslevar, der morsmålsbrukaren vert sett på som det sjølvsegte idealet, og der ein framhevar det som manglar i språkkompetansen til andrespråksinnlæraren i samanlikning med morsmålsbrukaren (Hegna & Speitz, 2020, s. 20) eller ser annan språkkunnskap som eit hinder for å fokusera på målspråket (Cummins, 2014, 2016, 2017). For å halda forskjell på fleirspråklegheit på samfunnsnivå (*multilingualism*) og individnivå (*pluri-lingualism*) har engelsk faglitteratur to omgrep der norsk berre har eitt. *Multilingualism* refererer til at det finst fleire språklege varietetar i eit geografisk område sjølv om ein person i eit slikt område eventuelt berre snakkar éin varietet og er einspråkleg, medan *plurilingualism* refererer til eitt individs språklege repertoar av fleire språk og slik er det motsette av *monolingualism* (Europarådet, 2017). Kva «briller» du ser på fleirspråklegheit med, gir ulike forståingar av den fleirspråklege kompetansen; som eitt språkleg repertoar (*plurilingualism*) eller som mange enkelt-språk i språkkompetansen (*multiple monolingualisms*). Adjektivet «fleirspråkleg» er av både fagfolk og folk flest oftast brukt om minoritetsleven (Haukås, under utgiving; Sickinghe, 2016), sjølv om ein ut frå ei fleirspråkleg tilnærming (*plurilingualism*) kan seia at alle levar er fleirspråklege i Noreg med tanke på at dei aktivt brukar og forstår mange ulike dialekter, to ulike skriftspråksvariantar, engelsk frå tidleg alder av og i tillegg lærer andre framandspråk som spansk, tysk eller fransk – og nokre i tillegg meistarar eitt eller fleire minoritetsspråk.

Lærebokforskning

Lærebøker har visse særmerke som skil dei frå andre typar bøker og gir dei ein annan status og autoritet (Selander & Skjelbred, 2004). Dei ønsker å overtyda og læra lesaren noko, samtidig som dei er brukte «på en normativ arena» (Røthing, 2015a, s. 73). Lærebokforskning kan også belysa korleis «läroböckerna speglar det omgivande samhället och hur läroplanernas intentioner följs» (Ammert, 2018, s. 32; Bøe, 1995). Trass i den uomtvistelege rolla er læremiddel «en hidtil ganske sparsomt belyst kategori i den fagdidaktiske forskning» (Bremholm, Bundsgaard, Fougst & Skyggebjerg, 2017, s. 8). Kallenamnet «den skjulte litteraturen» på lærebøkene som kulturytring, verkar fortsatt vera gyldig når det enno finst eit stort misforhold mellom deira posisjon og samfunnsnytte og den lågstatus både bøkene og forfatarane har i form av omtale og kritikk (Johnsen, 1989, s. 38). I Noreg finst det ikkje direkte retningslinjer til forfatarar når dei skal skapa eit læreverk. Den statlege godkjenningssordninga som ein gong var, er òg oppheva. Denne metode- og innhaldsfridomen opnar for mange ulike framstillingsmåtar.

I artikkelen «Kultur møter og kulturkonflikter i norsklærebøker» analyserer Andersson-Bakken og Bakken (2017) to læreverk (*Grip teksten* og *Moment*) med det for auga å sjå om dei opererer med eit *inkludert vi* (som omfattar mottakaren) eller eit *ekskludert vi* (som ikkje omfattar mottakaren) (jf. Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 316–326). Læreverka dei undersøker, er svært forskjellige i måten dei skriv fram eit *vi* på, der *Grip teksten* «både direkte og indirekte ekskluderer et stort antall grupper mennesker med annen språklig, kulturell og verdimesig bakgrunn» (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 15), medan *Moment* skriv fram eit langt vidare og inkluderande *vi*. I same tekst diskuterer dei òg i kva grad det eine kompetansemålet dei undersøker som omhandlar det fleirkulturelle, har fått fokus og plass. Trass i at det i begge læreverka har fått eit eige kapittel, verkar det å vera som eit vedheng til resten av det tradisjonelle innhaldet. Tematikken har også fått svært ulikt fokus i dei to bøkene, noko som illustrerer at det «ikke finnes noen etablert eller selvfølgelig måte å integrere det flerkulturelle i norskfaget på» (ibid.). I ei handbok om internasjonal lærebokforskning konstaterer Niehaus (2018, s. 337) at det samfunnsmessige mangfaldet fortsatt vert framstilt som spesialtilfelle og ikkje som ein normalsituasjon i skulens lærebøker. Loftsdóttir (2009, s. 257) konkluderer i sin lærebokstudie frå islandsk førstespråksundervisning med at mangfaldet i befolkninga burde kunne inkluderast betre i det felles islandske *vi* som er framstilt i fagbøkene. I ei anna læreverk-analyse frå tysk som førstespråksundervisning, konkluderer Marx (2014) med det same; at ei fleirspråkleg tilnærming er som sporadiske «Häppchen» (siderettar) i læreverka ho analyserer, og ikkje er sett på som eit sentralt element slik læreplanen seier at det skal vera. Fleirspråklegheita til mange elevar vert i stor grad ignorert ved at særskilt morsmåla til dei minoritetsspråklege elevane ikkje er omtala. Nyleg fann Kulbrandstad (2020, s. 30) ei liknande manglande inkludering av fleirspråklegheit som ein normalsituasjon på linje med det å ha norsk som sitt førstespråk, i eit utval lærebøker i norsk for 5.–7. trinn.

Forskningsgrunnlag og forskingspørsmål

Mi lesing av læreplanar og lærebøker er inspirert av teoriar om kritisk diskursanalyse der det står sentralt å analysere korleis ideologiske forhold vert reproduserte gjennom språk. Ut frå Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, vert ideologi definert som representasjonar av verda som bidreg til å etablera og oppretthalda maktrelasjonar (Fairclough, 2003, s. 218). Tekstar er ideologiske dersom dei bidreg til å konstituera og produsera sosiale maktrelasjonar, og makt er primært lokalisert i det «usagte» og implisitte (Fairclough, 2010, s. 27–28). Kritisk diskursanalyse er også nært knytt til eit sosiokulturelt læringssyn der undervisning ideelt sett bør leggja til rette for ein likeverdige måte å kommunisera på (Fairclough, 2003, s. 62), og der analysen har eit tydeleg didaktisk formål om å avdekka forbettringspotensial for undervisninga.

Det faglege innhaldet i lærebøkene er avhengig av lærebokforfattarane si fortolking av den formelle læreplanen. Sjølv om den formelle læreplanen er eit uttrykk for samfunnets og skulens verdigrunnlag, kan andre ikkje-uttrykte verdiar bli resultatet av opplæringa (Goodlad, 1966, s. 16). Eva Hultin (2012) argumenterer for at slik utilsikta læring, som har blitt kalla «den skjulte læreplan» (Jackson, 1990), bør bli tatt opp som eit potensielt analyseverktøy for å synleggjera diskrepansar mellom læreplanretorikk og undervisningspraksis, sidan det er avgjerande for å forstå samfunnets reproduksjon av maktforhold gjennom sosial kontroll i klasserommet (Hultin, 2012, s. 265). Gunn Imsen (2005, s. 129) seier i tråd med Hultin at skulens skjulte læring er «verdimessige konsekvenser av skulens praksis». Denne artikkelen har ikkje fokus på undervisningspraksisen, men på den føreliggande læreplanen i norsk og lærebokdiskursar om fleirspråklegheit. I eit kritisk diskursanalytisk perspektiv kan det å undersøka om det føreligg ein «skjult læreplan» likevel vera eit middel for å auka medvitte rundt koplinga mellom språk og makt. Det «skjulte» i vår samanheng vert knytt til i kor stor grad fleirspråklegheit vert verdsett som ein ressurs for alle elevar i lærebokdiskursen med grunnlag i dei føringane læreplanen gir forfattarane.

Kritisk diskursanalyse er basert på Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk som seier at utover det å vera eit abstrakt system, har språk samtidig funksjonar som til dømes den *ideasjonelle* – kva budskap teksten meddeler, og den *interpersonlege* – kva for sosial relasjon som vert etablert mellom tekst og lesar (Fairclough, 2003, s. 27). I denne analysen er det nesten eit implikasjonelt forhold mellom desse to funksjonane fordi den *ideasjonelle* funksjonen i tekstane også kan tre fram gjennom den *interpersonlege* funksjonen. Kva fokus fleirspråklegheit får i læreplan og lærebøker, kan koma fram under formål ved faget i generell del av læreplanen, gjennom formulerte kompetansemål eller gjennom konkret innhald om fleirspråklegheit i lærebøkene. Det kan også koma fram ved å undersøka den språklege funksjonen til pronomena, som kan avdekka kven lærebokteksten direkte ser ut til å vera mynta på gjennom språkbruken. Dette vil også fortelja noko om budskapet til teksten. I eit ressursyn på fleirspråklegheit vil alle elevar vera inkluderte som mottakarar, medan ei einspråkleg

tilnærming som legg vekt på språk som mange enkeltspråk (*multiple monolingualism*) med hovudvekt på det norske, kan ekskludera minoritetselevar som mottakarar av lærebokteksten. Dersom det skulle finnast sprik mellom fleirspråklegheitsperspektiva uttrykt i den formelle læreplanen og lærebøkene, vil det vera grunnlag for å diskutera om det føreligg «ein skjult læreplan» (Hultin, 2012; Jackson, 1990) når det gjeld fleirspråklegheit i norskfaget.

Med utgangspunkt i dei to kompetansemåla med fleirspråkleg innhald frå Vg1 i Norsklæreplanen, og det teoretiske grunnlaget nemnt over, vart følgjande forskingsspørsmål formulert:

1. *Kva fokus får fleirspråklegheit i «Læreplan i norsk»?*
2. *Kva fokus får fleirspråklegheit i lærebokframstillingane, og kva for ei målgruppe ser lærebokteksten ut til å vera mynta på?*

Metode

Utval

Analysen er todelt. I første del vert den føreliggande *Læreplan i Norsk* (NOR1-05) (Utdanningsdirektoratet, 2013), som er ein del av *Læreplanverket Kunnskapsløftet* [LK06] innført i 2006 og revidert i 2013 og i 2020 (gjeldande frå august 2020), analysert. Den siste revisjonen har blitt kalla ei «fagfornyng» trass i at læreplanen fortsatt er ein del av same læreplanverk LK06. I analysen undersøker eg kva fokus fleirspråklegheit får i den føreliggande versjonen av læreplanen, og kva som vert endra i planen som tredde i kraft i august 2020.

Eg har vidare analysert tre lærebøker i norsk for første trinn i vidaregåande opplæring (Vg1) sidan det særskilt er to kompetansemål frå dette trinnet som omhandlar fleirspråklegheit. Lærebøkene er frå to av dei store forlaga innan læremidlar, og er oppdaterte eller nyskrivne med bakgrunn i den reviderte læreplanen frå 2013. *Grip teksten* (Dahl, Engelstad, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud, Torp & Zandjani, 2013) frå Aschehoug forlag var allereie tilpassa det studieforbereidande programmet til *Læreplanverket Kunnskapsløftet* [LK06], men kom med revidert utgåve av læreboka i 2013. Fagbokforlaget gav ut eit nytt læreverk, *Intertekst* (Garthus, Græsli, Schulze & Stensby, 2013) etter læreplanrevisjonen. Dette forlaget har også eit læreverk for norsk på yrkesfagleg Vg2, *Signatur 2* (Andresen, Kimestad, Larsen & Wergeland, 2014) som vart oppdatert etter læreplanrevisjonen i 2013. På yrkesfag følgjer elevane same læreplan i norsk, men har færre norsktimar i veka slik at kompetansemåla frå trinn 1 i studieforbereidande program (Vg1) ikkje vert gjennomgått før på Vg2. Eg fann det interessant å inkludera denne læreboka fordi ho er frå same forlag, og forfattarane forhold seg til dei same kompetansemåla. Det einaste som skil denne læreboka frå dei to andre, er at ho er mynta på ei anna målgruppe (yrkesfag). Alle bøkene har fleire og forskjellige forfattarar, og vi har berre forlaga sine ord på at dei følger

læreplanen slik dei har tolka han. Det er berre den trykte læreboka og kapitla som omhandlar dei to kompetansemåla i fokus, som er grunnlag for analysen.

Tabell 1. Utvalsoversikt

Læreverk	Forlag, utgivingsår	Forfattarar	Sidetal og kapittel	Kapitla i fokus
<i>Grip teksten.</i> Norsk Vg1, stud.spes.	Aschehoug forlag, 2013 (revidert)	Dahl, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud, Torp og Zandjani	462 sider, 7 kapittel + tekstsamling	Tematiserer begge kompetansemåla ¹ i eige kapittel: 6. <i>Norsk mellom andre språk i verda</i> (s. 239–271, totalt 32 sider)
<i>Intertekst.</i> Norsk Vg1, stud.spes.	Fagbok- forlaget, 2013 (ny)	Garthus, Græsli, Schulze, og Stensby	474 sider, 9 kapittel + tekstsamling	Tematiserer begge kompetansemåla i eige kapittel: 8. <i>Språk i kontakt</i> (s. 238–275, totalt 37 sider)
<i>Signatur 2.</i> Norsk Vg2, yrkesfag	Fagbok- forlaget, 2014 (revidert)	Andresen, Kimestad, Larsen og Wergeland	281 sider, 9 kapittel + tekstsamling	Tematiserer kompetansemåla over to kapittel; 8. <i>Fleirspråklegheit</i> og 9. <i>Norsk og andre språk</i> (s. 126–145, totalt 18 sider)

Framgangsmåte

Både læreplan og lærebøker vart analyserte ved bruk av ei kvalitativ innhaldsanalyse der hovudformålet var å undersøka kva bodskap om fleirspråklegheit (diskursens *ideasjonelle* funksjon (Fairclough, 2003, s. 27)) tekstane formidlar. Læreplanperspektivet på fleirspråklegheit legg grunnlag og føringar for den norskfaglege diskursen og for lærebøkene sine framstillingar. I lærebokanalysen vart det òg undersøkt kva sosial relasjon som vart etablert mellom tekst og lesar (diskursens *interpersonlege* funksjon). Teorigrunnlaget viste at perspektivet på fleirspråklegheit som ressurs eller problem slik det eine kompetansemålet legg opp til at elevane skal reflektera rundt det, men òg kva språk som får fokus i samanlikninga av språk som det andre kompetansemålet legg opp til, kan belysa kva *fokus* fleirspråklegheit får i lærebokframstillinga. Følgjande hjelpespørsmål vart stilte:

- Kva språk er norsk samanlikna med?
- Kva er nemnt som fordelar og utfordringar ved eit fleirspråkleg samfunn?

Vidare er ein analyse av kven som er inkludert i lærebøkene *vi* (Andersson-Bakken & Bakken, 2017), relevant for å sjå om alle elevar er inkluderte som målgruppe av lærebokteksten. Analysen er tematisk delt inn i bolkar etter hovudforskingsspørsmåla. Funna i kvar lærebok vert drøfta undervegs i analysen. Ei samanfattande drøfting av både læreplanen og lærebøkene kjem etter analysebolkane.

¹ Som det kjem fram i analysen av 2013-læreplanen, finst det to kompetansemål som tematiserer fleirspråklegheit.

Analyse

Fleirspråklegheit som tema i *Læreplan i norsk, 2006–2020*

Det finst to kompetansemål med fleirspråkleg innhald på første trinn i vidaregåande opplæring (Vg1) i *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Begge vart innførte med den nye læreplanen i 2006 og vidareført utan endring under læreplanrevisjonen i 2013. Kompetansemåla seier at elevane skal kunna «gje døme på fleirspråklegheit og drøfte fordelar og utfordringar i fleirspråklege samfunn», og «gjere greie for grammatiske særtrekk i norsk og samanlikne med andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det eine kompetansemålet etterspør konkret kunnskap om fleirspråklegheit og fleirspråklege samfunn. Når det ikkje ligg ein definisjon av fleirspråklegheit til grunn for læreplanen, verkar kompetansemålet ope formulert. Det andre kompetansemålet etterspør språkleg samanlikning av grammatiske særtrekk i norsk og andre språk. Dette er eit svært ope formulert kompetansemål som ikkje nemner fleirspråklegheit på nokon måte. Ei språkundervisning som er sentrert rundt komparativ informasjon om ulike språk, kan fremja språkleg medvit (*language awareness* [LA]). Forsking viser òg at fleirspråklege elevar kan ha høgare grad av LA i form av å kunna fleire språk, dersom heile språkkompetansen vert anerkjent og verdsatt slik at ein bygger bruer mellom språka (Cummins, 2017). Grammatiske særtrekk ved norsk er dekkja i kompetansemålet, men det er ikkje spesifisert kva for nokre andre språk ein skal samanlikna med. Fleirspråklegheit er ikkje nemnt andre stader i denne utgåva av læreplanen. Det at dette ikkje vert tematisert før Vg1, er seint i utdanningsløpet. I formålet til *Læreplan i norsk* står følgjande om «språkleg mangfald»:

I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Hovudformålet med faget vert formulert som å gi elevane språkleg tryggleik og identitet gjennom å utvikla deira språkforståing som grunnlag for å meistra bokmål og nynorsk godt til eit aktivt yrkesliv. Det står ikkje noko om at fleirspråkleg kunnskap kan vera ein ressurs i seg sjølv, eller korleis ein kan passa på å styrka alle elevars identitet. Når det norskfaglege vi-et «bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter», verkar det språklege mangfaldet som er i fokus her, først og fremst vera det norskspråklege.

Nyleg har LK06 gått gjennom nok ei fagfornyng², der det eine kompetansemålet som seier at elevane skal kunna «gje døme på fleirspråklegheit og drøfte

² Den nye versjonen av *Læreplan i norsk* (NOR01-06) tredde i kraft i august 2020.

fordelar og utfordringar i fleirspråklege samfunn», er borte. Det kan sjå ut til at «fleirspråklegheit» har blitt erstatta av omgrepet «språkleg mangfald», som også er framheva som eitt av seks kjerneelement faget skal få. Den einaste gongen «fleirspråklegheit» er brukt, er i introduksjonen til planen der det spesifikt står at fleirspråklegheit skal bli «verdsatt som en ressurs» i eit inkluderande fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er ikkje utdjupa kva eit slikt ressursyn skulle innebera. Omgrepsskiftet kan ha si forklaring i ei satsing på det fleirkulturelle som Utdanningsdirektoratet utførte frå 2013 til 2017 under namnet *Kompetanse for mangfald*, og med grunngivinga at «mange minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter særskilte utfordringar i utdanningsløpet» (Røthing, 2015b, s. 163). I *Stortingsmelding 28 (2015–2016): Fag – Fordypning – Forståelse. En fornying av Kunnskapsløftet* vart det understreka at den faglege fornyinga av *Læreplanverket Kunnskapsløftet* [LK06] særskilt skulle «bidra til at både elever med norsk som morsmål og elever med et annet morsmål enn norsk, blir aktive deltakere i det norske språksamfunnet» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 50). Mangfalds-omgrepet sto også sterkt i fokus i denne meldinga med formuleringa: «språk binder det norske samfunnet sammen på tvers av tradisjonelt norskspråklig mangfold og et stadig økende innslag av flerspråklig mangfold» (ibid.). Spesifiseringa av type mangfald som adjektiva «norskspråkleg» og «fleirspråkleg» står for, er vekke i den nye læreplanversjonen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed vert det også eit tolkingsspørsmål kva ein legg i «språkleg mangfald».

Som kjerneelement står det at elevane 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» (ibid.). Som kompetansemål skal ein på fjerde trinn «utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet» og etter tiande trinn skal ein «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (ibid.). Det er nytt at det språklege mangfaldet skal utforskast utover heile løpet, men uklart kvifor ein likevel ventar til fjerde trinn med tanke på at det skal vera eit kjerneelement. Kompetansemålet på Vg1 om språkleg samanlikning, står nærmast uendra i den reviderte planen: «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendring» (ibid.). Det «grammatiske» fokuset på type særtrekk er tatt vekk, og ein har lagt til eit fokus på språkendring ved språkmøter.

I den siste fagfornyinga er djupnelæring blitt eit sentralt punkt. Når alle elevar skal få ei rikare forståing for omgrep og samanhengar, vil dette også i stor grad involvera fleirspråklegheit (Hegna & Speitz, 2020, s. 19). Omfattande forskning viser at det finst signifikant positive samanhengar mellom utviklinga av kunnskapsmessige ferdigheiter på førstespråket og tilsvarende utvikling på andrespråket (Cummins, 2017, s. 138). Støtte i morsmålet er avgjerande for at minoritetsspråklege på lik linje med dei majoritetsspråklege skal oppnå djupnelæring.

Fleirspråklegheit som tema i tre lærebøker i norsk

Kva fokus får fleirspråklegheit i lærebokdiskursen?

Kva språk er norsk samanlikna med? For å få ein peikepinn på kva fokus lærebøkene vil gi fleirspråklegheit ut frå kompetansemålet der «elevane skal kunna forklara grammatiske særtrekk ved norsk i samanlikning med andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2013), vart andre språk enn norsk nemnde i lærebokframstillinga, talde. Tabell 2 viser ei oversikt rangert som ei frekvensliste over dei oftast nemnde språka for kvar lærebok:

Tabell 2. Kva andre språk enn norsk vert nemnde i kapittelet/kapitla som omtalar fleirspråklegheit?

Læreverk	Kor mange ulike språk er nemnde i framstillinga?	Kva språk er nemnde flest gonger? Ti på topp frekvensliste
<i>Grip teksten</i> (Dahl, Engelstad, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud, Torp & Zandjani, 2013)	28 ulike språk (over 32 sider)	1. Norsk (96) 2. Engelsk (51) 3. Nynorsk (13) 4. Bokmål (10) 5. Norsk teiknspråk (8) 6. Samisk/svensk/fransk (7) 9. Tysk (6) 10. Japansk (5) 11. Finsk (4) 12. Dansk/spansk (3)
<i>Intertekst</i> (Garthus, Græsli, Schulze & Stensby, 2013)	35 ulike språk (over 37 sider)	1. Norsk (78) 2. Engelsk (40) 3. Nynorsk (34) 4. Bokmål (26) 5. Samisk (13) 6. Tysk/latin (11) 8. Fransk (9) 9. Spansk (7) 10. Russisk/finsk/norrønt/dansk (5) 14. Norsk teiknspråk/svensk/ukrainsk (3)
<i>Signatur 2</i> (Andresen, Kimestad, Larsen & Wergeland, 2014)	28 ulike språk (over 18 sider)	1. Norsk (62) 2. Engelsk (22) 3. Urdu (12) 4. Samisk (11) 5. Spansk/arabisk (9) 7. Berber (5) 8. Fransk (4) 9. Norrønt/svensk/italiensk/tyrkisk/vietnamesisk (3) 14. Nynorsk/bokmål/persisk/kurdisk/ungarsk (2) 19. Latin/flamsk/baskisk/kinesisk/estisk/nederlandsk/koreansk/tamil/hebraisk/keltisk (1)

I *Grip teksten* skapar kapitteloverskrifta, *Norsk mellom andre språk i verda*, forventingar om at kapittelet først og fremst skal handla om norsk og språkets posisjon mellom andre språk i verda. I introduksjonen til kapittelet står det at samanlikninga skal visa fram «særdrag i norsk som er vanskelege for andre-språksinnlærarar» (s. 239). Sjølv om heile 28 språk er nemnde, gir framstillinga

og frekvenslista inntrykk av eit nordisk fokus med svensk, finsk, dansk og samisk høgt oppe på lista i tillegg til variantar av norsk som nynorsk, bokmål og norsk teiknspråk. Framandspråka i skulen er òg med, først og fremst engelsk på andre-plass, men fransk, tysk og spansk er òg på frekvenslista.

Intertekst har kalla det aktuelle kapittelet *Språk i kontakt*, noko som gir sær generelle assosiasjonar til språkkontakt. Innleiingsvis i kapittelet er kompetansemålet for språkleg samanlikning avgrensa til å handla om særpreg ved norsk samanlikna med europeiske språk. Dei fleste eksempla frå andre språk er dermed frå framandspråka som er fag i skulen. Dette stadfestar frekvenslista der engelsk, tysk, fransk og spansk kjem høgt opp saman med nordiske språk som dansk og svensk. Samisk står midt på lista. Totalt 35 ulike språk er nemnde. I introduksjonen vert det også fokusert på at ein først og fremst skal «lære kva som særpregar det norske språksystemet, når det gjeld ordforråd og grammatikk ...» (s. 240).

Signatur 2 tematiserer dei to kompetansemåla over to kapittel: kapittel 8 *Fleirspråklegheit* og kapittel 9 *Norsk og andre språk*. Heile 28 ulike språk er nemnde på totalt 18 sider. Tittelen på kapittelet som særskilt omhandlar språkleg samanlikning, sidestiller norsk med andre språk ved å bruka konjunksjonen *og*. Frekvenslista viser det store spekteret av nemnde språk og speglar i så måte at fleirspråklegheit kan omfamna både eit norskspråkleg og eit framandspråkleg mangfald som òg inkluderer minoritetsspråk. Dei fire språka som toppar frekvenslista, står som representantar frå desse ulike kategoriane, norsk først, så engelsk, urdu og samisk. Kapittelet har laga eit større døme på samanlikning av særtrekk i norsk med urdu, som er eit av dei store minoritetsspråka i Noreg. Sjølv om norsk har hovudfokus, vert det likevel framstilt som eit døme på språk blant mange, ved at samanlikninga tek utgangspunkt i språkfamiliar og språktypologi.

Kva er nemnt som fordelar og utfordringar ved eit fleirspråkleg samfunn?

Temaet fleirspråklegheit vert i *Grip teksten* innleia med eit spørsmål om det er eit problem eller ein ressurs. Det står mellom anna at å vera fleirspråkleg i vår del av verda vert sett på «som noko uvanleg» (s. 243). Samtidig står det at det i vår tid er «viktigare enn nokon gong at det finst personar som både er språkmektige og kjenner fleire kulturar, for dei kan dermed verke som brubbyggjarar» (ibid.). Slik form for fleirspråklegheit vert så knytt til dei minoritetsspråklege. Forskjellige sider ved fleirspråklegheit vert tekne opp: om forskjellen på andrespråks- og framandspråkslæring, nasjonale minoritetar, innvandrarspråk og påverknad frå engelsk. På side 246 vert det vist til noko den tidlegare direktøren i Språkrådet, Arnfinn Muruvik Vonen, har sagt om «Den norske språksituasjonen som resurs». Utover dette kjem det ikkje tydeleg nok fram kva som er fordelar eller utfordringar ved fleirspråklegheit.

I *Intertekst* er det mykje teori om fleirspråklegheit, særskilt i kapittel 8 under eigen bolk som heiter «Språkleg rikdom → betre læring», som tydeleg formidlar ein fordel ved fleirspråklegheit. I andre del av kapittel 9: *Språkleg kontakt*, står

det at du skal læra om kjenneteikn og fordelar ved fleirspråklegheit (s. 240) slik at kompetansemålet er avgrensa til berre å handla om «fordelar». Under avsnittet «Kva for språk har vi i Noreg?» vert det snakka om synet på minoritetsspråk i skulesamanheng ved å problematisera det einspråklege undervisningsprinsippet der ein tenkjer at det å læra fleire språk, tek opp hjernekapasitet slik at ein bør ha eitt språk i fokus om gangen. På side 267 står det: «Likevel er det ei utbreidd oppfatning at ein ikkje treng lære seg eit minoritetsspråk eller eit språk med låg status. Argumentet er ofte at slike språk tek merksemda bort frå andre emne.» Samisk og nynorsk vert nemnde som eksempel på dette. Det vert ikkje nemnt at denne forklaringsmodellen har vore eit motargument mot vidare morsmålsopplæring for minoritetsspråklege elevar. Det vert så slått fast at det er ein myte at å læra fleire språk «tek opp» plass i hjernen» (s. 267) ved å visa eit bilete av ein modell som er kalla «Isfjellmodellen», utan referanse til opphavsmannen, andrespråksforskarer Jim Cummins. Eit anna punkt som vert sett fram utan tilstrekkeleg referanse, er «at ein lærer eit framandspråk betre di tidlegare ein startar med det» (s. 266). Det vert også vist til ein rapport Europarådet har laga om norske elevar sin fleirspråklege kompetanse, som seier at dei i stor grad er fleirspråklege sjølv om mykje av denne språklege rikdommen er undervurdert og kanskje ikkje blir lagt merke til. Det står mest om fordelar ved fleirspråklegheit, men kapittelet femner om mykje teori som viser ulike problemstillingar og dermed også utfordringar knytt til tematikken.

Signatur 2 tematiserer fleirspråklegheit i eit eige kapittel. Fremst i kapittel 8 står det mellom anna at du skal læra «kva fordelar og utfordringar dette har» (s. 127). Ulike sider ved fleirspråklegheit vert omtala: det norskspråklege mangfaldet med majoritets- og minoritetsspråk, innvandrarspråk og språkleg påverknad frå engelsk først og fremst, men òg frå urdu, arabisk og spansk i *kebabnorsken*³ (s. 131). Det vert vist til forskning som seier at «det er mange fordelar ved å kunne fleire språk» (s. 129), som at ein vert meir kreativ og «får sterkare evne til å oppfatte det som blir sagt» (ibid.). Kapittelet tematiserer også forskjellen mellom samiske elevar og andre minoritetsspråkselevar når det kjem til morsmålsopplæring, der dei samiske elevane har rett på morsmålsopplæring og ein innvandrar-elev berre har rett på det til han har tilstrekkelege ferdigheiter i norsk (jf. Opplæringslova, 1998). Det står òg at politikarane er ueinige om kor mykje ein skal satsa på morsmålsopplæring. Ordet «utfordring» er ikkje brukt i denne samanheng, men det står at mange er bekymra for utviklinga, særskilt for alle dei engelske orda i norsk.

Er alle elevar inkluderte i diskursen på ein likeverdig måte?

I *Grip teksten* er vi brukt 118 gonger på 32 sider (i tillegg vert vår brukt 8 gonger og oss 3 gonger). Det er litt færre gonger per side enn i kapittel 7 om kulturmøter og kulturkonfliktar, der vi er brukt 80 gonger på 11 sider (Andersson-Bakken &

³ Dette er omgrepet læreboka brukar for «multietnisk ungdomsspråk».

Bakken, 2017). Det er likevel ingen moderat bruk. «Du» er til dømes berre brukt fire gonger i kapittel 8. Det er òg stor variasjon på kven som er inkludert i *vi*-et i kapittelet. Ofte er det brukt som eit allment *vi* i tydinga «vi menneske»: «Det språket *vi* lærer i barndommen, kallar *vi* gjerne morsmål» (s. 242) (mine kursiveringar i alle eksempla her). Andre gonger er det berre forfattarane som er inkludert i *vi*-et: «Hittil har *vi* sagt at fleirspråklegheit gjeld ...» (s. 244), eller både forfattaren og lesaren i eit lesefellesskap: «I dei to utsegnene over møter *vi* to forskjellige syn» (s. 240). Så finst det eksempel som «I *vår* del av verda, ser *vi* ...» (s. 243), der synspunkta til folk frå andre verdsdeler enn *vår* er ekskludert, og i eksempelet: «Det er også mellom innvandrarane at *vi* finn dei fleste fleirspråklege individa» (s. 245) verkar innvandrargruppa ekskludert. Likevel finst det eit godt eksempel på eit inklusivt *vi* under omtalen av rolla til engelsk: «Det språket som alle nordmenn, både majoritets- og minoritetsspråklege, vanlegvis bruker når *vi* er i andre land no til dags, er engelsk» (s. 249). Skiljet mellom ulike typar språkbrukarar er likevel sterkt til stades gjennom bruken av pronomena *vi* versus *dei*, og upersonleg og distansert bruk av ord som *folk*: «Folk som veks opp i miljø der det bli snakka fleire språk, lærer i regelen meir enn eitt språk, og da kallar *vi* morsmålet *deira* førstespråket, mens det eller dei språka *dei* lærer i tillegg, blir kalla andrespråk [...] Ein person som kan meir enn eitt språk, kallar *vi* fleirspråkleg» (s. 242), og «Slik kan *dei* bli om t.d. foreldra har forskjellige morsmål og kvar av *dei* bruker morsmålet sitt når *dei* snakkar til barna» (s. 242). Det at «*vi*» versus «*dei*»-skiljet dominerer, viser kor sterkt behovet for å skilja mellom morsmålsbrukarar og ikkje-morsmålsbrukarar av norsk er til stades i diskursen.

I *Intertekst* har forfattarane brukt *vi* noko meir moderat, 61 gonger på 37 sider (vår: 1, oss: 1). Eksempla «For ein som skal lære norsk, er det heller ikkje heilt lett å forstå kvifor *vi* på bokmål skriv ...» (s. 245), eller «Når utlendingar meiner at *vi* syng når *vi* pratar» (s. 250) er døme på ekskluderande bruk av *vi*. Teksten verkar også nokså tydeleg å retta seg mot ein mottakar som er morsmålsbrukar av norsk og snakkar dialekt i eksempla: «Er *du* stolt av dialekten *din*?» (s. 242) og «Den som har norsk som morsmål, vil fort kjenne att kva for setningar som er korrekte.» (s. 251). I eksempelet: «Det er sjølv sagt eit uttalt mål at folk som er busette i Noreg, skal meistre norsk. Dette kallar *vi* for *innvandra* fleirspråklegheit» (s. 265), vert det uklart kven *vi*-et står for; forfattarane av boka eller eit *vi* som «dette er *vi* i Noreg samde om vert kalla slik». I neste setning står det: «Når innvandrarar lærer norsk, lærer *dei* eit andrespråk»; her vert andrespråklæring knytt til innvandring på ein distansert måte som noko dei andre gjer. Neste setning fortset med: «Det er noko anna enn når elevar i norsk skule lærer seg engelsk, tysk eller spansk» (s. 265), som gir inntrykk av at elevar med andre morsmål enn norsk ikkje kan vera ein del av elevgruppa som lærer framandspråk i norsk skule. *Intertekst*-forfattarane vender seg oftare til eit *du* enn det som var tilfelle i *Grip teksten*. I eksempelet: «Er *du* meir fleirspråkleg enn *du* trur?» (s. 268) kunne *du*-et vera mynta på kva som helst ein elev. I innleiinga av boka finst likevel eit svært tydeleg døme på at den tenkte mottakaren er eleven med norsk som morsmål:

«Norsk er spennende fordi språket *ditt* både er en viktig del av den du er» (s. 3) og «Og selv da avsluttes ikke norskfaget egentlig, for *du* blir aldri utlært som morsmålsbruker» (s. 12).

I *Signatur 2* brukar lærebokforfatarane *vi* omtrent like mykje som i *Intertekst*: 32 gonger på 18 sider (vår: 1, oss: 0). Det finst ikkje eitt tydeleg eksempel på eit ekskluderande *vi*. I eksempelet: «Bokstavane i språket *vårt* deler *vi* i vokalar og konsonantar», kan ein ved første augekast tenkja at «vårt» berre gjeld dei som har førstehandseigaraskap til norsk. Men i fortsetjinga ser vi at både *vi*-et og possessivet er meint meir universelt: «Norsk er eitt av dei språka som har flest vokalar [...]. I det engelske alfabetet manglar *vi* for eksempel dei tre siste vokalane ...» (s. 144). I introduksjonen til kapittelet vert det brukt ord som «utlendingar» og «folk» som kan verka distanserende på elevar med anna morsmål enn norsk. Denne distansen vert likevel moderert ved at dei fleste eksempla går begge vegar og formidlar noko om språklæring generelt: «Du hadde også hatt problem med ordrekkefølga om du skulle lære desse språka» (s. 137). I eksempla: «Kvifor er det lettare for ein nordmann å lære seg tysk og spansk enn finsk og arabisk? Og kvifor kan det vere vanskeleg for ein ungarar eller palestinar å lære seg norsk?» (s. 139), og: «Mange synest at bruken av preposisjonar er vanskeleg på norsk. Dette gjeld også dei som har norsk som førstespråk», kjem det tydeleg fram at forfatarane prøver å inkludera alle brukarar av norsk som mottakarar av teksten.

Samanfattande drøfting

Analysen viser at det trass i fornying av *Læreplan i Norsk* (NOR1-05), fortsatt er utydeleg formulert kva type språkleg mangfald som er inkludert anna enn det norskspråklege. Manglande definisjon av nøkkelomgrep som «fleirspråklegheit» og «språkleg mangfald» på læreplannivå fører til at det vert «fritt fram» å tolka kva konkret innhald som må vera med for å dra i retning av måla (Becher & Steinsvik, 2015). Tematiseringa av fleirspråklegheit som 2013-versjonen av læreplanen skisserer i form av to kompetansemål, er også svært teoretisk, og verkar ikkje aktivt leggja opp til å ta vare på og utvikla alle dei ulike språkkompetansane borna kjem inn i skulen med gjennom ei fleirspråkleg tilnærming til språklæring. Ei slik tilnærming ville generelt ha definert all fleirspråkleg kompetanse som ein verdi i seg sjølv og fremja ein didaktikk som bygger bru mellom språka i repertoaret til alle elevar. Dermed hadde det også vore grunnlag for at den minoritetspråklege eleven fekk bruka morsmålet sitt som støttespråk i norskfaget, noko som er essensielt dersom han skal kunna oppnå dybdelæring (Hegna & Speitz, 2020). Når hovudfokuset ser ut til å vera på eleven med norsk som morsmål, verkar fleirspråklegheit i læreplandiskursen vera sett gjennom ei einspråkleg ideologisk linse (Cummins, 2014). Eit slikt problemorientert syn på fleirspråklegheit kan i ei kritisk diskursanalyse haldast som eit døme på at det vert oppretthalde ein ujamn maktrelasjon i synet på fleirspråklege elevar i den norskfaglege diskursen. Trass i gode intensjonar legg ikkje læreplanen grunnlaget for at alle

former for fleirspråklegheit vert sett og gjort om til ein ressurs for den enkelte og for samfunnet i praksis.

Kompetansemåla med fleirspråkleg innhald frå LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013) er tolka og gitt ulikt fokus av lærebokforfattarane. Først og fremst kjem dette fram ved at to av lærebøkene i all hovudsak vender seg til majoritetseleven og slik verkar ekskluderande på elevar som ikkje har norsk som morsmål. Dei tre lærebøkene skil seg særskilt i kva språk som får fokus i den språklege samanlikninga, og måten samanlikninga er gjort på. Dei er òg ulike i måten dei vender seg til lesaren på og kven dei inkluderer i sitt *vi*. Den sprikande handsaminga av temaet kan springa ut frå ulike årsaker. Når ein skal nå ut til ei heterogen elevgruppe, med tanke på både variasjon i språkleg erfaringsgrunnlag og kva for ein språkleg bakgrunn elevane har, er det ikkje rart at det vert gjort avgrensingar som til dømes i *Intertekst*, der språksamanlikninga skal fokusera på norsk og europeiske språk. Når fleirspråklegheit berre vert framsett som ein ressurs avhengig av kva språk ein har i repertoaret sitt, er ikkje alle typar fleirspråklegheit vekta likt (Kjelås & van Ommeren, 2019). Til dømes kan den nemnde avgrensinga i fokus til europeiske språk vera gjort fordi det er dei språka majoritetseleven oftast har i sitt fleirspråklege repertoar. Sett frå ein kritisk diskursanalytisk ståstad, vert fleirspråklegheit på denne måten kopla til maktrelasjonar i lærebokdiskursane. Det er ei utfordring slik Andersson-Bakken og Bakken (2017) hevdar, å skulla skriva fram eit *vi* som inkluderer alle elevar dersom ein ser gjennom ei einspråkleg ideologisk linse (Cummins, 2014). Så lenge det finst diskursar som ikkje verkar inkluderande, vert mønstre av dominans oppretthaldne. Dette vert her rekna som eit utilsikta utfall og halde som døme på at det føreligg ein «skjult læreplan» (Hultin, 2012; Jackson, 1990) i norskfaget når det kjem til fleirspråklegheit. Når alle dei involverte lærebøkene har tematisert dei to kompetansemåla med fleirspråkleg innhald i eige kapittel mot slutten av boka, verkar temaet også her «i liten grad integrert i helheten» (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 15), og generelt er «en slik manglende inkludering av flerspråklighet som en normalsituasjon på linje med det å ha norsk som førstespråk» (Kulbrandstad, 2020, s. 30) også i denne studien hovudutfordringa til lærebøkene.

Signatur 2 viser at det er mogleg å moderera gruppeskiljet og venda seg mot alle elevane i ei heterogen elevgruppe. Det er vanskeleg å seia noko sikkert om kvifor det er forfattarane bak den yrkesfaglege norsklæreboka som best har klart å skapa ein likeverdige relasjon mellom tekst og lesar uavhengig av språkleg bakgrunn. Statistikk viser at det er fleire elevar med innvandrarbakgrunn på yrkesfaga (Steinkellner, 2017). Ei årsak kan dermed vera at desse forfattarane har lengre erfaring i å undervisa minoritetsspråklege elevar side om side med majoritetsspråklege i norskfaget.

Konklusjon

Målet med artikkelen var å undersøka kva fokus på fleirspråklegheit som trer fram i læreplan- og lærebokdiskursar i norskfaget ut frå eit kritisk diskursanalytisk perspektiv der makt primært er lokalisert i det «usagte» (Fairclough, 2010, s. 27–28). Hovudkonklusjonen i artikkelen er at manglande tydelege definisjonar og rettleiing til læreplanen fører til at lærebokforfattarar som skal gjera abstrakte læreplanmål om til praksis, tolkar og handlar ulikt. Det at minoritetseleven ikkje alltid vert møtt på ein likeverdig måte med majoritetseleven i læreplan- og lærebokdiskursen, viser at det ubevisst vert oppretthalde ein ujamn maktrelasjon mellom elevane, og at den norskfaglege praksisen rundt fleirspråklegheit ikkje er blitt ein sjølvfølge. Forsking viser ikkje berre større forskjellar i akademiske prestasjonar mellom majoritetsspråklege og minoritetsspråklege elevar (Duarte & Günther-van der Meij, 2020), men òg at det kjem an på kva språk ein har i repertoaret sitt for om ein snakkar om fleirspråklegheit som ein ressurs eller ikkje (Angelis, 2011; Kjelås & van Ommeren, 2019). Skal lærebokforfattarar og lærarar kunne fungera som endringsagentar, må dei både bevisstgjera på at einspråklege ideologiar har prega språklæringsmodellar slik at dei i all hovudsak har vore mynta på einspråklege (Hélot, 2015). Dei må òg ha bevisstheit om fleirspråklegheit som ein eigen språkleg dimensjon for å bli i stand til å støtta bruk av fleire språk (García, 2008; Randen, Vesteraas Danbolt & Palm, 2015) i undervisningsopplegget. Lærebokforfattarar og lærarar treng generelt støtte i ein tydelegare diskurs med klare definisjonar og rettleiingar til læreplanen som spring ut frå ei holistisk fleirspråkleg didaktisk tilnærming (Duarte & Günther-van der Meij, 2018) der alle elevars behov vert imøtekomne.

Denne studien kan ikkje generaliserast, men bekreftar andre læreverkanalyser som konkluderer med at fleirspråklegheit berre er presentert som spesialtilfelle og ikkje som ein normalsituasjon, trass i gode intensjonar på læreplannivå (jf. Loftsdóttir, 2009; Marx, 2014; Andersson-Bakken & Bakken, 2017; Niehaus, 2018; Kulbrandstad, 2020). *Signatur 2* for yrkesfag viser likevel at det uavhengig av språkleg status går an å møta ulike former for fleirspråklegheit på ein likeverdig måte. Det kan vera god grunn til å løfta fram erfaringane til lærarar som lenge har undervist språkheterogene grupper. Så lenge det er lagt opp til at dei minoritetsspråklege elevane skal integrerast i norskfaget (jf. Opplæringslova, 1998), er støtte i morsmålet eit nøkkelpunkt for at dei skal kunna ta del i faget meir på lik linje med majoritetselevar (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4; Hegna & Speitz, 2020). Pågåande endringar i samfunnet har gjort fleirspråklegheit meir utbreidd og gitt folk flest auka sensibilitet for språkleg variasjon (Franceschini, 2011, s. 345). I samfunnet kan det derimot òg sjå ut til at det kjem an på kva type språkleg variasjon ein snakkar om, når mange land i dag stiller høge krav til språkferdigheter i nasjonalspråket for jobb, utdanning, permanent opphald og statsborgarskap. Spørsmålet om god norskopplæring handlar difor om bevisstgjerjing på

fleire plan. Læreplanar og lærebøker har eit stort potensial til å vera med på å dreia norskfaget mot å bli eit fag der alle elevs språklege identitet vert bekrefta.

Om forfattaren

Aasne Vikøy er PhD-student i norsk språk ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser er norsk som andrespråk, fleirspråklegheit i norskfaget, språkleg medvit og ei fleirspråkleg tilnærming til språklæring.

Institusjonstilknytning: Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking, Høgskulen på Vestlandet, Postboks 7030, 5020 Bergen.

E-post: aavi@hvl.no

Analyserte lærebøker

Andresen, Ø., Kimestad, Å. L., Larsen, U. L. & Wergeland, S. (2014). *Signatur 2*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A. & Zandjani, C. (2013). *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforbereidende program*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Garthus, K. M. K., Græsli, B. H., Schulze, A.-M. & Stensby, M. (2013). *Intertekst Vg1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Referansar

Ammert, N. (red.) (2018). *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2017). Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker. I J. Bakken & E. Moxfeldt (red.), *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers fortellinger om skyld og privilegier* (s. 18–31). Oslo: Universitetsforlaget.

Angelis, G. D. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>

Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Becher, A. A. & Steinsvik, B. (2015). Profesjonsdiskurser om mangfold og det flerkulturelle i lærerutdanningene. I I. M. Lindboe, G. T. Randen, A. Skrefsrud & S. Østberg (red.), *Refleksjon og relevans – språklig mangfold og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 145–172). Vallset: Opplandske Bokforlag.

Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cummins, J. (2014). Teaching through a multilingual lens: Classroom resources for global education. I D. Montemurro, M. Gambhir, M. Evans & K. Broad (red.), *Inquiry into*

- practice: Learning and teaching global matters in local classrooms* (s. 12–15). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
https://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/TEACHING_GLOBAL_MATTERS_FINAL_ONLINE.pdf
- Cummins, J. (2016). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. I O. Garcia, A. Lin & S. May (red.), *Bilingual and Multilingual Education*. Encyclopedia of Language and Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_8-1
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97]*. Oslo: Læringscenteret. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>
- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24–43. <https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153>
- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2020). ‘We Learn Together’—Translanguaging within a Holistic Approach towards Multilingualism in Education. I J. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (red.), *Inclusion, Education and Translanguaging* (s. 125–144). Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_8
- Engen, T. O. (2015). Tospråklig eller enspråklig opplæring? I I. M. Lindboe, G. T. Randen, A. Skrefsrud & S. Østberg (red.), *Refleksjon og relevans – Språklig mangfold og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 261–288). Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Europarådet (2017). *Education and Languages, Language Policy*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (2. utgåve). Harlow: Longman.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*, 95(3), 344–355. Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Context. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x>
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. I J. Cenoz & N. H. Hornberger (red.), *Knowledge about Language* (s. 385–400). Encyclopedia of Language and Education, 2. utgåve, volum 6. Springer Science+Business Media LLC. <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/multilingual-lang-awareness-teacher-ed.pdf>
- Goodlad, J. I. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of the curriculum and instruction*. University of California, L.A., Institute for the Development and Educational Activities.
- Hansen, S. C. (2019). *Alle fags mor: En korpusbasert metaforstudie av språkbruk om norskfaget*. Upublisert masteroppgåve, Universitetet i Bergen.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haukås, Å. (under utgivning). Who are the multilinguals? Students’ definitions, self-perceptions and the public debate. I W. Bennet & L. Fisher (red.), *Multilingualism and identity: Interdisciplinary perspectives*. Cambridge University Press.

- Hegna, J. & Speitz, H. (2020). PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(1), 18–29.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03>
- Hélot, C. (2015). Linguistic diversity and education. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (red.), *The Routledge handbook of multilingualism* (s. 214–231). Routledge.
- Hovdenak, S. S. (2009). Perspektiver på skoleutvikling. I S. S. Hovdenak, A. B. Eggen & E. Elstad (red.), *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo* (s. 9–47). Acta Didactica Oslo 3/2009, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta-oslo/AD0903.pdf>
- Hultin, E. (2012). Svenskämnets traditioner som dold läroplan. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplanteoretiske utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 277–288). Stockholm: Liber AB.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press. (Opprinneleg publisert 1968).
- Johnsen, E. B. (1989). *Den skjulte litteraturen. En bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen [M87]*. Oslo: Aschehoug. <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>
- Kjelås, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA Norsk som andrespråk*, 35(1), 5–31.
- Kulbrandstad, L. I. (2020). Å se norskfaget med andrespråksbriller – En studie av læremidler for 5.–7. trinn. *NOA Norsk som andrespråk*, 2, 7–40.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1771>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 [LK06]*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Loftsdóttir, K. (2009). The diversified Iceland. Identity and multicultural society in Icelandic school books. I S. Selander & B. Aamotsbakken (red.), *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts* (s. 239–260). Oslo: Novus.
- Lunde, M. & Aamodt, S. (red.) (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 8–24. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/13/11>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating language policy in schools: Educators as policy makers*. Lawrence Erlbaum.
- Niehaus, I. (2018). How diverse are our textbooks? Research findings in international perspective. I E. Fuchs & A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 329–343). New York: Palgrave Macmillan.
- NOU (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplærings-systemet*. Østbergutvalget, Norges Offentlige Utredninger 2010: 7. [NOU_2010:7 \(regjeringen.no\)](http://regjeringen.no)
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Pulinx, R., Van Avermaet, P. & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Randen, G. T., Vesteraas Danbolt, A. M. & Palm, K. (2015). Refleksjoner om flerspråklighet og språklig mangfold i lærerutdanningen. I I. M. Lindboe, G. T. Randen, A. Skrefsrud & S. Østberg (red.), *Refleksjon og relevans – Språklig mangfold og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 65–94). Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Ruiz, R. (2010). Re-orienting language-as-resource. I J. Petrovic (red.), *International perspectives on bilingual education. Policy, practice and controversy* (s. 155–172). Information Age Publishing.
- Røthing, Å. (2015a). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 72–84. https://www.idunn.no/npt/2015/02/rasisme_som_tema_i_norsk_skole_-_analyser_av_laereplaner_og
- Røthing, Å. (2015b). Kompetanse for mangfold. [Leder]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 163–167. https://www.idunn.no/file/pdf/66791521/kompetanse_for_mangfold.pdf
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sickinghe, A.-V. (2016). *Discourses of multilingualism in Norwegian upper secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oslo.
- Steinkellner, A. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Oslo: SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96–118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/framtidas_norskfag.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (NOR8-01). <https://www.udir.no/kl06/NOR8-01/>
- Utdanningsdirektoratet (udatert). *Langtidsplan for læremiddelarbeid 2013-2016*. <https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/laremiddel/langtidsplan-laremiddelarbeid-2013-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Young, A. S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1–2), 157–171. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>
- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24–38). Bergen: Fagbokforlaget.

Aarsæther, F. (2013). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (kap. 2, s. 36–70). Oslo: Gyldendal Akademisk.