

Masteroppgave

Identitet og tekst i en lærebok for  
andrespråksundervisning

En kvalitativ innholdsanalyse av en lærebok på  
ungdomstrinnet i faget Grunnleggende norsk for  
minoritetsspråklige elever

Anne Cecilie Færø

Studium: Master i grunnskolelærerutdanning for 5-10

2022

Antall ord: 26666



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Abstract

The purpose of this study has been to investigate what characterizes the textual content of a textbook for multilingual upper secondary school students who are to learn Norwegian as a second language. The book that has been analyzed is *Norsk Start 8-10*, written by Vie Berg and Toril Kristin Sjø for the subject *Grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever*. In addition to contributing to students' development of language and academic competence, this subject is to create a relevant basis for cultural understanding and identity development by recognizing and building on students' cultural and linguistic skills. This study explores the textbook in light of the subject's cultural and identity-creating dimensions.

The problem that is investigated is: «*What characterizes the text content of a textbook in the subject Basic Norwegian for linguistic minorities? How can we understand this content as a relevant contribution to multilingual secondary school learners' second language learning and identity development?*».

A qualitative content analysis of the textbook has been carried out. The analytical approach has mainly been deductive in the sense that it is based on predetermined categories. These are based on curriculum knowledge and in theory about second language reading and connections between identity, background knowledge and second language learning.

The results showcase that the textbook has a lack of genre variation, and that there is a predominance of non-fiction versus fictional texts. The short story genre, for example, is completely absent. On the other hand, the textbook shows a diversity in its cultural and linguistic expression, both through illustrations and associated verbal texts. Multilingualism is considered a resource, and linguistic diversity is highlighted in several places in the book. The textbook's themes vary by partly alternating between youth-related and more general topics, but are perceived to lack intellectual content that can challenge the reflection of the upper secondary students. This is also reflected in the multimodal interaction, where the illustrations are experienced as creating a rather naive expression that does not necessarily live up to the student group's age level.

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva som karakteriserer tekstinholdet i en lærebok for flerspråklige ungdomstrinnselever som skal lære norsk som et andrespråk. Boka som er analysert er *Norsk Start 8-10*, skrevet av Vie Berg og Toril Kristin Sjø for faget *Grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever*. Ved siden av å bidra til elevenes utvikling av språklig og faglig kompetanse, skal dette faget skape et relevant grunnlag for kulturforståelse og identitetsutvikling gjennom å anerkjenne og bygge videre på elevenes kulturelle og språklige ferdigheter. Denne studien utforsker læreboken i lys av fagets kulturelle og identitetsskapende dimensjoner.

Problemstillingen som undersøkes er: «*Hva karakteriserer tekstinholdet i en lærebok i faget Grunnleggende norsk for språklige minoriteter? Hvordan kan vi forstå dette innholdet som et relevant bidrag til flerspråklige ungdomstrinnselevers andrespråklæring og identitetsutvikling?*»

Det er gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av læreboka. Den analytiske tilnærmingen har i hovedsak vært deduktiv i den betydning at den har sitt utgangspunkt i forhåndsbestemte kategorier. Disse er begrunnet i læreplankunnskap og i teori om andrespråkslesing og sammenhenger mellom identitet, bakgrunnskunnskaper og andrespråklæring.

Funnene viser at læreboken har mangel i sjanger-variasjon, og at det er overvekt av sakprosa kontra skjønnlitterære tekster. Novelle-sjangeren er eksempelvis helt fraværende. Læreboken viser derimot et mangfold i dens kulturelle og språklige uttrykk, både gjennom illustrasjoner og tilhørende verbaltekster. Flerspråklighet blir betraktet som en ressurs, og det språklige mangfoldet belyses flere steder i læreboken. Lærebokens tematikk varierer ved å veksle delvis mellom ungdomsrelaterte og mer overordnede tema, men oppleves å mangle intellektuelt innhold som kan utfordre ungdomstrinnselevenes refleksjon. Dette gjenspeiles også i det multimodale samspillet, hvor illustrasjonene oppleves å skape et nokså naivt uttrykk som ikke nødvendigvis lever opp til elevgruppens aldersnivå.

## **Forord**

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess. Å formulere et akademisk håndverk som skal avslutte et 5-årig studie har vært vemodig, men også svært spennende.

Jeg ønsker å rette en stor takk til veileder Randi Myklebust ved Høgskulen i Volda for god veiledning, erfaringsdeling og støtte underveis i skriveprosessen.

En stor takk rettes også til min kjære storesøster Kathrine. Hun har som alltid vært behjelpelig med oppmuntrende ord, og har hjulpet meg med å opprettholde troen på meg selv når skrivesperren har meldt sin ankomst.

En takk skal også rettes til min elskede samboer, Jon Runar. Takk for latter og smil når masterskrivingen har tatt overhånd. Du er god.

25. mai 2022

Anne Cecilie Færø

# Innhold

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 TEMA.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	3
1.3 KORT OM LÆREBOKEN SOM BLIR ANALYSERT.....	5
1.4 TIDLIGERE LÆREBOKFORSKNING KNYTTET TIL FAGFELTET NORSK SOM ANDRESPRÅK .....	6
1.5 OPPBYGGING AV STUDIEN.....	7
<b>2 KUNNSKAPSGRUNNLAG</b> .....	<b>9</b>
2.1 LÆREPLANEN GRUNNLEGGENDE NORSK FOR SPRÅKLIGE MINORITETER .....	9
2.1.1 <i>Flerspråklighet som ressurs</i> .....	11
2.1.2 <i>Kulturforståelse og identitet</i> .....	13
2.2 IDENTITETSBEKREFTELSE I NORSK SOM ANDRESPRÅKSUNDERVISNING.....	16
2.3 BAKGRUNNSKUNNSKAPER I NORSK SOM ANDRESPRÅKSUNDERVISNING .....	21
2.3.1 <i>Sosiokulturell teori om andrespråklæring</i> .....	22
2.3.2 <i>Å lese på andrespråket</i> .....	23
2.4 Å STUDERE LÆREBOKEN .....	26
2.4.1 <i>Lærebokens plass i undervisning</i> .....	26
2.4.2 <i>Lærebokens karakteristika</i> .....	26
2.4.3 <i>Multimodalitet</i> .....	28
<b>3 METODE</b> .....	<b>31</b>
3.1 EN DOKUMENTSTUDIE.....	31
3.2 DATAGRUNNLAGET .....	35
3.3 ANALYSETILNÆRMING .....	37
3.4 RELIABILITET OG VALIDITET.....	41
3.5 FORSKNINGSETIKK.....	43
<b>4 ANALYSE OG FUNN</b> .....	<b>44</b>
4.1 OVERSIKTSANALYSEN .....	44
4.1.1 <i>Karakteristiske trekk ved modalitetstypene</i> .....	44
4.1.2 <i>Språklig og kulturelt mangfold for identifikasjon og aktivisering av bakgrunnskunnskaper</i> .....	46
4.2 NÆRANALYSEN: NIVÅ 1 .....	48

4.2.1	<i>Tekst 1: Vi blir kjende</i>	48
4.2.2	<i>Tekst 2: Korleis har du det i Noreg?</i>	50
4.3	NÆRANALYSEN: NIVÅ 2 .....	53
4.3.1	<i>Tekst 3: Korleis trivst du i Noreg?</i>	53
4.3.2	<i>Tekst 4: Ver og Klima</i>	56
4.4	NÆRANALYSEN: NIVÅ 3 .....	58
4.4.1	<i>Tekst 5: Noregs historie</i>	58
4.4.2	<i>Tekst 6: Mange moglegheiter</i>	60
4.5	OPPSUMMERING AV FUNN FRA NÆRANALYSEN .....	62
<b>5</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>63</b>
5.1	TEKSTENES TEMA: <i>UNGDOMSTEMATIKK OG ALDERSADEKVAT INNHOLD</i> .....	63
5.2	SPRÅKLIG OG KULTURELT MANGFOLD: <i>ANERKJENNENDE OG IDENTITETSSKAPENDE INNHOLD</i> .....	66
5.3	DISKUSJON OG REFLEKSJON: <i>AKTIVERING AV BAKGRUNNSKUNNSKAP GJENNOM ELEVENES STEMMER</i> .....	68
5.4	SAMSPILL I MODALITETENE: <i>MANGFOLD, IDENTIFIKASJON OG UNIVERSALE SYMBOLER</i> .....	71
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING OG IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>75</b>
	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>77</b>

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Tema

Gjennom min egen praksis på ungdomstrinnet i innføringsklasser for elever som skal lære norsk som et andrespråk har jeg gjort meg noen tanker om tekstutvalget i lærebøker for elevene som er nykommere og er i starten av norskopplæringen. Hovedinntrykket har vært at tekstene som blir presentert er beregnet for et lavere alderstrinn enn elevene befinner seg på, og at de inneholder kulturelle referanserammer eller kontekster som det kan være utfordrende for denne elevgruppa å kjenne seg igjen i og forstå. I tillegg til språk- og fagopplæring er tilrettelegging for en sunn identitetsutvikling en viktig del av arbeidet som gjøres på ungdomstrinnet. I norskfaget kan dette blant annet handle om å velge ut tekster som kan danne grunnlag for gjenkjenning, identifikasjon og interessante diskusjoner rundt tematikk knyttet til det å være ungdom og å vokse opp i dagens Norge eller i andre deler av verden. Om lærebøkene ikke byr på tekster som har slike kvaliteter, kan det bli utfordrende for lærerne å skape et tilstrekkelig godt undervisningsinnhold for elevenes faglige og personlige utvikling.

Med denne interessen for lærebøker for nyankomne ungdommer har jeg funnet arbeidene til Sonia Nieto og Bonny Norton særlig relevante. Nieto (2018) er opptatt av hvordan man bør arbeide for å skape en skole som inkluderer alle elever i elevmangfoldet. Hun bruker begrepet *multicultural education*, eller flerkulturell pedagogikk på norsk, om et sett utviklingsområder som skolen må arbeide med for å skape nettopp en inkluderende skole. Ett av disse områdene handler om at skolen må ta utgangspunkt i den bredden av kulturelle, språklige og sosiale erfaringer som elevene har for å skape identifikasjon og styrke elevenes syn og tro på seg selv (Nieto, 2018, s. 29). En slik vektlegging av flerkulturell og flerspråklig representasjon som Nieto gjør, finner jeg igjen i Nortons (2013) fokus på identitetsbegrepet knyttet til andrespråksundervisning. Norton trekker opp sammenhenger mellom *identitet* og det hun kaller for *investering* i språklæring. Norton hevder at nyankomnes vilje og mulighet for læring og bruk av andrespråket har sammenheng med de sosiale forholdene i opplæringssituasjonen. Å være ny i en gitt språklig og kulturell kontekst innebærer å befinne seg i en sosial praksis der en må definere seg selv på nye måter, fordi man kan oppleve å havne i ikke-likeverdige relasjoner, hevder hun. Norton konkluderer med at hvis elevene «investerer» i språket som skal læres, og erfarer at å lære et nytt språk har sammenheng med å få et bredere spekter av språkkunnskap, utdanning, vennskap, penger og «capital goods», vil deres sosiale og

kulturelle kapital styrkes. Når disse kapitalene styrkes gjennom språkinnlæring, styrkes også elevenes syn på seg selv og deres identitet (Norton, 2013, s. 6).

Det meste av Nortons forskning har vært på voksne innvandrere, men flere forskere bruker hennes begreper på yngre nyankomne. Rosen og Wedin (2015) er blant dem som også benytter hennes forskning, og peker også på sammenhengen mellom identitet og språkinnlæring hos grunnskoleelever. De skriver at identitets-begrepet handler om hvem en er, gjerne sett i sammenheng med andre mennesker en omgås. De ser på språk og sosial interaksjon som sentrale prosesser i denne identitetsskapingen da vi skaper mening om oss selv gjennom å bruke språk. Språkbruken vår kan forsterke, reproducere eller forvandle visse identiteter (Rosen & Wedin, 2015, ss. 160-161).

I Opplæringslovens § 1-1 står det at formålet med opplæringen er at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Jeg forstår det slik at Opplæringsloven vektlegger både at elevene skal utvikle selvoppfatning og identitet som er positiv for dem og at opplæringen skal tilpasses slik at elevene får utbytte av undervisningen (jf. Myklebust, 2020). Myklebust (2020, s. 110) forklarer at loven her forutsetter at skolen skaper et godt grunnlag både for elevenes personlige utvikling og for deres faglige utdanning. I tillegg til å være opptatt av nyankomne elevers språklige utvikling, må læreren også være opptatt av å arbeide med innholdet i andrespråksundervisningen på en slik måte at det gir grunnlag for identifikasjon og bygger på elevenes erfaringer og begrepsverden (Myklebust, 2020, s. 110).

I Stortingsmelding 23 2007/2008 stod det skrevet at «Å beherske flere språk er en verdifull ressurs både for det enkelte mennesket og for samfunnet. Forskning peker på morsmålets betydning for læring av andrespråket, og internasjonale studier understreker at det er viktig å understøtte utviklingen av flerspråklighet ved å anerkjenne morsmål og minoritetskultur. Et barn som får mulighet til å utvikle førstespråket samtidig som det lærer et nytt språk, vil kunne bli funksjonelt tospråklig. Dette er viktig for identitetsutviklingen og har betydning for barnets læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 18). Stortingsmeldingen har altså et ressursperspektiv på flerspråklighet. De understreker at det er sentralt å verdsette morsmål og minoritetskultur, og viser til at elevenes læring og identitetsutvikling gagnes ved en slik tilnærming.



## 1.2 Problemstilling

I denne studien ønsker jeg å undersøke hva som karakteriserer tekstinnholdet i læreboken *Norsk Start 8-10* skrevet av Vie Berg og Toril Kristin Sjø. Med tekstinnhold menes det i denne sammenhengen både hvordan tekstene presenteres gjennom innhold og multimodalt samspill, men også gjennom valg av tematikk. Dermed ønsker jeg å undersøke hvorvidt boken kan oppleves som et relevant bidrag til flerspråklige ungdomstrinnselevs språkopplæring og identitetsutvikling. Dette undersøkes i lys av både lærebokens tekstutvalg og tilhørende illustrasjoner ved å se på hvilken tematikk disse multimodale tekstene vektlegger, hvilke kulturelle referanserammer de viser til, og hvordan boken kan appellere til flerspråklige ungdomsskoleelever som er nyankomne i Norge og har norsk som sitt andrespråk.

Læreboken baserer sitt innhold på læreplanverket fra Kunnskapsløftet (2006) i faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. I læreplanverket fra 2020, skriver Kunnskapsdepartementet at *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag. Slik kan faget legge grunnlaget for samfunnsdeltakelse og videre kvalifisering for yrkesliv» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Et viktig formål med faget er dermed å formidle både kulturforståelse og å hjelpe elevene til å nå et grunnleggende nivå i norsk som vil kunne gi de en «billett» inn i videre yrkesliv og samfunnsnivå. Et annet sentralt aspekt er også at opplæring i grunnleggende norsk vil bistå elevene i deres identitetsutvikling og deltakelse i sosiale fellesskap.

Problemstillingen som danner grunnlag for studien er:

*«Hva karakteriserer tekstinnholdet i en lærebok i faget Grunnleggende norsk for språklige minoriteter? Hvordan kan vi forstå dette innholdet som et relevant bidrag til flerspråklige ungdomstrinnselevs andrespråklæring og identitetsutvikling?»*

For å svare på problemstillingen har jeg utformet 4 analysekategorier med tilhørende analytiske begreper:

INNHOLDSANALYSE	ANALYTISKE BEGREPER
Tekstens tema	identifikasjon bakgrunnsforståelse
Språklig og kulturelt mangfold	mangfold som ressurs identitetsfellesskap flerspråklighet språksammenlikning
Diskusjon og refleksjon	bekreftede identitet aktivere bakgrunnskunnskap
Samspill i modalitetene	identifikasjon aktivere tidligere og ny kunnskap

I denne studien er identitetsbegrepet knyttet til dimensjoner av gjenkjenning, representasjon og sosiale og kulturelle referanserammer i boken. Bonny Norton (2013) definerer identitetsbegrepet som «Identity as the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.» (Norton, 2013, s. 4) . Slik jeg forstår Norton, handler identitet om at den enkelte kan se seg selv sett i sammenheng med menneskene en har rundt seg, og å se hvilket potensiale en innehar som enkeltmenneske i denne sosiale verdenen som en befinner seg i. Det handler altså om hvilke tanker en har om seg selv som individ og hva en har mulighet til å oppnå. I denne studien interesserer jeg meg altså for hvorvidt eller på hvilke måter læreboka kan gi grunnlag for personlig utvikling så vel som språklig og faglig utvikling.

Problemstillingen presenterer også begrepet *flerspråklige elever*. Begrepet brukes flittig på norsk som andrespråksfeltet det siste året. Det finnes flere definisjoner og argumentasjoner for å bruke flerspråklige elever som en betegnelse for den aktuelle elevgruppen som er

målgruppen for læreboken som analyseres. Ett av disse kommer fra Utdanningsdirektoratet i 2016, hvor de utarbeidet en støtteside for å forklare begreper som brukes i sammenheng med norsk som andrespråksundervisning. De forklarer at de innehar et ressurs-orientert perspektiv på elevgruppen, og at de velger å bruke det aktuelle begrepet da det innebærer: «En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk.» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Her vektlegger Utdanningsdirektoratet elevenes kompetanse og hva de sitter inne med av språklige ferdigheter og erfaringer. Utdanningsdirektoratet vektlegger også den enkeltes identifisering til egen språkkompetanse som utgangspunkt for begrepet.

Identitetsutvikling står også som et sentralt nøkkelbegrep i oppgavens problemstilling. I oppgaven blir sammenhengen mellom identitet og anerkjennelse løftet fram som en måte å arbeide med identitetsutvikling på. Det vises til Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse, hvor Honneth påpeker at det i utviklingspsykologien er slik at emosjonell indentifikasjon med en konkret andreperson, er sett på som avgjørende for all tankevirksomhet. Honneth peker derfor på at anerkjennelse kan føre til en opplevelse av aksept eller identifisering. En slik anerkjennende holdning, som kan komme frem gjennom eksempelvis å presentere identifiserbart innhold med mangfoldig kulturell eller språklig representasjon, kan føre til positiv identitetsutvikling. Denne tankemåten som Honneth (2008) presenterer har dermed dannet grunnlaget for flere av de analytiske begrepene som befinner seg i tabellen ovenfor, og som bakgrunn for oppgavens analysearbeid.

### 1.3 Kort om læreboken som blir analysert



Figur 1 - Norsk Start 8-10  
(Cappelen Damm, 2022)

Læreboken *Norsk Start 8-10* er altså skrevet av Vie Berg og Toril Kristin Sjø og utgitt av Cappelen Damm.

Boken er skrevet for faget Grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever og retter seg inn mot ungdomstrinns elever som skal lære norsk som et andrespråk. Den er delt inn i de tre nivåene som læreplanen beskriver. Innenfor de totalt 19 kapitlene i lærebokens 3 nivå presenteres det flere multimodale tekster.

Forlaget skriver på den ene side at læreverket er utarbeidet med formål om å utvikle elevenes dagligtale. På den andre siden skriver de at «Formålet med Norsk start er å gi elevene så gode norskkunnskaper at de kan følge vanlig undervisning så raskt som mulig. Norsk start 8-10 kan brukes for elever på hele ungdomstrinnet. En 10.-klassing kan derfor jobbe på samme nivå som en 8.-klassing alt etter hvor mye norsk eleven mestrer. Både temaer og bildebruk er godt egnet for ungdom. Her vil alle finne interessant og nyttig informasjon om det å være ung i Norge, noe som vil øke motivasjonen for å lære språket. Elevene starter på nivå 1, og jobber seg gjennom de tre nivåene.» (Cappelen Damm, 2022) Forlaget slår altså fast at boken er godt tilpasset målgruppen.

Denne boken er skrevet i 2010, men er i bruk ved flere skoler i landet i dag. Den brukes både i innføringsklasser og i ordinære klasser der nyankomne elever som har krav på undervisning i norsk som andrespråk har sin klassetilhørighet. Følgelig er det mange elever som møter nettopp dette innholdet i andrespråksundervisningen. Av den grunn er det relevant å analysere boken for å forstå mer av opplæringssituasjonen for flerspråklige elever.

#### **1.4 Tidligere lærebokforskning knyttet til fagfeltet norsk som andrespråk**

Det er flere studier som har vært av særskilt interesse for min aktuelle studie. Noe som er aktuelt å påpeke er at studiene jeg har sett på i forkant av min egen har omtalt bøker som er brukt i de tradisjonelle norskfaget og i samfunnsfag. Da denne studien tar for seg en bok i faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, skiller den seg fra de nevnte studiene. Det er likevel sentrale poeng å innhente fra flere av studiene.

Røthing (2015) undersøker hvordan rasisme er omtalt i læreplaner for grunnskolen i perioden 1997 til 2013 (Røthing, 2015, s. 72). Røthing formidler en forståelse av rasisme som ekstreme holdninger og handlinger. Rasisme og diskriminering behandles ikke som et strukturelt og institusjonelt fenomen i Norge. Årsaker til rasisme knyttes til enkeltindividens fiendebilder og negative holdninger. Det samlede bildet som de ulike forskningsprosjektene hun presenterer gir av norske lærebøker i grunnskolen, er at læreverkene som brukes, i begrenset grad gir lærerne hjelp til å skape et innhold som rommer muligheter for identifikasjon for alle elever med sine ulike sosiale, kulturelle og språklige erfaringer (Røthing, 2015). Dette funnet er interessant i den forstand at konsekvensen av å ha et innhold som er preget av lite mangfold og identifikasjon kan føre til at enkelte elever ekskluderes fra viktig identitetsskapende arbeid som skolen skal legge opp til i sitt daglige virke.

Kulbrandstad analyserer i sin studie fra 2019 et utvalg lærebøker for grunnskolens norskfag i lys av samfunnets økte flerspråklige mangfold. Hun undersøker på hvilke måter lærebøkene, som alle er utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, tematiserer flerspråklig mangfold og det å lære norsk som et andrespråk (Kulbrandstad L. I., 2019, s. 7). Kulbrandstad konkluderer med at lærestoffet er preget av en *ensspråklig* norm. Kunnskapsstoff om flerspråklighet og det å lære å bruke norsk som et andrespråk er så godt som fraværende i bøkene (Kulbrandstad L. I., 2019). Det at andrespråklæring og flerspråklighet er fraværende i lærebøker i det ordinære norskfaget, kan være med på å sende signaler om at flerspråklighet kun er viktig i faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. En slik oppdagelse gjort av Kulbrandstad i 2019, skaper derfor enda større interesse for hvilke funn en kan få i en bok som er laget for å nå målgruppen flerspråklige elever med norsk som andrespråk, og om fokuset på flerspråklighet og mangfold er større eller like fraværende der.

Gjerpe (2021) undersøkte hvordan lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet presenterte samisk innhold, og hvordan lærebøkene skapte en rolle i konstruksjon og formidling av gruppebaserte fordommer. Gjerpe kom fram til at lærebøkene hun undersøkte var med på å skape et tydelig skille mellom «det samiske» og det norske majoritetssamfunnet da de blant annet manglet en tydeligere kobling mellom Alta-saken og opprettelsen av Sametinget, da dette kunne åpne for en viktig diskusjon om den norske statens behandling av minoriteter generelt (Gjerpe, 2021). Gjerpe peker dermed på det å legge opp diskusjon hos elevene som sentralt for lærebøkene for å aktivere kunnskap, for å skape identifikasjon, og for å forhindre diskriminering av minoriteter. I min aktuelle studie undersøkes det hvordan bokens multimodale tekster legger opp til diskusjon i tilknytning til tematikk som kan oppleves som relevant for ungdom. I likhet med Gjerpe, er det interessant å undersøke sammenhengen mellom minoritet og majoritet i en lærebok som er laget for å møte en minoritetsgruppe som består av et stort mangfold også innad i gruppen.

## **1.5 Oppbygging av studien**

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I kunnskapsgrunnlaget, kapittel 2, blir teorigrunnlaget og det tidlige forskningsarbeidet med tilknytning til studien presentert. Her blir blant annet sentrale styringsdokumenter, og min forståelse av læreplanverket generelt og læreplanen for *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* spesielt klargjort. Sentrale nøkkelbegrep for denne delen av oppgaven er norsk som andrespråk, identitetsutvikling, anerkjennelse, lærebok, læreplan ressursperspektiv, multimodalitet og språkopplæring.

I kapittel 3, metodekapittelet, blir studiens oppbygging gjennomgått. Her blir metode, reliabilitet, etiske forhold og selve analyseprosessen som forklarer hvordan jeg har kommet frem til datamaterialet og funn presentert.

I kapittel 4, oppgavens kapittel som tar for seg analyse og funn, blir problemstillingens analysekategorier med utgangspunkt i fremlagt tabell gjennomgått med utgangspunkt i en oversiktsanalyse og en næranalyse av 6 utvalgte tekster. Tekstene i næranalysen blir presentert kronologisk hvor jeg går systematisk gjennom alle de 4 kategoriene med tilhørende analytiske begreper.

Kapittel 5, drøftingskapittelet, inneholder en sammenfatning av funn med bakgrunn i kunnskapsgrunnlag, hvor disse blir flettet sammen med mine egne tanker rundt det datamaterialet som er kommet frem basert på relevant fremlagt teori.

Kapittel 6 inneholder avslutning og implikasjoner for eventuell videre forskning. Her presenteres sentrale funn, og min egen læring og opplevelse av studien blir belyst.

## 2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

I dette kapittelet blir forskning, styringsdokumenter og teori som danner grunnlag for analysen og problemstillingen presentert. Dette kapittelet er delt inn i følgende fire underkapitler: *Læreplanen Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, *Identitetsbekreftelse i andrespråksundervisning*, *Bakgrunnskunnskaper i norsk som andrespråksundervisning* og *Å studere læreboken*. Det andre og tredje delkapittelet samler det teoretiske grunnlaget for min utforskning av innholdet i læreboktekstene, og tar sitt utgangspunkt i Cummins' (2014) modell for arbeid med tekster i et andrespråksperspektiv (se figur 2 under). Blant mange nødvendige komponenter som må ligge til grunn for andrespråklæring, framhever han betydningen av å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper og sørge for identitetsbekreftelse gjennom bruk av elevenes flerspråklige repertoar, skape grunnlag for identifikasjon og gjenkjenning og koble undervisningsinnholdet til elevenes tidligere begrepsforståelse og erfaringer (Cummins, 2014, s. 146). Jeg har altså rammet inn det teoretiske grunnlaget jeg bruker med disse to komponentene eller dimensjonene i opplæringen for flerspråklige elever. De blir videre utdypet med ulike perspektiver som andre forskere har bidratt med og som synes å gå i samme retning som Cummins' teoretiske ståsted.



Figur 2: Cummins' modell *The Literacy Engagement Framework* (Cummins, 2014, s. 150)

### 2.1 Læreplanen Grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en sentral plan for «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag. Slik kan faget legge grunnlaget for samfunnsdeltakelse og videre kvalifisering for yrkesliv» (Kunnskapsdepartementet, 2020) skriver Kunnskapsdepartementet. Læreplanen i Grunnleggende norsk for språklige minoriteter

har dermed som hovedformål å sikre elevgruppen fremtidig deltakelse i fellesskap både i skolen og i samfunnet ved å gi de en sammensatt kompetanse.

Språkopplæring er selvsagt i fokus, men Kunnskapsdepartementet peker også på, under læreverkets overordnede del at Grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik kan faget ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Elevenes forkunnskaper og deres identitet skal sikres og trekkes frem i mangfoldet i forbindelse med dette faget slik at en kan ivareta menneskeverdet hos den enkelte og anerkjenne det enkelte individ som en ressurs. En slik tilnærming står også i sammenheng med den ordinære læreplanens mål, herunder overordnet del hvor blant annet identitet og språk også blir nevnt som sentralt i opplæringen: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Disse overordnede verdiene om sammenhengen mellom kultur, språk og identitet, og å se elevene som ressurser i klasserommet står dermed sterkt både i Læreplanen for Grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og for den ordinære Læreplanen i norsk.

Kunnskapsdepartementet har altså et ressursorientert perspektiv på flerspråklighet når de skriver at faget blant annet skal gjøre at elevene opplever «at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). For å få til dette, skriver de at «Faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik kan faget ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).

I den nye læreplanens overordnede del har et nytt tverrfaglig tema *Folkehelse og livsmestring* tredd inn. For faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* står det at dette tverrfaglige temaet handler om å «utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig på norsk. Dette gir mulighet til å utforske egne tanker, erfaringer og følelser, og til å håndtere mellommenneskelige relasjoner i språklige og kulturelt sammensatte fellesskap.

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Ved å mestre det norske språket får elevene dermed mulighet til å kunne uttrykke seg og sine tanker, og til å mestre det å delta i sosiale fellesskap.



Kunnskapsdepartementet foreslår det å arbeide med tekster som sentralt for å bekrefte og å utfordre elevenes selvbylde. De skriver at arbeid med tekst dermed bidrar til identitetsutvikling. De konstaterer at arbeid med språk og språkbruk gjennom tekst kan gi elevene nye perspektiver på språklig identitet (Kunnskapsdepartementet , 2020, s. 3).

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er delt inn i 3 nivå.

Kompetansemål for nivå 1 kjennetegnes av grunnleggende språkopplæring som å kunne «uttale, lese og bruke norske tall», «utforske grunnleggende mønstre for norsk rettskriving, formverk og setningsstruktur», «bruke ord og uttrykk for å hilse, introdusere seg, be om noe, takke og uttrykke følelser og behov» og «bruke fraser om personlige og hverdagslige emner». Kompetansemål for nivå 2 går et hakk videre, og fokuserer blant annet på å «forstå og samtale om hovedinnholdet i muntlige tekster», «beskrive kunst- og kulturuttrykk fra ulike land og kulturer og samtale om likheter og forskjeller» og «gi uttrykk for egne meninger skriftlig og muntlig». Kompetansemål for det siste nivået, nivå nummer 3, vektlegger blant annet å «følge opp og bygge videre på andres samtalebidrag i hverdagslige og faglige samtaler» «reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper», og «reflektere over innhold, form og formål i ulike tekster» (Kunnskapsdepartementet , 2020, ss. 5-7).

Læreplanen i Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har derfor en prosess-orientert tilnærming til andrespråksundervisningen. Elevene begynner med den grunnleggende språkopplæringen, for så å arbeide seg videre til nivå 2 og til slutt nivå 3, som har som mål å ruste elevene til å delta i den ordinære norskundervisningen og klasseromsundervisningen på lik linje med de andre elevene i klassen.

### **2.1.1 Flerspråklighet som ressurs**

Norsk som andrespråk og andrespråksdidaktikk er et stort, og økende forskningsfelt de siste årene. Tonne og Palm (2015) skriver om andrespråksdidaktisk klasseromsforskning for perioden 1985-2015. De forklarer at forskningen på feltet kom som et svar på et nytt kunnskapsbehov hos lærerne. Dette skjedde som en konsekvens av et økende antall elever med andre morsmål enn norsk i den norske skolen fra 1970-tallet. De beskriver hvordan lærerne og skolen har gått fra å ha en individualisert og problemorientert tilnærming, til å fokusere på hvordan språkkompetansen til de flerspråklige elevene i en klasse kan brukes som ressurs (Tonne & Palm, 2015, s. 312). En slik ressursorientert tilnærming på flerspråklighet er

sentral for skolen de siste årene, og er derfor også med på å danne et ressurs-orientert grunnsyn i denne masteroppgaven.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en støttende nettside for å forklare begreper som blir brukt i norsk som andrespråksundervisning i læreplanverket. De skriver blant annet at «Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1.–10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnopplæringens område.» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1).

Utdanningsdirektoratet vektlegger altså elevenes morsmål i sin definisjon av minoritetsspråklig. En slik definisjon på elever i norsk som andrespråksopplæringen kan oppleves som litt for snever da den ikke rommer den mangfoldige språklige kompetansen flere av disse elevene innehar. Derfor presenterer Utdanningsdirektoratet, i likhet med Tonne og Palm (2015) begrepet *flerspråklige elever*, som de også forklarer: «En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk.» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Her vektlegger Utdanningsdirektoratet elevenes kompetanse og hva de sitter inne med av språklige ferdigheter og erfaringer.

I sin artikkel fra 2020 skriver Myklebust spesifikt om tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet, og diskuterer begrepet minoritetsspråklig. Hun skriver at bruk av dette begrepet gjør at man står i fare for å overse de språklige og begrepsmessige ressursene som disse elevene har. (Myklebust, 2020, s. 96) I oppgaven ønsker jeg derfor å bruke begrepet flerspråklig, da jeg ønsker å ha et gjennomgående ressursorientert perspektiv på elevgruppen som læreboken retter seg mot.

Transspråklighet er et relevant begrep når en skal ha et ressursorientert perspektiv på flerspråklighet. García (2019) skriver om opprinnelsen til begrepet transspråklighet, og nevner Williams som formulerte begrepet for første gang i 1994 basert på det walisiske ordet *trawsieithu*. Begrepet ble brukt om en pedagogisk praksis der elevene blir bedt om å veksle språk avhengig av om de skulle ta til seg eller produsere. De kunne for eksempel bli bedt om å lese noe på engelsk, og skrive om det på walisisk, eller omvendt. Senere har termen blitt

videreutviklet og utvidet av mange forskere, og det har kommet flere definisjoner på begrepet. (García, 2019, s. 36).

García presenterer derfor også sin egen forklaring på begrepet som hun formulerte i 2009, hvor hun skriver at transspråking er «mangfoldige diskursive praksiser som tospråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener. Fra et transspråkingsperspektiv har tospråklige individer ett språkrepertoar, og derfra velger de trekk strategisk for å kommunisere effektivt. Det vil si at transspråking tar utgangspunkt i at språkpraksisene til tospråklige er normen, ikke språket til enspråklige, slik det beskrives i tradisjonelle bøker og grammatikker om språkbruk.» (García, 2019, s. 39). García presenterer slik et perspektiv på transspråklighet, og dermed også på flerspråklighet, som at det å være tospråklig eller flerspråklig som en norm. Hun begrunner dette i at alle språkbrukere velger strategier for å kommunisere så effektivt som mulig, og at en slik effektivisering ofte resulterer i transspråklighet.

García peker også på at transspråking vektlegger det multimodale aspektet av flerspråklighet, eksempelvis ved bruk av tegn. Hun forklarer at vellykket flerspråklig samhandling alltid har fått hjelp fra flere modaliteter som for eksempel visuelle signaler, berøring, tonefall, lyder og andre kommunikasjonsformer enn ord (García, 2019, ss. 44-45). Multimodale tekster har derfor en klar sammenheng med transspråklighet, og dermed også flerspråklighet da flere modaliteter alltid vært inkludert i det skrevne (García, 2019, ss. 44-45).

### **2.1.2 Kulturforståelse og identitet**

Bonny Norton (2013) drøfter sammenhengen mellom identitetsbegrepet og andrespråksundervisning. Hun definerer identitets-begrepet som «Identity as the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.» (Norton, 2013, s. 4) Norton har derfor fokus på personens forhold til tid og rom, og ikke minst deres syn på egen fremtid. Norton trekker paralleller mellom det hun kaller for «Identity and investment», eller *identitet og investering*. Norton forklarer er eget prosjekt hvor hun undersøkte hvorvidt motivasjon var nødvendig for at språkinnlærere skulle lære språk, og om det at elevene var dedikerte til språkinnlæringen hadde innvirkning på innlæring eller ei. Norton fremlegger sine resultater som viser at høy motivasjon hos elevene ikke nødvendigvis hadde sammenheng med å lære et språk godt. Derfor kommer Norton opp med begrepet «investment», eller investering, for å komplimentere konstruksjonene mellom motivasjon i språkinnlæring og

undervisning. Hvis elevene «investerer» i språket som skal læres i form av å skape en forståelse for at en forståelse for et nytt språk har sammenheng med å få et bredere spekter av språkkunnskap, utdanning, vennskap, penger og «capital goods», vil deres sosiale og kulturelle kapital styrkes. Når disse kapitalene styrkes gjennom språkinnlæring, styrkes også elevenes syn på seg selv og deres identitet (Norton, 2013, s. 6).

Rosen og Wedin (2015) peker også på sammenhengen mellom identitet og språkinnlæring. De skriver at begrepet handler om hvem en er, eller hvordan en fremstiller seg selv. Mennesker er aldri isolert fra andre, og skaper sin identitet gjennom kultur og i relasjon til de identitetsposisjonene en blir tilskrevet. Her viser Rosen og Wedin til ulike roller en kan inneha, alt fra familiære roller som søster eller bror, til venninne eller en posisjon en har som elev eller lærer. De ser på språk og sosial interaksjon som sentrale prosesser i denne identitetsskapingen da vi skaper mening om oss selv gjennom å bruke språk. Språkbruken vår kan forsterke, reproducere eller forvandle visse identiteter. En tilpasser derfor språket til hvilken rolle eller identitet en befinner seg i (Rosen & Wedin, 2015, ss. 160-161).

Nieto (2018) skriver også om hvordan en kan arbeide for å skape en skole hvor en arbeider for å inkludere elevmangfoldet, og bruker begrepet *multicultural educaion*, eller eventuelt *mangfolds-utdanning*. Begrepet bruker Nieto i sin beskrivelse om hvordan utdanning om mangfold har vært et fokusområde for skoler og i utdannings-miljøet i lang tid. Samtidig problematiserer Nieto hvordan disse fagkretsene ikke har arbeidet systematisk for å inkludere dette kulturelle mangfoldet. Hun skriver at arbeidet ofte blir gjort i form av å arbeide med spesifikke tema eller spesifikke personer, og at arbeidet ikke inkluderes nok i det daglige virket (Nieto, 2018, s. 29). Nieto kritiserer derfor, i likhet med Myklebust og Loona en fremmedgjørende tilnærming til mangfold i skolen.

Nieto presiserer at ingen definisjoner på mangfolds-utdanning kan dekke hele begrepets kompleksitet, men kommenterer samtidig på den positive siden at utdannings-miljøet de siste 30 årene har vært overraskende konsekvente i sine mål, mening, og grunner for utdanning i mangfold. (Nieto, 2018, s. 30) Nieto forsøker, til tross for sitt kritiske blikk på å definere begrepet, å forklare det ved å skrive at «Multicultural education is a process of comprehensive school reform and basic education for all students. It challenges and rejects racism and other forms of discrimination in schools and society, and accepts and affirms the pluralism (ethnic, racial, linguistic, religious, economic, and gender, among others) that students, their communities, and teachers reflect» (Nieto, 2018, s. 31). Nieto deler også multicultural

education i 7 deler, hvor antiracist education, basic education, importance for all students, pervasive, social justice, process og critical pedagogy er områder hun peker ut som sentrale for å karakterisere begrepets hovedformål og innhold. (Nieto, 2018, s. 31) Nieto sin definisjon innehar altså et sterkt anti-diskrimineringsfokus med fokus på anti-rasistisk holdning gjennom et prosessorientert fokus på å lære barn og unge om det flerkulturelle mangfoldet.

Kongslie (2015) er opptatt av litteraturens betydning for representasjon for deriblant kulturmøter og identitet, og viser til flere litterære verk og forfattere. Kongslie utpeker deriblant Knut Hamsuns *Landstrykere* fra 1927 som et godt utgangspunkt for fremstillingen av kulturmøte og identitet. Hun begrunner dette blant annet i at det i samtidslitteraturen ofte dreier seg om motiv som gjelder majoritet og minoritet i den nyere kosmopoliske tiden. Derfor er det også tjenelig, mener Kongslie, å vise til litterære verk som kan anses som «hjemlige» som tematiserer historiske minoriteter i en tjenlig kontekst, slik *Landstrykerne* suksessfullt gjør. Kongslie skriver at arbeid med verket har «opna opp for narratologiske og sosiologiske perspektiv på framstillinga av kulturmøte og identitet.» (Kongslie, 2015, s. 220).

Slik blir litteraturen og utvalget litteratur en møter av sentral betydning for identitetsutvikling og anerkjennelse av elevmangfoldet. Kongslies har fokus på flerkulturell samtidslitteratur som en formidler av erfaringer med migrasjon, kulturmøter og språkbytte som viktig å se i sammenheng med andrespråksfaget. Slik jeg forstår Kongslie, vil denne typen samtidslitteratur skape relevante rammer for undervisning og refleksjon da den vil kunne være gjenkjennbar hos elevene.

Ellingsen (2007) skriver også om litteraturutvalg i møtet med elevmangfoldet, og om hvordan litteraturen kan fungere som en modell av virkeligheten. En modell der handlinger, ideer og materiale tilstander er framstilt på en mer oversiktlig måte enn livet selv vanligvis gjør. Ellingsen ser derfor på litteraturen som en viktig kilde for å forstå og få kunnskaper om verden utenfor teksten og den utviklingen som har funnet sted (Ellingsen, 2007, s. 5).

Ellingsen beskriver det store mangfoldet vi har av mennesker med ulike språk, kultur og ideologi i dagens Norge. Hun skriver at denne gruppen har noe til felles til tross for deres ulikheter: de er alle minoriteter i samfunnet, og blir ifølge Ellingsen ofte framstilt som en motsatt til majoritetsbefolkningen (Ellingsen, 2007, s. 5). Ellingsen skriver om «den Andre», hvor hun refererer til minoritetene som blir sett på som annerledes. Ellingsen skriver at

litteraturen er med på å skape et bilde av «den Andre», hvor spesielt skjønnlitteraturen åpner for å fokusere på beskrivelser av enkeltindivider og inviterer til meddiktning og engasjement.

Ellingsen skriver i sin artikkel om hvordan representanter fra forskjellige minoritetsgrupper har blitt framstilt i tekster fra norsk litteratur fra 1930-tallet til 2007. Hun har hentet tekstene fra barne- og ungdomslitteraturen, da med spesiell vekt på ungdom. Hun skriver at tekstene handler om overgangsfasen mellom barndom og voksenliv, hvor ungdommene gjennomgår en sosialiseringssprosess hvor deres posisjon som minoritetsspråklige virker inn på denne prosessen. Tekstene er altså svært relaterbare, da de tar opp virkelighetsnære tema. Slik kan en trekke paralleller til Kongslie, som nevner betydningen av å presentere gjenkjennbar og relevant litteratur. Kongslie legger også frem et sentralt aspekt ved litteraturen: dens makt over å klassifisere og konstruere «sannheter» eller fremstillinger av virkeligheten (Ellingsen, 2007, s. 6). Det er derfor svært viktig at litteraturen gir leseren et positivt syn på «den andre», og det mangfoldet som også befinner seg i elevgruppen for at den skal oppleves som anerkjennende og gi «jeg-forankring».

## 2.2 Identitetsbekreftelse i norsk som andrespråksundervisning

Språk og identitet er knyttet tett sammen. Dette bekrefter Danbolt og Kulbrandstad hvor de i 2008 gjennomførte et prosjekt med formål om å prøve ut nye arbeidsformer i skolen med fokus på språklig bevissthet hos elever med norsk som andrespråk. I forskningsartikkelen peker de på Hagtvet (2004) som har fokus på at språk og identitet henger sammen. Hagtvet skriver om «jeg-forankring», og at språkstimuleringen må ta utgangspunkt i barnets initiativ, behov og interesser. Slik vil språkopplæringen styrke identitetsdanning, selvfølelse og selvbilde i en positiv retning (Danbolt & Kulbrandstad, 2008, ss. 60-61). Språkopplæringen bør altså ta utgangspunkt i det elevene er opptatt av, og det som interesserer dem for at en skal kunne styrke deres identitet på en best mulig måte.

Honneth (2008) skriver om *recognition*, eller *anerkjennelse*, og om anerkjennelse som viktigere enn kognisjon, eller erkjennelse: «in human social behavior, recognition and empathetic engagement necessarily enjoy a simultaneously genetic and categorial priority over cognition and a detached understanding of social facts» (Honneth, 2008, s. 52). Honneth ser på anerkjennelse som av særdeles stor betydning for sosial oppfattelse og engasjement. Honneth nevner også *empathetic engagement*, og viser til anerkjennelse og det å bli forstått og

sett som ett. Man kan slik si at Honneth mener at anerkjennelse handler om å bli forstått og å skape en følelse av medmenneskelighet.

Honneth viser også til at anerkjennelse som at «A subject capable of an expressive self-relationship must necessarily be capable of affirming himself to the extent that he regards his own psychic experiences as worthy of being actively disclosed and articulated.» (Honneth, 2008, s. 72). Anerkjennelse handler derfor også om å anse seg selv som god nok, og som «verdige» til å bli sett av andre og å motta ord fra andre med en positiv betydning. Derfor kan en slik Honneth ser anerkjennelse, også anta at anerkjennelse handler mye om selvet, og om oppfattelsen av seg selv. Derfor har anerkjennelse en stor betydning, da det å føle seg sett vil kunne føre til at en aksepterer seg selv og føler seg nettopp anerkjent som enkeltindivid.

Honneth skriver videre at «For developmental psychology, emotional identification with a concrete second person is regarded as a prerequisite of all thought» (Honneth, 2008, s. 53) Honneth poengterer her at det i utviklingspsykologien er slik at emosjonell indentifikasjon med en konkret andreperson, er sett på som avgjørende for all tankevirksomhet. Slik jeg ser det, mener Honneth at anerkjennelse, og en slik opplevelse av aksept eller identifisering fra et medmenneske er avgjørende for å kunne være et levende og tenkende menneske.

Spernes (2014) skriver om elever med innvandrerbakgrunn og deres skoleerfaringer. Hun gjennomførte fokusgruppeintervju av elever med innvandrerbakgrunn, og bygget studien sin på Honneths nevnte teori om anerkjennelse og betydningen av denne (Spernes, 2014, s. 177). I artikkelen skriver Spernes at Honneth (2007) forstår anerkjennelse som livsnødvendig: «Mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske» (Honneth, 2008, s.145 i Spernes, 2014, s. 179). Dersom individet ikke opplever anerkjennelse, vil det erfare moralsk krenkelse. Dette betyr at det individuelt eller kollektivt nektes rettigheter, blir ekskludert fra et sosialt fellesskap, ikke får sine evner verdsatt eller bekreftet, og at livsformer nedvurderes. I ytterste konsekvens kan personens identitet bryte sammen (Spernes, 2014, s. 179). Anerkjennelse blir derfor grunnleggende for at identitetsutvikling skal finne sted.

Ifølge Honneth (2008) blir «følelsesmessige bindinger» en forutsetning for anerkjennelse innenfor privatsfæren: «emotional identification with others is absolutely necessary to the taking over of another person's perspective, which in turn leads to the development of the capacity for symbolic thought» (Honneth, 2008, s. 43). Spernes forklarer hvordan hun forstår dette i sin artikkel. Spernes forstår Honneth slik at det er viktig at de som inngår i en relasjon,

kjenner hverandre, og at de har kjennskap til hverandres bakgrunn (Spernes, 2014, s. 191). Det at elevene har en relasjon til hverandre, og at de kjenner til hverandres kompetanse og erfaringsbakgrunn vil være en forutsetning for at anerkjennelse skal finne sted.

Informantene i Spernes sitt forskningsprosjekt var svært samstemte når det gjaldt oppfatningen av skolens manglende kunnskap om kulturer forskjellige fra den tradisjonelle norske kulturen. «De sa at læreres og medelevers kunnskap var påvirket av en stereotyp beskrivelse av innvandrerkultur i massemedia, noe som kan tolkes slik at de ikke hadde erfart seg selv som enkeltindivider, men som representanter for ei gruppe. Informantenes erfaringer var at deres hjemmekultur ble underkommunisert, og at skolen kun speilet den tradisjonelle norske kulturen. Informantene var enige om at den norske kulturen måtte være dominerende i skolen, men de savnet større interesse og forståelse for sin egen kulturbakgrunn» (Spernes, 2014, s. 191). Informantene gir dermed uttrykk for et ønske om innsikt i deres bakgrunn gjennom økende representasjon.

Representasjon, og fokus på å inkludere elevers kompetanse og bakgrunn har Leoni (2011) fokus på i sitt forskningsprosjekt. Leoni presenterer hennes egne og fire av hennes elevers refleksjoner rundt prosessen av å konstruere tekster med fokus på «dual language identity». Tekstene var skrevet både på elevenes førstespråk og andrespråk, og ble publisert digitalt. De dokumenterer endringer i elevenes selvbilde, og om hvordan kvaliteten på læringen blir påvirket basert på at elevene får bruke deres «home languages» som verktøy i læringsprosessen. Leoni skriver at det å bruke elevenes morsmål, eller «home languages» som en ressurs i læringsprosessen står i kontrast til det hun kaller for en «English-only zone» som preger de fleste klasserom (Leoni, 2011, s. 45). En slik «English-only-zone» vil kunne trekke paralleller til det informantene gir uttrykk for hos Spernes (2014), hvor deres bakgrunn og kompetanse blir underkommunisert.

Leoni forteller at hun ser på «identity texts» som en god måte å verdsette elevenes kulturelle og lingvistiske identiteter. Tekstene kan også skape en sammenheng mellom det elevene lærer i klasserommet, og deres faktiske opplevelser ute i samfunnet som mennesker. Når denne sammenhengen finner sted, oppstår det en relevans og det de lærer føles relevant. Det viktigste av alt er også at elevene kan føle at de eier det arbeidet de produserer, og at det er deres eget (Leoni, 2011, s. 48). Ved å legge opp til at elevene får bruke sin flerspråklige kompetanse, vil en kunne anerkjenne elevenes kompetanse, og dermed også la elevene ta utgangspunkt i sin



«jeg-forankring» under konstruksjon av nye tekster. Her kan tekstbegrepet brukes i et utvidet perspektiv, hvor også verbaltekst som elevene produserer inkluderes.

Leoni poengterer at elever som lærer et andrespråk har stor nytte av å bruke deres førstespråk til å skape mening både i grammatiske strukturer og vokabularutvikling, men også av verden rundt seg (Leoni, 2011, s. 49). Ved å inkludere elevenes førstespråk vil en kunne skape en større forståelse, og anerkjenne elevenes kompetanse. Leoni sitt forskningsprosjekt viser at det å inkludere elevenes førstespråk i undervisningen styrker elevenes identitetsutvikling og motiverer elevenes literacy og møte med litteratur (Leoni, 2011, s. 53). Leoni presiserer at det var viktig for elevene at de fikk muligheten til å uttrykke seg på sitt førstespråk, da de har et helt annet grunnlag for å uttrykke seg og sine tanker og meninger på sitt førstespråk, enn på andrespråket. (Leoni, 2011, s. 56). Slik blir førstespråket en verdifull bidragsyter for læring.

Myklebust (2020) skriver om hvordan skolen både innehar en identitetsskapende funksjon, i betydning av ansvar for følelsesmessig, sosial, etisk utvikling, og at den har en kunnskapsformidlingsfunksjon, i betydning av ansvar for faglig læringsutbytte (Myklebust, 2020, s. 97). En har slik et ansvar for å legge til rette for at det store elevmangfoldet får en positiv erfaring med språkopplæringen, og skolen generelt for å kunne styrke deres identitetutvikling.

I relasjon til Leoni (2011) og Spernes (2014), vektlegger Myklebust gjennom Honneth (2007) at lærerens engasjement for flerkulturelle og globale perspektiver er en måte å praktisere respekt og anerkjennelse på. Ved å inkludere elevenes bakgrunn og erfaringer, vil vi kunne få «Elever som erfarer anerkjennelse i form av omsorg, verdsetting og tilhørighet, utvikler gjerne en trygg identitet og får dermed et grunnlag for selv å kunne opptre anerkjennende» (Honneth, 2007 i Myklebust, 2020, s. 113).

Myklebust poengterer at et særskilt arbeid med tilpasset opplæring er viktig for at mangfoldet av elever skal få allsidige positive erfaringer som grunnlag både for personlig utvikling og for faglig utdanning. Hun begrunner slikt arbeid med å vise til tre hovedpunkter, hvor innholdet i skolen må gi grunnlag for alle elevers gjenkjennelse og identifikasjon, ha sitt utgangspunkt i alle elevers egne erfaringer og begrepsverden, og imøtekomme alle elevers behov for tilhørighet (Myklebust, 2020, s. 110).

Myklebust viser videre til hvordan en kan legge til rette for at disse hovedpunktene skal finne sted. Hun skriver at tilpasning av innhold i et språklig og kulturelt elevmangfold handler om å innarbeide flerspråklige og flerkulturelle perspektiver i de ulike fagene og temaene som elevene skal arbeide med. En slik innarbeiding kan skje på ulike måter. Det kan være helt enkle tiltak i form av markeringer av ulike kulturelle og religiøse høytidsdager, synliggjøring av ulike språk på skolens skilt og tekststoppslag, og det kan være bruk av fortellinger og eventyr med opprinnelse fra ulike deler av verden (Myklebust, 2020, s. 111). Myklebust nevner altså at det å synliggjøre det språklige og kulturelle mangfoldet er sentralt, og at det deriblant kan gjøres gjennom møter med et rikt tekstutvalg.

Myklebust omtaler dette som en additiv tilnærming til flerkulturell pedagogikk. Å utvide undervisningsinnholdet med denne typen språklige og kulturelle «innslag» kan være et første steg for å skape muligheter for identifikasjon og gjenkjenning for enkelte elever, men kan også ha motsatt virkning. En utfordring Myklebust peker på er at lærerne ikke har tilstrekkelig kulturell kunnskap, og at de relasjonere forbindelsene i en klasse kan være vanskelige. Slik kan resultatet ha en negativ effekt, og føre til fremmedgjøring av menneskers levemåter som ingen elever kjenner seg igjen i (Myklebust, 2020, s. 111).

En slik uheldig fremmedgjøring av språk og kultur presenterer også Loona (2001). Loona konstaterer at språk er et viktig symbol på menneskenes individuelle identitet og gruppeidentitet. Loona er opptatt av vår holdning til eget språk og andre språk, og hvordan vi sammenligner oss med hverandre og vår fortid og fremtid. Loona mener at når det oppstår skam over eget språk, så skammer vi oss egentlig over hvordan vi blir oppfattet av andre (Loona, 2001, ss. 227-228). Ifølge Loona handler en slik skam derfor mye om det sosiale fellesskapet, og hvorvidt en opplever anerkjennelse i fellesskapet eller ei.

Loona skriver om synet på at morsmålsundervisning for barn er omstridt, selv om det kan virke som at det er en felles konsensus om at det er bra for barn å kunne så mange språk som overhodet mulig. Loona viser derfor til at debatten egentlig baserer seg på sammenhengen mellom språk, kultur og identitet. «Ved å fremme tospråklighet hos barn fremmer man samtidig foreldrenes «annerledeshet» hos barna – noe som slett ikke oppfattes som ønskelig av alle.» (Loona, 2001, ss. 227-228). Jeg forstår det dermed slik at på samme måte som Myklebust (2020), vektlegger Loona den tette koblingen mellom språk og identitet, og at en slik påpeking av annerledeshet som i noen tilfeller kan oppstå kan være svært uheldig og hindre en slik positiv identitetsutvikling som en ønsker.

## 2.3 Bakgrunnskunnskaper i norsk som andrespråksundervisning

Elevenes bakgrunnskunnskaper kan betraktes som en del av identiteten deres. Komponenten «aktivere bakgrunnskunnskaper» i Cummins' modell for arbeid med tekstinhold i et andrespråksperspektiv handler om å anerkjenne elevenes eget liv og de forutsetningene de allerede har som ressurs for fag- og språklæring (se figur 2 som er formidlet i innledningen til dette kapittel 2). eleven allerede har.

I modellen påpeker Cummins at engasjement og tilgang på tekst blant annet kan oppnås når «instruction connects students lives by activating background knowledge which is often encoded in their L1» og «instruction affirms students academic, linguistic and cultural identities by enabling them to showcase their literacy accomplishments in both L1 and L2» (Cummins, 2014, s. 151). Med L1 og L2, peker Cummins mot L1 som elevens morsmål eller førstespråk, og L2 som elevenes andrespråk. Cummins sier dermed at ved å presentere innhold som aktiverer elevenes bakgrunnskunnskap gjennom eksempelvis å bruke deres allerede flerspråklige og flerkulturelle kompetanse kan en oppnå en bekreftelse av identitet og dermed utvide deres språklige kompetanse. Slik kan, ifølge Cummins, andrespråklæring med identitetsutvikling finne sted. Her anerkjennes elevens ressurser.

Cummins skriver også i 2001 om forholdet mellom språkopplæring og identitetsutvikling. Cummins peker på to kategorier *maksimal identitetsinvestering* og *maksimalt kognitivt engasjement*. I disse to kategoriene vektlegger Cummins at «i interaksjonen mellom lærere og elev må elevenes kognitive engagemang være maksimalt om de ska gjøre studiemessige framsteg. Likeledes må interaksjonen mellom lærere og elev bejaka elevenes kulturelle, språklige og personlige identiteter for å man ska skape forutsetninger i klassrummet for at elevene helhjertet ska vilja satsa av sig sjølva i inlæringsprosessen» (Cummins, 2001, ss. 8-9). Cummins mener dermed at elevenes kulturelle og språklige kompetanse som de allerede innehar skal løftes frem i klasserommet slik at de kan yte maksimalt i deres kognitive engasjement og dermed kunne gjøre framsteg i språkopplæringen. Ved å vektlegge kompetansen elevene innehar, vil elevene kunne delta maksimalt i innlæringsprosessen.

Cummins peker også på forholdet mellom kognitivt engasjement og identitetsinvestering: «Ju mer elevene lær sig, desto mer styrks deres studiemessige sjølvbild og desto mer engagerede i sine studier blir de. Elevene kommer dock inte att vilja investera sin identitet i inlæringsprosessen om de känner att läraren inte tycker om dem, respekterar dem och uppskattar deras

kunnskap och förmåga.» (Cummins, 2001, ss. 8-9). Som Cummins dermed påpeker, er det sentralt at elevene føler seg sett av sin lærer og medelever for at identitetsutviklingen skal finne sted i læringsprosessen. Her forklarer Cummins videre at anerkjennelse gjennom respekt, toleranse og kultur er viktig (Cummins, 2001, ss. 8-9).

### **2.3.1 Sosiokulturell teori om andrespråklæring**

Andrespråklæring er et komplekst fenomen. Det skriver Kulbrandstad og Ryen (2018) om når de beskriver ulike perspektiver på hvordan en lærer et andrespråk. De kommenterer at det ikke finnes noen teori om andrespråklæring som forklarer alle stadiene ved det å lære seg et andrespråk. De nevner læringsprosessens stadier til å inneholde alt fra de første ordene til avansert språkbruk i tale og skrift, den mentale dimensjonen som omfatter gradvis oppbygging av språkssystem i hjernen, og til de følelsesmessige og sosiale forholdene som er involvert i læringen. De konstaterer derfor med at de ulike teoriene som forsøker å forklare disse prosessene både er motstridende, men også supplerer hverandre på ulike plan (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28).

De skriver at en kan gruppere språklæringsteoriene på flere måter, men at et nærliggende inndelingsgrunnlag er hva teoriene antar at det å lære et andrespråk primært dreier seg om. De skiller her mellom 3 hovedretninger som inneholder tilegnelse av et nytt sett av vaner for atferd, hvor behaviorismen er størst, tilegninger av nye mentale ferdigheter, hvor kognitiv læringspsykologi er trumferende og deltakelse i et nytt sosialt og kulturelt fellesskap hvor sosiokulturell læringsteori dominerer (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). De kommenterer at den behavioristiske tilnærmingen har få tilhengere i dag, slik at det sentrale skillet i moderne andrespråkforskning gjerne går mellom de to sistnevnte retningene, altså kognitivismen og sosiokulturalisme (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). I analysen har jeg derfor valgt å vektlegge sosiokulturell læringsteori, da denne også trekker paralleller til Kunnskapsdepartementets ønske om gjøre elevene til aktive deltakere i samfunnslivet og i fellesskap, slik som nevnt under *2.1.1 Læreplan i grunnleggende norsk: flerspråklighet som ressurs*.

Kulbrandstad og Ryen forklarer at deltakelse er sentralt for sosiokulturell læringsteori innenfor andrespråklæring. De skriver at det å lære seg et nytt språk ikke primært handler om å «tilegne seg et sett av grammatiske, leksikalske og fonologiske former, men å bli

delaktig i nye sosiale fellesskap og en ny kultur gjennom språket. Språkkunnskaper ses ikke som abstrakte størrelser i sinnet til enkeltindivider, uavhengig av situasjon og kontekst. Tvert imot er innlæring av et språk og kunnskaper om språket situert, det vil si nær forbundet med den aktuelle sosiale og kulturelle sammenhengen.» (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). Sosiokulturell læringsteori ser derfor på elevenes deltakelse i sosiale fellesskap som viktig i andrespråklæringen. Et av forskningsspørsmålene for oppgaven dreier seg derfor nettopp om læreboken legger opp til diskusjon, da slike sosialt orienterte oppgaver er nødvendig i en sosiokulturell tilnærming. I den sosiokulturelle tilnærmingen på andrespråklæring vil dermed også elevenes relasjoner til hverandre og de voksne på skolen være av stor betydning. Dermed vil identitetsutviklingen også være sentral i en slik tilnærming.

Kulbrandstad og Ryen skriver om Vygotsky som sentral innen sosiokulturell læringsteori, og skriver at Vygotsky fremhever at «språkutvikling, som alle annen kognitiv utvikling, er et resultat av sosial samhandling. Oppfatningen er at tenkning medieres gjennom bruk av språk, og at man oppnår kontroll over mentale prosesser ved at det språket man mottar, og det språket man selv produserer, internaliseres. Men for at internalisering skal være mulig, må det språket som produseres, befinne seg innenfor innlærerens neste utviklingszone (*Zone of Proximal Development*).» (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 33). Vygotsky introduserer dermed *Zone of Proximal Development*, eller *den proksimale utviklingssonen* som sentral for andrespråklæring.

Lev Vygotsky oversatt av Rene Van Der Veer i 1997, skriver at «the zone of proximal development characterizes the difference between what the child is capable of himself and what he can become capable of with the help of a teacher» (Vygotsky, 1997, s. 29). Slik mener Vygotsky at den proksimale utviklingssonen handler om en fellesskaps-orientert tilnærming til læring. Det er grenser for hvor mye andrespråksinnlæreren kan lære helt på egenhånd. Gjennom hjelp fra en lærer, som muligens også tar utgangspunkt i en lærebok som legger opp til en slik sosial læringsprosess, kan eleven nå neste utviklingszone.

### **2.3.2 Å lese på andrespråket**

Kulbrandstad (2018) utførte et forskningsprosjekt hvor hun undersøkte hvordan fire ungdommer med norsk som sitt andrespråk opplevde å lese læreboktekster. Hun så på lesingen til elevgruppen, i tillegg til lesingen til fem jevnaldrende elever med norsk som

førstespråk. Resultatene fra studien viste at elevene presterte nokså ulikt, selv om de alle var like gamle og hadde minimum fem års bakgrunn i norsk skole (Kulbrandstad L. I., Å lese på andrespråket, 2018, s. 275). Studien viste derfor at det var forskjell blant elevene på det å lese tekster på førstespråk versus andrespråk.

Kulbrandstad undersøkte først hvordan elevene mestret å lese en overskrift med en overført betydning. Overskriften var «Medaljens bakside», og ingen av elevene med norsk som andrespråk kunne gjøre rede for den overførte betydningen. Kulbrandstad ønsket at elevene skulle prøve å forklare hva teksten skulle handle om basert på overskriften. Da de minoritetsspråklige elevene ikke kunne forklare overskriften, ble det svært vanskelig å skulle forutse hva teksten skulle handle om. Kulbrandstad konkluderer da logisk med at når man ikke forstår overskriften, kan den selvsagt heller ikke utnyttes til å foregripe innholdet (Kulbrandstad L. I., Å lese på andrespråket, 2018, s. 276). Overskriftene, og hvilke ord en bruker i tittelen på tekster kan derfor være avgjørende i en slik førlesefase, hvor elevene skal forberede seg på tekstene de skal lese.

Selj (2019) bekrefter valg av ord som sentralt for forståelse. Hun skriver om hvordan det er spesielt fagtekstene som kan være vanskelige for de minoritetsspråklige elevene, da disse tekstene gjerne inneholder spesifikke fagord og andre ord som er lavfrekvente i dagligtale. (Selj, 2019, s. 181) Ved å velge en tekst med et hverdagslig preg, er det større mulighet for at de minoritetsspråklige elevene, eller andre elever i klassen som har utfordringer med lesing av fagtekster kan forstå innholdet.

Kulbrandstad (2018) skriver at det er vanlig å finne to funn i andrespråkslesing. Det ene er at andrespråksleserne gjerne leser noe langsommere og forstår noe mindre enn førstespråksleserne. Ofte blir ordforrådet vurdert som sentralt her. Både for forståelsen av tekster, og for ordgjenkjenning. De som har et dårlig ordforråd, er ofte dårlige til å forstå. (Kulbrandstad L. I., Å lese på andrespråket, 2018, ss. 291-292) Eksempel på dette ser vi i undersøkelsen til Kulbrandstad, og eksemplet om «Medaljens bakside», hvor det var utfordrende å forstå et slikt metaforisk uttrykk.

Et annet sentralt funn er at manglende språklig sikkerhet i andrespråket ofte kan bidra til en langsom og unøyaktig avkoding under lesing. Kulbrandstad viser til at andrespråkslesere ofte henger seg opp i ord de ikke forstår når de leser, og at dette også bidrar til en unøyaktig og langsom avkoding. Kulbrandstad viser til Taube og Fredriksson (1995) som fant i sine

undersøkelser at innvandrerelevne ga uttrykk for at de var mer opptatt av ord når de leste svenske tekster, enn jevnaldrende med svensk som førstespråk sa at de var. Et annet eksempel er også Jimenez mfl. (1996), som gjennomførte en nærstudie av spansk-amerikanske ungdommers lesing. Her fant Jimenez mfl. ut at også gode andrespråkslesere hadde en større tendens til å rette oppmerksomheten mot ord de ikke kjente, og at dette kunne virke forstyrrende inn på lesingen. (Kulbrandstad L. I., Å lese på andrespråket, 2018, s. 292) Forskerne konkluderer derfor med at flerspråklige elever med norsk som andrespråk har en tendens til å henge seg opp i fremmedord, og at dette virker hemmende på lesingen og forståelsen av tekster. Om en tar utgangspunkt i dette, og trekker paralleller til Selj (2019) om lavfrekvente ord i fagtekster, kan det konkluderes med at typiske «fagord» eller lavfrekvente ord kan skape utfordringer i leseopplevelsen hos andrespråksleserne.

Kulbrandstad skriver at et annet forhold som kan gjøre andrespråkslesing vanskelig, er hvis leseren mangler den bakgrunnskunnskapen som trengs for å gjøre teksten forståelig. Hun forklarer at en del kunnskap vi tar for gitt at elever har når de vokser opp i Norge, ikke nødvendigvis er gitt at elevene med norsk som sitt andrespråk kjenner til (Kulbrandstad L. I., Å lese på andrespråket, 2018, ss. 293-294). Tekstene elevene møter på må derfor ta høyde for slike kulturelle og språklige referanserammer for slik å skape grunnlag for forståelse hos andrespråkslevene.

Kulbrandstad konkluderer avslutningsvis med at andrespråkslesere husker mer og gjør mer konkrete inferenser når de leser tekster de har god bakgrunnskunnskap om. Hun viser til sitt eget funn knyttet til en elev hun kaller for Daud, og hvordan denne eleven manglet bakgrunnskunnskap i møtet med teksten hun presenterte for Daud om «Minamata-syken» (Kulbrandstad L. I., Å lese på andrespråket, 2018, ss. 293-294). Et slikt møte med tekst, hvor bakgrunnskunnskapen mangler, vil kunne virke begrensende på leseforståelsen. Her vil elevenes proksimale utviklingssone blir utfordret, og elevene vil kunne trenge hjelp for å kunne få leseforståelse og nå neste utviklingssone.

## 2.4 Å studere læreboken

### 2.4.1 Lærebokens plass i undervisning

Blikstad-Balas (2014) hevder at «Innenfor skoleforskningen finnes det noen allment kjente sannheter. Dette er gjerne tydelige forskningsfunn som går igjen uavhengig av hvor og når ulike studier har blitt gjennomført. Et slikt solid internasjonalt «forskningsfaktum» er at læreboka er den viktigste teksten i skolen. Lærebøker blir brukt gjennomgående i de fleste fag som inngår i et utdanningsløp, fra den første ABC-boka i barneskolen til pensumbøker på masterstudier.» (Blikstad-Balas, 2014, s. 325). Blikstad-Balas peker dermed på lærebokens posisjon i skolen, og ser på læreboken som skolens viktigste tekst. Det er dermed sentralt å understreke at lærebøkene har en sentral plass i skolen, og at dens innhold dermed er av stor betydning for elevenes opplæring.

### 2.4.2 Lærebokens karakteristika

Skjelbred mfl. (2017) presenterer læreboken som sjanger, og nevner at «Lærebøker er sammensatte tekster, der forfatteren benytter mange meningsskapende ressurser for å få leseren i tale og formidle sitt budskap.» (Skjelbred mfl., 2017, s. 11). Skjelbred mfl. nevner også noen konkrete eksempler på slike meningsskapende ressurser, og forteller at disse kan være ulike typer illustrasjoner, eksempelvis fotografier, variert bruk av layout, størrelse på overskrifter, understrekinger og margtekster, og ulike verbalspråklige virkemidler, som spørsmål, sammenligninger og metaforer. (Skjelbred mfl., 2017, s. 11). Lærebokforfatterne tar altså i bruk ulike modaliteters semiotiske ressurser for å gjøre lærebøkene så mottakerorienterte som mulig, og for å kommunisere et budskap.

Skjelbred mfl. presiserer også at lærebøkene formidler et stoff fra noen som vet mer til noen som vet mindre, og at lærebøkene dermed inngår i en asymmetrisk kommunikasjonssituasjon. Det betyr at lærebokforfatteren må gjøre utvalg, forenkle og tilrettelegge om kommunikasjonen med leseren skal fungere.» (Skjelbred mfl., 2017, s. 11). Lærebøkene har dermed et ansvar for å tilpasse det som skal formidles til leseren på en forståelig måte tilpasset elevenes bakgrunn og forutsetninger for forståelse.

Rogne utførte et forskningsarbeid i 2009 hvor han analyserte fire sentrale lærebøker i norskfaget. Rogne analyserte lærebøkene for å få frem i hvilken grad de samsvarte med læreplanen i norsk. Analysen tok utgangspunkt i hovedområdet *Sammensatte tekster*, som var



en nykommer i den gangens læreplan. Rogne så slik på hvordan lærebøkene evnet å ta til seg tekstuelle endringer på realiseringsarenaen, som i dette tilfellet var disse fire lærebøkene. Rogne skriver at lærebøkene, til tross for den massive kommunikasjonsutviklingen i samfunnet, er en viktig del av realiseringsarenaen til læreplanen. Rogne viser til lærebøkernes avgrensede mediale rammer, og skriver at dette må ta høydes for i en lærebokstudie. (Rogne, 2009, s. 1) Lærebøkene er derfor ifølge Rogne svært sentrale i kunnskapsformidlingen i skolen. De er med på å realisere læreplanen, og å operasjonalisere den i klasserommet.

Rogne skriver at det finnes to strategier innenfor lærebokproduksjon som forfattere kan velge. De kan enten «marginalisere hovudområdet og dermed distansere seg fra læreplanen, eller dei kan velje den motsette strategien – nemleg å verkeleg satse stort på det for å syne at læreboka kan vere vital og på dette området.» (Rogne, 2009, ss. 1-2). Lærebokforfatterne kan altså velge å distansere seg fra læreplanen og det den ønsker å formidle, eller stille seg bak den og ta utgangspunkt i læreplanen når de skal produsere innhold. *Norsk Start 8-10*, som er utgangspunktet for analysearbeidet, har valgt å stille seg bak læreplanen, og skriver at læreboken er skrevet i tråd med læreplanen for faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Dette gjør at en som leser av læreboken har større forventninger til at innholdet samsvarer med det Kunnskapsdepartementet ønsker at en skal formidle.

Samtidig, er det sentralt å nevne at Rogne viser til at Norge, gjennom hele det «Gjennom heile 20. århundr hadde en godkjenningssordning for lærebøker. Ordningen ble opphevet i 2000, men Rogne skriver at lærebok-definisjonen fortsatt sitter igjen i forlagsbransjen. Rogne viser til Johnsen mfl. 1999 sin definisjon på lærebøker, som skriver at lærebøker er «alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene kan bruke» (Rogne, 2009, s. 2). Intensjonen til lærebøkene blir derfor å gjøre informasjon forståelig og tilgjengelig for det formålet at det skal brukes i undervisning i skolen. Rogne presiserer likevel at det formelle samholdet mellom lærebøkene og skolen forsvant sammen med godkjenningssordningen, og at en dermed ikke kan kreve at bøkene følger læreplanverket, rent formelt sett (Rogne, 2009, s. 2).

### 2.4.3 Multimodalitet

Under den grunnleggende ferdigheten *Å kunne lese* i norskfaget i læreplanen står det skrevet at «Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Norskfaget har derfor et fokus på tekst sett i et utvidet perspektiv, hvor sammensatte tekster, også kalt multimodale tekster, er sentrale for norskfagets leseopplæring. Kunnskapsdepartementet konstaterer også at norskfaget har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese, og det kan derfor anses som avgjørende at elevene får kjennskap til multimodale tekster i sin norskopplæring.

Stokke (2019) skriver om hvordan Gibbons (2009) problematiserer at minoritetsspråklige elever ofte møter tekster som er laget for yngre elever. Gibbons vektlegger at tekstene elevene møter når de lærer et nytt språk må være forståelige, men at dette kan gjøres på flere måter enn å velge litteratur beregnet for yngre barn. Gibbons nevner at å bruke multimodale tekster kan være et godt alternativ. Bilder, lyd og ord kan sammen kommunisere et kognitivt krevende aldersadekvat innhold som ville vært vanskelig å gripe for minoritetsspråklige elever dersom innholdet bare skulle formidles med ord. Derfor har multimodale tekster stort potensial når det gjelder å føre disse elevene inn i undervisning som oppleves engasjerende og relevant (Stokke, 2019, ss. 117-118).

Løvland (2007) skriver om multimodale tekster, og om multimodal kommunikasjon. Hun skriver at det spesielt de siste årene har kommet et sterkere fokus på multimodal kommunikasjon, og at tanken om at vi kommuniserer ved bruk av flere modaliteter har fått større oppmerksomhet. Hun viser til at spesielt det visuelle har fått en større plass i denne sammenhengen (Løvland, 2010, s. 1).

Løvland forsøker også å definere begrepet, og viser til at kjernen av multimodalitetsbegrepet inneholdt det engelske ordet *mode* som betyr måte. Hun tar utgangspunkt i dette ordet, og skriver at en enkel definisjon på multimodale tekster kan være at de er tekster som kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte. Hun skriver at det for eksempel kan handle om kombinasjonen av ord som vi forstår fordi vi kjenner det verbalspråklige systemet og fotografi som vi forstår fordi vi synes det ligner på noe virkelig (Løvland, 2010, s. 1). Vi tar altså utgangspunkt i vår egen forståelse og erfaringsbakgrunn, og tolker modalitetene basert på dette.

Løvland påpeker også at noen definerer en multimodal tekst som en tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter. Løvland problematiserer en slik definisjon, da den kan gi inntrykk av at en modalitet er en tellbar, avgrenset enhet. Grunnen til at dette kan være problematisk, er at det man velger å kalle en modalitet vil variere ut fra kommunikasjonssituasjon og kulturell kontekst (Løvland, 2010, ss. 1-2). De kulturelle og språklige referanserammene er derfor avgjørende for hvorvidt en anser noe som en enkeltstående modalitet eller ikke.

Løvland viser til et eksempel hvor bruk av religiøse farger ikke vil være meningsbærende innenfor en kultur som ikke kjenner eller tar hensyn til konvensjonene for denne fargebruken. I slike sammenhenger vil det være mulig å endre fargebruken uten at uttrykket får en annen religiøs betydning (Løvland, 2010, ss. 1-2). Det vil altså være nødvendig å vurdere hva som kan skape mening for den aktuelle mottakergruppen. Meningsskaping er også sentralt hos García (2019). Hun vektlegger multimodale tekster i forbindelse med transspråking, og nevner at det å bruke flere modaliteter også inngår i transspråking. García inkluderer her alle modaliteter som er meningsskapende i sin definisjon (García, 2019, s. 45).

Selv om Løvland vektlegger meningsskaping som en måte å skille modaliteter fra hverandre, viser hun til flere kriterier deriblant presentert av sosiosemiotikeren Gunther Kress. Kress ser den *matrielle formen og den kulturskapt organiseringsmåten* som sentrale sider ved modalitetene som kan gjøre det mulig å skille modalitetene fra hverandre. Løvland viser til et sitat av Kress hvor Kress skriver at «mode» er «the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspects, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organisation» (Kress, 2003, s. 45 i Løvland, 2010, s. 2).

Løvland går dermed videre i sin forklaring på å definere modalitetene i en multimodal tekst, og forklarer det å kunne definere modaliteter som et sentralt redskap for videre multimodal analyse, og for å forstå seg på den multimodale meningsskapingen. Hun viser til to måter å se hvordan et multimodalt samspill kan fungere. Hun skriver at det ene går ut på at modalitetene i en tekst hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på forskjellige måter. Noe hun kaller for «multimodal redundans». Her vektlegger hun at skrift og bilde ikke nødvendigvis har en identisk gjentakelse, men at meningsinnholdet uttrykkes gjennom begge modaliteter. Den andre hovedtypen hun presenterer handler om at de ulike modalitetene har

spesialiserte oppgaver og funksjoner i kommunikasjonshandlingen. Hun viser igjen til Kress, og at Kress omtaler denne formen som «funksjonell spesialisering» (Løvland, 2010, s. 2).

Tønnesen og Bjorvand (2014) skriver at man i multimodal tekstteori er opptatt av hva hver enkelt modalitet bidrar med i helheten. De skriver at det befinner seg både styrker og svakheter, og muligheter og begrensninger i hver modalitet. Dette kaller Tønnesen og Bjorvand for modalitetens *affordans* (Tønnesen & Bjorvand, 2014, s. 44).

Tønnesen og Bjorvand skriver at det i sammensatte tekster er interessant å se hvordan *affordansen* i de ulike modalitetene utfyller hverandre. De presiserer også at to ulike modaliteter aldri vil kunne uttrykke akkurat det samme, nettopp fordi de har ulike materielle uttrykk. De skriver også om hvordan Van Leeuwen, i sin gjennomgang av *multimodal kohesjon*, eller informasjonskopling (sammenheng mellom modalitetene), bygger på Roland Barthes (1977) todeling i samspillet mellom ord og bilder. Barthes sier at ordene kan *forankre* eller utdype meningen i bildene, eller de kan *utvide* den.

Leeuwen peker på at det første samspillet kan gå begge veier, bildene kan illustrere verbalteksten, eller verbalteksten kan spesifisere bildene og slik styre meningsdanningen i en bestemt retning. Når verbalteksten spiller hovedrollen, fungerer bildene som illustrasjoner som belyser og framhever noe av det som står skrevet. Da kan vi si at verbalteksten har størst *funksjonell tyngde*. Når det er bildene som har størst vekt, fyller verbalteksten gjerne en støttefunksjon som spesifiserer hva vi skal se etter i bildet. I andre tilfeller kan ord og bilder ha omtrent like stor funksjonell tyngde, eller veksle på å spille hovedrollen. Hvis ord og bilder formidler omtrent den samme historien eller den samme informasjonen, kan vi si at det er stor grad av *multimodal redundans* i det multimodale samspillet. (Tønnesen & Bjorvand, 2014, ss. 43-45)

### 3 METODE

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i problemstillingen «*Hva karakteriserer tekstinnholdet i en lærebok i faget Grunnleggende norsk for språklige minoriteter? Hvordan kan vi forstå dette innholdet som et relevant bidrag til flerspråklige ungdomstrinnselevs andrespråklæring og identitetsutvikling?*» redegjøre for hvilke forskningsmetoder som er brukt for å gjennomføre studien. Først vil jeg gå gjennom forskningsmetode på et generelt grunnlag, med fokus på kvalitativ innholdsanalyse, før jeg spisser meg videre inn på valg av metode for studien. Her vil studiens metodologi blir presentert først, etterfulgt av en grunnleggelse på utvalget som har blitt gjort i studien. Deretter vil selve analyseprosessen bli beskrevet. Avslutningsvis, vil dette kapitlet ta for seg sentrale omsyn forskningsstudier må ha i bakhodet, som omfatter validitet, reliabilitet og forskningsetikk. Disse vil knyttes opp til valg av metode som er gjort for denne studien.

#### 3.1 En dokumentstudie

Postholm og Jacobsen skriver om begrepet metodologi, og om hvordan begrepet skiller seg fra metode-begrepet. Begrepet metodologi omhandler tilnærmingene som brukes i forskning, og dreier seg om de grunnleggende måtene å oppnå kunnskap på. Metodologi må ikke forveksles med metode som omhandler metoder for datainnsamling og analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 92-93).

Dokumentanalyse, også omtalt som innholdsanalyse, er en sentral del av metoden i denne studien. Christoffersen og Johannesen (2012) skriver om analyse av dokumenter, og viser til at dokument brukes om alle skriftlige kilder som er relevant for forskeren, og beskrives som alle bevarte nedtegnelser av personers handlinger, tanker eller skaperverk. De skriver at dokumenter kan komme i alle mulige slags former, deriblant gjennom brev, stortingsmeldinger, dagbøker med mer (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 87). Ulike former for dokumenter omtaler også Coffey (2013). Coffey inkluderer både offisielle dokumenter, som eksempelvis lovverk eller læreplaner, men også notater, dagbøker og e-poster, som hun kategoriserer som en sentral del av sosial praksis i samfunnet. Dokumenter kan derfor være så mangt, og Coffey inkluderer også fotografier, maleri og reklameplakater i sin definisjon, noe som gir Coffey et utvidet syn på tekstbegrepet (Coffey, 2013, s. 367). Basert på Coffey og Christoffersen og Johannesen sin definisjon, kan en derfor konkludere

med at denne studien, som baserer seg på analyse av en lærebok, går under kategorien dokumentanalyse.

Christoffersen og Johannesen presiserer at i en dokumentanalyse blir datagrunnlaget, altså dokumentene forskerne studerer, ikke skrevet med det formålet at forskeren skal studere disse rent spesifikt. Dokumentene er nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted, og ofte med tanke på spesifikke lesere, og sier noe om forfatterne, deres virkelighetsforståelse, meninger og faktabeskrivelser som forfatterne ønsker å presisere. For eksempel vil en lærebok være skrevet med en intensjon om å formidle kunnskap, og til å brukes under opplæring, samtidig som at læreboken kan være et forskningsobjekt som blir undersøkt gjennom en innholdsanalyse. Dokumenter omtales også som levninger fra fortiden. Disse levningene blir analysert i fra det ståstedet forskeren har. Christoffersen og Johannesen presiserer at i en dokumentanalyse vil problemstillingen være avgjørende for hvilke levninger man skal ta utgangspunkt i og hvordan de analyseres. Ved dokumentanalyse må valgt faglitteratur vurderes etter den konteksten de er skrevet i, det vil si når faglitteraturen er skrevet, og hvem som er målgruppe (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 88).

Coffey skriver også om nettopp dette, og at «The recognition of the existence of documents as social facts (or constructs) alerts us to the necessity to treat them seriously in social research» (Coffey, 2013, s. 370). Med dette menes det at dokumenter kan gi oss mye kunnskap om sosiale individuelle forhold dokumentene er utarbeidet i. Samtidig presiserer Coffey at en må se dokumentene for det de er og for det formålet de er skrevet for å oppnå. I min studie vil det derfor være nødvendig å erkjenne formålet forfatterne har med innholdet de har publisert i læreboken, og å se dette formålet i lys av eventuelle avgrensninger disse vil medføre.

Coffey skriver også om kvalitativ forskning, og skriver at mesteparten av kvalitative studier tar for seg typiske «dokument-studier». Coffey konstaterer også med at «documentary analysis may also be employed as the main method for qualitative research in its own right» (Coffey, 2013, s. 370). Coffey trekker derfor store paralleller mellom kvalitativ forskningsmetode og dokumentstudier. Det er derfor naturlig å argumentere for at valget for den aktuelle dokumentstudien har falt på kvalitativ metode.

Coffey trekker frem sentrale strategier for å arbeide med kvalitative dokumentstudier i sin artikkel. Hun skriver at det er nødvendig å undersøke dokumentene sett både på mikronivå og makronivå. Hun nevner at en både må ta høyde for hva dokumentenes formål er på

makronivå, og se på innholdet på mikronivå i form av for eksempel det lingvistiske og språklige innholdet i selve dokumentene (Coffey, 2013, s. 370). Dette mener Coffey at kan gjøres gjennom å arbeide seg tematisk og strategisk gjennom dokumentene. I studien min har jeg opparbeidet meg 4 analysekategorier som jeg arbeider meg systematisk gjennom for å forsøke å svare på oppgavens problemstilling. Kategoriene aktualiserer lærebokens innhold både på et makronivå, gjennom eksempelvis hvilke overordnede tema læreboken tar for seg, og på mikronivå gjennom kulturell og flerspråklig representasjon. Coffey argumenterer for at det å se på oppfattelsen forskeren, eller «the receiving», får av dokumentet kan gi en viktig indikasjon på dokumentets formidlingsevne og innhold. Coffey viser slik at det menneskelige, og forskerens eget øye er et viktig redskap i kvalitativ sammenheng (Coffey, 2013, s. 370). I studien er det min egen oppfatning og tolkning av læreboktekstene som danner grunnlag for analysearbeidet. Som forsker blir jeg da det Coffey kaller «the receiving», og en kan basert på Coffey argumentere for at min personlige oppfatning er svært relevant i denne studien. Samtidig er det nødvendig å belyse at jeg som forsker ikke er ansett som potensiell målgruppe hos forfatterne av læreboken. Jeg vil derfor ikke kunne representere hele elevgruppen som læreboken er ment for.

Coffey viser til konkrete spørsmål som er sentrale å stille under kvalitativ dokumentanalyse. Hun stiller spørsmål ved hvilken realitet dokumentene er med å skape, og hvordan dokumentene arbeider for å skape denne realiteten. Under kvalitativ studie av dokumenter mener Coffey at det er mest formålstjenlig å se på språk og ordvalg for å skape seg et bilde av dokumentene som helhet. Her blir det nødvendig å se på ordvalg, fraser og struktur, og om disse står i relasjon til dokumentenes formål. Hun skriver at ordene «might be associated with a particular group, occupation, activity or organization or with a distinctive kind of intellectual field or an esoteric pursuit.» (Coffey, 2013) I studien ser jeg blant annet på ordvalg, og jeg undersøker om ordene og tematikken som tas opp er mulig å forstå uten en spesifikk forforståelse.

Etter å ha sett på dokumentene som helhet, peker Coffey på at det er viktig å se på hvordan dokumentene er «used and have use in everyday life and social context». Her vil det ifølge Coffey også være nødvendig å se på sammenhengen mellom det dokumentet ønsker å formidle, og det som faktisk blir formidlet (Coffey, 2013, s. 372). Det overordnede formålet for studien er å se om boken legger opp til et aldersadekvat innhold for elevgruppen. Her er det derfor naturlig å gå inn på hvilke tema som er relevante for den aktuelle aldersgruppen, og som de kan få bruk for i sin hverdag som ungdom i Norge.

Tracy (2010) skriver om kvalitativ forskning, og presenterer 8 kriterier hun mener må være på plass for å oppnå god kvalitativ forskning. Hun skriver at behovet og betydningen av de ulike kriteriene vil avhenge av relevans til det aktuelle forskningsarbeidet, men at de alle kan anses som relevante i forbindelse med å oppnå kvalitative studier av god kvalitet (Tracy, 2010, s. 839). De 8 kriteriene Tracy nevner er «worthy topic, rich rigor, sincerity, credibility, resonance, significant contribution, ethics and meaningful coherence.» (Tracy, 2010, s. 839) Worthy topic beskriver Tracy som kvalitativ forskning som tar for seg relevant og tidsaktuell tematikk (Tracy, 2010, s. 840). Forskningsarbeidet mitt tar for seg en lærebok laget spesielt for elever med norsk som andrespråk. Andrespråksopplæring er «i vinden» den siste tiden, og er av stor aktualitet i dagens samfunn. Rich rigor går ut på at en eksemplifiserer og beskriver data som en samler inn godt og detaljert. Da datamaterialet ikke er direkte målbart som under kvantitative data, vil disse beskrivelsene være av stor betydning for å skape en troverdighet i datamaterialet (Tracy, 2010, s. 841). Her går Tracy videre over på sincerity, som omhandler det å være åpen og transparent på hvor datamaterialet kommer fra, og på hvordan en velger å tolke datamaterialet (Tracy, 2010, s. 841). Dette krever selvrefleksjon og åpenhet rundt egen forskning og hvordan en presenterer eget arbeid til andre. Neste punkt hos Tracy er credibility. Credibility handler om det å kunne stole på forskningen som presenteres. Ved å arbeide aktivt for å oppnå høy reliabilitet i forskningen vil en kunne arbeide for å oppnå nettopp credibility (Tracy, 2010, s. 842). Resonance handler om å nå frem til publikummet som skal lese og se forskningsarbeidet og resultatene i etterkant av en studie, og mens en studie pågår. Tracy skriver at det er viktig å tenke over at «researchers can engage in practices that will promote empathy, identification, and reverberation of the research by readers who have no direct experience with the topic discussed» (Tracy, 2010, s. 844).

Gjennom å fremlegge forskningsarbeidet på en meningsfull måte og ved å vise til forskningsarbeidets betydning for samfunnet og enkeltindividet kan en oppnå høyere kredibilitet i kvalitative studier. Significant contribution henger mye sammen med worthy topic, og tar for seg målet en har med en studie - det store spørsmålet knyttet til hva en ønsker å formidle eller oppnå ved å utføre det kvalitative forskningsarbeidet (Tracy, 2010, s. 845). I dette tilfellet, tar studien for seg sammenhengen mellom hva en lærebok i norsk som andrespråk kan tilby målgruppen elever med tanke på språklig og personlig utvikling. Målet blir på mange måter her å reflektere over utvalget tekster boken presenterer, og muligens å kunne bidra til økende refleksjon blant ansatte i skolen knyttet til utvalget tekster vi presenterer for elevene våre, da med spesielt fokus på elever med norsk som andrespråk.



Ethics ser Tracy på som avgjørende for forskningsverdenen. Hun retter spesielt fokus på ethics, eller etikk, i forbindelse med kvalitative studier. Hun skriver at det å arbeide etisk skal være et universelt mål på tvers av all forskning uavhengig av forskningsfelt. Hun skriver om undergruppene *procedural ethics* (actions dictated as universally necessary by larger organizations, institutions or governing bodies), *situational ethics* (ethical practices that merge from reasoned consideration of a context's specific circumstances), *relational ethics* (an ethical selfconsciousness in which researchers are mindful of their character, actions, and consequences on others) og *exiting ethics* (how reasearchers leave the scene and share the results) (Tracy, 2010, ss. 846-847). Avslutningsvis, nevner Tracy meaningful coherence som siste punkt for å konseptualisere kvalitative studier. Hun skriver at dette punktet handler om å oppnå det en ønsker med en studie i form av å velge gode metoder for å få svar på det en ønsker å undersøke, og å begrunne egne studier på tidligere forskningsarbeid og etablerte teorier. Tracy begrunner utarbeidingen av disse kriteriene i at «guidelines and best practices regularly serve as helpful pedagogical launching pads across a variety of interpretive arts.» (Tracy, 2010, s. 838) Slik kan slike kriterier være med på å skape en felles konsensus på tvers av kvalitative studier, som Tracy beskriver at i enkelte tilfeller kan oppleves som delvis flyktige.

### 3.2 Datagrunnlaget

I Berg og Sjos (2010) lærebok *Norsk Start 8-10* finnes det 3 nivåer med henholdsvis 19 kapitler som er fordelt slik:

NIVÅ	KAPITTELINNHOLD
1	Kapittel 1 Du og eg Kapittel 2 Tid og tal Kapittel 3 På skolen Kapittel 4 Ein dag på Fagersjø skole Kapittel 5 Heime hos oss Kapittel 6 Aktivitetar Kapittel 7 Språk Kapittel 8 Tekstar

	Kapittel 9 Her og der Kapittel 10 Familie og slekt
2	Kapittel 11 Høgtider i Noreg Kapittel 12 Aktivitetar og interesser Kapittel 13 Natur, mat og helse Kapittel 14 Media Kapittel 15 Noreg – eit langstrekt land
3	Kapittel 16 Monarki og velferdsstat Kapittel 17 Ung i Noreg Kapittel 18 Vennskap og forelsking Kapittel 19 Framtid

Jeg har valgt å studere hele læreboken ved å gjennomføre en oversiktsanalyse for å skape meg kunnskap om hva som karakteriserer den på et overordnet nivå, for så å gjøre næranalyser av 2 multimodale tekster fra hver av de 3 nivåinndelingene boken er delt inn i. Jeg har valgt å se på første multimodale tekst og siste multimodale tekst i hver av de 3 nivåinndelingene. Grunnen til at jeg har valgt å avgrense studien til disse tekstene, er for å hindre at datamaterialet blir for omfattende. Ved å avgrense slik, har jeg gjennomført et mer pragmatisk valg med mål om å skape mer bredde i analysene.

Johnsen skriver om utvalg av informanter i forbindelse med intervjuet som forskningsmetode. Han skriver at om antallet informanter blir for stort, får vi gjerne vansker med å gå i dybden av kildematerialet, og vi kan få problemer med de ressursene vi har til rådighet, som eksempelvis tid (Johnsen, 2018, s. 202). Selv om Johnsen skriver om intervjuet som forskningsmetode, er denne bemerkningen også av relevans i den aktuelle analyseprosessen hvor dokumentanalyse blir brukt som metode. Ved å avgrense antallet tekster vil jeg kunne gå mer i dybden på datamaterialet, og imøtekomme overordnede begrensninger som jeg må forholde meg til som for eksempel tid og omfang på studien.

### 3.3 Analysetilnærming

Analyseprosessen handler om å samle inn data. Christoffer og Johannesen (2012) skriver om data: «Data er noe vi skaper, og de utgjør bindeleddet mellom virkeligheten og analysen og tolkningen av virkeligheten.» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 21) En annen grunn til at jeg har valgt å analysere tekstene med utgangspunkt i mine tanker rundt det jeg ser og får ut av tekstene, er at mitt blikk på tekstene kan skape en slags sammenheng mellom hva elevene får ut av tekstene, altså deres virkelighet, og det datamaterialet som samles inn.

Coffey argumenterer for at en hermeneutisk tilnærming er relevant når en skal analysere dokumenter «Reading documents and making sense of their contents requires readers to bring their own assumptions and understandings to bear.» (Coffey, 2013, s. 373). Ved å få inn min egen oppfatning av læreboktekstene, og ved å se på hva jeg selv trekker ut av dem, vil jeg kunne skape meg et bilde av meningsskapingen elevene gjør seg av det samme innholdet.

I analyseprosessen har jeg valgt å ta i bruk en kvalitativ tilnærming. «Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. Beskrivelser av virkeligheten fremstilles i tekster, enten i form av rene nedskrivninger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I denne analysen har mine egne observasjoner og tanker rundt læreboktekstene blitt systematisk skrevet ned underveis i analyseprosessen.

Postholm og Jacobsen skriver om analyse av tekst. De skriver at kvalitativ tekstanalyse passer bra når skriftlige dokumenter og tekster skal studeres. Tekstanalyse handler om å lese og analysere trykte kilder og dokumenter av ulike slag. Kvalitativ tekstanalyse følger en lang historisk tolkningstradisjon som benevnes som hermeneutikken. Hermeneutikk innebærer at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig. Språket, muntlig eller skriftlig, blir oppfattet som en tekst. Den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, utgjør kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

Thuren skriver om hvordan hermeneutikken handler om å tolke basert på hvordan vi forstår andre mennesker, og at hermeneutikk nettopp betyr fortolkningslære. Thuren skriver også at en gjennom hermeneutikken kan tolke mennesker, og deres personlighet og handlinger, og gjennom dette også resultatene av menneskelige handlinger som blir uttrykt i skrift gjennom

eksempelvis bøker, brev og aviser (Thuren, 2015, ss. 105-106). Slik jeg forstår Thuren, vil en gjennom en hermeneutisk tilnærming kunne skape seg et bilde av menneskers holdninger og tanker ved å tolke deres skriftlige arbeider. I analyseprosessen hvor jeg forsøker å svare på de 4 analysekategoriene skaper jeg meg dermed et slags bilde av hvordan forfatterne bak læreboken har av tanker rundt formidling av norsk som andrespråk.

For å illustrere hermeneutikk i praksis, viser Thuren til et eksempel på et utdrag skrevet av Sven Lindqvist hvor Lindqvist tar utgangspunkt i egne meninger, sine egne opplevelser og sin egen forforståelse av et tema for å forklare det som undersøkes. I eksempelet er det en geriljasoldat sin mentalitet i møtet med forfatteren selv, som Lindqvist tar utgangspunkt i. Thuren peker på hvordan Lindqvist bruker hermeneutikk, i form av sine egne oppfatninger og forforståelse av denne geriljasoldaten til å tolke hans mentalitet. Thuren peker også på en utfordring ved hermeneutikken, som er at opplevelsene og følelsene ikke er intersubjektivt testbare. De avhenger av hvem som opplever og føler det som undersøkes (Thuren, 2015, s. 107). Det er derfor alltid viktig å ha i bakhodet at det er mine personlige opplevelser og tanker rundt det jeg ser i læreboktekstene som danner grunnlaget for analyseprosessen, resultater og funn. Jeg vil aldri kunne skape meg et totalt og heldekkende bilde av læreboktekstene gjennom en slik hermeneutisk tilnærming, men potensielt kunne skape et overordnet inntrykk av læreboktekstens innhold. Det er også nødvendig å huske på at læreboktekstene ikke har meg som forsker som målgruppe, men elever som går på ungdomstrinnet og har norsk som sitt andrespråk.

I analyseprosessen har jeg tatt for meg 2 multimodale tekster fra hver av de 3 nivåinndelingene boken er delt inn i. For å analysere de totalt 6 multimodale tekstene har jeg brukt en deduktiv analysetilnærming. Thuren forklarer deduktiv tilnærming som at «man trekker en logisk slutning som betraktes som gyldig hvis den er logisk konsistent. Derimot behøver den ikke nødvendigvis være sann i den betydningen at den stemmer overens med virkeligheten» (Thuren, 2015, s. 33). Dermed vil teoretisk begrunnede forhåndsbestemte kategorier danne grunnlag for analysen og videre funn, da funnene vil bygge både på logiske slutninger, men også på et gjennomarbeidet kunnskapsgrunnlag i bunn.

I analysearbeidet er det 4 følgende analysekategorier med tilhørende analytiske begreper som danner grunnlag for innsamling av data:

INNHOLDSANALYSE	ANALYTISKE BEGREPER
Tekstens tema	identifikasjon bakgrunnsforståelse
Språklig og kulturelt mangfold	mangfold som ressurs identitetsfellesskap flerspråklighet språksammenlikning
Diskusjon og refleksjon	bekreftede identitet aktivere bakgrunnskunnskap
Samspill i modalitetene	identifikasjon aktivere tidligere og ny kunnskap

Under analysekategori *Tekstens tema*, tar jeg utgangspunkt i tekstenes overskrifter, med bakgrunn blant annet i det Kulbrandstad kom frem til i sitt forskningsarbeid fra 2018, presentert under *Kunnskapsgrunnlag*. Kulbrandstad konkluderte med at overskriftene danner et viktig grunnlag for førlesefasen, og for forståelsen andrespråksinnlærerne får av tekstenes overordnede tematikk (Kulbrandstad L. I., 2018, s. 276). Det er derfor naturlig å se på overskriftene og å ta utgangspunkt i disse når en skal undersøke tekstens tematikk. Jeg leser også gjennom verbaltekstene i de 6 utvalgte tekstene, og ser om det dukker opp andre tema enn det som kommer frem i overskriftene. Slik bruker jeg en hermeneutisk tilnærming ved at jeg tolker forfatterens budskap gjennom egen leseforståelse.

En lignende tilnærming har jeg til analysekategorien *Diskusjon og refleksjon*. Jeg ser først og fremst etter konkrete spørsmål som stilles i form av verbaltekst. Her er modalitetenes

affordans relevant, da alle modalitetene bidrar til å formidle innholdet i tekstene. Garcia (2019) peker som nevnt under *Kunnskapsgrunnlag* på hvordan alle modaliteter inngår i transspråking og på å formidle et budskap (García, 2019, s. 45). Her blir det derfor nødvendig å se på de ulike modalitetene og hva de formidler. Her vil eksempelvis tekstbobler, ren verbaltekst eller illustrasjoner kunne være utgangspunkt for diskusjon eller refleksjon.

Også i analysekategorien *Språklig og kulturelt mangfold*, er det multimodale samspillet relevant å trekke frem i analyseprosessen. Her vil jeg se både på verbaltekst og tilhørende illustrasjoner. Her vil eventuelt mangfold som utseende på mennesker i illustrasjoner, variasjon i språk, og tematikk i tekstene med relevans til mangfold, og interesse rundt mangfold både i språk og kultur være av interesse. Her trekkes det også inn om et eventuelt vi/dem skille finner sted. Dermed blir det også naturlig å se på sammenheng mellom verbaltekst og tilhørende illustrasjoner, og om disse samsvarer eller ikke. I tillegg vil hvilket inntrykk jeg får av tekstene som er skrevet og av illustrasjonene være av betydning her.

I den siste analysekategorien, *Samspill i modalitetene*, som omhandler de ulike modalitetenes rolle i de sammensatte tekstene, er det sentralt å bruke multimodalitetsteori i bakgrunn for denne delen av analysen. Som presentert under *Kunnskapsgrunnlag*, vil det å se på modalitetenes *affordans*, eller modalitetenes styrker og svakheter, være av betydning. Tønnesen og Bjorvand (2014) vektlegger at modalitetene kan utfylle hverandre, og at et slikt samspill mellom modalitetenes *affordans* kan bidra til *multimodal redundans*, hvor modalitetene har like stor funksjonell tyngde og bidrar med lik informasjon (Tønnesen & Bjorvand, 2014, ss. 43-45). I denne analysekategorien er jeg derfor nettopp opptatt av å se på hvordan de ulike modalitetene, da med fokus på verbaltekst og tilhørende illustrasjoner, bidrar til å formidle det samme budskapet, og om disse sammen skaper en multimodal redundans.

Christoffersen og Johannesen skriver også om menneskers forforståelse, og om hva denne har å si for vår oppfatning av virkeligheten: «Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, svært ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss.» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 22). De nevner også forskerens forståelseshorisont, i forbindelse med en hermeneutisk tilnærming i forskningsprosesser: «Forskerens forforståelse – eller forståelseshorisont – vil kunne påvirke hva forskeren observerer, og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes.» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 22) Som forsker må en derfor være bevisst på hvordan ens egen bakgrunn og forforståelse, og tenke gjennom hvordan forforståelsen påvirker

utvelgelsen av data og analyseprosessen i forskningsprosessen. Det er derfor viktig å arbeide for å skape seg en nøytral profil i møtet med tekstene og forsøke å ha et så åpent blikk som mulig.

Widen (2015) presenterer 3 analytiske dimensjoner for tekstanalysen. Den første dimensjonen handler om å analysere opphavsmannens, tekstforfatterens, oppfatninger og hensikt med å skrive teksten. I den andre dimensjonen som Widen beskriver, rettes oppmerksomheten mot tekstens form og innhold. Det er språket og teksten som er i fokus. Forskeren kan rette oppmerksomheten mot hvordan metaforer, bilder og språklige begrep eksempelvis benyttes. Den tredje dimensjonen innebærer å tolke hvilke implikasjoner tekster får for settinger og situasjoner utenfor selve tekstene. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163) For å kunne svare på sine problemstillinger må forskeren innhente et passende empirisk tekstmateriale, og deretter gjennomføre en kategorisering av materialet. (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 163-164) I analyseprosessen tas disse 3 analytiske dimensjonene i betraktning. Også her blir formålet med læreboken dratt frem i lyset, og tanken om hvem læreboken har som målgruppe poengtert. I den andre dimensjonen blir tekstens form og innhold satt i søkelyset. Her er fokuset lagt på metaforer, bilder og språklige begreper. I analysekategoriene blir valg av tematikk, og ikke minst det multimodale samspillet mellom tekst og illustrasjoner stilt spørsmål ved. Den tredje dimensjonen kommer tydeligst frem i oppgavens drøftings-kapittel, hvor hva tekstene og deres innhold har å si for ungdommene blir omtalt.

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. På forskningsspråket betegnes dette som reliabilitet. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data: hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Slik Christoffersen og Johannesen skriver, handler reliabilitet om prosessen bak datainnsamlingen, hvor nøyaktig denne er, og hvorvidt en kan stole fullt og helt på prosessen. I kapitlene over har jeg presentert datagrunnlaget og analysetilnærmingen med formål å klargjøre kva som er datagrunnlaget. Oppgavens reliabilitet påvirkes også av hermeneutiske metode. Da hermeneutikken tar utgangspunkt i min egen forforståelse og oppfatning, vil dens reliabilitet. Derfor er det viktig at en er tydelig i fremstillingen av hvordan datamaterialet er analysert, og at jeg arbeider aktivt for å utarbeide gjennomtenkte analysekategorier som kan danne grunnlag for høy validitet.

Christoffersen og Andreassen skriver om validitet, og om hvordan dette brukes i forskningslitteraturen. De forklarer at et sentralt spørsmål å stille er hvor godt eller relevant datamaterialet representerer et fenomen som undersøkes (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Christoffersen og Johannesen skriver videre spesifikt om begrepsvaliditet. «Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. Er dataene gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet?» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Spørsmålet om validitet i denne studien handler om utarbeiding av de teoretisk begrunnede analysekategoriene og hvordan det konkrete fortolkningsarbeidet er gjennomført. Jeg har arbeidet kunnskapsbasert for å lage relevante analysekategorier som kan danne grunnlag for høy validitet an besvares mye basert på de 4 og lagt vekt på å skape transparens i måten jeg har analysert på. Det er min forståelse at disse sidene ved formidlingen av studien bidrar til reliabilitet og validitet



### 3.5 Forskningsetikk

«Etikk handler om å bry seg om sin neste ved å ta hans eller hennes perspektiv med hensyn til både tanker og følelser» skriver Johnsen (2018, s. 200). Etikk handler derfor på mange måter om å tenke på hva som er rett og galt, og konsekvenser av egne handlinger. Som forsker skal en følge en rekke etiske retningslinjer, uavhengig av hvilken forskningsmetode en bruker i eget forskningsarbeid. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH), sikrer at en følger disse retningslinjene. NESH beskriver at forskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet. De nevner *sannhetsnormer*, som omhandler sannhetssøken, redelighet og ærlighet, *metodologiske normer*, som tar for seg klarhet, saklighet og etterprøvbarehet, *institusjonelle normer*, som bidrar til at forskning er åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk, og til slutt *alminnelige normer* som er avledet av samfunnets krav og forventninger til forskningen hvor menneskeverdet, og kravet om beskyttelse for enkeltindividets urimelige belastning, rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder blir ivaretatt (NESH, 2021).

De alminnelige normene, med fokus på individets beskyttelse av personvern, er ikke av stor relevans i denne studien da personopplysninger ikke blir brukt. Det har derfor ikke vært nødvendig å søke til Personvernombudet for forskning (NSD) i sammenheng med denne studien. Det har vært viktig for meg å opptre redelig og ærlig i fremstillingen av datamaterialet under resultat og funn. Ved å være bevisst rundt studiens sannhetsnormer, metodologiske normer, og institusjonelle normer, ved for eksempel å være nøyaktig i fremstilling og å redegjøre funn på en ryddig og tydelig måte, vil en kunne arbeide aktivt for å oppnå dette. I oppgaven handler dette også om at jeg som forsker kontinuerlig viser til kildene hvor kunnskap hentes, og at ideer og sitater blir kreditert.

NESH skriver på sine nettsider at «All forskning skal bygge på god henvisningskritikk. Anerkjennesle av andres arbeid er viktig for å opprettholde en kollegial kultur, og det er en forutsetning for etterprøvbarehet og kritikk.» (NESH, 2021). Som forsker er en dermed pliktig til å oppgi hvor en henter andres arbeid fra, og til å vise dette tydelig. Referansene i oppgaven skal derfor presenteres på en god og oversiktlig måte slik at en opprettholder en positiv kollegial kultur med fokus på etterprøvbarehet. Dette er noe jeg har etterstrebet i min studie.

## 4 ANALYSE OG FUNN

I dette kapittelet presenterer jeg først en oversiktsanalyse av læreboken, for deretter å gjennomføre en næranalyse av 6 utvalgte multimodale tekster fra lærebokens 3 nivå.

I begge analysetilnærmingene bruker jeg de analyseinngangene som er gjort rede for i kapittel 3.3 *Analysetilnærming*.

### 4.1 Oversiktsanalysen

Læreboken består av 3 nivå, med totalt 19 underkapitler. I innholdslisten kommer det frem at hvert enkelt kapittel har en tilhørende grammatikkdel. Disse grammatikkdelene står som egne tekster og informasjonssider på de siste sidene i hvert av de 19 kapitlene. Grammatikkdelene tar for seg alt fra substantiv med fokus på fellesnavn og egennavn i kapittel 1, til verb og presens futurum i kapittel 19. Disse tekstene, som en også kan omtale som informasjonssider, kan en kategorisere som faktatekster, og dermed under kategorien sakprosa.

Når det blas gjennom kapitlene i boken, skapes det inntrykk av at det er mye bruk av dialog. Den fiktive læreren Kjell er en gjenganger i flere av dialogene, og ser ut til å lede ann flere av dialogene i boken. Bildematerialet i boken preges av store illustrasjoner, hovedsakelig i form av tegninger, men også fotografier. Det er også bruk av mye farger i illustrasjonene. Dette oppleves som gjennomgående i boken. Noe som slår meg som leser, er at illustrasjonene tar mindre plass på sidene mot slutten av boken enn de gjør på de første, innledende kapitlene. Dermed oppfattes det for meg som leser at verbaltekstene får tildelt større plass mot slutten av boken enn i starten.

#### 4.1.1 Karakteristiske trekk ved modalitetstypene

Verbaltekstene i boka er i hovedsak skrevet av forfatterne selv. Disse kan karakteriseres som typiske læreboktekster satt sammen av faktainformasjon, fortellinger, dialoger og refleksjonsoppgaver. I fortellingene er det lagt inn ulike fortellerstemmer, som har sin bakgrunn i elleve ulike land. De er fra Iran, Russland, Marokko, Polen, Pakistan, Thailand, Somalia, Dominikanske Republikk, Irak og Norge. Dialogene er skrevet for gjennomgangsfigurer i boka, som har innvandringsbakgrunn fra Iran, Russland, Polen, Pakistan og Marokko. Et overraskende funn er det sparsomme utvalget av skjønnlitterære tekster. Der er to korte romanutdrag, ett skuespill, ett eventyr og tolv lyriske tekster. Kun tre av disse tekstene er hentet utenfor Norge, to fra Pakistan og et dikt fra India. Jeg fant følgende variasjon i verbaltekstene:

TEKSTTYPER	ANTALL
Fortellinger og dialoger	61
Fakattekster	70
Skjønnlitterære tekster	19
Tabeller, skjema	20

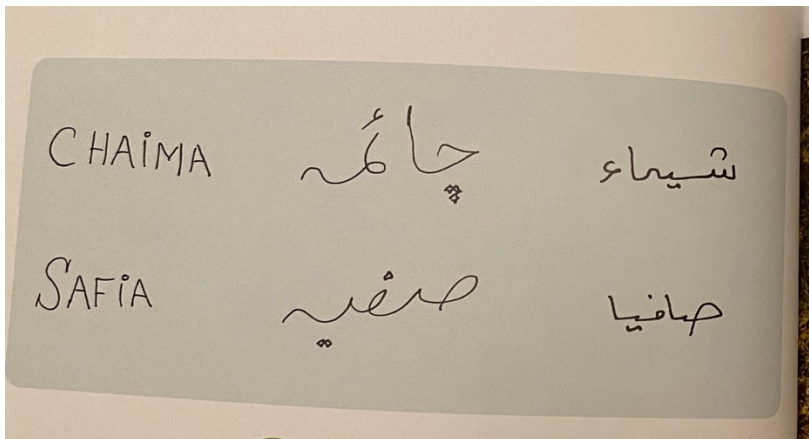
Bildematerialet består stort sett av tegninger i farger. Der er ingen kunstoppdrag og forholdsvis få fotografier. Persongalleriet er formidlet i tegninger, mens fotografiene skildrer ulike natur og miljø. Variasjonen i persontegningene kommer til uttrykk gjennom ulike hud- og hårfarger, mens klærne de bærer stort sett er de samme og det jeg vil kalle typisk vestlig i uttrykket. Ingen av personene bruker for eksempel sjal/hijab eller shalwar og kameez. Her er et eksempel hentet fra kapittel 3:



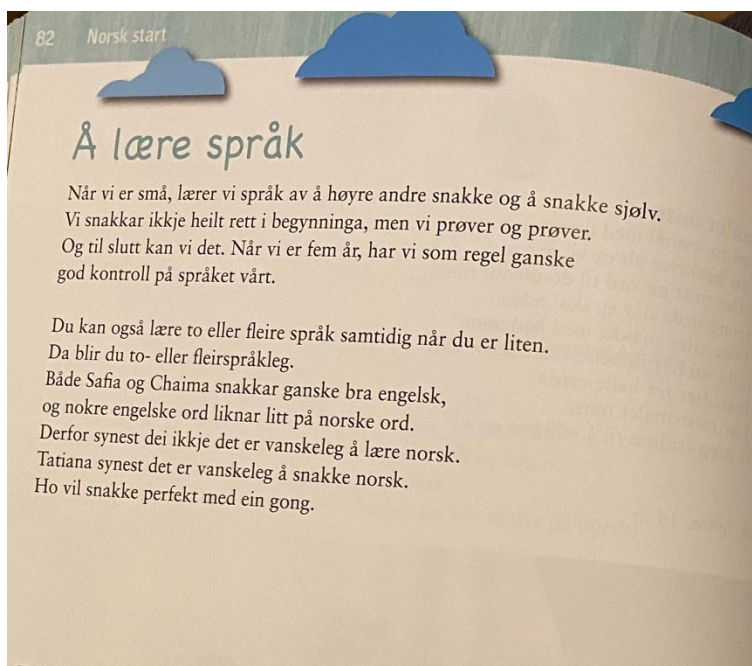
Figur 3: Illustrasjon fra kapittel 3, s. 36 i Berg & Sjø (2010)

#### 4.1.2 Språklig og kulturelt mangfold for identifikasjon og aktivering av bakgrunnskunnskaper

Boken formidler en interesse for språklig og kulturelt mangfold, spesielt gjennom persongalleriet og refleksjonsoppgaver som oppmuntre relevante til å ta i bruk sine egne erfaringer. Det er likevel først og fremst i et kapittel om språk og andrespråklæring at denne type mangfold kommer til uttrykk. Her nytter forfatterne muligheten for språksammenlikninger, refleksjoner over flerspråklighet og innlevelse for hva det innebærer å lære et nytt språk. Boken har oppslag der verdien av språklig mangfold, som jeg tolker som et uttrykk for identitetsbekreftelse og aktivering av elevenes egne ressurser. Her er et par eksempler fra kapittel 7:



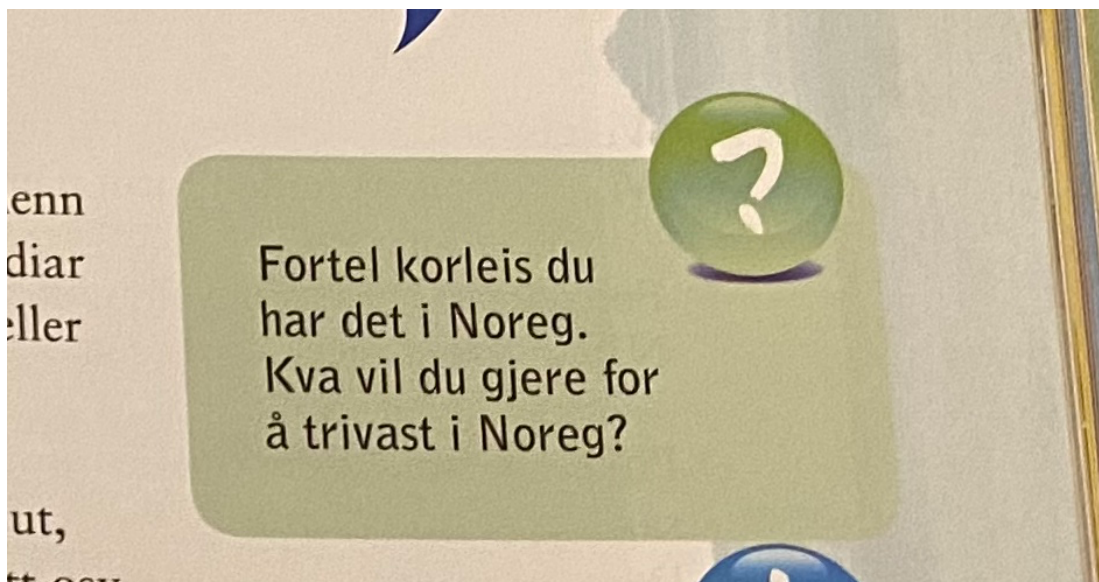
Figur 4 Illustrasjon fra kapittel 7, s. 80 i Berg & Sjo (2010)



Figur 5: Illustrasjon fra kapittel 7, s. 82 i Berg & Sjo (2010)

Når det gjelder kulturelt mangfold er boken likevel overraskende smal. Selv om fortellerstemmene er lagt til personer med erfaringer utenfor Norges grenser, er det likevel et forholdsvis smalt repertoar av kultur generelt og norsk kultur spesielt som blir tematisert. I et kapittel som handler om skolen ser vi lite variasjon i hvem de skoleansatte er. Selv om det kanskje er rimelig at norsk kultur har en stor plass i en lærebok i norsk som andrespråk, burde det likevel være rom for en bredde i hva norsk kultur kan dreie seg om, ikke minst for å skape grunnlag for gjenkjenning og for å dra nytte av elevenes forkunnskaper. Dette kunne vært gjort i beskrivelser av fritidsaktiviteter, ungdomsmiljøer og høytidstemaer. Ungdomskultur er påfallende lite tematisert. Nettopp ungdommers egne stiler i språk og klær, interesser og væremåter, framtidstro og -bekymring osv. kunne vært en gylden mulighet for å aktivisering av språklige og kulturelle ressurser og skape grunnlag for å bruke det norske språket for «intellectually powerful purposes» slik Cummins (2014, s. 146) poengterer.

Et siste trekk jeg vil trekke frem her er et fravær av tematisering av erfaringer med utenforskap, diskriminering og fordommer. Det synes rimelig å tematisere slike erfaringer tatt i betraktning av kunnskapen vi har om hverdagsrasisme i skolen. Boka legger riktignok opp til refleksjoner over hvordan det er å være «ny» i Norge, men forfatterne trekker ikke opp refleksjoner i denne retning, for eksempel her i kapittel 8:



Figur 6: Figur fra kapittel 8, s. 99 i Berg & Sjø (2010)

Oppsummert er mine hovedfunn i denne oversiktsanalysen at jeg opplever lite sjangervariasjon i tekstutvalget i boken. Det er spesielt mangel på lengre, skjønnlitterære tekster, og novellesjangeren er eksempelvis fraværende. Boken viser en interesse for flerspråklig mangfold gjennom plansjer og tekster om det å være flerspråklig, men har

mangler i kulturelt mangfold. Dette kommer tydeligst frem i bokens illustrasjoner da elevene er typisk «vestlig» i sitt uttrykk gjennom klær, og eksempelvis ikke bærer noen form for hodeplagg som eksempelvis sjal/hijab eller shalwar og kameez . Det er også bare 3 av de skjønnlitterære tekstene som har andre opprinnelsesland enn Norge, som gjør at tekstene også uttrykker et manglende kulturelt mangfold.

## 4.2 Næranalysen: Nivå 1

### 4.2.1 Tekst 1: Vi blir kjende

**Vi blir kjende**  
Her blir du kjend med Nader, Tatiana, Stanislav, Chaima, Jamil og Safia.

**Nader:**  
Hei! Eg heiter Nader. Eg er 14 år og kjem frå Iran. No bur eg i Noreg. Eg snakkar farsi og fransk, og eg lærer norsk. Eg liker å spele fotball.

**Tatiana:**  
Hallo, alle saman! Eg heiter Tatiana og er 15 år. Eg kjem frå Russland. Eg snakkar russisk, og no lærer eg norsk. Eg elsker å sykle! Vi sjåast!

**Stanislav:**  
God morgon! Korleis går det? Eg heiter Stanislav, og eg er 15 år. Eg er polsk, men eg snakkar også engelsk og litt norsk. Eg liker best å spele dataspel, men eg liker også godt å spele fotball. Vi snakkast!

**Safia:**  
Hallo! Eg heiter Safia. Eg er 15 år. Eg kjem frå Pakistan, og eg snakkar urdu, punjabi, engelsk og litt norsk. Eg liker å spele basketball saman med tvillingane. Men eg er også veldig glad i å sjå filmar. Ha det bra!

**Jamil:**  
Hei! Vi heiter Chaima og Jamil. Vi er 15 år og tvillingar. Vi er fødte i Marokko, men bur i Noreg no. Vi snakkar arabisk og fransk, og no lærer vi norsk. Begge to liker å spele basketball og vi elsker å danse. Ha det!

**Chaima:**  
Namn: Nader  
Alder: 14 år  
Heimland: Iran  
Språk: farsi, fransk og litt norsk  
Interesse: fotball

Figur 7: Tekstoppslag fra kapittel 1, s. 6-7 i Berg & Sjo (2010)

Følgende tekst er hentet fra kapittel 1 i lærebokens nivå 1. Kapittelet strekker seg fra side 4-15, og dette er første tekst vi møter etter kapittelets innledningsside.

#### Tekstens tema

I tekst nummer 1 fra første kapittel møter vi teksten «Vi blir kjende». Teksten tar for seg 6 ungdommer med navn Nader, Tatiana, Stanislav, Chaima, Jamil og Safia. De 6 elevene har bakgrunn fra Iran, Russland, Polen, Pakistan og Marokko. Tema for teksten kan man si at er å lære å introdusere seg selv på en grunnleggende måte, og å bli kjent med nye mennesker. Ungdommene hilser på ulike måter som «Hei!», «Hallo!» og «God morgon!». Ungdommene

forteller litt om seg selv, og kommer innom typiske fritidsaktiviteter for ungdom som basketball, fotball, dans og dataspill. Å bli kjent med nye mennesker og å holde på med ulike fritidsaktiviteter er absolutt en stor del av mange ungdommers hverdag. Derfor er tematikken som tas opp i teksten innenfor det en kan kalle typisk «ungdomstematikk». Samtidig kan en tenke seg at utvalget av fritidsinteresser er nokså begrenset i antall.

### Diskusjon og refleksjon

I denne teksten stilles det ingen direkte spørsmål som leseren kan reflektere over. Tekstene gir likevel mange eksempler på hvordan en kan fortelle om seg selv til andre i form av alder, fritidsinteresser, nasjonalitet og språk, og en kan slik ta utgangspunkt i teksten med tilhørende eksempler som blir presentert når en skal diskutere og fortelle om seg selv i klasserommet. I Jamil sin rute ser vi også en note. En note kan danne grunnlag for snakk om musikk og musikk-relaterte tema som kan oppleves som relevant for ungdom.

### Språklig og kulturelt mangfold

I teksten «Vi blir kjende» blir flere ulike språk som polsk, norsk, engelsk, arabisk, farsi og fransk nevnt. Det er mangfold i hudfarge og utseende på de 6 ungdommene som er illustrert. De er alle presentert under hver sin rute/boble, og det skapes derfor et skille mellom individene. Flere av ungdommene påpeker at de holder på å lære norsk, men nevner allikevel at de har kjennskap til språket når de skal fortelle om seg selv. Dette er også et fellestrekk hos alle ungdommene, og gir derfor et grunnlag for leseren til å identifisere seg med innholdet i boken.

### Samspill i modalitetene

Illustrasjonene med tilhørende verbaltekster utgjør forholdsvis like stor rolle rent plassmessig på de to læreboksidene. Illustrasjonene virker supplerende i den forstand at de gir ansikter til personene som presenterer seg selv i verbaltekstene. Da verbaltekstene handler om presentasjon av enkeltindivider, er det naturlig at det er nettopp ansikter en møter i illustrasjonene. Det er også en illustrasjon av både sykling og basketballspilling. Dette er fritidsaktiviteter som nevnes i verbaltekstene, og som kan danne grunnlag for samtaler rundt fritidsaktiviteter og friminutt.

## 4.2.2 Tekst 2: Korleis har du det i Noreg?

**Korleis har du det i Noreg?**

No har du vere i Noreg er stund. Kanskje du tenkjer mykje på korleis du har det no, og korleis du hadde det før du kom hit. Du kan bruke setningane under til å fortelje litt om dette.

**Korleis sier du at**

- du liker noko?
- du ikkje liker noko?
- du er fornøyd?
- du er misfornøyd?
- du er overraska?
- du håper noko skal skje?
- du tenkjer på noko eller nokon?
- du er redd for noko?
- du er takknemleg?
- du synest noko er bra?
- noko er følt?
- noko er keisamt?
- du ikkje veit kva du skal gjere?

**Eg liker maten i Noreg.**  
Eg liker ikkje vinteren i Noreg.  
Eg er fornøyd med meg sjølv.  
Eg er misfornøyd med håret mitt.  
Eg er overraska over kor fort eg lærer norsk.  
Eg håper at eg skal reise på ferie snart.  
Eg tenkjer på vennene mine.  
Eg er redd for å falle på isen om vinteren.  
Eg er takknemleg for at eg er frisk.  
Eg synest at skolen min er bra.  
Eg synest det er fælt å sakne vennene mine.  
Eg synest det er keisamt å øve på uttale.  
Eg veit ikkje om eg skal spele fotball eller spele i korps.

**Safia lengtar**

Tatiana: Hei Safia! Er det noko i veien? Eg synest du ser litt trist ut i dag, eg.  
Safia: Å hei, Tatiana. Ja, eg er litt trist i dag, faktisk.  
Tatiana: Eg tenkjer så mykje på vennene mine i Pakistan. Eg saknar dei.  
Safia: Det forstår eg godt. Vil du bli med meg heim og ete middag, i staden for å sitje her og vere trist? Da får du noko anna å tenkje på.  
Tatiana: Ja, det har eg lyst til. Tusen takk.  
Safia: Flott! Da går vi.

Ei 16 år gammal jente skreiv dette om integrering på Aftenpostens Si:D 7. oktober 2009.

**Kva er integrering?**

Debatten om integrering i Noreg handlar ikkje lenger om korleis innvandrarak og etniske nordmenn skal kunne leve saman, men meir om kva for verdier eit menneske skal gi avkall på som etnisk norsk eller innvandrar. Er det rett?

Mange innvandrarak trur at det å integrere seg i det norske samfunnet handlar om å «sjå norsk» ut, altså gi avkall på kulturen, religionen, språket sitt osv. Dette gjer at integreringa går dårleg. Men på den andre sida ser det ut som om mange nordmenn trur at det å integrere seg rett handlar om å ikkje bruke hijab. Det er hårreisande!

Det er viktig at vi tenkjer på kva det handlar om. Skal integreringa gå framover, må integreringsdebattane handle om korleis ein skal tilpasse seg – ikkje kva ein skal gi avkall på.

**Prableen Kaur (16)**  
Omsett til nynorsk for denne boka

**Si :D**

Fortel korleis du har det i Noreg. Kva vil du gjere for å trivast i Noreg?

No er du ferdig med nivå 1 og skal begynne på nivå 2. Lykke til!

Figur 8: Tekstoppslag fra kapittel 8, s. 98-99 i Berg & Sjo (2010)

Følgende tekst er hentet fra kapittel 8 i lærebokens nivå 1. Nivå 1 strekker seg fra kapittel 1-8, og kapittel 8 strekker seg fra side 88-101. Teksten er siste tekst vi møter i kapittelet.

### Tekstens tema

I tekst nummer 2, som er siste tekst tilhørende lærebokens nivå 1, møter vi teksten «Korleis har du det i Noreg». Teksten tar for seg setningsstartere og spørsmål en kan stille seg selv og andre når en skal snakke om hvordan en har det i Norge. Setningsstarterne har eksempler fra fritidsaktiviteter som fotball og korps, helse som at en skriver at en er takknemlig for at en er frisk, og om maten en finner i Norge og hva en liker maten eller ikke. Setningene tar også for seg relasjoner, både til seg selv og andre. En får eksempler på hvordan en kan fortelle hva en synes om vennene sine og eksempler på hvordan en kan forklare hva en synes om seg selv både utseendemessig og personlighetsmessig. Dette kommer frem i setninger som «Eg er fornøyd med meg sjølv.», «Eg tenkjer på vennene mine.» og «Eg er misfornøyd med håret mitt.».



På side 99 møter vi underoverskriften «Safia lengtar». Underoverskriften er tittelen på en dialog mellom Tatiana og Safia som vi møtte i tekst nummer 1 i begynnelsen av nivå 1. Teksten handler om Safia som lengter etter vennene sine i Pakistan. Tatiana responderer med å spørre «Vil du bli med meg heim og ete middag, i staden for å sitje her og vere trist? Da får du noko anna å tenkje på.» (Berg & Sjo, 2010, s. 99). Dialogen tar for seg typisk ungdomstematikk som vennskap og lengsel etter gode venner. Det å være lei seg og å søke støtte fra en nær venn er kjent tematikk på ungdomstrinnet, og vekker derfor bakgrunnsforståelse.

På bunnen av side 99 møter vi debattinnlegget «Kva er integrering?» skrevet av en 16 år gammel jente med navn Prableen Kaur i Aftenpostens «Si;D» 7. oktober 2009. Teksten problematiserer hvordan integreringsdebatten har gått fra å omhandle hvordan innvandrere og etniske nordmenn skal kunne leve sammen, til å, ifølge Prableen, ta for seg «kva verdiar eit menneske skal gi avkall på som etnisk norsk eller innvandrar». Hun avslutter teksten med å poengtere at «Skal integreringa gå framover, må integreringsdebattane hadle om korleis ein skal tilpasse seg – ikkje kva ein skal gi avkall på.». Teksten sitt hovedtema er altså integrering, og hvordan en kan integrere på en best mulig måte for alle involverte parter i samfunnet. Integrering er absolutt et dagsaktuelt tema, som ikke bare voksne, men også ungdom er opptatt av, og som en også kan si at gjør teksten relaterbar for ungdom. Samtidig, er det forunderlig at boken ikke åpner mer opp for temaer som likeverd, fordommer og diskriminering, og at tematikken som Prableen problematiserer ikke dras enda mer frem i teksten og resten av kapitlet.

### Diskusjon og refleksjon

Øverst på side 98 står det «No har du vore i Noreg ei stund. Kanskje du tenkjer mykje på korleis du har det no, og korleis du hadde det før du kom hit. Du kan bruke setningane under til å fortelje litt om dette.» (Berg & Sjo, 2010, s. 98). Teksten «Korleis har du det i Noreg?» introduserer derfor tematikken med å forsøke å gi språklig input til elevene slik at de kan hjelpes på vei til å kunne svare på spørsmålet som allerede blir stilt i overskriften om hvordan de har det i Norge per dags dato. På side 99 møter vi også på en grønn boble illustrert med et hvitt spørsmålstegn som gir en indikasjon på at en skal svare på eller undre seg over noe. I boblen står det «Fortel korleis du har det i Noreg. Kva vil du gjere for å trivast i Noreg?». Teksten legger slik opp til refleksjon rundt ungdomstema som trivsel og det å passe inn i det norske samfunnet. Ved å få beskjed om å fortelle, indikerer også teksten at det er behov for en

motpart som skal lytte når en forteller. Slik dannes det også grunnlag for diskusjon rundt det aktuelle tema. Dialogen «Safia lengtar» er også en dialog som kan brukes som utgangspunkt for refleksjon rundt store tema som vennskap og savn.

### Språklig og kulturelt mangfold

I den aktuelle teksten er det mye fokus på enkeltindividets opplevelse av det norske samfunnet. I dialogen «Safia lengtar» forteller Safia venninnen Tatiana hvor mye hun tenker på vennene i Pakistan. Her vises det tydelig til en følelse av lengsel, som kan være identifiserbart for venninnen Tatiana som også har familie og venner som befinner seg langt fra Norge. I setningsstarterne på side 98 finner vi setninger som «Eg er redd for å falle på isen om vinteren.» og «Eg likar ikkje vinteren i Noreg». Is og glatt føre er også ganske vanlig i Norge om vinteren, noe som kan stå i kontrast til hvordan det er i typisk varmere strøk som for eksempel Pakistan, som Safia fra dialogen opprinnelig er fra.

Et vi-dem-skille skjer muligens i Prableen sitt debatt-innlegg «Kva er integrering?» hvor hun problematiserer innvandring og tilpasning i det norske samfunnet. Hun stiller det å være etnisk norsk mot det å være innvandrere i det norske samfunnet. Hun skriver blant annet at «mange innvandrere trur at det å integrere seg i det norske samfunnet handlar om å «sjå norsk ut», altså gi avkall på kulturen, religionen, språket sitt osv.». Her oppstår det et skille, hvor Prableen problematiserer slike kontraster og utfordringer som kan oppstå. Prableen diskuterer samtidig til viktigheten av å ta vare på mangfoldet i samfunnet, og forklarer hvordan en, ifølge henne, kan oppnå integrering på en best mulig måte. Mangfold blir derfor sett på som en ressurs i denne teksten.

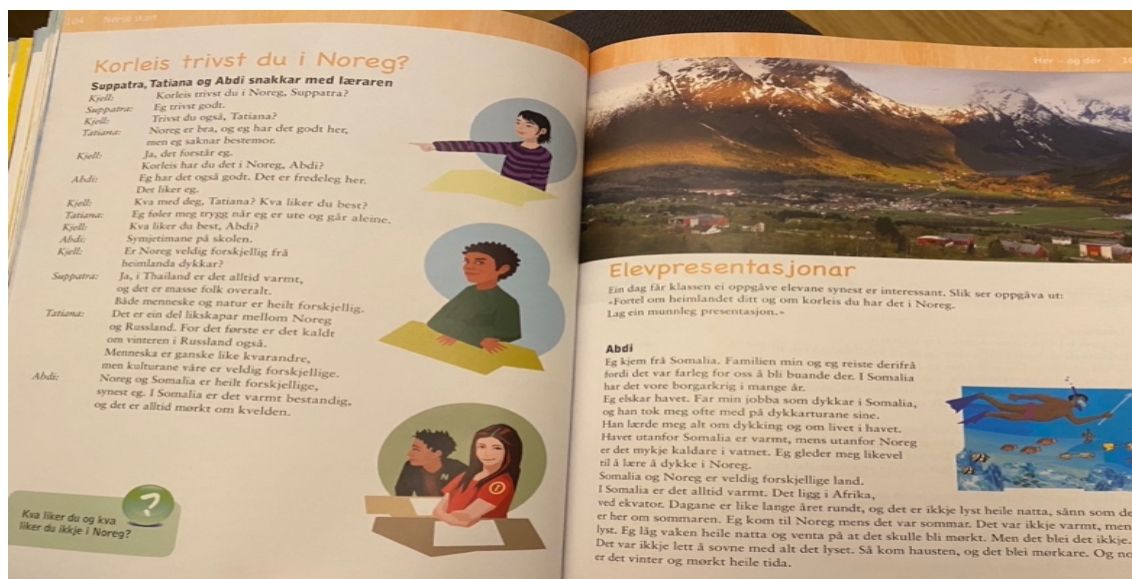
### Samspill i modalitetene

Da tekstene også er multimodale, er det sentralt å vise til at illustrasjonene har et mangfold i utseende, både med tanke på hudfarge, klær og hårfrisyrer. I illustrasjonene smiler alle ungdommene til hverandre, og kroppsspråk i form av positivt ladet mimikk i ansikt gir inntrykk av et «vi» og en fellesskapsfølelse. Da de to sidene er delt inn i 3 separate verbattekster i form av setningsstartere i en slags tabell-form, dialog og debattinnlegg vil jeg si at illustrasjonene gir et fint innblikk i helheten av hva tekstene handler om. Da tekstene tar for seg tema som vennskap, lengsel og integrering, vil jeg si at illustrasjonene som viser mennesker som samhandler med hverandre absolutt viser til dialog og samhold mellom mennesker med ulik bakgrunn og utseende. Det er også nødvendig å bemerke seg de to

boblene til høyre i margen på side 99. Boblene inneholder det en kan karakterisere som «internasjonale symboler» i form av spørsmålstegn og utropstegn. Disse modalitetene sender derfor et budskap om at det muligens er noe å undre seg over, og noe de ønsker at leseren gjøres oppmerksom på. Samtidig, er det ikke nødvendigvis internasjonalt å vite hva disse symbolene betyr i den aktuelle sammenhengen. Disse er dermed også utgangspunkt for samtale rundt tegn og hva ulike tegn betyr. Da verbaltekstene tilknyttet de to symbolene stiller spørsmål og informerer om at nivå 1 nå er ferdig, vil jeg si at verbaltekstene knyttet til modalitetene absolutt virker supplerende. Fargene og uthevelsen av skrift som brukes for å skape blikkfang er også supplerende. Da overskriften er skrevet i en annen blåfarge og større font, faller blikket naturlig på denne først. Dette supplerer i den forstand at en får en indikasjon på hva en skal møte i de tilhørende tekstene en skal til å angripe. Illustrasjonene er også svært fargerike, og er derfor også naturlige blikkfang på de to sidene i denne multimodale teksten.

## 4.3 Næranalysen: Nivå 2

### 4.3.1 Tekst 3: Korleis trivst du i Noreg?



Figur 9: Tekstoppslag fra kapittel 9, s. 104-105 i Berg & Sjø

Følgende tekst er hentet fra kapittel 9 i lærebokens nivå 2. Kapittelet strekker seg fra side 102-113. Dette er første tekst vi møter etter kapittelets innledningsside.

#### Tekstens tema

I teksten «Korleis trivst du i Noreg?» møter vi Suppatra, Tatiana og Abdi som snakker med læreren sin. Teksten er en dialog, hvor læreren «Kjell» spør de 3 elevene om de trives i Norge, om hva de liker best i Norge, og om Norge er veldig forskjellig fra hjemlandene deres.

Elevene svarer at de trives, men at de savner venner og familie, eksempelvis Tatiana som sier at hun savner bestemoren sin. Abdi, Suppatra og Tatiana peker alle på klimarelaterte forskjeller mellom hjemlandene sine og Norge. Tatiana svarer at det er kaldt i Russland om vinteren slik som i Norge. Suppatra og Abdi svarer at det alltid er varmt i Thailand og Somalia, og at klimaet derfor er annerledes enn i Norge.

Dialogen tar derfor for seg store tema som savn og værforhold. Det er nødvendig å kommentere på en sammenstilling av disse to temaene i sammenheng med hverandre, da dette oppleves som litt snodig. Værforhold vekker bakgrunnsforståelse, da alle, uavhengig av hvor en kommer fra har et forhold til klima og vær. Savnet som Tatiana beskriver er nok typisk ungdomstematikk da savn og lengsel er store tema som er aktuelle i ungdomssammenheng. Savn er et identifiserbart ungdomstema, som også er bakgrunnsuavhengig. På side 105 møter vi en presentasjon skrevet av Abdi. Presentasjonen tar for seg hjemlandet til Abdi som er Somalia. Teksten fokuserer mye på værforholdene i Somalia, og om dykking som er en aktivitet Abdi liker å holde på med når han er i Somalia. Abdi skriver også at det er borgerkrig i Somalia, og at familien hans reiste fra Somalia fordi det var farlig for dem å bli boende der. Teksten tar derfor igjen opp værforhold som tema. I tillegg blir fritidsinteresser i form av dykking nevnt. Fritidsinteresser er noe mange ungdommer er opptatt av, og kan derfor ses på som et ungdomstema. Krig og redsel er kanskje det temaet i Abdi sin tekst som kan anses som mest typisk ungdomstematikk og som streifer ungdom i deres hverdag.

### Diskusjon og refleksjon

«Kva liker du og kva liker du ikkje i Noreg?» står det i den grønne boblen på side 104. Boblen stiller dermed et refleksjonsspørsmål til leseren, som handler om elevenes oppfatning av Norge. Spørsmålet handler dermed om trivsel, og deres personlige oppfatning av landet de bor i. Trivsel og det å ytre sin egen mening er sentral ungdomstematikk. Det å høre om de 3 elevene sine erfaringer knyttet til det å være ungdom i Norge i dag, kan danne grunnlag for diskusjon og refleksjon rundt egen oppfattelse av det å være ungdom i dagens Norge. Om innholdet og svarene elevene kommer med i tekstene oppleves som gjenkjennbare, kan dette også medvirke til refleksjon hos den enkelte elev.

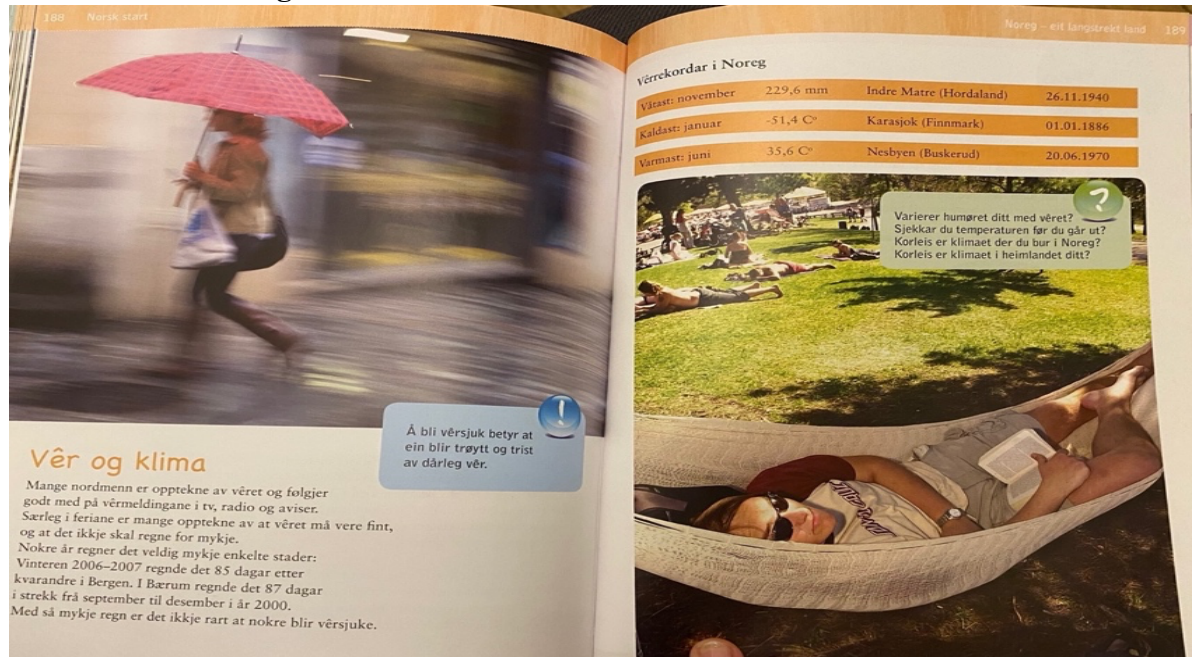
### Språklig og kulturelt mangfold

I dialogen er det læreren med navn «Kjell» som stiller de 3 elevene spørsmål rundt deres hverdag som ungdom med flerkulturell bakgrunn i Norge. Her skapes det er naturlig skille mellom læreren og de 3 elevene. Ikke bare i den forstand at læreren er nettopp i en annen posisjon ved nettopp det å være lærer, men også ved å stille elevene det samme spørsmålet, og at de 3 ungdommene blir sett på som en gruppe med noe til felles – at de kommer fra andre land enn Norge og at de alle har en oppfatning av landet de nå er bosatt i. Elevene forteller alle kort om sine hjemland og om ulikheter og likheter mellom disse. Dette viser til et kulturelt og internasjonalt mangfold. Abdi sin presentasjon på side 105 handler mye om forskjellene Abdi opplever mellom Somalia og Norge. Abdi peker mye på et skille i værforhold og klima, men også på generelt grunnlag. Abdi sier dette også eksplisitt i setningen «Somalia og Noreg er veldig forskjellige land» (Berg & Sjø, 2010, s. 105).

### Samspill i modalitetene

På side 104 ser vi 3 illustrasjoner av totalt 3 ungdommer, hvor 1 av ungdommene er illustrert 2 ganger. Ungdommene ser ut til å peke og vise mimikk i ansiktet som viser til tanke og undring. Illustrasjonene viser derfor til varierende kroppsspråk og gestikulering, noe som er naturlig i en dialog. Disse modalitetene supplerer derfor dialogen på en naturlig måte. Det er samtidig muligens verdt å nevne at læreren ikke er illustrert, selv om læreren er den som er initiativtaker i dialogen, og at en sentral rolle i dialogen derfor er utelatt. På side 105 ser vi bilde av en typisk norsk landsby med røde hus og låver, og med fjell i bakgrunnen. Ingen av tekstene på de to sidene omhandler norsk natur eller norske fjell. Modaliteten kan derfor oppleves som litt malplassert. Vi ser også en tegning av en gutt som dykker i et vann med masse fisk og sjødyr. Abdi nevner at han savner å dykke i Somalia. Samtidig blir resten av innholdet i presentasjonen hans om været i Somalia og krigen der utelatt i illustrasjonene, og modalitetene supplerer derfor ikke tekstens innhold fullt ut.

### 4.3.2 Tekst 4: Ver og Klima



Figur 10: Tekstoppslag fra kapittel 15, s. 188-189 i Berg & Sjo (2010)

Følgende tekst er hentet fra kapittel 15 i lærebokens nivå 2. Nivå 2 strekker seg fra kapittel 9-15, og kapittel 15 strekker seg fra side 178-192. Dette er siste tekst vi møter i kapittelet.

#### Tekstens tema

I tekst nummer 4 møter vi på overskriften «Ver og klima». Vêr kommer dermed opp flere ganger i en lærebok for ungdom. Det er muligens også en baktanke rundt større tema som klima og klimapolitikk, som er tema som engasjerer ungdom i stor grad. Her er det dermed rom for å skape intellektuelle samtaler og videre lesing rundt dette overordnede tema. Teksten innledes med setningen «Mange nordmenn er opptekne av vêret og følgjer godt med på værmeldingane i tv, radio og aviser.» (Berg & Sjo, 2010, s. 188). Teksten handler videre om regn og teksten konkluderer med at «Med så mykje regn er det ikkje rart at nokre blir versjuka.» (Berg & Sjo, 2010, s. 188). På side 189 ser vi en kort tabell som viser varmerekorder og kulderekorder i Norge. Teksten «Ver og klima» tar derfor opp værforhold med fokus på temperatur og nedbør i Norge. Tematikken vekker bakgrunnsforståelse og er identifiserbar da de fleste som bor i Norge har et forhold til været her og ikke minst regnvær som det ikke er mangel på.

### Diskusjon og refleksjon

På side 189 møter vi den grønne boblen som spør et reflekterende spørsmål. Spørsmålet som stilles er «Varierer humøret ditt med været? Sjekkar du temperaturen før du går ut? Korleis er klimaet der du bur i Noreg? Korleis er klimaet i hjemlandet ditt?» (Berg & Sjo, 2010, s. 189). Det første spørsmålet som omhandler humør og hvordan humøret lar seg påvirke av været, kan tenkes at handler om å skape innsikt i egne følelser og å reflektere rundt seg selv og hvordan en lar seg påvirke av ytre forhold. Spørsmålet om hvordan været er i hjemlandet, aktiverer bakgrunnskunnskap hos eleven, og bekrefter deres identitet da interessen rundt deres bakgrunn og opplevelser blir belyst.

### Språklig og kulturelt mangfold

I tekst nummer 4 møter vi lite språklig variasjon. Kulturelt mangfold er det også lite tydelige tegn på. Samtidig, kan det være av relevans å nevne at det på side 199 nevnes 3 ulike fylker: Hordaland, Finnmark og Buskerud. En slik henvisning viser til at vi har flere fylker og byer i Norge, og at disse representerer et mangfold av steder og dermed også mennesker innad i landet. Det er også antydning til et potsentielt vi/dem skille ved er første setning på side 189 som starter med «Mange nordmenn er opptekne av været...». Her viser vi til nordmenn som en egen gruppe som står i kontrast til andre grupper som ikke nødvendigvis er like opptatt av været som nordmenn er. Den blå boblen som forklarer hva det vil si å være værsyk danner også grunnlag for språksammenligning. Det blir her naturlig å diskutere om elevgruppen vet om ord eller uttrykk av lik betydning på andre språk.

### Samspill i modalitetene

I tekst nummer 4 på side 189-199 er det først og fremst de store bildene/illustrasjonene som fanger blikket mitt først. Bildene dominerer sidene ganske markant i omfang med tanke på sin store størrelse satt opp mot tilhørende verbaltekst. De to bildene viser regnvær og sommervær, og man kan derfor argumentere for at bildene virker supplerende til verbalteksternes tematikk som nettopp omhandler vær og klima. I tillegg er det uthevede ordet «versjuk» forklart med en illustrasjon av regnvær som kanskje er nettopp det mange vil kategorisere som «dårlig» vær. Slik virker modalitetene supplerende ovenfor hverandre i sin forklaring.

## 4.4 Næranalysen: Nivå 3

### 4.4.1 Tekst 5: Noregs historie



Figur 11: Tekstoppslag fra kapittel 16, s. 194-195 i Berg & Sjø (2010)

Følgende tekst er hentet fra kapittel 16 i lærebokens nivå 3. Kapittelet strekker seg fra side 192-237. Dette er første tekst vi møter etter kapittelets innledningsside.

#### Tekstens tema

I tekst nummer 5 som strekker seg fra side 194-195 møter vi overskriften «Noregs historie». Tema for tekstene er derfor hovedsakelig Norges historie. Historie, og enda mer spesifikt Norges historie, er nok ikke like identifiserbart for alle. Videre er det totalt 3 underoverskrifter med henholdsvis navn «Tatiana fortel», «Historiedagar på skolen» og «Noreg – ein ung nasjon». «Tatiana fortel» handler om Tatiana som forteller om hvordan bestemoren hennes brukte å fortelle henne om Russland sin historie når hun var liten og bodde i en landsby hjemme i Russland. «Historiedagar på skolen» er en dialog mellom Tatiana, og hennes familie bestående av far, mor og bror. De snakker om Norges historie som Tatiana lærer om på skolen. Teksten vekker bakgrunnsforståelse da den kommer med et identifiserbart eksempel. Samtidig blir det ikke gjort noen overføring av historiske linjer mellom tekstene. «Noreg – ein ung nasjon» er ikke en lengre tekst, men en illustrert tidslinje med et par tilhørende forklaringer knyttet til Norges historie. I alle undertekstene er det nasjonale begivenheter som frigjøring, oljefunn og grunnlovsdag som er uthevet.



### Diskusjon og refleksjon

På side 194-195 er det ikke oppført noen refleksjonsspørsmål eller andre spørsmål som kan danne utgangspunkt for dialog eller refleksjon. Samtidig, er det sentralt å nevne hvordan teksten «Tatiana fortel» kan aktivere bakgrunnskunnskap da den kan være relaterbar for mange med tanke på besteforeldre og eldre familie og slekt som forteller om fortiden. Illustrasjonene i tidslinjen gir også mulighet for å vekke bakgrunnskunnskap da de kan være gjenkjennbare for enkelte.

### Språklig og kulturelt mangfold

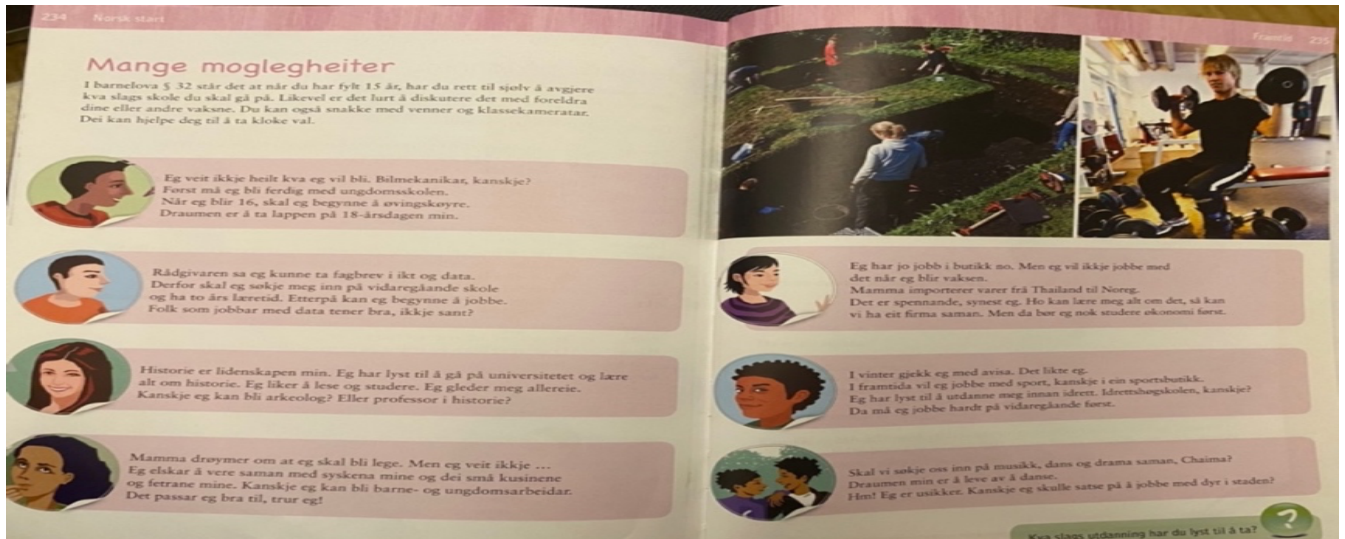
På side 194-195 møter vi Tatiana og hennes familie som opprinnelig kommer fra Russland. Tatiana forteller om bestemoren sin i Russland, og hun deler erfaringer og kunnskap fra skolehverdagen sin i Norge med familien rundt middagsbordet. Tatiana nevner hvordan bestemorens fortellinger om Russlands historie muligens har dannet grunnlag for hennes interesse for historie og samfunnsfag i egen skolegang: «Kanskje det er derfor eg er så glad i historie og samfunnsfag?» (Berg & Sjø, 2010, s. 194), nevner hun i det innledende avsnittet. Tatiana trekker derfor positive paralleller mellom bestemoren i Russland og skolegangen i Norge. Dette anser jeg som en positiv representasjon av kulturelt mangfold i teksten.

### Samspill i modalitetene

På side 194 er det 2 illustrasjoner, hvor en av illustrasjonene er av en jente som sitter på fanget til en eldre dame, og den andre illustrasjonen er av den eldre damen for seg selv. Det er naturlig å anta at disse 2 skal representere Tatiana og hennes bestemor. Det er derfor sammenheng mellom tekstens innhold og tilhørende illustrasjoner. Samtidig, er det ingen illustrasjon som viser til resten av Tatiana sin familie, selv om vi møter en dialog mellom henne og hennes foreldre og bror nederst på siden. På side 195 befinner det seg en tidslinje under underoverskriften «Noreg – ein ung nasjon». Tidslinjen har 4 illustrasjoner hvor «1814» er illustrert med et hvitt hus, også kalt for Eidsvollbygningen. «1905» er illustrert med et norsk flagg, «1940-50» er illustrert med et svart-hvitt bilde av nazister som spaserte i Karl Johans gate i Oslo, og «1968» er illustrert med en oljerigg. Alle disse illustrasjonene sine tidsår er uthevet i fet skrift på tidslinjen, Det er også 2 årstall som er uthevet, men mangler tilhørende illustrasjon. Disse er «1957» og «1991». Det skal likevel nevnes at alle de uthevede årstallene har en tilhørende og forklarende verbaltekst. Da sidene i seg selv er ganske nøytrale

og «nøytrale» i sin fremtoning, vil jeg si at det er illustrasjonene som utgjør det største blikkfanget på sidene.

#### 4.4.2 Tekst 6: Mange muligheter



Figur 12: Tekststoppslag fra kapittel 19, s. 234-235 i Berg & Sjo (2010)

Følgende tekst er hentet fra kapittel 19 i lærebokens nivå 3. Kapittelet strekker seg fra side 226-237, og nivå 3 strekker seg fra side 192-237. Dette er siste tekst i kapittelet.

#### Tekstens tema

I tekst nummer 6 som strekker seg fra side 234-235 møter vi overskriften «Mange muligheter». Teksten handler om hva 8 ungdommer ønsker å bli når de blir voksne. Teksten starter med en kort innledning med utdrag fra barnelovens §32. Det forklares at det i barneloven står at «når du har fylt 15 år, har du rett til sjølv å avgjere kva slags skole du skal gå på» (Berg & Sjo, 2010, s. 234). Innledningen gir dermed elevene bakgrunnskunnskap til det de møter videre i teksten. Etterfulgt av denne oppklaringen, er teksten delt inn i 7 bobler, hvor 8 ungdommer deler tanker de har rundt sine framtidsplaner når de blir eldre, og om de eventuelt jobber ved siden av skolen de går på for øyeblikket. Da teksten tar for seg store tema som fremtid og utdanningsvalg, vil jeg si at den er identifiserbar for ungdom.

#### Diskusjon og refleksjon

Nederst på side 235 finner vi den grønne bobla, illustrert med et spørsmålstegn hvor spørsmålet «Kva slags utdanning har du lyst til å ta?» (Berg & Sjo, 2010, s. 235) blir stilt. Teksten legger her opp til diskusjon og refleksjon rundt typisk ungdomstematikk som fremtidsvalg og utdanning hos elevene. Ved å presentere 8 ungdommers tanker rundt sin egen

fremtid, kan en også argumentere for at dette kan være utgangspunkt for diskusjon hos elevene rundt deres egen hverdag og fremtid.

### *Språklig og kulturelt mangfold*

I tekst nummer 6 møter vi illustrasjoner av elever med et mangfold når det kommer til utseende. Ungdommene som er illustrert har ulike hudfarge, hårfarge, ulike klær, og ikke minst ulike mimikk og posering på bildene som også bidrar til et mangfold i illustrasjonene. Da alle elevene er presentert på en rekke og har fått tildelt sin egen boble, oppleves det som et slags «vi» eller en felles gruppe/enhet. Samtidig er det vel å merke seg at tvillingene som vi også møtte på i tekst nummer 1, også denne gangen deler samme boble. Her blir tvillingene sett på som et «vi», framfor at de får hver sin egen boble. Elevene har ulike mål for fremtiden, men har alle en felles identitet knyttet til at de har tanker om fremtiden og hva den vil bringe.

### *Samspill i modalitetene*

I tekst nummer 6 er det et ganske jevnt samspill mellom de ulike modalitetene. Hver rute har en tilhørende illustrasjon, og modalitetene oppleves derfor som nokså likeverdige. Likevel er det 2 illustrasjoner øverst på side 235 som fanger oppmerksomheten når man åpner sidene. Illustrasjonene viser noen arkeologer i arbeid, og noen som trener. Dette har sammenheng med to av svarene som elevene kommer med, da en av de vurderer arkeolog-yrket, og en annen vurderer å studere idrett. Modalitetene oppleves som supplerende, da vi får et ansikt til elevenes stemmer når de forteller om deres fremtidsønsker.

## 4.5 Oppsummering av funn fra næranalysen

Mine analyser viser at tematikken i tekstene handler om å fortelle om seg selv, fritidsinteresser, å passe inn, relasjoner, vennskap, savn og utdanningsvalg. Dette er tema som gir rom for identifikasjon og som vekker bakgrunnsforståelse. Selv om tematikken i læreboktekstene oppleves som relaterbar, er gir det intellektuelle grunnlaget som tekstene gir en følelse av å være ganske banal med unntak av noen mer spenstige unntak som eksempelvis Prableen sitt debattinnlegg i tekst nummer 2. Værforhold som tema er en gjenganger i flere av tekstene. Værforhold er selvsagt tematikk som er relaterbar og bakgrunnsuavhengig, men det oppleves som snodig at været blir såpass vektlagt i en lærebok for ungdomstrinnselever. Samtidig kan det tenkes at værforhold kan danne grunnlag for diskusjon rundt et større tema, nemlig klimaendringer, noe som kan være av interesse hos ungdom og gi grunnlag for intellektuelle samtaler. Bokens store mangel på skjønnlitterære innslag, hvor novellesjangeren eksempelvis er helt fraværende, gjør at grunnlaget for diskusjon rundt innlevelse, perspektivdannelse og empati blir svekket.

I tekstene presenteres det flere flerspråklige ungdommer fra ulike nasjonaliteter. Ungdommene uttrykker tydelig at de har kjennskap til flere språk, og det å være flerspråklig går som en tydelig gjenganger i tekstene. Det at de flerspråklige elevene selv får fortelle om sin hverdag i Norge, og at de blir spurt om sine hjemland og får fortelle om disse, viser til en interesse rundt deres bakgrunn og identitet. Det å anse bakgrunnskunnskapene hos elevene som ressurser i undervisningen og i andrespråklæringen, gir elevene grunnlag for identitetsutvikling. En slik anerkjennende holdning til elevenes bakgrunn og deres hjemland er dermed også fremtredende i de 6 tekstene.

I de multimodale tekstene brukes internasjonale symboler som spørsmålsteget til å skape en forventning om at det kommer et spørsmål en skal svare på eller diskutere. Spørsmålene aktiverer bakgrunnskunnskaper, og bidrar til at elevenes individuelle kommer mening frem. Samtidig preges det multimodale samspillet i form av verbalteksternes tegninger og fotografier av et nokså naivistisk preg. De sterke fargene og tegningene oppfattes til å bære preg av en naivitet og mangler variasjon for å skape innlevelse og variasjon.

## 5 DRØFTING

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte og sammenfatte funnene jeg har fått med utgangspunkt i analysekategoriene jeg har utarbeidet. På denne måten vil jeg svare på problemstillingen min, som både dreier seg om å finne ut av hva som karakteriserer tekstinholdet i læreboka og å forstå dette innholdet som betydningsfullt bidrag til elevenes identitetsutvikling og andrespråksutvikling.

### 5.1 Tekstenes tema: *ungdomstematikk og aldersadekvat innhold*

Som nevnt under *Kunnskapsgrunnlag*, tar Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (2020) for seg en 3-delt nivåinndeling, lik 3-delingen vi kan se igjen i *Norsk Start 8-10*. Læreplanens kompetansemål for nivå 1, som fokuserer på grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som å kunne hilse på andre og introdusere seg selv, drar paralleller til tekstene i nivå 1 som tar for seg nettopp denne typen tematikk. Det å kunne fortelle om seg selv og å gjøre seg forstått på en grunnleggende måte på norsk er avgjørende for at elevene skal kunne skape relasjoner til andre ungdommer og voksne. Honneth (2008) skriver som presentert under studiens kunnskapsgrunnlag om anerkjennelse, og vektlegger at anerkjennelse omhandler det å bli forstått og å akseptere seg selv som enkeltindivid i samfunnet. Gjennom å kunne presentere seg selv og å kunne grunnleggende form for kommunikasjon og tale, bidrar disse tekstene i nivå 1 til kommunikasjon, som igjen er uunngåelig for å oppnå anerkjennelse.

Det at vi allerede i tekst 1 møter et relativt stort mangfold av kulturell og språklig representasjon gjør at det oppstår en anerkjennende holdning da boken bevisstgjør leseren på at det å kunne flere språk er noe som skal belyses og trekkes frem. Dette viser også til at lærebokens tekst har et innledende ressursperspektiv på flerspråklighet. I oversiktsanalysen møter vi også ressursperspektivet når forfatterne presenterer språksammenlikninger, refleksjoner over flerspråklighet og innlevelse for hva det innebærer å lære et nytt språk. Boken har oppslag der verdien av språklig mangfold, som tolkes som et uttrykk for identitetsbekreftelse og aktivering av elevenes egne ressurser. Cummins (2014) peker som presentert under *Kunnskapsgrunnlag* på betydningen anerkjennelse av elevenes ressurser har for deres språkopplæring og identitetsutvikling, og ser på dette som betydningsfullt.

Tonne og Palm (2015) skriver som omtalt under kunnskapsgrunnlag om andrespråksdidaktisk klasseromsforskning for perioden 1985-2015. Deres beskrivelse av hvordan lærerne og skolen har gått fra å ha en individualisert og problemorientert tilnærming, til å fokusere på hvordan språkkompetansen til de flerspråklige elevene i en klasse kan brukes som ressurs, er gjenkjennbart i dette aktuelle tekstutdraget fra læreboken.

En slik ressurs-orientert tilnærming til flerspråklige elever møter vi ikke bare på i tekst nummer 1, men også i tekst nummer 6 som strekker seg fra side 234-235. I analysen kommer det frem at den aktuelle teksten «Mange muligheter» handler om hva 8 ungdommer ønsker å bli når de blir voksne. Teksten starter med en kort innledning med utdrag fra barnelovens §32. Det at læreboken forklarer elevenes rettigheter med utgangspunkt i lovverket, og at det presiseres at elevene står fritt til å velge den utdannelsen de selv ønsker i Norge, viser til at lærebokforfatterne innehar et grunnsyn om at de flerspråklige elevene er ressurssterke elever med en åpen fremtid foran seg med mange muligheter. Det at de også formidler bakgrunnskunnskap om lovverket til elevene gjør at elevenes bakgrunnsforståelse økes i møtet med teksten og eget utdanningsvalg i fremtiden. Da teksten tar for seg store tema som fremtid og utdanningsvalg, vil jeg si at teksten går under kategoriseringen for typisk ungdomstematikk, og at den derfor bidrar til å skape et aktuelt og aldersadekvat innhold da yrkesvalg absolutt er relevant for ungdom i Norge i dag. Teksten introduserer også elevene for begreper knyttet til utdanning og fremtid, noe som er relevant i deres andrespråkslæring som ungdom med fremtid i Norge.

Det er også flere andre typiske «ungdoms-tema» som trekkes frem i de 6 aktuelle tekstene. Vi møter eksempelvis på Tatiana fra Russland og Safia fra Pakistan. Tatiana er en sentral figur i flere av tekstene, deriblant i tekst 2 hvor hun prøver å muntre opp venninnen sin Safia som lengter etter vennene sine i Pakistan. Dette er tematikk som mange av de flerspråklige elevene med venner eller familiemedlemmer i hjemlandene sine sannsynligvis vil kunne kjenne seg igjen i. Denne teksten har også stor relevans til kompetansemål for nivå 3 i Læreplanen som handler om refleksjon over innhold og å bygge videre på samtaler og bidra i samtaler.

Ved å gi elevene setningsstartere og å gi de eksempler på dialog som de kan få bruk for i egen hverdag, legger boken opp til et aldersadekvat innhold med relevans for elevenes hverdag som nyankome, flerspråklige ungdommer i Norge. Kulbrandstad og Ryen (2018) sitt fokus på sosiokulturell læringsteori i moderne andrespråksvitenskap, er en gjennomgående tanke, som ligner på Kunnskapsdepartementets ønske om gjøre elevene til aktive deltakere i

samfunnslivet og i fellesskap, slik som nevnt under *2.1.1 Læreplan i grunnleggende norsk: flerspråklighet som ressurs*. Ved å hjelpe elevene til å samtale med hverandre om slike hverdagslige tema, blir terskelen for å delta i det sosiale fellesskapet mindre for den enkelte elev. Slik kan en trygge elevene i møtet med den sosiale hverdagen de fleste ungdommer er en del av, og dermed også styrke deres identitetsutvikling.

Kulbrandstad og Ryen vektlegger også at det å tilegne seg et språk er tett tilknyttet den aktuelle kulturelle og sosiale sammenhengen den enkelte elev befinner seg i. Som ungdommer, er elevene kontinuerlig i sosiale settinger, enten gjennom skole eller på fritiden. I flere av tekstene tas det opp flere slike hverdagslige tema elevene kan kjenne seg igjen i. Deriblant i tekst 1, hvor ulike fritidsaktiviteter som fotball og dans blir omtalt. En sosiokulturell tankegang som grunnlag for å tilegne seg språk er sentralt for at elevene skal skape relasjoner til andre, og å utvikle en identitet. Ved å møte en slik dialog mellom 2 venninner, eller ved å gi elevene mulighet til å samtale om slik relevant og hverdagslig tematikk som fritidsaktiviteter de selv holder på med, legger boken opp til et gjenkjennbart og relevant innhold som elevene kan få utbytte av. Dette har sammenheng med Cummins modell fra (2014) som omtalt under Kunnskapsgrunnlag, hvor Cummins vektlegger det å presentere innhold elevene er kjent med slik at de kan få en bekreftelse av identitet og dermed utvikle deres språklige kompetanse.

Det er også verdt å nevne det store fokuset på spesielt ett tema som går igjen i flere av tekstene, og dette er klima og værforhold. Det oppleves som merkelig at været som tematikk får tildelt så stor oppmerksomhet i en lærebok for ungdomstrinns elever. Dette er ikke nødvendigvis et tema elevene opplever at pirrer deres nysgjerrighet. Samtidig kan en tenke seg at været som tema kan danne utgangspunkt for interessante diskusjoner rundt klimarelevante saker. Dette vil kunne gi tekstene om været en utvidet dimensjon i deres aldersadekvate uttrykk.

I tekst 2 «Korleis har du det i Noreg?» får elevene anledning til å lese om hvordan flere av de fiktive elevene oppfatter hverdagen i Norge som nyankomne elever med flerspråklig og flerkulturell bakgrunn. Honneth (2008) skriver om personlige bindinger som sentralt for at anerkjennelse skal finne sted. Det at elevene har kjennskap til hverandres erfaringsbakgrunn og kompetanse vil her være avgjørende for å skape et anerkjennede læringsmiljø hvor elevene føler seg sett og hørt. Gjennom å møte tekster hvor erfaringsdeling finner sted, vil elevene også bli kjent med hverandre og hverandres hjemland på en ny måte. Slik vil de ikke bare

kunne oppleve anerkjennelse, og dermed også identitetsutvikling, men også selv kunne bidra til at personlige bindinger oppstår og at de kan bidra til anerkjennelse hos sine medelever ved å få kjennskap til hverandre.

Det er også nødvendig å nevne at jeg i tekstene savner flere intellektuelle tekster med tematikk som utfordrer elevenes refleksjonsevne og som kan skape interessante samtaler i klasserommet. Da tekstene stort sett tar for seg tematikk det er mulig å anta at elevene allerede er godt kjent med, kan det stilles spørsmål ved hvorfor en ikke har valgt å utfordre elevene ytterligere for å skape interesse og engasjement. Hagtvatn (2004) skriver om såkalt «jegg-forankring» hvor språkstimuleringen tar utgangspunkt i barnets initiativ, behov og interesser. Dette har sammenheng med Honneth (2008) som snakker om anerkjennelse. Honneth presiserer at anerkjennelse handler mye om det å bli sett, og å oppleve at en blir forstått og lyttet til, og slik få en følelse av medmenneskelighet fra andre. En slik opplevelse av empati og interesse, har derfor også stor sammenheng med at elevene skal oppleve seg selv som gode nok og som «verdige» for å bli anerkjent som et enkeltindivid i samfunnet. Når tekstene ikke bærer preg av å utfordre, kan det skapes et inntrykk av en tanke om at elevgruppen ikke mestrer mer krevende tekster som utfordrer de på et nytt plan. En slik holdning vil dermed kunne forhindre at anerkjennelse finner sted, og dermed også virke hemmende på identitetsutviklingen hos den enkelte.

## **5.2 Språklig og kulturelt mangfold: *anerkjennende og identitetsskapende innhold***

Nieto (2018) peker på at litteraturutvalget i en lærebok innehar mye makt i sin posisjon over hvilket bilde den skaper av mangfoldet i elevgruppen den er utarbeidet for, og for samfunnet generelt. Ved å unnlate å illustrere den negative siden Abdi peker på ved hjemlandet sitt Somalia som kommer frem i næranalysen, eller ved å illustrere et persongalleri med lite variasjon i bekledding og uttrykk, skaper det multimodale samspillet i boken dermed et potensielt ikke-representativt bilde av elevgruppen. Abdi forteller eksplisitt at landet er preget av krig og urettferdighet, men illustratøren velger å illustrere Abdis fortelling med en gutt som dykker. Illustrasjonene i boken bærer generelt et nokså naivt preg over seg, og inneholder mye farger og nokså «barnslige» tegninger. Det kan antas at det forsøkes å skape et mer positivt ladet inntrykk av Abdi sitt hjemland, og av elevgruppen for å gi inntrykk av en gjennomgående anerkjennende holdning, men at det aldersadekvate uttrykket svekkes i form av at uttrykket ikke samsvarer med aldersgruppen boken retter seg mot. Samtidig er det verdt



å poengtere at det at Abdi, og flere av de andre elevene i persongalleriet selv får fortelle om sitt hjemland, er med på å styrke tanken om mangfold som ressurs, da de alle innehar en førstehånds-kunnskap om sine hjemland og språkferdigheter.

Informantene i Spernes sitt forskningsprosjekt fra 2014 var som omtalt under kunnskapsgrunnlag svært samstemte når det gjaldt oppfatningen av skolens manglende kunnskap om kulturer forskjellige fra den tradisjonelle norske kulturen. Informantene ønsket en større interesse og forståelse for sin egen kulturbakgrunn. De opplevde også en stereotypisk fremstilling av innvandrerkultur i massemedia de ikke kjente seg igjen i. Ved å underkommunisere elevenes hjemmekultur, muligens på bakgrunn av manglende kunnskap, går en imot det informantene til Spernes uttrykte at de ønsket i sin skolehverdag. Det skal dermed også nevnes at det nettopp å trekke frem slik interessant og positiv kunnskap om eksempelvis Somalia, til tross for at det er et land som opplever mye krig og utfordringer, viser læreboken Norsk Start 8-10 en grunnleggende verdsettende holdning gjennom det multimodale samspillet. Dette kan virke anerkjennende, da muligens spesielt på elevgruppen i skolen som kommer fra Somalia, eller har bakgrunn i andre krigsherjede land. En viser dermed også at landet en kommer fra er så mye mer enn «bare» krig. Dette er det viktig å huske på for alle, også for elevene som har bakgrunn i de aktuelle landene slik at identitetsfellesskapet styrkes.

Synliggjøring av ulikhet og likhet er noe både Myklebust (2020) og Loona (2011) er opptatt av i sine artikler. Myklebust peker på at en utfordring som kan oppstå er at fokuset blir for stort på forskjellene mellom elevenes hjemland og Norge, istedenfor hva som er likt og gjenkjennbart. Ved å synliggjøre likhet og ulikhet kan det oppstå en fremmedgjøring som ingen elever vil kjenne seg igjen i. Loona snakker om morsmålsundervisning og å fremme tospråklig eller flerspråklig kompetanse, og om dens negative effekt hvor «annerledeshet» blir dratt frem i lyset. Ved å ha fokus på mangfold, og ved å bruke Nieto (2018) sitt begrep *mangfolds-utdanning*, kan fokuset rettes mer på å inkludere mangfold i tekstutvalg. Fokus på språklig og kulturelt mangfold kommer frem i boken hvor plansjer med språklig sammenligning eksplisitt trekkes frem, og når språk og det å være flerspråklig blir diskutert i dialog. Samtidig er det interessant hvordan tekstutvalget, som presentert i oversiktsanalysen, kun innehar 3 tekster skrevet utenfor Norges grenser. Det går imot mangfoldet Nieto vektlegger i tekstutvalg.

Norsk Start 8-10 sine tekster synliggjør ulikhet mye med utgangspunkt i elevenes perspektiv. Ved å presentere dialoger, som dialogen i tekst 3 mellom Kjell og hans elever, hvor elever med mangfoldig språklig og kulturell bakgrunn får uttrykke seg, foregår samtidig en slik synliggjøring av annerledeshet som Loona drøfter på elevenes premisser. Dette vil kunne virke relaterbart og virke positivt inn på elevgruppens identitetsutvikling.

### **5.3 Diskusjon og refleksjon: *aktivering av bakgrunnskunnskap gjennom elevenes stemmer***

En slik synliggjøring av mangfold som Nieto beskriver, med bakgrunn i elevenes perspektiv, kommer svært tydelig frem i tekst nummer 2, som er siste tekst tilhørende lærebokens nivå 1 med tittelen «Korleis har du det i Noreg». På bunnen av side 99 møter vi debattinnlegget «Kva er integrering?» skrevet av en 16 år gammel jente med navn Prableen Kaur i Aftenpostens «Si;D» 7. oktober 2009. Teksten sitt hovedtema er integrering, og hvordan en kan integrere på en best mulig måte for alle involverte parter i samfunnet. Integrering er absolutt et dagsaktuelt tema, som ikke bare voksne, men også ungdom er opptatt av. Kanskje spesielt ungdom med innvandrerbakgrunn som flere av de flerspråklige elevene er. Samtidig er nok ikke integrering, men kanskje heller det å passe inn, typisk ungdomstematikk, som en også kan si at gjør teksten relaterbar for all ungdom.

Det som er interessant med denne teksten er at mangfoldet som finnes i samfunnet, og utfordringer ungdommer ser i møtet med integrering kommer til syne. Ved å inkludere et debattinnlegg skrevet av og for ungdom, inkluderer *Norsk Start 8-10* en ny dimensjon i sitt tekstutvalg. En kan på flere måter si at et debattinnlegg kan være grunnlag for nettopp å skape debatt. Da overskriften for teksten er «Korleis har du det i Noreg» er det tydelig at forfatterne er ute etter elevenes stemme, og at de oppfordrer til debatt. I innledningskapittelet presenterte jeg Gjerpe (2021) som pekte på hvordan lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet ikke la opp til diskusjon og dialog knyttet til sammenhengen mellom minoritet og majoritet. Gjerpe pekte på at det å utelukke diskusjon knyttet til dette tema er viktig og av spesiell betydning for elever med minoritetsbakgrunn sin identitetsutvikling. Prableen sitt innlegg bidrar til en slik diskusjon og refleksjon Gjerpe etterlyser i tekstene, og er dermed med på å tilrettelegge for at elevenes identitet blir bekreftet og at identitetsutvikling skal finne sted. Jeg ønsker samtidig å påpeke at jeg, som jeg nevner i oversiktsanalysen, savner flere tekster av lignende art som kan bidra til slike interessante debatter.

Et annet sentralt funn å trekke frem er at det i de totalt 6 tekstene, er det ingen lengre, skjønnlitterære tekster å finne. Dette står i kontrast til det Ellingsen (2007) skriver om at spesielt skjønnlitteraturen åpner for å fokusere på beskrivelser av enkeltindivider og engasjement uten at det oppstår en fremmedgjørende holdning. Hennes beskrivelse av «den Andre», hvor en fremmedgjøring av individer med minoritetsbakgrunn blir sett på som annerledes, trekker paralleller til Myklebust (2020) sine tre punkter om å gi elevmangfoldet positive erfaringer som grunnlag for både personlig utvikling og for faglig danning. En slik additiv tilnærming til flerkulturell pedagogikk som hun presenterer er med på å inkludere mangfold av språk og kultur, og dermed kunne bidra til å skape anerkjennelse og identifikasjon.

Et eksempel på en slik additiv tilnærming til flerkulturell pedagogikk møter vi i tekst nummer 5 «Noregs historie», hvor Tatiana forteller om hvordan hennes russiske bestemor alltid fortalte henne mye spennende om Russland sin historie, og at dette har dannet grunnlag for hennes store interesse for historiefaget i dag. Ved å vise til slike positive historier bidrar en til å motvirke en slik fremmedgjøring. I tillegg bevisstgjøres også elevgruppen indirekte gjennom Tatiana sin historie, hvordan de kan bruke sine egne erfaringer i møtet med det norske samfunnet. Slik anerkjenner en Tatiana, og de andre elevene i persongalleriet som presenteres i boken sin bakgrunn og kunnskapen de sitter inne med. Slik aktiveres også bakgrunnskunnskapen gjennom elevenes stemmer.

I den andre delen av tekst nummer 5 «Noregs historie» får vi informasjon om nettopp Norges historie, da i form av en tidslinje. Skjelbred mfl. (2017) presenterer læreboken som sjanger, og er opptatt av at lærebøkene er sammensatte, eller multimodale tekster, som bruker flere meningsskapende ressurser for å få leseren i tale og formidle et budskap. Slike meningsskapende ressurser kan være understrekinger, margtekster, varierende layout, skriftstørrelse og så mye mer. Det kan også være verbalspråklige virkemidler som spørsmål eller metaforer. Læreboktekstene i analysen kommuniserer et budskap. Ved å bruke en tidslinje til å kommunisere det faglige innholdet, bruker forfatterne og illustratørene av Norsk Start 8-10 flere semiotiske ressurser for å skape mening i sitt innhold. I analysen kommer det frem at enkelte av verbaltekstene i tidslinjen, eksempelvis «første oljefunn på norsk sokkel» og «Noreg fekk si eige grunnlov, underteikna 17. mai 1814» er illustrert med tilhørende bilder. Noe det kan være relevant å stille spørsmål ved er hvorvidt de tilhørende illustrasjonene kommuniserer det samme innholdet til en flerspråklig elev med kort botid i Norge som det gjør til en elev med lang botid i landet. De to nevnte illustrasjonene viser huset

på Eidsvoll, eller Eidsvollbygningen, hvor signeringen av grunnloven fant sted, og det andre viser en oljerigg. For elever med kort botid i Norge er det ikke sikkert at disse to referansene er like tydelige som for mennesker som har opphold seg i landet over lengre tid.

Skjelbred mfl. skriver også om lærebokens asymmetriske kommunikasjonssituasjon. I Norsk Start 8-10 formidles det et budskap fra noen som vet mer, til en elevgruppe som vet mindre og som er i en læringsprosess. Her blir det derfor muligens avgjørende at eleven trenger en forklaring fra en lærer for å forstå illustrasjonene og deres betydning. Dette står i sammenheng med det Vygotsky (1997) omtaler som den proksimale utviklingszone, som omhandler hva eleven er i stand til å lære på egenhånd, og hva eleven er i stand til å lære gjennom hjelp fra en lærer. Det er altså grenser for hva en andrespråksinnlærer kan lære helt på egenhånd. Selv om forklaringene på tidslinjen forklarer hendelsene, er det ikke gitt at en nødvendigvis trekker paralleller mellom det som står og at en for eksempel forstår hvilken bygning en ser på tilhørende illustrasjon.

Cummins argumenterer for sin modell «The Literacy Engagement Framework» (2014) hvor han hevder at ved å presentere innhold som aktiverer elevenes bakgrunnskunnskap gjennom å bruke deres allerede flerspråklige og flerkulturelle kompetanse kan en oppnå en bekreftelse av identitet og dermed utvide deres språklige kompetanse. Slik kan, ifølge Cummins, andrespråklæring med identitetsutvikling finne sted. I dette tilfellet som eksemplifiseres her, er det ikke nødvendigvis slik at elevenes ressurser blir anerkjent. På den andre siden, kan en peke på teksten «Korleis har du det i Noreg?» hvor de flerspråklige elevene forteller om hvordan de har det i Norge, mye med utgangspunkt i deres egne hjemland. Her blir elevenes personlige erfaringer dratt frem i lyset og anerkjent. Basert på Cummins kan en dermed konkludere med at en slik interesse for elevenes erfaringskunnskap kan bidra til anerkjennelse, og dermed også styrke elevenes identitetsutvikling. Samtidig er det slik som det kommer frem i analysene, at når de lengre skjønnlitterære tekstene blir nedprioritert, hender det noe med tekstutvalget som helhet. De skjønnlitterære tekstene er viktige i sitt bidrag som utgangspunkt til å ta opp utfordrende tematikk, og til erfaringsdeling knyttet til eksempelvis (jf. Kongslien 2015) minoritet versus majoritet, kulturmøter og identitet er å savne i bokens tekstutvalg.

#### **5.4 Samspill i modalitetene: *mangfold, identifikasjon og universale symboler***

I analysen nevner jeg et eventuelt vi/dem-skille i teksten «Vi blir kjende» hvor flere ulike språk som polsk, norsk, engelsk, arabisk, farsi og fransk blir nevnt. Det er også antydning til mangfold i hudfarge, hårfarge og generelt utseende på de 6 ungdommene som er illustrert, men det mangler variasjon i bekledning. I oversiktsanalysen kommer det også fram at jeg får en opplevelse av et gjennomgående «vestlig» uttrykk, hvor elevene eksempelvis ikke bærer noen form for hodeplagg. I teksten «Vi blir kjende» nevnes det norske språket, men det er ingen av de 6 ungdommene som sier at de er av norsk opprinnelse. Slik ser vi antydning til et eventuelt vi/dem skille mellom de ulike nasjonalitetene. Samtidig er det nødvendig å nevne at et slikt skille ikke trenger å være av negativ art. Det at mangfoldet illustreres så tydelig og kommer til uttrykk på en positiv måte, og at alle elevene som fremstilles smiler og uttrykker glede viser til en fellesskapsfølelse. Dette er noe det multimodale samspillet bidrar til i stor grad. Her kan det også være bemerkningsverdig at debattinnlegget til Prableen ikke er illustrert, slik som setningsstarterne som omhandler hvordan elevene har det i Norge. Det kan her stilles spørsmål ved om det er det positive ved innvandring som ønskes størst fokus i teksten.

Dette kommer også frem på generelt grunnlag i lærebokens illustrasjoner. Deres store bruk av farger, og deres nokså «barnslige» uttrykk gjennom tegningene de bruker flittig, oppleves det som at det skapes en nokså naiv tilnærming til elevene og deres mangfold i kunnskap og erfaring. I debattinnlegget til 16 år gamle Prableen er det tydelig at innvandring skaper utfordringer i samfunnet, kontra i det illustrerte persongalleriet i boken. Det multimodale samspillet hindrer dermed her tematisering av fordommer og opplevelser av diskriminering som kan være gjenkjennbart for flere elever i elevgruppen. Det at læreboken ikke velger å anerkjenne elevenes negative opplevelser av å være ungdom i dagens Norge, er å se på som en utfordring som er med på å hindre viktig refleksjon og dialog.

Den grønne boblen med det hvite spørsmålsteget som stiller reflekterende spørsmål er en gjenganger i boken for å skape refleksjon og dialog. Meningsytring, og det å skape refleksjon er dermed å anse som et mål i læreboken. Det er også verdt å nevne at alle de grønne boblene er illustrert med et tilhørende spørretegn. En slik modalitet bidrar til å styrke modalitetens affordans, og å gjøre avkodingen lettere da et spørretegn for mange vil indikere at det kommer et spørsmål som en blir oppfordret til å svare på.

Ved å be elevene ta stilling til slike spørsmål, og å vise at en er interessert i å høre om deres erfaringer og meninger, kan en styrke den anerkjennende holdningen en har til elevgruppa. Dette er også i tråd med Kunnskapsdepartementet (2020) som poengterer at norskfaget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik ivaretar en og styrker menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet i skolen. I flere av tekstene blir de fiktive elevenes erfaringer og bakgrunn dratt fram og sammenlignet med Norge. Det som er fint med disse grønne boblene er at de legger opp til at elevene selv skal få svare og reflektere over egen opplevelse av innholdet i klasserommet. Slik operasjonaliseres den kunnskapen elevene sitter inne med og den blir synliggjort i fellesskapet.

Ved først å vise til fiktive dialoger, for eksempel hvor den fiktive læreren Kjell stiller elevene et spørsmål som omhandler hvorvidt elevene trives i Norge, og om Norge er veldig forskjellig fra hjemlandene deres, blir en lignende situasjon i klasserommet ufarliggjort. I slike dialoger, hvor elevenes stemmer og meninger blir etterspurt og dratt fram i lyset, blir det mangfoldige fellesskapet illustrert. Ikke bare gjennom illustrasjoner, hvor analysene viser at det er mangfold i menneskene som blir presentert sitt utseende både når det gjelder hårfarge, hudfarge, klesstil og så videre, men også med tanke på erfaringsbakgrunn og kunnskap. Kunnskapsdepartementet (2020) vektlegger at å bygge videre på elevenes erfaringer og ferdigheter, og ved å gi elevene mulighet til å ytre seg om tematikk de anser som gjenkjennbar, kan anerkjennelse finne sted. Honneth (2008) om anerkjennelse, som presentert under 2 *Kunnskapsgrunnlag*, vektlegger at anerkjennelse omhandler det å bli forstått og å akseptere seg selv som enkeltindivid. Ved at elevene får mulighet til å fortelle om seg selv og at deres erfaringer fra sine hjemland blir etterspurt, gir bokens tekster et inntrykk av å inneha en anerkjennende holdning. Slike tekster kan skape dialog i klasserommet, og bidra til at elevene opplever en interesse rundt seg selv som person og som ressurs. Slik Honneth poengterer, handler det om å få en emosjonell identifikasjon fra en andreperson for å kunne være et levende og tenkende menneske. Elevene kan oppleve at det er interesse rundt egen person, og slik kunne oppleve at de blir anerkjent som et menneske med mye kunnskap og erfaring til tross for ung alder som nyankommen, flerspråklig ungdom i Norge.

Kulbrandstad (2018) peker på et forhold som kan påvirke andrespråkslesingen i en mer utfordrende retning, som er hvis leseren mangler den bakgrunnskunnskapen som behøves for å gjøre en tekst forståelig. Kunnskap det tas for gitt at elever som vokser opp i Norge har kjennskap til, er ikke nødvendigvis at denne aktuelle elevgruppen har tilstrekkelig innsikt i.

Slike kulturelle og språklige referanserammer møter vi eksempelvis på i tekst 5: Noregs historie. Teksten stiller krav til bakgrunnskunnskap om Norges historie og nasjonale og historiske symbol og bygninger.

Slik Kulbrandstad (2018) viser til i sitt eget forskningsarbeid, hvor eleven «Daud» hadde utfordringer med å forstå seg på teksten om «Minamata-syken» på grunn av manglende bakgrunnskunnskap, vil dette kunne skje i møtet med tekster som eksempelvis denne aktuelle multimodale teksten om Norges historie. Det Løvland (2017) omtaler i sin artikkel om multimodale tekster og multimodal kommunikasjon har også stor relevans i denne sammenhengen. Løvland peker på at vi tar utgangspunkt i vår egen forståelse og erfaringsbakgrunn, og at vi tolker modalitetene basert på dette.

En modalitet vil derfor ikke ha den samme betydningen, og dermed heller ikke nødvendigvis bidra til multimodal redundans. Løvland (2017) forklarer *multimodal redundans* som at modalitetene hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på forskjellige måter. Om modalitetene krever en viss forforståelse, som det naturlig å anta at det kreves i dette eksempelet, vil modalitetene ikke nødvendigvis gi det samme innholdet og heller ikke bidra til å skape et forståelig og relevant innhold for elevgruppen. Det er samtidig nødvendig å nevne at det er flere eksempler i de 6 utpekte tekstene som inneholder modaliteter som en kan si oppnår nettopp en slik multimodal redundans. Et eksempel på at vellykket multimodal redundans finner sted finner vi i tekst nummer 4 «Ver og klima». I denne teksten befinner det seg en blå firkant, hvor det metaforiske uttrykket «versjuk» blir forklart som «at ein blir trøyt og trist av dårleg ver». En utfordring med slike uttrykk er at de kan skape en hindring i avkodingsprosessen hos andrespråksinnlærerne.

Kulbrandstad (2018) viser til undersøkelser som peker på at flerspråklige elever med norsk som andrespråk har en tendens til å henge seg opp i ord de ikke kjenner til fra før, og å «stoppe opp» i lesingen og avkodingen av tekster i møtet med slike ord. Om elevene stopper opp ved ordet «versjuk» eller «værsyk» på bokmål, og dette ikke blir forklart, kan dette dermed gjøre at læringsprosessen blir hindret da elevene potensielt henger seg opp i ordet.

Kulbrandstad (2018) sitt forskningsarbeid hvor hun undersøkte hvordan andrespråkslever mestret å lese en overskrift med overført betydning, handlet om at elevgruppen som ikke forstod seg på overskriftene heller ikke kunne bruke tittelen på tekstene de møter til å foregripe eventuelt nytt innhold. Kulbrandstad sitt forskningsarbeid viser derfor til at det at et

slikt typisk «fremmedord» med en overført betydning er nødvendig å forklare i en lærebok i norsk som andrespråk. Her er det også interessant å trekke frem at det er stor multimodal redundans i den tilhørende illustrasjonen sett i sammenheng med verbalteksten i den lille blå ruta. Bildet uttrykker det en typisk anser som «dårlig vær» med nedtonede farger som indikerer skyer på himmelen og kulde. Ikke minst er den store paraplyen en tydelig indikasjon på regn. Her korresponderer modalitetene, og elevene får et tydelig bilde på hvilket vær en kan forvente hvis en er værpsyk.

Tønnesen og Bjorvand (2014) bruker begrepet *affordans* om modalitetenes styrker og svakheter i en kommunikasjonssituasjon. Modalitetenes *affordans* kan også utfylle hverandre. Det er også interessant å se hvilken modalitet som spiller hovedrollen, og som dermed har størst *funksjonell tyngde*. I dette tilfellet er det naturlig å tenke at modalitetene utfyller hverandre og at det er stor modalitetenes *affordans*. Modalitetene utfyller hverandre da illustrasjonen kan virke oppklarende for det metaforiske uttrykket. Da illustrasjonen opptar en så betydelig del av siden, har denne også ganske stor funksjonell tyngde. Dette er også med på å bevisstgjøre leseren på hva en vil møte på i den aktuelle teksten. Om en er usikker på hva overskriften «Ver og klima» betyr, vil den aktuelle illustrasjonen, i tillegg til den omtrentvis like store illustrasjonen av strålende sol og typisk «fint vær» på motsatt side kunne røpe og forklare at det er vær og klima teksten skal handle om.

García (2019) sitt begrep om transspråklighet som omhandler det å kommunisere effektivt ved å bruke sitt språkrepertoar, har koherens til det multimodale. I bokens tekster blir illustrasjonene brukt for å kommunisere et innhold. García sin tanke om at vellykket flerspråklig samhandling alltid bruker flere modaliteter for å kommunisere, kommer sterkt til uttrykk her, og da muligens spesielt i det aktuelle omtalte eksempelet. Et annet eksempel på dette er også i tekst nummer 1 «Vi blir kjende» hvor vi kan se en note i Jamil sin rute. En note kan danne grunnlag for snakk om musikk og musikk-relaterte tema som kan oppleves som relevant for ungdom. Ved å bruke et symbol i form av en note, tar en ibrug flere meningsskapende ressurser, og kommuniserer innholdet effektivt jamfør det García skriver om å skape en vellykket flerspråklig samhandling. En note symboliserer musikk, og vil derfor kunne bidra til å gjøre innholdet mer forståelig.



## 6 AVSLUTNING OG IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING

En interesse for flerspråklige ungdomstrinnselevs møte med læreboktekster i andrespråksopplæringen har vært styrende for de teoretiske og empiriske analysene i denne studien. Jeg har bygd på en idé om at andrespråkslæring handler om mer enn kun å rette oppmerksomheten mot språklige trekk i skriftlig og muntlig kommunikasjon (jf. Cummins, 2014). Denne studien har vært konsentrert om det tematiske innholdet og ikke oppbyggingen av den spesifikt språklige opplæringen. Innholdet er studert med utgangspunkt i de overordnede begrepene identitetsbekreftelse og bruk av bakgrunnskunnskaper som grunnlag for andrespråkslæring. De analytiske inngangene er en operasjonalisering av disse, der begreper om språklig og kulturelt mangfold som ressurs for identifikasjon, gjenkjenning, og læring er utledet. Analysene og drøftingene kan oppsummeres i fire hovedfunn.

Det første hovedfunnet knytter seg til problemstillingens spørsmål om hva som karakteriserer tekstinholdet i læreboka, og går ut på at boken har påfallende få skjønnlitterære tekster. Skjønnlitteraturens fravær kan bidra til å hindre verdifull meddiktning og engasjement (jf. Kongslie 2015). Et annet hovedfunn som knytter seg til samme spørsmål i problemstillingen, er at innholdet oppfattes å være relevant for målgruppen, men de er intellektuelt sett lite krevende. De tar stort sett utgangspunkt i temaer man kan anta er kjente for ungdomstrinnselever, og utfordrer elevene i liten grad på mer intellektuelle tekster med mulighet for å utfordre refleksjon.

Det tredje hovedfunnet knytter seg til spørsmålet om hvordan vi kan forstå tekstinholdet i lys av de flerspråklige ungdommenes andrespråkslæring og identitetsutvikling, går ut på at det å være flerspråklig går som en tydelig gjenganger i tekstene. Det at de flerspråklige elevene selv får fortelle om sin hverdag i Norge, og at de blir spurt om sine hjemland og får fortelle om disse, viser til en interesse rundt deres bakgrunn og identitet. Det å anse bakgrunnskunnskapene hos elevene som ressurser i undervisningen og i andrespråkslæringen, gir elevene grunnlag for identitetsutvikling og andrespråkslæring (jf. Nieto 2018).

Det fjerde hovedfunnet, som knytter seg til samme spørsmål i problemstillingen, er at det multimodale samspillet bidrar til å skape et nokså naivt, og muligens lite representativt bilde av elevgruppens mangfold. Selv om illustrasjonene av persongalleriet i læreboken har variasjon i hudfarge og utseende, er de nokså ensformige i sitt uttrykk. Det mangler blant annet variasjon i persongalleriets bekledding. Dette kan muligens hindre

anerkjennelsesaspektet (jf. Honneth 2008) ved at elevene ikke nødvendigvis kan kjenne seg igjen i elevene de møter i boken.

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg inntrykket jeg hadde gjort meg basert på egen praksis på ungdomstrinnet i innføringsklasser. Hovedinntrykket mitt var at tekstene som blir presentert for elevgruppen var beregnet for et lavere alderstrinn enn elevene befinner seg på, og at de inneholdt kulturelle referanserammer eller kontekster som det kunne være utfordrende for denne elevgruppen å kjenne seg igjen i og forstå. Etter endt lærebokanalyse sitter jeg igjen et lignende inntrykk. Samtidig, er det fint å se bokens fokus på flerspråklighet som ressurs, og at den vektlegger elevenes språkkompetanse i sin formidling.

## LITTERATURLISTE

- Berg, V. & Sjo, K. T. (2010). *Norsk start Tekstbok 8-10*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? I R. Hvistendal & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s.325-347). Novus forlag.
- Cappelen Damm. (2022, mars 20). *Om Cappelen Damm Forlag*. Hentet fra Cappelen Damm: <https://www.cappelendamm.no/cappelendamm/om-forlaget/index.action>
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coffey, A. (2013). Analysing Documents. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 367-379). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. *Symposium 2000 : ett andraspråksperspektiv på lärande*, s. 86-107.
- Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education* 26(2014), s. 145-154.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>
- Danbolt, A. M.V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). Lek med isbjørnspråket - Utvikling av språklig bevissthet. I A. M. V. Danbolt & L. I. Kulbrandstad, *Klasseromskulturer for språklæring* (s. 36-61). Oplandske Bokforlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ellingsen, E. (2007). Skjønnlitterære representasjoner av den Andre i et diskursanalytisk perspektiv. Noen utviklingslinjer i barne- og ungdomslitteraturen. *NOA norsk som andrespråk*, 23(1), s. 5-36.

- García, O. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gjerpe, K. K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker. I M. v. d. Lippe, *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 295-319). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-13>
- Honneth, A. (2008). *Reification: A New Look at an Old Idea*. Oxford University Press.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 197-209). Cappelen Damm AS.
- Kongslien, I. (2015). Litteratur i ein fleirkulturell kontekst. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), s. 218-246.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gujord & T. G. Randen, *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver*. Landslaget for norskundervisning. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller – En studie av læremidler for 5.–7. trinn. *NOA norsk som andrespråk*, 35(2), s. 7-40.
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008). *Språk bygger broer Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i norsk*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet viden om læring*, Nr. 7, Multimodalitet s. 1-5. <https://www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr7-multimodalitet/>

- Leoni, L. C., Cohen, S., Cummins, J., Bismilla, V., Bajwa, M., Hanif, S., Khalid, K. & Shahar, T. (2011). 'I'm not just a coloring person': Teacher and Student Perspectives on Identity Text Construction. I J. Cummins & M. Early, M. (Red.), *Identity Texts : the collaborative creation of power in multilingual schools* (s. 45-57). Trentham Books.
- Loona, S. (2001). Tospråklighet. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 213-238). Universitetsforlaget.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. O. Harkestad & P. Haug, *Tilpasset opplæring* (s. 93-120). Cappelen Damm Akademisk.
- Nieto, S. (2018). *Language, culture, and teaching : critical perspectives..* Routledge.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning Extending the Conversation*. Multilingual Matters.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), s. 72-83.
- Rogne, M. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bøkene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica Norge*, 3(1), s. 1-21.
- Rosen, J. & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet - ett kritiskt perspektiv*. Liber AB.
- Selj, E. (2019). Å lese og arbeide med fagtekster på andrespråket. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klasserommet Språklige og faglige utfordringer* (s. 178-197). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie*. Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2014). En anerkjennende skole? Elever med innvandrerbakgrunn og deres skoleerfaringer. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 177-199). Cappelen Damm Akademisk.

- Stokke, S. R. (2019). Skjønnlitteratur i flerspråklige klasserom. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klasserommet Språklige og faglige utfordringer* (ss. 109-131). Cappelen Damm Akademisk.
- Tønnesen, E. S. & Bjorvand, A.-M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I E. S. Tønnesen, *Jakten på fortellinger* (ss. 39-63). Universitetsforlaget.
- Thuren, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal Akademisk.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk* 31(1-2), s. 310-349.
- Tracy, J. S. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16(10), s. 837-851. SAGE.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, mai 25). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet Her kan du gjerne sette inn hentedato:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Vygotsky, S. L. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Plenum Press .