

# Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk

*Irmelin Kjelaas og Rikke van Ommeren*  
NTNU

## Sammendrag

Denne artikkelen er en kritisk diskursanalyse av hvordan flerspråklighet legitimeres og beskrives i formålsbeskrivelsene i fire læreplaner i språkfag i Kunnskapsløftet: Læreplan i samisk som førstespråk, Læreplan i finsk som andrespråk, Læreplan i fremmedspråk og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Formålsbeskrivelsene er de innledende tekstene i læreplanene og beskriver fagas formål og relevans. Gjennom ei nærlesing undersøker vi hva som kjennetegner disse beskrivelsenes konstruksjon av flerspråklighet både når det gjelder innhold og form. Hvilke dimensjoner beskrives og settes i sammenheng med hverandre, og hva kjennetegner strukturen og språkbruken i beskrivelsene? Analysen viser at læreplanen i morsmål skiller seg ut både når det gjelder innhold og form. Den er tvetydig og knapp når det gjelder verdien av flerspråklighet, den har ei mer restaurativ orientering, den knytter de positive effektene av flerspråklighet til kompetanse i norsk, og den kan sjangermessig beskrives som en praktisk orientert handlingsplan mer enn som en visjonær formålsbeskrivelse. Verdien av flerspråklighet konstrueres dermed ikke som en verdi i seg sjøl, uavhengig av *hvilken* flerspråklighet eleven forvalter: Flerspråklighet er ikke flerspråklighet – det er ikke bare av betydning *om* og *at* du behersker flere språk, det er av betydning *hvilke* språk du er flerspråklig i. Disse funnene drøftes i lys av teori om det lingvistiske markedet og nyliberalistisk ideologi.

Nøkkelord: *læreplananalyse; flerspråklighet; kritisk diskursanalyse; lingvistisk marked; kommodifisering*

## Bakgrunn

Språkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser. I en verden med økende mobilitet og digital samhandling er kompetanse i flere språk og interkulturell kompetanse en forutsetning for kommunikasjon og deltakelse på mange områder (Utdanningsdirektoratet 2006).

Slik beskrives og legitimeres flerspråklig kompetanse i formålsbeskrivelsen i læreplanen i fremmedspråk i Læreplanverket til Kunnskapsløftet (heretter LK06). Gjennom opplæringa i fremmedspråk skal elevene både få nødvendig kompetanse for kommunikasjon og deltakelse i en stadig mer globalisert verden og et mer nyansert bilde av internasjonale forhold. Flerspråklig kompetanse beskrives med andre ord ikke bare som nyttig og perspektivutvidende, det er en *nødvendig* kompetanse.

I denne artikkelen ser vi nærmere på nettopp beskrivelsene og legitimeringa av flerspråklig kompetanse i formålsbeskrivelsen i læreplanene i fire ulike språkfag i LK06, nemlig Læreplan i samisk som førstespråk (Utdanningsdirektoratet 2013a), Læreplan i finsk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet 2009), Læreplan i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet 2006) og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007)<sup>1</sup>. Dette er læreplaner som i likhet med resten av Kunnskapsløftet nå er under revisjon som en del av den såkalte Fagfornyelsen. Dette gjør dem relevante og interessante som analyseobjekt *nå*, fordi de har fungert som autoritative tekster om flerspråklighet i norsk skole i ei årrekke, og fordi en grundig empirisk analyse av dem vil gi et viktig grunnlag også for å undersøke de nye planene og deres konstruksjon av flerspråklighet.

Gjennom ei kritisk diskursanalytisk tilnærming undersøker vi hva som kjennetegner de aktuelle formålsbeskrivelsene både når det gjelder innhold og form. Vi ser først på hvordan flerspråklighet konstrueres som gunstig for henholdsvis individet og samfunnet, for deretter å undersøke hvilke språkhandlinger som dominerer i tekstene, hvilke former for modalitetsmarkering som brukes, og hvordan tekstene er bygd opp. Analysen viser at

---

<sup>1</sup> Av plasshensyn blir ikke referansene til de ulike læreplanene gjentatt i det følgende. All analyse og drøfting er imidlertid gjort med utgangspunkt i disse utgavene der ikke annet er oppgitt.

det er betydelige forskjeller mellom planene, og et hovedfunn er at læreplanen i morsmål skiller seg ut både når det gjelder innhold og form. I diskusjonen drøfter vi hvordan dette kan forstås i lys av teoretisering omkring det lingvistiske markedet (Bourdieu 1991, Kelly-Holmes 2016), om språkkompetanse som handelsvare (eng. 'commodity') (f.eks. Heller og Duchêne 2011) og om ei generell «markedisering» av samfunnet (Fairclough 2013). Målet med artikkelen er å gjøre synlig og drøfte de ideologiske premissene for og konsekvensene av gjeldende policy for språkopplæring i norsk skole. Utgangspunktet er at slik policy ikke bare har praktiske konsekvenser for den konkrete opplæringa, men også bidrar til å skape og reproducere bestemte forestillinger, i dette tilfellet om flerspråklighet (Fairclough 2003).

### **Kritisk diskursanalyse av læreplaner**

Læreplaner er dokument med flere funksjoner. De er på ei side styringsinstrument. De har status som forskrifter til Opplæringsloven og skal være retningsgivende for det konkrete arbeidet i klasserommet (jf. Opplæringsloven § 11 og § 13). På den andre sida kan de betraktes som politiske manifest. De beskriver den kunnskapen og kompetansen som til ei hver tid betraktes som viktig i samfunnet, og kan slik ses som uttrykk for mer overordna ideologiske tendenser (Karseth og Engelsen 2007, Goodlad 1979). Samtidig er de faglige dokument som beskriver hvordan det enkelte faget til ei hver tid oppfattes, og hvordan fagets oppbygging og innretning begrunnes. Læreplanforskeren Westbury oppsummerer dette mangslungne innholdet og mandatet ved å beskrive læreplanen som «a loosely-coupled system of ideologies, symbols, discourses, organizational forms, mandates and subject and classroom practices» (2003:194).

Læreplaner er policydokument med særlig stor utbredelse og påvirkningskraft. I Norge har de dessuten en spesielt autoritativ status sammenligna med i andre land, idet de er lovhjemla. Dette gjør det spesielt viktig å undersøke hvordan de reflekterer og reproducerer overordna ideologier. Når det gjelder flerspråklighet i opplæring og samfunn, som denne artikkelen omhandler, er dessuten koplinga mellom språk og sosial ulikhet særlig påtakelig (Shohamy 2006). Gitt læreplanenes sentrale og autoritative rolle kan derfor en analyse av de ideologiene de er uttrykk for og sementerer, belyse hvordan utdanningspolitiske føringer bidrar til å skape, reproducere, forsterke eller motvirke skeivheter i skole og samfunn.

Dette utgangspunktet gjør kritisk diskursanalyse særlig egna som tilnærming i analysen. Diskurs forstås her som en bestemt måte å snakke om og forstå verden, eller deler av verden, på (Jørgensen og Phillips 1999:9). I den *kritiske* diskursanalysen er målet å utforske dynamikken mellom ulike diskurser og ideologi, det vil si hvordan diskursive praksiser bidrar til å skape, sementere, tilsløre eller motvirke maktforhold i samfunnet. Dette gjøres gjennom det Norman Fairclough omtaler som *denaturalisering* (2013:31) – en prosess der naturaliserte, selvfølgeliggjorte forestillinger og konstruksjoner gjøres til gjenstand for undersøkelse og analyse. Fairclough (2013:31) sier: «Adopting critical goals means aiming to elucidate such naturalisations, and more generally to make clear social determinations and effects of discourse which are characteristically opaque to participants». Det å undersøke naturaliseringer og belyse hvilke sosiale effekter de har, krever ifølge Fairclough (2003:3) en tekstorientert, lingvistisk næranalyse fordi «no real understanding of social effects of discourse is possible without looking closely at what happens when people talk or write». Han understreker imidlertid at den lingvistiske, eller diskurs-interne, analysen ikke er tilstrekkelig, men at den må kombineres med en breiere sosial analyse der også ikke-lingvistiske, eller diskurs-eksterne, forhold trekkes inn. Bare ved å knytte an til teoretiske perspektiv på den sosiale effekten av diskurs vil diskursanalysen få forklaringskraft, og ikke forbli en reint deskriptiv analyse (Fairclough 2003:3). Vi følger denne totrinnsprosedyren i vår analyse ved først å gjøre en *diskurs-intern* analyse av innhold og form i de utvalgte tekstene. Deretter gjør vi, i den avsluttende diskusjonen, en *diskurs-ekstern* analyse der vi trekker inn mer overordna teoretiske perspektiv som er fruktbare for å forstå funna våre og ‘de sosiale effektene av diskurs’ (ibid.). Vi sikter med andre ord på ei teoretisk fortolkning framfor ei politisk og/eller sosiokulturell forklaring eller kontekstualisering av funna.

Den konkrete analysen vår har vært induktiv i den forstand at vi ikke gikk inn i analysen med forhåndsdefinerte kategorier og analysebegrep. I stedet er kategoriene og begrepa analysert fram gjennom prosjektet. Det er altså å forstå som et funn at akkurat disse innholdselementa og språklige trekka blir skrevet fram som relevante for å forstå konstruksjonen av flerspråklighet i de fire formålstekstene. De aktuelle kategoriene vil derfor bli introdusert og gjort rede for der de gjør seg gjeldende i analysen og diskusjonen. Før vi presenterer analyse og funn, vil vi imidlertid gjøre nærmere rede for materialet vi har valgt å undersøke.

## Materiale

Materialet vi har undersøkt, er altså formålsbeskrivelsene i fire utvalgte språkplaner i LK06. Disse fire læreplanene representerer ei bredde når det gjelder språkplaner i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplan i samisk og Læreplan i finsk er læreplaner for språk med særlig juridisk status, mens Læreplan i fremmedspråk og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter er planer for språk uten en slik status. Innafor disse to kategoriene har vi videre valgt planer for språk med både første- og andrespråkstatus for de aktuelle elevene. Læreplan i morsmål for språklige minoriteter regnes her som en førstespråkplan, siden dagens ordning i praksis forutsetter at det som defineres som morsmål, har status som førstespråk for eleven.

Termene førstespråk og andrespråk er naturligvis ikke uproblematiske å bruke i denne sammenhengen. De brukes typisk for å si noe om hvilke språk som er lært først eller som beherskes best, noe som ikke alltid er like enkelt, og det av flere grunner. For det første antyder slike termer at språk lar seg telle og kategorisere på en enkel og likefram måte, noe som langt fra alltid er tilfellet. Ofte kan det også være problematisk å antyde ei klar rekkefølge i hvordan de ulike språka eller varietetene ble tilegna, eller hvilke språk som beherskes best eller i flest sammenhenger (Sickinghe 2013). Når vi likevel bruker disse termene her, er det først og fremst et heuristisk grep: Det er termer som blir brukt i Læreplanverket (jf. tittelen på de ulike læreplanene i utvalget vårt), og som av den grunn er talende som merkelapper i vår sammenheng her.

Tabellen nedenfor viser materialet og hvordan det er kategorisert i henhold til de omtalte forholda.

Tabell 1. Kategorisering av materialet

|   | <b>Språk med førstespråkstatus</b>           | <b>Språk med andrespråkstatus</b> |
|---|--|-----------------------------------|
| <b>Språk med særlig juridisk befestet status</b>  | Læreplan i samisk som førstespråk            | Læreplan i finsk som andrespråk   |
| <b>Språk uten særlig juridisk befestet status</b> | Læreplan i morsmål for språklige minoriteter | Læreplan i fremmedspråk           |

I tillegg til at læreplanen i morsmål er en plan for språk uten særlig juridisk befestet status, er det viktig å nevne at den er en såkalt overgangsplan. Planen

gjelder kun i en overgangsfase, fram til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig opplæring, og ikke gjennom hele skoleløpet. Slik representerer ordninga med morsmålsopplæring i norsk skole det Baker (2011:207) omtaler som en overgangsmodell for flerspråklig opplæring (eng. 'transitional bilingual education'), framfor en bevaringsmodell (eng. 'maintenance bilingual education').

## **Analyse**

De fire valgte formålstekstene er analysert både enkeltvis og komparativt med blick for innhold og form. Vi har sett på likheter og forskjeller mellom dem både når det gjelder temaer som behandles og settes i forbindelse med hverandre, og struktur og språk. Presentasjonen av funn er derfor ordna i to hoveddeler, en innholdsanalyse og en foranalyse. I innholdsanalysen gjør vi rede for de to mest overgripende kategoriene vi har utleda av materialet: Hvordan utvikling av flerspråklighet beskrives og legitimeres med referanse til behova til og gevinstene for *individet* på den ene sida, og med referanse til *samfunnets interesser* på den andre. Her konsentrerer vi oss om de funna som på en særlig tydelig måte illustrerer sentrale trekk ved og forskjeller mellom planene. I foranalysen ser vi på hvilke språkhandlinger som dominerer, tekstenes markering av modalitet og tekstenes struktur.

### *Innholdsanalyse*

Flerspråklighet og de enkelte språka skrives fram som verdifulle i alle de formålstekstene vi har granska, men på noe ulikt vis. Argumentasjonen i de ulike formålstekstene lar seg overordna sett bryte ned i to hovedkategorier, og for å utdype forskjellen mellom disse, er termene *progressiv* og *restaurativ* nyttige. Progressivt orienterte læreplaner kjennetegnes av ei pedagogisk tenkning som tar utgangspunkt i barnet og dets interesser og behov, mens restaurativt orienterte planer legitimerer fag og mål ut fra «det nasjonale samfunnets helsetilstand» (Telhaug 1997:67). Dette er også tilfellet i språkplanene vi har analysert; mens noen tekster vektlegger den gevinsten opplæringa har for den enkelte eleven, er andre mer restaurativt innretta, med ei vektlegging av den nytten samfunnet har av opplæringa i et gitt språk. Vi tar derfor utgangspunkt i disse to hovedkategoriene og disponerer presentasjonen av funn etter dem.

I arbeidet med å kode og kategorisere materialet til denne delen av analysen har vi først gjort ei empirinær koding og kategorisering. Det vil si at vi har gjort en første analyse med utgangspunkt i termer og formuleringer som vi finner i de analyserte tekstene. Prinsippet for den videre innholdsanalysen har vært å utlede mer abstraherte kategorier ved å slå sammen og integrere de første, empirinære kodene og kategoriene. Vi vil imidlertid understreke at det ikke alltid er klare grenser mellom de kategoriene vi presenterer som adskilte her, noe vi vil kommentere der det er særlig aktuelt i den videre framstillinga.

### *Flerspråklighet for individet*

I formålsbeskrivelsene i de aktuelle læreplanene kan den individorienterte, progressivt innretta argumentasjonen sorteres i tre underkategorier, nemlig *danning*, *nytte* og *språklæring*. De viser alle til ulike måter å legitimere et språkfags plass i skolen på. Som det vil gå fram av redegjørelsen som følger, rommer disse kategoriene argumentasjon som rører ved det begrepsmessige skillet mellom integrativ og instrumentell motivasjon for språkinnlæring (Gardner og Lambert 1972). Typisk instrumentell motivasjon vil for eksempel kunne være det å ha et ønske om å oppnå sosial anerkjennelse eller økonomiske fordeler gjennom tilegnelsen av et annet språk, mens integrativt orienterte innlærere drives av et ønske om å identifisere seg eller bli identifisert med målspråkgruppa og deres kultur (for videre omtale og referanser, se Baker 2011:128–130). En annen kjent begrepsdikotomi knytta til motivasjon, er *intrinsic* versus *extrinsic motivation* (f.eks. Ryan og Deci 2000). *Intrinsic motivation* viser til ei oppfatning av at det å delta i en aktivitet, i vår sammenheng innlæringa av et språk, har en form for egenverdi. En innlærer med *extrinsic motivation* vil derimot ønske å delta i aktiviteten av andre grunner enn at den oppleves som noe positivt i og for seg sjøl. Også dette begrepsparet har gjenklang i vårt materiale. Når vi har valgt å bruke termene *danning*, *nytte* og *språklæring* som merkelapper i vår kategorisering, er det først og fremst fordi de er mer treffende for måten de ulike formene for argumentasjon framtrer på i materialet vårt. Våre kategorier skiller seg dessuten fra skillet mellom integrativ/intrinsic og instrumentell/extrinsic motivasjon på vesentlige måter: De viser ikke til motivasjon som innlærere har, men til forhold som framheves av de analyserte policy-dokumentene som grunner til at innlærere skal lære et gitt språk.

Kategorien ‘danning’ favner i denne sammenhengen et bredt spekter av dimensjoner og mål som, forenkla sagt, dreier seg om «kunnskap og innsikt

som peikar ut over ein rein ferdigheitsdimensjon» (Nordstoga 2014:75). Danning forstås gjerne som utviklinga av kritisk tenkning, estetisk sans og evne til moralsk vurdering, men brukes ulikt av ulike teoretikere (ibid.). I læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet 2015) brukes begrepet *allmenndanning*, som blant annet konkretiseres som «konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi *overblikk og perspektiv*» og «*eigen-skapar og verdjar* som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve saman (sic)» (våre uthevinger).

Læreplan i samisk som førstespråk står i ei særstilling i vårt materiale når det gjelder danning. Den skiller seg fra de andre både i mengden og typen dannelsingsmål, hvor eksplisitt og konkret disse er beskrevet, samt hvordan danning er kopla sammen med kompetanse i samisk spesielt. I formålsteksten uttrykkes det for eksempel eksplisitt at opplæringa «skal bidra til at barn og unge kan innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen». Konkretiseringer av danning finner vi blant annet i det fjerde avsnittet:

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese sakprosa og skjønnlitteratur, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå frem med egne meninger og vurderinger.

Her beskrives både konkrete innholdsdimensjoner («mangfold av tekster», «sakprosa og skjønnlitteratur») og hvilke dannelsingsmål dette skal føre til («kritisk tenkning», «perspektiv», evnen til å «sette ord på» og «stå frem med» egne tanker, meninger og vurderinger). Planen ivaretar og konkretiserer altså det grunnleggende og sammensatte målet om allmenndanning beskrevet i læreplanens generelle del. Det heter for eksempel at «[g]jennom møte med samisk litteratur og ulike samiske språk- og dialekter vil elevene kunne utvide sin forståelse for det språklige og kulturelle mangfoldet i samiske samfunn». Her settes ei form for danning – tilegnelsen av en særskilt forståelse eller anskuellesmåte – eksplisitt i forbindelse med det å få kjennskap til det samiske.

Formålsteksten for Læreplan i finsk har, i motsetning til Læreplan i samisk, ingen eksplisitte innholdsmål. Den angir ikke innhold i opplæringa verken på et overordna eller konkret nivå. I stedet betoner den dannelsings-



dimensjoner som dreier seg om identitet og kulturforståelse: Finskopplæringa skal gi økt «forståelse av egen identitet og kultur i en flerkulturell region». I tillegg beskriver den eksplisitt hvordan dette språkfaget skal ivareta det allmenndannende perspektivet og bidra til å styrke «demokratisk engasjement og medborgerskap» fordi «[k]ommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn». Disse to siste formuleringene finner en igjen i Læreplan i fremmedspråk, og ut over vårt utvalg også i Læreplan i engelsk (Utdanningsdirektoratet 2013b).

Sjøl om en kan peke på visse forskjeller i hvordan danning skrives fram som en dimensjon ved opplæringa i disse læreplanene, er det likevel Læreplan i morsmål som stikker seg mest ut sammenlikna med de øvrige. Med ordlyden i de tidlige nevnte planene i bakhodet framstår formålsteksten i Læreplan i morsmål for språklige minoriteter som et avvik. Den kretser i stor grad omkring de praktiske sidene ved hvordan denne læreplanen er kopla opp mot norskopplæringa, og den har nesten ingen formuleringer som betoner verdien av flerspråklig kompetanse i et globalt perspektiv. Det står riktignok at «[i]nterkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtilit og trygghet står sentralt i opplæringen». Dette framstår imidlertid som en betydelig dempa versjon av formuleringene i de øvrige læreplanene. Det er også verdt å merke seg at de formuleringene som Læreplan i finsk og fremmedspråk deler, ikke er med i læreplanen for morsmålsopplæringa. Dannelsingsdimensjonen er i det hele tatt nærmest usynlig i formålsteksten for morsmålsopplæringa for minoritetsspråklige elever. Nytteverdien av morsmålsopplæringa, på si side, synes først og fremst å være definert ut fra den funksjonen morsmålet har som redskap for norskopplæringa.

Dermed er vi over i den neste tematiske kategorien som har utkrystallisert seg gjennom vår analyse: Omtale av hvordan utviklinga av kompetanse i det aktuelle språket – og dermed flerspråklig kompetanse – forstås som *nyttig*. Et slikt fokus på hvordan språkkompetansen skal tjene praktiske formål for individet, finner vi blant annet i Læreplan i samisk. Her heter det at gode kunnskaper i samisk gir «valgmuligheter når det gjelder utdanning, arbeid og livslang læring». En liknende form for praktisk nytte framheves som et formål med opplæringa etter Læreplan i finsk der det står at «[s]pråkferdigheter gir elevene muligheter til å kommunisere både i lokalsamfunnet og i finskspråklige land i forbindelse med studier, yrkesliv og på reise», og i Læreplan i fremmedspråk der det beskrives hvordan «[s]pråkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og

bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser».

I Læreplan i morsmål blir også opplæringa i morsmålet til eleven skrevet fram som nyttig, men på en litt annen måte enn i de øvrige planene i utvalget. Det er først på sin plass å påpeke at det er lite av formålsbeskrivelsen knytta til morsmålsopplæringa for språklige minoriteter som behandler grunner til å tilby slik opplæring. Tre av seks avsnitt omhandler de formelle føringene for *om* og *hvorvidt* slik opplæring skal tilbys. De to avsnitta som følger deretter, er de eneste som tematiserer formålet med opplæringa ut over den statusen tilbudet har som et ledd i å tilby elevene tilpassa opplæring. Her presenterer vi disse to avsnitta i sin helhet:

Hovedformålet med opplæringen er å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet.

Interkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen. Dette kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål. Opplæringen skal videre bidra til utvikling av gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring.

Som vi så av eksemplene på hvordan nytte skrives fram som en legitimerende dimensjon ved de tre andre formålstekstene i utvalget, betones det hvordan kompetanse i det enkelte språket er nyttig i og for seg sjøl. Samisk, finsk og et gitt fremmedspråk tilkjennes nytte uavhengig av kompetansen i norsk. Når det gjelder minoritetsspråklige elevers morsmål, forholder det seg annerledes. Dette språkfagets nytteverdi ligger ikke i den flerspråkligheten det utvikler, men i den funksjonen språket har i utviklinga av kompetanse i norsk.

Det siste momentet som går igjen i begrunnelsene for og legitimeringa av opplæringa, og som er kopla til barnet og dets interesser, er argumentasjon som viser til at opplæringa vil utvikle individets språkkompetanse og/eller fremme videre språklæring. Dette kan forstås som et nytteaspekt, og det kan også forstås som argumentasjonen for at de respektive språkfaga bidrar til en form for danning. Når vi har utskilt dette som en tredje kategori, er det fordi det i flere av planene omtales svært eksplisitt på hvilke måter

opplæringa stimulerer individets generelle språkkompetanse på hensiktsmessige måter. Det er snakk om argumentasjon som spiller på en form for språkdidaktisk merverdi i det å utvikle elever i retning av flerspråklighet. En finner for eksempel argumentasjon som viser til hvordan opplæringa vil bidra til økt metaspråklig bevissthet, utvikling av språklæringsstrategier og en evne til å overvåke egen språklæring og språkbruk. I Læreplan i fremmedspråk finner en for eksempel følgende formulering: «Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet». Her ser en på sett og vis en diametralt motsatt argumentasjon av den en finner i Læreplan i morsmål; mens det i morsmålsplanen omtales hvordan opplæringa understøtter utviklinga av det norske språket, argumenterer en altså her for å lære et fremmedspråk fordi det bidrar til å styrke kompetansen i morsmålet. Det vil i de fleste tilfeller være norsk som er referenten til termen «morsmål» i denne planen, men det kan i prinsippet være et minoritetsspråk som f.eks. samisk eller finsk. At opplæring i språk kan bidra til stimulering av en mer generell evne til å lære språk og metaspråklig bevissthet, finner en også understreket i Læreplan i finsk. Der står det at «[s]iden finsk og kvensk språk hører til en annen språkfamilie enn norsk, og dermed også er svært forskjellig fra norsk, bidrar språkopplæringen til økt innsikt i hvordan en lærer seg et nytt språk». Videre framheves dette fagets betydning for individets utvikling i et livsløpsperspektiv: «Faget blir således en viktig del av elevenes personlige utvikling og et betydelig bidrag til tverrfaglighet mellom ulike språkfag, og gir et viktig grunnlag for livslang læring.» I læreplan i morsmål finner en også uttrykt at opplæringa tenkes å tjene videre språklæring. Det slås fast at opplæringa kan bidra til utvikling av «et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål. Opplæringa skal videre bidra til å «styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter».

En kan argumentere for at morsmålsplanen som sådan er tufta på det perspektivet at opplæringa i emnet skal bidra til norsklæring. Det er like fullt underlig at dette i så liten grad uttrykkes eksplisitt, slik som i de andre planene. I et læreplanverk som i det øvrige betoner nettopp emners og metoders *merverdi* i et literacy-perspektiv, er det også påfallende, for det finnes mye forskningsmessig støtte for at morsmålsopplæring og flerspråklig opplæring gir «avkastning» i form av bedre skoleresultater (f.eks. Cummins 2017, Baker 2011, Collier og Thomas 2002). Det at utvikling av flerspråklighet dessuten omtales så tydelig som heldig for individets for-

utsetninger for videre læring i de andre planene, gjør at de manglende formuleringene om dette i morsmålsplanen framstår som markerte.

*Flerspråklighet for samfunnet*

En annen vesentlig dimensjon ved måten de ulike språkfaga presenteres og legitimeres på, er at det vises til hvordan innholdet i opplæringa understøtter behov som samfunnet har. En har på den ene sida argumentasjon som viser til hva opplæringa i et gitt språkfag kan bidra med for det norske storsamfunnet. Dette er argumentasjon en finner i for eksempel Læreplan i finsk som andrespråk:

Økt samarbeid mellom landene i Barentsregionen og i Norden for øvrig gjør finsk eller kvensk språkkompetanse nyttig innen næringsliv, kulturvirksomhet, turisme, forskning og politisk samarbeid.

Her vises det til hvordan det å utvikle elevers kompetanse i finsk kan tjene samarbeidet mellom Norge og andre land på sikt. I andre læreplaner finner en argumentasjon for at utvikling av kompetanse i et gitt språk kan representere vinst for andre samfunn, både innafor og utafor det norske. I Læreplan i samisk som førstespråk står det for eksempel at

[o]pplæring i samisk språk skal bidra til at barn og unge kan innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen.

Her er det altså opplæringas betydning for det samiske samfunnet og kulturfelleskapet som framheves. I Læreplan i fremmedspråk legitimeres også faget med at kompetanse i et fremmedspråk kan representere vinst for andre samfunn enn det norske. Det framheves for eksempel hvordan språkkompetanse «[...] gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser». Dette er argumentasjon for utvikling av ferdigheter som er tilpasset et mer mobilt og samhandlende verdenssamfunn hvor flerspråklighet og interkulturell kompetanse ikke bare regnes som nyttig, men som ei «*forutsetning* for kommunikasjon og deltakelse på mange områder» (ibid., vår utheving).

I eksemplene så langt ser vi altså at flerspråklig kompetanse indirekte eller eksplisitt omtales som nyttig – slik vi også så i den delen av analysen som omhandler betydninga av opplæringa for individet. Mest eksplisitt uttrykt

finner en denne nyttedimensjonen omtalt i sitatet vi trakk fram fra Læreplan i finsk som andrespråk ovenfor. I tillegg til denne formen for praktisk nytte, finner vi også nedfelt en forståelse av nytte av mer prinsipiell art i materialet. Nærmere bestemt finner vi i tre av de fire formålstekstene omtale av hvordan opplæringa i de aktuelle språka er verdifull fordi den fremmer samhandling mellom kulturer og kan bidra til et mer åpent eller positivt perspektiv på kulturelt mangfold. Det er en form for argumentasjon en for eksempel finner uttrykt i formålsbeskrivelsen i fremmedspråksplanen, der hele læreplanen innledes av ei konstatering av at «[s]pråk åpner dører», og at vi «får mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer» når vi lærer andre språk, noe som «kan øke vår forståelse for hvordan mennesker lever og tenker». Her ligger det også en tydelig anerkjennelse av at språklig mangfold har egenverdi. Tilegnelse av andre språk (underforstått: i tillegg til norsk) beskrives som ei forutsetning for å knytte kontakter på tvers av kulturelle forskjeller. Læreplan i finsk og fremmedspråk deler for eksempel et avsnitt som understreker at «kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulike kulturbakgrunn». I samiskplanen vises det til samme prinsipp i formuleringa om at «[e]n opplæring som fremmer positive holdninger til samiske språk og som tar hensyn til det språk- og kulturmangfoldet som elevene erfarer, vil kunne gi elevene flerspråklig og flerkulturell kompetanse».

I samiskplanen er det riktignok få formuleringer som omtaler gevinsten av utvikling av flerspråkighet i og for seg selv. Det meste av argumentasjonen er knyttet til utvikling av kompetanse i og kunnskap om samisk språk og kultur. Til forskjell fra i morsmålsplanen understrekes det imidlertid gang på gang hvordan det å fremme språklig mangfold – både innafor og utafør den samiske språk- og kultursfæren – har en form for egenverdi.

Den siste kategorien av innhold i materialet vi har analysert, dreier seg om språk som kultur- og samfunnsbærende institusjon, og skolen som en aktør i en aktiv språkbevaringspolitikk. Dette er naturlig nok mest utprega i Læreplan i samisk og finsk, som har sin plass i skolen i kraft av den statusen disse språka har som nasjonale minoritets- eller regionspråk. Det står for eksempel om samisk språk at det «er en viktig kulturbærer, og felles verdier, erfaringer og kunnskaper overføres til nye generasjoner gjennom bruk av språket». Videre står det i formålsteksten til samiskplanen at det er et mål at samisk som språk skal «bevares, styrkes og videreutvikles som et helhetlig kommunikasjonsmiddel uavhengig av riksgrenser». Det kulturarvsperspektivet som en skimter i formuleringer som dette, kommer også

til uttrykk i Læreplan i finsk. I den planen ser en imidlertid at forfatterne har tatt høyde for at statusen til finsk som et minoritetsspråk med lang historie i Norge, ikke er like kjent som tilfellet er for samisk:

Kvensk har fått status som eget språk og anses ikke lenger som en dialekt av finsk. Arbeidet med å videreutvikle kvensk og normalisere et skriftspråk er i gang. Finsk språk har en lang tradisjon i Nord-Norge, og det har blitt gitt opplæring i språket i flere år.

At posisjonen til både samisk og kvensk i skolen legitimeres med referanse til den funksjonen disse språka har som kultur- og samfunnsbærere, er ikke unaturlig gitt den historikken disse språka har i norsk skole. Skoleverket har bidratt aktivt til å underminere disse språka. Når det gjelder samisk spesielt, begrunnes de særlige rettighetene til samiske elever med deres urfolksrettigheter og med at ingen andre land ivaretar deres språkopplæring (Aarsæther 2013:59).

Når utdrag fra Læreplan i morsmål for språklige minoriteter så langt ikke er trukket fram som eksempler i denne samfunnsorienterte delen av innholdsanalysen, er det ikke fordi den mangler referanser til hvordan samfunnet vil tjene på utvikling av minoritetselevenes morsmål. Det er imidlertid vanskelig å sammenlikne denne læreplanen med de øvrige på dette området. Som nevnt innledningsvis gir læreplaner et innblikk i tenkinga omkring hva et skolefag er eller skal være, og hva det *ikke* er. Læreplan i morsmål for språklige minoriteter anføres av en formålstekst som samla sier mer om hva dette språkfaget *ikke* er ment å være, enn hva det på selvstendig grunnlag skal bidra med, både for samfunnet og for individet. Det er en formålstekst som er utprega pragmatisk innretta, og som er nær sagt blotta for den formen for patos som kjennetegner de øvrige formålstekstene. Dette kommer dels av måten teksten er utforma på språklig sett, noe vi kommer nærmere inn på i foranalysen under, men det er også forskjeller mellom planene når det gjelder hva som tematiseres i tekstene. I motsetning til de tre andre læreplanene i utvalget, og for så vidt også de andre språkplanene i LK06, består formålsteksten i stor grad av en redegjørelse for de formelle retningslinjene for opplæringa i morsmål for denne elevgruppa. Tre av de totalt seks avsnitta i formålsbeskrivelsen består som nevnt tidligere av en redegjørelse for hvilke lovfesta rettigheter og plikter som regulerer tilgangen til opplæringa i morsmål, og hvordan læreplanen er strukturert og tenkt operasjonalisert. I de to avsnitta hvor en finner beskriv-

elser av hva som er formålet med opplæringa, i stil med den en finner i de øvrige planene, er det ellers vanskelig å skille tydelig mellom hvilke argumenter som anføres for opplæringas nytteverdi for henholdsvis samfunnet og individet. Det er åpenbart vanskelig å skille klart mellom nytte på disse ulike nivåa i alle læreplaner; det å utvikle et individ for at det skal fungere i samfunnet, tjener nødvendigvis både individet og samfunnet. I Læreplan i morsmål for språklige minoriteter blir imidlertid betydninga av morsmålsopplæringa i individets liv i svært stor grad kopla til mulighetene for å lære norsk. Det står eksplisitt om hovedformålet med opplæringa i morsmål at en ønsker å «styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter [...]».

### *Formanalyse*

Sentralt i en kritisk diskursanalyse er analysen av det Fairclough (2003:17) omtaler som talefunksjoner ('speech functions'). Talefunksjoner har sin parallell i begrepet språkhandlinger, som viser til ytringers kommunikative funksjon, det vil si til hva de gjør i en samtale eller tekst. Fokus er med andre ord ikke på referensielt innhold – altså på hva ytringa formidler av informasjon om verden – eller på språklig form, men på hvilken handling ytringa utfører kommunikativt sett. Det kan for eksempel dreie seg om hvorvidt den konstaterer fakta eller framsetter påstander om et saksforhold, slik *konstativa* gjør, om den anmoder adressaten om å gjøre noe, slik *direktiva* gjør, eller om den lover noe, slik *kommisiva* gjør (f.eks. Svennevig 2009). Både hvilke overordna språkhandlinger som brukes, og hva som kjennetegner dem mer konkret, er interessant i en kritisk diskursanalyse, for språkhandlingene bidrar til å konstruere ulike virkelighetsbeskrivelser og ulike relasjoner mellom avsender og adressat. For eksempel har gjerne konstativa en særlig sentral funksjon når det gjelder å skape tilslutning til viktigheten av en sak, mens direktiva og kommisiva er egna til å angi framtidig handling og endring (Horsberg 2010).

De ulike språkhandlingene kan realiseres på ei rekke ulike måter. I en del tilfeller er det samsvar mellom syntaktisk form og kommunikativ funksjon, slik tilfellet er med en del direktiver som har form av imperativ- eller spørresetninger. I andre sammenhenger er det ikke et slikt samsvar, og uansett er det først og fremst gjennom bruken og fortolkninga av andre kommunikative signaler og strategier, og/eller gjennom konteksten, at funksjonen realiseres. Ei gitt ytring får funksjon som eksempelvis et kommissiv, fordi den ytres av en bestemt person med en bestemt intonasjon i

en bestemt situasjon i møte med en adressat som oppfatter det slik. Det er med andre ord i dialogen mellom tekst, kontekst og adressat at mening skapes (Fairclough 2003). Dermed er det ikke tilstrekkelig å undersøke enkeltstående språkhandlinger i og for seg. En bør også inndra konteksten, resepsjonen og gjerne også produksjonen i en analyse av språkhandlinger spesielt og diskurs generelt (Fairclough 2008). I denne analysen ser vi ikke på adressatens fortolkning. I stedet inndrar vi konteksten, forstått som den lokale tekstlige konteksten, den globale strukturen og sjangeren, for å forstå ytringenes funksjon og i neste omgang det vi tolker som deres ideologiske premisser og effekter.

I tillegg til struktur og sjanger ser vi på modalitet. Modalitet viser til avsenderens subjektive holdning eller tilslutning til det som ytres (Fairclough 2003), og en skiller mellom epistemisk modalitet på den ene sida, og deontisk modalitet på den andre. Epistemisk modalitet dreier seg om graden av sikkerhet eller sannsynlighet avsenderen uttrykker, mens deontisk modalitet viser til avsenderens tilslutning, ønske og vilje (Svennevig 2009). Dette er dermed et relevant begrepspar i ei utforsking av ideologi fordi det både fanger hvorvidt og hvordan avsenderen konstrueres som troverdig og ansvarlig vis-à-vis adressaten, og hvordan ulike forhold konstrueres som mer eller mindre sanne, selvsagte, gode, normale og viktige.

De ulike planene i materialet er alle kjennetegnet av utstrakt bruk av konstativer, slik vi ser eksempel på i det innledende utdraget fra læreplanen i fremmedspråk. Lignende ytringer finner vi i innledningene til læreplanene i samisk, finsk og fremmedspråk: «Samene er ett folk som bor i Norge, Sverige, Finland og Russland, og de samiske språkene forener samene på tvers av riksgrensene», «Økt samarbeid mellom landene i Barentsregionen og i Norden for øvrig gjør finsk og kvensk språkkompetanse nyttig» og «Språk åpner dører». Vi finner tilsvarende konstative språkhandlinger gjennom planene for øvrig – i læreplanene i finsk og i fremmedspråk er faktisk samtlige ytringer konstativer. Dette er språkhandlinger som på en særlig måte bidrar til å konstruere noe som sant, idet de framsetter påstander som framstår som objektive fakta.

Dette forsterkes av at de fleste av konstativa i læreplanen i finsk, samisk og fremmedspråk i overveiende grad mangler epistemisk modalitetsmarkering. Her er liten bruk av modalitetsmarkører som for eksempel modalverbet «kan». Dermed konstrueres avsenderen som en epistemisk autoritet, som en instans med sikker kunnskap om de ulike forholda som beskrives, og innholdet konstrueres som sant. Denne effekten forsterkes



ytterligere av at mangelen på modalitetsmarkering gjør avsenderen utydelig og teksten upersonlig. Det framgår ikke at teksten har en faktisk, aktiv avsender som gjør vurderinger av det som beskrives og argumenteres for. Innholdet framstår i stedet som om det er en direkte og objektiv gjengivelse av virkeligheten, uten noe subjektivt, posisjonert mellomledd.

Læreplan i samisk og Læreplan i morsmål har i motsetning til læreplan i finsk og fremmedspråk også direktiver, altså anmodninger eller handlingsanvisninger. I Læreplan i samisk fungerer de fleste direktiva som anmodninger om hva opplæringa skal inneholde. Her heter det for eksempel at «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen». I Læreplan i morsmål er direktiva i stedet primært knytta til den juridiske og organisatoriske bruken av læreplanen, og til organiseringa av opplæringa for øvrig. Planen innledes for eksempel slik:

Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter kan brukes både i grunnskolen og innen videregående opplæring. Opplæringen etter denne læreplanen skal sammen med læreplanen i grunnleggende norsk fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i Opplæringsloven. Skoleeier/skolen velger om morsmålsopplæring etter læreplanen i morsmål for språklige minoriteter skal være en del av den særskilte norskopplæringen.

Direktiva har altså ulik funksjon i de to planene. I Læreplan i samisk fungerer de som visjonære anmodninger om opplæringas innhold, mens de i Læreplan i morsmål fungerer som praktiske handlingsanvisninger.

Også direktivas plassering reint strukturelt er interessant i morsmålsplanen. Dette er den eneste planen som innledes av slike direkte språkhendlinger, noe som har en særlig effekt både når det gjelder innhold og form. I de øvrige læreplanene har vi sett at innledninga bidrar til å legitimere det aktuelle språkfaget med utgangspunkt i språklige, kulturelle og samfunnsmessige forhold. Formmessig har vi sett at den bidrar til å etablere avsenderen som en epistemisk autoritet blant annet gjennom bruk av konstativer uten modalitetsmarkering. Innledninga bidrar med andre ord til å etablere avsenderens og tekstens etos. I tillegg bidrar den til å etablere en kontrakt med leseren om hva slags teksttype eller sjanger hun har med å gjøre. Ved å innlede med ei rekke handlingsanvisninger kan en si at Læreplan i morsmål etableres som en annen sjanger enn de andre. Framfor

at innledninga etablerer en *formålsbeskrivelse* i ordets rette forstand, kan den hevdes å etablere en *handlingsplan*.

Avslutningsvis i denne foranalysen er det særlig interessant å se nærmere på de konstativa som eksplisitt beskriver hva flerspråklig kompetanse fører til. Læreplanen i fremmedspråk framsetter, som vi så innledningsvis, følgende påstand: «Språkkompetanse *gir* mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og *bidrar* til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser» (vår utheving). Konstativa har i likhet med de innledende eksempla ingen modalitetsmarkering. At språkkompetanse gir muligheter og innsikt, konstrueres som en sannhet. Den samme graden av sikkerhet finner vi også i læreplanen i samisk som førstespråk og finsk som andrespråk.

Læreplan i morsmål skiller seg fra de andre planene også på dette punktet. Når gevinsten ved flerspråklig kompetanse beskrives her, heter det at «[i]nterkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen. Dette *kan* bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål». I motsetning til i de andre språkplanene brukes det altså ei epistemisk modalitetsmarkering som konstruerer flerspråklig kompetanse som noe som potensielt kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet osv., framfor noe som med sikkerhet «gir muligheter» og «bidrar til» innsikt.

## Diskusjon

I analysen ovenfor har vi pekt på innholdsmessige og formelle forhold som samla sett bidrar til at morsmålsplanen skiller seg fra de andre planene i materialet. Mens formålsbeskrivelsene i Læreplan i samisk, finsk og fremmedspråk anerkjenner at utviklinga av flerspråklig kompetanse (gjennom opplæring i det aktuelle språket) vil tjene så vel individ som samfunn, skiller Læreplan i morsmål seg ut som sterkere restaurativt innretta for å utdanne individet *for samfunnet*. Slik reflekterer den i liten grad det ressursperspektivet på flerspråklighet som en finner i de andre formålstekstene. Veien til «utbytte» av morsmålsopplæring ser for morsmålelevne primært ut til å gå via utviklinga av kompetanse i norsk. Det står riktignok uttrykt at «[i]nterkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen», men det er uklart om en med dette sikter til at utvikling av kompetanse i *morsmålet* vil fremme interkulturell forståelse,

språklig selvtilit og trygghet, eller om dette er noe som vil følge tilegnelsen av norsk. Det er i det store og det hele påfallende hvor lite som er uttrykt eksplisitt og, ikke minst, *utvetydig* om individets nytte av å ha god kompetanse i morsmålet sitt ut over det at det kan fungere støttende i norskopplæringa.

Denne nøkternheten og tvetydigheten forsterkes av morsmålsplanens struktur, språkhandlinger og modalitet. Der læreplanene i finsk, samisk og fremmedspråk domineres av konstative språkhandlinger som utvetydig fastslår flerspråklighetens verdi, gjør morsmålsplanen blant annet bruk av epistemisk modalitetsmarkering som konstruerer flerspråklighet som noe som *kan* gi muligheter. Og der konstativbruken i de øvrige planene etablerer en visjonær tekst, en faktisk beskrivelse av nytte- og dannelsesmål, etablerer direktivbruken i morsmålsplanen i større grad en praktisk-organisatorisk handlingsplan. Slik konstrueres en langt mer nøktern og praktisk orientert tekst som forsterker at morsmål for språklige minoriteter er juridisk begrunna og innretta mot å lære norsk. Det framstår som en praktisk nødvendighet, som må løses på en juridisk riktig, organisatorisk hensiktsmessig og tidsmessig effektiv måte. I det følgende diskuterer vi hvordan disse forskjellene best kan forstås, og hvilke følger det kan ha.

Det er i denne sammenhengen naturlig å begynne med å vurdere den kanskje mest tilgjengelige fortolkninga, nemlig at det restaurativt innretta innholdet og den nøkterne og praktiske formen på læreplanen i morsmål er et uttrykk for praktiske omstendigheter. Det kan være et resultat av tilfeldigheter i tilblivelsesprosessen – et arbeidsuhell, så å si. Det kan også være et resultat av ei realitetsorientering der en har tatt høyde for stramme økonomiske rammer og begrensa faglige ressurser. Det er utvilsomt ressursmessig utfordrende å skulle tilby morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på alle språk og i alle kommuner. Bruthiaux (2009) er blant dem som på forskningsmessig grunnlag har framholdt at det er vesentlig at de økonomiske implikasjonene av språklige rettigheter tas i betraktning, slik at det er ressursmessig realistisk at de kan implementeres:

While the pursuit of language rights often stems from moral outrage in the face of exclusion and inequity, exclusive reliance on morality at the expense of systematic assessment of costs and benefits risks making current conceptualisations of language rights irrelevant to policy makers (Bruthiaux 2009:74).

Bruthiaux knytter språklige rettigheter helt eksplisitt til et kostnad-nytteprinsipp, og advarer mot idealisme. Med et slikt utgangspunkt kan en hevde at det ikke er morsmålsplanen som er for nøktern, men snarere de andre språkplanene som er for visjonære. Etter vårt syn er imidlertid det mest problematiske ved våre funn forskjellen mellom planene. Disse forskjellene fortolker vi som et uttrykk for at verdien av flerspråklighet for individ og samfunn er relativ til hvilken flerspråklighet en elev forvalter, det vil si til hvilke språk som er involverte.

Bourdieu (1991) teoretisering omkring hvordan språk fungerer som en form for symbolsk kapital i interaksjon, er en fruktbar innfallsvinkel til å fortolke denne forskjellen (for lignende analyser av norsk policy og praksis overfor minoritetsspråklige elever, se f.eks. Aarsæther 2013 og Svendsen 2009). Ifølge Bourdieu vil medlemmene av et gitt fellesskap ha en form for innebygd forståelse av hvordan ulike språklige varieteter og praksiser har ulik verdi på en tenkt lingvistisk markeds plass. Hvilken verdi en gitt språklig praksis har, vil fra et bourdieusk perspektiv være relativ til den statusen og prestisjen som tillegges den, og kunnskapen om slike forhold vil påvirke både bruken og verdsettinga av språk på det forestilte lingvistiske markedet: «The practical cognition and recognition of the immanent laws of a market and the sanctions through which they are manifested determine the strategic modifications of discourse» (Bourdieu 1991:78). Språk forstås med andre ord som en form for kapital som individer kan «handle» med i sosial interaksjon. Våre funn kan fortolkes som et uttrykk for at ulike språk – og dermed ulike former for flerspråklighet – står ulikt i kurs i det norske språksamfunnet. Flerspråklighet er simpelthen ikke flerspråklighet – det er ikke bare av betydning *om* og *at* du behersker flere språk, det er av betydning *hvilke* språk du er flerspråklig i. Finsk og fremmedspråk er eksempler på språk som sammen med norsk ser ut til å konstituere en ønskverdig, nyttig og ‘dannende’ flerspråklig kompetanse, mens somali og norsk, eller arabisk og norsk, ikke representerer en like attraktiv flerspråklig kompetanse.

Heller og Duchêne har videreutvikla Bourdieus teoretisering om det lingvistiske markedet, og tar til orde for at språk ikke bare kan forstås som kapital i metaforisk forstand, men at språk i stadig økende grad er en *faktisk* økonomisk ressurs – altså en vare med markedsverdi på lik linje med andre varer, tjenester og ideer (Heller og Duchêne 2016). Dette er et resultat av det som gjerne omtales som kommodifisering av språk, en prosess der språk nettopp får status som salgbart objekt eller handelsvare (Kelly-Holmes 2016:166). Denne tendensen kan igjen knyttes til ei mer generell markedsorientering av

samfunnet – det Fairclough (2003) omtaler som markedisering («marketization») – der økonomiske ideologier, diskurser og logikker får stadig større utbredelse. Det at morsmålsplanen konstruerer morsmålskompetanse og flerspråklighet som nyttig først og fremst for *norsklæringa*, og derigjennom for samfunnet, kan altså også ses i sammenheng med en nyliberal kommodifiseringstendens der språkkompetanse konseptualiseres som en faktisk økonomisk ressurs, og i mindre grad som en verdi i seg sjøl og/eller for individets danning. I et slikt nyliberalt markeds perspektiv er det først og fremst som kompetente i majoritetsspråket norsk at de aktuelle elevene vil kunne bidra på hensiktsmessige måter i det norske samfunnet. Det er slik de vil få jobb og bidra i økonomi og samfunnsliv. Spolsky og Shohamy sier:

The primary requirement is national competence in the official language or languages of the country. Such competence is the basis of good government, social cohesion, effective industrial cooperation and smoothly flowing trade (Spolsky og Shohamy 2000:24).

Morsmålskompetanse får i forlengelsen av et slikt perspektiv liten verdi – det vil ikke gi noen tilsvarende gevinst for det norske samfunnet.

Dette framstår som noe av et paradoks, gitt at flerspråklighet i økende grad betraktes som en økonomisk kapital på et *globalt* økonomisk marked. Dette perspektivet finner vi, som vi har sett, igjen i alle planene i vårt materiale (jf. for eksempel det innledende utdraget fra Læreplan i fremmedspråk), mens det altså er lite framtreddende i morsmålsplanen. Dette er også bemerkelsesverdig i et større perspektiv, både nasjonalt og internasjonalt. I andre sentrale dokument i norsk utdanningspolitikk konstrueres flerspråklighet i større grad som en slik økonomisk ressurs. For eksempel innledes utredninga om flerspråklige barn, elever og voksne i opplæringssystemet, den såkalte «Mangfold og mestring» fra 2010, slik:

Opplæring for flerspråklige/minoritetsspråklige barn, unge og voksne byr både på muligheter og utfordringer. Utvalget ønsker å understreke verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse i *dagens internasjonale arbeidsmarked*. Både den kompetansen og de erfaringer innvandrere har med seg til Norge, *kan være svært nyttig i en globalisert verden* (Østberg et al. 2010:11, vår kursivering).

Også internasjonalt ser en at det er nettopp denne konstruksjonen som overtar for en mer dannelsorientert diskurs om språkkompetanse og språk-utdanning. Heller og Duchêne beskriver hvordan en har bevega seg fra en diskurs om *pride* til en diskurs om *profit* når det gjelder flerspråklighet og opplæring i morsmål/hjemmespråk i skolen. Diskursen har gått fra å dreie seg om «questions of cultural distinction, cohesive citizenship, and intercultural understanding to questions of access to resources of value in the globalized new economy» (2016:141).

Et tilsvarende perspektiv finner en også hos Spolsky og Shohamy (2000:24), som beskriver hvordan et lands samla lingvistiske kapasitet i mange sammenhenger vurderes som vel så verdifullt som landets naturressurser. I lys av dette er det interessant at dette perspektivet ikke er mer framtreddende i morsmålsplanen for språklige minoriteter. Samtidig forsterker fraværet av en slik retorikk at morsmål aktivt konstrueres som viktig kun for å lære norsk. Dermed framheves ikke morsmålets betydning for og i norsklæringa som den *viktigste* funksjonen – det blir den *eneste* funksjonen morsmål tilskrives i formålsbeskrivelsen. I sum ser vi altså at individets språkkompetanse kun vil ha verdi i kraft av den ressursen den utgjør for samfunnet, og at det er nasjonalspråket som er det viktige. Dette kan forstås både som et uttrykk for og ei sementering av nyliberalistiske og monokulturelle/nasjonalistiske ideologier, og gjør at gjeldende utdanningspolicy for elever fra språklige minoriteter framstår som *dobbelt reduksjonistisk*. Den stripper opplæringa for de dannelsdimensjonene vi finner i annen språkopplæring i norsk skole, og den fratær opplæringa og språket den formen for egenverdi som implisitt tilkjennes andre språk.

### Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har vi presentert en analyse av hvordan flerspråklighet beskrives og legitimeres i et utvalg språkplaner i LK06. Oppsummert kan vi slå fast at læreplanen i morsmål for språklige minoriteter er både tvetydig og knapp når det gjelder verdien av den flerspråkligheten de aktuelle elevene representerer. Argumentasjonen i den er – som i de andre planene vi har analysert – utprega instrumentell, men den er også uttalt restaurativt orientert. Den knytter de positive effektene av flerspråklighet til tilegnelse av kompetanse i norsk, og den kan sjangermessig beskrives som en praktisk orientert handlingsplan mer enn en visjonær formålsbeskrivelse. Konsekvensen av dette er

at verdien av flerspråklighet ikke konstrueres som en verdi i seg sjøl, uavhengig av *hvilken* flerspråklighet eleven forvalter. Og i den grad denne flerspråklige kompetansen anerkjennes som en verdi, er dette først og fremst skrevet fram som gevinster for samfunnet, ikke eleven sjøl. Vi har argumentert for at morsmålsplanens kjennetegn kan forstås som refleksjoner av og sementering av ideologiske tendenser i et samfunn prega av økt markedsisering.

Det er etter vår oppfatning et problematisk trekk ved LK06 at flerspråklighet konstrueres på ulike måter i ulike språkplaner. For uavhengig av hva som måtte være eventuelle praktiske omstendigheter og intensjoner, har konstruksjonen av morsmål og flerspråklighet som planene representerer, konsekvenser. Dokumenter som dette både reflekterer og skaper en sosial virkelighet gjennom å skape og reprodusere visse holdninger og praksiser når det gjelder opplæringa for minoritetsspråklige elever i skolen. All den tid forestillinger om at språkopplæring bidrar til «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling», at «språk åpner dører» og øker «vår forståelse for hvordan mennesker lever og tenker» (jf. Læreplan i samisk, fremmedspråk og finsk) er etablerte forståelser i norsk utdanningspolitikk for øvrig, er det problematisk å ikke skrive dette fram som gjeldende for opplæring og kompetanse også i språk som arabisk, amharisk, dari og somali.

Som nevnt innledningsvis, står vi nå foran en fagfornyelse og dermed en revisjon av de læreplanene som vi har sett på i denne artikkelen. Det bidrar imidlertid ikke til at arbeidet vi har presentert, er uaktuelt – snarere tvert imot. Det at de analyserte planene har fungert som autoritative tekster i over ti år, er i seg sjøl et argument for å undersøke dem, slik vi også var inne på innledningsvis. Læreplanene er dessuten en del av en større diskurs om flerspråklighet i det norske samfunnet. Vi har analysert et utvalg bestemte skriftlige uttrykk for denne diskursen, men det er grunn til å anta at de ideologiene og forestillingene vi har pekt på, gjør seg gjeldende også på andre måter. Med forbehold om at det er gjort store endringer i utkasta til nye læreplaner etter siste høring, ser heller ikke de nye læreplanene ut til å snu opp ned på dagens situasjon. Fagfornyelsen ser ut fra visjonene og utkasta som er lagt fram, til å representere ei standardisering av hvordan faga omtales og rammes inn. Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter skiller seg derfor mindre fra andre språkplaner etter revisjonen (se Utdanningsdirektoratet 2018). Beskrivelsene av morsmålsplanens status som overgangsplan (jf. delkapitlet om materialet) er for eksempel tatt ut av læreplanen, og i den innledende omtalen av faget går en nå mye lengre i å

anerkjenne morsmålets og flerspråklighetens betydning og funksjon for både individ og samfunn. Lovverket og ordningene som regulerer morsmålsopplæringa, blir imidlertid videreført; opplæring etter morsmålsplanen er og forblir ei overgangsordning knytta til elevenes ferdigheter i norsk – om slik opplæring i det hele tatt tilbys. Slik er det fortsatt norskkompetanse og ikke flerspråklighet som er målet med opplæringa etter læreplan i morsmål. På bakgrunn av dette vil vi hevde at funna i denne artikkelen er ei viktig påpeking og problematisering av ideologier og forestillinger som til nå har hatt et skriftlig uttrykk i læreplanen, og som i fagfornyelsen er mindre eksplisitt beskrevet, men altså like fullt underliggende.

## Bibliografi

- Baker, Colin 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. utg.). Multilingual matters: Bristol.
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge MA: Harvard.
- Bruthiaux, Paul 2009. Language rights in historical and contemporary perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2009, årg. 30 nr. 1, 73–85.
- Cummins, Jim 2017. *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Fairclough, Norman 2003. *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London og New York: Routledge.
- Fairclough, Norman 2013. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2. utg. New York: Routledge.
- Gardner, Robert C. og Wallace E. Lambert 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Goodlad, John I. 1979. *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Heller, Monica og Alexandre Duchêne 2016. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. I N. Coupland, *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 139–156.
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. København: Roskilde Universitetsforlag.



- Karseth, Berit og Britt Ulstrup Engelsen 2007. Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2007, årg. 5 nr. 91, 405–415.
- Kelly-Holmes, Helen 2016. Theorising the market in sociolinguistics. I N. Coupland, *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 157–172.
- Nordstoga, Sveinung 2014. Danning – omdanning for utdanning? I S. Nordstoga og K. L. Kruse, *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsesfag*. Oslo: Abstrakt forlag AS, 75–115.
- Ryan, Richard M. og Edward L. Deci 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 2000, årg. 55, nr. 1, 68–78.
- Shohamy, Elana 2006. *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London og New York: Routledge.
- Sickinghe, Anne-Valérie 2013. The discursive construction of multilinguals in Norwegian language education policy. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning*, 2013, årg. 8, nr. 2, 87–114.
- Spolsky, Bernard og Elana Shohamy 2000. Language Practice, Language Ideology, and Language Policy. I B. Spolsky og E. Shohamy, *Language Policy and Pedagogy: Essays in honour of A. Ronald Walton*. John Benjamins Publishing Company, 1–42.
- Svennevig, Jan 2009. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Svendsen, Bente Ailin 2009. Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvis-tendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 13–30.
- Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/>
- Utdanningsdirektoratet 2007. *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR8-01)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/NOR8-01>
- Utdanningsdirektoratet 2009. *Læreplan i finsk som 2. språk (FIN1-02)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/FIN1-02>
- Utdanningsdirektoratet 2013a. *Læreplan i samisk som førstespråk (SFS1-04)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/SFS1-04>
- Utdanningsdirektoratet 2013b. *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03>
- Utdanningsdirektoratet 2015. *Generell del av læreplanen*. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

- Utdanningsdirektoratet 2018. *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (høringsutkast). Henta fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=543>
- Westbury, Ian 2003. *Curriculum, school*. Henta fra <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/papers/macmillan.html>
- Østbergutvalget 2010 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, elever og voksne i opplæringssystemet*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010: 7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec1>).

## Abstract

*Legitimation of multilingualism. A critical discourse analysis of four language subject curricula.*

This article is a critical discourse analysis of the construction of multilingualism in the so-called ‘Purpose Description’ of four language subject curricula for primary and secondary education in Norway: Sami as a first language subject curriculum, Finnish as a second-language subject curriculum, Subject curriculum for foreign languages and Curriculum for mother tongue teaching for language minorities. The Purpose Descriptions are the introductory texts of each subject curricula, describing the purpose and relevance of the subject. Through a critical reading, we explore the construction of multilingualism in these texts, considering both contents and form. What dimensions are described and what connections are made between these dimensions? What characterizes the structure and language in the texts? The analysis demonstrates that the Curriculum for mother tongue teaching for language minorities stands out in terms of both contents and form. It is ambivalent and scarce about the value of multilingualism, it is more oriented towards developing the pupil for the needs and interests of society than for the individual, it relates the positive effects of multilingualism to competence in Norwegian, and it can better be described as a pragmatic action plan, rather than as a visionary purpose description. Thus, the value of multilingualism is not constructed as a value in and for itself, regardless of what kind of multilingualism the pupil represents. Multilingualism is not multilingualism – it is not only important that you are multilingual; it is of importance what languages you are multilingual in.

These findings are discussed in light of theory about the linguistic marketplace and neoliberal language ideology.

*Keywords: language subject curricula analysis; multilingualism; critical discourse analysis; linguistic market; commodification*