

Masteroppgåve

Språkleg og kulturelt mangfald

Ein kvalitativ innhaldsanalyse av eit læreverk i norsk i
vaksenopplæringa

Linn Renate Nykrem Røyset

Studium: Erfaringsbasert master i undervisning og
læring, fordjuping norsk, deltid

2023

Tal på ord: 27461



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Målet med denne studien har vore å belyse korleis språkleg og kulturelt mangfald kjem til syne i eit læreverke i norsk for vaksne innvandrarar. Utvalet består av tre tekstbøker på språknivåa A1, A2 og B1. I tillegg har eg undersøkt tilhøyrande lærarrettleiingar. A1 og B1 har generelle lærarrettleiingar, og alle har leksjonsvise lærarrettleiingar.

Den overordna problemstillinga for oppgåva er: Korleis vert språkleg og kulturelt mangfald vektlagt og framstilt i eit læreverke i norsk for vaksne innvandrarar, og i kva grad bidreg dette til inkludering av potensielle mottakarar?

I samanheng med denne problemstillinga søkjer oppgåva å svare på følgjande forskingsspørsmål: (1) Kva slags fokus får fleirspråklegheit i læreverket? (2) Korleis bidreg persongalleriet til å synleggjere språkleg og kulturelt mangfald? (3) Korleis vert kulturkontakt vektlagt og framstilt i læreverket?

Analysen viser at språkleg og kulturelt mangfald har i varierende grad fått plass i læreverket. Oppsummert kan vi seie at fleirspråklegheit er i liten grad framstilt i læreverket.

Persongalleriet er mangfaldig i form av namn og nasjonalitet, men personane grip sjeldan sjansen til å snakke om eigen bakgrunn i tekstane. Kulturkontakt vert i stor grad vektlagt og framstilt på dei høgaste nivåa av læreverket (A2 og B1), men i liten grad på lågaste språknivå (A1).

Samla sett viser analysen at kulturelt mangfald vert inkludert og tematisert i læreverket, medan språkleg mangfald ikkje kjem så tydeleg fram. Det er større grad av tematisering av kulturelt mangfald på dei to høgaste språknivåa (A2 og B1) enn på det lågaste (A1).

Håpet er at denne studien kan føre til ei bevisstgjerung rundt bruk av læreverket i vaksenopplæringa. Ved å auke læraren sin refleksjon rundt læreverket, har eg eit ønskje om at det språklege og kulturelle mangfaldet skal få sin naturlege plass i klasserommet sjølv om det må nyttast tilleggsmateriell og at det kan bidra til at dei vaksne elevane på denne måten føler tilhøyrse og inkludering i samfunnet.

Nøkkelord: lærebokanalyse, kvalitativ innhaldsanalyse, fleirspråklegheit, kulturelt mangfald, inkludering, vaksenopplæring, norsk som andrespråk

Abstract

The aim of this study has been to shed light on how linguistic and cultural diversity comes to light in a textbook series in Norwegian for adult immigrants. The selection consists of three textbooks at language level A1, A2 and B1. In addition, I have examined the associated teacher-guides. A1 and B1 have general teacher guidelines, and all levels have lesson-wise teacher guidelines.

The overall problem for the assignment is: How is linguistic and cultural diversity emphasized and presented in a textbook series in Norwegian for adult immigrants, and to what extent does this contribute to the inclusion of potential recipients?

In connection with this problem, this study seeks to answer the following research questions: (1) What kind of focus does multilingualism get in the textbook series? (2) How does the collections of characters contribute to visualizing linguistic and cultural diversity? (3) How is cultural contact emphasized and presented in the textbook series?

The analysis shows that linguistic and cultural diversity has, to varying degrees, a place in the textbook series. In summary, we can say that multilingualism is to a small extent presented in the work. The collection of characters are diverse in terms of name and nationality, but they rarely take the chance to talk about their own background in the textbooks. Cultural contact is presented to a large extent throughout and are mostly present in the books with the higher language level (A2 and B1), but to a smaller extent in the book with the lowest language level (A1).

Overall, the analysis shows that cultural diversity is included and thematized in the textbook series, while linguistic diversity does not appear so clearly. There is a greater degree of thematization of cultural diversity in the two highest language levels (A2 and B1) than in the lowest (A1).

The hope is that this study can lead to an awareness of the use of these textbooks in adult education. By increasing the teacher's reflection on the curriculum, I have a wish that the linguistic and cultural diversity will have its natural place in the classroom, even if additional material has to be used and that this can contribute to the adult students feeling belonging and inclusion in the society.

Keywords: textbook analysis, qualitative content analysis, multilingualism, cultural diversity, inclusion, adult education, Norwegian as a second language

Forord

Masterstudiet mitt starta med *Norsk som andrespråk og fleirkulturell pedagogikk* ved Høgskulen i Volda, eit emne som er eit krav for å jobbe med norsk for vaksne innvandrarak i vaksenopplæringa. Ved å fullføre masterstudiet med denne oppgåva kjenner eg på ei glede over å kunne formalisere dei kunnskapane og erfaringane eg har fått opp gjennom åra både som lærar for vaksne i over 10 år, og som masterstudent i vaksen alder. Sjølv sagt har eg eit håp om at denne masteroppgåva skal vere nyttig for andre enn meg sjølv og kanskje bidra til auka refleksjon både rundt dei læreverka vi bruker og korleis inkludering gjennom språkleg og kulturelt mangfald kan vere ein del av undervisningskvardagen.

Prosesen med å skrive masteroppgåva har vore både lang og krevjande, men den har også vore lærerik og motiverande. Det er mange som fortener ein takk for all støtte og hjelp eg har fått på vegen mot målet. Først og fremst vil eg takke den dyktige rettleiaren min, Tor Arne Haugen, for inspirasjon, oppfordring til god framdrift og konkrete tilbakemeldingar. Dine forventingar til å få utkast innan tidsfristen gav meg motivasjon og driv til å kome meg framover.

Vidare vil eg takke sjefen min, Gunstein Ohma, som har sett viktigheita av arbeidet mitt med denne oppgåva, lagt til rette arbeidskvardagen og til tider jaga meg heim frå jobb, noko som har bidrege til at eg har kome i mål. I den samanheng vil eg også takke alle mine kollegaer for oppmuntring og gode ord gjennom det siste året og beklage dei gongane masterbobla har gjort meg noko frynsete i kantane. Denne unnskyldninga går til alle som har vore rundt meg og opplevd meg som noko krass og kort i svara.

Ikkje minst vil eg takke foreldre, svigerforeldre, søsken, vennar og naboar for avgjerande støtte i form av barnevakt og aktivisering av borna mine. Det tek verkeleg «a village» å kome seg gjennom eit masterstudium.

Så vil eg takke min kjære mann, Lidvar Husøy, for alt du gjer og alt du er. Du har lagt til rette, støtta, oppmuntra og vore Excel-ekspert, noko som har gjort alt mindre overveldande. Til mine to born, Oleana og Birk, vil eg seie tusen takk for tolmod og forståing! Det har nok ikkje vore berre enkelt med ei mor som har hatt blikket meir retta mot ein skjerm enn det som sunt er siste året. Eg gler meg til sommaren! Denne oppgåva er dedikert til dykk tre.

Heilt til slutt vil eg takke meg sjølv. Det var ikkje alltid sjølv sagt at eg skulle kome gjennom dette masterløpet, men med harde prioriteringar har eg endeleg kome i mål.

Innholdsliste

Samandrag.....	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsliste	iv
Tabelliste:	viii
Figurliste:	viii
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Avgrensing.....	3
1.4 Oppbygging av studien.....	3
2 Kunnskapsgrunnlag.....	4
2.1 Lovverk og læreplan i vaksenopplæringa.....	4
2.2 Tilpassa opplæring for vaksne	5
2.2.1 Ein definisjon	5
2.2.2 Frå det kjende til det ukjende	7
2.2.3 Maktfordeling.....	8
2.2.4 Identitet og inkludering	10
2.3 Språkleg og kulturelt mangfald	12
2.3.1 Kven er dei vaksne innvandarane?.....	13
2.3.2 Mangfald	13
2.3.3 Kulturomgrepet	14
2.3.4 Å vere fleispråkleg – ein ressurs?	16
2.4 Tidlegare forskning.....	18
2.4.1 Østbergutvalet	18

2.4.2	Fleirspråklegheit i lærebøker.....	19
2.4.3	Det kulturelle aspektet i lærebøker.....	20
2.4.4	Oppsummering - tidlegare forskning	22
2.5	Læremiddel som analyseobjekt	22
2.5.1	Læreverk, læremiddel, læringsressurs - eit hav av omgrep.....	22
2.5.2	Læremiddel i skulen	23
2.5.3	Oppbygginga av læreverket Hei!	24
3	Materiale og metode.....	26
3.1	Vitskapsteoretisk forankring.....	26
3.1.1	Hermeneutikken	26
3.2	Metodisk design.....	28
3.2.1	Utval	28
3.2.2	Kvalitativ innhaldsanalyse	30
3.2.3	Kritisk analyse.....	31
3.2.4	Metodiske avgrensingar	32
3.2.5	Gjennomføringa av analysen.....	33
3.3	Kvaliteten i forskinga og forskingsetiske vurderingar	37
3.3.1	Omgrepsavklaring	37
3.3.2	Pålitelegheit.....	37
3.3.3	Gyldigheit.....	39
3.3.4	Forskingsetiske vurderingar	40
4	Funn.....	41
4.1	Fleirspråklegheit	41
4.1.1	Fleirspråklegheit som tema i lærarrettleiingane	42
4.1.2	Fleirspråklegheit som tema i tekstbøkene	43
4.1.3	Språk nemnde og språk brukt.....	46
4.2	Persongalleri	47

4.2.1	Namn og nasjonalitet.....	47
4.2.2	Kven kjem til orde og kva tema meiner dei noko om?	48
4.3	Kulturkontakt.....	52
4.3.1	Kven er <i>vi</i> ?	52
4.3.2	Mat	54
4.3.3	Klede	55
4.3.4	Kulturforskjellar som tema.....	56
4.3.5	Forskjellsbehandling som tema.....	59
4.3.6	Innvandring som tema.....	61
4.3.7	Identitet som tema	64
5	Drøfting	67
5.1	Kva slags fokus får fleispråklegheit i læreverket?	67
5.1.1	Oppsummering fleispråklegheit.....	70
5.2	Korleis bidreg persongalleriet til å synleggjere språkleg og kulturelt mangfald?	71
5.2.1	Oppsummering persongalleri	72
5.3	Korleis vert kulturkontakt vektlagt og framstilt i tekstbøkene?	73
5.3.1	Oppsummering kulturkontakt	78
6	Konklusjon og avslutning.....	79
6.1	Svar på problemstillinga.....	79
6.2	Avsluttande tankar og vegen vidare	80
7	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Oversikt over leksjonane i tekstbøkene	88
	Vedlegg 2: Funn – Fleispråklegheit som tema i lærarrettleingar.....	89
	Vedlegg 3: Funn – Fleispråklegheit som tema i tekstbøkene	90
	Vedlegg 4: Funn – Språk nemnde / språk brukt.....	92
	Vedlegg 5: Funn – Persongalleri , namn og nasjonalitet.....	96
	Vedlegg 6: Funn – Kven kjem til orde/kva snakkar dei om?.....	103

Vedlegg 7: Funn – Kven er <i>vi</i> i tekstbøkene	108
Vedlegg 8: Funn – Mat.....	111
Vedlegg 9: Funn – Klede som ikkje er «typisk norske»	116
Vedlegg 10: Funn – Kulturforskjellar som tema.....	118
Vedlegg 11: Funn – Forskjellsbehandling som tema	120
Vedlegg 12: Funn – Innvandring som tema	121
Vedlegg 13: Funn – Identitet som tema	122

Tabelliste:

Tabell 1: Oversikt over komponentane til læreverket.....	29
Tabell 2: Analysekategoriar	33

Figurliste:

Figur 1: Ulike typar tekstar som bøkene består av.....	25
Figur 2: Totalt tal på ord i dei tre tekstbøkene.	41
Figur 3: Motsetningsparet norsk/morsmål i lærarretteleingane. Faktiske tal.	43
Figur 4: Fleirspråklegheit som tema. Tal på ord med relevans for kategorien.	45
Figur 5: Prosentvis fordeling. Utsnitt frå 88%-100%.....	45
Figur 6: Språk nemnde i Hei! A1, A2 og B1 tekstbok. Prosentvis fordeling.....	47
Figur 7: Nasjonaliteten til persongalleriet. Faktiske tal	48
Figur 8: Kven kjem til orde i forteljande tekstar og dialogar. Faktiske tal.	49
Figur 9: Del av innvandrarar som snakkar om bakgrunn/heimland. Faktiske tal.	50
Figur 10: Fordeling av tal på ord av dei som kjem til orde i A1-boka.....	51
Figur 11: Fordeling av tal på ord av dei som kjem til orde i A2-boka.....	51
Figur 12: Fordeling av tal på ord av dei som kjem til orde i B1-boka.	52
Figur 13: Inklusivt versus eksklusivt vi. Faktiske tal.....	53
Figur 14: Norsk mat versus mat frå andre kulturar. Faktiske tal.....	55
Figur 15: Norske versus utanlandske klede. Faktiske tal.	56
Figur 16: Prosentvis fordeling av funn. Utsnitt frå 91% -100%.	56
Figur 17: Tal på ord om kulturforskjellar versus andre tema.....	58
Figur 18: Prosentvis fordeling av funn. Utsnitt frå 80-100%.....	58
Figur 19: Tal på ord om forskjellsbehandling versus andre tema.	60
Figur 20: Prosentvis fordeling av funn. Utsnitt frå 90%-100%.	61
Figur 21: Tal på ord om innvandring versus andre tema.	63
Figur 22: Prosentvis fordeling. Utsnitt frå 94%-100%..	63
Figur 23: Tal på ord om identitet versus andre tema.....	65
Figur 24: Prosentvis fordeling. Utsnitt frå 92%-100%.	65
Figur 25: Tematiserte kategoriar. Prosentvis fordeling. Utsnitt frå 65%-100%.	66

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

I vaksenopplæringa, som i grunnskulen, er det ikkje lagt nokon føringar på læreverk i verken integreringsloven eller i læreplan i norsk for vaksne innvandrarakar (HK-dir, 2021b; Integreringsloven, 2020). Dette kan vere både godt og gale etter mi meining. På den eine sida har vi full metodefriheit og kan velje det vi ønskjer, men på den andre sida er det ikkje nokon krav som forfattarakar og forlag pliktar å følgje med tanke på kvalitetssikring. I tillegg er det ikkje eit krav om å lage læreverk på begge målformer i vaksenopplæringa, noko som fører til at skulane med nynorsk som opplæringspråk ikkje har så mange læreverk å velge mellom. Etter over ti år som lærar i vaksenopplæringa har eg brukt berre tre ulike læreverk. Desse læreverka er fortsatt dei største på marknaden når det gjeld nynorske læreverk for vaksne.

Forskingfeltet med fokus på andrespråk har vakse (sjå til dømes Hauge, 2014; Engen, 2010; Hvistendahl, 2001; Kulbrandstad, 2019), men andrespråkforskning for vaksne er fortsatt ikkje prioritert. Monsen (2016) skriv at oversikter over didaktisk forskning viser at det er masteroppgåver som står for ein vesentleg del av kunnskapsproduksjonen innanfor forskning på vaksne (Monsen 2016, s. 12). For å medverke til å “tette holet” ønskjer eg å gjennomføre ein studie på nettopp språkleg og kulturelt mangfald i lærebøker i norsk som andrespråk for vaksne. Eg vil kome tilbake til tidlegare forskning som er gjort i samband med andrespråklæring og vaksenopplæring.

Mangfald blant barn og unge er ikkje noko nytt, og kan knytast til tilpassa opplæring.

“Tilpasset opplæring og differensiering av undervisningen er pedagogiske virkemidler som benyttes for å ivareta elever med forskjellige læringsforutsetninger og behov” (Hauge, 2014, s. 13). Sjølv om Hauge (2014) fokuserer på barn og unge, kan vi i læreplan i norsk for vaksne innvandrarakar (HK-dir, 2021b) også finne føringar som gjeld tilpassa opplæring. “Det er opp til den som tilbyr opplæringa, å organisere henne på ein slik måte at dei læringsføresetnadene, behova og måla deltakarane har, blir tatt vare på.” (HK-dir, 2021b, s. 4)

I den samanheng ønskjer eg å finne ut av om læreverka, som er ein del av kvardagen i norskopplæringa for vaksne, synleggjer dette mangfaldet og på kva måte det kjem fram i læreverket eg har valt.

1.2 Problemstilling

I denne studien undersøker eg nokre av komponentane til læreverket Hei! av Cappelen Damm utdanning på tre nivå i vaksenopplæringa. Eg vil ta utgangspunkt i tekstbøker og lærarretteiing på nivåa A1, A2 og B1 (sjå nettstad for beksriving av læreverket:

<https://utdanning.cappelendamm.no/verk/hei-a1-og-a2-145463> og

<https://utdanning.cappelendamm.no/verk/hei-b1-152433>)

Læreplan og faglitteratur legg stor vekt på å ha eit ressursorientert syn på fleirspråklegheit og mangfald (sjå til dømes Hauge, 2014; HK-dir, 2021b; NOU 2010:7), noko som vil prege denne studien i samband med at eg vil sjå på korleis læreverket vektlegg og framstiller språkleg og kulturelt mangfald, og om dette bidreg til inkludering av mottakarane.

Med det i mente har eg kome fram til følgande problemstilling:

Korleis vert språkleg og kulturelt mangfald vektlagt og framstilt i eit læreverk i norsk for vaksne innvandrarakar, og i kva grad bidreg dette til inkludering av potensielle mottakarar?

For å spisse problemstillinga har eg utforma tre forskingsspørsmål med bakgrunn i mi tidlegare erfaring med læreverket, i tillegg til tidlegare forskning som har vore gjort særskilt i grunnskulen (sjå til dømes Andersson-Bakken og Bakken, 2017; Ilieva, 2000; Kulbrandstad, 2019; Skjelbred og Åmotsbakken, 2003; Vikøy, 2021). Sjå kapittel 2.4 for relevant tidlegare forskning på feltet.

Delspørsmåla som bygger på problemstillinga er:

1. Kva slags fokus får fleirspråklegheit i læreverket?

Korleis blir motsetningsparet norsk/morsmål brukt i lærarretteiingane? Korleis blir fleirspråklegheit tematisert i tekstbøkene? Kva språk blir nemnde i tillegg til norsk i tekstbøkene og i kva samanheng? Kva andre språk enn norsk er brukt i tekstbøkene og i kva samanheng?

2. Korleis bidreg persongalleriet til å synleggjere språkleg og kulturelt mangfald?

Korleis framstår persongalleriet med tanke på namn og nasjonalitet? Kven kjem til orde i bøkene, og kva snakkar dei om?

3. Korleis vert kulturkontakt vektlagt og framstilt i tekstbøkene?

Kven er inkludert i *vi* i tekstbøkene? Korleis vert kulturelle forskjellar framstilt i læreverket med tanke på mat og klede i bilde og i tekst i tekstbøkene? På kva måte vert kulturforskjellar, forskjellsbehandling, innvandring og identitet vektlagt og framstilt i tekstbøkene?

1.3 Avgrensing

Sidan mangfald, kultur og fleirspråklegheit er store tema, har eg vore nøydd til å avgrense både kva eg vil fokusere på i analysen, i tillegg til å avgrense kor mange komponentar av læreverket eg tek utgangspunkt i. I denne studien vil fokuset vere på tre nivå av læreverket *Hei!* av Cappelen Damm utdanning, og eg ynskjer hovudsakleg å ta utgangspunkt i tekstbøkene som er retta mot mottakarane, men lærarrettleiingane som er retta mot lærarane vil også verte analysert i samband med fokuset på morsmål. Dei andre komponentane vert med andre ord ikkje analysert i denne samanheng. (Så kap. 3.2.1, tabell 1 for oversikt over komponentar)

1.4 Oppbygging av studien

Oppgåva er delt inn i seks kapittel, som har titlane: innleiing, kunnskapsgrunnlag, materiale og metode, funn, drøfting og til slutt konklusjon. Kunnskapsgrunnlaget, kapittel 2, vil ta føre seg det teoretiske grunnlaget for studien og nokre nøkkelord vil vere tilpassa opplæring, mangfald, fleirspråklegheit, kulturomgrepet og ressursperspektiv. I kapittel 3 vil eg beskrive kva analysematerialet består av, i tillegg til å diskutere metodiske innfallsvinklar denne studien tek utgangspunkt i. Resultata frå studien vil verte beskrive i kapittel 4, medan eg i kapittel 5 vil drøfte funna med bakgrunn i teorigrunnlaget. Til slutt vil eg i kapittel 6 gi ein konklusjon på studien sett opp mot problemstillinga, samtidig som eg vil beskrive mine refleksjonar rundt arbeidet mitt. Eg avsluttar dette kapittelet med implikasjonar for vidare arbeid om temaet.

2 Kunnskapsgrunnlag

I kunnskapsgrunnlaget vil eg gå gjennom faglitteratur og tidlegare forskning som er relevant for studien min. Eg kjem til å starte med gjennomgang av lovverk og læreplan i vaksenopplæring før eg kjem inn på omgrepet tilpassa opplæring. Deretter tek eg føre meg språkleg og kulturelt mangfald før eg går over til tidlegare forskning. Til slutt skriv eg litt om læremiddel som analyseobjekt.

2.1 Lovverk og læreplan i vaksenopplæringa

I denne studien vil eg fokusere på vaksne som lærer norsk som andrespråk i samband med Læreplan i norsk for vaksne innvandrarak (HK-dir, 2021b), som er ei forskrift til Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (Integreringsloven, 2021).

I den gamle læreplanen frå 2012, Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarak (Vox, 2012) vart det i planen for norsk peika på at “Opplæringen i norsk skal bygge på prinsippet om tilpassa opplæring. Organisering, innhold og valg av metoder må ta utgangspunkt i den enkelte deltagers behov og forutsetninger.” (Vox, 2012, s. 9)

Også den nye læreplanen vektlegg viktigheita av differensiering og tilpassa opplæring, sjølv om det ikkje vert nemnd eksplisitt. «Vaksenopplæringen for innvandrere organiseres og differensieres både med hensyn til deltakernes språklige ferdighetsnivå og deres utdanningsbakgrunn. Dette skjer i tråd med læreplanen, som inneholder beskrivelser for de språklige nivåene A1, A2, B1 og B2» (Andreassen og Engen, 2016, s. 31). Nivåa baserer seg på *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet, 2011), der A1 er det lågaste nivået (eller nybegynnarnivået) og B2 er det høgaste nivået (sjølvstendig nivå) i læreplanen (HK-dir, 2021b). B2 er også det nivået ein må ha for å kunne søkje seg inn på høgare utdanning i Noreg (Samordna opptak, Krav til norsk og engelsk).

Skulebakgrunn, som i den førre læreplanen gav grunnlaget for kva undervisningsspor (eller løp) ein skulle følgje, har også betydning i den nye læreplanen, der det vert beskrive nokre minimumsnivå i norsk og eit tidsperspektiv som skal spegle den skulebakgrunnen eleven har. Det er forventa at ein elev som har mange år skulegang frå heimlandet, skal gjennomføre norskopplæringa på kortare tid, og med høgare nivå på norskmålet sitt. Elevar med lite skulebakgrunn får lenger tid og noko lågare mål (Integreringsforskriften, 2021, § 28). Norskmålet er eit rettleiande minimumsnivå som eleven skal kunne oppnå i løpet av opplæringsløpet i norsk, og dette skal fastsettast i norskplanen til eleven ved oppstart av

opplæringa. Utifrå progresjonen til deltakaren kan norskmålet justerast opp eller ned (Integreringsforskriften, 2021, § 27), og kommunen har ansvar for at minimumsnivået i norsk vert nådd (Integreringsloven, 2021, § 31).

Det å, nesten mekanisk, skulle setje eit minimumsnivå for elevane kan verke enkelt sidan ein følgjer ei allereie eksisterande oppskrift (Integreringsforskriften, 2021, § 28) på kor mykje skulebakgrunn som skal til for å setje kvart enkelt mål. Det er likevel mange fleire omsyn ein må ta når ein underviser vaksne innvandrarakar i vaksenopplæringa.

Monsen (2016) skriv at vaksne innlærarakar ofte er i ein særeigen kompleks situasjon, sidan elevane har ein svært samansett bakgrunn med omsyn til språk, utdanning, kultur, alder og årsak til flytting til Noreg. Mange av elevane har lite eller ingen skulebakgrunn, eller ein avbroten eller fragmentert skulebakgrunn, medan andre har fullført lang utdanning i heimlandet. Mange elevar med skulebakgrunn har erfaring frå eit skulesystem som er svært forskjellig frå det norske, og fleire har med seg traumatiske opplevingar i samband med krig og undertrykking. (Monsen, 2016, s. 12) Det er med andre ord fleire omsyn enn skulebakgrunnen til elevane som må vere med i betraktninga når elevane skal ha norskopplæring, noko som fordrar at læraren legg til rette for ei tilpassa opplæring.

2.2 Tilpassa opplæring for vaksne

I dette kapittelet tek eg føre meg ein definisjon av tilpassa opplæring før eg knyt det saman med viktigheita av å gå frå det kjende til det ukjende når ein arbeider med vaksne som lærer eit nytt språk. Så vil eg skrive litt om korleis makt og maktfordeling kan påverke undervisninga av vaksne innvandrarakar før eg peiker på nokre aspekt ved identitet hos nykomne innvandrarakar. Til slutt vil eg beskrive akkulturasjonsprosessen og korleis integrering og inkludering heng saman med tilpassa opplæring.

2.2.1 Ein definisjon

I utgangspunktet var tilpassa opplæring ein politisk og ideologisk konstruksjon med ulikt innhald under ulike politiske regime, og det var difor også uklare og tvitydige føringar for praksis (Engen, 2010, s. 51; Monsen, 2016, s. 7-8). I bytjinga var fellesskapstanken ei sentral ramme for korleis ein tolka omgrepet tilpassa opplæring, og i samband med innføringa av L97 understreka utdanningsminister Hernes at hovudoppgåva til skulen var å virke kulturelt samlande. På 1990-talet fekk individperspektivet ein meir dominerande plass både i diskursen

om kva som var ein god skule og i skulen si utføring av tilpassa opplæring. (Monsen, 2016, s. 8)

Engen (2010) viser til at dei tidlegare forståingane av omgrepet tilpassa opplæring tok individperspektivet for gitt, og han meiner at det var behov for ein meir spesifikk definisjon, nemleg ein definisjon som gjer system- og kulturperspektivet eksplisitt, i tillegg til å betrakte moglegheitene som elevane har for å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial (Engen, 2010, s. 52).

Med dette i tankane har Engen (2010) kome fram til følgande definisjon:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselikhhet når det gjelder å nå skolens mål (Engen, 2010, s. 52).

I eit vaksenopplæringsperspektiv vil denne definisjonen vere dekkjande i samband med at skulen har ansvar for å leggje til rette for alle elevar, uavhengig av til dømes tidlegare skulegang, og gi dei optimale moglegheiter og sjanselikhskap når det gjeld å innfri dei krav og forventingar som staten har satt for dei.

Med andre ord må tilpassing av opplæringa ta utgangspunkt i elevane sin sosiokulturelle bakgrunn, noko som inneber både tilpassa lærestoff og undervisnings- og arbeidsmåtar. Det må altså vere ein balansegang mellom individ- og fellesskapsorientering, i tillegg til at førstespråket til elevane er ein del av den sosiokulturelle bakgrunnen deira og bør utnyttast som ein ressurs i undervisninga. (Andreassen og Engen, 2016, s. 35)

“Tilpasset opplæring og differensiering av undervisningen er pedagogiske virkemidler som benyttes for å ivareta elever med forskjellige læringsforutsetninger og behov” (Hauge, 2014, s. 13). Sjølv om Hauge (2014) fokuserer på barn og unge, kan vi i læreplan i norsk for vaksne innvandrarakar (HK-dir, 2021b) også finne føringar som gjeld tilpassa opplæring. “Det er opp til den som tilbyr opplæringa, å organisere henne på ein slik måte at dei læringsføresetnadene, behova og måla deltakarane har, blir tatt vare på.” (HK-dir, 2021b, s. 4)

Andreassen og Engen (2016) knyt også tilpassa opplæring saman med at læraren bør ta utgangspunkt i noko som er kjent, nært, enkelt eller konkret når han/ho presenterer noko som er ukjent, fjernt, komplekst eller abstrakt i undervisninga (Andreassen og Engen, 2016, s. 34).

2.2.2 Frå det kjende til det ukjende

CUP-modellen for tospråklegheit (common underlying proficiency) til Cummins (2001, s. 38-39), vert beskriven bileteleg som eit isfjell med to toppar over overflata og ein felles base under. På norsk vert den difor omtalt som “isfjellmodellen” (Myklebust, 2019, s. 91). Ein kan tenkje seg at under overflaten til dette isfjellet ligg det ein felles base der eleven analyserer og vurderer til dømes språk (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 171) og at denne faglege og språklege førforståinga som allereie er etablert, er ein ressurs for å lære ny kunnskap (Myklebust, 2019, s. 92), og kan overførast til dømes til ulike språk på overflata. Det kjende som ligg under overflata, vert med andre ord brukt i møte med det ukjende.

Knowles (1913-1997) hadde viktige bidrag på feltet andragogikk (vaksenpedagogikk) i USA, og frå 70-talet la han nokre premissar for kva han meiner pedagogikk for vaksne er og kva det bør vere. Han meiner at læraren til vaksne skal vere ein tilretteleggjar, ikkje ein som berre presenterer sanninga. Vaksne elevar er autonome og sjølvstyrte og har eit heilt anna grunnlag for læring enn barn, meiner Knowles. (Knowles, Holton & Swanson, 2005, s. 254)

Andreassen og Engen (2016) peiker også på at i moderne andragogikk (vaksenpedagogikk) er det nyttig å knyte lærestoffet til elevane sine erfaringar og verkelegheit (Andreassen og Engen, 2016, s. 34). Mange elevar som er vand med autoritære skular vert motiverte av det som dagens lærarar i Noreg kanskje tenkjer er umoderne og gammaldags, til dømes bruk av diktat og tradisjonell tavleundervisning. Desse forventningane til skulen kan det vere nyttig å kome i møte for å tilpasse undervisninga til elevane si førforståing og bygge vidare på motivasjonen deira. (Andreassen og Engen, 2016, s. 38)

I boka “The adult learner” beskriv Knowles et al. (2005) ein modell for vaksenlæring. Denne modellen beskriv 6 hovudprinsipp for læring som handlar om at motivasjonen for å lære gjeld den vaksne sitt behov for å lære for å effektivisere kvardagen sin, og at den vaksne er autonom, altså sjølvstyrande i eige liv. Det første prinsippet handlar om at den vaksne har behov for å vite *korleis* dei skal lære, *kva* dei skal lære og *kvifor* læring er viktig. Det andre prinsippet handlar om sjølvstyrt læring, der den vaksne får vere autonom og medverkande i kva som skal lærast og korleis. Det tredje prinsippet handlar om erfaringar og viser til dei ressursane og mentale modellane den vaksne allereie har. Det fjerde prinsippet handlar om den vaksne er klar til å lære, altså om livssituasjonen deira tilseier at dei har behov for å lære noko for å kome vidare. Det femte prinsippet handlar om perspektiv på læring og problemløysing, som også heng saman med livssituasjon og kva den vaksne treng for å kome

vidare. Vaksne har ofte meir nytte av eit problemløysande perspektiv på læring for då har det nytteverdi. Det sjette prinsippet handlar om motivasjon for å lære som baserer seg på om læringa har eigenverdi, altså om den vaksne sjølv vil ha nytte av lærdommen. Alle dei seks prinsippa er knytte tett saman og overlappar kvarandre. (Knowles, 1980; Knowles et al., 2005)

Andragogikken skil seg frå pedagogikken også når det gjeld erfaring. Knowles (1980) meiner at erfaring er noko som skjer *med* barn. Det er ei ytre hending som påverkar dei, men det er ikkje ein del av dei. Viss du spør eit barn kven dei er, er det sannsynleg at dei vil snakke om kven familien deira er, kvar dei bur og kva skule dei går på. Med andre ord bruker dei eksterne kjelder for å beskrive eigen identitet. Hos vaksne, derimot, kjem identiteten frå dei oppsamla erfaringane dei har gjort gjennom livet. Viss du spør vaksne kven dei er, vil du sannsynlegvis få høyre om yrket deira, kva jobb dei har og har hatt, kvar dei har reist, kva prestasjonar dei har og kva deira erfaring og utdanning har gjort med dei. Vaksne er det dei har gjort. Sidan erfaringane er så viktige for vaksne, vil det vere viktig at dei opplever at deira erfaring blir sett. Viss dei kjem i situasjonar der erfaringane deira ikkje er viktige, vil dei kunne føle at det ikkje er berre erfaringa som blir avvist, men dei kan føle seg avvist som personar. Heile identiteten deira vert då satt på prøve. (Knowles, 1980, s. 51)

Vaksne som kjem til Noreg på grunn av til dømes flukt frå heimlandet, er minoritetar og har vanlegvis ikkje makt til å definere kva slags erfaringar som er anerkjent i det nye samfunnet, noko som fører meg over til kva makt den vaksne har i det nye samfunnet dei kjem til.

2.2.3 Maktfordeling

Eriksen og Sajjad (2020) poengterer at tida vi lever i, er prega av globalisering, altså at vi har mykje kontakt og kunnskap over landegrensene. Samtidig er denne kontakten og kunnskapen også prega av maktforskjellar og ulikskap i livsmoglegheiter (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 29). I samband med globaliseringa og menneske som stadig søkjer tilflukt over landegrensene vil moglegheiter til å skape seg eit sosialt anerkjent liv verte påverka av korleis dei vert verdsett når dei kjem fram. Pedersen (2008) ser på anerkjening som «en sosialt konstruert fordeling av sosial verdi, virksam uavhengig av hvordan den virker på sosiale aktørers selvtutvikling og psykiske helse» (Pedersen, 2008, s. 2). Denne sosiale verdien vil til ei kvar tid vere definert av dei som har makt til å definere kva som skal anerkjennast i det sosiale rom (Pedersen, 2008, s. 2), og målgruppa av læreverket som er analysert i denne studien, vil i stor grad mangle denne definisjonsmakta.

Når menneske møtast, kan opplevd ulikskap føre til konflikter, stigmatisering og diskriminering. Stigmatisering betyr at ein person vert stempla som mindreverdige på grunn av utsjånad eller kulturelle trekk som dei med makt ser på som mindreverdige. Diskriminering er systematisk forskjellsbehandling på grunn av etnisk eller kulturell tilhøyrse. Diskrimineringa og stigmatiseringa botnar ikkje eigentleg i kulturelle trekk og utsjånad, men dei som innehar desse kvalitetane har for lite makt til å definere kva som er godkjent i samfunnet. (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 60)

Sosiologen Pierre Bourdieu meiner at det ikkje berre er pengar eller økonomisk kapital som bestemmer den sosiale statusen til folk (Nieto, 2018, 71-72; Pedersen, 2008, s. 32-33). Han meiner det er like viktig med det han kallar *sosial kapital* (i Kibsgaard, 2019, s. 64; Nieto, 2018, s. 71-72; Pedersen, 2008, s.30; Sadownik, 2018, s. 960) *kulturell kapital* (i Gitz-Johansen og Thomsen, 2014, s. 223; Nieto, 2018, s. 71-72; Pedersen, 2008, s.29; Sadownik, 2018, s. 960; Svendsen, 2008, s. 28) og *symbolsk kapital* (i Pedersen, 2008, s. 28). I denne oppgåva er det den symbolske kapitalen og den kulturelle kapitalen som er mest sentral sidan språkkapital er ein underkategori av kulturell kapital (Svendsen, 2021) og symbolsk kapital handlar om anerkjening (Pedersen, 2008, s. 28). Det å kunne fleire språk eller visse måtar å bruke språket på, fungerer som ein form for kapital som kan konverterast til andre formar for kapital, til dømes økonomisk eller sosial kapital. Med andre ord fungerer språk som ein form for kapital som kan bidra til å bestemme kven som inkluderast og ekskluderast i ulike samanhengar. Språk er altså ikkje berre ein kommunikasjonsreiskap eller ein reiskap for å oppnå kunnskap, men også eit maktinstrument. (Svendsen, 2021, s. 28)

Symbolsk kapital er ikkje ein eksplisitt form for kapital, men symbolske resultat av kapitalen som oppstår når det får ei eksplisitt eller praktisk anerkjening. Den symbolske kapitalen er med andre ord noko som kan gi gevinstar eller ulemper i det sosiale rommet eller feltet som folk oppheld seg i. Til dømes kan ein bestemt hudfarge eller eit språk gi fordelar i ein samanheng der andre hudfargar og språk gir ulemper, altså negativ symbolsk kapital. (Pedersen, 2008, s. 31)

Desse kapitalomgrepa står i sterk samanheng til omgrepet *habitus*. Chinga-Ramirez og Solhaug (2014) beskriv habitus som eit aspekt ved identiteten og veremåten til mennesket (Chinga-Ramirez og Solhaug, 2014, s. 225). Pedersen (2008) beskriv habitus som ein kroppsleggjort struktur, basert på samla erfaring i tillegg til at det er i drift når vi strukturerer og agerer i røynda rundt oss (Pedersen, 2008, s. 30). Habitus vil med andre ord ha både

individuelle trekk sidan ingen er like og kollektive trekk sidan menneske som veks opp under liknande forhold har felles erfaringar.

Majoriteten vil i stor grad ha definisjonsmakta til å bestemme og definere kva som er den beste måten å beherske dei kulturelle uttrykksmåtene og ferdigheitene som vert sett på som nødvendige for å ha eit godt og vellukka liv, eller «retten til å definere hvordan verden ser ut» som Eriksen og Sajjad (2020) definerer omgrepet symbolmakt (Eriksen og Sajjad, 2020, s.88).

Majoriteten i eit samfunn definerer med andre ord dei kulturelle rammene som er gyldige innan dette samfunnet og vi kan difor seie at majoriteten har eit overtak når det gjeld symbolsk kapital. Dette kan vere grunnen til at mange minoritetsmedlemmar føler at dei vert diskvalifisert til dømes på arbeidsmarknaden fordi majoriteten ikkje verdset kvalifikasjonane deira. (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 88) Eriksen og Sajjad (2020) peiker på at ved ein situasjon som er prega av ujamn symbolmakt, er det eit typisk aspekt at den sterke part overser kunnskapane og ferdigheitene til den svake og ser berre ein dårlegare versjon av seg sjølv (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 88).

Ifølgje Bakhtin (i Kanstad, 2018) er *stemme* den talande personlegdommen. Ytringar vert ein møtestad for samspel mellom talande personlegdomar fordi ei ytring alltid svarar på ei tidlegare ytring. Ei jamn symbolmakt vil vere prega av fleirstemmigheit (Dysthe, 2012, s. 60) som handlar om mange stemmer i mange dialogar og forskjellen og spenningane mellom dei ulike stemmene som kan gi moglegheit for ei djupare forståing (Kanstad, 2018, s. 171-172). Å opne for fleirstemmigheit i læreverka vil med andre ord seie å opne for dialog, for drøfting, for ulike meiningar og for ei forhandling av identitet.

2.2.4 Identitet og inkludering

Aasen (2004) definerer identitet som “individets bevisste og ubevisste tilknytning til eller avvisning av seg selv, sine handlinger og følelser, sine omgivelser, sine eiendeler og sitt miljø” (Aasen, 2004, s. 82). Hoëm (1978) beskriv blant anna identitet som “det artikulerde selv”, der artikulasjonen tilhøyrar individet og omfattar uttrykksformene han/ho gjer seg nytte av i sin presentasjon av seg sjølv ovanfor seg sjølv eller andre. (Hoëm, 1978, s. 167) I denne definisjonen vert det lagt vekt på tilhøyrslø og eigenverd, og på identitet som ei graduell verdsetting av seg sjølv på ein skala frå full aksept til total avvising (Aasen, 2004, s. 82). Denne identiteten er alltid sosial (Aasen, 2004, 82), situasjonell, relasjonell og kontekstuell (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 104). Det vil seie at dei kjem fram i sosiale og kulturelle

kontekstar, og endrar seg når konteksten endrar seg (Aasen, 2004, s. 82; Eriksen & Sajjad, 2020, s. 104).

Eriksen og Sajjad (2020) beskriv identitet som «å være det same som seg sjølv», samtidig som det betyr det motsette av *forskjell*. Omgrepet handlar då med andre ord om både likskap og forskjell. Kulturell identitet betyr «at man oppfatter seg selv som kulturelt lik andre som deler denne identiteten.». Denne oppfatninga av at ein sjølv har same identitet som andre betyr ikkje nødvendigvis at dei deler den same identiteten, men at dei subjektivt opplever det slik. (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 73)

Denne opplevinga av å ha same kulturelle identitet som andre kjem kanskje særleg til syne i situasjonar der personar med ulike kulturar eller kulturelle identitetar møtast. Eit slikt møte kan kallast akkulturasjon (Kibsgaard, 2019, s. 57). Akkulturasjon handlar om endringar som skjer med personar eller grupper som flyttar frå ein kultur til ein annan og det inkluderer endringar på eit individuelt, psykologisk og sosiologisk plan (Kibsgaard, 2019, s. 56). Berry (i Kibsgaard, 2019) fokuserer på dei psykologiske sidene ved akkulturasjon og han har relatert akkulturasjonsprosessen til to hovudformål. Det eine er kulturelt vedlikehald som handlar om i kva grad din kulturelle identitet vert sett på som verdifull. Det andre handlar om kontakt og deltaking som inneber ei grad av inkludering i grupper eller om vedkomande vert overlatne til seg sjølv. (Kibsgaard, 2019, 57) Identitetsutviklinga til flyktningane er avhengig av akkulturasjonsprosessen i samband med kor mykje av den nye kulturen dei ønsker å knyte seg til, og kor mykje av heimlandskulturen som skal vere ein del av identiteten. Medan barn og unge ofte utviklar sine identitetar i samband med dei som dei er saman med i kvardagen, til dømes klassekameratar, vil vaksne ha eit sterkare band til heimlandskulturen. (Kibsgaard, 2019, s. 65)

Eit vanleg perspektiv i studiar som handlar om migrasjon og innvandring er at innvandrane lever «i to verder» eller «mellom to kulturar». Altså at dei bytar kulturelle kodar alt etter kva kontekst dei er i eller at det stillast ulike krav og forventingar til dei frå fleire kantar. Den etniske identiteten tonast ned i samhandling med nordmenn og vektleggast i samhandling med eigne landsmenn. Ved å endre dette perspektivet til eit meir dynamisk syn kan ein tenkje seg at innvandrane skapar noko nytt i samband med å flytte til eit nytt land. Ein har då fokus på sosial og kulturell endring. (Eriksen og Sajjad, 2020, 43 og 99)

I Noreg er integrering den innlemmingsstrategien som er satsa på politisk, og eksplisitt uttrykt i Meld. St. 74 (KAD 1979-1980), noko som inneber at minoritetspråklege ikkje skal gi avkall

på eigen kultur for å delta i majoritetssamfunnet. Gjensidig respekt er viktig i tillegg til at dei minoritetsspråklege får velje kva grad av tilpassing dei ønskjer. Alle får ta vare på eige språk, eigen religion og eigne kulturelle ytringsformer. Valfridom, kulturelt mangfald og likeverd er nøkkelord i denne stortingsmeldinga. (Hauge, 2014, s. 263)

Eit anna viktig politisk dokument i denne samanhengen er Meld. St. 6, *En helhetlig integreringspolitikk* (BLD 2012-2013), der det vert peika på at alle som bur i Noreg skal få brukt ressursane sine og ta del i fellesskapet. Rettigheter og plikter ovanfor fellesskapet vert lagt større vekt på enn i tidlegare politiske dokument, og det rettar seg meir mot alle som bur i Noreg enn berre dei som har flytta til Noreg. (Hauge, 2014, s. 264)

Integrering vert av Eriksen og Sajjad (2020) beskrive som «deltakelse i samfunnets felles institusjoner, kombinert med opprettholdelse av gruppeidentitet og kulturelt særpreg» (Eriksen og Sajjad, 2020, 80). Medan omgrepet *integrering* stort sett finn stad på eit samfunnsnivå, er *inkludering* meir knytt til sosiale praksisar. I denne studien ønskjer eg å støtte meg på Haugen og Paulsen (2019) si forståing av omgrepet inkludering. Altså at å vere inkludert «handler om å høre til, å være med, å føle at man er en del av fellesskapet.» (Haugen og Paulsen, 2019, s. 98). Sandmel (i Haugen og Paulsen, 2019) peiker på at omgrepet *inkludering* er paradoksalt i seg sjølv på grunn av motsetnaden av omgrepet; ekskludering. Vi hadde ikkje snakka om inkludering viss alle hadde vore inkludert. Tvert om vert omgrepet inkludering relevant fordi nokon er ekskludert, altså utanfor fellesskapet. (Haugen og Paulsen, 2019, s. 98)

Tilpassa opplæring handlar med andre ord om at rammene rundt den vaksne som lærer norsk, skal legge til rette for at elevane får optimale moglegheiter til å oppnå sitt lærings- og utviklingsnivå (Engen, 2010). Dette gjerast ved at elevane får bruke sine tidlegare kunnskapar og erfaringar i møte med eit nytt språk. Dei må få påverknadskraft i kvardagen sin og rom til å finne sin identitet eller plass i eit fellesskap med stort språkleg og kulturelt mangfald.

2.3 Språkleg og kulturelt mangfald

I dette kapittelet tek eg først føre meg kven dei vaksne innvandrarane er, før eg kort beskriv kva eg legg i omgrepet mangfald. Deretter vil eg vise til korleis omgrepet *kultur* vert definert og korleis det heng saman med vaksenopplæringa. Til slutt vil eg peike på korleis faglitteraturen ser på fleirspråklegheit som ein ressurs.

2.3.1 Kven er dei vaksne innvandrarane?

Noreg har hatt innvandringsstopp sidan 1975, noko som betyr at arbeidsmigrantar (dvs. innvandrarar som er arbeidssøkjarar) frå område utanfor EØS, i hovudsak ikkje har moglegheit til å busette seg i landet. Unntaka er ekspertkvoten, som vil seie innvandrarar som har konkrete jobbtilbod. Noreg tek likevel inn eit varierende tal flyktningar og asylsøkjarar, i tillegg til familiesameinte, som er nære familiemedlemmar til personar som har permanent opphaldsløyve. Andre personar som oppheld seg i Noreg, er studentar, turistar, personar som giftar seg med nordmenn og ei veksande gruppe migrantar frå medlemslanda til EU. (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 25-26)

Ifølgje SSB er det 877 277 innvandrarar i Noreg pr. 6. mars 2023, noko som utgjer 16% av totalbefolkninga (SSB, 2023, 6. mars). Som følgje av Russlands invasjon i Ukraina, vart det ei kraftig auke av asylsøkjarar i Noreg i løpet av 2022. Totalt søkte 31 145 personar om asyl i Noreg i 2022, mot 1656 i 2021 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2022, 3. november). I 2021 var det 22 199 personar som deltok i opplæring i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar (SSB, 2022, 30. juni), noko ein kan tenkje har auka kraftig siste året med tanke på talet på asylsøkjarar som kom til Noreg i 2022.

Målgruppa for læreverket er med andre ord vaksne innvandrarar som skal lære seg norsk. I vaksenopplæringa er omgrepet *deltakar* ofte brukt i staden for *elev*. Eg vil likevel bruke elev-omgrepet i denne oppgåva for å synleggjere at dei nettopp er elevar og i dei fleste tilfelle kan dei ikkje velje om dei ønskjer å gå norskkurs eller ikkje. Ein deltakar på eit kurs har eit meir frivillig preg over seg, men dei aller fleste av elevane i norskopplæringa har både rett og plikt til å gjennomføre norskopplæring. Elevane som deltek i vaksenopplæringa kjem ofte til landet på grunn av flukt frå heimlandet, og migrasjon har ført til ein aukande kompleksitet i elevmassen på norske skular (Harlap & Riese, 2014, s. 197), også i vaksenopplæringa. Omgrepet mangfald er med på å beskrive denne kompleksiteten.

2.3.2 Mangfald

Harlap og Riese (2014) peiker på at omgrepet mangfald heng saman med omgrep som *multikulturell*, *fleirkulturell* og *diversitet* og individ som befinn seg innanfor denne diskursen får merkelappar som *minoritetsspråklege*, *fleirkulturelle* og *innvandrarar* (Harlap og Riese, 2014, s. 197). Omgrepet *mangfald* står også i motsetnad til omgrepet *einfall* som er negativt lada og har assosiasjonar til blant anna *naivitet*, *begrensing*, *intoleranse*, *marginalisering*,

eksklusjon og framandfrykt (Harlap & Riese, 2014, s. 197; Borchgrevink og Brochman, 2008, s. 24).

Omgrepa *mangfald* og *diversitet* vert brukt litt om ein annan i faglitteraturen, men alt i alt beskriv dei ulikskap (eller variasjon og forskjelligheit) når det gjeld språk og kultur (Gjervan et al., 2012, s. 26-27; Gitz-Johansen og Thomsen, 2014, s. 221), og i vaksenopplæringa ser ein nettopp stor variasjon både når det gjeld språk og kultur, men også når det gjeld skulebakgrunn og livserfaringar.

Omgrepet *mangfald* og det engelske, *diversity*, betyr som sagt ulikskap, forskjell eller variasjon, og i nyare utdanningsdokument skal denne variasjonen sjåast på som ein ressurs (Hauge, 2014, s. 11; HK-dir, 2021b; NOU, 2010:7). Det er likevel viktig å peike på at det å kategorisere ei gruppe som mangfaldig ikkje fjernar ulikskapen. Ein må like fullt vere merksam på at det er ein forskjell, så ein ikkje går i fella og ignorerer ulikskapen fordi alle skal behandlast likt, og omvendt. Det er også mange likskapar mellom menneske.

(Borchgrevink og Brochmann, 2008) I klasserommet må ein difor ha fokus på både likskap og ulikskap og kunne nytte desse på ein god måte for at eleven skal få moglegheiter til å utvikle seg både i skulekvardagen og i samfunnet elles.

Det å ha eit klasserom med elevar som har ulik språkleg og kulturell bakgrunn, kan samtidig kjennast både som ei utfordring og ein ressurs. Hauge (2014) peikar på at å vere ein ressursorientert skule handlar om å synleggjere ulikskapen, der det globale perspektivet gjennomsyrrar kvardagen, og at ein ikkje berre framhevar det i enkeltsituasjonar (Hauge, 2014, s. 143). Å trekke vekslar på ulike språk og erfaringar i skulekvardagen er med andre ord beskrivande for ein ressursorientert skule og eit viktig omgrep som er knytt til å sjå på mangfald som ein ressurs, er omgrepet kultur.

2.3.3 Kulturomgrepet

På eit svært generelt nivå kan ein seie at alle menneske er like. Vi har til dømes alle eit verbalspråk og vi er alle sosiale i den forstand at vi vert menneskelege berre i kontakt med andre ved at vi lærer språk, skikkar og forskjell på rett og gale. På den andre sida er menneske forskjellige og unike. Vi ser forskjellige ut, vi har forskjellige erfaringar og kunnskapar, forskjellige evner, interesser og moglegheiter. Vi er med andre ord både like og forskjellige og nokon av desse likskapane og ulikskapane kan vi snakke om som kulturelle. Ein kan ha mykje felles innan ei kulturell verd, til dømes felles språk, religion, erfaringar og moralske reglar. Samtidig er det også store variasjonar innanfor eit kulturelt univers og forskjellane

mellom menneske er ofte meir synlege mellom kulturar enn inni dei. (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 33)

Tida vi lever i er prega av globalisering på grunn av auka kontakt og kunnskap over landegrensene (Eriksen, 2001, s. 18; Eriksen og Sajjad, 2020, s. 29; Hvistendahl, 2004, s. 25). Denne auka kontakta mellom menneske kan vere svært kompleks (Dewilde et al., 2018, s. 476), men på grunn av globaliseringa slepp vi ikkje unna og på eit eller anna tidspunkt vert alle og ein kvar nøydt til å forhalda seg til nokon frå ein annan kultur enn seg sjølv.

Eriksen og Sajjad (2020) skriv at «alt som er lært, er kulturelt, mens det som er medfødt, er naturleg», noko som fører til slutninga at «kultur er det motsatte av natur» (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 36). Kultur er med andre ord bestemte, lærte måtar å tilfredsstille naturlege behov på. Til dømes treng alle menneske mat, men det er kulturen som har lært oss når, korleis og kva vi skal ete (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 36)

I tillegg til at kultur er lært, vert kultur også overført frå generasjon til generasjon. Dei ferdigheitene, reglane og kunnskapane kvar av oss bruker dagleg, har vi lært av ein tidlegare generasjon. Det vi har lært, kjem an på kvar vi kjem frå, samtidig som at kultur er dynamisk og endrar seg etter kvart som tida går og vi er i kontakt med andre. (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 38)

Eriksen og Sajjad (2020) beskriv kultur som ei slags mental matrise for handling, altså summen av alle dei erfaringar, kunnskapar og verdiar vi ber med oss, og som vi handlar på grunnlag av (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 42).

Eriksen (2001) tek føre seg to definisjonar av omgrepet kultur. Den eine er at kultur kan definerast som «de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon» (Eriksen, 2001, s. 60). Den andre definisjonen går ut på at kultur er «det som gjør kommunikasjon mulig; altså at kultur er de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har felles og som gjør at vi forstår hverandre» (Eriksen, 2001, s. 60; Eriksen og Sajjad, 2020, s. 45). Når vi møter utlendingar, er det vanleg å etablere ei felles plattform. Dette gjerast ofte ved at vi spør kvarandre om til dømes jobb og familieforhold som kan gjere vidare kommunikasjon mogleg. Vi tek altså i bruk kulturelle fellesnemnarar for å kome vidare i kommunikasjonen. (Eriksen, 2001, s. 64)

Nieto (2018) definerer kultur som «the ever-changing values, traditions, social and political relationships, and worldview created, shared, and transformed by a group of people bound

together by a combination of factors that can include a common history, geographic location, language, social class, and religion» (Nieto, 2018, s. 66).

Kultur er med andre ord ein dynamisk prosess der menneska påverkar kulturen og kulturen påverkar menneska, og alt dette skjer i kontakt og interaksjon med andre (Nieto, 2018). Det vil seie at kultur kan kome til uttrykk gjennom mattradisjonar, kle, språk og namn som er synlege for andre, slik som også nokre av analysekategoriane mine viser (sjå kapittel 3.2.4, tabell 2). Kultur kan også kome til uttrykk gjennom meiningar, oppfatningar, verdiar og erfaringar noko som er vanskelegare å kjenne att fordi det ikkje er like synleg og ein må kommunisere for å avdekke det.

I denne studien vil eg forsøke å analyse kulturaspektet med bakgrunn i definisjonane til både Eriksen (2001), Eriksen og Sajjad (2020) og Nieto (2018). I analysekategoriane mine tek eg utgangspunkt i både synlege aspekt ved kultur, som til dømes språk, namn, mat og kle. I tillegg analyserer eg også kva skikkar, verdiar, tradisjonar og veremåtar som kjem til syne i læreverket gjennom å til dømes sjå på kven som kjem til orde, kva dei snakkar om og korleis kulturforskjell, forskjellsbehandling, innvandring og identitet vert vektlagt og framstilt.

Språk vert ofte sett på som ein stor del av eigen kultur og når ein person flyttar (frivillig eller ufrivillig) frå eit land til eit anna, er det ofte implisitt at ein må lære eit nytt språk for å kunne fungere godt i det nye samfunnet. Dette fører meg over til neste tema som handlar om å vere fleirspråkleg.

2.3.4 Å vere fleirspråkleg – ein ressurs?

Svendsen (2021) definerer fleirspråklege språkbrukararar som «individer eller grupper av individer som har oppnådd varierende grad av muntlig og/eller skriftlig *kommunikativ kompetanse* (...) i mer enn ett språk for å kunne samhandle med andre språkbrukere med ett eller fleire språk i et gitt samfunn» (Svendsen, 2021, s. 56). Innvandrarar som kjem til Noreg vil med andre ord vere fleirspråklege språkbrukarar når dei startar å ta i bruk norsk, munnleg eller skriftleg, for å kunne fungere i samfunnet.

Kommunikativ kompetanse inkluderer ein strategisk kompetanse som er kunnskap om ulike strategiar for å nå ulike kommunikative mål ved hjelp av å vurdere, planlegge og utøve effektive verbale og ikkje-verbale verkemiddel. Munnleg og skriftleg kommunikativ kompetanse inneber også kunnskapar om grammatikk og tekstoppygging på den eine sida

(organisatorisk kompetanse) og kunnskapar om språklege funksjonar i bruk og sosiokulturell variasjon på den andre sida (pragmatisk kompetanse). (Svendsen, 2021, s. 98-99)

Den sosiokulturelle variasjonen er vektlagt i sosiokulturell andrespråkslingvistikk der sosiale og kulturelle faktorar i andrespråkslæringa er spesielt viktige. Både første- og andrespråkslæring er med andre ord skapt i fellesskap i sosial samhandling og ein fokuserer på «betydningen av sosiale faktorer som utdanningsbakgrunn og graden av sosial kontakt med «målspråksbrukere», den sosiale og kulturelle konteksten språklæring finner sted i, og den rolla denne konteksten spiller for endringer og variasjon i andrespråkskompetanse for identitetsarbeid.» (Svendsen, 2021, s. 99)

Internasjonal andrespråksforskning har gjennom fleire tiår blitt kritisert for å ha ein *monolingual bias* eller *einspråkleg slagside* (Svendsen, 2021, s. 52; Golden og Monsen, 2015, s. 206; Randen og Danbolt, s. 2018, s. 312). Den har med andre ord blitt kritisert for å analysere og vurdere produksjon på andrespråket opp mot morsmålsbrukaren sin språkbruk, altså med målspråket som ein fasit. Dersom ein person fell utanfor denne fasiten vil språkproduksjonen verte sett på som *avvikande, feil, transfer* eller som *mulig fossilisering av målspråket*. (Svendsen, 2021, s.52)

Grosjean (i Randen og Danbolt, 2018) peiker på at fleirspråklegheit i form av innføddlik kompetanse i fleire språk er ein myte og at dette synet fører til at språket til fleirspråklege vert beskrive i eit mangelperspektiv (Bustos et al. 2019; s. 84; Randen og Danbolt, 2018, s. 312).

Østbergutvalet (NOU 2010:7) peiker på at fleirspråklegheit må sjåast på som ein ressurs sidan det har ein verdi i samband med å fungere og arbeide i eit fleirkulturelt samfunn i tillegg til dagens internasjonale arbeidsmarknad (NOU 2010:7).

Verdien av å sjå på fleirspråklegheit som ein ressurs både på skulen og i samfunnet, kjem fram i både faglitteratur om norsk som andrespråk og fleirkulturell pedagogikk, og gjennom styringsdokumenta som vaksenopplæringa skal forhalda seg til (sjå til dømes HK-dir, 2021b; Kulbrandstad, 2019, s. 33; NOU 2010:7; Randen & Danbolt, 2018, s. 323; Tolo, 2014, s. 110; Vox, 2012, s. 8).

I kompetansepakkane som HK-dir har utarbeida i samband med innføring av nye læreplanar i norsk for vaksne innvandrarakar, kan ein under «Verdigrunnlag og kompetansebegrep i læreplanene» finne at læreplanen har eit tydeleg ressursperspektiv. Kunnskapar, erfaringar og ressursar skal trekkast inn i opplæringa, dei skal verdsetjast og utnyttast som sjølvstendig kompetanse. Dømer på slike ressursar kan vere språk og kunnskapar, arbeidslivserfaringar,

digitale ferdigheiter og strategiar som elevane er vand til å bruke for å lære, løyse utfordringar og kommunisere på tvers av språk. (HK-dir, 2021a)

I samband med korleis ein kan sjå på fleirspråklegheit som ein ressurs og korleis ein kan legge til rette for tilpassa opplæring for vaksne innvandrarakar i praksis, kan det vere nyttig å sjå til tidlegare forskning som er gjort på feltet.

2.4 Tidlegare forskning

Når det kjem til vaksenopplæringa, skriv Monsen (2016) at det er relativt få studiar som fokuserer på andrespråkopplæring for vaksne, og at det som finst, stort sett er gjort i samband med grunnleggande lese- og skriveopplæring for vaksne. Samtidig er arbeidet som er gjort på dette området, lite systematisk. (Monsen, 2016, s. 19) Det er i tillegg vanskeleg å finne studiar som går på anten fleirspråklegheit, kulturelle aspekt eller begge deler, og samtidig rettar seg mot vaksenopplæringa. Eg vil difor ta utgangspunkt i den tidlegare forskinga som har vore gjort hovudsakleg i samband med grunnskule og vidaregåande, men rette fokuset meir mot vaksenopplæringa.

Dette kapittelet er tredelt, der eg først kort presenterer NOU, 2010:7 (Østbergutvalet) sitt arbeid med fokus på norskopplæring for vaksne innvandrarakar. Deretter vil eg presentere noko tidlegare forskning på fleirspråklegheit i lærebøker der eg har fokusert på Kulbrandstad (2019) og Vikøy (2021). I den tredje delen trekk eg fram det kulturelle aspektet i læreverka med fokus på prosjektet *“Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler”* (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003), før eg beskriv Ilieva (2000) sin artikkel som handlar om språkopplæring for vaksne, der ho undersøker førekomsten av kultur i nokre tekstar frå ei lærebok for vaksne innvandrarakar i Canada. Til slutt vil eg beskrive Andersson-Bakken og Bakken (2017) sin studie som handlar om kultur møte og kulturkonflikar og kven som er inkludert i *vi*.

2.4.1 Østbergutvalet

Ved kongeleg resolusjonen den 24. oktober 2008 oppnemnde regjeringa eit utval for gjennomgang av opplæringa til barn, unge og vaksne (Østbergutvalet). Utvalet sitt hovudmandat var å gjennomføre ein heilskapleg gjennomgang av opplæringstilbodet til minoritetsspråklege barn, unge og vaksne og kome med tiltak som kunne bidra til betre tilrettelegging for denne gruppa. (NOU, 2010:7, s. 19)

Utvalet sitt forslag til tiltak når det gjeld norskopplæring og samfunnskunnskap, er blant anna å satse på differensiering av norskopplæringa der ein tek utgangspunkt i behova til kvar enkelt elev. Det peikar i tillegg på behovet for kunnskapsutvikling på feltet når det gjeld effekten av opplæringa, men også kunnskapsutvikling i samanhengen mellom innhald i opplæringa, pedagogikk og resultat.

Eit av hovudperspektiva til Østbergutvalet er at fleispråklegheit skal sjåast på som ein ressurs og eit av tiltaka som er foreslått i samband med dette, er utvikling av digitale læringsressursar, blant anna læremiddel, som fremjar fleispråklegheit. I tillegg bør lærarar som underviser i både norsk og andre fag, ha kunnskap om norsk som andrespråk og fleispråklegheit. (NOU, 2010:7, s. 12)

2.4.2 Fleispråklegheit i lærebøker

Kulbrandstad (2019) har gjort ein studie på læremiddel for 5. - 7. steg. Ho har teke utgangspunkt i fire læreverk og hatt fokus på om følgande tre kategoriar er ein del av lærestoffet; fleispråklegheit, norsk/svensk språk i tverrspråkleg perspektiv og andrespråkslæring. (Kulbrandstad, 2019)

Kulbrandstad (2019) kjem fram til at læreverka rettar seg mot kompetansemåla i læreplanen med tanke på å utruste elevane med fagord for å kunne snakke om variasjon i munnleg og skriftleg norsk, og om samisk. Det er derimot liten grad av fagord og kunnskapsstoff om fleispråkleg mangfald. Ho skriv at “I praksis ser det ut som det er vanskelig å løsrive seg fra en ènspråklig norm” (Kulbrandstad, 2019, s. 8 og 15) og at lærebøkene berre unntaksvis kan seiast å spegle breidda i det språksamfunnet elevane veks opp i (Kulbrandstad, 2019, s. 30).

Vikøy (2021) har også analysert nokre læreverk med fleispråklegheit som tema, men ho har hatt fokus på norskfaget på vidaregåande skule. Ho tek føre seg korleis lærebøkene tematiserer fleispråklegheit ut frå føringane som læreplanen gir forfattarane og om diskursen er retta mot alle elevane. Hennar studie finn at det føreligg diskursar i lærebøkene som er av ekskluderande art mot nokon av elevane, og at dette kan vere på grunn av manglande definering av omgrepet “fleispråklegheit”. I tillegg hevdar ho at det kan vere fordi det er eit problemorientert og einspråkleg syn i norskfaget. (Vikøy, 2021, s. 1) Eit problemorientert syn på fleispråklegheit handlar om å ta utgangspunkt i ein einspråkleg ideologi, der morsmålsbrukaren vert sett på som idealet og det vil oppstå ei framheving av manglar eller avvik i språkkompetansen til andrespråkbrukaren opp mot dette idealet (Vikøy, 2021, s. 4).

Studien bekreftar med andre ord det andre studiar har funne, at fleirspråklegheit berre vert presentert som spesialtilfelle, og ikkje som ein normalsituasjon, sjølv om læreplanane har gode intensjonar (Vikøy, 2021, s. 17). I læreverket som denne studiet tek utgangspunkt i, vil det derimot vere forventta meir vekt på både språkleg og kulturelt mangfald sidan mottakarane i stor grad er vaksne andrespråksinnlærarar. Sjå kapittel 4.1 for resultatane eg har funne i samband med fleirspråklegheit i eit læreverk for vaksne innvandrarar og kapittel 5.1 for drøfting av same tema.

2.4.3 Det kulturelle aspektet i lærebøker

På oppdrag frå Læringscenteret (no Utdanningsdirektoratet) og UFD (Utdannings og forskingsdepartementet, no Kunnskapsdepartementet), vart prosjektet "*Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler*" satt i gang hausten 2002. I den samanheng har Skjelbred og Aamotsbakken (2003) skrive ein sluttrapport frå dette arbeidet. Prosjektet er heimla i *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering* (2002-2006) og oppdraget gjekk ut på å gjennomføre ei forskingsbasert evaluering av korleis det fleirkulturelle perspektivet vert teke vare på i læremiddel. (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 5)

Prosjektet konkluderer med at det fleirkulturelle kjem fram i læreverka i den forstand at nokon barn vert kalla Ali og Fatima, men at dette ikkje er nok. Det er til dømes den tradisjonelle norske levemåten som vert framstilt, noko som ikkje er så rart i seg sjølv, sidan det er læreverk brukt på norsk skule. Fråværet av alternative levemåtar, matvanar o.l. resulterer derimot i at "det norske" framstår som normalen, medan andre alternativ vert nemnde i liten grad. I tillegg er det få funn av tekstar og bilete frå andre kulturar enn den norske, og særskilt få funn som er relaterte til dei største innvandrargruppene i Noreg. (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s 46)

Ilieva (2000) har skrive ein artikkel der målet er å utforske førekomsten av kultur i tekstbøker for ESL (english as a second language). Ho utfører ei kritisk diskursanalyse på nokre tekstar, som handlar om "shopping" i ei tekstbok for vaksne innvandrarar. Ho tek føre seg spørsmåla: Kva vert rekna som kulturell kunnskap i tekstane? Kven sine syn på kultur vert presentert i tekstane? Tillèt tekstane at elevane sjølve kan utforske og forhandle sine kulturelle erfaringar i det canadiske miljøet? (Ilieva, 2000, s. 50) Dette er det einaste tilfellet av tidlegare forskning eg har funne som har retta seg mot vaksne innvandrarar, og det er difor interessant om å sjå på om dette også vil gjelde for norsk for vaksne innvandrarar i Noreg.

Konklusjonen hennar er at innhaldet i tekstane er framstilt som einsidige og udiskuterbare fakta, og at det er lite rom for elevane å utforske og forhandle sine erfaringar. Ho meiner det er på tide at lærebokforfattarane skriv bøker med rom for fleire syn på kultur og ikkje minst med rom for innvandrarane å forhandle om sin plass i den nye kanadiske kulturen dei er ein del av. Ho peiker på at det å få lov til å adressere konfliktane mellom kulturar og flyten av kulturelle former som er ein del av kvardagslege møter, er med på å integrere elevane i samfunnet. (Ilieva, 2000, s. 60)

Andersson-Bakken og Bakken (2017) har skriva ein artikkel om korleis to lærebøker i norsk på vidaregåande skule, ved hjelp av ulike strategiar, inkluderer det fleirkulturelle perspektivet i norskfaget. Når norskfaget skal fanna om ei kulturelt samansett gruppe og formidle eit fleirkulturelt lærestoff, stiller forfattarane spørsmål ved kven som vert inkludert i det kommunikative fellesskapet til faget. Dei stiller spørsmål ved kven som snakkar, og til kven som inngår i *vi*-et til norskfaget (Andersson-Bakken og Bakken, 2017, s. 20), noko som også er relevant for min studie.

Forfattarane studerer to lærebøker i norsk for vidaregåande skule på studieførebuande linje og dei jobbar ut i frå to problemstillingar. «Hvordan blir kompetansemålet «drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utval samtidstekster» integrert i faget for øvrig? Og kven inngår i det *vi*-et som skrives fram i lærebokas omtale om dette kompetansemålet?». (Andersson-Bakken og Bakken, 2017, s. 20)

Andersson-Bakken og Bakken (2017) kjem fram til at dei to lærebøkene har ulike framstillingar av temaa kulturmøte og kulturkonfliktar. I den eine boka er det fokus på norsk og skandinavisk samtidslitteratur, medan i den andre er temaet knytt meir opp mot argumentasjon og retorikk der det også vert gitt råd til korleis elevane sjølve kan agere i ein diskusjon om kultur. Begge bøkene framstiller temaet i egne kapittel og det fleirkulturelle blir avgrensa frå heilheita og difor ikkje integrert i faget. (Andersson-Bakken og Bakken, 2017, s. 24)

Forfattarane tek også føre seg bruken av *vi* i dei to bøkene, og stiller spørsmål ved om det er eit *inkludert vi* som omfattar mottakaren, eller eit *eksklusivt vi* som ikkje omfattar mottakaren. Dei peiker på at det i ei norsklærebok for vidaregåande vil vere behov for eit inkluderende *vi* som inkluderer eleven som forsøker å lære seg faget, sidan eit eksklusivt *vi* vil skape ein avstand mellom eleven og faget, noko som vil vere lite produktivt i undervisninga. (Andersson-Bakken og Bakken, 2017, s. 25)

I den eine boka konkluderer forfattarane med at *vi*-et er hyppig brukt og det omfattar personar med tradisjonell norsk kulturbakgrunn, inkludert den samiske befolkninga, men ekskluderer ein heil del personar med andre kulturbakgrunnar (Andersson- Bakken og Bakken, 2017, s. 27). I den andre boka er det også ein høg førekomst av ordet *vi*, men *vi*-et i denne boka er brukt i ein vidare forstand og inkluderer alle menneske, men vert også avgrensa til innbyggjarar i dagens fleirkulturelle Noreg.

I samband med min studie vert det forventet ein høgare del av fleirkulturelle aspekt i læreverket sidan målgruppa er utelukkande vaksne innvandrarar frå mange ulike land. (Sjå kapittel 4.3 for mine funn, og 5.3 for drøfting av dette temaet)

2.4.4 Oppsummering - tidlegare forskning

Den tidlegare forskinga, som i hovudsak er gjort på grunnskule og vidaregåande, tyder på at lærebøkene stort sett har hatt eit einseitig syn på både språk og kultur, det er sjeldan at innhaldet tilseier at elevane kjenner seg igjen og det er lite rom for å forhandle og utforske eigen identitet og kultur på grunnlag av læreboktekstane. Det ser også ut til at lærebøkene avgrensar kultur som tema til enkelte kapittel og det vert difor ikkje integrert i heilskapen av undervisninga, og kven som inngår i *vi*-et i lærebøkene kan vere noko varierende. I mi leiting etter å finne forskning på andrespråk for vaksne, har eg ikkje funne nokon andre studiar enn Ilieva (2000). Denne studien vil difor undersøkje i kor stor grad konklusjonane til tidlegare forskning på grunnskule og vidaregåande også vil gjelde norsk for vaksne innvandrarar.

Sidan studien handlar om å analysere eit læreverket for vaksne innvandrarar er det nødvendig å sjå litt nærmare på læremiddel som analyseobjekt noko eg vil ta føre meg i neste delkapittel.

2.5 Læremiddel som analyseobjekt

Dette kapittelet tek først føre seg nokre omgrepsavklaringar rundt læremiddel før eg ser nærmare på læremiddel i skulen. Til slutt beskriv eg kort korleis læreverket Hei! er bygd opp på dei tre ulike nivåa.

2.5.1 Læreverket, læremiddel, læringsressurs - eit hav av omgrep

Når det gjeld læremiddel, peiker Skjelbred (2019) på at det er viktig å skilje mellom skulens tekstar og hjelpemiddel. Hjelpemidla vert delt inn i verktøy (t.d. Chromebook/nettbrett, skrivereiskap, touchtavle o.l.) og gjenstandar (til dømes konkretiseringsutstyr). Skulens tekstar vert delt inn i primære skuletekstar, (til dømes lærebøker eller læringsspel) og

sekundære skuletekstar (til dømes aviser og romanar). Læremiddel som denne studien tek føre seg, vil med andre ord hovudsakleg vere primære skuletekstar. (Skjelbred, 2019, s. 22)

I denne studien starta eg med å ta utgangspunkt i definisjonen til forskrift til opplæringslova (2006) som går slik: “Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.” (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 17-1, 4. avsnitt).

Denne definisjonen vert litt generell og overordna, difor vel eg å ta utgangspunkt i omgrepet *læreverk*, sidan eg har valt ut eit verk, med fleire nivå, som ein eller fleire forfattarar har utvikla og eit forlag har satsa på. Tanken er at læremiddel er det overordna og generelle omgrepet, så denne studien er ei læremiddelanalyse, men med fokus på eit læreverk (Hei!) på tre nivå (A1, A2 og B1).

2.5.2 Læremiddel i skulen

“Hver dag leses lærebøker og andre skoletekster av ca. 800 000 mennesker” skriv Skjelbred (2019, s. 11), og innhaldet i desse tekstane har som mål å formidle dei kunnskapar, haldningar og verdiar som samfunnet meiner er viktige nok til å vidareføre dei (Skjelbred, 2019, s. 143).

Tekstar kjenneteiknast ved at dei inngår i ein kommunikasjon mellom avsendar og mottakar, i tillegg til at dei har eit formål og må tolkast. Dei får meining gjennom den samanhengen dei står i, noko som Skjelbred deler inn i situasjonskontekst og kulturkontekst. (Skjelbred, 2019, s. 13) Situasjonskonteksten refererer til den konkrete situasjonen som tekstarbeidet skjer i (t.d.: lese i tekstboka i klasserommet eller lese eit kommentarfelt i ei avis på nett).

Kulturkonteksten er derimot meir omfattande og inneber også verdiar og normer. (Skjelbred, 2019, s. 13-14; Jølbo, 2018, s. 344) Verdiane kan vere ideal som er forankra i læreplanen (Jølbo, 2018, s. 344), til dømes at arbeidet med norsk for vaksne innvandrarar opnar for demokratiske prosessar, engasjement og kritisk tenking (HK-dir, 2021b, s. 3).

Røthing (2015) peikar på at lærebøker som tekst har nokre særtrekk. Det eine er at dei er *belærande* i den forstand at dei prøver å overtyde lesaren og skape oppslutning rundt dei perspektiva som vert presentert. I tillegg er lærebøkene i bruk på ein normativ arena, noko som gir dei ein annan status og autoritet enn andre bøker. (Røthing, 2015, s. 73) Denne autoriteten og makta som læremidla har til å påverke med blant anna haldningar og verdiar, gjer at det er viktig å kritisk analysere læremiddel (Røthing, 2015).

Nordkvelle (2006) skriv at læreboka kanskje er den einaste faglitterære kjelda til kunnskap som barn får om verda (Nordkvelle, 2006, s. 106). For vaksne vil dette også avhenge av skulebakgrunnen som den vaksne har med seg i bagasjen, og om den vaksne har vakse opp i byen eller på landet, noko som i mange land kan avgrense moglegheitene til å få lov til å gå på skule. Likevel vil nok møtet med, og kunnskap om, det norske samfunnet i stor grad kome fram gjennom lærebøker i vaksenopplæringa. I tillegg kjem sjølvsaft erfaringar dei vaksne gjer i møtet med det nye samfunnet.

Grimstad og Myklebust (2012) peiker på at mange fagboktekstar tek for gitt at lesaren har ein bestemt type bakgrunnskunnskap og at desse kunnskapane byggjer på rike erfaringar med ei norsk referanseramme (Grimstad og Myklebust, 2012, s. 198). Dersom det fleirkulturelle derimot skal gjennomsyre kvardagen og ikkje berre kome fram i eitt kapittel, er det viktig med det Hauge (2014) kallar internasjonalisering av skulen. Internasjonalisering av opplæringa består til dømes av synleggjering av det fleirkulturelle og at eit globalt perspektiv er integrert i opplæringa. I tillegg handlar det om å ha eit samanliknande perspektiv på dei temaa som ein tek opp i undervisninga. Dette vil bidra til at alle elevar vert inkludert i fellesskapet. Synleggjering av fleirkulturelle perspektiv i læremiddela som vert brukt, kan føre til at elevane opplever å få identitetsstadfesting (Hauge, 2014, s. 113) i møte med lærebøkene i skulekvardagen .

2.5.3 Oppbygginga av læreverket Hei!

Hei! A1 består av 15 kapittel, eller leksjonar, som dei vert kalla i læreverket (sjå vedlegg 1 for oversikt over dei ulike leksjonane i dei tre ulike bøkene). Læreverket dekkjer nivå A1 i læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar (Vox, 2012). Tekstboka inneheld berre to teksttypar som er forteljande tekstar (altså når ein av hovudpersonane presenterer noko i eg-form) og dialogar. Den har fem hovudpersonar og desse personane held den raude tråden gjennom heile boka, så alle leksjonane handlar om dei. Fire av dei fem hovudpersonane har innvandrarbakgrunn. Ein er nordmann, to går på norskkurs og er nye i Noreg, ein er i prosessen med å avslutte norskkurs og har praksisplass, og ein kom til Noreg som innvandrar for mange år sidan.

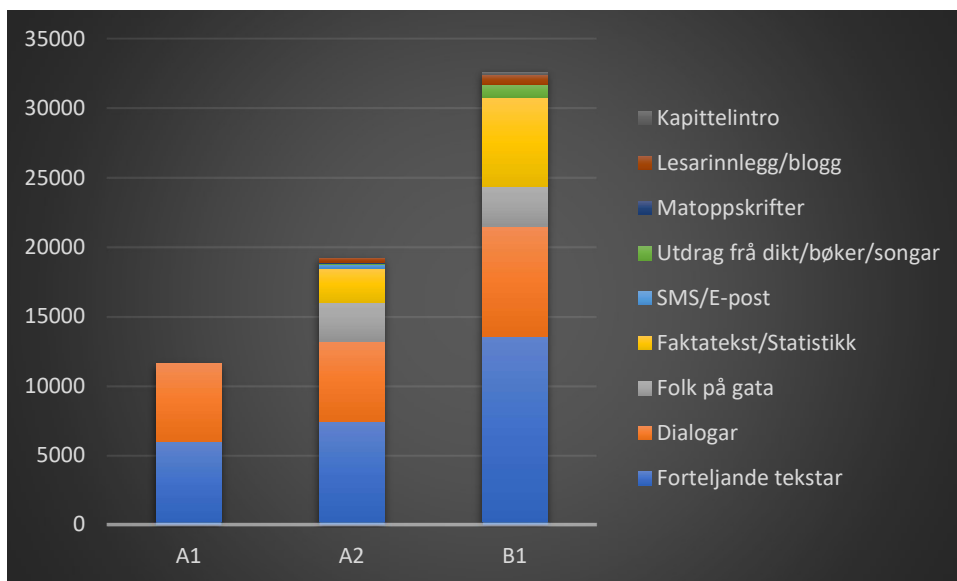
Hei! A2 består av 10 leksjonar (sjå vedlegg 1) og læreverket dekkjer nivå A2 i læreplan i norsk for vaksne innvandrarar (HK-dir, 2021b). Dette er den einaste av bøkene som er oppdatert etter ny læreplan. Tekstboka inneheld litt fleire typar tekstar enn A1. Til dømes e-postar, lesarinlegg, intervju, avisartiklar, faktatekstar m.m., men mesteparten av tekstane er

likevel forteljande tekstar og dialogar. Tekstboka har ein hovudperson. Han heiter Adil og er andregenerasjons innvandrar, men oppvaksen i Noreg med pakistanske foreldre.

Hei! B1 består av 12 leksjonar (sjå vedlegg 1) og læreverket dekkjer nivå B1 i læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar (Vox, 2012). Tekstboka inneheld ulike typar tekstar som til dømes personlege forteljingar, intervju, faktatekstar, skjønnlitterære tekstar, samansette tekstar m.m., men alle leksjonar inneheld minimum ein dialog. Tekstboka har ein hovudperson. Ho heiter Sofia og har vakse opp i Noreg med norsk mor og gresk far.

Alle nivåa består av fleire komponentar, både digitale og fysiske (sjå kapittel 3.2.1, tabell 1). A1-boka som har A1 som språknivå har enklast språk og kortast tekstar. Neste nivå har litt meir avansert språk og litt lenger tekstar og B1 har vanskelegast språk og dei lengste tekstane av desse tre bøkene (sjå figur 2 for totalt tal på ord i dei ulike bøkene). Alle bøkene er rike på bilde og illustrasjonar.

Under ser vi at bøkene på dei tre nivåa består av ulike typar tekstar. Det er hovudsakleg dialogar og forteljande tekstar, men A2- og B1-boka har også ein del andre typar tekst.



Figur 1: Ulike typar tekstar som bøkene består av.

3 Materiale og metode

Dette kapittelet har tre delar. I den første delen vil eg beskrive den vitskapsteoretiske forankringa til studien min, der eg peiker på hermeneutikken som mi vitskapsteoretiske tilnærming. I den andre delen tek eg føre meg det metodiske designet på oppgåva der eg først beskriv utvalet for analysen, så korleis kvalitativ innhaldsanalyse og kritisk analyse er relevant, kva metodiske avgrensingar eg har gjort og korleis eg har gjennomført analysen. Til slutt skriv eg om kvaliteten i forskingsarbeidet mitt.

3.1 Vitskapsteoretisk forankring

Vitskap har som mål å bringe fram kunnskap om, og innsikt i, korleis ulike fenomen heng saman. I tillegg er det eit poeng at vitskapen er i utvikling. Den gjer framsteg som fordrar at nye fakta kjem «på bordet» samtidig som at gamle oppfatningar forkastast. (Thurén, 2004, s. 13)

Teori kjem frå det greske ordet *theoria* som tyder “en måte å se ting på” eller “en måte å reflektere over noe på” (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 20). Når forskarar betraktar verkelegheita rundt seg, har dei eit grunnleggande perspektiv (eller ein teori) som held fokus på det dei er ute etter å finne ut av. Når ein vel ein teori gjer ein difor ei avgrensing, fordi ein fokuserer på noko, medan ein ser vekk frå noko anna. (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 20)

Ved å bygge på andre sine teoriar kan din studie bidra til å kaste nytt lys over feltet som vert undersøkt og kanskje støtte opp under ein eller fleire teoriar (Krogtoft og Sjøvoll, 2018, s. 46). Val av teoretiske perspektiv får med andre ord betydning for kva del av verkelegheita vi søker å forstå og få innsikt i.

I denne studien er målet å forstå korleis kulturelt og språkleg mangfald vert vektlagt og framstilt i eit læreverk for vaksne innvandrarak og det vil då vere nødvendig å tolke tekstar. Dette vil bli gjort ved å lage kategoriar og jobbar ut i frå, samtidig som eg brukar faglitteratur og tidlegare forskning som eit grunnlag for både kategorisering, tolking og drøfting. I den samanheng er det nærliggande å ha hermeneutikken som ei vitskapsteoretisk tilnærming til analysen, medan kvalitativ innhaldsanalyse er metoden for arbeidet.

3.1.1 Hermeneutikken

Hermeneutikk tyder “tolkingslære” (Thurén, 2004, s. 106; Grønmo, 2019, s. 393) og handlar om å forstå andre menneske. Thurén (2004) peiker på at ein kan tolke menneske sine

handlingar og personlegdom, men også resultata av menneske si handling, uttrykt til dømes i skrift (Thurén, 2004, s. 106), slik som denne studien baserer seg på.

Eit sentral omgrep i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen. (Fangen, 2010, s. 47; Gadamer, 2001; Kjørup, 2008; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 237; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 130; Thurén, 2004, s. 70).

Den hermeneutiske spiralen beskriv eit vekselspel mellom heilheit og del, der delen hjelper oss å forstå heilheita og omvendt (Thurén, 2004, s. 70). I denne studien har eg ei hermeneutisk tilnærming i den forstand at eg tolkar tekstar gjennom å sjå på delane som gir meg meir forståing om heilheita, samtidig som dette vil påverke mitt syn på delane.

I tillegg kan spiralanalogien knytast til at større erfaring gir betre forståing, som på si side gjer at ein oppfattar fleire detaljar. (Thurén, 2004, s. 70) Den som les (eller tolkar) lagar med andre ord heile tida for-utkast [vorentwurf], som vert revidert etter kvart som ein kjem djupare inn i meininga (Gadamer, 2001, s. 116). Desse førforståingane våre “uttrykker vår forankring i familie, samfunn og stat, vår kulturelle ballast”, noko vi må bruke for å oppnå forståing (Kjørup, 2008, s. 76). I denne studien vil førforståinga mi påverke meg både før, under og etter analysearbeidet. Førforståinga mi inneber at eg er vand til å bruke læremiddel som verktøy i undervisninga, mi forståing om kva mangfald er vil også framstå som førforståing, sidan det er denne eg tolkar tekstane utifrå. Diskusjonar om læreverket med kollegaer og mi eiga erfaring med bruk av læremiddel vil også vere førforståing eg har før eg går inn i analysearbeidet. Mi oppgåve er å vere bevisst på desse førforståingane, slik at eg kan luke ut det som hindrar meg i å ha ei openheit i møtet med tekstane.

Innanfor hermeneutikken er det også viktig at tekstane vert forstått utifrå den konteksten dei står i og forskaren må sjå på samanhengen for å kunne forstå teksten (Thurén, 2009, s. 108-109). Fyrst når forskaren tolkar og behandlar kunnskapen vil den kunne bli abstrakt og uavhengig av den konteksten den kjem ifrå (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 17). I samband med analyse av læremiddel, vil til dømes endring av læreplanar, bakgrunnen til mottakarane og samfunnsmessige verdiar vere kontekstar som er i stadig endring. I denne studien vil det vere viktig å ta omsyn til kven som er mottakarane av læreverket, altså vaksne innvandrarar som er nye i Noreg.

3.2 Metodisk design

I dette kapitlet vil eg først beskrive utvalet som er utgangspunktet for studien før eg går over til å sjå på kvalitativ innhaldsanalyse og korleis eg bruker kvantitative data i dette arbeidet. Så vil eg kort peike på korleis kritisk analyse er relatert til studien før eg går over til å beskrive nokre metodiske avgrensingar i arbeidet med denne læremiddelanalysen. Til slutt vil eg gå gjennom korleis eg har gjennomført analyseprosessen kategori for kategori.

3.2.1 Utval

Som lærar i vaksenopplæringa har eg valt å analysere bøker som ofte er brukt i norskopplæringa for vaksne når nynorsk er målforma. Hei! av Cappelen Damm er eit av dei nyaste verka som er utgitt på nynorsk. Hei! A2 er revidert etter ny læreplan (HK-dir, 2021b), medan Hei! A1 og Hei! B1 ikkje er revidert enno, og det er ikkje gitt nokon føringar på når dei eventuelt vil bli revidert. Eg har likevel valt å analysere alle tre læreverka sidan tilpassa opplæring står sterkt i både gammal og ny læreplan (Vox, 2012; HK-dir, 2021b).

Mottakarane for læreverket er vaksne innvandrarakar som lærer norsk etter integreringsloven (2021), og bakgrunnen til mottakarane er svært varierende med tanke på til dømes alder, språk, nasjonalitet, kultur og skulebakgrunn. I vaksenopplæringa er det vanleg å dele elevgruppa etter språknivå og utdanningsbakgrunn, slik at ein elev som nettopp har kome til Noreg går i gruppe saman med andre på same nivå. I tillegg har dei ofte nokolunde same utdanningsnivå frå heimlandet, men i små kommunar og på små læringscenter er dette ikkje alltid mogleg å få til. Det kan då hende at elevar som har høg utdanning frå heimlandet kjem i same gruppe som elevar med lite utdanning frå heimlandet.

Sidan stort sett alle mottakarane er innvandrarakar og har rett og plikt på opplæring i norsk etter integreringsloven (2021) er det nærliggande å tenkje at det vil vere eit relativt stort fokus på språkleg og kulturelt mangfald i læreverket.

Det er også viktig å peike på at eg ikkje har analysert verket som heilheit, men eg har hatt hovudfokus på tekstbøkene som er retta mot lesarane. I tillegg har eg undersøkt lærarrettleggane i samband med motsetningsparet *norsk* og *morsmål*. Dette kjem eg tilbake til i kapittel 4.3.1 og 5.3.1.

Oversikt over komponentane i læreverket, der det som er understreka er teke med i utvalet:

Lærlisens A1, A2 og B1	Elevlisens A1, A2 og B1
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Generell lærarretteiing</u> (A1-og B1versjonen) • <u>Lærarretteiing for kvar leksjon</u> • <u>Digital tekstbok med lydfile til alle sider</u> • Digitale elevoppgåver • Arbeidsbok med grammatikk • Ordlister på fleire språk • Verblister • Ekstra leseoppgåver, lytteoppgåver og skriveoppgåver i pdf-format • Kapittelprøver • Grammatikkteori • Bilde til munnleg øving 	<ul style="list-style-type: none"> • Digital tekstbok med lydfile til alle sider (same bok som på lærlisensen) • Digitale elevoppgåver (t.d.: oppgåver til tekstbok, grammatikk, leseoppgåver, skriveoppgåver, lytteoppgåver, munnlege oppgåver, i A1-ressursen er det i tillegg digitale <i>flashcards</i> med bilde, ord og tekst, tekstanalyse av korte tekstar og uttaleoppgåver) • Arbeidsbok med grammatikk • Ordlister på fleire språk • Verblister

Tabell 1: Oversikt over komponentane til læreverket.

Utheva tekst betyr at ressursane er dei same som finnast i elevressursen og understrekinga viser til dei delane eg har undersøkt.

Eg har undersøkt tekstbøkene og lærarretteiingane i si heilheit og ikkje berre trekt ut enkelte leksjonar (Sjå vedlegg 1 for komplett oversikt over leksjonane).

I utgangspunktet hadde eg avgrensa studien til å analysere to av nivåa i læreverket, altså Hei! A1 og Hei! A2, men på grunn av få funn i Hei! A1 tekstbok når det kom til kategorien kulturkontakt, valde eg å inkludere Hei! B1 Tekstbok i tillegg til dei to andre. Dette vart gjort for å få eit breiare utval og studien famnar difor om ein større del av dei læreverka som fleire innvandrara er gjennom i si norskopplæring.

På ein måte forskar eg på eigen praksis ved å ta utgangspunkt i læreverk som min arbeidsstad har brukt og bruker mykje i klasserommet. Dette vert min måte å kvalitetssikre læreverket på.

Sjølv om eg kjenner læreverket relativt godt, vil ei nærlesing gi djupare kunnskap og forståing. Det å nærlese, eller lese ei tekst grundig, blir ofte definert som kvalitativ metode (Asdal og Reinertsen, 2020, s. 21), eller ei analyse av innhald, altså å forstå kvalitetane til dokumentet. Ei kvalitativ innhaldsanalyse vil difor vere eit godt verktøy for å få djupare forståing av læreverket.

3.2.2 Kvalitativ innhaldsanalyse

Innhaldsanalyse er ein metode som kan brukast for å undersøkje og gå gjennom innhald i dokument på ein systematisk måte, ved å kategorisere, registrere og analysere (Grønmo, 2019, s. 135), og ei innhaldsanalyse kan vere både kvantitativ og kvalitativ.

Ei kvalitativ innhaldsanalyse handlar om å systematisere tekstsitat eller andre innhaldselement i ein tekst med mål om å belyse spesifikke problemstillingar, noko som til dømes kan «dreie seg om å få innblikk i hvilke fortellinger, argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som står sentralt i ulike tekster.» (Grønmo, 2019, s. 142). I min studie er dette interessant for å sjå om til dømes ressursperspektivet er ein verdi som kjem til syne i arbeidet med læreverket.

Formålet med ei kvalitativ innhaldsanalyse er vanlegvis å kome fram til ei heilskapleg forståing av spesifikke forhold, og ein føresetnad for å kunne oppnå dette er at desse forholda er tilstrekkeleg avgrensa (Grønmo, 2016, s. 280). Koding og kategorisering er med andre ord også avgjerande for kvalitativ innhaldsanalyse i den forstand at kvalitative data dreier seg om ei oppdeling av datamaterialet der ein deler elementa inn i ulike grupper. Sidan målet er å bruke dette som eit grunnlag for heilskapleg forståing, er det viktig å sette desse elementa saman igjen og at ein ser på samanhengen mellom dei ulike delane. (Grønmo, 2019, s. 281) I kvalitativ innhaldsanalyse er det med andre ord ei veksling mellom datainnsamling og dataanalyse der innhaldet i tekstane vert vurdert og tolka opp mot problemstillinga. I tillegg vert ulike delar vurdert i forhold til kvarandre noko som dannar grunnlag for å finne felles trekk mellom ulike tekstelement og slik kunne gruppere dei i kategoriar. (Grønmo, 2019, s. 179) Denne vekslinga mellom datainnsamling og dataanalyse har vore svært sentral i mitt arbeid og eg har heile tida vurdert om kategoriseringa og kodinga kan føre til ei heilskapleg forståing eller om eg har vore nøydd til å justere kategoriane eg har brukt for å treffe problemstillinga på best mogleg måte.

Ei kvantitativ innhaldsanalyse handlar typisk om å dele opp tekstar i avgrensa einingar og deretter måle dei i frekvens og omfang (Bratberg, 2021, s. 14). Ein del av analysen i min studie handlar nettopp om å dele opp tekstar i ord eller tema og telle dei opp for å finne

frekvens og omfang samanlikna med heilskapen. Samtidig har eg ikkje teke utgangspunkt i eit strengt kodeskjema eller sett berre på dei talmessige verdiane og denne studien vil difor vere ei kvalitativ innhaldsanalyse, men med innslag av kvantitativ analyse for å få fram vektlegginga av nokre av kategoriane. Studien har også eit kritisk perspektiv på analysen og eg vil no kort forklare korleis den kritiske analysen er relevant for studien.

3.2.3 Kritisk analyse

Kritisk analyse handlar om å ta utgangspunkt i eit sosialt fenomen som står i motsetnad til dei verdiane som er meint å kome til uttrykk i teksten (Bratberg, 2021, s. 28). I denne studien handlar det til dømes om fokuset som læreplanar og lærarrettleiing har på å sjå på fleirspråklegheit som ein ressurs og finne ut om det faktisk kjem fram i tekstbøkene som lesarane møter.

Kritisk analyse står i nær samanheng med kritisk pedagogikk noko som ifølgje Westrheim (2014) vil fremje eit kritisk syn både på det fleirkulturelle i utdanningssystemet og i samfunnet. Det vert her stilt spørsmål ved om skulen og utdanningsinstitusjonar evnar å skape reell likskap, når det som ofte skjer er at dei reproduserer forskjell. Det typiske for den kritiske tradisjonen er fokuset på ein sosial eller kulturell kritikk og målet er å bli bevisst krefter i samfunnet som opprettheld makt og posisjon og som ofte går utover dei svakaste gruppene. (Westrheim, 2014, s. 38-39) I denne studien vil det difor vere fokus på om læreverket klarer å fremje inkludering eller om det bidreg til å reproducere forskjell.

I ein analyse med bakgrunn i kritisk teori stiller ein spørsmål ved kvifor systemet har blitt som det har blitt. Ein har eit syn på fenomenet ein studerer som noko som vart skapt i ei spesiell tid, med spesifikke føresetnadar og i ein spesifikk kontekst utifrå dåtidas omsyn, noko som kan avvike frå dagens behov og omsyn. Ein kan vidare stille spørsmål ved kven som har kraft og legitimitet til å fremje forslag til endringar, utvikle kunnskap og forvalte verdiar for fellesskapet på det området ein undersøker. (Tolo, 2014, s. 105) I denne studien vil det vere viktig å ta omsyn til forskning på andrespråksfeltet i tillegg til å sjå på kven som er mottakarar av læreverket og kva kontekst læreverket står i.

For å kunne sette i gong med ei slik omfattande oppgåve har eg vore nøydd til å gjere nokre avgrensingar av arbeidet.

3.2.4 Metodiske avgrensingar

I utvalet har eg vore oppteken av å ta utgangspunkt i delar av læreverket som rettar seg mot målgruppa som er vaksne innvandrarakar som lærer norsk som andrespråk, altså tekstbøkene. I tillegg ønskte eg å finne ut om lærarrettleiinga har eit ressursperspektiv på fleirspråklegheit og meir nøyaktig eksplisitt instruksjon i bruk av morsmål.

For å finne ut korleis læreverket vektlegg og framstiller språkleg og kulturelt mangfald og korleis dette bidreg til inkludering av mottakarane har eg teke utgangspunkt i nokre analytiske kategoriar:

1.	Fleirspråklegheit	Kva slags fokus får fleirspråklegheit i læreverket?	<ul style="list-style-type: none">• Korleis blir motsetningsparet norsk/morsmål brukt i lærarrettleiingane?• Korleis blir fleirspråklegheit tematisert i tekstbøkene?• Kva språk blir nemnde i tillegg til norsk i tekstbøkene og i kva samanheng?• Kva andre språk enn norsk er brukt i tekstbøkene og i kva samanheng?
2.	Persongalleri	Korleis bidreg persongalleriet til å synleggjere språkleg og kulturelt mangfald?	<ul style="list-style-type: none">• Korleis framstår persongalleriet med tanke på namn og nasjonalitet?• Kven kjem til orde i bøkene og kva snakkar dei om?
3.	Kulturkontakt	Korleis vert kulturkontakt vektlagt og framstilt i bøkene?	<ul style="list-style-type: none">• Kven er inkludert i <i>vi</i> i tekstbøkene?• Korleis vert kulturelle forskjellar vektlagt og framstilt i læreverket

			<p>med tanke på mat og klede i bilde og i tekst i tekstbøkene?</p> <ul style="list-style-type: none"> • På kva måte vert kulturforskjellar og forskjellsbehandling vektlagt og framstilt i tekstbøkene? • Korleis er innvandring vektlagt og framstilt i tekstbøkene? • Korleis er identitet vektlagt og framstilt i tekstbøkene?
--	--	--	--

Tabell 2: Analysekategoriar

Nokre av funna som er gjort i samband med desse analysekategoriane kan skli litt over i kvarandre og passe inn i fleire kategoriar. Eg har valt å inkludere funn som passar inn i fleire kategoriar sidan det kan vere ulike sider ved teksta som kjem fram i dei ulike kategoriane. Slik som til dømes i funnet om Felipe Aleksander Pavez (sjå vedlegg 11 og 13) som handlar om både forskjellsbehandling og identitet. I neste kapittel vil eg beskrive korleis eg har gjennomført analysen.

3.2.5 Gjennomføringa av analysen

Analysekategoriene er ein del av førebuinga til studien der eg vel hovudkategoriene for studien, eller prioriterte tema som Grønmo (2016, s. 176) kallar det. I gjennomføringa av datainnsamlinga kan ein ha eit deduktivt eller eit induktivt perspektiv, altså at ein tek utgangspunkt i kategoriene når ein analyserer (deduktivt) eller at ein tek utgangspunkt i materialet for å lage kategoriene (induktivt) (Bratberg, 2021; Postholm og Jacobsen, 2018).

Denne studien vil hovudsakleg ta utgangspunkt i ein deduktiv strategi, sidan eg tolkar i lys av mine tidlegare erfaringar, teori og analytiske kategoriar som er definert på førehand. Samtidig vil eg ikkje vere låst til denne deduktive strategien, og i gjennomføringa av analysen har eg undervegs justert nokon av kategoriene i samband med funn eg har gjort i innsamling av data. Studien ber med andre ord også preg av ein induktiv strategi.

Eg måtte bruke forskjellige metodar for nærlesing i tekstbøkene og lærarrettleiingane. Lærarrettleiingane ligg alle som søkbare pdf-ar, og eg kunne her søkje opp enkeltord for å finne dei i dei ulike tekstane. Tekstbøkene er ikkje søkbare, men eg gjorde eit forsøk på å først lagre sidene som bilde, for så å konvertere til pdf. Sidan mange av sidene har mørke

fargar og tekstar står opp på bilde, var det mange sider som likevel ikkje vart søkbare. Eg forkasta difor denne metoden og har heller manuelt telt opp ord og nærlest etter søkjeord i den fysiske tekstboka, for å ha kontroll på at alt vert inkludert.

I dei kategoriane som er undersøkt i samband med tal på tematiserte ord sett opp mot totalt tal på ord, vil det i nokon tilfelle vere heile tekstar som er trekt fram, medan i andre tilfelle vil det vere trekt fram berre setningar som er relevante for kategorien. Det kjem an på om eg tolkar heile teksta eller berre delar av teksta som relevant.

I dataanalyseprosessen tok eg utgangspunkt i problemstillinga og dei analytiske kategoriane og gjekk systematisk til verks i gjennomlesinga. Denne gjennomlesinga førte til at eg kunne vurdere og revurdere analysekategoriane mine der eg fjerna ein analysekategori som ikkje var relevant i tillegg til å spisse nokre av kategoriane som var for vide. Etter gjennomlesing gjekk eg over til nærlesing av dei elementa som best belyste problemstillinga mi. Ved å sette opp tabellar med funn i kategoriar (sjå vedlegg 2-13), har eg ei heile tida hatt ei oversikt over det eg skal fokusere på.

Denne systematiske analysen vart gjennomført i alle elementa i utvalet og alle funn ligg i tabellar som vedlegg. Eg vil no beskrive tankegangen i analysen av kvar kategori.

3.2.5.1 *Fleirspråklegheit*

I lærarrettleiingane undersøkte eg førekomsten av motsetningsparet *norsk* og *morsmål*, der eg har fokusert på ordet *norsk* berre som substantiv, slik at det står i motsetnad til *morsmål*, sidan eg vil sjå om det er større fokus på det eine enn det andre. I den samanheng gjorde eg søk i pdf-filane til lærarrettleiingane for å kunne telje opp førekomsten av motsetningsparet og slik finne ut kva det var størst fokus på. (Sjå vedlegg 2)

For å finne ut om fleirspråklegheit var eit tema i tekstbøkene, undersøkte eg først om det var nokon overskrifter med ordet *fleirspråklegheit*, for deretter å leite etter ordet inne i alle tekstane i tekstbøkene. Sidan tekstbøkene ikkje er søkbare, måtte eg manuelt leite etter temaet ved å nærlese. I mangelen på funn konkluderte eg med at eg måtte utvide kategorien til å inkludere tekstar som også handla om å lære seg norsk. Implisitt vil det innebere at ein person som lærer seg norsk kan eit språk frå før og difor er fleirspråkleg. Tekstane som handlar om denne andrespråklæringa er difor inkludert i undersøkinga. (Sjå vedlegg 3)

Under delkategorien språk nemnde og språk brukt ønskte eg å undersøke kva språk som vart nemnde i tekstbøkene, altså kva språknamn som kom fram gjennom bøkene. Til denne kategorien laga eg ein tabell og skreiv opp sidetal og kvart språk som vart nemnd. Nedst på

tabellen summerte eg opp kor mange gongar det vart nemnd eit språk og fordelinga av dei språka som vart nemnd. (Sjå vedlegg 4)

Eg ønskte også å undersøke kva andre språk enn norsk som var brukt i bøkene, altså tekstar som var skriva på andre språk enn norsk, men her gjorde eg ingen funn. (Sjå vedlegg 4)

3.2.5.2 *Persongalleri*

I undersøkinga av persongalleriet laga eg ein tabell med plass til namn og nasjonalitet. Deretter starta eg å gå gjennom tekstbøkene side for side og skreiv ned alle namn og nasjonalitetar som var nemnde. Nedst i tabellen summerte eg tal på funn og tal på kor mange av dei som er norske. (Sjå vedlegg 5)

Utgangspunktet for å kunne kategorisere kven av personane som er norske eller ikkje har vore basert på kva som står om dei i tekstane. Der det ikkje har stått noko i tekstane har eg teke utgangspunkt i om namnet er tradisjonelt norsk eller ikkje. Dersom namnet har vore vanskeleg å sette i samband med ein nasjonalitet, har eg teke utgangspunkt i utsjånad og om personen ser norsk ut eller ikkje.

I talet på kven som er norske har eg valt å utelate personar som er fødte i Noreg med utanlandske foreldre sidan dei då mest truleg har vakse opp med minst ein annan kultur i tillegg til den norske. Eg har derimot inkludert hovudpersonen Sofia i B1-boka som norsk, sidan Sofia har ei norsk mor og er vaksen opp i Noreg. Det vil seie at dei som er barn av to innvandrarak er rekna som *ikkje norsk* i denne studien, medan personar som har minimum ein norsk forelder er rekna som *norsk*.

I underkategorien *kven kjem til orde?* har eg fokusert på forteljande tekstar og dialogar i dei tre tekstbøkene. Med tanke på å finne ut kven som kjem til orde har eg valt å ta utgangspunkt i tekstane som er i første person, eintal (eg-form). Ved oppteljing av tal på ord, har eg ikkje telt overskrifta eller ingress sidan dei sjeldan er i eg-form. Oppteljinga har gått føre seg både på setningsnivå og tekstnivå. Det vil seie at dersom store deler av teksta handlar om kategorien eg undersøker, har eg telt heile teksta. Viss kategorien berre dukkar opp i ei setning, har eg berre telt den eine setninga. Dersom same person kjem til orde i to ulike tekstar, blir dei rekna som to førekomstar. Eg har utelete tekstar der personen hovudsakleg snakkar om andre enn seg sjølv. (Sjå vedlegg 6)

3.2.5.3 *Kulturkontakt*

I denne kategorien undersøkte eg først bruken av *vi* i tekstbøkene. I tekstbøkene har eg teke utgangspunkt i tekstar som ikkje er fortalde av ein person direkte, men som er meir

informative. Det kan vere introduksjon til leksjonen eller andre informasjonstekstar. *Vi* i forteljande tekstar og dialogar har eg sett vekk ifrå så lenge det ikkje har vore retta mot lesaren av bøkene. For å tolke om *vi*-et inkluderer alle eller ikkje, har eg sett på samanhengen i setninga. Viss det kjem tydeleg fram at det er i norsk samanheng eller i samanheng med norske lovar og reglar, har eg kategorisert det som eit ekskluderande *vi*. Setningane eg har funne startar då gjerne med «I Noreg har vi/ gjer vi/ er vi ...». Tekstbøkene er gjennomgått side for side der eg har leita etter ordet *vi* og sett kva samanheng det har vore brukt. (Sjå vedlegg 7)

Når det gjeld undersøkinga av mat i tekstbøkene, har eg fokusert på når det kjem tydeleg fram av bilde eller tekst at maten er frå ein annan kultur enn den norske. Dette har eg lest ut frå teksta eller sett på bilde om det er mat eg kjenner igjen og klarer å tyde kva er. (Sjå vedlegg 8)

Angående klede frå andre kulturar har eg leita i tekstbøkene på alle bilde etter personar med klede som er vanlege eller uvanlege i Noreg/Norden. Eg starta med å telle opp funn av klede som er *typisk norske* før eg laga ein tabell med ei kolonne for sidetal og ei kolonne for klede som ikkje er typisk for nordmenn å bruke, der eg skildra kva type klede dette er. (Sjå vedlegg 9)

Eg har med andre ord studert bilde for bilde og person for person som er avbilda. Eit nytt bilde gir eit nytt funn sjølv om det er same personen med dei same kledda, men i ein ny setting. På same måte gir to personar i eitt bilde også to funn. Viss det er bilde med mange personar, har eg teke utgangspunkt i dei personane som er i fokus. Uskarpe personar i bakgrunnen har eg ikkje rekna med og heller ikkje bilde av store folkemengder som er vanskelege å telje.

Underkategorien kulturforskjellar har eg undersøkt ved å ta utgangspunkt i tekstar i tekstbøkene der persongalleriet eksplisitt samanliknar Noreg med heimlandet eller når det kjem tydeleg fram at noko frå den norske kulturen er uvanleg for den som uttalar seg i teksta. Eg har telt opp orda som eg tolkar som relevante for kategorien, noko som i nokon tilfelle har vore på setningsnivå medan andre har vore heile tekstar. (Sjå vedlegg 10)

I underkategorien forskjellsbehandling har eg i tekstbøkene leita etter tekstar som beskriv når innvandrarar vert behandla annleis enn nordmenn. Eg har teke utgangspunkt i tekstar som eksplisitt beskriv forskjellsbehandling, men også tekstar som implisitt beskriv forskjellsbehandling. (Sjå vedlegg 11)

For å finne ut om innvandring har vore eit tema har eg undersøkt kvar tekstbøkene nemner ordet *innvandring* eller *innvandrarar* som ein del av overskrifta til teksta. (Sjå vedlegg 12)

Til slutt har eg undersøkt korleis identitet er vektlagt og framstilt i tekstbøkene ved å leite etter ordet *identitet* og sjå kva samanheng det står i, i tillegg har eg inkludert tekstar som handlar om å finne seg sjølv i ein ny kultur eller å kategorisere seg sjølv som nordmann eller ikkje. (Sjå vedlegg 13)

Alle funna er notert i tabellar som ligg vedlagt. I kategoriane *fleirspråklegheit som tema*, *kulturforskjellar som tema*, *forskjellsbehandling som tema*, *innvandring som tema* og *identitet som tema* har eg hatt fokus på vektlegginga av temaa. For å kunne samanlikne har eg telt opp alle orda i tekstbøkene og i tekstane for å kunne sette opp eit diagram med forholdet mellom tal på ord i teksta som er relevant for kategorien og tal på ord totalt i boka. Eg har difor telt opp orda i dei avsnitta som handlar om fleirspråklegheit, satt dei inn i eit Excel-ark, summert pr. bok og samanlikna med totalt tal på ord i boka. I nokon tilfelle har eg berre tolka enkle setningar som relevante, og i andre tilfelle har det vore lengre tekstar.

3.3 Kvaliteten i forskinga og forskingsetiske vurderingar

I dette kapittelet vil eg først grunngi val av omgrep før eg går vidare til å beskrive pålitelegheita og gyldigheita til denne studien. Eg avsluttar metodedelene med ei kort beskriving av kva forskingsetiske vurderingar eg har teke omsyn til.

3.3.1 Omgrepsavklaring

Reliabilitet og validitet er ifølgje Grønmo (2019) to kriterium for å systematisk vurdere datakvaliteten i samfunnsvitskaplege studiar (Grønmo, 2019, s. 240). Postholm og Jacobsen (2018) peikar på at omgrepet reliabilitet handlar om korleis forskaren sin måte å gjennomføre forskinga på kan påverke det endelege resultatet, medan validitet handlar om kva restriksjonar som er knytt til eiga forskning (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222).

Kvale og Brinkmann (i Postholm og Jacobsen, 2018) peikar på at omgrepa pålitelegheit og gyldigheit er meir kvalitativt retta, i motsetnad til reliabilitet og validitet som er nærmare knytt til den kvantitative forskingstradisjonen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222). I likskap med Postholm og Jacobsen (2018, s. 222-223) vil eg difor bruke omgrepet *pålitelegheit* i staden for reliabilitet, og *gyldigheit* i staden for validitet.

3.3.2 Pålitelegheit

Pålitelegheit er nært knytt til refleksjon over korleis både forskaren og undersøkinga kan ha påverka resultatet og forskaren bør særleg vere merksam på to aspekt ved forskinga si

pålitelegheit. Det eine er å reflektere over eigen påverknad og det andre handlar om å gjere forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektere over den (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 224), til dømes ved å legge ved tabellar med funn slik som eg har gjort i denne studien.

Postholm og Jacobsen (2018) trekk vidare fram fem aspekt som forskaren bør kunne svare på i ein diskusjon av pålitelegheit. Dei fem aspekta dreier seg om (1) relasjonen mellom forskar og forskingsdeltakar, (2) forholdet mellom problemstilling og forskingsdeltakar, (3) konteksten til forskinga, (4) kven/kva har vi ikkje fått tak i og (5) har vi fått registrert det viktigaste. (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 225-228) Eg vil særskilt trekkje fram dei tre siste som relevante for min studie.

Konteksten rundt forskinga er i mitt tilfelle at eg har valt å analysere eit læreverk på tre språknivå i vaksenopplæringa. Samtidig som denne analysen finn stad ser vi at innvandringa til Noreg er på det høgaste det har vore nokon gong blant anna på grunn av krigen i Ukraina (Steinkellner, 2023, 6. mars). Mottakarane av læreverket har med andre ord større grad av europeisk bakgrunn enn tidlegare mottakarar har hatt og læreverket er kanskje ikkje skriva med desse elevane som målgruppe. I denne studien har eg likevel teke utgangspunkt i dei nasjonalitetane eg har sett mest av gjennom mine ti år som lærar i vaksenopplæringa.

Når det kjem til kva utsnitt av røynda eg har hatt fokus på, har eg prøvd å vere spesifikk og detaljert i resultattabellane, slik at dei kan synleggjerast i oppgåva gjennom eit vedlegg. På denne måten kan andre forskarar ta utgangspunkt i vedlegga der tabellar med funna mine viser nøyaktig kva sider og tekstar eg har kome fram til.

Til slutt kjem spørsmålet om eg har fått registrert det viktigaste. Dette heng saman med punktet over i tillegg til at eg heile tida har hatt analysekategoriane mine som overskrift i tabellen eg har notert funn i. Ved å sende konkrete og detaljerte utkast til rettleiar, har eg fått innblikk i om det er einigheit eller ueinigheit i analysekategoriane og om dei eventuelt må revurderast før eg kan konkludere. Kategoriane har vorte formulert om i løpet av prosessen for å bli så konkrete som mogleg.

I denne studien vil pålitelegheita med andre ord basere seg på å vere så strukturert, konkret og gjennomsiiktig som mogleg både i samband med problemstilling, forskingsspørsmål, analysekategoriar og resultattabellar, slik at det vil vere mogleg for andre å utføre ei undersøking for same målgruppe.

3.3.3 Gyldigheit

Validitet eller gyldigheit i kvalitativ innhaldsanalyse handlar i snever forstand om i kva grad instrumenta måler det dei skal måle (Thurén, 2004, s. 32) . I vidare forstand seier det noko om kvaliteten på studien (Grønmo, 2019, s. 237).

Grønmo (2019) peiker på at “validitetsvurderingar bygger på systematiske og kritiske drøftingar av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet (...)” (Grønmo, 2019, s. 257). I kvalitative undersøkingar vil desse vurderingane kunne gjerast undervegs i analysearbeidet, og ein er fleksibel til å endre måten ein samlar inn data på fortløpande i arbeidet.

Postholm og Jacobsen (2018) skil mellom indre og ytre gyldigheit. Indre gyldigheit stiller spørsmål ved om dei konklusjonane vi kjem fram til er gyldige for dei eller det vi har studert (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Potensielle svakheiter når det kjem til validitet i denne studien kan vere at det vert analysert berre tre nivå av eit læreverk som har fire nivå totalt, og at ein difor ikkje får eit fullstendig overblikk over tematikken i det utvalet som er gjort.

Samtidig gir det moglegheit til å gå djupare inn i innhaldet på dei tre nivåa som er valt, noko eg har vurdert som viktig for å få svar på problemstillinga. I utgangspunktet hadde eg valt berre to av dei fire språknivåa, men innsåg at for å få eit meir fullverdig resultat måtte eg også inkludere det høgaste nivået for å få meir breidde i analysen. Språknivået som ikkje er teke med i denne undersøkinga høyrer til det som tidlegare vart kalla *alfabetiseringsmodulen*, og er retta mot elevar som ikkje kan lese og skrive på morsmålet sitt. Denne delen av læreverket er bygd opp på ein heilt annan måte enn dei tre andre, og eg såg på det som så forskjellig at eg valde å utelate det frå min studie.

Ytre gyldigheit vert av Postholm og Jacobsen (2018) også kalla *overføringsevne* og handlar om i kor stor grad resultata kan overførast, eller generaliserast, til andre kontekstar som ikkje er studert (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238). I samband med denne studien har eg kome fram til nokre tendensar som lærarar i vaksenopplæringa bør vere merksame på når dei underviser i norsk for vaksne innvandrarar og eg håper dette kan føre til ein refleksjon rundt korleis læreverk vert brukt i klasserommet. I den samanheng kan ikkje denne studien seie noko med sikkerheit om andre læreverk, men sidan dette er eit læreverk frå eit stort forlag kan det vere interessant for andre som bruker det same læreverket.

3.3.4 Forskingsetiske vurderingar

Postholm og Jacobsen (2018) peikar på at etiske prinsipp i forskinga bør takast omsyn til både før forskinga startar, i løpet av forskingsprosessen og i teksten som tek utgangspunkt i forskinga (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 246).

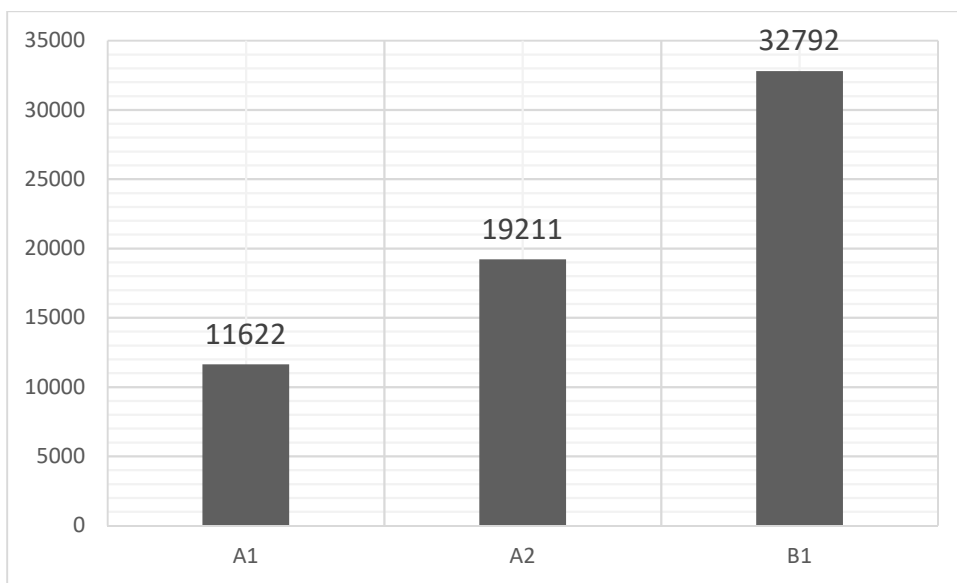
Sidan denne studien er avgrensa til å handle om analyse av eit læreverk, har det ikkje vore spesielle omsyn å ta i samband med personvern og anonymisering. Bøkene er offentleggjort i den forstand at alle kan kjøpe lisensar til dei på Cappelen Damm sin nettstad. Lærarlisensane har eg fått tilgang til i samband med jobben min på eit vaksenopplæringscenter og ein kunne kanskje stilt spørsmål ved om eg burde informert forlaget om denne studien eller ikkje. Sidan lisensane er kjøpt og betalt av min arbeidsplass har eg vurdert det slik at denne studien bidreg til ei kvalitetssikring av læreverket og kan hjelpe oss i å vurdere om det skal brukast vidare i framtida.

Eg vil i det neste kapittelet legg fram funna frå analysearbeidet.

4 Funn

I dette kapittelet vil eg presentere resultatane frå innhaldsanalysen av læreverket. Eg vil presentere sentrale funn i samband med problemstillinga: *Korleis vert språkleg og kulturelt mangfald vektlagt og framstilt i eit læreverk i norsk for vaksne innvandrarar og i kva grad bidreg dette til inkludering av potensielle mottakarar?* Funna vert presentert i kategoriane som er brukt i analysen: fleirspråklegheit, persongalleri og kulturkontakt.

For å synleggjere tal på funn har eg lagt inn diagram til kvar kategori for å vise kor mange funn som er gjort og korleis dei fordelar seg mellom dei tre språknivåa.



Figur 2: Totalt tal på ord i dei tre tekstbøkene.

Figuren over viser det totale talet på ord som er i dei tre bøkene som er studert.

Studien er i all hovudsak kvalitativ, men eg har brukt kvantitativ analyse for å få fram vektlegginga av språkleg og kulturelt mangfald i læreverket.

4.1 Fleirspråklegheit

I denne kategorien ønskte eg å undersøke om fleirspråklegheit er tematisert i lærarrettleggane og tekstbøkene. Eg har også leita etter kva språk som er nemnde i dei tre tekstbøkene. I tillegg har eg undersøkt om det er brukt andre språk enn norsk i nokon av tekstane i tekstbøkene.

4.1.1 Fleirspråklegheit som tema i lærarrettleiingane

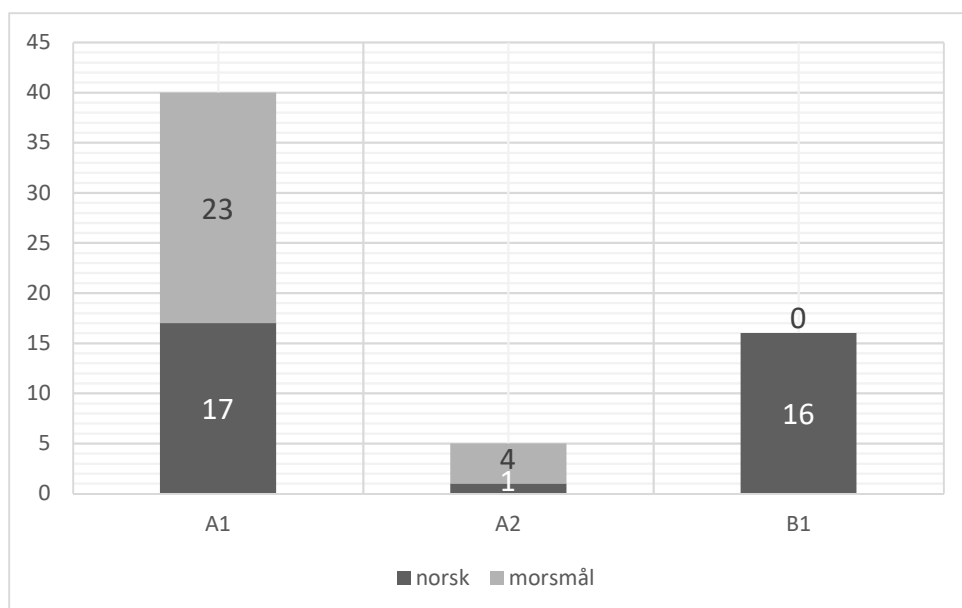
I lærarrettleiingane er det gjort relativt få funn samla av motsetningsparet *norsk* og *morsmål*, men i Hei! A1 er det 17 funn av *norsk* (som språk) og 23 funn av *morsmål*. 17 av dei 23 funna som er gjort på ordet *morsmål* i lærarrettleiinga er gjort i den generelle lærarrettleiinga. Den generelle rettleiinga er framstilt meir som ei metodisk rettleiing og har tips og råd til læraren om korleis han/ho kan jobbe med dei ulike delane av læreverket. Det er berre Hei! A1 og Hei! B1 som har generell lærarrettleiing. Lærarrettleiingane som ligg til kvar leksjon er meir spesifikke og gir tips og råd til korleis ein kan jobbe med dei ulike sidene i tekstbok, arbeidsbok og nettressurs.

I Hei! A2 er det 1 funn av *norsk* og 4 funn av *morsmål*. I Hei! B1 er det 16 funn av *norsk* og 0 av *morsmål*. Totalt sett er det med andre ord ganske lik fordeling av *norsk* og *morsmål* i Hei A1, overvekt av *morsmål* i Hei! A2 og berre funn av *norsk* i Hei! B1.

I dei tilfella *morsmål* er nemnd i lærarrettleiingane på A1-nivå, er det gjort i eit ressursperspektiv. Til dømes er det i generell lærarrettleiing for Hei! A1 døme på korleis ein kan arbeide med viktige ord. Elevane vert oppmoda om å bruke morsmålet sitt i denne type oppgåve.

Tekstutdrag 1: I kvar leksjon har vi valt ut ord som er viktige å forstå. Viss mogleg bør deltakarar med same morsmål gjere denne oppgåva saman. I tilfelle der deltakarane har ulike morsmål, kan dei øve munnleg på dei norske orda i fellesskap, med utgangspunkt i kvar sitt morsmål. Då ser dei på ordet dei har skrive på morsmålet, og omset det munnleg til norsk i gruppa. For å gjere dette endå lettare å gjennomføre kan dei nummerere orda. Dei kan spørje kvarandre slik: «Nummer 1. Kva heiter det på norsk?» (Hei A1, generell lærarrettleiing, s. 7)

Slik vi ser i dette dømet er morsmålet framstilt på ein måte som synleggjer at det kan nyttast som ein ressurs til dømes til å aktivisere forkunnskapar og for å lettare forstå viktige ord.



Figur 3: Motsetningsparet norsk/morsmål i lærarretteingane. Faktiske tal.

Det er tydeleg størst fokus på bruk av morsmål på det lågaste språknivået, altså A1. På A2-nivå er det svært få funn av både *norsk* og *morsmål*, medan *morsmål* er fråverande på B1-nivå. Det er interessant å sjå om fleispråklegheit har størst fokus også i tekstbøkene på A1-nivå, eller om det er jamnare fordelt på dei tre tekstbøkene. (Sjå vedlegg 2 for fordeling av funn i leksjonar)

4.1.2 Fleispråklegheit som tema i tekstbøkene

I denne kategorien undersøkte eg om fleispråklegheit vart teke opp som tema i tekstbøkene. Det er ikkje nokon eigen leksjon eller overskrift som inneheld ordet *fleispråklegheit*. Eg har difor undersøkt når fleispråklegheit er nemnd eksplisitt eller implisitt i tekstbøkene.

Det er gjort totalt 27 funn gjennom alle tre tekstbøkene, men dei fleste av desse funna har eit norskfokus og fleispråklegheit er implisitt i tekstane. Dei handlar med andre ord om kva innvandrarar skal gjere for å lære seg norsk. I nokre få tilfelle er det gjort samanlikningar med morsmål.

I Hei! A1 tekstbok er det gjort totalt 7 funn der fleispråklegheit vert teke opp, men i dei fleste døma er fleispråklegheit implisitt og tekstane fokuserer meir på det å lære norsk. I starten på boka er det presentasjonar av hovudpersonane, der dei fortel om seg sjølve og blant anna seier kva som er morsmålet deira.

Eit av få funn viser samanlikning med morsmål slik som Mali gjer i følgjande sitat.

Tekstutdrag 2: Norsk uttale og thai uttale er veldig forskjellig. Eg må øve mykje. (s. 49)

I Hei! A2 tekstbok er det gjort 10 funn, men også her er det eit stort norskfokus, og fleirspråklegheit er ikkje framstilt eksplisitt. Til dømes i leksjon 1 les vi om Malik i fem på gata der Adil stiller spørsmålet: «Kva hugsar du frå første skuledag?» Malik fortel at han forstod ingenting då han starta på skule i Noreg, men han fekk mykje støtte i medelevar som snakka same morsmål som han.

Tekstutdrag 3: Heldigvis var det fleire i klassen med same morsmål som meg. Dei hjelpte meg med å forstå kva læraren sa. (s. 8)

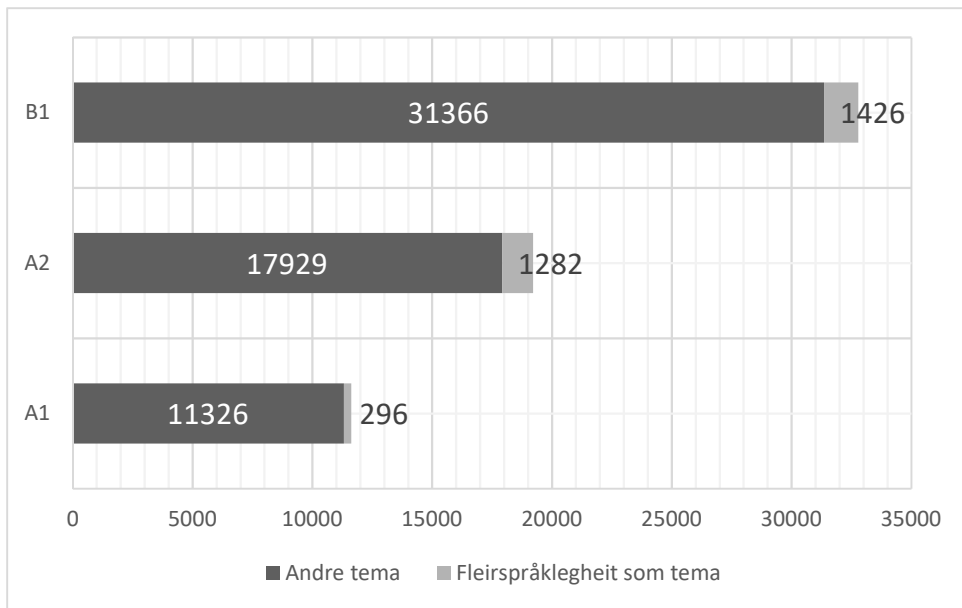
I denne tekstboka er det i tillegg eitt par dømer på negativ vektlegging av det å lære norsk som andrespråk. Til dømes snakkar Adil med mora si, Aisha:

Tekstutdrag 4: Snakka du norsk med andre enn pappa? – Ikkje i byrjinga. Eg blei så flau når eg måtte snakke med andre. (s. 89)

I Hei! B1 er det gjort totalt 10 funn på fleirspråklegheit som tema, men igjen er det fokus på det å lære seg norsk. Her er det derimot eit døme der verdien av morsmålet til ein person vert framheva. Det er ei tekst om Mahmoud som er YouTube-stjerne, snakkar flytande norsk, og har gjort eit bevisst val om å bruke morsmålet sitt, arabisk, i YouTube-videoane sine. Han seier at:

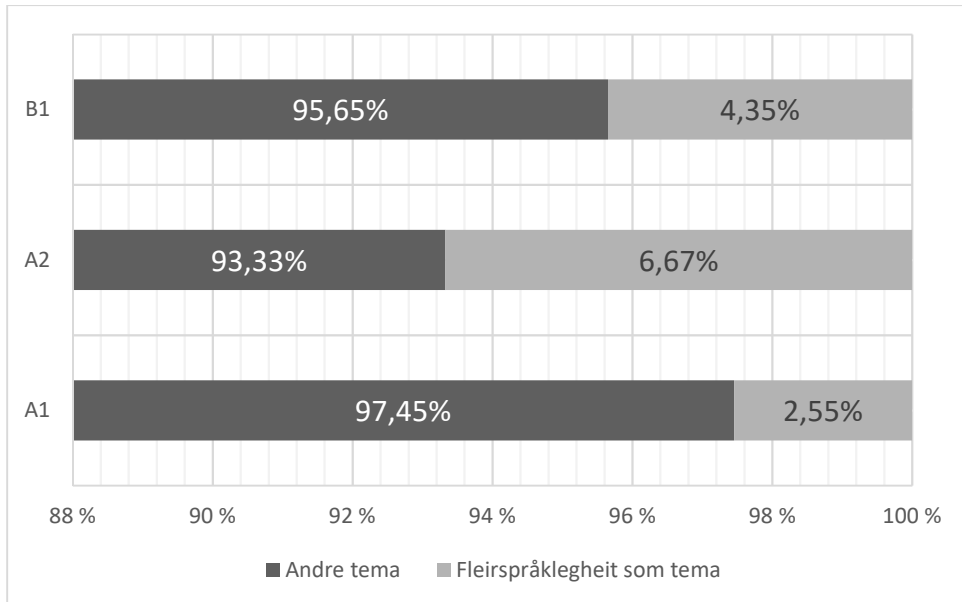
Tekstutdrag 5: Då får eg sagt alt eg tenkjer på, og morsmålet mitt er jo ein del av personlegdommen min. Det hadde ikkje blitt det same dersom eg hadde snakka norsk i videoane mine. (s. 84)

Gjennomgåande i alle tre tekstbøkene er det fleirspråklege vinkla som ei utfordring og noko ein må kjempe seg gjennom, men så blir alt betre til slutt når ein berre lærer seg norsk.



Figur 4: Fleirspråklegheit som tema. Tal på ord med relevans for kategorien.

Sidan det ikkje vart gjort nokon funn av fleirspråklegheit som eksplisitt tema i tekstbøkene, er fleirspråklegheit i all hovudsak tematisert implisitt i tekstane. Det vil seie at tekstane handlar om det å lære seg norsk noko som implisitt betyr at vedkomande kan eit språk frå før og difor er fleirspråkleg. (Sjå vedlegg 3)



Figur 5: Prosentvis fordeling. Utsnitt frå 88%-100%.

Ved å ta utgangspunkt i utsnittet over kan vi sjå at det er tydeleg mest fokus på det å lære norsk som andrespråk, altså implisitt fleirspråklegheit, i A2-boka. A1-boka har lågast førekomst av det å lære norsk som andrespråk, medan funna i B1-boka ligg mellom A1 og A2.

Sidan fleirspråklegheit ikkje er nemnd eksplisitt i nokon av bøkene, er det interessant å sjå nærmare på om det er brukt andre språk enn norsk i dei tre tekstbøkene.

4.1.3 Språk nemnde og språk brukt

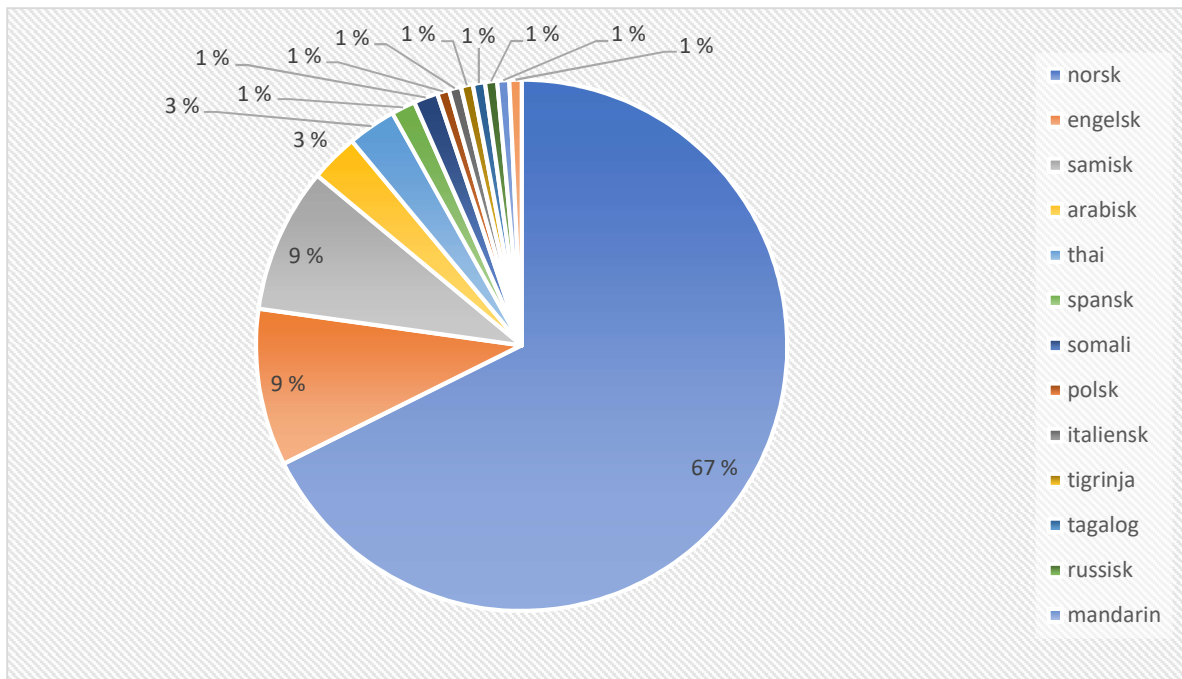
I denne kategorien var eg ute etter å finne ut om det er brukt andre språk enn norsk i tekstbøkene og i mangelen på funn valde eg å inkludere om det er nemnde nokon andre språk enn norsk i tekstbøkene. Verken i Hei! A1 tekstbok, Hei! A2 tekstbok eller Hei! B1 tekstbok er det gjort nokon funn av tekstar på andre språk enn norsk. Her kan ein peike på at ein komponent av læreverket er ordliste på 12 språk til Hei! A1 og Hei! A2 og på 16 språk til Hei! B1. Desse er ikkje analysert, men det kan nemnast at dei vanlegvis vert brukt i samband med gjennomgang av dei ulike leksjonane i tekstbøkene.

Det er derimot nokre språk nemnde i Hei! A1, særskilt i første delen av boka. Ulike språk er nemnde totalt 34 gongar. Norsk er nemnd 16 gongar, deretter er thai nemnd 4 gongar, engelsk 3 gongar, arabisk 3 gongar og somali er nemnd 2 gongar i Hei! A1 tekstbok. Resten av språka som er nemnde er polsk, italiensk, spansk, tigrinja, tagalog og russisk, og alle er nemnde ein gong kvar.

I Hei! A2 er ulike språk nemnde 56 gongar totalt. Norsk er nemnd 48 gongar, engelsk er nemnd 6 gongar, medan mandarin og japansk er nemnde ein gong kvar.

I Hei! B1 er ulike språk nemnde 46 gongar totalt. Norsk er nemnd 28 gongar, engelsk 4 gongar, samisk 12 gongar, medan arabisk og spansk er nemnde ein gong kvar.

Av språka som er nemnde totalt i dei tre tekstbøkene er det ei stor overvekt av språk som snakkast i Noreg av personar som er fødde og oppvaksne her:



Figur 6: Språk nemnde i Hei! A1, A2 og B1 tekstbok. Prosentvis fordeling.

Figuren viser at norsk, engelsk og samisk utgjør 85% av summen av språk som er nemnde i tekstbøkene.

4.2 Persongalleri

I denne kategorien ønsket jeg å undersøke persongalleriet i tekstbøkene, for å sjå korleis deira språklege og kulturelle mangfald vert framstilt og i kva grad dette kan bidra til inkludering av mottakarane. I tillegg til å undersøkje variasjonen i persongalleriet med tanke på nasjonal bakgrunn, har eg også undersøkt kven som kjem til orde i forteljande tekstar og dialogar i dei tre tekstbøkene og kva dei snakkar om.

4.2.1 Namn og nasjonalitet

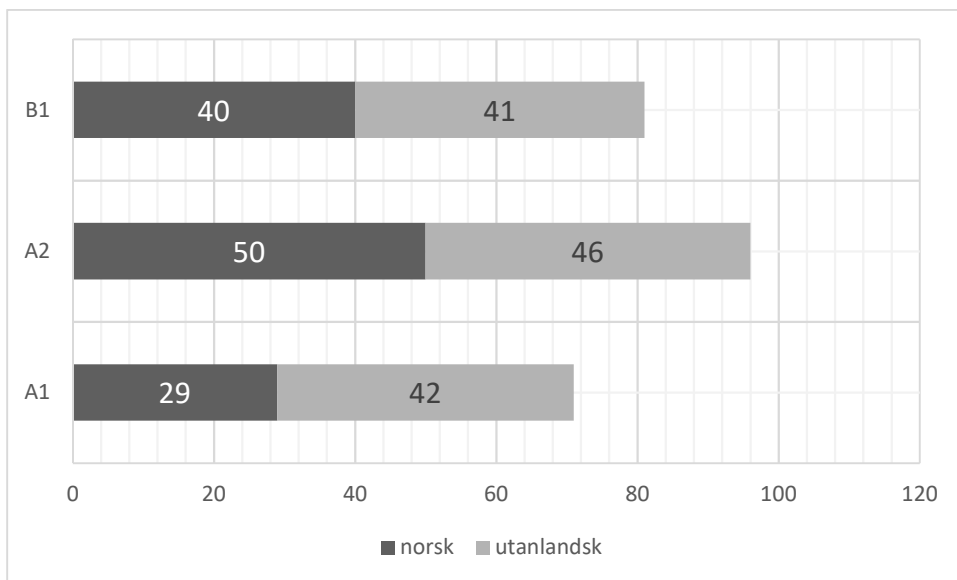
Nokon av personane vert nøye presentert medan andre berre vert kort omtalt, noko som vil seie at det har vore gjort ei tolking på om nokon av personane er av utanlandsk opphav eller ikkje utifrå samanheng i teksta, om namnet er tradisjonelt norsk og eventuelt utsjånad.

Hei! A1 tekstbok har fem hovudpersonar som er mellom 21 og 58 år, i tillegg til ei rekkje andre personar som er nemnde gjennom boka. Vi følger Farid og Mali som går på norskkurs i tillegg til Halina som har praksis i ei kantine der Ali og Kåre jobbar. Totalt vert 71 personar nemnde, der 29 personar er norske. I tillegg er minst 4 personar anten fødde i Noreg eller kom

til Noreg som barn, men har utanlandske foreldre. Over halvparten av persongalleriet er med andre ord av utanlandsk opphav.

Hei! A2 tekstbok har ein hovudperson, den fiktive karakteren Adil. I tekstboka følgjer vi Adil i jobben hans som journalist i ei avis og persongalleriet består av alle dei personane som Adil møter og intervjuar. Vi vert også betre kjend med familien til Adil. Mange av personane som vert framstilt i denne boka er autentiske og ein kan søkje opp mange av temaa han tek opp på nett og finne historiene igjen der. Totalt vert 96 personar nemnde, der 50 er norske.. Det er med andre ord i underkant av halvparten av persongalleriet som er av utanlandske opphav.

Hei! B1 har ein hovudperson som er studenten Sofia. Ho er fødd og har vakse opp i Noreg, med norsk mor og gresk far. I boka vert vi betre kjende med fleire i familien til Sofia og vennane hennar. Også i Hei! B1 er mange av personane autentiske. Totalt vert 81 personar nemnde, der 40 er norske. Halvparten av persongalleriet i denne boka er med andre ord av utanlandsk opphav.



Figur 7: Nasjonaliteten til persongalleriet. Faktiske tal

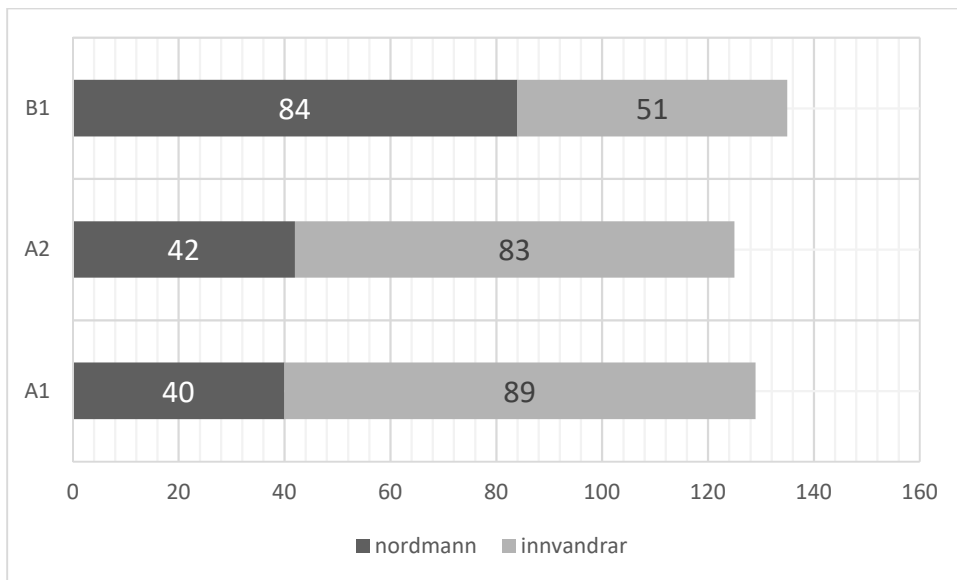
Det er ei jamn fordeling av norske personar og personar med utanlandsk opphav i dei tre bøkene. I A1- og B1-boka er det ei lita overvekt av utanlandske personar i persongalleriet, medan det i A2-boka er litt i underkant av halvparten.

4.2.2 Kven kjem til orde og kva tema meiner dei noko om?

I denne kategorien undersøkte eg kven som kjem til orde eller kven som får *taletid* i forteljande tekstar og dialogar i tekstbøkene.

Alle tre tekstbøkene har stor grad av innvandrarak som kjem til orde i forteljande tekstark og dialogar. I Hei! A1 tekstbok er nordmenn representert i stor grad i samband med hovudpersonane. Til dømes ser vi at svigerfamilien til Mali får ein del moglegheiter til å kome til orde. I tillegg er nordmenn involvert i andre kvardagslege situasjonar saman med hovudpersonane, til dømes når Kåre og Mali er hos legen er både legesekretær og legen norske. Sidan hovudpersonane har eit stort fokus i A1-boka og hovudpersonane består av 4 innvandrarak og ein nordmann, er det ei overvekt av innvandrarak som kjem til orde.

I Hei! A2 og Hei! B1 er det i større grad framstilt nordmenn som får uttale seg uavhengig av hovudpersonane, til dømes i samband med *fem på gata*. Det er likevel ei stor overvekt av personar med utanlandsk opphav også på desse to nivåa.

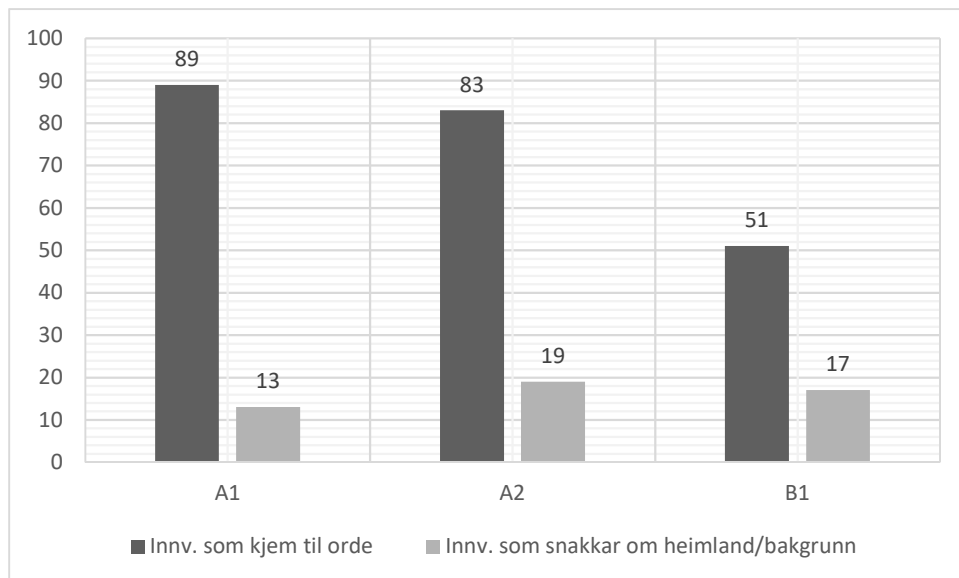


Figur 8: Kven kjem til orde i forteljande tekstark og dialogar. Faktiske tal.

Ikkje overraskande snakkar dei som kjem til orde om det temaet som er i den leksjonen dei er framstilt i (sjå vedlegg 1). I A1-boka er det personalia, fritid, mat og helse som går igjen som tema. I A2- og B1-boka er det skule, arbeid, innvandring, å bu i Noreg og å lære norsk som går igjen. Det som er interessant å sjå på er om innvandrarakane samanliknar *det norske* med heimlandet sitt eller om det er *det norske* som står i fokus når dei kjem til orde.

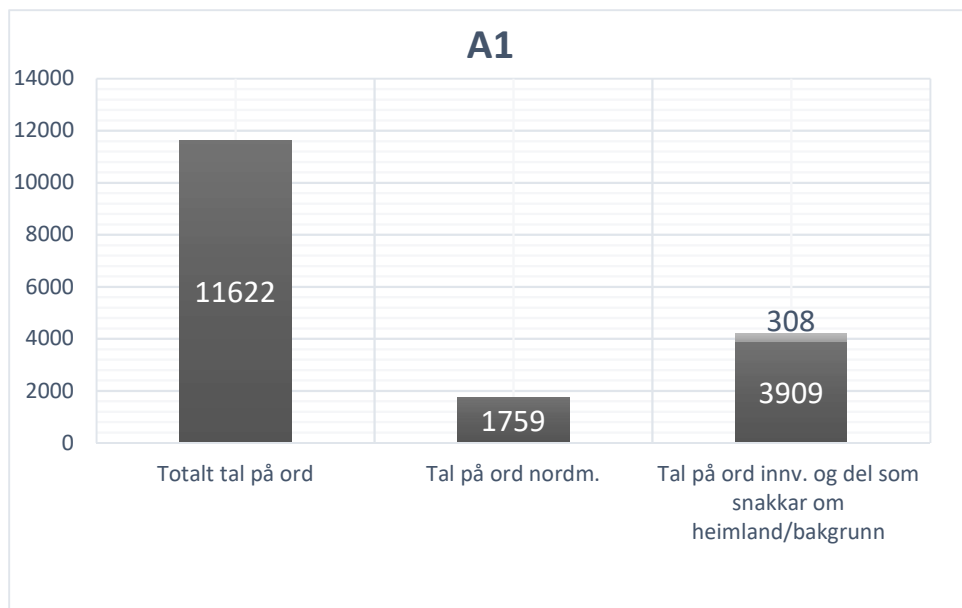
I Hei! A1 Tekstbok er det 89 innvandrarak som kjem til orde og 13 av dei nemner anten heimlandet sitt eller noko kulturelt frå bakgrunnen sin i tekstane. I Hei! A2 Tekstbok er det 83 innvandrarak som kjem til orde inkludert hovudpersonen som går igjen fleire gongar. I 19 av tekstane der innvandrarak kjem til orde snakkar vedkomande om heimlandet sitt eller om bakgrunnen sin. I Hei! B1 Tekstbok er det totalt 51 innvandarar som kjem til orde og sidan

hovudpersonen har norsk mor, er ho ikkje rekna som innvandrar i denne kategorien. I 17 av desse tekstane nemner vedkomande heimlandet sitt eller refererer til bakgrunnen sin. I figuren under ser vi kor mange innvandrarar som kjem til orde (svart stolpe) og kor mange av dei som nyttar sjansen til å snakke om bakgrunnen eller heimlandet sitt (lys grå stolpe).



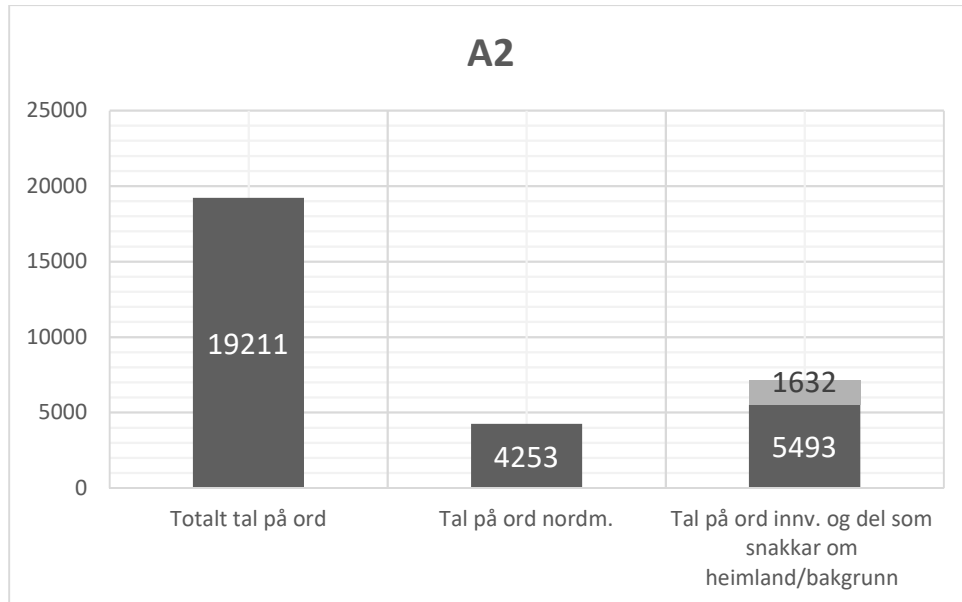
Figur 9: Del av innvandrarar som snakkar om bakgrunn/heimland. Faktiske tal.

I figurane under ser vi vektlegginga av kven som kjem til orde i dei tre tekstbøkene. Stolpen til venstre viser totalt tal på ord i boka. Stolpen i midten viser tal på ord der nordmenn kjem til orde i forteljande tekstar og dialogar. Stolpen til høgre viser tal på ord der innvandrarar kjem til orde i dei same tekstane og tal på ord i den delen dei nyttar sjansen til å snakke om heimland/bakgrunn.

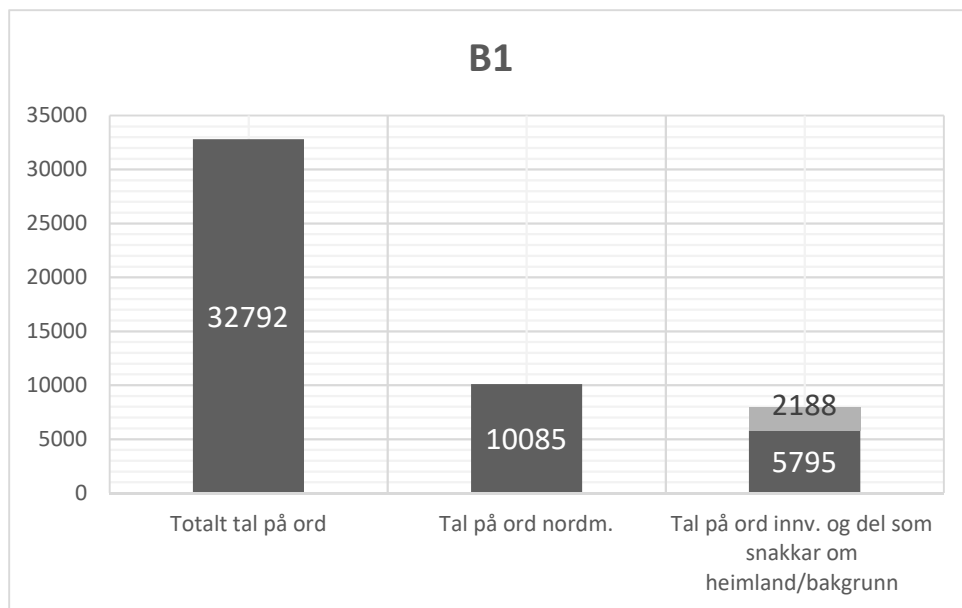


Figur 10: Fordeling av tal på ord av dei som kjem til orde i A1-boka.

I A1-boka kjem innvandrarane oftast til orde i samanheng med å skulle presentere seg sjølve i setningar som til dømes: «Eg kjem frå Syria». Litt seinare i boka snakkar Mali mykje om thaimat. I A2- og B1-bøkene er det også vanlegvis berre kort nemnd, men i nokre tilfelle er det litt lengre tekstar som samanliknar Noreg med heimlandet til vedkomande.



Figur 11: Fordeling av tal på ord av dei som kjem til orde i A2-boka.



Figur 12: Fordeling av tal på ord av dei som kjem til orde i B1-boka.

Hovudbiletet er at nokre nyttar sjansen til å snakke om heimlandet sitt eller bakgrunnen sin når dei kjem til orde, men i dei tilfella dei gjer det er det ofte berre kort nemnd. (Sjå vedlegg 6)

4.3 Kulturkontakt

I denne kategorien har eg hatt fokus på å finne ut av om lærarrettleiinga og tekstbøkene er inkluderande eller ekskluderande i bruken av omgrepet *vi*. I tillegg har eg undersøkt korleis mangfald kjem fram gjennom mat og klede i tekstbøkene. Eg har også sett på korleis kulturforskjellar kjem fram i læreverket, om innvandring er teke opp som tema, om forskjellsbehandling er synleggjort og til slutt korleis identitet er framstilt.

4.3.1 Kven er *vi*?

I Hei! A1 tekstbok er det utelukkande forteljande tekstar og dialogar og det er ikkje gjort nokon funn på omgrepet *vi* som rettar seg direkte mot lesaren.

I Hei! A2 tekstbok er det gjort totalt 18 funn. Dei fleste er inklusive og handlar om oss menneske, slik som i dette dømet frå temaet «Kultur, identitet og ytringsfridom»:

Tekstutdrag 6: Menneske er ulike. Sjølv om vi liknar på kvarandre, snakkar same språk, har lik livsstil og feirar dei same høgtidene, er vi aldri heilt like. (s. 163)

Fem av funna handlar om kva vi gjer i Noreg, slik som til dømes:

Tekstutdrag 7: I Noreg har vi mykje fritid, og vi gjer mykje forskjellig når vi har fri.
(s. 23)

Det er også gjort eit funn som er ganske tydeleg *vi* og *dei andre* i samband med utdanning:

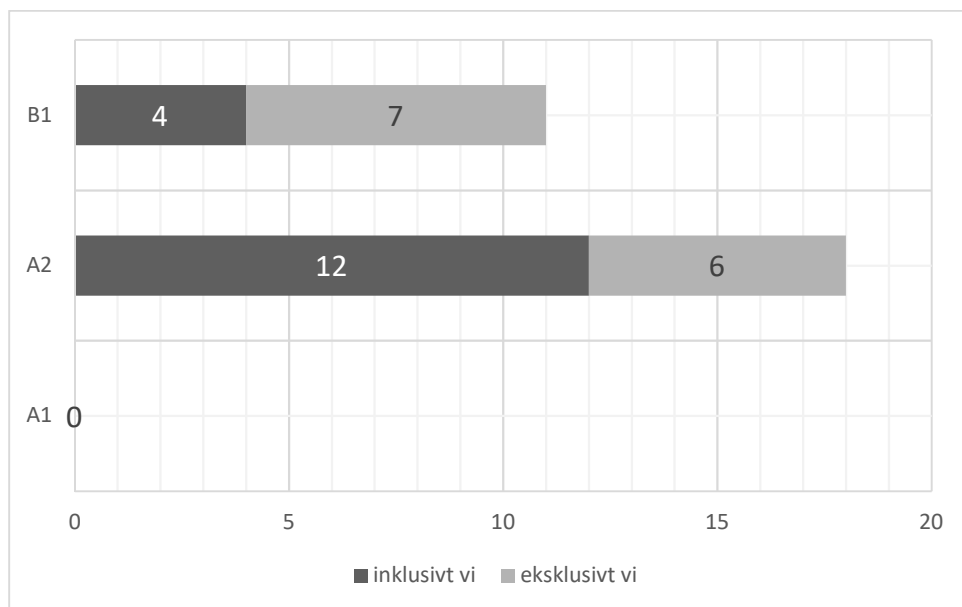
Tekstutdrag 8: Dersom du verken har utdanning eller erfaring, er det vanskeleg å få ein god jobb. Derfor har vi skular og kurs for vaksne som treng hjelp til å komme ut i jobb.
(s. 38)

I Hei! B1 tekstbok er det gjort 11 funn av setningar med *vi* som er retta mot lesaren. Det er berre 3 av funna som er tolka til å vere inklusive og som handlar om alle menneske. Til dømes frå denne teksta om yringsfridom:

Tekstutdrag 9: Vi vel sjølve kven vi vil høyre på, og kva vi les. Vi må tole å møte meiningar og haldningar som sårar eller fornærmar oss, så lenge dei ikkje bryt med norsk lov. (s. 99)

Sju av dei handlar om Noreg/nordmenn slik som i dette dømet som ligg under overskrifta:
«Nordmenn og bustad»

Tekstutdrag 10: Vi må betale tilbake bustadlånet over fleire år, ofte med faste avdrag kvar månad. (s. 20)



Figur 13: Inklusivt versus eksklusivt *vi*. Faktiske tal.

Ein større del ekskluderande bruk av ordet *vi* er funne i tekstbøkene når det er informative tekstar som skal beskrive *det norske*, altså til dømes norsk kultur, norske verdiar, norsk velferdsstat, norske reglar eller normer osv. (Sjå vedlegg 7)

4.3.2 Mat

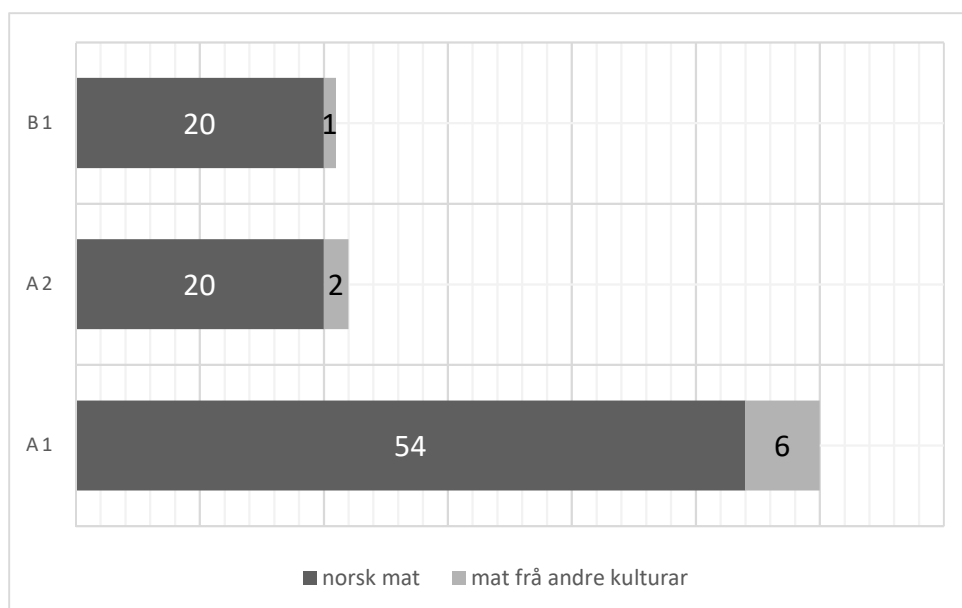
I denne kategorien var eg ute etter å finne både bilde og tekst som omhandla mat, og sjå kor stor del av maten som var internasjonal. Eg har berre rekna det som internasjonalt, dersom det har kome tydeleg fram frå anten bilde eller tekst at det er ulikt tradisjonell norsk mat. (Sjå vedlegg 8)

I Hei! A1 tekstbok er det mat i form av tekst eller bilde i 60 samanhengar. 6 gongar er det tydeleg snakk om mat frå andre land enn Noreg. Til dømes er det i leksjon 10 «Mali har bursdag» ei historie om Mali som har laga thaimat til selskapet sitt og det står at:

Tekstutdrag 11: Mali liker sterk mat, og ho bruker mykje krydder i maten. (...) Faren til Jan liker ikkje sterk mat, men han vil ikkje vere uhøflig. Derfor seier han at maten smaker godt, men han forsyner seg ikkje fleire gonger. Mali ser på faren til Jan. Ho tenkjer at ho ikkje skal bruke så mykje krydder i maten neste gong. (s. 170)

I Hei! A2 tekstbok er det gjort 22 funn om mat i tekst eller bilde. 2 av dei handlar tydeleg om mat frå andre land enn Noreg og det er same bilde som er på to ulike plassar i boka. Bildet viser Adil sin tallerken med noko som ser ut som ein halveten samosa. Ei skål står på midten av bordet med jordbær i. Det kan vere ein salat. I tillegg står det eit fat som er delvis synleg i bildet med noko som ser ut som kaker eller søte rettar.

I Hei! B1 tekstbok er det gjort 21 funn av mat i tekst eller bilde. I ein av tekstane skriv Sofia om familien til faren som dyrka oliven og sitronar i Hellas. Dette er einaste funnet som handlar om mat som ikkje er vanleg å dyrke i Noreg.



Figur 14: Norsk mat versus mat frå andre kulturar. Faktiske tal.

Det er med andre ord mest funn av mat i bilde og tekst i A1-boka, naturleg nok, sidan å lære om mat på norsk er eit mål på A1-nivå (HK-dir, 2021b). Gjennomgåande er det svært lite mat som ikkje er norsk både i bilde og i tekst i dei tre tekstbøkene.

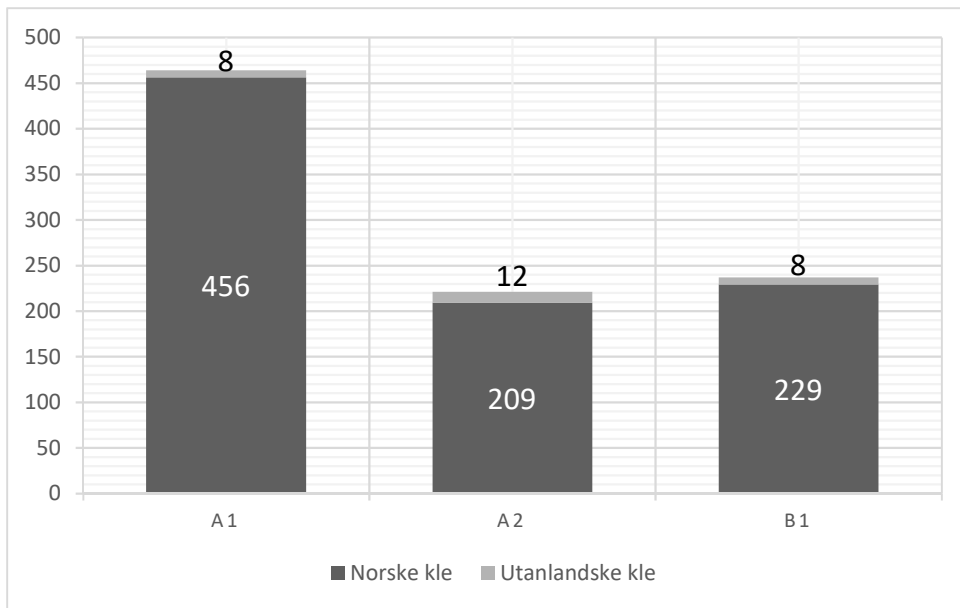
4.3.3 Klede

I denne kategorien undersøkte eg dei tre tekstbøkene med tanke på kva slags klede som ikkje er tradisjonelt norske som kjem fram på bilde, samanlikna med klede som ser *norske* ut. (Sjå vedlegg 9)

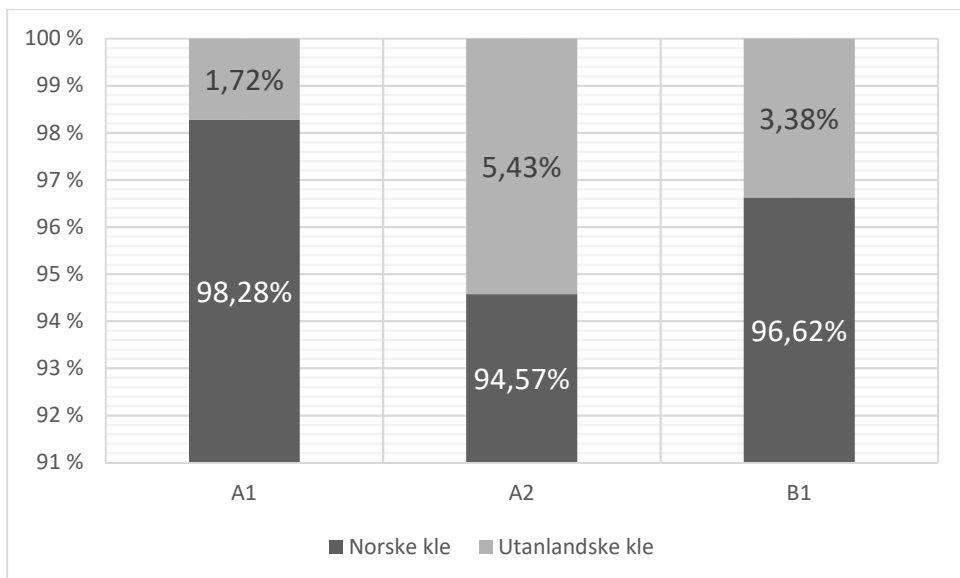
I Hei! A1 tekstbok vart det gjort totalt 8 funn, der det stort sett var bilde av Safia, Fadumo og Hanan i hijab på ulike bilde.

I Hei! A2 tekstbok vart det gjort 12 funn totalt og her var det meir varierte funn. 5 personar med hijab, faren til Adil og Adil sjølv med topi (eller kufi, som er eit hovudplagg) og mora til Adil med ein hijab som sit litt lausare, der ein del av håret viser.

I Hei! B1 tekstbok er det også gjort totalt 8 funn, og her er det personar i hijab og samekufte som går igjen.



Figur 15: Norske versus utanlandske klede. Faktiske tal.



Figur 16: Prosentvis fordeling av funn. Utsnitt frå 91% -100%.

Det er hovudsakleg hijab som går igjen i dei ulike bøkene i tillegg til samekuft. I A2-boka er det også fleire bilde av hovudplagget topi, men alt i alt er det relativt få funn av andre klesplagg enn det som er typisk norsk.

4.3.4 Kulturforskjellar som tema

I denne kategorien har eg undersøkt korleis kulturforskjellar vert framstilt i tekstbøkene og eg har hatt fokus på samanlikningar mellom Noreg og ulike heimland, i tillegg til det som persongalleriet framstiller som uvanleg eller uvant med Noreg. (Sjå vedlegg 10)

I Hei! A1 tekstbok er det ikkje gjort nokon funn på kategorien *kulturforskjellar* anna enn dei sidene der Mali har laga thai-mat som er for sterk for faren til Jan (sjå kap. 4.3.2, tekstutdrag 11).

I Hei! A2 tekstbok er det gjort totalt 13 funn av kategorien *kulturforskjellar* som tema. Alle desse funna er i første halvdel av boka. Eitt av funna er i samband med at Adil intervjuar Ellen Sundby som er rektor på Skjønnehaug skule i Oslo, der Adil stiller spørsmålet: Kvifor kom ikkje foreldra på møta?

Tekstutdrag 12: Mange elevar på skulen vår har foreldre frå andre land. Dei visste ikkje korleis skulen i Noreg samarbeider med foreldra. Dei trudde ikkje det var nødvendig å komme på alle møta. (s. 15)

Elles handlar mange av funna om at det var vanskeleg å flytte til Noreg. Slik som i dette dømet der Adil intervjuar mora si, Aisha, der ho seier at ho ikkje ville vere i Noreg fordi alle ho elska var i Pakistan. Adil peikar på at faren var jo her i Noreg, men då seier Aisha:

Tekstutdrag 13: Eg kjende ikkje faren din så godt då vi gifta oss. Familiane våre ordna med ekteskapet. Vi var to framande som skulle stifte familie og begynne eit nytt liv saman i eit ukjent land. (s. 88)

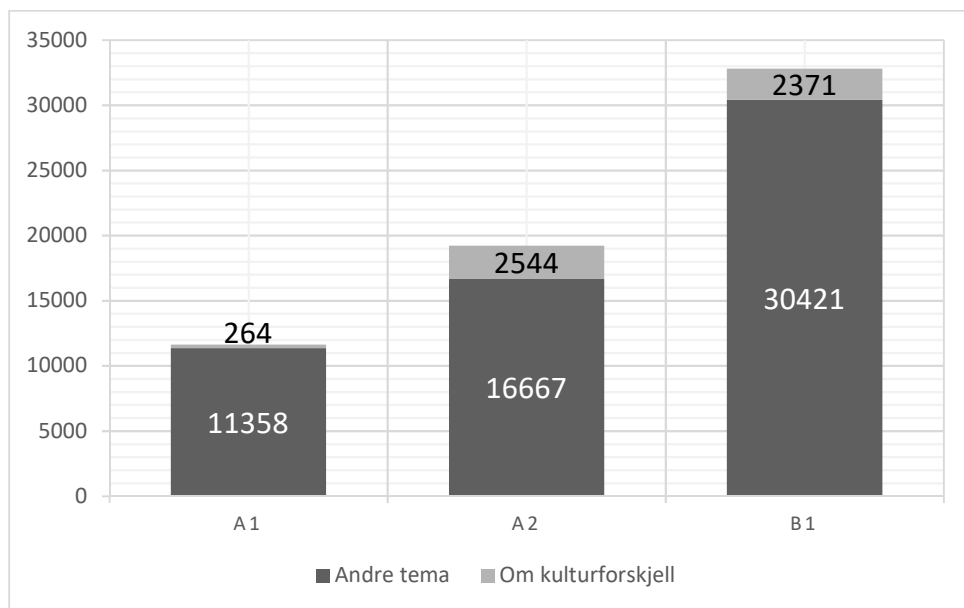
I Hei! B1 er det gjort totalt 7 funn som handlar om kulturforskjellar. Også i denne boka handlar fleire av funna om at det var vanskeleg å bu i Noreg i starten og i tekstane er det gjerne samanlikningar av Noreg og heimlandet. Slik som i denne teksta om Victor som flytta til Noreg for ca. to år sidan:

Tekstutdrag 14: Eg kom til Noreg for ca. to år sidan. Før budde eg i ein stor by med fleire millionar innbyggjarar. Byane i heimlandet mitt er mykje større enn dei norske byane. Her er det rolegare, og det er ikkje like mykje liv i gatene. Eg var vand til å snakke med alle, men det er ikkje vanleg i Noreg. Dersom du gjer det, synest folk du er rar og innpås liten. Dei trur at du skal selje noko, eller at du vil ha noko frå dei. (s. 19)

Også i denne teksta om Manos vert Noreg samanlikna med andre land. Sofia spør Manos kva han tenkte då han kom til Noreg, og han svarer:

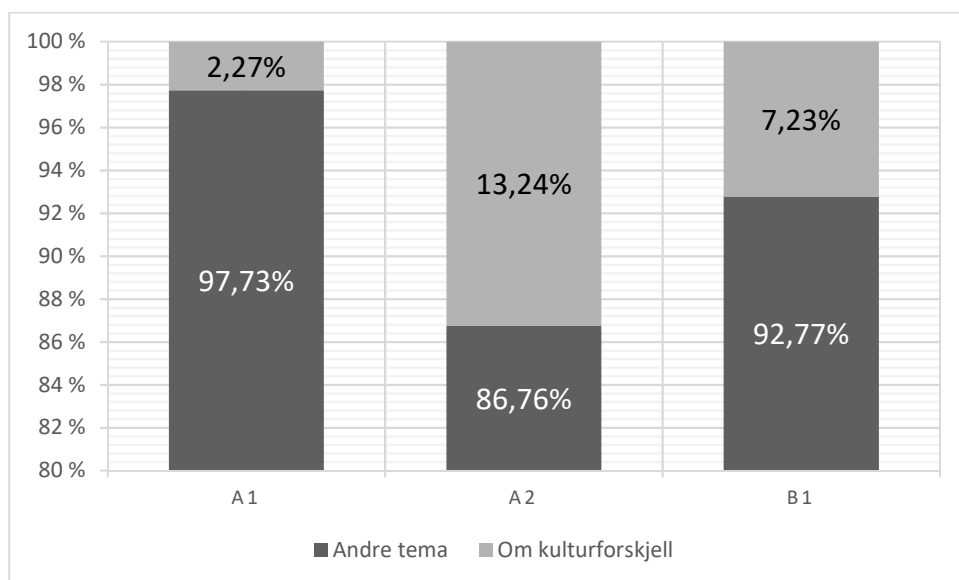
Tekstutdrag 15: Eg hugsar ikkje akkurat kva eg tenkte. Men det var mykje som var annleis, ikkje berre vêret og språket, men òg veremåten til folk. Teorien min er at det kjølige klimaet har påverka veremåten til nordmenn. Dei skundar seg heim og er mykje inne. I land med varmare klima, til dømes Hellas, er folk meir ute. Vi møter kvarandre

ofte og blir meir opne. Vi er vande til å vere saman på ein heilt annan måte – meir spontant. Vi pleier ikkje å avtale besøk på førehand. Du kan gå på besøk når du vil, og du er alltid velkommen. (s. 128)



Figur 17: Tal på ord om kulturforskjellar versus andre tema.

For å tydeleggjere funna og sjå kor stor del av bøkene dei utgjør vil eg vise prosentandelen av funna i eit eige diagram.



Figur 18: Prosentvis fordeling av funn. Utsnitt frå 80-100%.

Det er tydeleg flest funn i A2-boka og mange av dei handlar om kor vanskeleg det var å flytte til Noreg av ulike årsaker. Den prosentvise fordelinga i B1-boka viser at det er eit ganske høgt tal av ord som handlar om kulturforskjellar også her, sjølv om det er litt færre enn i A2-boka.

Også på B1-nivå er kulturforskjellar hovudsakleg tematisert i samband med kor vanskeleg det er å flytte til Noreg. (Sjå vedlegg 10)

4.3.5 Forskjellsbehandling som tema

I denne kategorien har eg leita i tekstbøkene etter tekstar som beskriv forskjellsbehandling eksplisitt eller implisitt gjennom forteljande tekstar, dialogar og faktatekstar. (Sjå vedlegg 11)

I Hei! A1 er det ikkje gjort nokon funn på delkategorien forskjellsbehandling.

I Hei! A2 er det gjort 6 funn på delkategorien *forskjellsbehandling* der alle handlar om kor vanskeleg det er for innvandrara å få seg jobb i Noreg. Til dømes intervjuar Adil Darius frå Litauen. Han jobba som reinhaldar på eit hotell i Oslo i 70 timar pr. veke for berre 41 kroner i timen. Adil spør kva han synest om å jobbe sju dagar i veka for berre 41 kroner i timen.

Tekstutdrag 16: Eg trur det var vanleg. Eg visste ikkje kva som var normal lønn og normal arbeidstid i Noreg. (s. 108)

I tillegg er det i denne boka ei tekst om Felipe Aleksander Pavez som bytta til norsk namn og fekk fast stilling som fysioterapeut. Det nye namnet til Felipe blei Aleksander Ravn og Adil lurar på om det hjelpte å bytte namn.

Tekstutdrag 17: Eg er ikkje heilt sikker, men etter tjue søknader med nytt namn blei eg endeleg kalla inn til jobbintervju. Det er alltid vanskeleg å få fast jobb når du er nyutdanna, men eg trur det er endå vanskelegare når du har eit utanlandsk namn. (s. 152)

I Hei! B1 tekstbok er det også gjort 6 funn på delkategorien *forskjellsbehandling*. Fire handlar om forskjellsbehandling i samband med innvandrara og arbeidslivet i Noreg og ein handlar om framandfrykt. Ein handlar om samar i Noreg før og no.

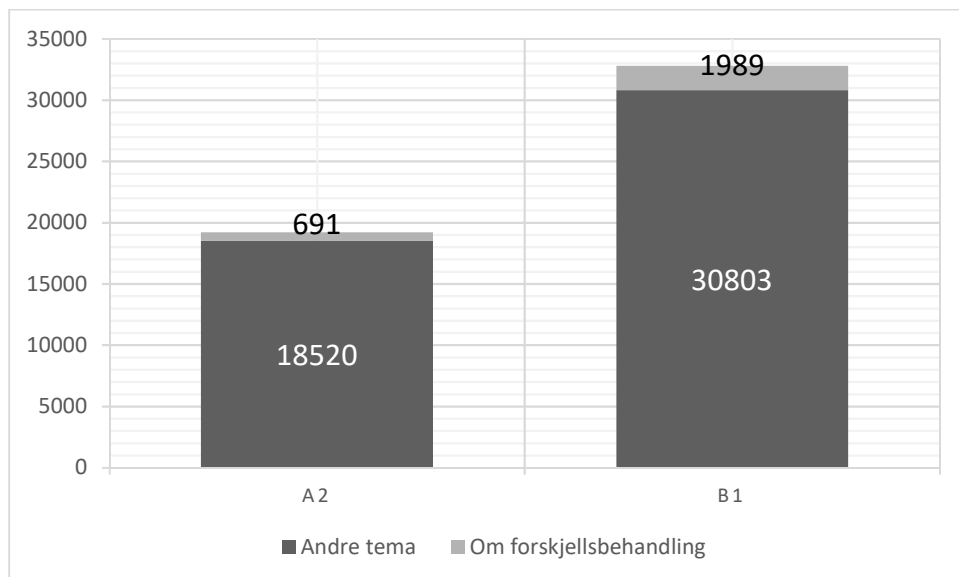
Den eine teksta handlar om Daniel Appyday som studerte teatervitskap og massekommunikasjon ved universitetet i Lagos. Han har i tillegg erfaring som skodespelar og han har fått godkjent utdanninga si som bachelorgrad. Likevel har han ikkje fått jobb der utdanninga er relevant og jobbar no som reinhaldar. Han seier:

Tekstutdrag 18: Eg trur nok at mange arbeidsgivarar slit med å stole på folk frå framande kulturar. Det gjer at mange ikkje får sjansen til å vise kven dei er, og kva dei kan gjere. (s. 131)

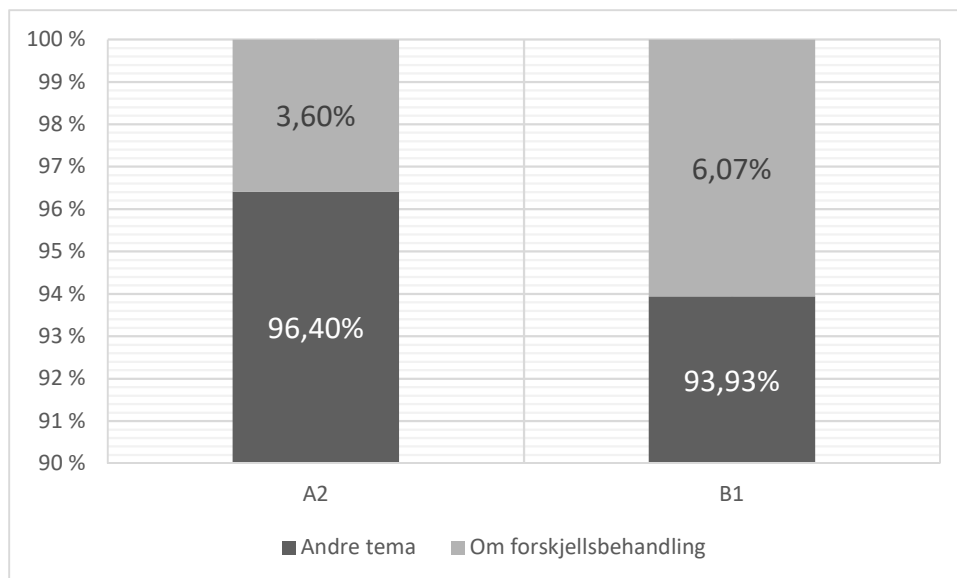
Eit anna døme viser ein samtale i klasserommet der Sofia underviser. Amir og Sayid snakkar saman om å få jobb. Amir seier at det er viktig å ikkje gi opp, og at det hjelp å lære norsk og å ha ei positiv innstilling. Sayid seier:

Tekstutdrag 19: Det er ikkje så lett. Nokre gonger trur eg at nordmenn tenkjer at innvandrara ikkje *vil* jobbe. Men det er ikkje sant. Eller det finst sikkert nokon som heller vil sitje heime og få pengar frå Nav, men dei fleste vil jobbe. Det finst nordmenn som ikkje vil jobbe, og det finst innvandrara som ikkje vil jobbe. Latskap handlar ikkje om kvar du kjem frå. (s. 217)

Funna i denne kategorien handlar i stor grad om at det er vanskeleg for innvandrara å få jobb i Noreg og at det ikkje alltid hjelp å lære seg norsk. I tillegg er det i B1-boka nokre tekstar om samar i Noreg og korleis dei var stigmatiserte og forskjellsbehandla.



Figur 19: Tal på ord om forskjellsbehandling versus andre tema.



Figur 20: Prosentvis fordeling av funn. Utsnitt frå 90%-100%.

Totalt er det gjort 12 funn på kategorien forskjellsbehandling i A2- og B1-boka, medan det ikkje er gjort nokon funn i A1-boka. Dei aller fleste funna handlar om forskjellsbehandling i samband med det å få seg jobb i Noreg. (Sjå vedlegg 11)

4.3.6 Innvandring som tema

I denne kategorien har eg leita etter om innvandring vert teke opp som tema og eg har i den samanheng leita manuelt etter overskrifter og faktatekstar med orda *innvandring* eller *innvandrar*, inkludert bøyningar av desse orda. (Sjå vedlegg 12)

I Hei! A1 tekstbok er det ikkje gjort nokon direkte funn på innvandring som tema.

I Hei! A2 er det gjort 2 funn om innvandring som tema. Det eine funnet er under leksjonen «Å bu i Noreg» i form av ein introduksjon til temaet. I teksta er det Adil som fortel og han seier følgjande:

Tekstutdrag 20: Eg skal snakke med forskjellige personar som bur i Noreg. Nokre av dei har røter i andre land. Dei er innvandrarar, slik som foreldra mine. Nokre har foreldre som er innvandrarar, men har budd i Noreg heile livet, slik som meg. (s. 73)

I tillegg vert innvandring omtalt to plassar under leksjonen «Arbeidsliv i Noreg», der det eine er to sider med «Fem på gata» og fem personar får spørsmålet: «Kva synest du om at innvandrarar må lære seg norsk?» (s. 102) Fire av fem svarar at dei meiner innvandrarar bør lære seg norsk, medan ein meiner at alle i Noreg bør begynne å snakke engelsk på jobben og

på skulen fordi norsk er eit lite språk som du berre får brukt i Noreg. Gabriel (33 år) meiner følgjande:

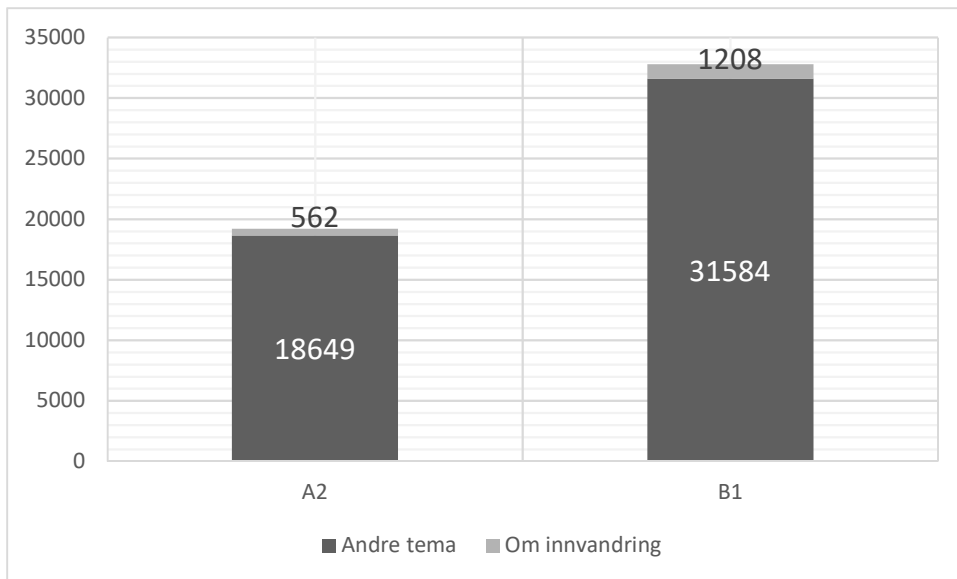
Tekstutdrag 21: Det er bra, synest eg. Då eg gjekk på norskkurs, var det mange elevar som hadde mykje fråvær. Enkelte sat og såg på mobilen heile tida. Dei snakka ofte morsmålet sitt i klasserommet. Dei jobba ikkje med norsken heime og lærte ikkje mykje norsk. Fleire vil jobbe hardare med å lære norsk no, trur eg. Dei må vise at dei kan litt norsk, for å få permanent opphald. (s. 102)

Gabriel er med andre ord sjølv innvandrar og snakkar om personlege erfaringar med det å lære norsk.

I Hei! B1 er det gjort 4 funn på delkategorien *innvandring som tema*, og eit av dei handlar om Gilbert Habarugira frå Burundi som har budd i Noreg i nesten 15 år. Han har starta foreininga *Håp og utvikling* som jobbar for at innvandrarar og nordmenn skal bli betre kjende med kvarandre. Han seier følgjande:

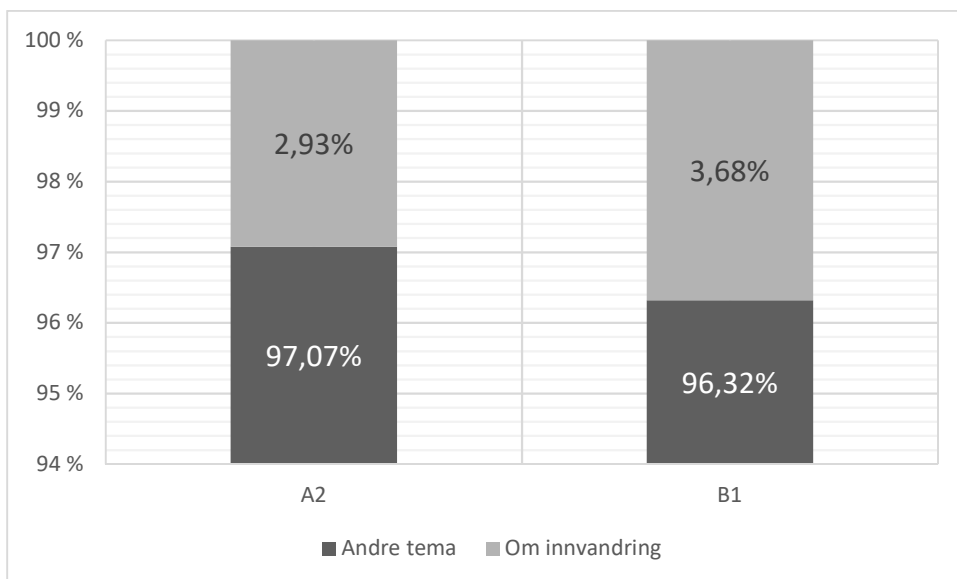
Tekstutdrag 22: Nokre innvandrarar manglar dessverre motivasjon. Dei lærer seg litt norsk, men det er ikkje nok. Dei må ut og praktisere det dei har lært, for å utvikle språket. Norsk lærarar og andre som jobbar med integrering, kan hjelpe oss med å lære norsk og forstå det norske samfunnet betre. Dei kan vise oss døra inn til det norske samfunnet, men det er vi som må opne henne. Integrering er meir enn å lære språk. Det er derfor vi må gå ut, ta kontakt med nordmenn og skaffe oss nye venner. (s. 132)

Funna i denne kategorien handlar i stor grad om faktatekstar med statistikk om innvandring i Noreg i tillegg til haldningar til om innvandrarar bør lære seg norsk.



Figur 21: Tal på ord om innvandring versus andre tema.

Det er gjort relativt få funn totalt om innvandring som tema med totalt 6 gongar i Hei! A2 og Hei! B1 og ingen funn i Hei! A1, men det er likevel brukt ein del ord dei gongane det vert teke opp som tema.



Figur 22: Prosentvis fordeling. Utsnitt frå 94%-100%..

Tre av funna er reine faktatekstar, to handlar om å lære norsk og verte integrert i samfunnet og det siste er eit forfattarportrett om Zeshar Shakar som har skrive boka «Tante Ulrikkes vei».

4.3.7 Identitet som tema

I denne kategorien har eg undersøkt korleis identitet vert framstilt for lesarar som nyleg har kome til Noreg. Dette har eg gjort ved å lete i tekstbøkene etter ordet *identitet*, men eg har også teke med tekstar som handlar om det å føle seg annleis eller diskusjonar om ein skal kategorisere seg som nordmann eller ikkje. (Sjå vedlegg 13)

I Hei! A1 er det ikkje gjort nokon funn på delkategorien identitet.

I Hei! A2 er det gjort 5 funn av delkategorien identitet. Dei fleste funna er framstilt som korte tema og har minimum ei side kvar. Til dømes er det på side 76-79 ei historie om Asli Hersi som skriv dikt om det å vere annleis. Ho følte at ho ikkje passa inn nokon stad og var ikkje norsk nok for nordmenn, men heller ikkje somalisk nok for somaliarar.

Tekstutdrag 23: Før var eg forvirra, men no veit eg kven eg er. Eg er Asli, og eg er både norsk og somalisk. Det er eg stolt av. (s. 78)

På siste sida i boka er det ei tekst der Adil stiller spørsmål ved når ein sluttar å vere innvandrar.

Tekstutdrag 24: Det var foreldra mine som flytta hit, ikkje eg. Eg er fødd her og har budd i Noreg heile livet mitt. Er det ikkje rettare å kalle meg ein førstegenerasjons nordmann enn ein andregenerasjons innvandrar. (s. 176)

I Hei! B1 er det gjort 3 funn på delkategorien *identitet*, men alle handlar om det same temaet: flagg på 17. mai. Det eine funnet er frå ei tekst der tre personar fortel kva dei meiner om andre flagg enn det norske på 17. mai. Lorelou (36) har sjølv hatt med det norske og det franske flagget på 17. mai og ho seier «(...) dersom du har med to flagg som meg, må du vere førebudd på at nokon kan bli fornærma.» (s. 140)

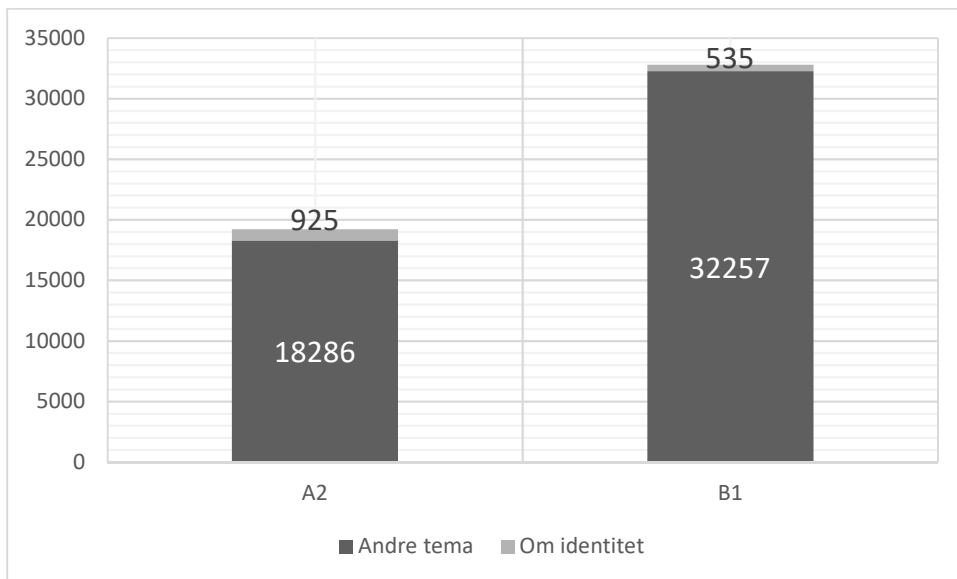
Thomas (57) har ei litt anna vinkling på spørsmålet om fleire flagg på 17. mai. Han seier:

Tekstutdrag 25: Barn med foreldre frå andre land får vite at dei er ulike alle andre dagar i året, så kvifor kan vi ikkje ha éin dag der alle får vere like og føle at dei er ein del av noko som er større enn dei sjølve. (s. 140)

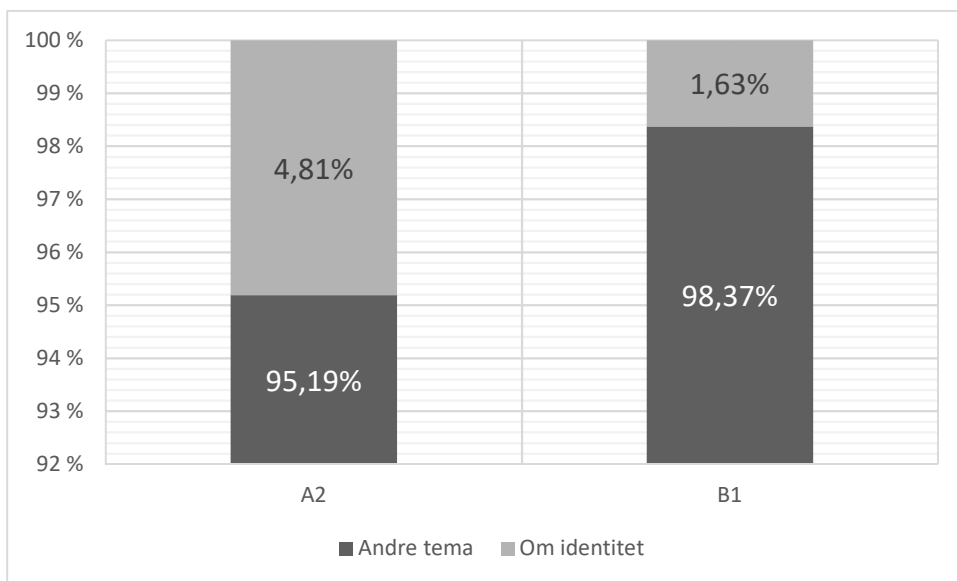
Line (26) vil ha ei fargerik feiring og synest det er fint å sjå andre folkedrakter og flagg denne dagen.

Tekstutdrag 26: Eg vil ha ei fargerik og inkluderande feiring der alle føler seg velkomne. (s. 140)

Det er med andre ord ikkje mange funn i denne kategorien og dei mest relevante funna finn stad i A2-boka. Der vert det å føle seg annleis, eller å ikkje passe inn, meir tematisert enn i B1-boka.



Figur 23: Tal på ord om identitet versus andre tema.

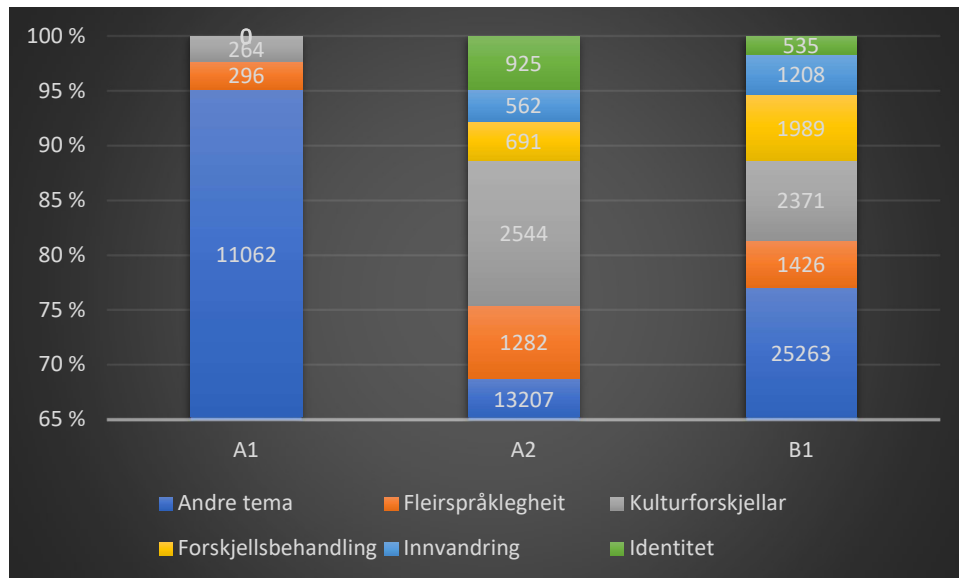


Figur 24: Prosentvis fordeling. Utsnitt frå 92%-100%.

Totalt er det altså gjort 8 funn der dei tre funna som er gjort i B1-boka alle handlar om flagg på 17. mai, medan A2 tematiserer meir det å føle seg annleis. I A1-boka er det ikkje gjort nokon funn i denne kategorien.

Heilt til slutt i dette funn-kapittelet er det interessant å lage ein figur med alle kategoriane som tek føre seg noko som er tematisert i tekstbøkene. Det vil seie alle kategoriane der

vektlegginga har vore fokus, og eg har telt opp ord som er relevante for kategorien. Dette vil då gjelde for følgjande kategoriar: (1) *fleirspråklegheit som tema i tekstbøkene*, (2) *kulturforskjellar som tema*, (3) *forskjellsbehandling som tema*, (4) *innvandring som tema* og (5) *identitet som tema*.



Figur 25: Tematiserte kategoriar. Prosentvis fordeling. Utsnitt frå 65%-100%.

Det er tydeleg at A1-boka ikkje har prioritert å vektlegge temaa som eg har valt ut som interessante for denne studien. Det er derimot ein stor del av både A2- og B1-boka som prioriterer desse temaa.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil eg drøfte sentrale funn som vart presentert i kapittel 4. Eg vil utdjupe og rette eit kritisk blikk mot nokon av dei utdraga som vart presentert i datamaterialet. I kapittel 1.2, presenterte eg problemstillinga for oppgåva: “*Korleis vert språkleg og kulturelt mangfald vektlagt og framstilt i eit læreverk i norsk for vaksne innvandrarar og i kva grad bidreg dette til inkludering av potensielle mottakarar?*” For å svare på problemstillinga vil eg igjen trekke fram dei tre forskingsspørsmåla som også vil vere grunnlaget for strukturering av underkapittel i denne delen av oppgåva:

1. Kva slags fokus får fleirspråklegheit i læreverket?
2. Korleis bidreg persongalleriet til å synleggjere språkleg og kulturelt mangfald?
3. Korleis vert kulturkontakt vektlagt og framstilt i tekstbøkene?

På slutten av kvart kapittel under, vil eg forsøke å svare på desse delspørsmåla som ei oppsummering til drøftinga.

5.1 Kva slags fokus får fleirspråklegheit i læreverket?

I dette kapittelet vil eg drøfte kva slags fokus fleirspråklegheit får gjennom å sjå på bruken av motsetningsparet norsk/morsmål i lærarrettleiingane, om fleirspråklegheit er teke opp som tema i tekstbøkene og eventuelt på kva måte det har blitt gjort. I tillegg vil eg drøfte ulike språk som verkemiddel når dei er nemnde eller brukt i læreverket.

I læreplanen står det at dei fleirspråklege ressursane til elevane «skal anerkjennast og danne grunnlag for vidare læring» (HK-dir, 2021b, s. 3). Dei skal også kunne «trekke vekslar på sine eigne fleirspråklege og fleirkulturelle ressursar i språkopplæringa» og «samanlikne norsk med andre språk dei kan, bruke kunnskapar om språket som system og ha ei kulturell forståing for korleis språk blir brukt i ulike samanhengar.» (HK-dir, 2021b, s. 5) Desse sitata kjem fram under fagrelevans og sentrale verdiar, i tillegg til kjerneelementet språklæringsstrategiar. Det er med andre ord eit fokus på fleirspråklegheit som ein ressurs i læreplanen.

Denne verdien av fleirspråklegheit finn vi att i den generelle lærarrettleiinga til A1. I den generelle lærarrettleiinga åleine er det heile 17 funn av ordet *morsmål* fordelt på 16 sider. Her er det lagt vekt på at elevar som har same morsmål, kan støtte kvarandre til å forstå innhald, omsette tekstar og ord til morsmål.

I komponentane til A1-nivået er det med andre ord teke utgangspunkt i dei underliggende kunnskapane til elevane i det som Cummins beskriv som ein base under overflata i CUP-modellen for tospråklegheit, der eleven kan analysere og vurdere ny kognitiv/akademisk informasjon med utgangspunkt i sitt eige språk (Cummins, 2001, s. 38; Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 171). Myklebust (2019) beskriv denne måten å jobbe på som ein prosess der elevane får bruke den faglege og språklege forforståinga si på og byggje vidare på den i møte med ny kunnskap (Myklebust, 2019, s. 92). Innhaldet i dei nye orda elevane møter, kan difor gi meining viss dei får bruke morsmålet sitt til å analysere og vurdere. Denne analysen og vurderinga av innhaldet går føre seg i den underliggende basen av isfjellmodellen til Cummins (i Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 171).

I lærarrettleiingane til A2 har fleispråklegheit derimot ikkje så stort fokus, men er nemnde to gongar i leksjon 2 og to gongar i leksjon 9. Begge plassar er det ei oppfordring om at elevar med same morsmål kan samarbeide om oppgåver og bruke morsmålet for å snakke om kva ord betyr. Det er med andre ord mindre grad av oppfordring til kontekstuell støtte (Engen og Kulbrandstad, 2004, s.) i lærarrettleiinga til A2-boka og viss læraren ikkje er kjend med kor viktig morsmålet er for språkinnlæringa, kan elevane få færre moglegheiter til å diskutere ord, setningar og tema på morsmålet sitt.

I dei tilfella *morsmål* er nemnd i lærarrettleiingane til både A1- og A2-nivået, er det framstilt som noko positivt, og lærarrettleiingane formidlar med andre ord morsmål i eit ressursperspektiv.

På B1-nivået er det fleispråklege heilt fråverande i lærarrettleiingane, noko som vert tydeleggjort ved at ordet *morsmål* ikkje er brukt i verken den generelle lærarrettleiinga eller rettleiingane til dei ulike leksjonane. Sjølv om det ikkje er direkte oppfordra til bruk av morsmålet i denne lærarrettleiinga, vil det ikkje seie at det ikkje vert brukt i undervisning. Ein lærar som har studert norsk som andrespråk, vil nok ha kunnskapane om kor viktig morsmålet er for å utvikle seg også på andrespråket. Det er likevel uroande at lærarrettleiinga fokuserer så lite på fleispråklegheit på dette nivået, med tanke på kor omfattande og til tider kontroversielle tema som blir behandla i denne boka. Både andrespråksforskning, læreplanen, faglitteratur og andre offentlege dokument er tydelege på kor viktig det er å utvikle tverrspråkleg eller metaspråkleg bevisstheit, der ein samanliknar språktrekk på tvers av språk ein kan (sjå til dømes Kulbrandstad, 2019, s. 8; NOU 2010:7, 58; Randen & Danbolt, 2018, s. 323), og at ulik kulturell bakgrunn og fleispråklege ressursar skal danne grunnlag for vidare læring (HK-dir, 2021b, s. 3).

Det kjem tydeleg fram at fleirspråklegheit som tema ikkje er prioritert i læreverket på nokon av nivåa i tekstbøkene, sidan det ikkje finst verken eigne leksjonar eller overskrifter som gjeld fleirspråklegheit. Det er likevel ein del tilfelle der fleirspråklegheit implisitt vert diskutert, ofte i samband med å lære norsk (sjå tekstutdrag 2-4).

Bøkene har eit stort fokus på norskdelen av fleirspråklegheita som vert behandla, noko som kanskje er naturleg sidan det er eit læreverk i norsk for vaksne innvandrarar. Samtidig kan dette fokuset på norsk minne om det som i faglitteraturen vert kalla ein *monolingual bias* eller *einspråkleg slagside* (Svendsen, 2021, s. 52; Golden og Monsen, 2015, s. 206; Randen og Danbolt, s. 2018, s. 312), der ein analyserer og vurderer produksjonen på andrespråket opp mot morsmålsbrukaren sin språkbruk og med målspråket som ein fasit. Mali, Malik og Aisha (tekstutdrag 2-4) har i desse tilfella ikkje innfødlik kompetanse i norsk og fell difor utanfor norma for kva som er korrekt. Deira produksjon av norsk vert sett på som feil eller avvikande, og språket deira vert beskrive i eit mangelperspektiv (Hauge, 2014; Randen og Danbolt, 2018, s. 312; Svendsen, 2021, s. 52).

I tekstutdrag 5 derimot vert Mahmoud sitt val om å bruke morsmålet sitt i YouTube-videoane sine sett i eit ressursperspektiv. I og med at Mahmoud er ei suksessrik YouTube-stjerne, viser det at han har makt i form av ein språkleg kapital når han gjer eit val om kven som skal inkluderast som mottakarar av videoane hans. Språk er for han eit kommunikasjonsreiskap, men også det Svendsen (2021) beskriv som eit maktinstrument (Svendsen, 2021, s. 28). Språket er ein del av det Bourdieu kallar kulturell kapital (i Gitz-Johansen og Thomsen, 2014, s. 223; Nieto, 2018, s. 71-72; Pedersen, 2008, s.29; Sadownik, 2018, s. 960) noko som kjem tydeleg fram i dømet om Mahmoud. Dei ulike kapitalane ein person har, kan overførast til ein annan type kapital, til dømes økonomisk, som det har gjort for Mahmoud her. Han har oppnådd suksess både som YouTube-influensar og modell og sjølv om dette er eit interessant funn, er det dessverre ikkje representativt for hovudtendensen som er at fleirspråklegheit som ein ressurs er lite vektlagt i tekstbøkene.

Dersom eg ikkje hadde kjent til læreverket frå før, hadde eg forventa å møte tekstar på andre språk enn norsk i eit læreverk for vaksne innvandrarar, sidan målgruppa er nettopp personar med andre morsmål enn norsk. Det er bekymringsverdig at det einaste elevane kan relatere til språkmessig, er ordlista som berre har lista opp ord på norsk og ulike språk. Eg skulle ønskje at forfattarane av læreverket kunne ha gjort nokre tiltak for å gi elevane meir makt og påverknad i eiga læring. Som Knowles (1980) understrekar, er erfaring viktig for vaksne, og det vil difor også vere viktig at deira erfaring blir sett. Dette kunne ein ha gjort til dømes ved å

gjere ordlistene interaktive i tekstbøkene, slik at elevane kan sette opp eit språk i innstillingane og få høyre ord eller forklaringar som dei er usikre på. Ved å gi moglegheit til å lytte til eige språk, vil ein også inkludere dei som ikkje kan lese på morsmålet. Viss språket til elevane ikkje blir sett på som viktig og inkludert i læreverket kan det, ifølgje Knowles (1980), føre til at dei føler seg avvist både erfaringsmessig og som personar og heile identiteten deira kan då bli sett på prøve (Knowles, 1980, s.51).

Forfattarar av læreverk sit med andre ord på ei makt til å definere den sosiale verdien til lesarane av læreverket (Pedersen, 2008, s.2). Ved å inkludere tekstar på andre språk enn det norske i læreverket, kunne elevar som beherskar dette språket ha følt seg sett, og erfart at deira erfaring har ein verdi.

Sjølv om det ikkje er nokon andre språk enn norsk som er brukt i læreverket, er det ein del språk som er nemnde og det er i A1-boka det er størst variasjon. I denne boka er det hovudsakleg morsmåla til hovudpersonane som går igjen og i starten på boka er det ein presentasjon av dei med korte tekstar med personinformasjon, blant anna namn, nasjonalitet og språk. I A2- og B1-bøkene er det derimot gjort få funn av andre språk enn norsk, engelsk og samisk. Så sjølv om dei fleste hovudpersonane i bøkene har andre språklege bakgrunnar enn norsk, kjem dette dårleg fram i bøkene som har norsk som hovudfokus og difor også størst tillagt verdi. Som Kulbrandstad finn i sin studie, er det også i Hei!-bøkene vanskeleg å lausrive seg frå ei einspråkleg norm (Kulbrandstad, 2019, s. 8 og 15).

5.1.1 Oppsummering fleirspråklegheit

For å summere opp denne delen av drøftinga, vil eg forsøke å svare på det første forskingsspørsmålet: Kva slags fokus får fleirspråklegheit i læreverket?

Det kjem tydeleg fram at lærarrettleiingane har ei positiv vinkling på fleirspråklegheit og ser verdien av bruk av morsmål i opplæringa. Dette skil seg frå funna til Vikøy (2021), som i si undersøking av læreverk i vidaregåande skule, har gjort funn av ekskluderande karakter, sjølv om læreplanane har gode intensjonar (Vikøy, 2021, s. 17), er ikkje det heilt tilfelle i denne analysen. I Hei! har to av tre lærarrettleiingar gode intensjonar, men det ser ikkje ut til å manifestere seg i sjølve tekstbøkene, og det ser ut til at tanken er at elevane i større grad skal klare seg utan hjelpemiddel, jo høgare dei kjem i språknivå.

Sjølv om det er fleire tilfelle der fleirspråklegheit implisitt vert sett på som ein ressurs, er det nærliggjande å tenkje at det med fordel kunne ha vore eksplisitt tematisert gjennom bøkene, i

alle fall på dei høgaste språknivåa der det ifølgje læreplanen er forventa at elevane skal uttrykkje og grunngi meiningar (HK-dir, 2021b).

Det manglande fokuset på fleirspråklegheit kjem også fram gjennom kor få gongar det er nemnde andre språk enn dei som nordmenn vanlegvis kan. Sidan alle hovudpersonane anten har eit anna morsmål enn norsk eller har vakse opp med foreldre som har andre morsmål enn norsk, forundrar det meg at det ikkje er lagt meir vekt på fleirspråklegheit som ein ressurs i samband med persongalleriet.

5.2 Korleis bidreg persongalleriet til å synleggjere språkleg og kulturelt mangfald?

I dette kapittelet vil eg drøfte måten persongalleriet bidreg til å synleggjere språkleg og kulturelt mangfald i samband med namn og nasjonalitet, samt diskutere kven som kjem til orde i tekstbøkene og sjå på kva dei snakkar om.

Av funna som er gjort i samband med persongalleriet ser eg at det er ei jamn fordeling av norske personar og personar med utanlandsk opphav i dei tre bøkene. Det er med andre ord mange personar i persongalleriet som målgruppa kan kjenne seg igjen i, i den forstand at dei har utanlandske namn og utanlandsk utsjånad frå ulike verdsdelar. Skjelbred og Aamotsbakken (2003) konkluderer i sitt prosjekt «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler» at det fleirkulturelle kjem fram i den forstand at nokre barn vert kalla Ali og Fatima, men dei meiner også at dette ikkje er nok for å synleggjere det fleirkulturelle perspektivet på ein fullstendig måte. Det er likevel ein tradisjonell norsk levemåte som vert framstilt, noko som fører til at *det norske* framstår som normalen og andre alternativ blir då utanfor normalen eller avvikande (Skjelbred og Aamotsbakken, 2003, s. 46). I læreverket «Hei!» er det likevel litt meir enn «nokre» som er framstilt med utanlandsk bakgrunn, det er faktisk rundt halvparten. I tillegg er temaa som personane tek opp relevante for mange av lesarane av læreverket.

Når det gjeld kven som kjem til orde i forteljande tekstar og dialogar i bøkene er det eit overtal av innvandrarar, noko som kan tyde på at forfattarane av læreverket har gjort eit forsøk på å internasjonalisere læreverket i den forstand at dei har synleggjort fleirkulturelle perspektiv i form av eit mangfaldig persongalleri som alle får bruke si *stemme*, som Bakhtin kallar det (i Kanstad, 2018, s. 171-172). På same tid kan ein stille spørsmål ved kven si stemme det eigentleg er som får *taletid* med tanke på at det er forfattarane som har valt ut både tema og persongalleri. Spørsmålet er kanskje om dei som kjem til orde er prega av det

Bakhtin beskriv som fleirstemmigheit (i Kanstad, 2018, s.171-172) der ulike stemmer i ulike dialogar gir rom for ei djupare forståing eller om dei rett og slett berre meiner det forfatternen av læreverket meiner.

For å undersøkje dette nærmare vart det interessant å sjå om dei som får taletid nyttar sjansen til å snakke om bakgrunnen sin eller heimlandet sitt. Viss vi ser alle tre tekstbøkene under eitt, er det 49 av 226 som nemner heimlandet eller bakgrunnen sin. I mange av desse tilfella er det likevel berre kort nemnd og tekstane gir ikkje så ofte rom for det Kanstad beskriv som ei djupare forståing ved å bruke fleirstemmigheit (Kanstad, 2018, s. 177). Hultin (i Dysthe, 2012) beskriv fleirstemmigheit som uttrykk for ein kommunikativ situasjon, der alle deltakarane, på eigne vilkår, får gi uttrykk for det dei står for og at både sosial, kulturell og språkleg ulikskap får plass i denne situasjonen (Dysthe, 2012, s. 60).

Ilieva (2000) konkluderer i sin studie med at innhaldet i tekstane ho har studert er framstilt som udiskuterbare fakta noko som til tider kan syne att også i min studie (Ilieva, 2000, s. 60). Særskilt i A1-boka er det lite rom for å utforske og forhandle sine erfaringar og det er gjort funn på at innvandrarar som uttalar seg vil endre på veremåten sin for å tilpasse seg det som blir forventet, slik som i tekstutdrag 11 der Mali vil lage norsk mat til svigerfar som ikkje liker sterk mat. I A2-boka er det meir rom for ta føre seg konfliktar mellom kulturar og det er større fokus på å ha utfordringar med å finne seg til rette slik som i tekstutdrag 23 der Asli Hersi peiker på at ho var forvirra før, men no veit ho at ho er både norsk og somalisk. I B1-boka er det også rom for å adressere konfliktar mellom kulturar. Dette kjem særskilt fram gjennom historiene om Manos, til dømes i tekstutdrag 15, som synest det var utfordrande å finne seg til rette i ein ny kultur.

5.2.1 Oppsummering persongalleri

For å summere opp denne delen av drøftinga, vil eg forsøke å svare på det andre forskingsspørsmålet: Korleis bidreg persongalleriet til å synleggjere språkleg og kulturelt mangfald?

Språkleg og kulturelt mangfald er synleggjort i den forstand at lesarane av læreverket har mange personar å identifisere seg med i samband med at det er mange i persongalleriet som har ein annan språkleg og kulturell bakgrunn enn norsk. I tillegg får innvandrarar jamt over uttale seg relativt mykje gjennom dei tre læreverka og spesielt i A2- og B1-bøkene er det rom for å adressere konfliktar som kanskje mange av lesarane møter i samfunnet dei har kome til. Sjølv om det er færre moglegheiter for å forhandle om og snakke om sin plass i samfunnet

gjennom temaa som er presentert i A1-boka, vil det vere moglegheiter for å gjere nettopp dette ved å arbeide med A2- og B1-bøkene.

5.3 Korleis vert kulturkontakt vektlagt og framstilt i tekstbøkene?

I dette kapittelet vil eg drøfte korleis kulturkontakt vert vektlagt og framstilt i tekstbøkene ved å sjå på kven som er inkludert i *vi*-et i tekstbøkene. Eg vil også drøfte korleis kulturelle forskjellar vert framstilt i samband med mat og klede i bilde og tekst, før eg ser på korleis kulturforskjellar, forskjellsbehandling, innvandring og identitet er vektlagt og framstilt i tekstbøkene.

Andersson-Bakken og Bakken (2017) har, som eg, undersøkt inklusivt og eksklusivt *vi* i lærebøker. Dei har også teke utgangspunkt i at eit eksklusivt *vi* baserer seg på *vi* som nordmenn eller kva som er typisk for Noreg. Dei har derimot rekna norske lover og reglar som eit inklusivt *vi* (Andersson-Bakken og Bakken, 2017), medan eg har rekna det som eit eksklusivt *vi*. Dette er gjort på grunn av at lover og reglar også er eit krav elevane i vaksenopplæringa møter som dei kanskje ikkje er vand til frå heimlandet, på lik linje med den norske kulturen eller kva som er vanleg å gjere i Noreg.

Tekstutdrag 7 og 10 er begge i kategorien ekskluderande. Dei beskriv noko som er *typisk norsk* og ved å vere framstilt som noko nordmenn gjer og noko som er det ein skal streve etter, skaper dei ein avstand til lesaren som kanskje føler at han/ho må endre på identiteten sin for å passe inn i *det korrekte*. Dette beskriv Kibsgaard (2019) som å vere ein del av ein akkulturasjonsprosess der endringar skjer når ein person flyttar frå ein kultur til ein annan (Kibsgaard, 2019, s. 56-57). Desse endringane kan skje både på individuelt, psykologisk og sosiologisk plan og han referer til Berry som fokuserer på dei psykologiske sidene ved akkulturasjon. Det eine Berry (i Kibsgaard, 2019) beskriv, er kulturelt vedlikehald (Kibsgaard, 2019, s. 57) som kan oppstå viss til dømes elevane møter innhald i tekster der dei kjenner at deira kulturelle identitet vert sett på som verdifull også innanfor den nye kulturen dei møter.

På den andre sida av kulturelt vedlikehald beskriv Berry (i Kibsgaard, 2019) det som handlar om kontakt og deltaking og om det fremjar inkludering eller om vedkomande vert overlatne til seg sjølv i kontakt med andre (Kibsgaard, 2019, s. 57). Dette kan finne stad viss elevane møter innhald som er så forskjellig frå deira røynd, at dei ikkje finn seg til rette i samfunnet på grunn av avstanden mellom eigne forventningar og krav frå samfunnet. Kibsgaard (2019) peiker på at barn og unge ofte knyter seg lettare til den nye kulturen dei møter fordi dei endrar

identiteten sin i takt med dei som dei er saman med i kvardagen, medan vaksne på si side har ein tendens til å ha eit sterkare band til heimlandskulturen (Kibsgaard, 2019, s. 65). Ved å møte ei rekkje krav i ein ny kultur kan det med andre ord føre til at eleven tek meir avstand til den nye kulturen og forsterkar dei kulturelle trekka frå heimlandskulturen.

I vaksenopplæringa har elevgruppa stor variasjon med tanke på språkleg og kulturell bakgrunn. Det er derimot ingen *majoritetselevar* i gruppene slik som det vanlegvis er i grunnskule og på vidaregåande, men læraren og læremateriell (blant anna læremiddel) er med på å formidle kva som er rett i det norske samfunnet og speglar difor majoriteten sin definisjonsmakt (Eriksen og Sajjad, 2020, s.88; (Pedersen, 2008, s. 2).

Sidan mange av funna kjem fram i samanheng med å beskrive *det norske* er det ein del ekskluderande bruk av ordet *vi*. Hovudtendensen er likevel at *vi*-et er ganske inklusivt i A2-boka med under ein tredjedel funn av eksklusive *vi*, medan det i B1-boka er gjort fleire funn på eksklusive *vi* enn det er gjort på inklusive *vi*, altså over halvparten av funna i B1-boka er eksklusive.

Grimstad og Myklebust (2012) peiker på at mange lærebøker kjem svakt ut når det gjeld bruk av språkleg, sosialt og kulturelt mangfald i eksemplifiseringar, val av historier og informasjon. Dette kan føre til utfordringar med å kople eigne forkunnskapar til den faglege budskapet (Grimstad og Myklebust, 2012, s. 216). I den samanheng vil det vere nærliggande å tenkje at mat og klede frå andre kulturar enn den norske kan fremje det Hauge (2014) kallar identitetsstadfesting (Hauge, 2014, s. 113) i lærebøker for vaksne innvandrarakar som skal lære norsk.

I tekstutdrag 11 der Mali har laga mat til svigerfamilien er det ei negativ vektlegging av måten Mali har laga mat på. Lesarane av denne teksta får kanskje eit inntrykk av at dei også må endre på sine kulturuttrykk og vanar i møte med den norske kulturen, og dei får difor ikkje identitetsstadfesting (Hauge, 2014, s. 27). Sjølv om det er ein del funn av mat i dei tre tekstbøkene er det hovudsakleg norsk mat som er nemnd eller synleggjort og det er med andre ord den norske referanseramma (Grimstad og Myklebust, 2012, s. 198) som ligg til grunn for det lesaren møter.

Når det gjeld klede som skil seg frå det typisk norske er det hovudsakleg gjort funn på bruk av hijab, pakistansk sjal, topi (hovudplagg for menn i Pakistan) og samekufte. Her kan kvinner og menn som bruker hovudplagg kanskje kjenne seg igjen og få det Hauge (2014) kallar identitetsstadfesting (Hauge, 2014, s. 27), sjølv om det er relativt få funn på klede som ser

utanlandsk ut. Når lesarane av læreverket finn klesplagg dei bruker, kan dei føle at deira kulturelle identitet er godtatt også i Noreg noko som fører til det Berry (i Kibsgaard, 2019) kallar kulturelt vedlikehald, der vedkomande ser at deira kulturelle bagasje har verdi.

Andersson-Bakken og Bakken (2017) har undersøkt korleis to norsklærebøker på vidaregåande behandlar kulturmøte og kulturkonfliktar og kom fram til at begge bøkene har det som tema, men den eine som ein avgrensa del i eit eige kapittel, medan den andre boka knyter det inn i andre tema i fleire delar av boka ved hjelp av tilvisingar til andre kapittel (Andersson-Bakken og Bakken, 2017). I denne studien finn eg at kulturmøte og kulturkonfliktar også til ei viss grad vert behandla i tekstbøkene og det er ikkje avgrensa til enkelte kapittel slik som det er hos Andersson-Bakken og Bakken (2017). I A1-bøkene vert *kulturforskjellar* framstilt i samband med Mali som lagar sterk mat til svigerfar som ikkje liker sterk mat. Dette er einaste funnet i denne boka noko som viser at temaet ikkje er prioritert på dette nivået av språkopplæringa og det er ikkje gjort nokon funn på temaet *forskjellsbehandling* i denne boka.

I A2-boka utgjer tekstane som handlar om *kulturforskjellar* 13% av det totale tal på ord, medan under 4% handlar om forskjellsbehandling. Det er med andre ord større fokus på kulturforskjellar enn på forskjellsbehandling i denne boka.

Eit av funna (tekstutdrag 12) handlar om ein rektor som uttalar seg om at utanlandske foreldre ikkje visste korleis skulen i Noreg samarbeider med foreldra og difor kom dei ikkje på alle møta. I dette tilfellet vert foreldra sett på i det faglitteraturen kallar eit mangelperspektiv (sjå til dømes Bustos et al. 2019; s. 84; Randen og Danbolt, 2018, s. 312). Foreldra vert framstilt som om dei ikkje har forstått korleis det norske foreldre-heim-samarbeidet fungerer. Kanskje kunne ein til dømes heller ha sagt at skulen ikkje har klart å kommunisere godt nok kor viktig samarbeidet er mellom skulen og foreldra, og at ein difor måtte gjere nokre tiltak for å betre dette.

Viss kultur er «det som gjør kommunikasjon mulig» (Eriksen, 2001, s. 60; Eriksen og Sajjad, 2020, s. 45), vil det vere viktig at skulen i denne samanhengen etablerer ei felles plattform og tek i bruk kulturelle fellesnemnarar for å kome vidare i kommunikasjonen. Skulen løyser det i dette tilfellet ved å gå på heimebesøk til foreldra, så kan vi berre håpe at der var tolk til stades som gjorde det mogleg for foreldra å forstå viktigheita av dette samarbeidet.

Haugen og Paulsen (2019) peiker på at vi ikkje hadde snakka om inkludering viss ikkje ein også hadde hatt ekskludering, altså at nokon er utanfor fellesskapet (Haugen og Paulsen,

2019, s. 98). Viss nokon er utanfor fellesskapet, er det også større sjanse for at dei opplever forskjellsbehandling, fordi personar med makt ser på deg som mindreverdige. I tekstboka på A2-nivå ser vi fleire eksempel på ei slik forskjellsbehandling (sjå tekstutdrag 16-19), noko som tyder på at dette er eit prioritert tema i læreverket.

I B1-boka er det rundt 6-7% av totalt tal på ord som handlar om både kulturforskjellar og forskjellsbehandling og mange av funna handlar i stor grad om kor vanskeleg det var å bu i Noreg i starten, noko som sikkert mange av lesarane kan relatere til og kjenne seg igjen i. Vaksne er det dei har gjort (Knowles, 1980, s. 51), altså er erfaringar og opplevingar med på å forme identiteten til vaksne. Ved å trekke fram kjende situasjonar gir ein rom for at elevane kan føle tilhøyrse og knyte band med andre som kjenner igjen same fenomen, fordi dei då har det Eriksen og Sajjad (2020) kallar kulturelle fellesnemnarar (Eriksen, 2001, s. 64; Eriksen og Sajjad, 2020, s. 46). Når bøkene beskriv kor vanskeleg det kan vere å flytte til eit nytt land, kan elevane samanlikne med eigen situasjon, og føle tilhøyrse til både medelevar og persongalleriet.

Tematiseringa av forskjellsbehandling som vi har sett i A2-boka ser vi også i B1-boka der til dømes Daniel Appyday har fått godkjent studiet teatervitskap og massekommunikasjon i Noreg, men likevel får han ikkje ein jobb der utdanninga hans er relevant, og han peiker på at han trur mange arbeidsgivarar slit med å stole på folk som kjem frå andre kulturar (sjå tekstutdrag 18). Mange innvandrarar vil nok i slike samanhengar føle at erfaringane deira ikkje har nokon verdi og føle at heile identiteten deira vert avvist (Knowles, 1980, s. 51), fordi dei kjenner seg diskvalifisert på den norske arbeidsmarknaden (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 88). Det er likevel viktig at læreverket tek opp slike tema og jobbar med å styrke identiteten til elevane til dømes ved å ha anna identitetsstadfestande innhald for å vise at det er greitt å vere annleis i Noreg. Det skal vere rom for mangfald i Noreg og skulen er pålagt å legge til rette for både språkleg og kulturell variasjon fordi skulen skal ha tilpassa opplæring (Andreassen og Engen, 2016, s. 33-34; Engen, 2010, s. 52; Gitz-Johansen og Thomsen, 2014, s. 221).

Temaet *innvandring* er ikkje teke opp i samband med globalisering og auka kontakt over landegrensene (Eriksen, 2001, s. 18; Eriksen og Sajjad, 2020, s. 29; Hvistendahl, 2004, s. 25) i tekstbøkene. Sjølv om ein relativt god prosentdel på rundt 3-5% viser at temaet er prioritert i A2- og B1-bøkene har alle funna eit norsk fokus og handlar utelukkande om innvandring til Noreg.

Ilieva (2000) finn i sin studie at innhaldet i læreboktekstane ofte er framstilt som einsidige og udiskuterbare fakta, noko som gjer det vanskeleg for elevane å få utforske og forhandle sine erfaringar. Ho meiner det bør vere meir rom i lærebøkene til at innvandrarane får forhandle om sin plass i samfunnet. (Ilieva, 2000, s. 60) Både A2- og B1-boka i min studie formidlar ganske harde påstandar om kva som er rett måte å bli integrert på (sjå tekstutdrag 21-22). Det å ha så stort fokus på den norske delen av innvandring og integrering gir lite rom for kvar enkelt elev til å forhandle om sin plass i samfunnet. Samtidig kan ein seie at dette er personlege meiningar, og ein lærar vil kanskje opne opp for meir diskusjon i eit klasserom.

Temaet *identitet* er tematisert i nesten 5% av det totale tal på ord i A2-boka, og ein kan seie at dette er ein relativt god del av sjølve boka for å vere berre eit tema. I B1-boka er det derimot under 2% av det totale tal på ord i boka, noko som viser at det temaet ikkje er prioritert i denne tekstboka, sidan alle funna handlar om eit så snevert tema som flagg på 17. mai.

Ifølgje faglitteraturen handlar identitet om tilhøyrslø og eigenverd og korleis ein person vel å presentere seg sjølv ovanfor andre (Aasen, 2004, s. 82; Hoëm, 1978, s. 167). Identitet vert også beskrive som «å være det samme som seg selv», ifølgje Erikssen og Sajjad (2020), men det betyr også det motsette av forskjell (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 73). Med andre ord er likskap og forskjell to sider av omgrepet identitet. Sosial identitet handlar om å høyre til ei gruppe medan kulturell identitet handlar om å oppfatte seg sjølv som kulturelt lik andre som delar den same identiteten. (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 73) Alle funna som er gjort i A2-boka handlar om personar som har vore usikre på sin identitet i møte med den norske kulturen. I tillegg kom alle til Noreg som barn, eller var fødde i Noreg, men har foreldre som er innvandrarar. Lesarane av læreverket oppfattar kanskje ikkje seg sjølv på same måte som ein person som er fødd og/eller oppvaksen i Noreg, og tenkjer kanskje at dette vil gjelde for barna deira, men ikkje dei sjølve. Det ser difor ut til at læreverket bommar litt på målgruppa innanfor denne kategorien.

Til dømes tek A2-boka opp ei tekst om Adil (sjå tekstutdrag 24) som stiller spørsmål ved når ein person sluttar å vere innvandrar. «Det var foreldra mine som flytta hit, ikkje eg. Eg er fødd her og har budd i Noreg heile livet mitt.» Han tek med andre ord avstand til det lesarane kanskje føler tilhøyrslø til, altså det å vere den som flyttar til Noreg som vaksen.

Eriksen og Sajjad (2020) peiker på at alle menneske er like i den forstand at vi alle har eit verbalspråk, vi er sosiale og ved at vi lærer språk, skikkar og forskjell på rett og gale.

Samtidig er vi forskjellige i samband med utsjånad, erfaringar, kunnskapar, evner, interesser

og moglegheiter. (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 33) Det at menneske er både like og ulike er eit viktig poeng i dei funna som er gjort på identitet i B1-boka. Alle funna på identitet her er gjort i samband med temaet flagg på 17. mai og her er det eit stort fokus på likskap (sjå tekstutdrag 25). Sjølv om både vaksne innvandrarak og barn av innvandrarak i ei skuleklasse fører til at klassen vert kategorisert som mangfaldig, må vi likevel vere merksam på at vi alle er forskjellige (Borchgrevink og Brochmann, 2008). Barn har andre føresetnadar enn vaksne, vaksne med barn har ulike føresetnadar enn vaksne utan barn, innvandrarak med flyktningbakgrunn har andre føresetnadar enn innvandrarak som er familiesameinte og så vidare. Tilpassa opplæring og likeverdig behandling betyr ikkje at alle skal behandlast likt, men at alle elevar skal ha optimal sjanselikskap til å nå måla i skulen (Borchgrevink og Brochmann, 2008; Engen, 2010, s. 52).

5.3.1 Oppsummering kulturkontakt

For å summere opp denne delen av drøftinga, vil eg forsøke å svare på det tredje forskingsspørsmålet: Korleis vert kulturkontakt vektlagt og framstilt i læreverket?

Kulturkontakt vert framstilt ved at *vi*-et i tekstbøkene er relativt inkluderande, sjølv om det er nokre innslag av ekskluderande bruk av *vi*, i samband med korleis *vi* lever i Noreg. Det vil seie at hovudbilde er at lesarane av læreverket er inkludert i *vi*-et i den forstand at dei no skal leve under dei same reglane som nordmenn gjer og må difor lære om desse. Når det gjeld mat og klede frå andre land, vil eg påstå at det er gjort få funn i alle bøkene, samtidig som det er mange funn av norsk mat og norske kle. Det er likevel fleire innslag av ulike klede som lesarane av læreverket kan kjenne seg igjen i, enn det er mat som dei kan kjenne igjen.

Det at læreverket i det heile tek opp kulturkontakt ved hjelp av tema som kulturforskjellar, forskjellsbehandling og innvandring meiner eg er viktig. Det er i tillegg ein stor del av bøkene som handlar om desse temaa. Nokon av temaa er sjølvsagt mindre enn andre (sjå figur 25), men det er positivt at det vert gitt rom for at lesarane av læreverket skal kunne diskutere slike tema.

Sjølv om kulturell identitet også vert tematisert i bøkene, ser det ut til at forfattarane av læreverket bommar litt på målgruppa, med tanke på at det i all hovudsak er barn av innvandrarak som tek opp temaet *identitet* i tekstbøkene. Mest truleg kjenner ikkje lesarane av læreverket seg igjen direkte, men dei kan likevel få ei forståing over korleis eigne barn har det ved å vekse opp som andregenerasjons innvandrarak i Noreg.

6 Konklusjon og avslutning

6.1 Svar på problemstillinga

For å konkludere vil eg igjen trekkje fram den overordna problemstillinga for studien min: Korleis vert språkleg og kulturelt mangfald vektlagt og framstilt i eit læreverk i norsk for vaksne innvandrarakar, og i kva grad bidreg dette til inkludering av potensielle mottakarar?

Konklusjonen er at spesielt kulturelt mangfald vert vektlagt og framstilt i læreverket medan språkleg mangfald vert framstilt i mindre grad. Det kulturelle mangfaldet kjem fram ved at læreverket har eit mangfaldig persongalleri og innvandrarakar i læreverket får uttale seg ofte gjennom tekstbøkene, sjølv om dei i mindre grad snakkar om bakgrunnen sin. Lesarane av læreverket er til ei viss grad inkludert i *vi*-et i tekstbøkene, meir i A2-boka enn i B1-boka. I tillegg kjem det kulturelle mangfaldet fram gjennom dei temaa som er behandla i bøkene, noko som gir rom for at elevane skal kunne diskutere og forhandle om sin plass i samfunnet. Dei tema som eg har valt ut innanfor analysekategorien kulturkontakt, får stor plass i bøkene på A2- og B1-nivå, men er ikkje prioriterte på A1-nivå.

Forbetringspotensialet når det gjeld vektlegging og framstilling av kulturelt mangfald, ligg i at dei innvandrarakane som får uttale seg kunne fått meir plass til å snakke om heimlandet eller bakgrunnen sin og det kunne gjerne ha vore ei meir internasjonal framstilling av mat og klede i bøkene. I tillegg hadde det vore ein fordel om temaet *identitet* var meir retta mot vaksne innvandrarakar, og ikkje berre mot barn og unge som har vore lenge i Noreg.

Det språklege mangfaldet vert framstilt i den grad at ein del språk vert nemnde i læreverket og at fleirspråklegheit som ein ressurs vert vektlagt i lærarretteiinga på A1-nivået, men her ligg det eit stort forbetringspotensiale i å synleggjere språk som er kjende for lesarane. Ved å starte boka med velkomen på ulike språk i A1-boka og legge inn korte tekstutdrag på ulike språk på dei høgare nivåa, kunne det ha ført til høgare grad av gjenkjenning blant lesarane. I tillegg kunne vektlegginga av fleirspråklegheit som ein ressurs med fordel vore tematisert også på A2- og B1-nivåa i lærarretteiingane, gjerne med metodiske eksempel på korleis ein kan bruke morsmålet i bruken av læreverket.

Potensielle mottakarar av læreverket vert med andre ord inkludert i mykje høgare grad enn det tidlegare forskning viser er tilfelle i læreverk på grunnskule og i vidaregåande skule. Det er likevel ein veg å gå også i læreverk for vaksne.

6.2 Avsluttande tankar og vegen vidare

I arbeidet med masteroppgåva har eg fått både ny og djupare innsikt i korleis læreverket Hei! vektlegg og framstiller språkleg og kulturelt mangfald. Det har vore interessant og lærerikt å kunne ta ein djupdykk i dei aspekta eg har framstilt som problemstilling og forskingsspørsmål.

Studien har ikkje som mål å generalisere eller vurdere kva læreverk som er best i samanheng med språkleg og kulturelt mangfald. Omfanget på oppgåva har gjort meg nøydd til å avgrense studien til å handle om eitt læreverk, men på tre ulike nivå. Eg håper likevel at studien kan brukast til å auke bevisstheita rundt korleis vi bruker læreverk i vaksenopplæringa og om verdien av språkleg og kulturelt mangfald eventuelt må synleggjerast i tillegg til læreverket.

Til slutt vil eg fremje nokon tankar om potensiell vidare forskning på dette feltet. Det hadde vore veldig interessant å få vite meir om korleis lesarane av læreverket opplever inkludering eller ikkje i læreverk for vaksne innvandrarak. Om dei føler at deira erfaring vert sett på som verdifull, og om den vert brukt i arbeidet med å lære norsk.

Sidan denne studien er avgrensa til å studere berre eitt læreverk hadde det også vore interessant å inkludere læreverk frå andre forlag, men som rettar seg mot same målgruppe. Det at denne studien har vore retta mot eit læreverk som berre er delvis oppdatert etter den nye læreplanen (HK-dir, 2021b) kunne det i tillegg ha vore interessant å gjere studien på nytt når alle bøkene er oppdatert.

7 Litteraturliste

7.1 Analyserte tekstbøker

Selvik, V. M. & Ringheim, J. O. (2017). *Hei! A1 Tekstbok, nynorsk. Norsk for vaksne innvandrarakar*. Cappelen Damm utdanning.

Selvik, V. M. (2022). *Hei! A2 Tekstbok, nynorsk. Norsk for vaksne innvandrarakar*. Cappelen Damm utdanning.

Selvik, V. M. (2019). *Hei! B1 Tekstbok, nynorsk. Norsk for vaksne innvandrarakar*. Cappelen Damm utdanning.

7.2 Faglitteratur

Aasen, J. (2004). *Pedagogisk filosofi: forstudie, del 2: på terskelen til det moderne (Vol. nr 17-2004)*. Høgskulen.

Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2017). *Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker*. (s. 18–31)

Andreassen, R. & Engen, T. O. (2016). Fra det kjente til det ukjente. I M. Monsen (Red.), *Tilpasset norskopplæring for vaksne innvandrere i Norge: tre empiriske eksempler*. Oplandske bokforlag.

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Bratberg, S. (2019). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg.)*. Fagbokforlaget.

Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2018). International Week in a Norwegian School. A Qualitative Study of the Participant Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62(3), 474-486.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306800>

Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen (2. utg.)*. Cappelen Damm akademisk.

Grimstad, B. & Myklebust, R. (2012). Kåll og fårrikål – om flerspråklige elever i individuelt og kollektivt arbeid. I: P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. (s. 194–222). Det Norske Samlaget.

- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden (trykt utg.)*, Nr 3 (2008), 22–31.
- Bustos, M. M. F., Waage, S. A. & Ekerhovs, L. Å. (2019). «Hvorfor spør de ikkje meg?» I K. Kalkman & S. Kibsgaard (Red.), *Vente, håpe, leve. Familier på flukt møter norsk hverdagsliv* (s. 71- 94). Universitetsforlaget.
- Cappelen Damm utdanning. (u.å.). *Hei! A1 og A2*. Henta 22. mai 2023 frå <https://utdanning.cappelendamm.no/verk/hei-a1-og-a2-145463>
- Cappelen Damm utdanning. (u.å.). *Hei! B1*. Henta 22. mai 2023 frå <https://utdanning.cappelendamm.no/verk/hei-b1-152433>
- Chinga-Ramirez, C. & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes! – En diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 217–242). Fagbokforlaget.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I Dysthe, N. Bernhardt, & L. Esbjørn. *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom: Bd. nr. 189* (s. 45–78). Fagbokforlaget.
- Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring. Utkast til en faglig forståelse. I: G.D. Berg & K. Nes (red): *Tilpasset opplæring. Støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Integreringsforskriften. (2020). *Forskrift til integreringsloven* (FOR-2020-12-15-2912). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-12-15-2912>

- Gadamer, H.-G. (2001). Opphøyelsen av forståelsens historitet til hermeneutisk prinsipp. I: S. Lægred og T. Skorgen. *Hermeneutisk lesebok* (s. 115-136). Spartacus.
- Gitz-Johansen, T. & Thomsen, J.P. (2014). Diversitet. I: H. Dorf & J. Rasmussen (Red.), *Pædagogisk sociologi* (s. 221 – 240). København: Hans Reitzels Forlag.
- Golden, A. & Monsen, M. (2015). Vurdering av tekster skrevet til norskprøvene for voksne. I: A. Golden & E. Selj (Red.), *Skrijving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 201–215). Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.,). Fagbokforlaget.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190–216). Fagbokforlaget.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Haugen, G. M. & Paulsen, V. (2019). Betydning av frivillig arbeid knyttet til inkludering av nylig bosatte barn og deres familier. I K. Kalkman & S. Kibsgaard (Red.), *Vente, håpe, leve. Familier på flukt møter norsk hverdagsliv*. (s. 95-111). Universitetsforlaget.
- HK-dir. (2021a). *Kompetansepakker til læreplaner i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.
<https://kompetansepakker.hkdir.no/norsk/den-nye-lareplanen/verdigrunnlag-og-kompetansebegrep-i-laereplanene/>
- HK-dir. (2021b). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Oslo: Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Henta frå: <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-nynorsk.pdf>
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2004). Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter. I: D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Notat 1/2004 Høgskolen i Vestfold. (28s): http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2004/notat1_2004.pdf

- Integreringsloven. (2021). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid*. (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Ilieva, R. (2000). Exploring Culture in Texts Designed for Use in Adult ESL Classrooms. *TESL Canada Journal*, 17(2), 50-63. <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v17i2.889>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2022, 3. november). *Statistikk om innvandring*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/innvandring-og-integrering/innsikt/statistikk-om-innvandring/id2339904/>
- Jølbo, I. D. (2018). Andrespråksskriving på norsk: teksten, konteksten og skriveren. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 336–351). Cappelen Damm Akademisk.
- Kanstad, M. (2018). Utvikling av språkfelleskap gjennom kommunikasjon via tolk. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen*. (s. 168–185). Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2019). Flyktningfamiliers opplevelser av flukt og etablering i et nytt hjemland. I K. Kalkman & S. Kibsgaard (Red.), *Vente, håpe, leve. Familier på flukt møter norsk hverdagsliv* (s. 55-70). Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2 Humanistiske forskningstraditioner* (2. utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Krogtoft, M. og Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanningen: Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner*. Taylor & Francis Group.
- Kulbrandstad, L.I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller. *NOA Norsk som andrespråk* 35(2), 7-40. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1771/1755>
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 74 (1979-1980). *Om innvandrere i Norge*. Kommunal- og arbeidsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og->

[publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1979-80&paid=3&wid=f&psid=DIVL134&s=True](https://www.regjeringen.no/publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1979-80&paid=3&wid=f&psid=DIVL134&s=True)

Meld. St. 6 (BLD 2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap.*

Barne- og likestillingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>

Monsen, M. (Red.). (2016). *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere i Norge: tre empiriske eksempler.* Oplandske bokforlag.

Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 78-108). Cappelen Damm.

Nieto, S. (2018). *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives* (Third edition). Routledge.

Nordkvelle, Y. T. (2006). Skolens internasjonalisering – mellom ”utbytting” og ”solidaritet”. I: B. Brock-Utne & L. Bøyesen (Red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør* (s. 99–109). Fagbokforlaget.

NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.* Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

Pedersen, J. (2008). *Kamper for anerkjennelse – unge flyktninger i møte med norske lokalsamfunn* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268071/124558_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Cappelen Damm akademisk.

Randen, G. T. & Danbolt, A. M. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I Gujord A.-K.H. & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 311–331). Cappelen Damm akademisk.

- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(2), 72–83.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Sadownik, A. (2018). *Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs*. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(6), 956-971.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533711>
- Samordna opptak. (2023, 05. mai). *Krav til norsk og engelsk*. Samordna opptak.
https://www.samordnaopptak.no/info/utenlandsk_utdanning/sprakkkrav/krav-til-norsk-og-engelsk-for_hoyere_utdanning/
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler: sluttrapport* (Vol. 16/2003). Høgskolen i Vestfold. <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022, 30. juni). *11310: Deltakere i opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, etter statistikkvariabel og år*. [Statistikk]. Henta frå <https://www.ssb.no/statbank/table/11310/tableViewLayout1/>
- Statistisk Sentralbyrå. (2023, 6. mars). *13880: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter statistikkvariabel og år*. [Statistikk]. Henta frå <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Steinkellner, A. (2023, 6. mars). *Krigen i Ukraina ga historisk innvandervekst*. Statistisk sentralbyrå. Henta frå <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre/artikler/krig-ga-innvandringsvekst>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Thurén, T. (2004). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal.
- Tolo, A (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96-118). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet & Council of Europe. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering, Common European framework of reference for languages learning, teaching, assessment*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>

Vikøy, A. (2021). Vilkår for fleirspråklegheit i norskfaget – Ein analyse av læreplanar og lærebøker med fokus på fleirspråklege kompetansemål. *Acta Didactica Norden*, 15(1).

<https://doi.org/10.5617/adno.8678>

Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.

https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/lareplan_nynorsk2utgave.pdf

Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27–55). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Oversikt over leksjonane i tekstbøkene

Hei! A1 tekstbok	Hei! A2 tekstbok	Hei! B1 tekstbok
1. Hei!	1. Skule	1. Bustad og bumiljø
2. Farid går på norskkurs	2. På jobb	2. Miljøet vårt
3. Mali handlar	3. Fritid	3. Familieliv
4. Familie	4. Familieliv	4. Gamle og unge
5. Ein vanleg dag	5. Å bu i Noreg	5. På nett
6. Halina reiser	6. Arbeidsliv i Noreg	6. Likeverd
7. Heime	7. Økonomi	7. Eit nytt land
8. Fritid	8. Helse, livsstil og miljø	8. Likestilling
9. I klesbutikken	9. Vegen til jobb	9. Skule
10. Mali har bursdag	10. Kultur, identitet og fridom	10. Kompetanse og jobbmoglegheiter
11. Kåre og Ali dreg på fisketur		11. Arbeidsliv
12. Farid forelskar seg		12. Typisk norsk?
13. Kropp og helse		
14. Planar for framtida		
15. Ha det bra!		

Vedlegg 2: Funn – Fleirspråklegheit som tema i lærarrettleiingar

Motsetningsparet *norsk* og *morsmål*

Hei A1 Lærarrettleiing

Leksj. ->	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14/15	Generell	Totalt
Norsk	0	0	0	0	4	0	1	0	0	0	2	1	1	0	8	17
Morsmål	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	17	23

Hei A2 Lærarrettleiing

Leksj. ->	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalt
Norsk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Morsmål	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	4

Hei B1 Lærarrettleiing

Leksj. ->	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Generell	Totalt
Norsk	0	0	5	1	2	1	1	0	0	0	0	0	6	16
Morsmål	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Vedlegg 3: Funn – Fleirspråklegheit som tema i tekstbøkene

Hei! A1 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
9-11	Presentasjon av personane der det står kva språk dei snakkar	60
21	Farid snakkar med lærar Ina. Namn, heimland, morsmål og fleire språk han snakkar.	16
22-23	Klassen til Farid. «Dei kjem frå forskjellige land, og snakkar forskjellige språk»	72
49	Mali gjer lekser, ho spør mannen om han kan hjelpe med uttalen. Ho seier at: «Norsk uttale og thai uttale er veldig forskjellig. Eg må øve mykje».	22
176	Astrid, Jan og Mali snakkar om korleis det går med Mali på norskkurset.	88
231	Mali snakkar med ein legesekretær. Ho bestiller ein legetime og treng tolk.	19
232	Mali kjem på legekantoret. Legesekretæren seier at tolken måtte avlyse og spør om Mali kan ta timen utan tolk. Mali seier at ho kan prøve.	19
	7 funn totalt	296

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
8	Fem på gata: Malik fortel at han forstod ingenting då han starta på skule i Noreg. «Heldigvis var det fleire i klassen med same morsmål som meg. Dei hjelpte meg med å forstå kva læraren sa.»	54
30-31	Fidah Attaya snakkar om korleis det var å lære norsk på ein arbeidsplass.	133
33	Fem på gata: Meili er tolk og omsetjar for kommunen. Ho fortel kort om kva språk ho snakkar og kva arbeidsoppgåvene hennar er.	59
86	Fem på gata: Amina fortel om korleis det er å bu på Lillehammer og korleis det har blitt bedre etter at ho lærte seg norsk	62
89	Aisha, mor til Adil, snakkar om korleis ho følte det i starten når ho skulle lære norsk. «Snakka du norsk med andre enn pappa? – Ikkje i byrjinga. Eg blei så flau når eg måtte snakke med andre.» «Livet i Noreg blei mykje bedre når eg fekk venner og lærte språket.»	130
98-99	Om Bahlbi som har språktrening på byggjeplassen	40
101	Tema: språk og sikkerheit. Ei kort tekst om viktigheita av å forstå kvarandre.	44
102-103	Fem på gata: Tema: Kva synest du om at innvandrara må lære seg norsk. 4 av 5 meiner at innvandrara må lære seg norsk. Den siste meiner at innvandrara bør lære seg engelsk fordi norsk er eit lite språk.	295
104-105	Andrea får 3 spørsmål frå Adil: 1. Kva gjorde du for å lære deg norsk? 2. Enkelte innvandrara klarer ikkje å lære norsk. Kva tenkjer du om det? 3. Er det mogleg å få eit godt liv i Noreg utan å snakke norsk, trur du?	234
156	Om Tial som pugga kakenamn for å få fast jobb. Ho fortel om utfordringar med å kunne lite norsk i bakeriet.	231
	Totalt 10 funn	1282

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
48	Sofia spør faren, Manos, om korleis han lærte norsk	178
80	«I familiar der foreldra ikkje snakkar norsk, kan det bli problem når barna blir tenåringer. Barna ser at foreldra ikkje kjenner landet dei bur i, og ikkje forstår kulturen og systemet her. Foreldra mister autoriteten sin, og tenåringane begynner å gjere som dei vil.»	32
84	Om Mahmoud som er youtube-stjerne, snakkar flytande norsk, men har likevel valt å bruke morsmålet sitt (arabisk) i youtube-kanalen sin. «Då får eg sagt alt eg tenkjer på, og morsmålet mitt er jo ein del av personlegdommen min. Det hadde ikkje blitt det same dersom eg hadde snakka norsk i videoane mine.»	157
110-111	Oldemor fortel om ei venninne som hadde eit hemmeleg språk med familien sin. Det viste seg i seinare tid at familien var samisk, men at dei heldt det skjult.	242
112-113	Om samar i Noreg; kultur, språk, fornorsking, internatskular, likestilling.	311
132	Gilbert seier at det ikkje er nok at innvandraran lærer seg litt norsk. «Dei må ut og praktisere det dei har lært, for å utvikle språket.»	89
142-143	Sofia snakkar med oldemor om mormor og morfar som er på Gran Canaria. Samtalen handlar blant anna om at det ikkje er nødvendig å snakke spansk der fordi mange har lært seg norsk for å forstå turistane.	150
148	Manos fortel om at det var vanskeleg for han i Noreg i starten. Han strevde med å lære seg eit nytt språk og følte seg mindreverdige.	74
164	Rima fortel om korleis det er å jobbe med lekser og lese fagbøker på norsk. Ho seier: «Det er mange ord som er nye for meg, og eg bruker ein del tid på å forstå og lære nye ord og uttrykk. Eg synest dessutan det er vanskeleg å lære fleire nye språk samtidig. (...) Nokre gonger blandar eg engelsk og norsk og gløymer ord eg har lært før.»	94
205	Walter Rossi fortel at « (...) det er likevel lurt å vite kva ein har krav på, og kunne språket slik at ein forstår kva som står i arbeidskontrakten og på lønsslippen.»	99
	Totalt 10 funn	1426

Vedlegg 4: Funn – Språk nemnde / språk brukt

Hei! A1 Tekstbok

Sidetal	Språk nemnd	Språk brukt
9	arabisk	
9	litt norsk	
9	thai	
9	engelsk	
9	litt norsk	
10	polsk	
10	engelsk	
10	litt norsk	
10	somali	
10	norsk	
10	arabisk	
10	italiensk	
11	norsk	
11	litt engelsk	
21	arabisk	
21	litt norsk	
22	spansk	
22	somali	
22	tigrinja	
23	tagalog	
23	russisk	
23	thai	
25	norsk	
32	norsk	
35	norsk	
49	norsk	
49	thai	
61	norsk	
83	norsk	
132	norsk	
176	norsk	
231	thai	
245	norsk	
249	norsk	
	Ulike språk er nemnde 34 gongar 16 * norsk 3 * engelsk 4 * thai 3 * arabisk 2 * somali	0

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Språk nemnd	Språk brukt
30	norsk	
31	norsk	
31	litt norsk	
31	norsk	
33	norsk	
33	mandarin	
33	japansk	
33	engelsk	
47	norsk	
78	norsk	
86	norsk	
86	norsk	
89	norsk	
97	norsk	
98	norsk	
98	norsk	
98	norsk	
98	norsk	
101	norsk	
101	engelsk	
102	norsk	
102	norsk	
102	norsk	
102	norsken	
102	norsk	
102	norsk	
103	norsk	
103	engelsk	
103	engelsk	
103	norsk	
103	norsk	
103	norsk	
103	engelsk	
103	norsk	
103	engelsk	
104	norsk	
104	norsk	
105	norsk	
105	norsk	
105	norsk	
105	norsk	

105	norsk	
105	norsk	
105	norsk	
105	norsk	
105	norsk	
150	norsk	
153	norsk	
156	norsk	
156	norsk	
156	norsk	
156	norsk	
156	norsk	
156	norsken	
176	norsk	
	56 totalt 48 *norsk 6 * engelsk 1 * japansk 1 * mandarin	0

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Språk nemnd	Språk brukt
45	norsk	
48	norsk	
48	norsk	
48	norsk	
48	engelsk	
48	engelsk	
48	norsk	
49	norsk	
55	norsk	
60	norsk	
80	norsk	
84	arabisk	
84	norsk	
84	norsk	
109	norsk	
111	samisk	
111	samisk	
112	nordsamisk	
112	lulesamisk	
112	sørsamisk	
112	nordsamisk	
112	samisk	

113	norsk	
113	norsk	
113	samisk	
113	samisk	
113	samisk	
113	norsk	
113	samisk	
114	samisk	
126	norsk	
132	norsk	
142	spansk	
142	norsk	
142	norsk	
143	norsk	
164	norsk	
164	engelsk	
164	engelsk	
164	norsk	
168	norsk	
169	norsk	
179	norsk	
186	norsk	
186	norsk	
216	norsk	
	46 totalt 28 * norsk 4 * engelsk 12 * samisk 1 * arabisk 1 * spansk	0

Vedlegg 5: Funn – Persongalleri , navn og nasjonalitet

Hei! A1 Tekstbok

Sidetal	Namn	Nasjonalitet
9	Farid Afram	Syria
9	Mali Timkun Hansen	Thailand
10	Halina Dudek	Polen
10	Ali Osman	Somalia
11	Kåre Alnes	Noreg
20-21	Ina	Noreg
22	Viviana	Chile
22	Felipe	Chile
22	Samatar	Somalia
22	Abdi	Somalia
22	Madar	Somalia
22	Idris	Eritrea
23	Juliana	Russland
23	Una	Filippinane
23	Anita	Filippinane
28	Jan	norsk
38	Butikktilsett kvinne	norsk
42	Butikktilsett mann	utanlandsk
52	Søster til Farid	Syria
52	Bror til Farid	Syria
53	Søster til Mali	Thailand
53	Søster til Mali	Thailand
53	Bror til Mali	Thailand
53	Bror til Mali	Thailand
53	Mor til Mali	Thailand
53	Far til Mali	Thailand
56	Pavel	Polen
56	Simon	Polen
56	Vera	Polen
57	Anne	Noreg
57	Ole	Noreg
57	Pål	Noreg
57	Linn	Noreg
57	Ina	Noreg
57	Stian	Noreg
57	Isak	Noreg
60	Fadumo	Somalia
60	Safia	Somalia / Noreg
60	Anis	Somalia / Noreg

60	Omar	Somalia / Noreg
92	Mann på busstopp	Noreg
94	Bussjåfør	Noreg
97	Olga	Polen
97	Daria	Polen
101	Drosjesjåfør	Noreg
112	Per	Noreg
128	Ayman	Syria
145	Butikktilsett kle	Noreg
148	Vanida	Thailand
148	Ann	Thailand
155	Butikktilsett Cubus	Noreg
164	Eva	Noreg
164	Olav	Noreg
164	Bjørn	Noreg
164	Jonas	Noreg
164	Ola	Noreg
166	Astrid	Noreg
166	Einar	Noreg
166	Mari	Noreg
166	Ida	Noreg
201	Onkel Rafi	Syria
206	Dina	Syria
210	Suzan	Syria
210	Hamid	Syria
216	Muhammed	Syria
216	Hanan	Syria
216	Amira	Syria / Noreg
229	Sjefen til Kåre	Noreg
231	Legesekretær	Noreg
234	Marit Dalaker	Noreg
237	Farmasøyt	ukjent / utanlandsk
	71 totalt	29 frå Noreg

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Namn	Nasjonalitet
8	Malik	Utanlandsk
8	Noi	Utanlandsk
9	Tuva	Noreg
9	Kamilla	Noreg
9	Raymond	Noreg
10	Adil	Pakistan / Noreg
10-13	Jens Haga	Noreg

15	Ellen Sundby	Noreg
16	Fadumo	Utanlandsk
24-25	Benedicte	Noreg
26-28	Gul Asgari	Utanlandsk
28	Renate	Noreg
30-31	Fidah Attaya	Afghanistan
32	Samuel	Utanlandsk
32	Helge	Noreg
33	Karoline	Sverige
33	Linas	Litauen
33	Meili	Utanlandsk
36	Faren til Adil	Pakistan
40-41	Havva Ince	Tyrkia
42-43	Arne	Noreg
42-43	Carlos	Noreg
44	Selma	Noreg
44	Reza	Utanlandsk
45	Joakim	Noreg
45	Marit	Noreg
45	Abdi	Utanlandsk
53	Kristi	Noreg
53	Guro	Noreg
56	Lasse	Noreg
56	Elin	Noreg
56	Jakob	Noreg
56	Selma	Noreg
56	Oda	Noreg
58	Ben	Utanlandsk
58	Margit	Noreg
59	Jorunn	Noreg
59	Nils	Noreg
59	Maurice	Utanlandsk
60-61	Siv June	Noreg
66-68	Siavash	Iran
66-68	Kona til Siavash	Iran
76-79	Asli Hersi	Somalia
80-83	Kayhan	Tyrkia
80-83	Nataliya	Ukraina
84-85	Arnout	Belgia
86	Amina	Utanlandsk
86	Linnea	Noreg
86	Jakub	Polen
87	Safaa	Syria
87	Robert	Noreg

88-89	Aisha	Pakistan
92	Alecsandru	Romania
93	Rafal	Polen
93	Monika	Polen
98-101	Bahlbi	Eritrea
102	Hedda	Noreg
102	Gabriel	Utanlandsk
103	Sigmund	Noreg
103	Erlend	Noreg
103	Monika	Noreg
104-105	Andrea	Slovakia
108	Darius	Litauen
114-115	David	ukjent
120-121	Margrethe	Noreg
122	Jamal	Utanlandsk
122	Kasper	Noreg
122	Hans Erik	Noreg
123	Greta	Noreg
123	Henriette	Noreg
124	Rune	Noreg
130-131	Maj Britt Solberg	Noreg
137	Selma	Utanlandsk
137	Nora	Noreg
137	Cecilie	Utanlandsk
138	Mia	Noreg
138	Finn	Noreg
139	Kaja	Noreg
139	Eskild	Noreg
139	Theo	Noreg
140-141	Hassan Abbas Khawaja	Utanlandsk
146	Sonja	Noreg
150	Arman	Utanlandsk
150	Hiba	Irak
151	Marius	Noreg
151	Kathrine	Noreg
151	Almir	Bosnia
152-153	Felipe Aleksander Pavez	Chile
154-157	Tial	Burma
159	Søstera til Adil	Pakistan / Noreg
166	Freddy	Utanlandsk
166	Andreas	Noreg
167	Maria	Noreg
167	Anna	Noreg
167	Carl	Noreg

174-175	Laial Janet Ayoub	Libanon
	96 personar totalt	50 frå Noreg

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Namn	Nasjonalitet
8	Sofia	Noreg / gresk far
10-13	Ole	Noreg
10-13	Sara	Noreg
10-13	Helene	Noreg
14-17	Kristian	Noreg
18	Siri	Noreg
19	Victor	Utanlandsk
22	Guro	Noreg
38-39	Yvonne	Noreg
44-45	Manos	Hellas
44-45	Anne	Noreg
51	Farmor og farfar til Sofia	Hellas
51	Alexander	Noreg / gresk far
58	Gro Dahle	Noreg
58	Svein Nyhus	Noreg
60	Aisha	Utanlandsk
66-67	Tor Åge Bringsværd	Noreg
69	Anita	Noreg
70-71	Oldemor	Noreg
73	Thomas	Noreg
74	Christina	Noreg
74	Andrine	Noreg
75	Tea	Noreg
75	Tatiana	Utanlandsk
80-81	Ubah Aden	Somalia
84-85	Mahmoud (Eisawi)	Palestina
86	Frode	Noreg
86	Idun	Noreg
86	Jonathan	Noreg
87	Turid	Noreg
87	Wissam	Utanlandsk
90	Halvor	Noreg
106	Johansen	Noreg
110-111	Reidun	Noreg
114-115	Agnete Lorås	Noreg
116-117	Dame-Oskar	Noreg
120-121	Nader Turkmani	Syria
126	Kamal	Syria

126	Bianka	Polen
127	Pim	Thailand
127	Yunus	Tyrkia
127	kona til Yunus	Tyrkia / Noreg
130-131	Daniel Appyday	Nigeria
132-133	Gilbert Habarugira	Burundi
136-137	Zeshan Shakar	Noreg / Pakistan
140	Lorelou	Frankrike
140	Thomas	Noreg
140	Line	Noreg
146	Simon	Noreg
146	Mia	Noreg
147	Steinar	Noreg
147	Gudrun	Noreg
152	Ida	Noreg
153	Leon	Utanlandsk
154	Shukri	Somalia
162	Grace	Utanlandsk
163	Sammy	Utanlandsk
164	Rima	Utanlandsk
166-167	Ahmad Salah	Syria
166-167	Mawel Isman	Somalia
170	Safia Abdi Haase	Somalia / Noreg
178	Ammar	Utanlandsk
179	Yonas	Utanlandsk
179	Mina	Afghanistan
186-187	Siyamak Nemati	Iran / Noreg
186-187	Zheny Magno	Filippinane
190	Salma	Utanlandsk
191	Joakim	Utanlandsk
191	Lovise	Noreg
195-197	Bartosz	Polen
195-197	Arseniuz	Polen
200	Tor-Arne	Noreg
204-205	Walter Rossi	Italia
206	Mikaela	Utanlandsk
207	Petra	Noreg
207	Leon	Utanlandsk
208-209	Britt Erlandsen Villa	Noreg
214-215	Julien S. Bourrelle	Canada
216-217	Sayid	Utanlandsk
222-223	Amir	Utanlandsk
224	Abdulrahim Habboush	Syria
228-229	Martin	Noreg

	81 personar totalt	40 frå Noreg
--	--------------------	--------------

Vedlegg 6: Funn – Kven kjem til orde/kva snakkar dei om?

Hei! A1 Tekstbok

Sidetal	Nordm.	Innv.		Tema	Tal på ord nordm.	Tal på ord innv.	Ord om heimland/ bakgrunn
9-11	1	4		Namn, nasjonalitet, alder, språk, arbeid	36	137	47
12	1	1		Namn, nasjonalitet, arbeid	35	24	4
21	1	1		Namn, morsmål, språk	53	26	7
28	0	2		Sivilstatus	0	70	
34-35	0	2		Namn, nasjonalitet, norskkurs, fritid	0	103	4
39	1	1		Matvarer, matbutikk	21	19	
42	0	2		Betaling av matvarer	0	37	
46	1	1		Mat, thaimat-norsk mat	17	18	37
49	1	1		Norskkurs: lekser og uttale	15	31	12
52-53	0	2		Familie	0	56	17
54	0	2		Familie	0	99	97
58-59	1	1		Familie	72	68	
61	1	1		Norskkurs: lekser, familie	7	19	
63	0	1		Namn, nasjonalitet, språk, familie	0	99	41
82-83	0	2		Daglege rutinar, fritid	0	157	
86-87	0	2		Daglege rutinar, fritid	0	175	
89	0	1		Daglege rutinar	0	103	
92	1	1		Offentleg transport	12	17	
94	1	2		Offentleg transport	3	51	
97-99	0	2		Reise	0	145	
101-102	1	2		Transport, reise	31	68	
113	1	1		Bustad, sjukdom	54	64	
116-117	0	2		Bustad	0	163	
119	1	1		Møblar	54	41	
130	0	2		Trafikk	0	54	
139	1	2		Reise	11	99	
140-141	1	1		Fritid	76	81	5
145	1	1		Kle	47	19	
146	1	1		Kle	49	42	
148	0	3		Fritid	0	65	
151	0	3		Kle, prisar	0	98	
153	0	3		Kle, prisar	0	56	
155	1	1		Kle	9	10	
157	1	1		Kle prisar, bursdag	38	36	4

158	0	1		Daglege rutinar, fritid	0	96	
163	1	1		Festførebuing, vasking og matlaging	59	72	
175	4	1		Mat	67	22	
176	2	1		Norskkurs	41	38	
178-181	1	1		Bursdag, mat	81	94	
185-186	1	1		Fritid	169	105	
188-189	1	1		Vêret	116	82	
190-191	1	1		Fritid	94	55	14
206	0	3		Familie, mat	0	87	
210	0	3		Bryllaup	0	112	
219	0	5		Flytte, arbeid	0	106	
220	0	2		Arbeid, utdanning	0	79	
224	0	2		Kjærleik	0	119	
229	2	0		Helse	122	0	
231	1	1		Personalialia, helse	52	70	19
232-235	2	1		Helse, tolk	78	83	
237	2	0		Personalialia, helse	74	0	
239	1	2		Helse	38	109	
240-241	0	2		Helse	0	161	
248-249	0	2		Arbeid, utdanning	0	174	
259	1	2		Arbeid, utdanning	42	52	
261	1	1		Arbeid	65	82	
262	1	2		Avskjed	21	69	
Sum:	40	89			1759 ord	4217 ord	13 pers. 308 ord

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Nordm.	Innv.	Tema	Tal på ord nordm.	Tal på ord innv.	Ord om heimland/ bakgrunn
8-9	3	2	Skule (fem på gata)	155	84	36
10	0	1	Skule arbeid	0	65	
12-13	1	1	Skule, rådgivar, lekser (Adil intervjuar)	254	71	
15	1	1	Skule, foreldresamarbeid (Adil intervjuar)	102	18	
16	0	2	Skule, foreldresamarbeid (Adil intervjuar)	0	220	
20	0	1	Skule, klasseset	0	233	
24-25	1	1	Arbeid, pølsemakar (Adil intervjuar)	246	67	
26	0	1	Arbeid, skreddar	0	59	
28	0	2	Arbeid, skreddar (Adil intervjuar)	0	198	

31	0	2	Praksis, arbeid (Adil intervjuar)	0	224	
32-33	1	4	Arbeid (fem på gata)	57	215	17
35	0	1	Arbeid	0	188	
41	0	1	Fritid, friluftsliv	0	298	
43	2	1	Fritid, strikking (Adil intervjuar)	242	18	
44-45	3	2	Fritid (fem på gata)	150	183	
49	0	1	Fritid	0	214	
54	2	1	Bustad, familie (Adil intervjuar)	299	30	
56-57	2	1	Familie (Adil intervjuar)	352	58	
58-59	3	2	Barneoppseding (fem på gata)	170	115	
60	1	0	Familie, regnboge	105	0	
68	0	2	Familie, Iran (Adil intervjuar)	0	264	20
70	0	1	Familie, Pakistan	0	153	25
73	0	1	Innvandring	0	67	23
76	0	1	Innvandring (e-post)	0	79	
78	0	1	Innvandring, kultur	0	234	234
82	0	2	Innvandring, kultur (Adil intervjuar)	0	206	206
85	0	2	Innvandring, natur	0	180	20
86-87	2	3	Bu i Noreg, trivsel(fem på gata)	169	212	94
88-89	0	2	Bu i Noreg, norsk, arbeid	0	507	236
90	0	1	Innvandring	0	61	
92	0	1	Bu i Noreg	0	147	11
93	0	2	Bu i Noreg	0	149	40
95	0	1	Bu i Noreg	0	125	46
98-99	0	2	Arbeid i Noreg	0	206	8
102-103	4	1	Å lære norsk (fem på gata)	282	71	
105	0	2	Å lære norsk, arbeid (Adil intervjuar)	0	176	
108	0	2	Arbeid, forskjellsbehandling (Adil intervjuar)	0	188	56
109	0	1	Arbeid (Adil fortel om jobben sin)	0	118	
110	0	1	Arbeid, fritid	0	192	136
114-115	0	2	Økonomi (Adil intervjuar)	0	326	
120-121	1	1	Økonomi (Adil intervjuar)	202	38	
122-123	4	1	Økonomi (fem på gata)	209	68	
124	1	0	Forsikring, brann	181	0	
126	0	1	Økonomi	0	161	
130-131	1	1	Helse (Adil intervjuar)	323	58	
132	0	1	Kosthald	0	101	
138-139	5	0	Miljø (fem på gata)	75	0	
141	0	1	Miljø	0	239	

142	0	1	Miljø	0	246	
146-147	1	1	Arbeid, CV (Adil intervjuar)	290	61	
150-151	2	3	Arbeid (fem på gata)	146	154	52
152-153	0	2	Arbeid, søknad, namn	0	258	23
154-155	0	2	Arbeid, norsk (e-post)	0	124	
160	0	1	Arbeid, journalist	0	188	
166-167	1	4	Press (fem på gata)	244	32	
169	0	2	Innvandrarbarn (lesarinnlegg)	0	256	
175	0	1	Negativ sosial kontroll	0	349	349
176	0	1	Å bu i Noreg	0	203	
Sum:	42	83		4253 ord	8757 ord	19 pers. 1632 ord

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Nordm.	Innv.	Tema	Tal på ord nordm.	Tal på ord innv.	Ord om heimland/bakgrunn
8	1	0	Personalialia, bustad	159	0	
10-11	4	0	Å bu i kollektiv	257	0	
12-13	4	0	Husreglar	255	0	
14-17	2	0	I byen eller på landet	315	0	
18	1	0	Å bu i Noreg	136	0	
19	0	1	Å bu i Noreg	0	274	
22	1	0	Arbeid, vaktmeister	241	0	
26	2	0	Miljø	66	0	
29	2	0	Miljø	166	0	
33	4	0	Miljø, kle	258	0	
34-35	1	0	Miljø	241	0	
38-39	1	0	Arbeid, ny sjanse	339	0	
48-49	1	1	Lære norsk	74	271	
52-53	2	1	Familie	179	70	
60	0	1	Vald i nære relasjonar	0	154	
64-65	2	1	Alderdom	169	55	6
69	1	0	Arbeid, servicevert	215	0	
70-71	1	0	Alderdom, sjukeheim	412	0	
73	2	0	Familie, barn	183	0	
74-75	3	1	Familie, barn	261	113	
80-81	0	1	Barneoppseding, Somalia	0	398	398
84	0	1	Arbeid, språk	0	330	330
86-87	4	1	Nett og mobil	256	102	20
88-90	2	0	Digital mobbing	202	0	
94-95	2	0	Nettvannar, likes og fake news	236	0	
106-108	3	0	Framandfrykt	482	0	

110	1	0	Samar	367	0	
116	2	0	Homofili	321	0	
120-122	0	1	Homofili	0	829	639
126-127	0	4	Å bu i Noreg	0	503	503
128-129	1	1	Å bu i Noreg	72	377	12
130-131	0	1	Å bu i Noreg	0	400	70
132	0	1	Integrering	0	263	
138-139	2	1	Nasjonalitet, flagg på 17. mai	175	80	
140	2	1	Nasjonalitet, flagg på 17. mai	162	81	11
142-143	2	0	Nasjonalitet, kultur	300	0	
146-147	4	0	Likestilling	288	0	
148-149	0	1	Likestilling, kjønnsroller	0	751	13
152	1	0	Arbeid	188	0	
153	0	1	Arbeid	0	144	19
154-155	0	1	Arbeid	0	203	17
156-157	2	0	Arbeid, likestilling	247	0	
162	0	1	Utdanning	0	173	11
163	0	1	Utdanning	0	249	54
164	0	1	Utdanning	0	275	
166-167	0	2	Utdanning	0	295	
170	0	1	Utdanning	0	187	
172-173	3	1	Utdanning	231	60	
174	1	0	Utdanning	345	0	
178-179	0	3	Utdanning, arbeid	0	288	53
182	2	0	Utdanning, arbeid	117	0	
185	2	0	Arbeid	239	0	
186	0	2	Arbeid	0	254	14
190-191	1	2	Arbeid	113	208	
192-193	2	0	Arbeid	352	0	
196-197	0	2	Arbeid	0	422	
200	1	0	Arbeid, verneombod	295	0	
202	1	1	Arbeid, fagforeining	81	101	
204-205	0	1	Arbeid, fagforeining	0	457	18
206-207	0	3	Arbeid	0	446	
208-209	1	0	Arbeid	289	0	
212-213	1	1	Kultur	176	159	
214	0	1	Kultur	0	225	
216-217	1	2	Velferdsstat, arbeid	34	344	
222-223	1	2	Nettverk, frivillig arbeid	119	248	
224	0	1	Frivillig arbeid	0	312	
226-227	1	1	Psykisk helse	157	91	
228-229	2	0	Foreldrepermisjon, arbeid, utdanning	315	0	
Sum:	84	51		10085 ord	10171 ord	17 pers. 2188 ord

Vedlegg 7: Funn – Kven er vi i tekstbøkene

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Kven er vi	Eksempel
23	Noreg	«Dersom du verken har utdanning eller erfaring, er det vanskeleg å få ein god jobb. Derfor har vi skular og kurs for vaksne som treng hjelp til å komme ut i jobb.»
38	Noreg	«I Noreg har vi mykje fritid, og vi gjer mykje forskjellig når vi har fri. (...) Vi kan gjere aktivitetar åleine eller saman med andre. Vi kan vere inne eller ute.»
47	inklusivt	«Korleis får vi nye venner?» «Det er ofte lettare å få nye venner når vi er barn.»
62	inklusivt	«Vi hugsar barndommen vår heile livet og tek med oss både gode og dårlege minne.»
97	Noreg	«I Noreg er arbeidsløysa låg.» (...) «Når vi arbeider, får vi lønn kvar månad. Vi må betale skatt av lønna vår.!»
101	inklusivt	«Språk og sikkerheit» (...) «Dersom vi ikkje forstår kvarandre skikkeleg, kan det bli mange problem.»
106	Noreg	«Lover og reglar i arbeidslivet» (...) «Vi har mange lover og reglar i arbeidslivet. Vi har lover og reglar om skatt, arbeidstid, ferie, tryggleik på arbeidsplassen og mykje meir. (...) «Sjølvsagt om vi har teieplikt, så har vi lov til å fortelje om ulovlege eller farlege forhold på arbeidsplassen. Vi kan kontakte ei fagforeining eller arbeidstilsynet for å få råd eller hjelp.»
109	inklusivt	«Kvifor jobbar vi?» (...) «Vi jobbar for å tene pengar og få eit godt liv. (...) Når vi møter nye folk, er det vanleg å snakke om jobb. Vi spør kvarandre: «Kva driv du med?» Vi føler oss nyttige når vi jobbar.»
112	inklusivt	«Økonomi» «Vi treng pengar for å leve. Vi må ha tak over hovudet, mat på bordet og klede på kroppen. Vi bruker òg pengar på mange andre ting, til dømes fritidsaktivitetar og transport.»
118	inklusivt	«Studielån gir alle høve til å ta utdanning. Vi treng ikkje å ha ein rik familie som kan betale for utdanninga vår. Vi kan få støtte til utdanning i til saman åtte år. Vi betaler tilbake studielånet over fleire år etter at utdanninga er ferdig.»
119	inklusivt	Under: Kven kan få studielån? «Vi kan få støtte til utdanning på vidaregåande skular, fagskular, universitet og høyskular.» (OBS! Kan få til grunnskule for vaksne også)
128	inklusivt	Intro: Helse, livsstil og miljø. «Vi kan endre vanane våre for å få eit betre liv, men det er ikkje alltid så lett.»
134	inklusivt	«Vi kan sortere søppelet vårt. (...) «Vi kastar metall, plast, glas, batteri, papp og papir i eigne behaldarar.» «Vi kan pante drikkeflasker og boksar i panteautomatar.»

136	inklusivt	Under klimaendringar: «Vi får fleire og større naturkatastrofar. Flaum, orkan, tørke, ras og skogbrann er døme på naturkatastrofar som skjer oftare på grunn av endringar i klimaet.»
163	inklusivt nordmenn	Intro: Kultur, identitet og ytringsfridom «Menneske er ulike. Sjølv om vi liknar på kvarandre, snakkar same språk, har lik livsstil og feirar dei same høgtidene, er vi aldri heilt like.» «I Noreg har vi ytringsfridom. Vi har fridom til å bestemme over oss sjølve. Vi kan seie det vi meiner, men vi har ikkje lov til å trakassere andre.» (...) «Når du kjem til Noreg, kan du behalde din eigen kultur og identitet, men du må òg tilpasse deg det norske samfunnet.»
164	inklusivt	Under press: «Vi kan føle oss pressa til å gjere noko vi egentleg ikkje vil. Kanskje ønskjer vi å glede andre eller passe betre inn på jobb eller i vennegjengen. Press kan kome frå venner og kollegaer, frå samfunnet og frå familien. Vi kan òg presse oss sjølve fordi vi vil imponere andre, passe inn i eit miljø eller bli ein betre person. Press kan få oss til å gjere ting som ikkje er bra for oss. Mykje press over lang tid kan føre til at vi blir stressa, sjuke eller deprimerte.
171	Noreg	Under ytringsfridom: «Vi har ytringsfridom i Noreg. Det betyr at vi har fridom til å seie kva vi meiner, og vi kan dele meiningane våre med kvarandre. Vi kan skaffe oss informasjon og spreie han vidare.»
172	inklusivt	Om sosiale medium: «Vi kan lett kommunisere med kvarandre og få kontakt med personar som bur langt unna. Vi kan bruke sosiale medium til å lære noko nytt, og vi kan følgje med på nyheiter frå heile verda. Vi kan delta i samfunnsdebattar og påverke i politiske spørsmål.» (...) «Det er fint at vi kan bruke sosiale medium til å diskutere saker, men vi må tole å vere ueinige utan å sjikanere eller hetse dei vi diskuterer med.»
Totalt:	18 funn – 5 handlar om Noreg/nordmenn. 1 er delvis inkluderande og delvis om nordmenn.	

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Kven er vi	Eksempel
20	nordmenn	Under: Nordmenn og bustad «Vi betaler tilbake bustadlånnet over fleire år, ofte med faste avdrag kvar månad.» (...) «Kor mykje vi kan låne, er avhengig av formuen, inntekta, jobbsituasjonen og sivilstatusen vår.»
56	inklusivt	Under: Vald «Det er forbode å bruke vald, og vi kan melde frå om valdshandlingar til politiet.»
98	I Noreg	Under: Ytringsfridom

		«I Noreg har vi ytringsfridom. Det vil seie at vi har lov til å seie kva vi meiner, og dele meiningane våre med andre. Men vi har ikkje lov til å seie kva som helst.»
99	inklusiv	Om misbruk av ytringsfridomen «Vi vel sjølve kven vi vil høyre på, og kva vi les. Vi må tole å møte meiningar og haldningar som sårar eller fornærmar oss, så lenge dei ikkje bryt med norsk lov.»
104	inklusiv	Om fordommar: «Ofte har vi fordommar fordi vi manglar kunnskap. Vi tenkjer negative tankar om andre som vi eigentleg ikkje har kunnskap om. Fordommar skaper avstand mellom personar frå ulike grupper. Det blir «oss» og «dei andre». Kvar gong vi ser eller høyrer noko negativt om ein person som høyrer til ei anna gruppe enn oss sjølve, blir fordommane våre mot alle i denne gruppa forsterka.»
105	inklusiv	«- Vi er ikkje like, men vi er like mykje verd» «Likestillings- og diskrimineringslova seier at vi har rett til like moglegheiter og like rettar, og at det er forbode å diskriminere og trakassere.» (...)
118	Noreg	Om LHBTIQ og likeverd: 1981: «Vi får føresegnar i diskrimineringslova som skal verne homofile mot nedsetjande kommentarar og diskriminering.»
150	Noreg	Om kvotering: «Vi har kvotering for å få ei jamnare fordeling av kjønn i yrke som er dominerte av enten menn eller kvinner.»
171	Noreg	Om Statens lånekasse for utdanning: «I Noreg kan vi søkje Statens lånekasse om lån og stipend til utdanning. Lånekassen gir alle den same sjansen til å få seg ei utdanning. Vi treng ikkje ha ein familie med god økonomi, og vi slepp å jobbe fulltid samtidig som vi studerer.» (...) «Vi betaler tilbake studielånet over tid. Det er vanleg å betale eit månadleg avdrag i mellom 10 og 20 år etter at vi er ferdig utdanna.»
218	Noreg	Om velferdsstaten Noreg «Noreg er ein velferdsstat. Vi som bur her, må jobbe og betale skatt. Vi må bidra til at det kjem pengar inn i statskassen. Samtidig nyt vi godt av å bu i eit trygt land med fridom og like moglegheiter for alle. Vi veit at vi kan få hjelp dersom vi blir arbeidsledige eller sjuke, og når vi blir gamle. Dersom vi hamnar i ein vanskeleg livssituasjon, har vi eit sikringsnett som tek imot oss.»
221	Noreg	Om oljefondet: «Noreg har eit oljefond. Oljefondet er sparepengane til Noreg. Vi bruker pengar frå oljefondet for å dekkje underskot på statsbudsjettet.» (...) «Vi har om lag 9000 milliardar kroner i oljefondet.»
Totalt		11 funn – 7 av dei handlar om Noreg/nordmenn

Vedlegg 8: Funn – Mat

Hei! A1 Tekstbok

Sidetal	Skildring
11-13	Bilde frå kantina der Halina jobbar. Frukt, tomatar, plastbokser med salat, kjøpemuffins i posar, pakkar med brunost og kvitost, Utsira-sild på glas, makrell i tomat.
19	Bilde av frukosten til Farid. Yoghurt, musli, banan
26-29	Mali og Farid i kantina. Mali kjøper kaffi og eit eple, Farid kjøper eit glas jus og ein bolle (står det i teksta), bildet viser osthorn.
38-43	Mali er på butikken og handlar. Ho spør om hjelp til å finne ris og nasespray. Ho kjøper ris, løk, tomatar, paprika, chili, olje og kylling
44-45	Mali lagar middag. Det er bilde av når ho skjer opp kylling og steiker kylling og paprika.
46-47	Bilde av Mali og Jan som et middag. Dei snakkar om mat. Jan liker thaimat, Mali seier at ho ikkje kan lage norsk mat og foreslår at ho kan lage thaimat medan Jan kan lage norsk mat. Jan spør om dei kan ha thaimat kvar dag.
58-59	Bilde frå kantina der Halina jobbar. Same maten står på benken.
61	Mali og Jan sit i stova si. Dei har kvar sin kopp i handa. Kaffi eller te.
67	Bilde av Farid som gjer seg klar om morgonen. Han sit ved kjøkenbordet og det ligg ein opna banan på eit fat framfor han.
72-73	Bilde av Farid som handlar og lagar mat. Bilde av tomatar, blåbær, jordbær, ris, paprika, kylling, løk, olje
78-79	Bilde av Ali før jobb. Han et ei brødskeive med smøreost. Det er også bilde av tre dadlar på fatet hans og han har ein kopp i handa. I teksta står det at han pleier å ete to brødskeiver og han drikk ein kopp te.
80-83	Ali tek ein kopp kaffi i kantina før han startar på jobb.
84	Lunsjpause på jobb. Ali et lunsj i kantina, han liker ikkje å smørje matpakke. Bilde av Ali og Kåre som et bagettar med pålegg.
85	Ali et ofte omelett om kvelden. Bilde av ein omelett med ost, tomat og salat/spinat.
86-87	Ali og Farid snakkar om kva dei et til frukost, at dei drikk kaffi om morgonen og når dei et middag og kveldsmat.
88	Farid skriv om ein vanleg dag. Han nemner kva han et til frukost og når han et middag.
96	Halina og Olga sit på ein benk ute. Dei har kvar sin kjøpekaffi.
97	Simon og Daria drikk kvar sine småkartongar med eplejus
104-105	Halina og Pavel er i Amsterdam. «Dei et god mat og drikk god vin på restauranten.» Bilde av Halina og Pavel som held opp glasa sine til ein skål. Ser ut som rødvinn i eine glaset og kvitvinn i andre. Vanskeleg å sjå kva som er på tallerkenane, men Halina har brød og kanskje ein salat
106	Bilde av Halina og Pavel som et lunsj på ein kafe. På bordet har dei vatn og kaffi.
111	Halina sit ute med ein kopp i handa.
114	Bilde av Farid heime på kjøkkenet sitt. Han skjer opp tomat. Foran han ligg løk, kylling, paprika og olje Eit anna bilde viser eit fat med to eple.
115	Bilde av Mali heime på kjøkkenet sitt. På benken står det olje, ris, tomatar, løk, paprika og ein pakke med kylling.
120	Bilde av kjøt og paprika på grillen. I teksta står det at Ali liker å grille og at han og familien ofte et ute i hagen om sommaren.

121	Bilde av Anne og Kåre som sit ute. Dei har kvar sin kopp og ser ut som dei et vaflar.
124	Bilde av Mali og Jan som sit i sofaen med kvar sin kopp. I teksten står det at Mali har mange venninner som kjem frå Thailand. Dei møtast og lagar mat saman og av og til går dei på kafé.
133	Bilde av Ali og Farid som sit på kafé. Dei har kvar sin kopp med noko å drikke.
134	Bilde av Anne og Kåre. Dei sit i sofaen og har kvar sin kopp med noko å drikke. To tomme fat står på bordet.
138	Bilde frå kantina der Halina jobbar. Same maten står på benken.
140	Bilde av Ali og Kåre som et bagettar med pålegg.
148	Mali møter venninnene sine frå Thailand. Dei er svoltne og vil kjøpe seg mat.
150	Mali og venninnene sit på kafé. Mali kjøper vaffel med rømme og syltetøy, Ann kjøper smørbrød med reker og Vanida kjøper rundstykke med skinke og ost. Dei drikk vatn.
156	Bilde av Mali og Jan ved kjøkkenet. Dei et kylling, ris og tomat.
158	Mali skriv om dagen sin. Ho skriv at ho var på kafé med venninner.
162	Bilde av chili, kylling, blautkake og sjokoladecake
163	Jan og Mali fordeler oppgåver før bursdagen. Jan vil lage blautkake
164	Eva har bakt eplekake som ho har med. Bilde av Eva som held ei kaketine.
168	Mali får ei kokebok med norske matoppskrifter og sjokolade av Bjørn.
170-171	Mali har laga thaimat og barna får pølse med brød. Ho serverer suppe med reker og grønsaker, kyllingspyd og vårrullar med ris og salat. Ho har brukt mykje krydder i maten. Faren til Jan liker ikkje sterk mat. Han er høfleg og et, men forsyner seg berre ein gong. Mali tenkjer at ho ikkje skal bruke så mykje krydder neste gong. Bilde av suppe, ris, kyllingspyd, pølser med brød, vårrullar.
172-173	Etter middagen serverer Mali kaffi og kaker. Mali har bakt sjokoladecake, Jan har bakt blautkake med jordbær, og mora til Jan har laga ei eplekake.. Bilde av kakene.
174-175	Eva, Olav, Astrid, Mali og Jan snakkar om maten. Olav seier at han synest den var litt sterk, men smakte godt. Astrid vil ha oppskrifta på suppa.
176-177	Bilde av familien til Jan som et kaker og drikk kaffi.
178-179	Mali og Jan ryddar og snakkar om selskapet. Dei snakkar om faren til Jan som ikkje er glad i sterk mat, og Mali seier at ho vil lage norsk mat neste gong. Ho vil bruke oppskrift frå kokeboka ho fekk i gåve.
181	Jan og Mali snakkar vidare. Jan foreslår å lage kjøtkaker neste gong til søndagsmiddag. Kjøtkaker i brun saus er favorittretten til faren. Mali synest det er ein god ide.
186	Ali spør om han skal ha med noko mat når han og Kåre skal på fisketur. Kåre seier at dei stopper og kjøper mat på veg til hytta. Bilde av Ali som snakkar i telefon med ein kopp i handa.
190-191	Kåre og Ali er på hytta. Bilde av speilegg i steikepanne, brød og fisk ute.
192	Kåre og Ali et matpakkane sine og drikk kaffi frå termos. Ikkje bilde.
194	I teksten står det at dei lagar bål og steikjer fisk på bålet. Det smakar godt. Bilde av fisken og Kåre og Ali som drikk kaffi frå termos.
206-207	Farid er hos Rafi og Dina. Dina har laga mat, og Farid er svoltne. Vi ser bilde av salat og brød.
208-209	Bilde av brød, salat, ris og suppe. Dei drikk vatn.
211	Bilde av tomme tallerkenar og glas med noko som ser ut som te.
214	Bilde av bryllaupskake. I teksten står det at dei et god mat i bryllaupet.

216-218	Muhammad, Hanan og Amina kjem på besøk. Dei drikk te og et kaker. Bilde av syriske kaker på bordet, og alle har glas med te.
244	Farid snakkar om arbeidserfaringa si. Han hjalpte faren i ein restaurant i Syria. Han skrelte poteter, skar opp kjøt og grønsaker og reinsa fisk og kylling. Bilde av falaffel, samosa, brød, potet, fisk, løk og grønsaker.
246	Mali snakkar om arbeidserfaringa si. Foreldra hennar er bønder og har ein liten bondegard. Dei dyrkar mais, ris og tomatar og har kyr, griser og høner. Mali selde egg, ris og grønsaker på marknaden i Thailand. Bilde av eit bord på ein marknad, ingefær og chili ++.
247	Bilde frå matbordet i ein barnehage. Barna har matboksar og det ligg brødskeive og agurk på eit fat.
249	Mali og Farid snakkar om at dei begge har vore servitørar.
251	Bilde av matbordet i barnehage. Barna har matboksar og det ligg brødskeive og agurk på eit fat.
257	Bilde av kantina der Halina jobbar. Same matvarene på benken.
258-259	Bilde av Kåre som snakkar med Halina og et bagett med pålegg. Det står kaffi i ei kanne på bordet og teposar i ei skål.
	Totalt 60 6 av dei handlar om mat frå andre land (sjå utheva skrift)

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Skildring
13	Råd frå rådgivar: Et frukost før du kjem på skulen. Ta ned matpakke. Dersom du er svolten og trøytt, er det vanskeleg å lære.
16	Fadumo fortel at ho og rektor snakka om blant anna matlaging og dei åt kaker og drakk te.
20	Adil fortel om at mora var veldig oppteken av at han måtte ete frukost før skulen og var redd han ikkje klarte å konsentrere seg utan mat i magen.
24-25	Historie om Benedicte som er pølseemaker. Bilde av pølser
34	Bilde av Adil med ein kopp i handa.
50	Bilde av familien til Adil som sit ved bordet. Kan sjå ut som pakistansk mat i skåler og på fat. I tillegg står det cola, solo og ketchup på bordet.
52-53	Hos Kirsti og Guro. Dei vaksne har koppar og det står ei kanne på bordet.
54	Kirsti og Guro snakkar om at dei har felles middag fire dagar i veka og bytar på å lage mat.
55	Bilde av Kirsti og Guro som står ute saman med Adil. Dei har koppar i hendene.
70-71	Heime hos Adil. Bilde av same maten som på s. 50
82	Kayhan fortel om at den einaste norske maten han åt som barn var fiskepinnar og poteter,
89	Aisha fortel at ho fekk gode venninner og dei laga mat saman. Ho fekk jobb i ein matbutikk.
93	Bilde av eit fruktfat med bananar, sitron og pærer.
104	Andrea har jobb som leiar i ein sjømatbedrift.
115	David snakkar om at han hadde problem med økonomien. Han brukte pengar på mat frå gatekjøkken og bensinstasjonar tre gongar om dagen. Han drakk brus, åt pølser, pizza, hamburgerar og chips. Han følte seg dårleg.
124	Om brannsikring: reingjer kjøkkenvifta. «Hugs at feitt er brannfarleg».
130	Endra livsstil – fekk betre helse. Tekst om kva Maj Britt Solberg gjorde for å få betre helse. Ho lærte at det ikkje er lurt å ete for lite når du slankar deg. Det beste er

	å ete kvar tredje time og ikkje ta for store porsjonar. No et ho frukost, lunsj og middag til faste tider, og to små mellommåltid. Ho et ikkje søtsaker med mange kaloriar, og ho vel matvarer som ikkje har så mykje sukker og feitt. Ho gir også nokre råd: Kutt ut mat med mykje feitt og sukker. Planlegg måltida. Ikkje vent for lenge med å ete.
132	Sunn middagsmat. Tekst om fisk for å få i seg vitamin D.
133	Oppskrift på laks med kokos og lime.
142	Adil prøvar å leve sunt og miljøvennleg. Tekst: «Dersom eg har lyst på noko godt midt i veka, tek eg ein banan i staden for å kjøpe meg ein bolle». «Eg har eit ganske sunt kosthald og et ofte fisk, grovt brød, frukt og grønnsaker. Pizza, kebab, burgar og chips er godt, men ikkje så sunt. Eg et det av og til, men det er ikkje kvardagsmat».
154-157	Tekst om Tial som hadde praksis i eit bakeri der ho pugga norske kakenamn. S. 157: bilde av Tial og sjefen, der Tial står med eit brød i ei skjeremaskin.
167	Fem på gata: Anna pressa seg sjølv til å ete så lite som mogleg og vart veldig tynn. Ho fekk hjelp etter å ha svima av på skulen. Det tok tid å få eit normalt forhold til mat igjen.
	Totalt 22 funn 2 av dei handlar om mat frå andre land (sjå utheva skrift)

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Skildring
10	Sofia og vennane har husmøte i leilegheita. Nokon har kasta fisk i søpla og ikkje teke det ut. Det luktar. Det viser seg at Sara har laga fisk til nabokatten. Etter ein samtale vil ho slutte å gjere det.
26	Helene og Sofia snakkar om kjeldesortering. Bildet viser 3 vinflasker som står på kjøkkenbenken.
32	Bilde av Sofia og vennane hennar som sit ved bordet. Dei drikk vin og et noko. Ser ikkje kva mat det er og det står heller ikkje i teksta.
34	Sofias blogg: Sofia vil verte meir miljøvennleg. Men det må vere lett og gjennomføre. Ho vil ikkje slutte å ete kjøt, og ho vil heller ikkje begynne å leite etter mat i konteinaren bak butikken.
35	Ho skal ta med eiga drikkeflaske i staden for å kjøpe vatn, bli flinkare til å bruke opp mat ho har i kjøleskapet, og ete restemat oftare, ete mindre kjøt og ha tre kjøtfrie dagar i veka.
51	Farmor og farfar var bønder. Dei dyrka oliven og sitronar og farfar dreiv med fiske. Mora til Sofia har vakse opp med ein far som både støvsugar og lagar mat, men faren til Sofia aldri har sett faren sin igjen gjere husarbeid.
69	Anita jobbar som servicevert. Ho lagar mat og serverer den til eldre på ein sjukeheim. Ho snakkar om matglede. Mat som er nemnd: eple, eplekake, julekaker. Bilde av ein eldre mann som eit brød.
71	Oldemor fortel om å bu på sjukeheim: Ho har høyrte om fleire som mistrivst på alders- og sjukeheim. Dei får blant anna dårleg mat. Det er ein skam for landet vårt synest ho. Ho skulle ønskje at alle hadde det like godt som henne. Ho får god mat og vert behandla med respekt.
88-90	Bilde av Sofia og Kristian som drikk te.
107-108	Bilde av Sofia, oldemor og Johansen som sit og et småkaker og drikk kaffi.
129	Manos fortel kva han gjorde for å skaffe seg venner i Noreg. Han gjorde ein del dugnadsarbeid. Han stod blant anna i kiosk og selde kaker og brus.
143	Sofia ville aldri ha reist på ferie til eit land der nesten alle snakka norsk og restaurantane serverte norsk mat.

147	Steinar seier at kona står for bollebakst og kakebaking.
149	Manos fortel at han er blitt vand til at menn både ryddar og lagar mat, og no er det naturleg for han.
172-173	Bilde av Sofia saman med familien sin. Det står ei gryte på bordet og ein salat ved sida av.
186	Siyamak Nemati driv ein Kiwi-butikk og har gitt jobb til Zheny Magno som no har ansvar for frukt- og grønsaksavdelinga i butikken.
187	Bilde av Siyamak og Zheny framfor frukt- og grønsaksavdelinga.
192	Bilde av Sofia og Kristian som drikk kaffi og brus.
193	Kristian har fått tilbod om jobb på ein pizzarestaurant
208	Asker Produkt AS lagar blant anna bakar- og konditorvarer som blir selde i eige utsal.
230	Kva er typisk norsk? Er det brunost, bunad og dugnad?
	Totalt 21 funn. 0 av dei handlar om mat frå andre land

Vedlegg 9: Funn – Klede som ikkje er «typisk norske»

Hei! A1 Tekstbok

Sidetal	Skildring
50-51	Safia og Fadumo i hijab. Fadumo har også lang kjole med mønster.
60	Safia og Fadumo i hijab
85	Safia i hijab
120	Fadumo i hijab og afrikansk kjole
133	Fadumo i hijab og lang kjole med mønster
215	Bryllaupskjolen til Suzan er kvit med stor underdel og paljettar på overdelen. Ho har kvitt slør og ein bukett som heng i ein tråd frå handleddet.
216-217	Hanan i hijab.
247	Bilde av eit bilde: Mann som sit på ei trone. Kongeleg med lang frakk, brosjé og kjede som heng frå skuldrane.
Utanlandske klede	Totalt 8 funn
Norske klede	Totalt 456 funn

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Skildring
16-17	Fadumo med hijab og mønstrete kjole
27-28	Gul med hijab
37	Faren til Adil i mønstrete hovudplagg. Ser vevd ut. Google: topi/kufi
50	Faren til Adil i same hovudplagg som s. 37. Mora til Adil har på seg laust sjal på hovudet og mønstrete kjole
71	Faren til Adil med topi.
78	Asli Hersi med hijab
86	Amina i hijab.
87	Safaa i hijab.
89	Aisha med same sjalet som på s. 50
111	Mora og faren til Adil med sjal og topi.
158	Mora og faren til Adil med sjal og topi.
162	Adil med lys topi og skjorte med brodert krage. Finklede.
Utanlandske klede	Totalt 12 funn
Norske klede	Totalt 209 funn

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Skildring
81	Ubah Aden med hijab
112	Svart/kvitt-bilde av samiske barn på skule. Jentene har på samiske luer.
113	Bilde av ein mann med samekufte

115	Bilde av Tiril i samekufte.
155	Shukri med hijab.
164	Rima med hijab.
170	Safia Abdi Haase med skaut som er knytt rundt hovudet.
190	Salma med hijab.
Utanlandske klede	Totalt 8 funn
Norske klede	Totalt 229 funn

Vedlegg 10: Funn – Kulturforskjellar som tema

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
14-17	Rektor Ellen Sundby på Skjønnehaug skole i Oslo seier at «Mange elevar på skulen vår har foreldre frå andre land. Dei visste ikkje korleis skulen i Noreg samarbeider med foreldra. Dei trudde ikkje det var nødvendig å komme på alle møta». Ellen inviterte seg sjølv på besøk heim til foreldra. Der snakka ho blant anna om kva skulen kan gjere for at fleire jenter skal bli med på leirskule.	386
20	Adil snakkar om at ikkje alle barn får vere med på klasseset. Det synest han er trist.	60
41	Havva fortel at nordmenn var aktive heile året. Dei gjekk på fjellet når dei hadde fri og på ski på vinteren.	348
68	Siavash fortel om forskjellen mellom familiar i Noreg og familiar i Iran. I Noreg er det mange små familiar, medan i Iran er det mange som bur saman i storfamiliar. Dei har mange som kan hjelpe seg.	75
70	Mora til Adil vil at han skal bu heime til han giftar seg. Det er vanleg i Pakistan, men ikkje i Noreg.	127
82	Kayhan følte seg aldri norsk då han vaks opp. Han vaks opp i Drammen med tyrkiske foreldre. Sjølv om dei budde i Noreg, så levde dei ikkje som nordmenn. No føler han seg 30% norsk, 30% tyrkisk og 40% internasjonal fordi han har så mange venner frå mange forskjellige land. Han meiner at barn som veks opp i Noreg er norske. Det er Noreg som er heimlandet deira. Han vil at barna hans skal føle seg 100% norske.	208
86	Amina fortel om at det var vanskeleg å bu i Noreg i byrjinga. Ho forstod ikkje språket og hadde ingen venner. Livet vart betre då ho lærte seg norsk, tok førarkort og fekk venner.	62
87	Safaa trivst godt i Sarpsborg, men ho vil helst bu i heimlandet sitt, Syria. Det går ikkje. Ho måtte velje mellom å døy i Syria eller flykte. Ho flykta for å gi barna sine eit liv.	77
88-89	Aisha fortel om kor vanskeleg det var å flytte til Noreg. Ho kjende ikkje mannen sin så godt, sidan familie deira hadde ordna med ekteskapet. Ho kunne ikkje språket, det lukta annleis og folk såg annleis ut. Ho var mykje heime og følte seg einsam. Ho flytta tilbake til familien sin då ho var gravid med storesøstera til Adil. For å kome seg tilbake til mannen sin, måtte ho spare i to år.	527
92	Alecsandru frå Romania fortel at han synest det var vanskeleg å bu i Båtsfjord i starten. Klimaet er kaldt og om vinteren er det mørkt nesten heile døgnet. Han var einsam i byrjinga. No går det betre. Han synest at finnmarkingar er veldig opne og trivelege.	150
93	Rafal og Monika frå Polen fortel at dei flytta til Noreg for å få ei betre inntekt. I Polen er alt dyrt, og lønna lågare. Dersom dei hadde tent like godt i Polen hadde dei budd der. Men mørketida og klimaet er tøft og barna saknar besteforeldra sine. Folk i Båtsfjord er likevel kjempesnille og hjelpte familien med både møblar og klede då dei mista huset sitt i brann.	154
104-105	Andrea trur det er vanskeleg å bu i Noreg dersom du ikkje kan norsk og kjenner den norske kulturen.	234
110	Faren til Adil har lyst til å bygge hus i Pakistan, men mora har ikkje lyst til det. Ho seier at ho ikkje toler varmen i Pakistan lenger.	136

	13 funn	2544 ord
--	---------	----------

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
19	Victor flytta til Noreg for ca. to år sidan. Han kom frå ein storby og var vand til å snakke med alle, men det er ikkje vanleg i Noreg. Dersom du gjer det, synest folk du er rar og innpåsliten. I byrjinga budde han på ein liten stad. Der var det for stille og han hadde ingen nære venner å snakke med. Han følte seg einsam og flytta derfor til byen. Han har ingen familie i Noreg, og han saknar å ha familie rundt seg. Heldigvis har han venner som han kan snakke med. Utan vennene sine hadde han følt seg einsam.	281
51	Overskrift: Kultursjokk Sofia fortel om den ulike bakgrunnen til foreldra sine. Mora vaks opp i ei såkalla kjernefamilie med mor, far og to barn. Faren var yngstemann i ein stor søskenflokk og hadde mange slektningar rundt seg på den greske landsbygda. Mora vart kalla nøkkelbarn fordi begge foreldra jobba. I tillegg var mora vand med at både mora og faren hennar gjorde husarbeid, medan faren vaks opp med heilt andre forventningar til mansrolla enn det mora var vand med. Faren til Sofia seier han fekk kultursjokk då han flytta til Noreg.	349
80	Ubah Aden fortel at i familiar der foreldra ikkje snakkar norsk, kan det bli problem når barna blir tenåringar. Barna ser at foreldra ikkje kjenner landet dei bur i, og ikkje forstår kulturen og systemet her. Foreldra mister autoriteten sin, og tenåringane begynner å gjere som dei vil. Dei høyrer ikkje på foreldra sine. Nokre av desse tenåringane gjer dårlege val. Foreldra vert urolege, men veit ikkje korleis dei skal hjelpe. Dei er redde for barnevernet og tør ikkje be om hjelp. Til slutt sender dei ungane sine ut av Noreg, tilbake til landet dei sjølve flykta frå. Der håper dei at nokon andre skal lære barna å oppføre seg betre.	396
128-129	Manos fortel korleis det var å busette seg i Noreg. Han var ikkje vand til klimaet, folka og kulturen i starten. Han kunne ikkje språket og han hadde ikkje arbeid. Vêret og språket var annleis, men også veremåten til folk. Han trur at det kjølige klimaet har påverka veremåten til nordmenn. Dei skundar seg heim og er mykje inne. I land med varmare klima, er folk meir ute. Dei møter kvarandre ofte og blir meir opne. Sofia er ikkje einig i at nordmenn er asosiale og berre held seg inne. Manos meiner likevel at nordmenn er meir private og tilbakehaldne. Men det betyr ikkje at det er uråd å bli kjent med nordmenn. Ein må vere meir tolmogig og finne personar med dei same interessene som deg sjølv.	454
142-143	Sofia og oldemor snakkar om korleis det er å vere norsk på Gran Canaria. Det er så mange nordmenn og svenskar der at dei lokale har lært seg norsk.	302
163	Sammy fortel korleis det var å kome til Noreg og ta utdanning. Han var vand med ein kontrollerande lærar som vart sint dersom elevane ikkje forstod. Då han kom til Noreg var han framleis redd og turte ikkje gi beskjed viss han ikkje forstod. Det tok fleire månader før han klarte å senke skuldrane og vere seg sjølv i klasserommet.	252
212-215	Manos fortel Sofia om boka «Nordmenn» av Julien Bourrelle. Julien meiner at nordmenn er veldig gode til å lage grupper med felles interesser. Dersom du vil ha norske venner, må du finne nokon som har dei same interessene som deg. Utdrag frå boka «Nordmenn»	337
	7 funn	2371 ord

Vedlegg 11: Funn – Forskjellsbehandling som tema

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
97	Info om vanleg arbeidstid i Noreg. Vanskeleg å få jobb dersom ein ikkje snakkar norsk, men mange som går på norskkurs har praksis på ein arbeidsplass. Dei skal lære meir norsk og få kontakt med det norske arbeidslivet.	38
98-99	Bahlbi fortel at han jobba som røyrleggjar i heimlandet, men han får ikkje godkjent røyrleggjarutdanning i Noreg.	34
108	Darius fortel om at han jobba for berre 41 kroner i timen. Han kjende ikkje til kva som var normal løn og normal arbeidstid i Noreg.	219
150	Fem på gata: Arman er fortvila fordi han snakkar norsk, men får ikkje jobb likevel.	44
151	Fem på gata: Almir seier at han må reise tilbake til Bosnia viss han ikkje får ny jobb snart.	62
152-153	Felipe Aleksander Pavez bytta til norsk namn og fekk fast stilling som fysioterapeut. Han meiner at norske arbeidsgivarar må bli flinkare til å gi personar med utanlandsk namn ein sjanse. «Kanskje enkelte trur at vi snakkar dårleg norsk, men mange av oss har jo vakse opp her, slik som meg.»	294
	6 funn	691 ord

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
45	Faren til Sofia tok sjukepleiarutdanning i Hellas og måtte både lære seg norsk og ta meir utdanning før han kunne begynne å jobbe som sjukepleiar i Noreg.	81
106-108	Samtale mellom oldemora til Sofia og Johansen som også bur på sjukeheimen om framandfrykt. Johansen meiner at vi ikkje må vere dumsnille. Vi må stille krav. Dersom dei skal bu i Noreg, må dei respektere kulturen vår, lære språket vårt og skaffe seg eit arbeid. Oldemor og Sofia fortsett å prate om Johansen og om han er rasist eller ikkje. Dei konkluderer med at han i alle fall har fordommar, og at han har ein del erfaringar med konflikhtar frå tida han budde i blokk med fleire innvandrarar.	483
110-115	Om samar i Noreg før og no.	372
130-131	Daniel Appyday gifta seg med ein norsk statsborgar. Han måtte begynne på nytt med å lære språket og finne ein jobb. Draumen hans er å få bruke utdanninga si og erfaringane sine, men det er krevjande å skaffe seg arbeid i Noreg. Han trur at mange arbeidsgivarar slit med å stole på folk frå framande kulturar. Det gjer at mange ikkje får sjansen til å vise kven dei er, og kva dei kan gjere.	320
204-205	Walter Rossi fortel om å bli utnytta på jobb. Han meiner det er viktig at innvandrarar lærer språket så dei forstår arbeidskontrakt og lønnslipp. I tillegg er det lurt å vite kva ein har krav på.	477
216-217	Sayid er fortvila fordi han er lei av å høyre folk seie at han må skaffe seg jobb når han har søkt mange jobbar og ikkje fått dei. Han trur nokre gonger at nordmenn tenkjer at innvandrarar ikkje vil jobbe. Men det er ikkje sant.	256
	6 funn	1989 ord

Vedlegg 12: Funn – Innvandring som tema

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
72-75	Innvandring som tema – faktatekst	267
102-103	Fem på gata: Kva synest du om at innvandrara må lære seg norsk?	295
	2 funn	562 ord

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
109	Tekst om haldningar til innvandring. 3 ulike strategiar eit land kan ha når det gjeld innvandrara: integrering, segregering og assimilering. Nokre tal frå undersøkingar viser at folk flest er positivt innstilte til innvandrara i Noreg.	245
132	Gilbert fortel om integrering og meiner det er viktig at innvandrara deltek i aktivitetar.	336
134-135	Noreg som innvandringsland før og no. Faktatekst med info om innvandring i Noreg, og kvar dei fleste innvandrara kjem frå.	290
136-137	Zeshar Shakar har skriva ein roman om Mo og Jamal som veks opp på Stovner i 2000-åra med foreldre som er innvandrara frå Pakistan. S. 137 er utdrag frå boka.	337
	4 funn	1208 ord

Vedlegg 13: Funn – Identitet som tema

Hei! A2 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
76-79	Adil intervjuar Asli Hersi som er fødd og oppvaksen i Noreg, og har foreldre som kjem frå Somalia. Ho skriv dikt og mange av dei handlar om å vere annleis. Asli følte at ho ikkje passa inn nokon stad. Ho var ikkje norsk nok for nordmenn, og ho var ikkje somalisk nok for somaliarar. Før var ho forvirra, men no veit ho kven ho er. Ho er Asli, og ho er både norsk og somalisk og stolt av det.	332
152-153	Felipe Aleksander Pavez bytta til norsk namn og fekk fast stilling som fysioterapeut. Han bytta til Aleksander Ravn, men har no teke tilbake etternamnet sitt fordi det er ein del av identiteten hans. Han heiter no Aleksander Pavez. Han meiner at norske arbeidsgivarar må bli flinkare til å gi personar med utanlandsk namn ein sjanse. «Kanskje enkelte trur at vi snakkar dårleg norsk, men mange av oss har jo vakse opp her, slik som meg.»	37
168	«Unge som veks opp i Noreg med foreldre frå andre land, kan oppleve at dei verken føler seg heime i den norske kulturen eller i kulturen til foreldra. Dei lever mellom to ulike kulturar. (...) Dei kan bli usikre på sin eigen identitet og leve forskjellige liv heime og ute i samfunnet.»	78
169	Utdrag frå eit forum: Jente på 18 år har budd i Noreg sidan ho var fem år. Dei norske vennane hennar seier at ho er norsk, dei utanlandske seier at ho ikkje er det. Foreldra meiner også at ho ikkje er norsk. «Kva er eg egentleg?» Adil svarar at det er naturleg at ho føler seg norsk sidan ho har budd i Noreg veldig lenge. «Vi som kjenner fleire kulturar er egentleg heldige fordi vi veit mykje om forskjellige måtar å leve på. Vi kan velje det beste frå fleire kulturar. Enkelte føler seg 100 prosent utanlandske, sjølv om dei har vakse opp i Noreg. Det er litt rart, synes eg. Vi er jo ikkje på besøk i Noreg. Det er her vi bur. Eg vil ikkje leve som ein utlending i mitt eige land. Det synest eg ikkje du skal heller, men du vel sjølv. Ingen kan tvinge deg til å velje mellom to kulturar.»	271
176	Adil fortel: Av og til møte eg personar som ikkje trur at eg kjem frå Noreg. Dei snakkar engelsk til meg. Dei trur ikkje at eg forstår norsk. Kanskje dei synest at eg ikkje ser ut som ein nordmann, men kva er egentleg ein nordmann? (...) Når slutta rein innvandrar å vere innvandrar? Det var foreldra mine som flytta hit, ikkje eg. Eg er fødd her og har budd i Noreg heile livet mitt. Er det ikkje rettare å kalle meg ein førstegenerasjons nordmann enn ein andregenerasjons innvandrar? Og dersom du spør meg kvar eg kjem frå, så er svaret mitt: Eg er fødd og oppvaksen i Oslo. Hyggjeleg å helse på deg!.	207
	5 funn	925 ord

Hei! B1 Tekstbok

Sidetal	Skildring	Ord
138-139	Samtale mellom Sofia, Anne og Manos om flagg på 17. mai. Sofia fortel foreldra at ho fekk kjeft av ei vaksen dame som barn då ho hadde det greske flagget på 17. mai.	259
140	Tekst om kva tre personar meiner om flagg på nasjonaldagen. Lorelou (36) seier at det er ikkje eit møte i FN. Ho har sjølv teke med det norske og det franske flagget. Så ta gjerne med eit flagg i tillegg til det norske, men ver budd	246

	på at nokon kan bli fornærma. Thomas (57) meiner at flagget symboliserer lojalitet mot Noreg og å bruke norsk flagg viser at alle, uansett hudfarge er ein del av nasjonen Noreg. Han meiner det utvidar definisjonen av det å vere norsk. Line (26) vil ha ei fargerik feiring og synest det er fint å sjå andre flagg og nasjonaldrakter på denne dagen.	
141	Frode Grytten dikt: «Vift med alle flagg».	30
	3 funn	535 ord