

Kim Rune Holmvik

Norskfagets talespråkvarianter / The spoken language variants of the Norwegian Subject

En kritisk diskursanalyuse av tre lærebøkers fremstilling av "talemålsemnet" i norskfaget

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn

Veileder: Rikke van Ommeren

November 2019

Kim Rune Holmvik

Norskfagets talespråkvarianter / The spoken language variants of the Norwegian Subject

En kritisk diskursanalyse av tre lærebøkers fremstilling av "talemålsemnet" i norskfaget

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Rikke van Ommeren
November 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan tre ulike lærebøker fremstiller det jeg har definert som «talemålsemnet» i norskfaget. Studien kombinerer trekk fra kritisk diskursanalyse og kvalitativ innholdsanalyse.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan blir talemålsemnet fremstilt i tre ulike lærebøker i norsk for ungdomstrinnet?* I tillegg inneholder oppgaven to forskningsspørsmål. Det første handler om hvordan de ulike lærebøkene forholder seg til forskningstradisjonene dialektologi og sosiolingvistik. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan de ulike lærebøkene forvalter læreplanens føringer for opplæring om talemål.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene besvares ved at jeg gjør en kvalitativ innholdsanalyse som en del av en større kritisk diskursanalyse. Tilnærmingene til metodene er særlig inspirert av Grønmo (2016), Fairclough (1995, 2003, 2010) og Skrede (2017).

Dialektologisk og sosiolingvistisk teori har vært viktig i analysen, og jeg støtter meg særlig til Mæhlum og Røyneland (2016), Skjekkeland (2005), Quist (2017), Hårstad (2010, 2019), Mæhlum (2007) og Hårstad, Londahl & Mæhlum (2017) i arbeidet med å skille de ulike forskningstradisjonene fra hverandre. For kunnskap om læreplaner har jeg støttet meg til Engelsen (2006), Andreassen (2017) og Goodlad (1979).

Analysen viser at den dialektologiske tradisjonen fremdeles står sterkt i lærebøkernes fremstilling av talemålsemnet. En ser særlig at koblingen mellom språk og sted kommer til uttrykk, og at sosial språklig variasjon i mindre grad kommer til uttrykk. Jeg viser også til at bøkene bidrar til å reprodusere de ulike forestillingene om språk som finnes i samfunnet.

Videre viser analysen at lærebøkene forholder seg til kompetansemålene i læreplanen. Tematikken i læreplanen kommer derfor til uttrykk også i lærebøkene. Jeg peker imidlertid på at mange av temaene blir viet lite oppmerksomhet i lærebøkene, og at de derfor har noen begrensninger med tanke på at elevene skal nå læreplanens mål. I tillegg peker jeg på at lærebøkene i mindre grad ivaretar formålet med faget, slik det er beskrevet innledningsvis i læreplanen. Oppgaven peker dermed på noen problematiske sider ved lærebøkene, og disse illustrerer noen didaktiske utfordringer i klasserommet. Avslutningsvis peker jeg også frem mot den kommende læreplanen i norsk.

Abstract

In this master thesis I explore how three different textbooks present what I have defined as «the subject of speech» in the Norwegian Subject. The study combines features of critical discourse analysis and qualitative content analysis.

The thesis targets the following research problem: *How is the subject of speech presented in three different textbooks for the Norwegian Subject?* In addition, the thesis contains two research questions. On the first question I examine how different textbooks relate to the research traditions of dialectology and sociolinguistics. On the second question I look at how the various textbooks manage the curriculum's guidelines for learning about «the subject of speak».

The research problem and the research questions are answered by doing a qualitative content analysis as part of a larger critical discourse analysis. The approaches to the methods are particularly inspired by Grønmo (2016), Fairclough (1995, 2003, 2010) and Skrede (2017). Dialectological and sociolinguistic theory has been important in the analysis, and I have relied on theory and terms from Mæhlum and Røynealand (2016), Skjekkeland (2005), Quist (2017), Hårstad (2010, 2019), Mæhlum (2007) and Hårstad, Londahl & Mæhlum (2017) in the process of separating the different research traditions from each other. For theory about the curriculum, I have relied on Engelsen (2006), Andreassen (2017) and Goodlad (1979).

The analysis shows that the dialectological tradition still have a strong position in the textbooks' presentation of the subject. The link between language and place is strong, and social linguistic variation is expressed to a lesser extent. I also point out that textbooks reproduce the various notions of languages that exist in society.

The analysis shows that the textbooks relate to the aims in the curriculum in terms of content. However, I point out that many of the topics are devoted little attention, and therefore have some limitations with regard to students achieving the competence aims. In addition, I point out that the textbooks to a lesser extent meet the purpose of the subject, as described initially in the curriculum. The assignment points to some problematic aspects of the textbooks, and these illustrate some didactic challenges in the classroom. In conclusion, I also point to the upcoming curriculum in the Norwegian Subject.

Forord

Det å skrive masteroppgave er brutale greier. Det har vært noen heftige og frustrerende måneder, men det har samtidig vært en fantastisk læringsprosess. Det er likevel ingen tvil om at det er deilig å endelig være i mål.

Det er mange som fortjener både takk og applaus for at oppgaven nå er ferdig. Først og fremst en stor takk og en hyllest til mine kjære der hjemme. Takk for at du har gjort dette mulig, Katrine. Dette hadde aldri gått uten din hjelp og støtte, og jeg er evig takknemlig. Takk til Elea, Emmie og Thelma som har vært tålmodige mens pappa har låst seg inne i skrivemodus. Nå blir det heldigvis mer tid til andre ting i tiden fremover! Takk til resten av familien for motivasjon, hjelp og støtte gjennom hele masterløpet.

Takk til min sjef, Bente, for god tilrettelegging støtte gjennom hele masterløpet. Takk til Elin for at du har funnet gode løsninger i travle tider. Takk til Kenneth og Gisle for muligheten og tilliten til å styre egen arbeidsdag så mye som jeg har fått lov til. Takk til mine kolleger for god hjelp og støtte, og for at dere har tatt den ekstra belastningen det er å ha en student som kollega.

En stor takk til min veileder Rikke van Ommeren for fantastisk veiledning og hjelp gjennom det siste året. Vi fikk det til! Din kompetanse og ditt blikk for detaljer har løftet denne oppgaven flere hakk. Takk til Randi Solheim for god hjelp i oppstarten av prosjektet.

Takk til Jonas, Karl, Rune og Tonje for korrekturlesninga.

Takk til alle andre som fortjener en takk. Jeg må innrømme det er godt å være ferdig nå.

Steinkjer, 29. november 2019

Kim Rune Holmvik

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Innsirkling av oppgavens tema	1
1.2. Årsaker til valg av tema	3
1.3. Problemstilling og noen avgrensninger	4
1.4. Oppgavens studieobjekt.....	4
1.5. Metodisk og teoretisk tilnærming.....	5
1.6. Oppgavens struktur	5
2. Bakgrunn og teoretiske perspektiver	7
2.1. Tidligere forskning på feltet	8
2.2. Norskfaget i dag.....	8
2.3. Læreplan og lærebøker	9
2.3.1. Læreplanen i norsk	11
2.3.2. Lærebokens posisjon i skolen.....	12
2.4. Kritisk diskursanalyse og diskursbegrepet.....	14
2.5. Dialektologi og sosiolingvistikk.....	16
2.6. Holdninger til språk	23
3. Metode	29
3.1. Kvalitativ og kvantitativ metode	29
3.2. Kvalitativ innholdsanalyse	30
3.3. Kritisk diskursanalyse	32
3.4. Norman Faircloughs modell for tekstanalyse.....	33
3.4.1. Nivå 1 i Faircloughs modell.....	35
3.4.2. Nivå 2 i Faircloughs modell.....	36
3.4.3. Nivå 3 i Faircloughs modell.....	38
3.5. Den metodiske tilnærmingen i prosjektet	39
3.6. Metodiske utfordringer	41
4. Analyse og drøfting	45
4.1. Analyse av tekstnivået.....	45
4.1.1. Språk og sted	46
4.1.2. Sosial variasjon	51
4.1.3. Dialektbegrepet.....	54
4.1.4. Forestillinger om dialekter og standardtalemål	55
4.1.5. Fremstillinger av flerspråklighet.....	59
4.1.6. Intertekstuelle relasjoner	63

4.1.7.	Det som ikke står	66
4.2.	Tekstene i kontekst	68
4.2.1.	Sjanger	68
4.2.2.	Diskurser.....	71
4.2.3.	Stiler.....	72
4.3.	En overordnet drøfting.....	73
4.3.1.	Fremstillinger av talemålsemnet.....	73
4.3.2.	Dialektologi og sociolingvistikk.....	76
4.3.3.	Lærebøkenes forvaltning av læreplanen.....	77
5.	Didaktiske implikasjoner	81
6.	Oppsummering og vegen videre	83
Referanser		86

1. Innledning

«Språket er ein viktig reiskap for å skape fellesskap, og når kjensla av å høyre til eit fellesskap og leve i eit fellesskap aukar, vil også behovet for språk auke» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

«Den hemningsløse dialektbruken i Barne-tv[...] er i ferd med å lobotomere en hel generasjon» (Eriksen, 2017).

1.1. Innsirkling av oppgavens tema

Talemål har vært et viktig emne i norsk skole i mange år. Det kan man blant annet se helt tilbake i undervisningsplanen for gymnasiet i 1899, hvor det blant annet kommer frem at elevene skulle «have nogen rede paa bygdemaalenes stilling» (1899, s. 10). Siden den gang, og helt frem til i dag, har talemål vært en viktig bestanddel i læreplanene. Det ser man både i læreplanen som har vært gjeldende i arbeidet med denne oppgaven, nemlig 2013-revisjonen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I denne kan man finne flere mål som omhandler språklig variasjon og endring, og i norskplanens formålstekst kan man lese at «det språklige mangfoldet er en ressurs for barn og unges språkkompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).¹

Det er flere årsaker til at talemålet har hatt en slik sentral posisjon i norsk skole, men en åpenbar forklaring ligger i vår nasjons korte historie, med løsriving fra Danmark i 1814. Som «ny» nasjon ble det viktig for Norge å lete frem det som kunne styrke den nasjonale identiteten, og språket ble derfor viktig, slik det også ble for mange andre land. Dette medførte gunstige livsvilkår for de ulike talespråkvariantene i landet, og det førte også til at utforskningen av det man definerte som norske dialekter ble en viktig faktor i nasjonsbyggingsarbeidet, hvor blant annet Ivar Aasen hadde en sentral rolle (Skjekkeland, 2005, s. 17).

¹ I læreplanen i norsk (NOR1-05), og for øvrig i alle læreplaner for fag i 2013-revisjonen av Kunnskapsløftet, innledes læreplanene i fag med en tekst som heter «Formål». I de tilfeller i denne oppgaven hvor det blir referert til formålsteksten, er det snakk om denne delen av læreplanen i norsk. I den kommende læreplanen i norsk (NORD01-06), er det brukt litt andre navn på de ulike delene av planen. Her heter en lignende tekstdel for «Fagets relevans og sentrale verdier».

Den norske dialektgranskningen bygger på lange og rike tradisjoner, og i likhet med mange europeiske land, var dialektforskningen i Norge i stor grad historisk orientert. På grunn av den lite sammenhengende skriftspråkstradisjonen vår, var dette naturlig i Norge, og det var av den grunn viktig å løfte frem den ubrutte utviklingslinjen mellom det norske språket og det levende talemålet (Skjeggeland, 2005, s. 18). Forskningstradisjonen *dialektologi* har av den grunn hatt en sterk posisjon i Norge, og særlig har sambandet mellom språk og sted stått sterkt (jf. f.eks. Hårstad, 2019). Et mål innenfor den tradisjonelle dialektologien har vært å finne frem til den genuine dialekten på hvert sted, og man brukte gjerne de eldste i bygda eller byen som informanter i denne sammenhengen. Siden den gang har det imidlertid skjedd endringer innenfor talemålsforskningen, både i Norge og andre steder i verden. Fra 1970-tallet vokste en ny forskningstradisjon frem, nemlig *sosiolingvistikken*. De sosiolingvistiske problemstillingene var knyttet til språklig variasjon, og målet var å vise hvordan språket til personer fra samme geografiske område kunne variere avhengig av sosioøkonomiske forhold, som for eksempel *alder, kjønn, yrke, inntekt, og sosial status* (Skjeggeland, 2005, s. 18). Særlig William Labov bidro til å løfte frem sosiolingvistikken i internasjonal sammenheng. Han påviste blant annet korrelasjoner mellom sosiale og lingvistiske strukturer, og holdt frem at synkrone studier kunne brukes til å predikere lydendring over tid. De senere årene har også språklig variasjon på individnivå fått oppmerksomhet, og flere (f.eks. Eckert, 2012) peker på at den individuelle språkbrukeren kan utnytte språklige enheters sosiale symbolkraft og forårsake endring (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, s. 116).

Skolefaget norsk har vært med på denne utviklingen, og i læreplanen for faget kan man se flere eksempler på at språklig variasjon og endring er noe elevene bør kunne noe om. I formålsteksten i læreplanen står det blant annet at norskfaget «befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale», og at «med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold». Videre står det at «formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Formålsteksten berører dermed elementer fra både den diakrone dialektologien og den synkrone sosiolingvistikken. Ved å løfte frem *trygghet og identitet* viser planen en forståelse for at språk har betydning også på individnivå. Planen viser et språksamfunn i endring, hvor mangfold og språkmøter er en del av vår hverdag.

Målet med denne oppgaven er å se nærmere på hvordan disse emnene presenteres for elevene i norsk skole. Ideen om oppgaven ble til i en tid hvor fagfornyelse og fagenes kjerneelementer hadde stått på dagsordenen over en lengre periode, og hvor ulike fagmiljøer stadig fremmet sine interesser i kampen mot norskfagets «stofftrengsel» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 16).

1.2. Årsaker til valg av tema

Da arbeidet med denne masteroppgaven startet, hadde man ennå ikke sett de første skissene til den nye læreplanen, og jeg hadde en særlig interesse for hvilke endringer som kom med tanke på språklig mangfold og talemål. Årsakene til det var selvsagt mange, og min interesse for fagfeltet spiller naturligvis en rolle. Samtidig hadde jeg noen forventninger om at emnet skulle få en viktigere rolle i fremtidens norskfag, all den tid vi lever i en språklig virkelighet i dag som skiller seg vesentlig fra de siste tiårene. Det gjorde også at jeg stilte meg noen spørsmål: Er faget og emnet fremtidsrettet nok? Og er det relevant for alle?

Det er mange mulige tilnæringer til en oppgave om talemål i skolen. Jeg har valgt å se nærmere på hvordan ulike lærebøker for ungdomstrinnet fremstiller «talemålsemnet». En viktig grunn til dette er at jeg, etter noen år i skolen, har en følelse av at læreboka ikke er god nok som utgangspunkt for undervisning av emnet i skolen. Utgangspunktet for en slik holdning handler i hovedsak om at emnet er viet litt lite oppmerksomhet med tanke på antall sider, særlig sammenlignet med en del andre emner i bøkene. I tillegg reflekterer valget av tema min egen interesse for talemål, og en følelse av det er en rekke spennende perspektiver på språk som godt kunne vært med i en lærebok for ungdomstrinnet. En siste vesentlig grunn er at jeg opplever avstanden mellom intensjonene i formålsteksten i læreplanen og praksis i de ulike lærebøkene som stor. Kompetansemålene i faget fremstår som store og åpne, og gir få føringer og stort rom for tolkning. Dette tolkningsrommet gir selvsagt læreren mulighet til å definere hva faget skal handle om, men det gir også lærebokforfattere en mulighet for det samme. Det vil være vanskelig å si noe om hva slags undervisning som foregår i skolen, for enhver lærer har sin preferanse og stil, og undervisningsmåter vil variere fra klasserom til klasserom. De fleste elever har imidlertid lærebøker å forholde seg til, og det er av den grunn interessant å studere disse nærmere.

1.3. Problemstilling og noen avgrensninger

På bakgrunn av det ovennevnte har oppgaven følgende problemstilling:

Hvordan blir talemålsemnet fremstilt i tre ulike lærebøker i norsk for ungdomstrinnet?

I tillegg har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål som jeg ønsker å finne svar på:

- *På hvilken måte forholder de ulike læreverkene seg til fagtradisjonene dialektologi og sociolingvistikk?*
- *Hvordan blir læreplanens føringer for opplæring om talemål forvaltet av de ulike lærebøkene?*

Et viktig begrep i denne oppgaven er *talemål*. Siden oppgaven handler om *talemålsemnet*, er det nødvendig å avklare hva jeg inkluderer i det, og ikke minst hva jeg ikke legger i det. En åpenbar avgrensning er skillet mellom muntlig og skriftlig språk. I formålsteksten i læreplanen blir det referert til «språklig mangfold», og i dette ligger naturlig nok skriftspråkmangfoldet i Norge også. Likevel vil det være snakk om talt språk i denne oppgaven.

Oppgavens studieobjekt er derfor *historisk og nåtidig muntlig norsk*, med *flerspråklighet* som en del av dette. I tillegg har jeg valgt å inkludere *holdninger til språk og dialekter*. Det handler både om at holdninger til dialekter er inkludert i et av kompetansemålene i læreplanen for norskfaget, men også om at språkholdningene våre preger måten vi bruker språket på i hverdagen. Oppgaven vil ikke ta for seg tematiseringa av samisk språk og kultur i lærebøkene. Det er fordi jeg mener det er et emne som krever og fortjener mer oppmerksomhet enn det denne oppgaven gir rom for. Likevel vil samisk språk indirekte komme til uttrykk som en del av flerspråklighetsperspektivet i oppgaven.

1.4. Oppgavens studieobjekt.

Lærebøkene som er valgt ut for undersøkelsen er Gyldendals *Nye Kontekst* (Blichfeldt & Heggem, 2014), Aschehougs *Fabel* (Fostås, et al., 2015) og Fagbokforlagets *Saga* (Jensen & Groseth, 2015). *Nye Kontekst* er et felles samleverk for ungdomstrinnet og brukes på både 8., 9. og 10. trinn. De to andre har én grunnbok per årstrinn. Både i *Fabel* og *Saga* er innhold som omhandler talemål plassert i Grunnbok 10, det vil si boka for 10. trinn. I alle tilfeller hvor

det blir referert til *Fabel* eller *Saga*, er det derfor bok 10 det er snakk om, og ikke om bøkene for 8. eller 9. trinn. Eventuelle digitale ressurser og ekstrabøker er ikke en del av undersøkelsen. Det er vanskelig å vite i hvor stor grad slike ressurser blir brukt i skolen. I tillegg er det ofte slik at elevene bare har tilgang på grunnbøkene, siden det medfører en ekstra kostnad å kjøpe inn ulike tilleggsressurser.

1.5. Metodisk og teoretisk tilnærming

Jeg har valgt å undersøke tre ulike lærebøker for ungdomstrinnet i denne oppgaven. De ulike lærebøkene er utgitt av store norske forlag, og de er alle skrevet på bakgrunn av 2013-revisjonen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)². En klar målsetning med prosjektet har vært å analysere disse lærebøkene i forkant av fagfornyelsen og nye læreplaner i norsk skole. På den måten klarer oppgaven å gjøre to ting samtidig: å analysere det som er og har vært, og å peke fremover mot det som kommer.

Metoden jeg har brukt i undersøkelsen er i hovedsak basert på kritisk diskursanalyse. Denne metoden er særlig relevant når man ønsker å analysere både «tekst» og «kontekst», og forholdet mellom disse. Av den grunn har det også blitt naturlig å rette oppmerksomheten rundt den konteksten disse lærebøkene er en del av. På samme tid har elementer fra det man gjerne kaller en kvalitativ innholdsanalyse vært viktige i tilnærmingen til lærebøkene.

Som teoretisk grunnlag er både dialektologisk og sosiolingvistisk teori sentral i oppgaven. I tillegg trekker jeg inn noe teori om lærebøker og læreplaner, både for å forstå hva disse egentlig er, men også for å forstå lærebokkonteksten.

1.6. Oppgavens struktur

Denne oppgaven er inndelt i seks kapitler. I det foregående har jeg beskrevet både tema og problemstilling for oppgaven. I det neste kapitlet, *Bakgrunn og teori*, presenteres en beskrivelse av norskfaget, læreplanen og lærebøker i dag, før det deretter kommer en presentasjon av det øvrige teoretiske grunnlaget for oppgaven. I kapittel 3 blir den metodiske tilnærmingen i oppgaven gjort rede for, og i kapittel 4 presenteres en analyse og drøfting av

² Alle fremtidige henvisninger til «dagens læreplan» vil gjelde 2013-revisjonen av LK06. I de tilfeller det er snakk om læreplanen i norsk, gjelder dette fagplanen for norskfaget (NOR1-05) i dagens læreplan.

funn. Drøftinga kommer både til uttrykk underveis og mot slutten av kapitlet. I kapittel 5 blir ulike didaktiske implikasjoner drøftet. Til slutt, i kapittel 6, kommer en oppsummering av de viktigste funnene i oppgaven, og kort si noe om vegen videre.

2. Bakgrunn og teoretiske perspektiver

Et av forskningsspørsmålene i oppgaven er å se nærmere på hvordan de offentlige føringene i læreplanen for opplæring om talemål blir forvaltet i lærebøkene, og ikke minst å se på hvilken betydning de kan ha. Det innebærer at en forståelse av læreplanene og lærebøkene er nødvendig for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Ikke minst er det behov for å forstå hva en lærebok er og ikke er, og hvilken rolle disse lærebøkene spiller i norsk skole. I tillegg vet man at alle lærebøkene er, eller skal være, basert på læreplanen i faget. Læreplanene er offisielle styringsdokumenter som lærerne og skolene er forpliktet til å forholde seg til. Det medfører at man også har behov for kunnskap om hvilken funksjon læreplanen har i skolen, og ikke minst kunnskap om læreplanforståelse i skolen i dag. I den første delen av dette kapitlet vil jeg derfor forsøke å si noe om norskfaget i dag, om læreplaner og om lærebøker, ikke minst for å belyse nødvendigheten av forståelsen av disse.

Den påfølgende delen av kapitlet handler om kritisk diskursanalyse. Kritisk diskursanalyse blir ansett for å være både en teori og en metode. Av den grunn redegjør jeg for de teoretiske premissene for tilnærminga i dette kapitlet.

Videre i kapitlet presenteres teori som i større grad kan kalles særlig norskfaglig. Denne teorien danner grunnlaget for analysen senere i oppgaven og er med på å vise hvilke perspektiver jeg har gått inn i materialet med. I første omgang blir de to forskningstradisjonene dialektologi og sosiolingvistikk redegjort for, både med et blikk på hva som knytter dem sammen, men også hva som eventuelt skiller dem fra hverandre. Denne distinksjonen er på mange måter avgjørende for inngangen til datamaterialet, siden et viktig poeng i analysen er å se på hvordan de ulike lærebøkene forholder seg til forskningstradisjonene dialektologi eller sosiolingvistikk i sin fremstilling av talemålsemnet. Videre vil det bli gjort rede for holdninger til språk og dialekter. Denne tematikken hører inn under den store sosiolingvistikkparaplyen, men er særlig interessant fordi den er spesifisert under et eget kompetansemål i læreplanen for norskfaget. Ulike funn i analysen har også gjort dette til relevant stoff.

2.1. Tidligere forskning på feltet

Det finnes en rekke studier som omhandler talemål i skolen. Særlig er Hårstads (2019) analyse av lærebøker for småtrinnet relevant i denne sammenhengen. Studien viser at koblingen mellom språk og sted er sterk i de aktuelle lærebøkene, og han går derfor langt i å hevde at lærebøkene bidrar til å reprodusere forestillinger om språk i samfunnet. Ims (2014) har gjort en studie av hvordan norsk snakket av nordmenn med innvandrerbakgrunn, fremstilles, ideologiseres og differensieres i mediene. Artikkelen omhandler ikke lærebøker, men er likevel relevant i den forstand at den trekker frem noen holdninger til språk i samfunnet. Gunvordal (2012) har skrevet om talemål og språklig mangfold i norskfaget, men i dette tilfellet er det praksis i klasserommet som har vært studieobjektet. Hun argumenterer for at en utforskende tilnærming til språk og språklig mangfold gir elevene et metaspråk. Dette metaspråket bidrar til å sette ord på den tause kunnskapen de har om språk, mener hun. Også Gryteselv (2013) har skrevet om talemål som emne i norskfaget, men da rettet mot videregående skole. Hun viser til at lærerne hun har intervjuet, gir uttrykk for at de bruker en god del tid på dialektkart og målmerker i undervisninga. Det kommer også frem at sosiolingvistikk har fått mer oppmerksomhet de senere årene. Flere av lærerne viser likevel til at de gjennom universitetsutdanningen har fått mye opplæring i dialektologi, og at det er noe som har påvirket dem. *Med ARK&APP* (Gilje, et al., 2016) er en omfattende rapport om bruk av læremidler i skolen. Rapporten viser blant annet at papirbaserte lærebøker fremdeles har en sentral posisjon i skolen, og at over 80 prosent av lærerne som er spurt, mener at læreboka ivaretar kompetansemålene i det aktuelle faget. Rapporten synliggjør derfor behovet for å studere lærebøker i skolen. Jeg har likevel ikke sett noen lærebokanalyser av talemålsemnet på ungdomstrinnet, og denne masteroppgaven blir derfor et bidrag for å utvikle kunnskap om lærebøkernes forvaltning av talemålsemnet.

2.2. Norskfaget i dag

De siste årene har det pågått et stort arbeid knyttet til det man har kalt «fagfornyelsen» i norsk skole. Arbeidet med nye læreplaner i skolen bygger på Stortingsmelding nr. 28, *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016), og det har vært et mål å tilpasse skolen til endret samfunns- og arbeidsliv. Det har også vært et mål å skape bedre sammenheng i og mellom de ulike fagene, og det har vært ønskelig

å legge til rette for *dybdeløring* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Utdanningsdirektoratet har definert dybdeløring som:

(...) det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Gjennom denne fagfornyelsen har også norskfaget vært gjenstand for heftig debatt, og mange interesser har blitt fremmet fra ulike aktører. Stofftrengselen har ved gjentatte anledninger blitt utpekt som en stor utfordring i faget, spesielt når nye temaer og kompetanser skal inn i skolen uten at noe skal ut (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2015-2016, s. 16).

Selv om både læreplanen og lærebøkene som analyseres i denne oppgaven snart er erstattet med nye, er ikke analysen irrelevant. Som Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 27) påpeker i sin analyse av læreplaner, fungerer disse læreplanene som autoritative tekster. De peker på at tekstene er en del av en større diskurs, og det er derfor grunn til å anta at ideologier og forestillinger vil gjøre seg gjeldende også i andre sammenhenger. Analyse av dagens læreplaner og lærebøker er derfor med på å peke på eventuelle fremtidige tekster. Ved å se på hvordan lærebøker forvalter føringene i læreplanen, gir det samtidig noen indikasjoner på hva man kan forvente av nye lærebøker med ny læreplan. Denne oppgaven kan derfor løfte frem positive sider ved dagens læreplaner, og den kan kaste lys over eventuelle svakheter ved dem.

2.3. Læreplan og lærebøker

Svein-Erik Andreassen (2016, s. 15) viser til ulike perspektiver i arbeid med læreplaner, og peker på at man blant annet må ha kunnskap om hva en læreplan er. Han forklarer at i nordisk og tysk tradisjon er en læreplan først og fremst en skrevet tekst, et dokument, for sentral styring av lokal praksis. Læreplanen fungerer også som et politisk virkemiddel, og at innholdet er gjerne forhandlet mellom ulike interessenter og parter i arbeidet. Derfor kan det være perspektiver i en læreplan som er motstridende (Andreassen, 2016, s. 15).

Møtet mellom læreplan og lærer blir også fremhevet av Andreassen, og han mener det er viktig med kunnskap om hva som skjer når læreren møter læreplanen. Han viser blant annet

til læreplanforskeren John I. Goodlads (1979) perspektiver på læreplanen. Goodlad skiller mellom fem ulike læreplannivå – den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. *Den ideologiske læreplanen* handler om ideene bak planen, om interessegruppers ideologier og forslag i utarbeidelsen av planen. *Den formelle læreplanen* er det vedtatte dokumentet. *Den oppfattede læreplanen* er det nivået der læreren tolker og oppfatter læreplanen, og planlegging og tilrettelegging for undervisning skjer. Og nettopp i denne prosessen, hvor læreren møter teksten, oppstår forståelsen av planen. Her kan perspektiv og ideologi nedfelt i teksten påvirke leseren. Og i tillegg, som den norske læreplanforskeren Britt Ulstrup Engelsen (2008, s. 117) uttrykker det i en evaluering av Kunnskapsløftet: «Vi kan ikke regne med at alle lærere, lærebokforfattere osv. har samme pedagogiske grunnsyn og fagsyn som medlemmene i fagplangruppene for disse fagene. De vil derfor kunne tolke angivelsene annerledes enn de opprinnelig – i fagplangruppene – ble tenkt»

Det fjerde nivået, *den operasjonaliserte læreplanen*, handler om den faktiske undervisning. Det femte nivået, *den erfarte læreplanen*, handler om elevenes opplevelser, erfaring og læring (Andreassen, 2016, s. 17). Engelsen (2006, ss. 31-33) løfter frem «en læreplan som ikke eksisterer», og forklarer dette som prosesser, innhold og fagområder som er neglisjert og utelatt fra vedtatt læreplan. Det er av den grunn interessant å se nærmere på hvilke perspektiv som fremmes i læreplanen og i lærebøkene, og om det er noen emner som mer eller mindre er utelatt.

Dagens læreplan består av ulike elementer, blant annet en generell del, noen prinsipper for opplæring og læreplaner for fag. De ulike læreplanene for fag gir rammer for innholdet i opplæringen i det enkelte fag, og definerer kompetansen eleven skal ha tilegnet seg etter ulike trinn. Planene for de ulike fagene innledes med en beskrivelse av formålet med faget. Her presenteres blant annet hvordan opplæringen skal ivareta overordnede mål. Planene er videre delt inn i hovedområder, og består av tekster som skal gi retning for hvordan kompetansemål skal forstås. Videre består planene av prinsipper for opplæringen, og til slutt kompetansemål for de ulike fagene. Kompetansemålene uttrykker hva eleven skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016).

At læreplanen har kompetansemål, betyr at norske læreplaner er kompetansebaserte. Utdanningsdirektoratet (2016b) vektlegger at kompetanse innebærer «evnen til å løse

oppgaver og mestre komplekse utfordringer», og at kompetanse er mer enn en ferdighet eller en kunnskap. Kompetanse innebærer dermed at kunnskaper og ferdigheter må kombineres og brukes sammen, og at *anvendelse* er en del av kompetansebegrepet. Kunnskap om dette, og kunnskap om alle læreplanens ansikter er nødvendig, både for å se nærmere på læreplanen for norskfaget, men også for å se hvordan og på hvilken måte de ulike lærebøkene forvalter læreplanen.

2.3.1. Læreplanen i norsk

I denne oppgaven er det særlig mål i læreplanen som er knyttet til språk som er interessant. I formålsteksten i læreplanen kan vi blant annet lese at formålet med opplæringen er å «styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Det fremgår også at «vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse». Det vektlegges også at «å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). En ser med andre ord at mangfold blir fremhevet som en viktig del av språkutviklingen, og at det bidrar til en forståelse av seg selv og verden. Koblingen mellom språk og identitet viser at språk også er viktig på individnivå, og at språk henger sammen med hvem vi er.

Siden jeg i denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på lærebøker for ungdomstrinnet, er det i hovedsak er kompetansemålene etter 10. trinn som er mest nærliggende å se nærmere på. Samtidig er det slik at planene for de ulike årstrinnene bygger på hverandre, og jeg finner det derfor aktuelt å bringe inn ett av kompetansemålene for norskplanen etter 7. trinn også. Etter 7. trinn skal elevene kunne «gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Etter 10. trinn skal elevene kunne «gjøre rede for kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål, og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål» (min understreking) (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). En ser derfor at disse kompetansemålene for 7. og 10. trinn henger sammen, men at målet etter 7. trinn i større grad beskriver hvordan holdninger til språk kommer til uttrykk i hverdagen. Der målet etter 10. trinn er åpent og gir rom for tolkning, er målet etter 7. trinn tydeligere, og det får frem at

holdninger til språk kommer til uttrykk både på gruppe- og individnivå. Selv om de ulike lærebøkene forholder seg til læreplanen og kompetansemålene for 10. trinn, er det like fullt relevant å studere hvordan holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker blir fremstilt i bøkene.

Gjennom de ulike kompetansemålene kommer det frem at elevene skal ha ulike typer kunnskaper om talemål og språk for øvrig, men også noen viktige ferdigheter, deriblant det å kunne *gjøre rede for, diskutere, gi eksempler og reflektere*. Elevenes kompetanse i språk skal derfor komme til uttrykk på ulike måter. Særlig det at elevene skal diskutere og reflektere, krever er visst kunnskapsgrunnlag: de har behov for *noe* å diskutere. Hvordan de ulike lærebøkene legger opp til det, og hva de legger opp til at elevene skal reflektere rundt og diskutere, er derfor interessant å se nærmere på.

2.3.2. Lærebokens posisjon i skolen

Det kan være utfordrende å gi en presis definisjon av hva en lærebok er. En vanlig definisjon er at det er en bok som brukes i skolen. Denne definisjonen vil imidlertid inkludere også skjønnlitteratur, og definisjonen favner om litt for mye i denne sammenhengen. Den gangen lærebøkene måtte ha statlig godkjenning, var det en egen forskrift for godkjenning av lærebøker i grunnskolen og i videregående skole. I denne ble lærebøker definert som «alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner (...)» (Torvatn, 2004, s. 26). Lærebøker finnes imidlertid i ulike former i dag, både digitalt og på papir, og det gjør det noe vanskeligere med en klar og tydelig definisjon. Hårstad (2019, ss. 24-25) peker på at de fleste læremidler er utformet med en intensjon om å inngå i en tresidig læringsprosess der en lærer og en elev er de to andre partene, og den beskrivelsen er også anvendbar i denne sammenhengen. I denne definisjonen vil også tilleggsbøker være inkludert i definisjonen av hva en lærebok er. Disse er likevel ikke en del av undersøkelsen i denne oppgaven, som forklart tidligere.

Det man vet om lærebøker i skolen i dag, er at de fremdeles spiller en viktig rolle. Digitale ressurser brukes gjerne som supplement til lærebøkene, men rapporten *Med ARK&APP*, utarbeidet ved Universitetet i Oslo, viser at lærere, særlig i grunnskolen, i hovedsak velger papirbaserte læremidler (Gilje, et al., 2016, s. 29). I tillegg viser rapporten at majoriteten av lærere mener at disse dekker kompetansemålene i læreplanen. Hårstad (2019, s. 25) viser til at

lærebøkene gjerne fremstår som troverdige fordi de blir posisjonert som objektive, heldekkende, balanserte og verdinøytrale. At disse skal være fri for sosiale vurderinger er imidlertid ikke realistisk, og mer eller mindre bevisste seleksjonsprosesser vil finne sted i utarbeidelsen av dem.

Lærebokens funksjon som strukturerende element i undervisningen fremholdes som et viktig aspekt ved dens funksjonalitet (Gilje, et al., 2016, s. 72), og boken blir i tillegg en felles referanse for lærere og elever. Definisjoner i bøkene brukes gjerne som utgangspunkt for undervisning og ved prøver (Torvatn, 2004, s. 36). Dagens læreplaner har noen vide kompetansemål, og det blir ikke spesifisert hvilket innhold elevene skal arbeide med. Av den grunn mener Skjelbred (2019, s. 47) at nettopp lærebøkene blir viktige som felles referanserammer for lærere og elever. Hun skriver videre:

Læremidlenes presentasjon av både et felles kunnskapsstoff og av mangfold kan virke samlende *fordi de når alle*. Skolens tekster har, slik jeg ser det, fremdeles en viktig rolle å spille fordi de presenterer noen felles referanserammer for alle som vokser opp i dette landet. Det er uheldig om dette perspektivet forsvinner i debatten om «den digitale skolen». (Skjelbred, 2019, s. 47)

Selv om Skjelbred peker på noen viktige aspekter ved lærebøkene, har man likevel ingen garanti for at læreboka holder mål. Etter avviklingen av lærebokgodkjenningen i år 2000 er det skolene som må stå for valg av læremidler, og det er mange lærebøker å velge mellom. Sjelden finner man store feil i lærebøkene, men enkelte emner i faget kan være dårlig dekket i ulike bøker (Torvatn, 2009, s. 445). I produksjonsprosessen er det gjerne slik at noen tema blir behandlet, mens andre velges bort. Ulike tema vektes også mot hverandre når en avgjør hva som skal presenteres kort, og hva en skal vie mer oppmerksomhet.

I hvilken grad man finner samsvar mellom læreplanens intensjoner og det som fremstilles i lærebøkene, er av interesse i denne oppgaven. Hilde Sollid (2019, s. 10) viser til at implementering av språkpolitikk er en dynamisk prosess, og de lokale aktørene, det vil si lærerne, er sentrale i å realisere den overordna språkpolitikken. Når man vet at lærebøkene er med på å definere innholdet som formidles i klasserommene, er det av den grunn viktig at det er samsvar mellom læreplan og lærebøker. I norskfaget er dette særlig viktig, og Hårstad (2019, s. 25) viser til at særlig språkfagets lærebøker har en spesiell rolle og en vesentlig

innvirkning på språkinnlærerens forståelse av seg selv og verden. Av den grunn vil disse lærebøkene ha stor betydning for praksis. For at realiseringen av læreplanen skal skje, er man avhengig av at lærebøkene forvalter læreplanen på en god måte, og at det er et samsvar mellom de to.

2.4. Kritisk diskursanalyse og diskursbegrepet

Som nevnt i innledningsvis i dette kapitlet, blir kritisk diskursanalyse ansett som både en teori og en metode. Av den grunn velger jeg å gjøre rede for den teoretiske bakgrunnen for metoden i dette kapitlet, mens det i metodekapitlet i større grad vil favne om selve anvendelsen av metoden.

Kritisk diskursanalyse er en forskningsretning som har som mål å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som dekker over eller tilslører problematiske samfunnsforhold. Kritisk diskursanalyse er ikke en enhetlig skole, men en fellesbetegnelse på forskning som deler en rekke teoretiske grunntanker og trekker på mange av de samme tilnærmingene og metodene (Grue, 2011, s. 113). Avdekking av ulike diskurser er dermed en viktig del av metoden. For å kunne forklare hva kritisk diskursanalyse er, er det nødvendig med noen begrepsavklaringer. Diskursbegrepet kan det være vanskelig å komme til en entydig forståelse av, og jeg vil derfor redegjøre for hvilken forståelse av begrepet som er lagt til grunn i denne oppgaven.

Diskurs som begrep kan forstås på mange måter, og det finnes ulike diskursanalytiske retninger som har ulike forståelser og definisjoner av begrepet. Ofte brukes diskurs for å forklare hvordan språket er strukturert i ulike mønstre som våre utsagn følger når vi agerer innenfor ulike sosiale domener, for eksempel om man snakker om en medisinsk diskurs eller en politisk diskurs (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 9). Den britiske forskeren Norman Faircloughs, som er en av grunnleggerne av kritisk diskursanalyse, skiller på sin side mellom tre ulike forståelser av diskurs forståelse av diskurs (Skrede, 2017, s. 26):

- a) Meningsdannelse som et element av sosiale prosesser. Dette er en bred forståelse som inkluderer alle sosiale praksiser som involverer bruk av tegn og tegnsystemer
- b) Språk knyttet til et spesielt sosialt felt eller sosial praksis.
- c) En måte å konstruere verden på som er assosiert med et visst samfunnsmessig perspektiv.

På et mer overordnet nivå kan diskurs forklares som en måte å omtale eller forstå verden på, knyttet til hvilke kunnskapssystem som blir skapt og holdt opp i samfunnet. Innenfor denne forståelsen viser diskurs til hvordan tankemønster eller begrepsbruk blir dannet innenfor ulike grupper, institusjoner og kulturer (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Diskurser kan derfor være en avspeiling av verden, men også forestillinger som representerer noe annet. For å si at det eksisterer en diskurs, må det eksistere en grad av repetisjon av innholdet, som må deles av en viss mengde mennesker (Skrede, 2017, s. 35). I denne oppgaven er det denne forståelsen av diskurs som ligger til grunn.

En kan tenke seg at det er ulike diskurser som påvirker en tekstforfatter i produksjonen av en tekst, og en kan tenke at tekstene også blir lest med en viss forforståelse. Diskurs bidrar altså ikke bare til å forme og omforme sosiale strukturer og prosesser, men avspeiler dem også (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 74). Et sentralt poeng i Faircloughs forståelse er at diskurs er en viktig del av sosial praksis, det vil si prosessen rundt produksjon, konsumpsjon og distribusjon av tekster. Diskurser kan derfor både reprodusere og forandre viten, identiteter og sosiale relasjoner, som samtidig formes av andre sosiale praksiser og strukturer (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 77).

Det å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som dekker over eller tilslører problematiske samfunnsforhold, er som nevnt en viktig del av kritisk diskursanalyse. Hvordan språk formidler og uttrykker ulike verdensbilder og ulike ideologier, er ambisjonen på et overordnet nivå. Grunnantakelsen er at språk i bruk sjelden eller aldri formidler en nøytral beskrivelse av virkeligheten, men at ulike perspektiver kommer til uttrykk. Dette kan både handle om hvordan verden ser ut, eller hvordan den *bør* se ut (Grue, 2011, s. 112). Kritisk diskursanalyse har som mål å synliggjøre disse ideologiene, og den ønsker å se hvordan mennesker gjennom språkbruk, bevisst eller ubevisst, kan videreføre tankemønster eller perspektiv som kan være negative eller krenkende for ulike grupper i samfunnet (Skovholt & Veum, 2014, s. 38). I slike undersøkelser beveger man seg forbi det rent lingvistiske nivået, og undersøker bruk av makt gjennom diskurser, tekster, samtaler og fortellinger (Cohen, Manion, & Morrison, 2018, s. 687).

Sosialkonstruktivismen er et viktig grunnlag for diskursanalysen. For sosialkonstruktivister språket viktig for å konstruere vår virkelighetsforståelse, og språkanalyse er derfor sentralt i tradisjonen (Skrede, 2017, s. 76). Sosialkonstruktivisme er en fellesbetegnelse for en rekke

nyere teori om kultur og samfunn, og det innebærer at disse tilgangene er så mangfoldige og forskjellige at det er utfordrende å gi en karakteristik som dekker dem alle. Fraværet av en ultimat sannhet blir også trukket frem i beskrivelsen av sosialkonstruktivismen, og det er derfor vanskelig å si at noen påstander om verden er mer korrekte enn andre. En styrke ved sosialkonstruktivismen er at den kan rokke ved oppfatninger og vise at ingenting er hugget i stein (Skrede, 2017, s. 77). Enkelte versjoner av sosialkonstruktivisme forfekter at ingenting er mer sant enn noe annet, og at ingen ytring kan vise til en virkelighet utenfor språket. Det er imidlertid en forståelse som har møtt en del kritikk.

Diskursanalyse blir ofte oppfattet som sosialkonstruktivistisk, og av noen derfor som irrelevant. Det er imidlertid ikke riktig, hevder Skrede (2017, s. 79), og han peker på at det finnes ulike grader av sosialkonstruktivisme innbakt i de ulike retningene av diskursanalyse. En kan si at språket bidrar til å skape vår virkelighet og vår oppfatning av den om man forholder seg til sosialkonstruktivistiske perspektiv. Det medfører med andre ord at analyse av lærebøker og andre tekster er viktig, siden disse vil være med på å påvirke vårt syn på og forståelse av verden.

2.5. Dialektologi og sosiolingvistik

Som nevnt innledningsvis i kapitlet, er det deler av teorien som i større grad er relatert til norskfaget, og det er denne teorien jeg nå vender oppmerksomheten mot. Et av forskningsspørsmålene i oppgaven handler om hvordan de ulike læreverkene forholder seg til forskningstradisjonene dialektologi og sosiolingvistik. For å kunne si noe om det, er det i første omgang nødvendig å gjøre rede for hva de ulike tradisjonene står for, og spesielt hva det er som skiller dem fra hverandre. Det sosiolingvistiske feltet har etter hvert blitt stort og har utviklet seg i mange retninger. Av den grunn vil derfor kun deler av det sosiolingvistiske landskapet bli trukket inn i dette kapitlet. Annen aktuell sosiolingvistisk teori vil bli trukket inn analysekapitlet ved behov.

Dialektologi er den forskningstradisjonen som var toneangivende for talemålsforskningen i Norge fra midten av 1800-tallet og helt frem til 1970-tallet. Geografisk utbredelse av ulike språktrekk har vært tradisjonens studieobjekt, og vitenskapen baserer seg på kart og isoglosser som et viktig metodisk hjelpemiddel. Isogloss betyr bokstavelig talt *likt språk*, og er derfor et uttrykk for den grensen som blir trukket gjennom et geografisk område for å angi hvor et gitt

språklig fenomen er utbredt, og hvor denne utbredelsen slutter (Mæhlum & Røyneland, 2016, s. 20). Det ligger derfor en slags territorialitet til grunn for den tradisjonelle dialektologien, en antakelse om at alle individer tilhører et visst territorium (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, s. 105). Tradisjonen har i utgangspunktet hatt et diakront perspektiv, og interesse for talemålets opprinnelse og historiske utvikling har stått i sentrum. Målet har vært å avdekke eldre språklige stadier og språkhistoriske utviklingslinjer. Brit Mæhlum (2007, ss. 31-32) peker på at man på 1800-tallet var opptatt av det «reine» språket, og at ideologiske og politiske strømninger understøttet denne måten å betrakte språk på. Det handlet blant annet om fremveksten av ulike nasjonalstater rundt om i Europa, og forestillingen om det «egentlige» og nasjonale språket. Dette preget også Norge, hvor forestillingene om «det norske» var viktig etter løsrivingen fra Danmark i 1814. Utforskningen av disse dialektene ble derfor satt i gang på 1800-tallet, som nevnt innledningsvis i kapittel 1.1.

I dialektologiske undersøkelser har man derfor vært interessert i dialektbrukeren med den «optimalt <riktige>, <ubesudlede> og slik sett mest mulig <ekte> dialekten» (Mæhlum & Røyneland, 2016, s. 16), og gullstandarden for autensitet ser man i dialektologiens idealinformant, som Chambers og Trudgill (1998) noe humoristisk kalte «NORM» (Non-mobile, Older, Rural, Male). Innflyttere og ikke-innfødte språkbrukere var ikke av samme interesse, og man har gjerne konsentrert seg om ikke-urbane og ikke-vestlige språksamfunn på grunn av liten ekstern påvirkning i disse områdene (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, ss. 162-163). Forestillingen om den autentiske taleren blir av den grunn knyttet til dialektologien. Penelope Eckert (2003, s. 392) har beskrevet denne autentiske taleren på følgende vis: «This spontaneous speaker of pure vernacular is the dialectological poster child – our direct access to language untainted by the interference of reflection or social agency». Hun viser til at denne autensiteten er en ideologisk konstruksjon som er sentral for både talere og de som analyserer språk. Disse konstruksjonene dreier seg blant annet om forestillinger om naturlig og unaturlig tale, hvor det alminnelige og ordinære har vært det mest undersøkelsesverdige (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, s. 162).

Sosiolingvistikken kom på mange måter som en reaksjon på dialektologien, og den tar i større grad sikte på å beskrive en dagsaktuell språkvirkelighet. Sosiolingvistikken er både et brudd på og en videreføring av den dialektologiske tradisjonen, og er i utgangspunktet en synkron vitenskap som forholder seg til mekanismer i samtida. Sosiolingvister har typisk vært mer opptatt av hvordan de språklige fenomenene blir brukt i ulike sosiale grupperinger av

befolkningen. Hårstad (2010, s. 63) påpeker at fagdisiplinen siden begynnelsen har hatt språklig variasjon som hovedtema, og at målet har vært å skaffe innsikt i hvordan språkbruk varierer intra- og interindividuell i samspill med andre sosiale faktorer. Særlig William Labov og Peter Trudgill var viktige i etableringen av fagdisiplinen på 1960- og 1970-tallet, og sosiolingvistikk ble etter hvert etablert som eget fag på en rekke universiteter, både i Norge og i andre land (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, s. 117).

Et viktig poeng innenfor sosiolingvistikken er at språk ikke kan studeres uavhengig av språkbrukeren. Labov (1972, s. xiii) mente det var åpenbart: «I have resisted the term sociolinguistics for many years, since it implies that there can be a successful linguistic theory or practice which is not social». Dette understrekes også av Janet Holmes (2013, s. 9), som påpeker at *hvem* vi snakker med og til, *hvor* vi snakker, *hvorfor* vi snakker og *hva* vi snakker om, har alle en betydning for hvordan vi kommuniserer i ulike sammenhenger. Nettopp dette er et tydelig skille mellom den sosiolingvistiske og den dialektologiske tradisjonen.

Språklig variasjon innenfor bestemte geografiske områder er noe dialektologien har blitt kritisert for å ikke ta høyde for. De dialektologiske innsamlingsmetodene har blant annet møtt en del kritikk. Det handler blant annet om at de språklige undersøkelsene foregikk ved bruk av spørrelister, og det er i stor grad *rapportert språkbruk* som er datagrunnlaget – ikke språkbruk i praksis (Mæhlum & Røyneland, 2016, s. 16). At man i slike tilfeller vil kunne få resultater som samsvarer med det informantene *mente var riktig* språkbruk, og ikke den språkbruken de faktisk hadde, er det derfor en stor sannsynlighet for. Intern variasjon innenfor en bygd eller et språkmiljø, eller for den del blant informantene selv, ble generelt oppfattet som mindre relevant eller viktig. Mæhlum og Røyneland (2016, s. 17) viser til at variasjon gjerne ble underkommunisert i analysen av språklige data, slik at talemålet innenfor et gitt geografisk område kunne fremstå som mer homogent og ensartet enn det i realiteten var.

Fremstillingen av og bruk av dialektkart har blitt problematisert de senere årene. Det handler blant annet om at grensene for ulike dialekttrekk fremstår som tydelige og absolutte i kartene, mens det i realiteten gjerne er gradvise overganger, og at det ofte vil være variasjoner innad i et dialektområde. At dataene som blir brukt som grunnlagsmateriale er fra langt tilbake i tid, er også noe som har blitt problematisert, og det handler om at man vet at språk stadig er i endring (Mæhlum & Røyneland, Det norske dialektlandskapet, 2016, s. 22). I likhet Mæhlum og Røynelands fremstilling av dialektkart, viser også Skjekkeland (2005, s. 198) til at man må

være klar over dette, og viser til at «desse målførekarta syner til ulikskapar som tradisjonelt *har funnest* i målføra», og at kartene i hovedsak viser til bygdemålene i landet. Han peker på at by- og tettstedsmål vil kunne ha andre former, og at kartene, selv om flere av dem er oppdaterte, er tegnet opp på bakgrunn av tidligere utarbeidede kart. Mange av dialektkartene har av den grunn bakgrunn fra 60-, 70- og 80-tallet.

Språksituasjonen i Norge er åpenbart en annen enn den var på den tiden kartene ble laget, med urbanisering og globaliseringskrefter som naturlige årsaker til det. I vår tid har kontakt mellom folk over grenser og gjennom ulike samfunn stadig tiltatt, og utfordringene ved migrasjon og integrering har blitt mer presserende (Åfarli & Mæhlum, 2014). Disse utfordringene er viktige i forståelsen av språkendring. Med disse samfunnsendringene har også den sosiolingvistiske tradisjonen utviklet seg. Under sosiolingvistikkparaplyen kan man finne forskning innenfor både språkfilosofi, sosialpsykologi, idéhistorie, pedagogikk og statsvitenskap. Den amerikanske professoren Penelope Eckert (2012) peker på «den andre og den tredje bølgen» innenfor studier av språklig variasjon. Den andre bølgen handler om et sterkere fokus på enkeltindividet og dets samhandling med omgivelsene. Den tredje bølgen er også individorientert, men fokuserer på hvordan individet kan *utnytte* språklige distinksjoner for å projisere en viss sosial identitet (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, ss. 120-123). Som Eckert (2012, s. 94) selv uttrykker det: «It can be used to lay claim to admired qualities, as in white American boys' use of African American Vernacular English (AAVE) features to index a kind of masculinity (Bucholtz 1999, Cutler 1999)» (Eckerts henvisninger).

Flere sosiolingvister har også vært opptatt av kontekstens betydning i ulike talesituasjoner. Bell (2014, s. 132) viser til Fishman (1971, s. 219), som beskrev disse formene for språkbruk som «The generally accepted social patterns of language use and of behavior and attitude toward language». Også Hymes og Gumperz har hatt ulike tilnærminger til kontekstbegrepet, og i en karakteristikk av individet som språkbruker, bruker Hymes begrepet *kommunikativ kompetanse*. Han mente det både handlet om språkbrukerens grunnleggende forståelser av språkets grammatiske regler, og om de sosiale normene og reglene for hva som kan bli sagt – både av hvem, når og på hvilken måte (Røyneland, 2008, s. 28). Gumperz (1971) lanserte i sin tid begrepet *verbal repertoire*, og utviklet dette med tiden. Han gjorde det klart at alle lokalsamfunn har et spekter av varieteter som fungerer klart og passende i ulike sosiale begivenheter (Rymes, 2014, s. 529). Mange i nyere tid har bygget videre på deres arbeid,

deriblant Rymes (2010, s. 539), som opererer med begrepet *communicative repertoire*. Rymes er opptatt av at dette repertoaret er noe man kan utvikle hos elever i skolen.

Selv om det har skjedd store endringer med tanke på hvordan man betrakter språk og språkbrukere, har likevel dialektkartene en sentral rolle i forskningsmiljøer og i lærebøker i skolen i dag (Mæhlum & Røyneland, 2016, s. 21). Mæhlum og Røyneland (2016) mener imidlertid at det er viktig at man legger inn «modifiserende filtre» som tar høyde for endring og variasjon når man bruker og tolker slike dialektkart, slik både de selv, Sjøkkeland (2005) og andre gjør i sine fremstillinger av det norske dialektlandskapet. Kartene må derfor forstås som «den sannsynlige maksimumsutbredelsen av språklige fenomener» (Mæhlum & Røyneland, 2016, s. 23), og ikke den fulle og hele sannhet om talemålet rundt omkring i landet.

Til tross for at forskningsmiljøene er tydelige på nettopp disse utfordringene, er koblingen mellom *språk* og *sted* fremdeles sterk i dag. En ser blant annet at koblingen kommer tydelig til uttrykk i Hårstads (2019) analyse av lærebøker på småtrinnet. I den forbindelse kaller han sambandet mellom språk og sted som «blant de mest naturaliserte ideologiene om språk» (2019, s. 32). Også Pia Quist (2017) understreker dette, og hun hevder at koblingen mellom mennesker, språk og steder er så grunnleggende for vestlig moderne tenkning at den ses innleiret i språket. Både Quist (2017) og Hårstad (2019, s. 23) peker på hvordan man, gjennom å stadig koble mennesker, språk og sted sammen, bidrar til å reproducere denne språklige virkeligheten – en virkelighet hvor *den monolingvale (eller monolektale) språkbrukeren* står i forgrunnen. Det sosiolingvistiske perspektivet på denne koblinga er i større grad blitt mer sosialkonstruktivistisk – og en har fått interesse for denne grunnleggende sett ideologiske koblingen. En kan si at man har gått fra å utrede hvordan koblinga mellom språk og sted henger sammen «i virkeligheten» til å utforske hvordan språk og konseptet sted bidrar til å konstituere hverandre. Man har dermed gått fra et essensialistisk til et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Det kommer for eksempel til uttrykk gjennom begrepet *dialekt*, som i mange tilfeller blir forstått som «stedsspesifikke subvarieteter», med den geolektiske dimensjonen i sentrum (Hårstad, 2019, s. 29). En kan derfor si at denne forståelsen sammenfaller med den dialektologiske tradisjonens forståelse av begrepet. En lignende forklaring finner en også i *Nynorskordboka* (Språkrådet), hvor dialekt blir beskrevet som en «variant av eit språk som

blir talt innanfor eit visst geografisk område». Interessant nok har *Bokmålsordboka* (Språkrådet) en annen forklaring, og her blir dialekt forklart som «språkform som er spesiell for en del av et større språkområde som den språklig sett hører inn under, målføre». En mer moderne og sosiolingvistisk forståelse av begrepet ville derimot inkludert både sosiale og etniske forhold i sin beskrivelse (Se f.eks. definisjon av dialektbegrepet i Røyneland, 2008, s. 24).

Quist (2017, s. 11) viser til at man «ikke bevidstløst må reprodusere koblingen mellom sprog-krop-og sted», og at man må være reflekterende rundt dette og vite hva man gjør. Hun skriver videre at det å forholde seg til språk-kropp-sted-koblingen ikke er det samme som å si at den ikke finnes eller at den skal vekk. For «den *virker* for mennesker, og den genskabes af sprogbrugere selv» (Quist, 2017). En kan derfor si at Quist formidler et sosialkonstruktivistisk perspektiv som kjennetegner mye moderne sosiolingvistisk forskning.

Et annet interessant aspekt ved språkene våre i folkeflyttingens- og globaliseringens tid, er at det stadig er flere i Norge som både behersker og benytter flere språk i hverdagen. De er det man kaller for *flerspråklige*, og dette fenomenet er som nevnt en viktig del av det sosiolingvistiske fagfeltet. I Meld. St. 6 (2012-2013, s. 49) blir det å være flerspråklig definert som «en person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk».³

Eksempler på flerspråklighet kan man for eksempel finne jobbsammenheng, hvor man flere steder ser at det norske språket har tapt terreng, og engelsk har tatt over, såkalt *domenetap* (Mæhlum, 2007, s. 160). I andre tilfeller har den engelskspråklige kompetansen blitt så god at det fungerer som et hverdagsspråk, i tillegg til norsk, og at engelske ord blir en del av vokabularet, også på norsk. På mange måter kan man derfor si at de fleste i Norge er flerspråklige. Andre eksempler på flerspråklighet kan man finne i tilfeller der hvor én eller begge foreldrene i en familie har et annet morsmål enn norsk, og hvor barnet behersker begge språkene. Alternativt kan man finne eksempler på personer som kommer til Norge og som må lære seg norsk, men som i utgangspunktet gjerne behersker et eller flere språk, både muntlig og eller skriftlig. Dette har blitt mer og mer vanlig i Norge og Europa i dag, og ett av trekkene

³ I Meld. St. 6 (2012-2013) blir ulike former for flerspråklighet definert. I denne oppgaven vil begrepet flerspråklighet brukt om alle former for flerspråklighet som går ut over det å være enspråklig.

ved denne nye sosiale virkeligheten er de ulike multietniske varietetene som er dokumentert i mange europeiske storbyer (Mæhlum, 2007, s. 14).

Begrepet *multietnolekt* beskrives gjerne som en varietet av et standardspråk som har vokst ut av multietniske miljøer hvor språkbrukerne har mange ulike morsmål, men ett felles språk til rådighet (Quist, 2009). De mest karakteristiske trekkene ved multietnolekt kan beskrives som morfologiske, syntaktiske, fonetiske og leksikalske avvik fra standard. Selv om dette språklige fenomenet har bakgrunn fra innvandrer miljø, ser man at også etnisk norske ungdommer praktiserer denne måten å snakke norsk på, som i mange sammenhenger ofte får den verdiladde termen «kebabnorsk». Svendsen (2014, s. 34) peker på at mange forskere har forsøkt å unngå å bruke termen, men at lærere, intellektuelle og journalister har bidratt til at termen har festet seg.

I løpet av dette kapitlet har det blitt beskrevet noen kjennetegn ved de to forskningstradisjonene dialektologi og sosiolingvistik. Tabell 1 viser hvordan Mæhlum og Røyneland (2016, s. 20) illustrerer og definerer noen sosiolingvistiske begreper og fenomener, og bidrar til å tegne et skille mellom det dialektologiske og sosiolingvistiske. Tabellen illustrerer noen former for språklig variasjon som dialektologene ikke var like opptatte av. Særlig er den inter- og intraindividuelle variasjonen viktig. Intraindividuell variasjon handler om variasjon som går for seg hos en og samme person, mens interindividuell variasjon handler om variasjon mellom ulike medlemmer i det samme språkmiljøet (Mæhlum & Røyneland, Det norske dialektlandskapet, 2016, s. 126). Det fremheves derfor i modellen at språklig variasjon forekommer også på individnivå. Ulike sosiale sammenhenger spiller en rolle for faktisk språkbruk, og hvert enkelt individ har et repertoar av språklige uttrykksmåter.

Modellen og begrepsapparatet gir en mulighet til å sette ord på ulike språklige fenomener, og nettopp disse begrepene blir brukt i analysen i kapittel 4, i likhet med noen av de andre begrepene som er beskrevet tidligere i kapitlet. I praksis betyr dette å se hvordan språk og sted kobles sammen i de ulike lærebøkene, og om lærebøkene eventuelt bidrar til å reprodusere en språklig virkelighet. Det er i tillegg interessant å studere hvordan inter- og intraindividuell variasjon blir løftet frem og om flerspråklighet kommer til uttrykk. Hvordan begrepet dialekt blir brukt og definert, er også av interesse, og ikke minst hvilken rolle kart og målmerker spiller i fremstillingen av emnet. Ikke bare gjennom illustrasjoner og modeller, men også gjennom hva som står og *ikke står* i teksten. Det at enkelte perspektiver og innsikter mangler i

lærebøkene, kan på mange måte være vel så interessant å se nærmere på. Det samme kan innhold som kun er tatt for gitt, og ikke eksplisitt uttalt.

Intraindividuell variasjon	Interindividuell variasjon	Urban-rural	Eldre-Yngre
Hver enkelt språkbruker har normalt mer enn ett register i sitt individuelle språklige repertoar; det vil si flere alternative måter å uttrykke seg på avhengig av situasjon. Dette kalles intraindividuell variasjon. Graden av dialekt er ett av de aspektene som vil kunne variere på denne måten, for eksempel betinget av hvor formell eller uformell en situasjon er.	Individer fra samme lokalsamfunn, men med ulik sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn kan ha til dels svært ulik språkbruk. Dette omtales gjerne som interindividuell variasjon.	Rurale områder tenderer til å ha mer frekvent bruk av tradisjonelle dialektale trekk enn tilgrensende urbane eller urbaniserte lokalsamfunn.	Eldre språkbrukere tenderer til å bruke gjennomgående flere tradisjonelle språkformer enn yngre språkbrukere.

Tabell 1: Hentet fra Mæhlum og Røyneland (2016, s. 20).

2.6. Holdninger til språk

Holdninger til ulike språk og talemålsvarianter er et annet interessant aspekt ved sociolingvistikken, og av den grunn kunne temaet blitt behandlet som en del av den sociolingvistiske fremstillingen ovenfor. At jeg likevel velger å utskille det i et eget delkapittel, handler om et behov for å gå litt mer i dybden på tematikken. Både fordi det egner seg som egne kategorier i analysen av de ulike lærebøkene, men også fordi det er relevant for å belyse hvilke holdninger og ideologier de ulike lærebøkene uttrykker. Måten de ulike formene for språkholdninger og språklige ideologier blir løftet frem på i lærebøkene, kan spille en avgjørende rolle for hvordan ulike forestillinger om språk reproduseres eller forsterkes.

I sin analyse av lærebøker for småtrinnet viser Hårstad (2019) hvordan lærebøkene «påvirker det utsynet elevene får til sine språklige omgivelser, og etterlater dem med et visst klassifikasjonssystem for språklig variasjon som ikke alltid er like inkluderende» (2019, s. 41). Et annet eksempel på at reproduksjon og opprettholdelse av språklige forestillinger finner

sted, kan man se i Ingunn Ims' (2014) diskursanalyse av fjernsynsprogrammet «Alle snakker norsk». Ims har undersøkt og vist hvordan nordmenn med innvandrerbakgrunn fremstilles, ideologiseres og differensieres i mediene. At lærebøkene kan bidra til dette på samme måte som mediene er, er sannsynlig, og det er av den grunn jeg har som mål å undersøke dette nærmere.

Holdninger til språk og dialekter er i tillegg inkludert i kompetansemål i læreplanen i norskfaget, og det gjør det særlig relevant å studere nærmere. Som vist til i kapitlet om læreplanen i norsk, skal elevene etter 7. årstrinn kunne «gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker», og etter 10. årstrinn skal elevene blant annet kunne «diskutere holdninger til ulike talemål og de skriftlige målformene nynorsk og bokmål» (Utdanningsdirektoratet, 2013, ss. 8-9). For å kunne se nærmere på hvordan holdninger til språk og dialekter fremstilles i lærebøkene, er det derfor nødvendig med et innblikk i hva nettopp slike språkholdninger er og kan være, og hvilken betydning det måtte ha i et samfunnsperspektiv.

Kulbrandstad (2015, s. 249) definerer språkholdninger som innstillinger som ligger til grunn for mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk og språkvarieteter. Det samme gjelder ulike måter språkvarieteter blir brukt på, eller andre forhold som har med språk å gjøre. Van Ommeren (2017, s. 159) peker på at der språkholdninger gjerne kommer til uttrykk på mikronivå, handler språklige ideologier om hvordan man mer grunnleggende ser på språk. En av grunntankene i sosiolingvistikken er at språk fungerer som et system av sosiale konvensjoner og at ulike språklige former kan ha ulik *sosial betydning*. Et innhold som blir formulert av noen, endrer ikke betydning avhengig av måten det blir formulert på, men måten det fortolkes av andre, kan imidlertid endre seg. På samme måte som man forbinder torden med lyn, forbinder man gjerne språklige uttrykk på ulike måter. Om noe blir uttalt på en spesiell måte, skaper eller fremkaller dette på mange måter en språklig identitet, og dette forholdet mellom uttale og identitet kalles gjerne *indeksikalske koblinger* (Johnstone, 2010). Disse koblingene er knyttet til språklige ideologier, som handler om måten språk er verdsatt på, hvor noen språkformer eller koder anses som bedre eller verre, mer riktig eller verdifull enn andre (Bell, 2014, s. 286). Disse holdningene og språklige ideologiene kommer gjerne til uttrykk på ulike måter, og Judith T. Irvine og Susan Gal (2000, ss. 37-39) viser til at språklige trekk, både på mikro- og makronivå, knyttes til bestemte forestillinger, stereotyper og ideologier. Som prosesser som ligger til grunn for disse forestillingene, trekker Irvine og Gal

frem det de kaller for *ikonisering* ('iconization'), *gjentatt produksjon av motsetninger* ('fractal recursivity') og *erasure* ('utvisking') (Ims, 2014). Disse tre prosessene påvirker hverandre gjensidig, og de bidrar til at kulturelle modeller for språkbruk oppstår gjennom språklig differensiering og ideologisering. Det får igjen betydning for språklig praksis og vice versa. Ims (2014) peker på at disse kulturelle modellene ikke er statiske eller gitt en gang for alle, men at de skapes, opprettholdes og reproduseres gjennom kontinuerlige prosesser der ulike aktører eller institusjoner i samfunnet bidrar, mer eller mindre ubevisst.

Ims (2014, s. 10) forklarer at *ikonisering* handler om at det skapes forestillinger om at gitte språklige trekk blir representativ for en hel gruppe. Språket eller en gitt språklig praksis blir dermed et uttrykk for eller bærer av disse implisitte iboende egenskapene. *Gjentatt produksjon av motsetninger* handler om at allerede etablerte motsetninger overføres fra ett nivå, og på den måten bidrar til at ikoniske koblinger mellom språk og sosiale egenskaper opprettholdes som stereotyper. Bente A. Svendsen (2014, s. 39) viser til at dette kan dreie seg om en konstruksjon av binære sosiale motsetninger som mellom kvinne og mann, norsk versus innvandrere, minoritet versus majoritet. Utvisking dreier seg om at relevante aspekter som ikke passer inn i fremstillingen av forhold, holdes borte og utelates, noe som gjør at andre elementer i fremstillingen blir forsterket. Som eksempel viser Ims (2014, s. 12) til at «kebabnorsk» blir brukt av ungdommer *både* med majoritets- og minoritetsbakgrunn, noe som ikke alltid blir presisert. Svendsen (2014, ss. 38-39) påpeker også at man ved å fremstille språkbrukere som om de snakker på én, og bare én måte i alle sammenhenger, så utelates personenes språklige variasjon.

De ulike prosessene som ble beskrevet ovenfor bidrar til å skape, opprettholde og reprodusere forestillinger om språk. Det kan medføre at egenskapene til andre personer som tilhører samme gruppe eller kommer fra samme sted, gjerne blir lagt til grunn for hvordan taleren blir oppfattet. Man kan si at språkets symbolkraft kommer til uttrykk, og mottakerens holdninger farger måten utsagnet blir oppfattet. Som Allan Bell skriver: «Language 'tastes' of its former uses» (2014, s. 4). Lyttere plasserer oss basert på deres tidligere erfaring med språk, og vi kan ikke snakke uten å avsløre oss sosialt, geografisk og etnisk. Av den grunn kan man si at ulike dialekter har noen konnotasjoner knyttet til seg, og brukere av dialekten blir gjerne oppfattet på samme måte som andre med samme dialekt. Videre kan det også utløse assosiasjoner i retning av verdier, egenskaper og sosioøkonomisk status (se f.eks. van Ommeren & Kveen,

2019). Hvordan ulike språktrekk blir vurdert, får derfor konsekvenser for hvilke språktrekk individer og grupper velger å bruke.

Hvorvidt enkelte språktrekk blir vurdert som bedre eller mer riktig enn andre, berører debatten om standardtalemål i Norge. Om det finnes et standardtalemål i Norge eller ikke, er imidlertid et spørsmål som har vært gjenstand for diskusjon i mange år. Mange peker på at det norske språksamfunnet skiller seg fra de fleste andre språksamfunn, nettopp fordi det ikke finnes noen vedtatt, offisiell talemålsnorm. Brit Mæhlum (2009, s. 9) hevder at et standardtalemål normalt blir plassert på toppen av prestisjehierarkiet i et land, og den varieteten som gjerne forbindes med grupper eller personer med høy status eller autoritet. Hun hevder i tillegg at det *er* en utbredt forestilling blant norske språkbrukere at det er et bestemt talemål som befinner seg i toppen av prestisjehierarkiet. Denne forestillingen danner et normideal som på mange måter har oppnådd en posisjon som *mental standard*. Dette standardtalemålet kalles ofte for standard østnorsk eller talt bokmål, men det er vanskelig å fastslå hvorvidt språktrekk som for eksempel tjukk l og a-ender er en del av dette (Mæhlum, 2009, ss. 13-14). Dette standardtalemålet blir på samme tid oppfattet både som geografisk *nøytralt* og *markert*, siden det ofte forbindes med oslomål.

Det særlig interessante i denne sammenhengen, er hvilken funksjon dette standardtalemålet måtte ha i språksamfunnet. Flere peker på at jo mer formell eller høytidelig en sosial situasjon er, jo større forventninger om et mer standardisert talemål. Språket blir på mange måter en *klassemarkør* (Mæhlum, 2009, s. 16). Standardtalemålet blir dermed en del av en mekanisme, *dialektnivellering*, som påvirker dialektale endringer ved at språktrekk som oppfattes som *markerte*, ofte erstattes med varianter som er regionalt eller nasjonalt mer *umarkerte*. Dialektnivellering fører derfor på mange måter til en språklig utjevning (Mæhlum, 2009, s. 17).⁴

Uavhengig av hvilken side av standardtalemåldebatten man måtte befinne seg på, er diskusjonen og forskningen tydelig på ett felt: Språk endrer seg, og språkets symbolkraft spiller en rolle for denne endringen, uavhengig av *hvem* eller *hva* det er man mener er påvirkningsfaktoren. Hårstad (2010, ss. 325-328) peker på særlig tre faktorer som er med på å skape forestillinger blant nordmenn knyttet til «korrekt» og «ukorrekt» språkbruk, også i talt

⁴ For ytterlige betraktninger rundt standardtalemåldebatten i Norge, se blant annet Sandøy (2009) og Mæhlum (2009)

utgave. Både den muntlige versjonen av skriftnormalen i skolen, uttalenormer i ordbøker og ikke minst mediene bidrar til å skape slike forestillinger. Folkelingvistikken, altså studiet av folkelige oppfatninger om holdninger til språk og språkbruk (van Ommeren & Kveen, 2019, s. 39), består av en rekke verdidommer. Normativitet oppleves trolig som en naturlig del av språk (Hårstad, 2010, s. 324). «Rett» og «feil» er også en naturlig del av skriftspråkopplæringen, noe som for mange trolig vil påvirke oppfattelsen av talemål. Hårstad (2010, s. 330) viser også til hvordan barn tilegner seg en variant av norsk som oppfattes som standardisert mål allerede før møtet med skriftnormalene og normert norsk i skolen, og at dette viser hvordan mediene har en påvirkning. Helge Sandøy (2009) mener dette lekespråket tilhører en «fantasiverden», men det er like fullt et eksempel på hvordan ulike former for norsk for mange fremstår som mer prestisjefull eller korrekt.

Ulike holdninger til ulike talemål kan komme til uttrykk hos mange, og den språklige ideologien *purisme* spiller trolig en rolle her. Purismen har som sentral funksjon å gjøre de språklige grensene klare, og i den forbindelse snakker man gjerne om *korrekt språk* (Sandøy, 2003). Det kan blant annet føre til at enkelte beveger seg bort fra måten som man normalt snakker på, eksempelvis fordi man ønsker å oppnå noe eller ønsker å posisjonere seg sosialt. Det å bruke språk på en annen måte enn det som *blir oppfattet* som autentisk, korrekt eller riktig, blir gjerne møtt med negative holdninger. Måten man tilpasser talemålet sitt på, kan gjerne være i retning av et standardisert talemål.

Selv om den språklige purismen virker å spille en rolle for hvordan man tenker om språk og dialekter i Norge, har det like fullt vært en sterk tradisjon for dialektbruk i her til lands i. I nyere tid har dette også vært tilfelle på radio og TV. Oppjusteringen av dialektenes posisjon knyttes gjerne til frigjøring og unionsoppløsning og de nasjonalromantiske tankene på 1800-tallet. Det blir i mange tilfeller opplevd som viktig å «holde på» dialekten sin i Norge, og mange kjenner på en stolthet knyttet til måten de snakker på. Tove Bull (2009, s. 198) viser imidlertid til at nordmenn ofte havner i et slags «krysspress», og at det ikke lar seg gjøre å både holde på dialekten og å standardisere dialekten sin samtidig.

3. Metode

I denne delen av oppgaven vil det komme en redegjørelse for den metodiske tilnærmingen i studien. Innledningsvis vil jeg si noe om valg av metode, før jeg deretter beskriver hvordan planlegging og gjennomføring av undersøkelsen har gått for seg.

3.1. Kvalitativ og kvantitativ metode

I arbeid med metode skiller man gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode egner seg som regel best i ulike typer analytiske beskrivelser. Kvalitative undersøkelser egner seg derimot best til statistisk generalisering (Grønmo, 2016, s. 144). Grovt sett kan data kategoriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer, mens data som ikke uttrykkes på denne måten, er kvalitative (Grønmo, 2016, s. 22). Siden denne studien er en lærebokanalyse, hvor særlig innholdet er av interesse, er en kvalitativ undersøkelse den foretrukne metodiske tilnærmingen.

Det finnes imidlertid ulike typer kvalitative undersøkelser, og måten jeg har gått frem på, er basert på ulike tilnærminger. En viktig del av analysen er en kvalitativ innholdsanalyse, og jeg har derfor valgt å støtte meg til Grønmos (2016) redegjørelse for denne metoden.

Innholdsanalysen innebærer kategorisering av innhold, og den systematiske tilnærmingen har vært viktig for å skille de ulike innholdselementene fra hverandre. Kvalitativ innholdsanalyse er samtidig en viktig del av kritisk diskursanalyse, men den kritiske diskursanalysen innebærer i tillegg at man inntar et makroperspektiv på tekstene. Metoden gir noen verktøy og begreper som bidrar til å forklare sammenhengen mellom tekst og samfunn, slik beskrevet tidligere. Kombinasjonen av de to metodene gir en helhetlig tilnærming til arbeidet, og jeg velger derfor å gjøre rede for relevante sider ved begge tilnærmingene nedenfor.

I den påfølgende delen av kapitlet vil jeg redegjøre for hva en kvalitativ innholdsanalyse er, og hvordan man kan gå frem i en slik analyse. Deretter vil jeg nærmere beskrive kritisk diskursanalyse. I teorikapitlet kastet jeg lys over den teoretiske forankringen i metoden, og i dette kapitlet jeg beskrive hvordan jeg anvender metoden i analysen av lærebøkene. Avslutningsvis kommer noen betraktninger knyttet til utfordringer ved metoden.

3.2. Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av tekster, og målet er å kategorisere og registrere data som er relevant for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 175). Systematikken har vært en viktig faktor for å skille ulike innholdselementer fra hverandre og for å velge de riktige tekstene for analysen (Grønmo, 2016, s. 176). Siden problemstillingen handler om fremstillingen av *talemålsemnet*, har det ført til at alle deler av lærebøkene som omhandler talemål i en eller annen form, har blitt analysert. Det har samtidig vært viktig å undersøke andre deler av lærebøkene også, i tilfelle innhold om språk har blitt plassert på andre steder i bøkene enn man kunne forvente. Det har bidratt til å sikre at det relevante innholdet har blitt identifisert og registrert. Noen betraktninger rundt utvelgelse av tekster vil også komme i den siste delen av dette kapitlet, *metodiske utfordringer*, i likhet med noen refleksjoner rundt andre utfordringer og problemstillinger knyttet til analysen

Ved gjennomføring av datainnsamling er det viktig at man foretar kildekritiske og kontekstuelle vurderinger av de ulike tekstene man analyserer. Grønmo (2016, s. 177) påpeker at det er *spesielt* viktig med kildekritikk i undersøkelse av tekster. Det kan blant annet handle om å ha tilgang til tekster, at tekstene er relevante og at de har troverdighet. Av den grunn har jeg valgt dokumenter for analyse som nettopp har mange trekk ved seg som gjør dem til gode kilder og gode utgangspunkt for analyse. Analyseobjektet i oppgaven er kjente lærebøker for norskfaget, utgitt av store norske forlag, og man kan anta at de er i utstrakt bruk i skolen i dag. Bøkene er offentlig tilgjengelige og forlagene har i tillegg vært hjelpsomme og tilbudt prøveeksemplarer av bøkene.

Kategorisering av innholdselementer er en måte å bearbeide innhold på. Basert på en slik kategorisering kan man utvikle begreper og typologier for å skape en teoretisk generalisering, og kategoriene kan lages med utgangspunkt i både problemstillinger eller i mer generelle begreper og teorier. Disse kategoriene kan endre seg i løpet av arbeidet med analysen, om man trenger en mer snever eller vid inndeling (Grønmo, 2016, ss. 179-180). I analysen av lærebøkene har kategoriene mine endret seg flere ganger gjennom analyseprosessen. Problemstillingen i oppgaven medførte at jeg hadde noen klare, forhåndsdefinerte kategorier, og disse var naturligvis basert på dialektologisk og sosiolingvistisk teori. Det handler blant annet om det jeg tidligere beskrev som skillelinjene mellom de to forskningstradisjonene.

Etter hvert oppstod imidlertid et behov for andre, nye kategorier, og det gjorde at lærebøkene måtte studeres nærmere, med nytt blikk.

Selv om de nevnte forhåndsdefinerte kategoriene var utgangspunktet for analysen, oppstod det behov for andre kategorier i møtet med lærebøkene. En kan si at jeg kom til et punkt i analyseprosessen hvor de ulike kategoriene ble åpnet opp for å se hvilke underkategorier som ligger i dem. Videre ble det sett på hvordan enkelte kategorier kunne integreres i andre kategorier. Denne prosessen innebærer derfor en form for *koding* (van Ommeren, 2010, s. 91). Annen sosiolingvistisk teori bidro derfor med noen perspektiver som fanget opp innholdet i de ulike lærebøkene (f.eks. Mæhlum, 2007; Hårstad, 2010, 2019; Eckert, 2012) på en mer presis måte enn det som var tilfellet innledningsvis i analyseprosessen. Noen av kategoriene ble også valgt bort på grunn av manglende funn i lærebøkene. Selv om det er interessant at enkelte aspekter ved dialektologi eller sosiolingvistik ikke er representert i lærebøkene, er det samtidig nødvendig å analysere det som faktisk står. Kategoriene i analysen er derfor i hovedsak basert på funn i lærebøkene. I kapittel 4.1.7 er det imidlertid viet noe oppmerksomhet til emner som ikke er tematisert i lærebøkene.

Noen av kategoriene som utkrystalliserte seg i analysen var knyttet til den dialektologiske tradisjonen. Det gjelder blant annet bruk av kart, bruk av såkalte «modifiserende filtre» (jf. kapittel 2.6) og kobling mellom språk og sted. I tillegg ble det diakrone perspektivet og dialektbegrepet viktige kategorier tidlig i prosessen. Sosiolingvistiske observasjoner var blant annet knyttet til fremstillinger av sosiolekter, interindividuell- og intraindividuell variasjon, det synkrone perspektivet og flerspråklighet. I tillegg har holdninger til språk vært viktig, og her har underkategorier som *ikonisering*, *gjentatt produksjon av motsetninger* og *utvisking* vært viktige (jf. kapittel 2.6). «Fint» og «stygt» språk, status, prestisje og standardtalemål er også kategorier som er brukt for å skille innholdet i lærebøkene fra hverandre.

Noen av kategoriene, for eksempel dialektbegrepet og koblingen mellom språk og sted, er gjerne kategorier som er representative for begge forskningstradisjonene. Hvorvidt de er koblet til dialektologien eller sosiolingvistikken, handler i hovedsak om hvordan det kommer til uttrykk i lærebøkene. For å sikre en oversiktlig presentasjon av funn, har jeg derfor valgt å dele inn analysen mer tematisk. Det vil si at «språk og sted», «sosial variasjon», «dialektbegrepet», «forestillinger om dialekter og standardtalemål» og «fremstillinger av

flerspråklighet» utgjør de ulike delkapitlene hvor fremstillingen av denne tematikken i lærebøkene blir presentert.

3.3. Kritisk diskursanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse er en viktig del av kritisk diskursanalyse. Kritisk diskursanalyse bygger på mange av de samme prinsippene, og analyse av tekst er en vesentlig del av analysen. Forskjellene mellom metodene handler blant annet om måten man ser mikronivået (teksten) og makronivået (samfunnet) i sammenheng. Også Grønmo (2016, s. 178) påpeker viktigheten av å vurdere forfatterens intensjon og mottakerens forståelse av tekstene. Han er også opptatt av at konteksten de ble laget i, spiller en rolle for hvordan man forstår dem. Likevel spiller dette en større rolle i kritisk diskursanalyse. I kritisk diskursanalyse, hvor Fairclough har vært blant de mest kjente bidragsyterne, er man i større grad opptatt av den ideologiske betydningen i produksjon og konsumpsjon av tekster. Ikke minst er man opptatt av samspillet mellom tekst og samfunn. Som Fairclough skriver:

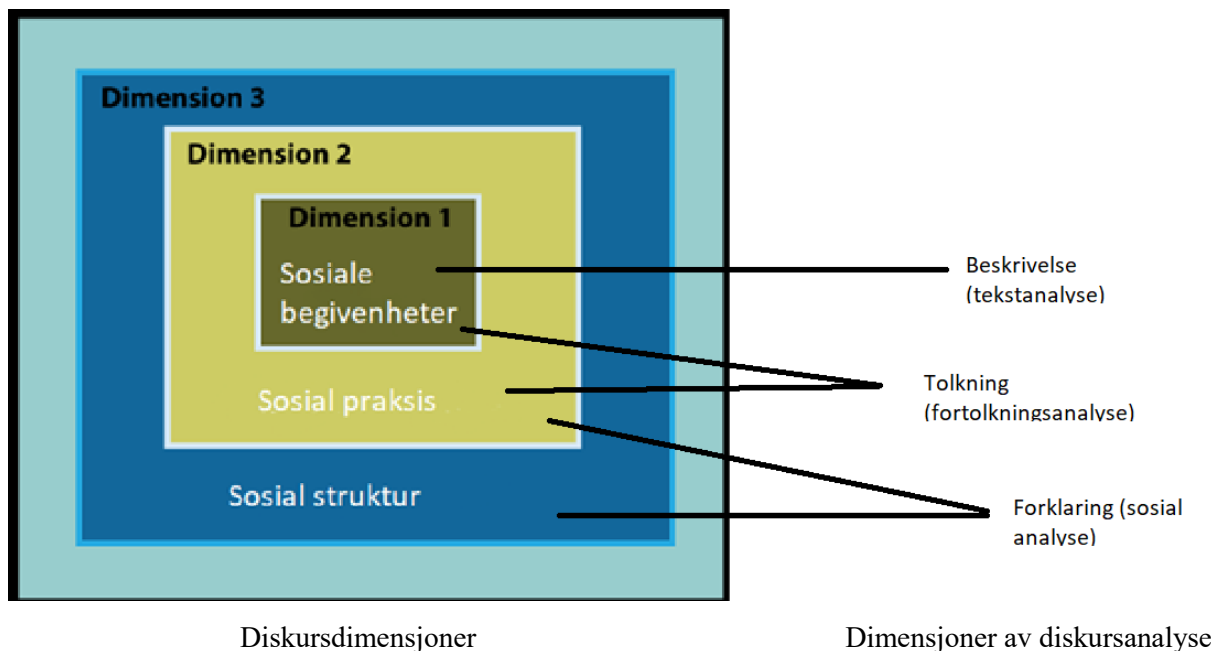
How a text is produced or interpreted, in the sense of what discursive practices and conventions are drawn from what order(s) of discourse and how they are articulated together, depends upon the nature of the sociocultural practice which the discourse is a part of (including the relationship to existing hegemoies); the nature of the discourse practice of text production shapes the text, and leaves 'traces' of surface features of the text; and the nature of the discourse practice of text interpretation determines how the surface features of a text will be interpreted. (Fairclough, 2010, s. 132)

Man kan derfor si at samfunnet og de ulike diskursene i samfunnet påvirker både hvordan vi forstår og produserer tekster, og at tekstene igjen er med på å påvirke samfunnet. Fairclough mener derfor at forholdet mellom språk og samfunn er gjensidig (Skovholt & Veum, 2014, s. 37).

I det følgende vil Faircloughs modell for tekstanalyse bli presentert, før jeg deretter gjør rede for hvordan jeg har brukt modellen som inspirasjon i min egen analyse.

3.4. Norman Faircloughs modell for tekstanalyse

Faircloughs modell for tekstanalyse har i mange år vært en kjent og velbrukt modell innenfor kritisk diskursanalyse. I nyere tid har imidlertid Fairclough oppdatert modellen, og bruker noen andre navn på de ulike nivåene i modellen enn tidligere. Dette kan medføre noe forvirring for den som har kjennskap til den gamle modellen. Selv om den gamle modellen er den som oftest blir referert til i ulike kilder, velger jeg å forholde meg til den nye modellen og de nye begrepene, slik Fairclough selv har gjort siden han ga ut *Analysing Discourse* i 2003 (Skrede, 2017, s. 32).⁵ Nedenfor kan man se en illustrasjon av den oppdaterte modellen til Fairclough, slik den er beskrevet i Skrede (2017, s. 33).



Figur 1: Faircloughs oppdaterte modell slik den er beskrevet og forklart i Skrede (2017, s. 33) og Fairclough (2010, s. 133).

Som illustrasjonen over viser, er målet med Faircloughs modell er på mange måter å forene tre ulike analytiske tradisjoner: (1) nærlesing av tekst og lingvistisk analyse, (2) den fortolkende tradisjonen, som ser sosial praksis som noe folk aktivt produserer, og (3) den makrososiologiske tradisjonen, hvor en analyserer sosial praksis i relasjon til sosiale strukturer (Skrede, 2017, s. 32). Modellen er derfor med på å synliggjøre hvordan disse

⁵ For nærmere forklaringer av den nye og gamle modellen, se Fairclough **Ugyldig kilde er angitt..** For sammenstilling av ny og gammel modell, med norske oversettelser, se Skrede (2017, ss. 29-33).

henger sammen med hverandre. Hovedpoenget er at man må løfte blikket fra det man analyserer og til storsamfunnet, fra mikro- til makronivå. Da trenger vi teoretiske perspektiver som kan hjelpe oss til å se forholdet mellom språk, makt og ideologi. Dette skiller kritisk diskursanalyse fra andre, mer deskriptive og tekstnære tradisjoner, som ikke inkluderer samfunnsforhold i analysen.

Fairclough tar utgangspunkt i en tredeling der tekster produseres og fortolkes under visse produksjonsbetingelser, som for eksempel sjangerkrav og språknormer, som igjen avhenger av samfunnsformen som omgir dem (Grue, 2011, s. 119). En kan derfor tenke seg at konteksten spiller en rolle både for den som produserer teksten og for den som fortolker den. Ulike typer tekster kan for eksempel være bundet til ulike sjangre eller konvensjoner, og disse er med på å påvirke forfatteren i produksjonen av tekstene. I Faircloughs modell kan man si at relasjonen mellom sosiale strukturer (det tredje nivået) og faktiske begivenheter (det første nivået) blir *mediert*, eller formidlet, av sosial praksis (det andre nivået) (Skrede, 2017, s. 33). En kan derfor si at forholdet mellom tekst og kontekst på mange måter kommer til uttrykk gjennom sosial praksis. Om de tre ulike nivåene skriver Fairclough:

The social process can be seen as the interplay between three levels of social reality: *social structures, practices and events*. Social practices ‘mediate’ the relationship between social structures at the most general and abstract level and particular, concrete social events; social fields, institutions and organisations are constituted as networks of social practices (Fairclough, 2010, s. 232)

Disse nettverkene av sosiale praksiser, som for eksempel sosiale felt, institusjoner og organisasjoner, kan av den grunn kalles «medskapere» og «medlesere» av tekster. Det medfører at man må analysere tekster på bakgrunn av hvilke ideologiske aktører som har skrevet dem, hva slags publikum de er ment for, og ikke minst hvilken rolle de spiller, eller kan komme til å spille, i samfunnet (Grue, 2011, s. 119).

Modellen til Fairclough er å forstå som en analytisk ramme til bruk i empirisk forskning om kommunikasjon og samfunn. Alle de tre dimensjonene skal inndras i en konkret diskursanalyse av en kommunikativ begivenhet, i mitt tilfelle de ulike lærebøkene. Det medfører at man både skal se på tekstens egenskaper, produksjons- og konsumpsjonsprosesser som er forbundet med teksten, samt de sosiale strukturer som den kommunikative begivenhet

er en del av (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 80). Modellen gir ingen enkel oppskrift på hvordan man skal gå frem i analyse av tekster, men det gir likevel en retning og noen begreper og verktøy som er nyttige innfallsvinkler til analyse av lærebøker. For å kunne beskrive mer presist hvordan Fairclough mener at modellen skal bli anvendt og forstått, vil det komme en kort redegjørelse for de ulike nivåene nedenfor, før det i forlengelsen av dette vil bli gitt noen eksempler på begreper og verktøy som er anvendbare i en analyse.

3.4.1. Nivå 1 i Faircloughs modell

I nivå 1 i modellen opererer Fairclough med begrepet «sosiale begivenheter». I mitt prosjekt svarer dette til tekstnivået. Skrede viser til at det tekstuelle nivået ikke bare kan reduseres til tekster, men at tekster er en del av sosiale begivenheter. I hovedsak er det også stort sett tekster Fairclough er opptatt av (Skrede, 2017, s. 32). Fairclough har en bred forståelse av tekst, som inkluderer både talt og skrevet språk, og kombinasjoner av språk med andre former for tegn, som gester og visuelle bilder (Fairclough, 2010, s. 173).

I arbeidet med analyse av tekst, er det hensiktsmessig med noen verktøy og begreper. Skrede (2017, s. 47) gir eksempler på en rekke av disse, noen mer aktuelle for mitt prosjekt enn andre. I analysen av lærebøkene er særlig begrepene *intertekstualitet* og *antakelser* anvendbare for analysen av tekstnivået. Intertekstualitet er studiet av relasjonen mellom tekst og andre tekster (Skrede, 2017, s. 51), og en viktig del av analysen min har vært å undersøke slike tekstuelle relasjoner i lærebøkene. Tekstrelasjoner kan både være interne og eksterne, hvor det interne handler om forholdet mellom hovedsetninger og leddsetninger, grammatikk, vokabular og så videre. Eksterne tekstrelasjoner handler om hvordan tekster trekker på hverandre. De intertekstuelle relasjonene kan både være manifeste og latente. Manifest intertekstualitet kan for eksempel være at man referer til en annen tekst eksplisitt, for eksempel ved å vise til forfattere eller titler. Latent intertekstualitet handler om hvordan dette skjer uten at det er gjort eksplisitt, men at man er inspirert av andre tekster, eller at tekstene er basert på noe som er skrevet før (Skrede, 2017, s. 52). Dette henger nært sammen med Bakhtins (1998) tanker om dialogisme, hvor han mente at hver gang man ytrer seg, muntlig eller skriftlig, går man i dialog med tidligere og kommende ytringer. Med denne forståelsen er det derfor vanskelig å unngå koblinger til noe som er skrevet før. Hensikten med en kritisk diskursanalyse er blant annet å avdekke intertekstuelle koblinger, men også å vurdere hvilken effekt disse koblingene måtte ha, og hvilke ideologiske interesser som kommer til syne

(Skrede, 2017, s. 52). Det har vært et mål i analysen av lærebøkene. Grue (2011) peker på at *nøkkeltekster*, konstituerende tekster som fungerer normativt fra samfunnet side, kan være aktuelle å se nærmere på i en slik analyse. Det handler blant annet om påvirkningen disse har på hverdagen til enkeltmennesker. Læreplanen i norsk vil på mange måter fungere som en nøkkeltekst i denne sammenhengen, og for mange vil nok også lærebøkene være en slik nøkkeltekst – spesielt på grunn av den betydningen den har for elever.

Antakelser handler om det som blir tatt for gitt, og at man antar et felles verdigrunnlag (Skrede, 2017, s. 55). I samfunnet er man avhengig av delte oppfatninger og meninger for å kunne kommunisere. Enkelte ting tar man for gitt at man har en delt oppfatning om, og hvis noen sier at «det er mange biler i byen», så er det ikke nødvendig å beskrive hverken hva en bil eller en by er. Likevel er det enkelte ting man ikke nødvendigvis er helt enige om, og gjennom å påvirke og forme innholdet i felles grunnforståelser, kan man være i posisjon til å utøve makt eller skape oppfatninger (Skrede, 2017, s. 55). Et annet eksempel på dette kan være at «alle nordmenn kan bidra til å redde verden gjennom hverdagslige miljøtiltak», og den påstanden baserer seg på en antakelse om at klimaforandringene er menneskeskapte. Slike antakelser er derfor interessante i en kritisk diskursanalyse, og ved å lete etter det som ikke sies eksplisitt, kan man avdekke ideologiske ståsteder. Dette støttes også av Grue (2011, s. 122), som påpeker at det som *ikke* står, kan ha vel så stor betydning som det som faktisk står. Teksters ideologiske aspekter er ofte skjult, og det er derfor et viktig poeng å lete etter ting som er fraværende i tekster, fordi ting kan kommuniseres implisitt uten å være synliggjort i teksten (Skrede, 2017, s. 20). Det å lete etter slike antakelser har derfor vært en viktig del av analysen, og eksempler på antakelser i lærebøkene kommer til uttrykk i flere av delkapitlene i analysekapitlet.

3.4.2. Nivå 2 i Faircloughs modell

Det andre nivået i modellen kalles for sosial praksis, og omhandler prosessen rundt produksjon, distribusjon og konsumpsjon av tekster. Dette er domenet hvor diskurser sirkuleres, endres og reproduseres i samfunnet (Skrede, 2017, s. 31). I denne studien, hvor læreboka (teksten) utgjør nivå 1 i modellen, kan man tenke seg at sosial praksis omhandler produksjon, bruk, tolkning og utøvelse av læreboka. Målet er å analysere tekster for å vise hvilke diskurser som aktiveres, hvilke interesser de kan tenkes å tjene, blant annet hvilke politiske ideologier som fremmes på bekostning av andre. Man kan blant annet se på hvordan

tekstforfattere trekker på allerede eksisterende diskurser og sjangre for å skape en tekst. En kan også studere hvordan tekstmottakere bruker tilgjengelige diskurser og sjangre i lesning og tolkning av teksten. Leserens forståelse av sjangeren vil forme hans eller hennes fortolkning (Jørgensen & Phillips, 2011, ss. 81-82)

Det er tre viktige bestanddeler i sosial praksis: *sjangre, diskurser og stiler*. Disse omtales gjerne som måter å kommunisere, representere og være på (Skrede, 2017, ss. 34-37). Nettopp sjangre, diskurser og stiler er relevante begrep eller verktøy i arbeidet med tekstanalyse. På samme måte som intertekstualitet og antakelser ble trukket frem som nyttige verktøy og begreper på det første nivået, vil jeg i de følgende tre avsnittene forsøke å gi noen eksempler på hvordan også sjangre, diskurser og stiler kan være nyttige begreper å bruke i analysen av lærebøkene.

Sjangre er semiotiske måter å kommunisere på, og de er strukturerende for sosial samhandling. Det finnes ulike definisjoner av sjangre, og Skrede (2017, s. 34) viser til to enkle forståelser: (a) Språkbruk assosiert med en spesiell sosial aktivitet, og (b) at en tekst har blitt typisk fordi den innehar karakteristikk som også kan gjenkjennes i andre, lignende tekster. I en analyse av lærebøker kan man derfor tenke seg at teksten har noen karakteristikk eller kjennetegn som går igjen i lignende tekster, og at det er noen konvensjoner for hvordan talemålsemnet blir fremstilt i lærebøker. Dette kan man se i andre ulike sammenhenger, for eksempel i journalistikken. Der kan man se at ulike sjangre, som nyhetssjangeren, følger noen konvensjoner som gjør at noen aspekter bevisst utelukkes, mens andre inkluderes når en hendelse presenteres (Svennevig, 2007). At det derfor kan være slike konvensjoner innenfor lærebøker, er derfor sannsynlig. Man kan også si at sjangre har en språkbruk som er forbundet med, og som konstituerer en del av en bestemt sosial praksis. Disse konvensjonene legger føringer for hvordan mottakeren tolker budskapet. I en lærebokkontekst er det derfor aktuelt å se på om det er knyttet noen konvensjoner til hvordan talemålsemnet blir fremstilt, og om det er enkelte aspekter ved emnet som inkluderes i større grad enn andre.

Diskurser kan være en avspeiling av verden, men også forestillinger som representerer noe annet. Disse diskursene er semiotiske måter å fortolke ulike aspekter ved verden på, som kan bli identifisert ved ulike posisjoner eller perspektiver fra ulike grupper av sosiale aktører (Fairclough, 2010, s. 232). For å kunne si at det eksisterer en diskurs, må det eksistere en grad

av repetisjon av innholdet, som må deles av en viss mengde mennesker. Det betyr at alt man finner i en lærebok, ikke nødvendigvis er en diskurs. I de fleste tekster vil man finne ulike representasjoner av verden, og vi vil ikke kalle alle disse for en diskurs. Man kan si at diskurser overskrider lokale variasjoner, og er stabile over tid. Det betyr at dersom vi skal analysere diskurser, må vi identifisere det Skrede (2017, s. 36) kaller «hoveddelene av verdenen som representeres – det vil si hovedtematikken i teksten – samt identifisere det partikulære perspektivet som fremmes». I analysen av lærebøkene kan man derfor se, ikke nødvendigvis i én av bøkene, men i dem alle, om det er et spesielt perspektiv eller en tematikk som blir fremmet. Dette kan gi et innblikk i hvilke diskurser som dominerer.

Stiler er identiteter, eller semiotiske måter å være på. En stil kan være en spesiell bruk av språket for å opparbeide en viss sosial tilhørighet (Skrede, 2017, s. 36). Hvordan man bruker språket kan derfor være med på å si noen ting om hvordan man posisjonerer seg. Ved å studere en spesifikk språkbruk kan man si noe om forfatterens ståsted. Det å studere bruk av pronomen for å avdekke distanse eller nærhet er derfor et relevant grep i analysen.

Fairclough hevder at sjangre, diskurser og stiler henger sammen. De utgjør på mange måter et nettverk av sosiale praksiser, som gjør at de er gjenkjennelige og til en viss grad ordnet. En kan si at disse nettverkene velger ut enkelte ting, og ekskluderer andre (Skrede, 2017, s. 38). En stabilitet i disse nettverkene kaller Fairclough for «orders of discourse», eller diskursordener. Veum (2011, s. 82) viser til at diskursordener er et institusjonelt system av normer og tenkemåter som skjer innenfor ulike institusjoner, for eksempel innenfor media, helse- eller utdanningssektoren. Om en bruker utdanningssektoren som eksempel, har denne sektoren egne sjangre, for eksempel læreplaner. Disse organiserer og setter grenser for hva som kan ytres innenfor ulike deler av det sosiale liv. Den sosiale praksisen kan reprodusere diskursordenen, og ting vil fortsette å være som før. Det er imidlertid mulig å transformere diskursordenen, og da kan forandring skje (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 98).

3.4.3. Nivå 3 i Faircloughs modell

Det tredje nivået i Faircloughs modell, sosiale strukturer, handler om det dialektiske forholdet mellom diskurs og den bredere sosiokulturelle praksis. Skrede (2017, s. 31) påpeker at forholdet mellom diskurs, makt og ideologi er sentralt her. Sosiale strukturer kan for eksempel være økonomiske strukturer, maktforhold og lignende (Skrede, 2017, s. 32). Disse sosiale

strukturene er relativt stabile mønstre som påvirker våre liv til daglig, og man kan tenke seg at sosiale strukturer er et slags potensial, som gir muligheter, men også noen begrensninger. Jørgensen og Phillips (2011, s. 98) fremholder at det er i forholdet mellom sosial praksis og sosiale strukturer at undersøkelser finner sine endelige konklusjoner, for det er her man kan nærme seg spørsmål om forandring og ideologiske konsekvenser. Her kan man se både reproduksjon eller transformasjon av diskurser, og man kan se noen ideologiske, politiske eller sosiale konsekvenser. I sin anvendelse av Faircloughs modell har Veum (2011, s. 92) gjort noen tilpasninger, og i analysen av de sosiale strukturene, har denne dimensjonen fått navnet «samfunnseffekt». Dette begrepet gir en konkret forståelse av hva det dreier seg om, siden den sier noe om tekstenes og diskursenes mulige innvirkning på samfunnet. Jo mer naturliggjorte ulike diskurser er, jo større samfunnsmessige konsekvenser kan disse få (Veum, 2011, s. 106). Veum viser her til Fairclough (1992, s. 87) som har uttrykt at «the ideologies embedded in discursive practices are most effective when they become naturalized and achieve the status as ‘common sense’».

I analyse av lærebøkene er man derfor nødt til å lete etter det som er naturliggjort og blir tatt for gitt. Det er med andre ord relevant å se på hvordan ulike forestillinger om språk kommer til uttrykk i ulike lærebøker, og hvilken effekt dette måtte ha. Det betyr at man kan spore endring i diskurser, for eksempel ved at nye perspektiver kommer til uttrykk. Alternativt kan man se en stabilitet i diskursene, hvor forestillingene om språk reproduseres.

3.5. Den metodiske tilnærmingen i prosjektet

Hvordan man ønsker å gå inn i en analyse, avhenger gjerne av både størrelse på prosjektet og hva man ønsker å undersøke. Veum (2011, s. 91) påpeker at teoretiske modeller er abstraksjoner, og at et viktig utgangspunkt når man tar slike i bruk, er at man tilpasser dem til sitt prosjekt. I det følgende vil jeg beskrive måten jeg har gått frem for å analysere lærebøkene. Metoden jeg har brukt er en kombinasjon av Faircloughs (2003, 2010) analysemodell og Grønmos (2016) tilnærming til kvalitativ innholdsanalyse.

En kvalitativ innholdsanalyse tilsvarer det Fairclough definerer som det lingvistiske nivået, det første nivået i Faircloughs modell. Fairclough (1995, s. 97) forklarer at dette nivået handler om å beskrive det man ser. Hovedvekten av analysen har av den grunn blitt viet til dette nivået. Selv om innholdsanalysen utgjør en vesentlig del av analysen, er det samtidig et

mål å tolke og forklare det som står i tekstene. Av den grunn er Faircloughs modell og begrepsapparat en nyttig innfallsvinkel, og gir noen gode verktøy i arbeidet. For at metoden i størst mulig grad skal tilpasses mitt prosjekt, har jeg valgt å dele inn analysen i to deler. Selv om Faircloughs modell består av tre ulike nivåer, mener jeg det er den mest hensiktsmessige måten å fremstille funnene i de ulike lærebøkene på. Den første delen av analysen er i hovedsak en innholdsanalyse, mens den andre delen forsøker å forene de to andre nivåene i Faircloughs modell ved at jeg studerer tekstenes kontekst – og tekstene i denne konteksten. Et viktig moment ved kritisk diskursanalyse er også å si noe om potensiell samfunnseffekt. Selv om analysen i seg selv ikke ivaretar denne delen av Faircloughs modell, vil dette likevel komme til uttrykk i den overordnede drøftinga og i kapitlet om didaktiske implikasjoner.

Den første delen av analysen er i hovedsak en innholdsanalyse, med kategorisering av innhold som en viktig del av arbeidet. Innholdet i denne analysedelen er tematisk strukturert på bakgrunn av de ulike kategoriene som ble utviklet i løpet av analysen. Det har i tillegg vært viktig å lete etter intertekstuelle relasjoner og antakelser i analysearbeidet, og disse kommer til syne i ulike deler av analysen. Til sist i denne delen har det blitt lagt vekt på det som ikke står og det som ikke er representert i lærebøkene.

I den andre delen av analysen har det vært et mål å studere tekstene i kontekst. Det medfører en analyse av hvordan tekstene, lærebøkene, forholder seg til andre tekster, sjangre og diskurser. En kan si at tekstene er en del av både en tekstkontekst og en samfunnskontekst. Det vil si at både sjangre, diskurser og stiler som er en del av lærebok- eller skolediskursen, har blitt analysert. Deler av analysen handler derfor om å identifisere noen gjenkjennelige eller typiske trekk ved fremstillingen av talemålsemnet. Det kan både handle om at enkelte temaer har en større plass enn andre innenfor emnet, men det er også relevant å se nærmere på hvorvidt det er noen nye perspektiver som kommer til uttrykk, og om man ser en diskurs i endring.

Denne strukturen på analysen medfører at Faircloughs modell for tekstanalyse ikke er fulgt slavisk, men at den er den primære inspirasjonskilden. Målet med analysen er, i henhold til problemstillingen, å se på hvordan talemålsemnet blir fremstilt i ulike lærebøker. Det har blitt lagt en god del vekt på innholdselementene i lærebøkene, og det er for å kunne besvare forskningsspørsmålet om hvordan lærebøkene forholder seg til forskningstradisjonene dialektologi og sosiolingvistikk. Det andre forskningsspørsmålet, som dreier seg om hvordan

lærebøkene forvalter de offentlige føringene i læreplanen om opplæring i talemål, kommer både til uttrykk i den første og den andre delen av analysen. Hensikten med metoden er å være i stand til å studere tekstene både på mikro- og makronivå, og jeg mener at denne metodiske tilnærmingen til lærebøkene ivaretar dette. Den tredje delen av kapitlet er en overordnet drøfting, og i denne delen vil en del av funnene bli problematisert. Gjennom å peke på noen problematiske sider ved lærebøkernes fremstilling, er det i tillegg med på å ivareta det tredje nivået i Faircloughs modell.

3.6. Metodiske utfordringer

Det er flere sider ved en kvalitativ innholdsanalyse som er utfordrende, og det samme gjelder for kritisk diskursanalyse. I det følgende vil jeg peke på noen av disse, og samtidig redegjøre for de ulike valg jeg har gjort gjennom analyseprosessen. Målet er å synliggjøre noen utfordringer ved studien og beskrive hvordan jeg har håndtert disse, og eventuelt påpeke hva en må ta høyde for i fortolkning av funn. Jeg vil innledningsvis presentere noen svakheter ved kvalitativ innholdsanalyse generelt, før jeg går videre til kritisk diskursanalyse spesielt.

En utfordring ved kvalitativ innholdsanalyse er at forskerens perspektiv kan påvirke både utvelgelse og tolkning av tekstene (Grønmo, 2016, s. 180). Av den grunn har det vært viktig med noen utvalgsriterier med tanke på hvilke lærebøker som skulle velges ut til analysen.

Noen viktige kriterier i utvelgelsen var derfor:

- At bøkene er oppdatert i henhold til 2013-revisjonen av læreplanen.
- At de er utgitt av store forlag.

Det er vanskelig å skaffe salgstall for lærebøker og det er av den grunn vanskelig å si hvilke bøker som i størst grad er i bruk i skolen. Kriteriet ble derfor at bøkene er utgitt av store norske forlag, og valget falt på *Nye kontekst* (Gyldendal), *Fabel* (Aschehoug) og *Saga* (Fagbokforlaget). Det ene av verkene jeg har analysert, *Nye Kontekst*, endte med å være et verk jeg er kjent med fra før. Jeg har av den grunn – naturlig nok – tanker om hvordan talemålsemnet presenteres i nettopp denne boka fra før, og dette er forhold jeg har forsøkt å være bevisst på gjennom analyseprosessen. Likevel, som en del av et strategisk utvalg av lærebøker, har den vært viktig å ha med. Det handler blant annet om at den skiller seg fra de andre lærebøkene ved at den er en samlebok for 8. til 10. trinn, og at den ikke består av én bok

per trinn slik de andre gjør. Bøkene i utvalget vil av den grunn ha noen likheter med utgangspunkt i kriteriene over, men også noen ulikheter. Boka er ikke minst aktuell og relevant på grunn av den nasjonale oppmerksomheten den fikk i 2017, hvor den var en del av en debatt på NRK (Sem, 2017). Av den grunn mener jeg det er gode grunner til å velge nettopp denne læreboka.

En utfordring ved kvalitativ innholdsanalyse er at forskerens perspektiv kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene. I tillegg til utfordringer knyttet til utvelgelsen av lærebøker, kan også utvelgelsen av det relevante innholdet i de enkelte lærebøkene være en utfordring (Grønmo, 2016, s. 180). Et snevert perspektiv kan føre til at utvalget av tekster blir skjevt, og at tolkningen av innholdet blir ensidig. I tillegg kan enkelte deler bli oversett fordi det ikke passer inn i forskerens perspektiv. Tolkningmuligheter som er viktige og interessante, kan derfor bli oversett fordi det er på siden av det forskeren er opptatt av. Det har derfor vært viktig for meg at de tekstdelene som blir analysert, faktisk er relevante for problemstillingen og undersøkelsen. For å synliggjøre hvilke deler av bøkene jeg har analysert, og for å gjøre analysen transparent, etterprøvable og lett tilgjengelig for leseren, har jeg valgt å vise til sidetall i de ulike læreverkene gjennom hele analysen. I tillegg gir jeg flere eksempler på ulike kategoriseringer som er gjort, samt sitater fra bøkene, slik at leseren kan følge meg i mine vurderinger. Det illustrerer i tillegg hvilken forståelse jeg har hatt i analysen. Grønmo (2016, s. 181) peker på at forskerens kontekstuelle forståelse kan være for begrenset, og det kan handle om at innholdet blir feilaktig tolket på grunn av at forskeren ikke har vurdert godt nok hvem teksten er representativ for, eller hvilken betydning den har. Ved å vise hvilke forståelser jeg har av de ulike funnene i analysen, gir dette leseren mulighet til å stille spørsmål ved dem.

En viktig del av en undersøkelse er at analysen er pålitelig og gyldig, og man snakker gjerne om *reliabilitet* og *validitet*. I kvalitative studier er dette imidlertid utfordrende (Grønmo, 2016, s. 241). På generelt grunnlag kan en si at pålitelighet kommer til uttrykk hvis vi får identiske data om vi bruker det samme undersøkelsesopplegget igjen. Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses. Det betyr at validiteten er høy dersom undersøkelsesopplegget resulterer i data som er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Dersom en studie utgjør et godt handlingsgrunnlag, det vil si at resultatene danner grunnlag for bestemte handlinger, så er validiteten høy (Grønmo, 2016, s. 256). Et annet tegn på høy validitet er dersom det er samsvar mellom ulike data om samme

fenomener. Validitet og reliabilitet henger sammen, siden man ikke kan ha høy validitet dersom materialet ikke er gyldig.

Skrede (2017, s. 158) viser til at diskursanalyse er lite etterprøvbar i den forstand at den fortolker sosiale fenomener. En kan si at fortolkning er en innebygget side ved kvalitative analyser, og forskeren blir derfor helt vesentlig for det som kommer frem. Skrede påpeker at det er viktig å sikre at innholdsanalysen er utført på en tilfredsstillende måte, men han går også langt i å hevde at det er i hovedsak slutningene som er interessante. Disse krever at forskeren tolker sine data, noe som er mer utfordrende å etterprøve. En detaljert presentasjon av datamaterialet er likevel viktig, og at man gjengir lengre sitater fremfor korte oppsummeringer (Skrede, 2017, s. 159). Dette er noe jeg har forsøkt å ivareta i fremstillingen av analysen. Kritisk diskursanalyse krever at forskere velger ut noen kritiske spørsmål fremfor andre, og Skrede (2017, s. 160) viser til at Fairclough mener at «objektiv» analyse av tekster ikke finnes. På samme måte som studieobjektene, tekstene, er påvirket av sosiale, økonomiske og politiske forhold, er forskeren i samme situasjon selv. Forskeren kan derfor ikke anse seg selv som verdifri. Det er derfor desto viktigere at man fremstår så transparent som mulig, og at man er eksplisitt i presentasjonen av eget arbeid. Kritisk diskursanalyse kan sies å være presis og etterprøvbar i den forstand at leseren kan se hvilke begreper og verktøy som er brukt i analysen, og at det derfor skal være mulig å gå den i sømmene i etterkant (Skrede, 2017, s. 160).

4. Analyse og drøfting

I det følgende presenterer jeg analysen av de tre læreverkene. Som nevnt i metodekapitlet, gjør jeg en innholdsanalyse som er en del av en større kritisk diskursanalyse. Grønmos tilnærming bidrar i særlig grad til å si noe om *innholdet* i analysen av lærebøkene, mens Faircloughs modell og tilnærming til kritiske diskursanalyse gir noen verktøy og begreper som er nyttige. Faircloughs modell bidrar i tillegg til et blikk for makronivået, slik at man kan studere tekstene i den konteksten de er en del av. Selv om Faircloughs modell for tekstanalyse er den primære inspirasjonskilden i analysen, har jeg valgt å gjøre noen justeringer for å tilpasse modellen til mitt prosjekt. Det medfører at analysen deles inn i de to delkapitlene (1) *Analyse av tekstnivået* og (2) *Tekstene i kontekst*. Analysen av tekstnivået står til det første nivået i Faircloughs modell, og analysen innbefatter samtidig en innholdsanalyse. Som nevnt i metodekapitlet, har datamaterialet lagt grunnlaget for strukturen i analysen, mens en del verktøy og begreper fra kritisk diskursanalyse er brukt underveis. I den andre delen av analysen vil det bli sett nærmere på tekstene i kontekst. Det vil si hvordan lærebøkene forholder seg til andre tekster, sjangre og diskurser.

I tillegg til å presentere analyse og funn i dette kapitlet, har jeg samtidig valgt å drøfte funnene i lys av teori i samme kapittel. Det handler blant annet om at teksten fremstår mer leservennlig når analyse og drøfting følger like etter hverandre, og presentasjonen vil derfor oppleves mindre mekanisk og gjentakende. Enkelte funn vil derfor bli kommentert underveis, mens den avsluttende delen av drøftinga vil trekke sammen trådene og drøfte på et mer overordnet nivå. Selv om ulike funn er interessante nok alene, er de samtidig en del av en helhet, og det er viktig at lærebøkene også blir analysert og forstått som en helhetlig tekst. Det er også nødvendig for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. I tillegg, som jeg beskrev i metodekapitlet, er det også slik at den overordna drøftinga vil kunne si noe mer om samfunnseffekten ved de ulike lærebøkernes fremstillinger av talemålsemnet.

4.1. Analyse av tekstnivået

Innholdet i denne analysen er tematisk strukturert, og de tre første delkapitlene er preget av de tidligere nevnte skillelinjene mellom dialektologi og sociolingvistikk. Skillet mellom fagdisiplinene har ført til at jeg har gått inn i analysen av lærebøkene med blikk for bestemte

forhold – det vil si innhold som kan kategoriseres som dialektologisk eller sosiolingvistisk. I tillegg til å definere hva som skiller de to tradisjonene, har det også vært nødvendig å se nærmere på hva som kjennetegner den enkelte tradisjon. Dialektologi og sosiolingvistikk er store felt, og kategoriene som er anvendt i analysen er mange. For å sikre god struktur og sammenheng, har jeg derfor delt analysen som handler om dialektologi og sosiolingvistikk i tre ulike delkapitler som hver for seg tar for seg ulike deler av materialet. Den første delen har jeg valgt å kalle «Språk og sted», og her vil jeg presentere innhold i lærebøkene som er knyttet til den tidligere nevnte koblingen mellom dem. Den andre delen heter «Sosial variasjon», og her vil innhold som omhandler språklig variasjon på bakgrunn av sosiale forhold bli presentert. Det betyr at innhold i lærebøkene som omhandler sosiolekter, interindividuell variasjon og intraindividuell variasjon beskrives i denne delen. I den tredje delen, «Dialektbegrepet», viser jeg hvordan begrepet blir fremstilt i de ulike lærebøkene.

Det fjerde og det femte delkapitlet omhandler blant annet holdninger til språk og dialekter. Det fjerde har fått navnet «Forestillinger om dialekter og standardtalemål», og omhandler hvordan dialektbruk blir omtalt og hvordan et uoffisielt standardtalemål kommer til uttrykk i lærebøkene. I det femte delkapitlet, «Fremstillinger av flerspråklighet», blir ulike former for flerspråklighet i lærebøkene presentert.

I det sjette delkapitlet, «Intertekstuelle relasjoner», blir det pekt på noen relasjoner mellom lærebøkene og andre tekster, og i det syvende delkapitlet blir det vist til noen eksempler på «det som ikke står», nemlig tematikk og perspektiver som i større eller mindre grad er utelatt fra lærebøkene. I hovedsak er det innholdet som eksplisitt står i bøkene som blir presentert i analysen, men i noen av delkapitlene er det også rettet oppmerksomhet mot det som er mer implisitt.

4.1.1. Språk og sted

Et typisk trekk ved den dialektologiske tradisjonen er som nevnt bruk av kart, og disse kartene bidrar gjerne til en kobling mellom språk og sted. I fremstillingen av fire dialektområder i Norge har alle lærebøkene valgt å bruke kart som metodisk virkemiddel. I læreplanen for norskfaget står det at elevene skal «kunne gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9), og det er sannsynligvis årsaken til at alle de tre lærebøkene har valgt en slik fremstilling. En kan argumentere for at disse

hovedområdene kan fremstilles på en hensiktsmessig måte ved bruk av illustrasjoner, og det er trolig årsaken til at man i alle lærebøkene har valgt en slik fremstilling.

Når det kommer til fremstillingen av målmerker og språklige kjennetegn, er det imidlertid noe variasjon i fremstillingene i de ulike lærebøkene. Mens både *Nye Kontekst* (s. 340-341) og *Saga* (s. 101-106) har valgt å bruke kart for å illustrere og forklare målmerkene, har *Fabel* (s. 219) valgt å bruke en tabell. I likhet med kartene tar tabellen for seg ulike språklige kjennetegn, og beskriver hvorvidt disse er gjeldende i ulike dialektområder i landet. Alle de tre lærebøkene viser til et utvalg slike språklige kjennetegn, og denne delen spiller derfor en stor rolle i fremstillingen av det norske talemålet i lærebøkene. I hovedsak omtales tjukk l, palatalisering, personlig pronomen, rulle-r og skarre-r og bløte konsonanter, mens det varierer noe om de omtaler infinitivsendinger eller apokope.

Både Mæhlum og Røynealand (2016, ss. 22-23) og Skjekkeland (2005, s. 198) er opptatt av å påpeke at dialektkartene ikke tar høyde for variasjon innad i et område eller i grenseoppgangene mellom ulike dialektområder. Mæhlum og Røynealand uttrykker derfor et behov for å legge inn noen «modifiserende filtre» i tolkningen av kartene, siden kartene i utgangspunktet viser den sannsynlige maksimumsutbredelsen av ulike språklige fenomener. I de ulike lærebøkene finner man imidlertid flere eksempler på at slike forklaringer ikke er til stede. Det er likevel noen unntak, og i *Saga* kan man finne noen forklaringer til kartene, blant annet når det står at «i Rogaland ender som regel verb i infinitiv på a» (s. 102, min understreking)⁶, og «På Østlandet og i Trøndelag er det mange som uttaler *sola* og *klokka* med tjukk l» (s. 101). I *Nye Kontekst* (s. 341) står det at «I de fleste vestlandske dialektene brukes variantene e(g), æ(g) eller æi(g)». I tabellen i *Fabel* (s. 219) står det gjerne «ja» eller «nei» i de ulike kolonnene når det forklares hvorvidt målmerkene finnes i ulike områder. Det er likevel noen kolonner hvor det går frem at enkelte kjennetegn er «mest brukt» i enkelte områder. Eksemplene i de ulike lærebøkene hjelper dermed leseren til å forstå at kartene ikke nødvendigvis er noen fasit, men at de avspeiler den mest utbredte måten å snakke på i de ulike områdene. Likevel er det ingen av lærebøkene som har en egen tekst hvor kartene blir forklart på et overordnet nivå, eller hvor det blir gitt noen føringer om hvordan man bør forholde seg

⁶ I alle tilfeller hvor deler av sitatene fra lærebøkene er understreket, er dette gjort av meg. Det forekommer ingen understreking av innhold i de ulike lærebøkene. Understrekingen er ment for å fremheve enkelte deler av innholdet i setningene. I de tilfeller hvor deler av sitatene i lærebøkene er kursivert, er det lærebøkene selv som står for kursiveringen.

til dem. Det blir derfor opp til leseren å tolke og forstå de ulike kartene med tilhørende forklaringer.

Selv om lærebøkene i flere tilfeller, som forklart ovenfor, gir elevene en forståelse av variasjon og mangfold, er ikke dette tilfelle i alle deler av lærebøkene. I alle de tre lærebøkene finner man eksempler på formuleringer som i større grad lukker døra til variasjon, og som i større grad kobler språk og sted sammen. Det ser man for eksempel i *Saga* (s. 103) når kjennemerket palatalisering blir forklart: «*Ein villj mannj med ein hannjhonnj i bannj ... Som du sikkert har gjettet, er det en trønder som uttaler disse ordene*». Det blir samtidig vist til kartet på den påfølgende siden hvor utbredelsen av palatalisering er tegnet opp. Kartet viser dog at store deler av landet har palatalisering, ikke bare trøndere. Videre står det, i forklaringen av infinitivsendingene, at «i Aust-Agder blir de samme verbene uttalt med e» (s. 103). Selv om dette nok gjelder for de fleste i Aust-Agder, fremstår denne formuleringen som noe bastant. På side 106 blir rulle-r og skarre-r forklart, og det står følgende:

Sørlendinger og Vestlendinger skarrer på r-en. Skarre-r blir laget med den bakre delen av tunga og er et typisk trekk ved de fleste dialektene på Sørlandet og Vestlandet. I resten av landet bruker man rulle-r, såkalt tungespiss-r. Det er den eldste formen for norsk r-lyd. Skarre-r-en kom opprinnelig fra Frankrike. Over Tyskland kom den til Danmark, og fra Danmark fikk vi den på 1800-tallet. I enkelte bygder på Sørlandet og Vestlandet skarrer de unge, mens de gamle ruller på r-en (Saga, s. 106)

Forklaringen inneholder en rekke utfordringer for leseren. Utgangspunktet er at forfatteren(e) viser til hvordan fonemet /r/ realiseres som [ʁ] i tradisjonelle talemål i det som dialektologene har klassifisert som vestnorsk. Det problematiske for leseren handler blant annet om at det i første setning står at sørlendinger og vestlendinger skarrer på r-en, noe som oppleves som en særlig bastant uttalelse. Videre kommer det frem at det er et typisk trekk ved *de fleste* dialektene på Sør- og Vestlandet. Når denne informasjonen blir etterfulgt av at det enkelte steder er slik at de unge skarrer, mens de gamle ruller på r-en, kan det oppleves som utfordrende å grep om språktrekkets utbredelse. På samme måte som at den første setningen er bastant, gjelder det også for beskrivelsen av rulle-r, som det kommer frem at man «*bruker i resten av landet*».

En annen utfordring ved beskrivelsene ovenfor er at man vet at språktrekket skarre-r ser ut til å bre seg ut over de områdene som det tradisjonelt har vært utbredt i, og det er et trekk som varierer innenfor ett og samme språksamfunn (Mæhlum & Røyneland, 2016, s. 97). *Sagas* fremstilling av skarre-r oppleves derfor som en sannhet med modifikasjoner, både i lys av tradisjonelle dialektologiske beskrivelser, men også i lys av nyere sosiolingvistiske tendenser. I tillegg fremstår fremstillingen delvis selvmotsigende. At personer i «resten av landet» ikke skarrer, er igjen en bastant formulering.

Slike bastante formuleringer er med på å vise at man tar noe for gitt, og i dette tilfellet blir det tatt for gitt at alle som ikke er sør- eller vestlendinger har rulle-r. Ved å fremstille det slik, når man hvordan skarre-r har spredt seg utenfor de områdene hvor skarre-r-en tradisjonelt har hatt sin utbredelse, risikerer man å rokke ved noen identitets- og tilhørighetsspørsmål som for mange kan oppleves vanskelig. Snakker man ikke på «riktig måte» om man skarrer utenfor Sør- og Vestlandet? Det samme gjelder også for de andre dialektene som blir definert på ulike måter i lærebøkene, både gjennom tekst og kart. Gjennom å koble språktrekket og stedet, kan det føre til at enkelte språkbrukere ikke «passer inn». Når man vet hvordan språk og identitet henger sammen, og hvordan mange i dag kobler språk og sted sammen (jf. f.eks. Quist, 2017), er formuleringene problematiske i den forstand at de ekskluderer enkelte språkbrukere fra «sin» dialekt.

I de andre lærebøkene finner man lignende eksempler som i *Saga*. I *Nye Kontekst* (s. 341) blir det beskrevet at «i trøndersk og østnorsk kan man ha to infinitivsendinger: Trøndersk veksler mellom –a/-å (å komma/å kømmå) og ingen ending (å kast), og østnorsk veksler mellom –a/-å (å komma/å kømmå) og –e (kaste)». Forklaringene kan både oppleves som normative i form av at det ikke åpner for noen andre variasjoner, og ikke minst uklare for leseren, siden de tross alt nevner flere enn to endinger. I tabellen i *Fabel* (s. 219) står det som nevnt flere steder «ja» eller «nei» i kolonnene om språklige kjennetegn i de ulike dialektområdene, noe som gjør at grensene mellom de ulike dialektene oppleves som absolutte.

Kartene og tabellen i de ulike læreverkene *kan* derfor oppleves som et bilde på den språklige situasjonen i Norge, uten at det i særlig grad blir tatt høyde for variasjon innad i et område. I tillegg fremgår det heller ikke tydelig om grensene mellom de ulike geografiske områdene er absolutte eller ikke, og om det eventuelt er gradvise overganger mellom dem. Mange av formuleringene i boka, som i utgangspunktet burde ha bidratt som støtte til å forstå kartene, er

i stedet med på å underbygge forestillingen om at kartene viser hvordan den språklige situasjonen i Norge faktisk er.

Som beskrevet i teorikapitlet, er det en naturalisert kobling mellom språk og sted i samfunnet (jf. Hårstad, 2019; Quist, 2017). I *Nye Kontekst* kommer ikke denne koblingen mellom språk og sted eksplisitt til uttrykk i teksten, selv om det i fremstillingen av kart og målmerker kan oppleves slik. Tvert imot går det frem at «innenfor ett og samme dialektområde kan ulike grupper av befolkningen snakke forskjellig» (s. 339). Det er dermed noe variasjon mellom de ulike lærebøkene med tanke på hvordan koblingen mellom språk og sted kommer til syne, og det er i tillegg noe variasjon *internt* i lærebøkene knyttet til dette. Det kan man for eksempel se i *Fabel* (s. 217), hvor det blir fremhevet at elevene som er avbildet i boka⁷ «snakker ulike varianter av norsk», og at det norske talespråket er «en eller annen lokal variant av det norske språket». Litt senere i boka står det at «de fleste kjennetegnene finnes i flere dialekter, og det blir derfor kombinasjonen av de ulike kjennetegnene som hjelper deg å finne fram til stedet dialekten kommer fra» (s. 220). Det samme kan en se i et av delkapitlene i *Saga* (s. 83), hvor det er innledet med at «alle mennesker snakker forskjellig». Utover i teksten går det frem at «dialekten du snakker, blir bestemt av hvor du bor» (s. 83). Formuleringen blir riktignok moderert i neste setning, hvor det står at «også innenfor området der du bor, er det forskjeller på hvordan folk snakker». I løpet av disse tre setningene er det derfor ulike koblinger mellom språk og sted. Forståelsen av et mangfoldig språksamfunn kommer til uttrykk i flere av bøkene ved flere tilfeller, men det er likevel en rekke formuleringer som er med på å underbygge det sterke forholdet mellom språk og sted.

For å oppsummere kan en si at de ulike lærebøkene representerer både den dialektologiske og den sosiolingvistiske tradisjonen i sin fremstilling, men at det i hovedsak er den dialektologiske tradisjonens forståelser som dominerer. Tidvis kan en likevel si at sambandet mellom språk og sted i mindre grad kommer til uttrykk. Det er blant annet flere tilfeller hvor det blir vist til at ulike faktorer preger måten vi bruker språk på. Totalt sett får man likevel et inntrykk av at språk og sted henger tett sammen i bøkene. Det handler særlig om fremstillingen av dialektkartene, som tar mye plass i form av antall sider. De «modifiserende filtrene» mangler ofte i fremstillingen, og leseren blir gjerne overlatt til seg selv i

⁷ Den første siden i kapitlet har et bilde av elever med røtter fra ulike deler av verden. Årsaken til at jeg trekker inn andre modaliteter enn verbalspråk i denne sammenhengen, handler ikke om at bildet skal analyseres. Det ble nevnt for at sitatene fra boka skulle bli mest mulig korrekte.

fortolkningen av kartene. Grensene for de ulike dialektene og dialektområdene oppleves derfor som absolutte i mange tilfeller. Det er i tillegg forholdsvis detaljerte beskrivelser av de ulike dialektene, og selv om det tidvis forklares at «de fleste» eller «mange» snakker slik, er det vanskelig å si hvor mange dette gjelder. En kan med andre ord si at den dialektologiske tradisjonen fremdeles dominerer i denne sammenhengen, og at den sosiolingvistiske tradisjonens forståelse i mindre grad kommer til uttrykk. En kan selvsagt diskutere om den formen for nyansering som sosiolingvistene maner til, kan bidra til å gjøre fremstillinga av talemålssituasjonen i Norge mer komplisert for elevene – det kan godt være. Samtidig hadde det ikke vært problematisk å inkludere en metatekst i lærebøkene, i det minste, lik den man finner i Mæhlum og Røynelands (2016, s. 177) fremstilling. Ved å forklare hvordan kartene i boka kan forstås, bidrar man til å skape en forståelse for det man ser.

4.1.2. Sosial variasjon

Språklig variasjon som er forklart av sosiale forhold er det sentrale studieobjektet i sosiolingvistikken, og det finnes flere eksempler i lærebøkene hvor en slik språklig variasjon blir beskrevet. Jeg har valgt å kalle dette kapitlet for sosial variasjon for å i større grad skille det fra det foregående kapitlet. I teorikapitlet pekte jeg på en interesse for inter- og intraindividuell variasjon som typisk for det sosiolingvistiske forskningsparadigmet. Intraindividuell variasjon handle som nevnt om variasjon som går for seg hos én og samme person, mens interindividuell variasjon handler om variasjon mellom ulike medlemmer i det samme språkmiljøet (Mæhlum & Røyneland, 2016, s. 126). Ofte snakker man også om ulike sosiolekter, og det kan beskrives som dialektale forskjeller mellom ulike grupper innenfor et område (Mæhlum & Røyneland, 2016, s. 26). Av den grunn har jeg hatt et særlig blikk for hvordan bøkene i utvalget behandler denne tematikken, og de ulike formene for variasjon har utgjort egne kategorier i analysen.

Både *Nye Kontekst* (s. 339) og *Saga* (s. 83) har *sosiolekter* som egne overskrifter i bøkene, og i begge bøkene pekes det på at ulike forhold har betydning for hvordan man snakker. Denne variasjonen blir imidlertid ikke utdypet i stor grad. I *Nye Kontekst* er det beskrevet på følgende måte:

Innenfor ett og samme dialektområde kan ulike grupper av befolkningen snakke forskjellig. Vi sier at en dialekt kan romme ulike *sosiolekter*. Det er en variant av

dialekten. Måten du snakker på, kan være påvirket av hvor du bor, hvor gammel du er, hva du arbeider med, og utdannelsen du har. (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 339)

En kan se mange av de samme forklaringene i *Saga* (s. 83). Her blir det imidlertid presisert at «innenfor området der du bor, er det forskjell på hvordan folk snakker. Det avhenger av hvilken samfunnsgruppe du tilhører eller ønsker å tilhøre». Uten at det blir utdypet videre, kommer det likevel til syne at talemåten er noe man kan velge selv. I forlengelsen av forklaringen av sosiolekter, blir det beskrevet at «det finnes også ord som er typiske for bestemte yrkesgrupper». I *Fabel* er det imidlertid få eksplisitte beskrivelser eller forklaringer av sosiolekter og former for variasjon, annet enn at «i de største byene våre finnes det spesielle varianter av norsk som har trekk fra flere ikke-europeiske språk, såkalt multietnolekt» (s. 224).

Multietnolekt vil som nevnt bli beskrevet i større grad i kapittel 4.1.5, «Fremstillinger av flerspråklighet». I denne sammenhengen kan en likevel si at multietnolekt tjener som eksempel på inter- og intraindividuell variasjon i de ulike lærebøkene. Det er imidlertid noen forskjeller mellom de ulike lærebøkene med tanke på hvordan dette beskrives. I utgangspunktet kan en tenke seg at multietnolekt er et eksempel på både inter- og intraindividuell variasjon. Individuer som veksler mellom å bruke en multietnolektisk Oslo-stil og en mer tradisjonell Oslo-øst-stil, er med på å illustrere intraindividuell variasjon. Samtidig er multietnolekt en av flere stiler folk bruker innenfor Oslo, og det vil dermed være et eksempel på interindividuell variasjon. En kan også se for seg at det er interindividuelle forskjeller når det gjelder hvor mye intraindividuell variasjon en finner hos individer. I *Nye Kontekst* (s. 327, 339) blir multietnolekt i hovedsak beskrevet på en måte som ikke viser det intraindividuelle perspektivet. Det blir det imidlertid i *Saga* (s. 88) og *Fabel* (s. 224), uten at det blir forklart på annet vis enn at disse personene har mulighet til å veksle mellom multietnolekt og en mer tradisjonell måte å snakke norsk på. En kan likevel si at lærebøkene beskriver en sosial språklig variasjon gjennom å vise til multietnolekt som eksempel.⁸

Ut over multietnolekt, er det derimot få eksempler på inter- og intraindividuell variasjon i lærebøkene. Ofte er språkbruk koblet mot dialekten og stedet der vi bor, selv om det i de ulike lærebøkene blir forklart at andre forhold påvirker måten vi prater på. I hovedsak er det

⁸ For videre beskrivelser av multietnolekt i lærebøkene, se kapittel 4.1.5.

sosiolekter som blir beskrevet i den forbindelse, hvor alder, utdanning, kjønn, sosial tilhørighet og lignende blir fremholdt som årsaker til variasjon. Det vil for eksempel ikke gå fram av framstillinga at to individer som deler sosiokulturelle egenskaper – for eksempel to jevngamle jenter med samme vennekrets, utdanning og lignende – ikke nødvendigvis vil snakke likt i alle situasjoner. Heller ikke i den delen av bøkene som omhandler ungdomsspråk, er det rettet oppmerksomhet mot slike perspektiver, ei heller mot individnivået generelt. Selv om det i *Nye Kontekst* (s. 325) blir beskrevet at «de fleste har meninger om språk fordi språkspørsmål er tett knyttet til identiteten vår, altså hvem vi er», er det få koblinger mellom språk og identitet for øvrig. Alle de ulike bøkene har imidlertid egne tekstdeler som omhandler ungdomsspråk, og det blir derfor løftet frem at det er forskjeller mellom hvordan de ulike generasjonene prater.

Oppsummert kan en si at språklig variasjon i hovedsak kommer til uttrykk på samfunns- og gruppenivå i lærebøkene. Det vil si at variasjonen enten kommer til uttrykk gjennom at ulike deler av befolkningen snakker på ulike måter på grunn av stedet der de bor, eller at sosiokulturelle årsaker preger måten man prater på. Det blir ved flere anledninger vist til at det er språklig variasjon i Norge, men variasjon innad i mindre språkmiljø eller hos enkeltindivider blir ikke beskrevet i særlig grad. Beskrivelsene av multietnolekt er som nevnt unntaket, og er det eneste stedet i lærebøkene hvor intraindividuell variasjon blir beskrevet eksplisitt. En kan si at det i hovedsak blir forklart at det *er* variasjon, men hvorfor det er slik, er det i liten grad rettet oppmerksomhet mot. Dette er også en kritikk som mange sosiolingvister har rettet mot sine forgjengere de siste tiårene (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 12). Hårstad og Opsahl peker for eksempel på at det å komme frem til sosiolingvistiske forklaringer på ulike former for språklig atferd, innebærer å komme til bunns i hvorfor enkeltindividet gjør som det gjør. I lærebøkene er det derimot mer oppmerksomhet rettet mot variasjon innenfor et gitt område, og de ulike årsakene til språkendring blir gjerne forklart på samfunnsnivå, hvor påvirkning fra engelsk, tettere kontakt mellom mennesker og den digitale hverdagen er hovedforklaringene (se f.eks. *Nye Kontekst* s. 325-327; *Saga* s. 82-83; *Fabel* s. 218, 222-223).⁹

⁹ Påvirkning fra engelsk er omtalt i alle de tre lærebøkene. Se kapittel 4.1.5 for eksempler fra lærebøkens fremstillinger.

4.1.3. Dialektbegrepet

Med utgangspunkt i fremstillingene i kapitlene om «språk og sted» og «sosial variasjon», er det interessant å se nærmere på hvordan dialektbegrepet blir beskrevet i lærebøkene. Som vist til i teorikapitlet, er det slik at sosiolingvistikken har favnet om flere former for variasjon enn den geolektiske, mens man i den dialektologiske tradisjonen har vært opptatt av den geografiske forankringen. I lærebøkene kan man se at det er litt ulike forståelser som ligger til grunn.

I *Nye Kontekst* (s. 339) blir *dialekt* forklart som «alle de ulike måtene vi snakker norsk på», og det står videre at «måten du snakker på, kan være påvirket av hvor du bor, hvor gammel du er, hva du arbeider med, og utdannelsen du har». De viser også til begrep som geolekt, sosiolekt og multietnolekt for å gi eksempler på at det er flere ting som kan spille inn på hvordan du snakker. Beskrivelsen av dialektbegrepet er derfor forholdsvis åpen, og knytter det ikke kun til geografisk tilhørighet eller sted, noe som hadde vært en mer tradisjonell og dialektologisk tilnærming.

I *Fabel* (s. 217) blir dialekter forklart som «en eller annen variant av det norske språket», og det forklares at «måten vi snakker på, kommer blant annet an på hvor i landet vi kommer fra» (s. 218). I tillegg har de rammet inn begrepet i en tekstboks på siden. I innledningen av boka (s. 2) blir det forklart man finner «oppskrifter, huskelister og oppsummeringer av det viktigste stoffet som gjennomgås» i disse «læringsplakatene», som de kaller det. I denne læringsplakaten blir dialekt definert som «variant av et språk som blir talt innenfor et visst geografisk område» (s. 218). Selv om det i innledningen av kapitlet er en forholdsvis åpen forståelse av hva en dialekt er, kommer den geolektiske forklaringen sterkt til syne i «læringsplakaten». De ulike delene av boka samsvarer dermed ikke med hverandre.

Heller ikke i *Saga* er det noen klar definisjon på hva en dialekt er, men det blir vist til at dialekten blir bestemt av hvor du bor (s. 83). Videre går det frem at det er variasjon innenfor området man bor i, blant annet avhengig av «hvilken samfunnsgruppe du tilhører» (s. 83). *Saga* har dermed, i likhet med de andre bøkene, en noe uklar forklaring av hva en dialekt er, men det vises i flere tilfeller til at sosiale forhold er av betydning for hvordan man snakker.

De ulike lærebøkene favner om ulike former for variasjon i sine fremstillinger av dialektbegrepet. Det er noe variasjon i fremstillingene også internt i lærebøkene, og det er derfor noe uklart hvilken forståelse leseren vil sitte igjen med.

4.1.4. Forestillinger om dialekter og standardtalemål

Som beskrevet i teorikapitlet, finnes det en rekke holdninger til språk og dialekter i samfunnet. Disse kommer til uttrykk på ulikt vis, og er ikke alltid så lett å få øye på. Formålet med dette delkapitlet er derfor å synliggjøre de ulike forestillingene om dialekter og standardtalemål i de ulike lærebøkene, og vise hvordan ulike holdninger og ideologier kommer til uttrykk. Disse forestillingene kan komme til uttrykk både implisitt og eksplisitt. Som vist til i metodekapitlet, snakker man gjerne om antakelser, det vil si det man tar for gitt, og at man antar et felles verdigrunnlag. Det finnes ulike typer antakelser, og en snakker gjerne om eksistensielle antakelser, som handler om hva som finnes og ikke. En annen type antakelse er såkalte verdiantakelser, som handler om hva som er godt eller ønskverdig (Skrede, 2017, ss. 55-56). Videre i kapitlet vil derfor ulike forestillinger og antakelser knyttet til dialekter og standardtalemål presenteres.

I kapitlet «Språksituasjonen i dag», blir det i *Nye Kontekst* beskrevet følgende:

I dag er det naturlig for mange å bruke dialekten sin, også offentlig, for eksempel i radio og på fjernsyn. Går vi tilbake til midten av 1900-tallet, var det ikke slik. Da ble ikke dialekt regnet som «pent språk», og mange la om talemålet sitt i retning av skriftspråket. Men utover fra 1950-årene gjorde artister og visesangere dialektbruk til noe naturlig. Slik er det også i dag, ulike dialekter brukes i rapp og i viser. Det at folk flytter mye og samtidig beholder talespråket sitt, gjør at vi er vant til mange ulike dialekter. (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 353)

På bakgrunn av denne forklaringen kan man tenke seg at det ligger en form for *tenkt* eller *mental standard* i bakgrunnen, en slags talespråklig rettesnor (jf. Mæhlum, 2007, s. 45). For hvis dialekt ikke var «pent språk» den gangen, hva var det da som var pent? Det står i tillegg at det er naturlig å bruke dialekten sin «for mange». En kan derfor stille spørsmål ved hvorfor det ikke gjelder alle? Det fremgår i læreboka at en tidligere la om talemålet i retning av skriftspråket, og denne formen for språkbruk blir dermed løftet frem som penere eller mer

korrekt enn dialektbruk. Mæhlum (2007, s. 44) peker på at fraværet av et overregionalt og nasjonalt sett normativt talemål nærmest har fungert som en identitetsskapende faktor ved språksamfunnet her til lands. Fremstillingen i *Nye Kontekst* blir likevel et argument for at man faktisk har et slikt uoffisielt standardtalemål i Norge. Ikke fordi det står eksplisitt, men fordi det blir tatt for gitt. Det er her snakk om en eksistensiell antakelse, som Skrede (2017, s. 55) kaller det, det vil si at det handler om at standardtalemålet eksisterer eller ikke. I tillegg kan man også snakke om en verdiantakelse: En viss form for språkbruk blir definert som god eller ønskverdig i ulike sammenhenger. Dialekt og standard blir for øvrig ikke diskutert i læreboka, og det er interessant at dette implisitt kommer til uttrykk gjennom diskusjonen om dialektbruk før og nå.

En lignende fremstilling finner vi også i *Fabel* (s. 221) hvor det blir forklart at det tidligere var slik at NRK-ansatte måtte snakke enten standardisert bokmål eller nynorsk på radio og TV, mens gjester og intervjuobjekter kunne snakke sine egne dialekter. I beskrivelsen av dagens situasjon, står det følgende:

I dag, med et stort mangfold av radio- og TV-kanaler, er det vanlig å høre også programledere snakke sine egne dialekter – men de justerer nok språket sitt for å være sikre på at de blir forstått. Enkelte dialektord kan være vanskelig å forstå for de som har andre dialekter. (Fostås, et al., 2015)

Særlig formuleringen om at de velger å justere språket sitt er interessant. Dersom de velger å justere språket sitt, hva er det disse programlederne justerer språket sitt i retning av? Indirekte kan også dette tolkes som en referanse til en uoffisiell standardtalenorm. I likhet med eksemplet fra *Nye Kontekst*, er det også her snakk om ulike typer antakelser. Selv om programlederne får lov til å bruke sin egen dialekt, ser det ut som om læreboka peker på at det *egentlig* er en annen, ønskverdig måte å snakke på som programlederne tidvis tyr til. Det er i dette tilfellet snakk om en verdiantakelse.

Som nevnt i teorikapitlet, kommer språkholdninger og språklige ideologier til uttrykk på ulike måter. I beskrivelsene ovenfor kommer særlig forestillingene om et standardtalemål til syne. I eksemplene nedenfor er det imidlertid ulike forestillinger om dialekter som kommer til uttrykk. En kan tenke seg at ulike språklige trekk knyttes til bestemte forestillinger, stereotypier og ideologier. I alle de tre ulike lærebøkene finnes det eksempler på det. Det ser

man blant annet i *Sagas* (s. 83) omtale av sosiolekter, hvor det blir beskrevet at folk som bor på østkanten av Oslo, snakker annerledes enn de som bor på vestkanten. Videre står det:

Fra gammel tid har arbeiderklassen bodd på østkanten. De høyere samfunnslagene, med akademikere, funksjonærer og selvstendig næringsdrivende, har bodd på vestkanten. Dermed har talemålet utviklet seg forskjellig. I dag er det mange som snakker en blanding av vestkantmål og østkantmål. (Jensen & Groseth, 2015, s. 83)

Videre blir ikke denne tekstpassasjen kommentert ytterligere i læreboka. Det særlig interessante i denne sammenhengen er at formuleringen om «arbeiderklassen» og «de høyere samfunnslagene» blir stående uten videre kommentar. For det første fremgår det uklart for leseren hvorvidt det er relevant å snakke om slike samfunnslag i dagens samfunn eller ikke, siden det står at arbeiderklassen fra gammel tid har bodd på østkanten. Om leseren av boka ikke vet hva arbeiderklassen og de høyere samfunnslagene er, vil et søk på Internett lede vedkommende inn på nettsider hvor man vil finne beskrivelser av en gruppe som gjerne regnes som den laveste klassen i et samfunn (Bull E. , 2014). Det at denne gruppen blir koblet opp mot østkantmålet, er derfor problematisk, og talemålet blir knyttet opp mot status i samfunnet. I dette tilfellet kan man derfor snakke om *ikonisering*. Det vil si at forestillingene om ulike personers språklige trekk blir et uttrykk for eller bærer av ulike egenskaper (jf. Ims, 2014, s. 10). En kan også hevde at det er snakk om *gjentatt produksjon av motsetninger*, siden de allerede etablerte motsetningene (rik-fattig, høystatus-lavstatus) overføres til å gjelde også talemålet, slik at de ikoniske koblingene blir opprettholdt som stereotypier. På samme måte kan man også tenke om vestkantmålet, hvor de høyere samfunnslagene blir representative for talemåten. Siden vestkantmålet knyttes til denne gruppen i samfunnet, bygger det opp om en forestilling om at denne talemåten har noen kvaliteter som verdsettes i større grad enn andre.

Nettopp disse problemstillingene blir tatt opp under overskriften «'Fint' eller 'stygt'» i *Saga* (s. 87), og det kommer frem at det er ulike meninger om hva som oppfattes som fint eller stygt talemål. Det står at «noen hevder at vestkantspråket er jålete», mens andre oppfatter det som «finere» og mer «riktig norsk». Det presiseres imidlertid at «språkforskere mener det ikke er grunnlag for å hevde at noen talemål er finere eller styggere enn andre». Nederst på den samme siden får elevene en oppgave hvor de skal diskutere hva som er «fint» eller «stygt» talemål der de bor. Det er med andre ord ikke samsvar mellom teksten i boka og oppgaven de får. Det kan derfor fremstå noe uklart for leseren om det er greit å snakke om fint

og stygt språk eller ikke. Med bakgrunn i eksemplet i ovenfor, og den uklare fremstillingen om fint og stygt språk, er det dermed en fare for at man bygger opp under disse forestillingene om at noen talemåter har en annen verdi enn andre. Måter å snakke på kan utløse assosiasjoner i retning av verdier, egenskaper og sosioøkonomisk status, som nevnt i teorikapitlet, og dette kan derfor få konsekvenser for hvilke språktrekk individer og grupper velger å bruke.

På den første siden i kapitlet om språk og dialekter, er det uttrykt noen mål for kapitlet i *Nye Kontekst* (s. 338). Et av disse målene omhandler holdninger til språk, og det står at elevene skal «diskutere holdninger til ulike talemål». Kapitlet inneholder imidlertid ingen tekstdeler som handler om dette, annet enn at dialekter, kart og målmerker blir beskrevet. Det eneste eksemplet en kan finne som omhandler språkholdninger i boka, er oppgaven «Språkdebatt» (s. 344), hvor det står følgende: «Diskuter språk og status. Mener dere at noen dialekter er «finere» enn andre? Er det greit å bruke dialekt overalt? Er noen sosiolekter «kulere» enn andre? Er sosiolekter med på å skape avstand mellom ungdommer?» Målet for kurset er dermed å diskutere dette, og oppgaven legger til rette for det ved å stille ulike spørsmål. Utfordringen ligger imidlertid i at det ikke finnes noen tekstdeler i boka som gir elevene et faglig utgangspunkt for å diskutere. Boka bringer ikke inn noen ny kunnskap eller annen form for støtte, og elevene må derfor diskutere disse spørsmålene med utgangspunkt i den kunnskapen de har fra før. Om man tar utgangspunkt i at det finnes noen holdninger og stereotypier knyttet til språk i samfunnet (jf. f.eks. Bell, 2014), er det trolig med dette som grunnlag elevene diskuterer disse spørsmålene.

En av overskriftene i *Fabel* har navnet «Holdninger til dialekter», og her blir det forklart at det tidligere var vanskelig for mange å flytte til Oslo, særlig for nordlendinger, «fordi mange hadde fordommer mot folk fra andre steder i landet» (s. 221). Det står videre at våre holdninger har endret seg, og utbredt bruk av dialekt på radio og TV i nyere tid forklares som årsaker til endringene. At det har skjedd endringer, er imidlertid mindre synlig i en av oppgavene elevene får presentert på samme side. I oppgaven (s. 221) står det at «noen av de vanligste holdningene til dialekter kan vi se i reklamefilmer og humorprogrammer». Elevene blir deretter utfordret til å finne ut hvilke dialekter som blir brukt når disse filmene eller programmene skal vise noen som er «litt dum», «veldig smart», «hyggelig og pålitelig», «industriarbeider» og «bonde» (og flere eksempler). I den neste oppgaven skal leseren diskutere hvorfor de tror disse dialektene knyttes til disse typene, og hvorvidt dette stemmer

med leserens egen oppfatning. I likhet med de to andre lærebøkene, ser man også her eksempler på ikonisering. I tillegg til at ulike dialekter blir koblet til ulike grupper, som fiskere og industriarbeidere, blir de også koblet til *språkbrukere*.

I lærebøkene fremstillinger kan en se at ulike holdninger til språk kommer til uttrykk. Selv om standardtalemål i liten grad blir omtalt i lærebøkene, uttrykker de i hvert fall implisitt at det finnes et slikt standardtalemål, og at denne formen for språk innehar en verdi eller prestisje. Lærebøkene utgjør derfor en empiri som bekrefter at det nettopp finnes en forestilling om et uoffisielt standardtalemål som er virksom, slik Mæhlum (2007, s. 45) hevder. I tillegg kommer ulike holdninger til uttrykk gjennom beskrivelsene av ulike dialekter, hvor det implisitt går frem at noen dialekter er penere eller styggere enn andre.

4.1.5. Fremstillinger av flerspråklighet

I dette delkapitlet presenterer jeg hvordan ulike former for flerspråklighet blir fremstilt i lærebøkene. I delkapitlet «Sosial variasjon» viste jeg til at multietnolekt tjener som eksempel på både inter- og intraindividuell variasjon i de ulike lærebøkene. Formålet med dette delkapitlet er imidlertid å synliggjøre hvordan flerspråklighet som helhet blir fremstilt. I likhet med det foregående kapitlet, kommer holdninger til språk til uttrykk også i denne sammenhengen.

I forklaringen av multietnolekt blir kan man lese følgende i *Nye Kontekst*:

Mange som bor i Norge, er tospråklige. Noen har et annet førstespråk enn norsk, de kalles minoritetsspråklige. I noen urbane, flerkulturelle miljø hentes ofte ord og uttrykk fra mange ulike språk. Ungdommene utvikler sitt eget språk, et språk voksne kanskje ikke forstår. Vi kaller dette multietnolektisk stil. (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 327)

Videre går det frem at «karakteristisk ved denne stilen, ved siden av bestemte ord og uttrykk hentet fra ulike språk, er at tonefallet gjerne er stakkato-preget. Også rekkefølgen på ordene kan endres i en slik språkstil» (s. 327). Boka løfter dermed ikke frem at dette er en stil som brukes også av majoritetsspråklige. Det intraindividuelle perspektivet, at enkelte veksler

mellom multietnolekt og en annen talemåte, kommer heller ikke til uttrykk i lærebokas fremstilling.

Det intraindividuelle perspektivet kommer imidlertid frem i *Saga* (s. 88). I likhet med forrige eksempel, blir det også her beskrevet at det er en del tospråklige i Norge, og at noen har et annet førstespråk enn norsk. Videre kommer det frem at «i 1990-årene oppsto uttrykket *kebabnorsk*. Kebabnorsk er et multietnisk ungdomsspråk og brukes om ungdomsslang som har mange ord fra ikke-vestlige innvandrergreper». Det forklares også at «tonefallet er litt stakkato og litt røffere enn i vanlig norsk dagligtale». Deretter står det at «småord blir kuttet ut for å effektivisere språket. Hunkjønn- og intetkjønnsord blir ofte hankjønn, og verbet blir bevisst puttet på gal plass» (s. 88). Etter hvert kommer som nevnt det intraindividuelle perspektivet frem:

Forskning viser at det ikke er tilfelle at disse ungdommene strever med å snakke norsk. Tvert imot er de fleste oppvokst i Norge og mestrer kunsten å skifte mellom ulike uttrykksmåter. Også mange etnisk norske ungdommer i storbyområder har adoptert denne talemåten, og enkelte forskere mener at en ny sosiolekt er i ferd med å vokse fram på tvers av etniske grenser. (Jensen & Groseth, 2015, s. 88)

Det at de kan veksle mellom ulike uttrykksmåter blir ikke utdypet videre, men er like fullt et eksempel på at intraindividuell variasjon kommer til uttrykk i *Sagas* fremstilling. På den påfølgende siden (s. 89) kommer et utdrag fra artikkelen *Misliker kebabnorsk*, hvor to forskere har uttalt seg om temaet. Her kommer det frem at det er mange som ikke liker begrepet, og at det i mange sammenhenger blir forbundet med dårlig norsk. *Saga* har med andre ord en mer helhetlig tilnærming til multietnolekt, og viser dermed at multietnolekt både fungerer som et eksempel på intra- og interindividuell variasjon.

I *Fabel* blir det forklart at mange mennesker fra hele verden har flyttet til Norge i årene etter andre verdenskrig. «Det har ført til at også ikke-europeiske språk gjennom ulike innvandremiljøer har kommet med bidrag til norsk» (s. 224), blir det forklart. Videre står det følgende:

I de største byene våre finnes det spesielle varianter av norsk som har trekk fra flere ikke europeiske språk, såkalt *multietnolekt*. En multietnolekt beskriver et språk som i

utgangspunktet for vår del er norsk, men som i noen miljøer, særlig i Oslo, også får tilført ord fra ulike innvandrerspråk (...) I tillegg ser vi at setningsbyggingen, rekkefølgen på ordene, kan være en annen enn den vi vanligvis bruker i norsk. (Fostås, et al., 2015, s. 224)

Det forklares deretter at «dette språket brukes både av etnisk norske ungdommer og av ungdommer med innvandrerbakgrunn» og at «ungdommer som snakker multietnolekt, vil vanligvis veksle mellom denne og en mer tradisjonell variant av norsk» (s. 224).

Nederst på siden er det en faktaboks. Innledningsvis i boka (s. 2) blir det forklart at «i faktaboksene blir det presentert tilleggsstoff til temaene som tas opp i kapitlet». I den aktuelle faktaboksen nederst på siden står det: «Multietnolekt er et språk som oppstår når personer med ulike språk- og kulturbakgrunn tilegner seg et nytt språk. I Norge har dette populært blitt kalt «kebabnorsk» (s. 224). Det at multietnolekt oppstår når ulike personer tilegner seg et nytt språk, er imidlertid en upresis forklaring, og man kan derfor få inntrykk av at dette er et innlærerspråk – som følgelig impliserer manglende kompetanse i norsk. Sosiolingvistisk forskning viser tydelig at ikke stemmer, og at norskkompetansen til brukere av multietnolekt er god (Svendsen, 2014, s. 47).

Som eksemplene ovenfor danner et bilde av, er lærebøkene fremstillinger av flerspråklighet i hovedsak knyttet til beskrivelser av multietnolekt. I disse fremstillingene kan man spore noen holdninger til språk. Det ser man blant annet i lærebøkene bruk av begrepet «kebabnorsk». Selv om det i *Saga* (s. 88) går frem at begrepet oppleves som stigmatiserende, og at det i dag er forbundet med dårlig norsk (s. 89).

I tillegg er det verdt å merke seg at multietnolekt settes opp som en motvekt til «det vanlige» og det «tradisjonelle», blant annet ved at det beskrives som *spesielle varianter* (s. 224). Også i *Saga* (s. 89) ser man dette, og i en av oppgavene på siden får leseren i oppdrag å «lage en oversikt der du sammenligner ord i kebabnorsk og ‘vanlige’ norske ord». I begge disse bøkene ser man denne fremmedgjøringen av begrepet, og talemåten fremstår derfor som *markert*, som noe spesielt og annerledes. I tillegg vet man at kebabnorsk ikke er noe verdinøytral term. Dette er en term som mange unge enten ikke bruker, eller velger å ta avstand fra (Svendsen, 2014, s. 33). Det handler blant annet om at det konstrueres ikoniske bånd mellom en måte å snakke på, kebabnorsk, og en antatt gruppe mennesker, «ungdommer

med innvandrerbakgrunn». Språkbruken settes på mange måter opp mot en forestilling om et standardisert eller «rent» norsk språk (Svendsen, 2014, s. 35). Selv om *Saga* viser til at kebabnorsk er en negativt ladd term, kan man likevel stille spørsmål ved hvorfor de velger å inkludere begrepet i beskrivelsen av multietnolekt. I *Fabel* blir som nevnt termen beskrevet som populær, og i dette tilfellet kan man diskutere hvem som definerer den som det. Det er i hvert fall en term som språkbrukerne selv ikke liker, som går frem i *Saga*. I analysen av «kebabnorskdebatten» i media, viser Svendsen (Svendsen, 2014, s. 56) til at enkelte forsøker å rekonstruere kebabnorskens verdi, og at man har en «misjon og en visjon om å ‘normalisere’ det ‘unormale’». Det er imidlertid en vanskelig øvelse med tanke på termens negative konnotasjoner.

Foruten multietnolekt, er det som nevnt en del aspekter ved flerspråklighet som i liten grad kommer til uttrykk i lærebøkene, eller som fullt og helt mangler. I flere av lærebøkene blir imidlertid bruk av engelsk trukket frem i forklaringene av det norske språket. Fremstillingene peker likevel i retning av at det er *det norske språket* som blir påvirket av engelsk – det er i mindre grad vektlagt at *språkbrukerne* bruker språkene om hverandre. I *Fabel* (s. 223) kan vi for eksempel lese følgende:

Språk som er i bruk, endrer seg hele tiden. Blant annet blir språk påvirket av andre språk som de i er i kontakt med. Norsk har tatt opp ord fra andre språk fra til alle tider (...) Engelsk er det språket som påvirker norsk mest i dag. (Fostås, et al., 2015, s. 223)

En kan se lignende beskrivelser i *Saga* (s. 92-93), hvor det blant annet blir beskrevet at engelsk språk i mange tilfeller blir brukt i bybildet, både på skilt og i andre steder i det offentlige rom. Det står i tillegg at «språket blir hele tiden påvirket av andre språk. Da den norske oljeutvinningen begynte for fullt i 1970-årene, kom det nye ord inn i språket vårt» (s. 90). Det er imidlertid en litt annen vinkling etter hvert, og det blir beskrevet at «påvirkningen på norsk språk er spesielt stor fra engelsk, amerikansk og svensk (...) Stadig flere ungdommer velger også å studere i utlandet og bruker engelsk eller amerikansk som studiespråk». Her går det delvis frem at studentene er flerspråklige, uten at det blir kommentert ytterligere i boka. I hovedsak er det derfor ulike former for import og eksport av ord og uttrykk som blir beskrevet.

I *Nye Kontekst* er det mange beskrivelser som sammenfaller med de andre lærebøkene. I likhet med *Saga*, er det også her beskrevet at enkelte studenter påvirkes av engelsk:

Stadig flere studerer i utlandet og bruker engelsk som studiespråk. I nabolandene våre ser vi denne påvirkningen enda sterkere, og vi kan oppleve at folk fra Skandinavia slår over til engelsk i stedet for å forsøke å forstå hverandres språk. (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 326)

I dette tilfellet går det frem at språkbrukerne har en mulighet til å *veksle* mellom ulike språk. Det blir imidlertid ikke fulgt opp i etterkant, og det er heller ingen andre eksempler på slik veksling, hverken i *Nye Kontekst* eller i de andre lærebøkene. Det at mange også kan to eller flere språk, får derfor svært liten oppmerksomhet. Heller ikke *bidialektale*, altså personer som har flere dialekter, er omtalt i noen av bøkene. Selv om læreplanen fremhever at det språklige mangfoldet er en ressurs for barn og unges språkkompetanse, blir ikke denne formen for mangfold representert i bøkene. Som Grue (2011, s. 122) påpeker, kan det som ikke står, ha vel så stor betydning som det som faktisk står.

4.1.6. Intertekstuelle relasjoner

Intertekstualitet handler om relasjonen mellom tekst og andre tekster. Disse tekstrelasjonene kan være både være interne og eksterne, og i de eksterne tekstrelasjonene snakker man gjerne om latente og manifeste relasjoner. Manifest intertekstualitet kan for eksempel være at man referer til en annen tekst eksplisitt ved å vise til forfattere eller titler. Latent intertekstualitet handler om hvordan dette skjer uten at det er gjort eksplisitt, men at man er inspirert av andre tekster, eller at tekstene er basert på noe som er skrevet før (Skrede, 2017, s. 52). I denne sammenhengen er det derfor interessant å se nærmere på hvilke tekster de ulike lærebøkene trekker på, enten det er manifeste eller latente relasjoner.

Manifest intertekstualitet finnes i overraskende liten grad i bøkene, og det er få eksplisitte referanser. Det blir referert til bildekilder og tekstkilder underveis og til sist i boka, men ikke i tradisjonell akademisk forstand. Tekstkildene er gjerne skjønnlitterære eller korte sakprosa-tekster, og disse blir enten brukt som utdrag eller i sin helhet. Disse blir referert til på en god måte, både underveis og i referanselista. Det faglige innholdet i bøkene, derimot, er det ingen referanser til, og det er vanskelig å si hvilke forfattere eller hva slags faglig eller

teoretisk utgangspunkt som ligger til grunn for de valgene som er gjort i bøkene. For eleven eller læreren spiller dette kanskje ikke en så stor rolle i hverdagen, men når man har som formål å gå i dybden på disse lærebøkene, er det tankevekkende at det ikke er noen form for kildehenvisninger. Med tanke på at bøkene er store og inneholder en rekke tema, er det naturligvis en rekke kilder som ligger til grunn. At man likevel ikke har valgt å referere til *noe*, er overraskende. I denne sammenhengen hadde det vært interessant å vite noe om hva slags teoretisk bakgrunn boken er tuftet på, og hva slags dialektologisk eller sosiolingvistisk teori som ligger til grunn for fremstillingene.

Latent intertekstualitet kan man imidlertid spore en del av i alle de tre bøkene. En åpenbar tekstrelasjon er den mellom læreboka og læreplanen. Siden læreplanen er det dokumentet som forklarer hva elevene skal kunne etter endt opplæring, er det naturlig at bøkene er basert på denne. Vi kan finne igjen formuleringer fra læreplanen i alle bøkene, og i hovedsak på den første siden i kapitlene om språk. Der har alle lærebøkene valgt å forklare hva som er målet med kapitlet. Disse formuleringene har mye til felles med det som står i kompetansemålene i læreplanen for norskfaget, men det er også noen forskjeller.

Det er særlig to kompetansemål etter 10. trinn i læreplanen for norskfaget som er relevante for det jeg har definert som talemålsemnet. I det ene kompetansemålet står det at elevene etter 10. trinn skal kunne «gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og de skriftlige målformene nynorsk og bokmål». I det andre står det at elevene skal kunne «gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9, mine understrekinger). Jeg nevnte tidligere at også et av kompetansemålene etter 7. trinn var relevante å studere i analysen av bøkene. Akkurat i denne sammenhengen, hvor jeg sammenligner målformuleringer i læreplan og lærebok, har jeg imidlertid ikke sett på målet for 7. trinn. Nedenfor følger en beskrivelse av hvordan de ulike lærebøkene har forholdt seg til læreplanen.

Saga (s. 81) har målformuleringer som i stor grad ligner på læreplanens. De har valgt å dele læreplanens kompetansemål i flere mål, trolig for å gjøre det mer lettlest og forståelig for elevene som skal bruke boka. I tillegg er det interessant å se at de har brukt de samme verbene som læreplanen har gjort, noe som beskriver ferdigheten ved kompetansemålet. Det vises for eksempel når de skriver at elevene skal *gjøre rede for* eller *diskutere*.

I *Nye Kontekst* (s. 338) står det ikke at elevene skal gjøre rede for de ulike temaene, men de har derimot brukt verbet *å lære*. I to av målene står det at elevene skal *lære om* noe. De har imidlertid brukt verbet *å diskutere* på samme måte som læreplanen har gjort. Det er også interessant at boka ikke har valgt en målformulering som handler om at elevene skal kunne gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål. I stedet er målet med kurset at elevene skal «lære om ulike talemål, dialekter og sosiolekter», og det er overraskende at læreboka uttrykker mål som vektlegger noe annet enn læreplanen gjør. Gjennom kurset er det imidlertid brukt en god del plass på kjennetegn på dialekter.

I *Fabel* (s. 216) er det noe forskjell i verbbruk sammenlignet med læreplanen. Her står det at elevene skal kunne *forklare*, *beskrive* og *si noe* om de ulike temaene. Man kan alltid diskutere hvor stor forskjell det er på *å forklare* og *å gjøre rede for*, men det er interessant at de har valgt å bruke skrive *å beskrive* og *å si noe*. Det at elevene skal si noe kan tolkes annerledes av leseren enn om det hadde stått *å diskutere*. En diskusjon impliserer en interaksjon med andre, noe *å si* ikke nødvendigvis gjør.

Det er også andre intertekstuelle koblinger som er av interesse. I læreboka *Fra Saga til CD* kan vi lese følgende:

I byane finst det ulike sosiolektar. Folk som bur på Oslos austkant, snakkar annleis enn dei som bur på Oslos vestkant. Frå gammal tid har arbeidarklassen budd på austkanten. Dei høgare samfunnslaga med funksjonærar, akademikarar og sjølvstendig næringsdrivande har budd på Oslos vestkant. Dermed har talemålet utvikla seg ulikt. I dag er det mange som snakkar ei blanding av vestkanttalemål og austkanttalemål.
(Jensen & Lien, 2002, s. 163)

Med unntak av at teksten er skrevet på nynorsk, er dette en nærmest identisk beskrivelse av sosiolekter som den vi finner i *Saga* (s. 83). I tillegg til denne tekstpassasjen, finnes det en rekke formuleringer i *Saga* som også finnes i læreboka fra 2002. Den tidligere nevnte «resten av landet har skarre-r» finnes også i *Fra Saga til CD*. Det samme gjelder beskrivelsene av palatalisering (Jensen & Lien, 2002). Det er naturlig at det vil være en del likt når én av forfatterne har skrevet begge bøkene. Likevel er det interessant at det ikke er større endringer på de 13 årene mellom de to utgavene.

Ut over dette er det ingen åpenbare tekstuelle relasjoner som kommer til uttrykk. Innholdet i de delene av lærebøkene som omhandler kart og målmerker er tydelig inspirert av andre, dialektologiske fremstillinger, uten at det er mulig å si noe om hvilke tekster det er snakk om. I tillegg er mye av det sosiolingvistiske innholdet av en slik art at mange har skrevet om det tidligere, og at det dermed er vanskelig å finne noen bestemte tekster som bøkene baserer seg på.

4.1.7. Det som ikke står

Gjennom tekstanalysen ser man at ulik tematikk kommer til syne, både implisitt og eksplisitt. Det er imidlertid enkelte aspekter ved talemålsemnet som i liten grad kommer til uttrykk, eller som fullt og helt mangler. Som beskrevet innledningsvis i kapitlet, kan det som ikke står ha vel så stor betydning som det som faktisk står. I denne delen av analysen vil jeg gjøre rede for tematikk som i liten er representert i lærebøkene.

En tematikk som særlig vies lite oppmerksomhet, er ulike former for språklig variasjon. Det handler blant annet om inter- og intraindividuell variasjon, men også ulike former for flerspråklighet. Som nevnt i kapittel 4.1.5, blir særlig multietnolekt beskrevet i bøkene, men det er få andre eksempler på flerspråklighet. Det kommer som nevnt frem at vi bruker engelske ord og uttrykksmåter i hverdagen, og at disse har blitt en del av det norske språket, men det blir knapt bemerket at mange kan ha to eller flere språk.

Som vist til i teorikapitlet, har en vesentlig dimensjon i sosiolingvistisk forskning vært å belyse sammenhengen mellom språklige og sosiale forhold. Deriblant hvordan prestisjeforhold mellom ulike grupper i samfunnet reflekteres og konstitueres av språkbruk (jf. kapittel 2.6 om holdninger til språk). Det er derfor noe overraskende at språk og makt i så liten grad er tematisert i lærebøkene. *Nye Kontekst* (s. 331-332) er den eneste læreboka som eksplisitt berører tematikken, og bruker to avsnitt på å forklare sammenhengen. Det blir blant annet pekt på at reklamen bruker positive ord for å selge produkter, og det blir videre forklart:

En politiker vil bruke språket for å vinne stemmer for sin politikk. For en del år tilbake kom slagordet «et åpnere samfunn». Et åpent samfunn høres bra ut, selv om det bare

var åpningstidene i butikkene og nærradioene det gjaldt. (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 331)

Det pekes i tillegg på at hvilke ord vi bruker, er avgjørende for hvordan mottakeren forstår budskapet. Det blir blant annet gitt et eksempel på at ordet «frigjøringsstyrke» høres mer rettferdig ut enn «opprørere» og «terrorister» (s. 332), selv om det er snakk om samme den samme konflikten. Ut over dette er det ingen av bøkene som eksplisitt beskriver tematikken, selv om en kan spore et språk- og maktforhold i beskrivelsene av «arbeiderklassen» og «de høyere samfunnslagene» i *Saga* (s. 83). En kan selvsagt diskutere hvorvidt denne tematikken er for kompleks for målgruppa det er snakk om, men det er like fullt en interessant tematikk som ikke kommer til uttrykk i særlig grad i lærebøkene.

Et siste tematikk som noe overraskende ikke er til stede i lærebøkene, er betydningen av kontekst i ulike talesituasjoner. Det å forstå hva som er passende språkbruk i ulike sosiale sammenhenger, er en kunst ikke alle behersker. Som vist til i kapittel 2.5, har flere sosiolingvister har vært opptatt av dette. Språkets grammatiske regler og de sosiale normer og regler for hva som kan bli sagt av hvem, når og på hvilken måte, kaller Hymes (1972) for kommunikativ kompetanse (Røyneland, 2008, s. 28). Rymes (2010, s. 528) opererer med et lignende begrep, *communicative repertoire*. Hun viser med det til alle de samlede måtene individer bruker språk for å fungere effektivt i alle de lokalsamfunnene de deltar i. Hun peker på at man må forstå og analysere interaksjonen som foregår i klasserommet. Dette kan man gjøre ved å gjøre en diskursanalyse av klasserommet, hevder hun. Det kan for eksempel handle om at elevene diskuterer hva slags språkbruk som finnes i et klasserom, og hvilke regler som gjelder i ulike sammenhenger (Rymes, 2010, s. 540). Målet med dette er å styrke elevenes metaspråklige bevissthet. Som Rymes skriver: «the goal of classroom discourse analysis should be *everyone's* heightened awareness of the communicative repertoires in play and how they can be deployed with facility and elegance – and to useful ends» (Rymes s. 539).

Det at slike perspektiver på språk ikke er med i lærebøkene, er samtidig med på å belyse at det er noen vesentlige sider ved læreplanen som bøkene ikke ivaretar. I «Hovedområder» i læreplanen, går det frem at «muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen» (Utdanningsdirektoratet,

2013, s. 3). Som analysen ovenfor viser, vektlegger lærebøkene i liten grad denne dimensjonen ved språkbruk.

Basert på antall sider i lærebøkene, er det ikke overraskende at det er tematikk som ikke blir omtalt i bøkene. En kan si at talemålsemnet generelt får forholdsvis lite oppmerksomhet sammenlignet med andre emner i bøkene. I *Nye Kontekst* er det 23 sider som omhandler en eller annen form for talemål, og det inkluderer både forsidene i kapitlene og oppgavesidene (samisk ikke inkludert). Boka har totalt 397 sider om en trekker fra oppslagsdelen til slutt. Det medfører at i underkant av seks prosent av bokas innhold omhandler talemål. De samme tendensene ser en også i de andre lærebøkene. *Nye Kontekst* har til sammenligning viet 39 sider i til kapitlet «Lesing for å lære», som omhandler ulike lesestrategier (s. 42-81). Talemålsemnet som helhet har dermed begrenset plass i bøkene, og det kan være noe av årsaken til at det er flere emner som ikke er viet oppmerksomhet i særlig grad.

4.2. Tekstene i kontekst

En kan si at tekster påvirker samfunnet, og samfunnet påvirker tekster. Skrede (2017, s. 33) viser til at dette skjer via sosial praksis, ved produksjon og konsumpsjon av tekster. Bruk, tolkning og utøvelse av læreboka er dermed en sentral del av tekstenes kontekst. I en analyse av tekstene i kontekst er målet å analysere tekster for å vise hvilke diskurser som aktiveres, hvilke interesser de kan tenkes å tjene, blant annet hvilke politiske ideologier som fremmes på bekostning av andre. En kan si at det er et mål å undersøke hvordan bøkene trekker på allerede eksisterende diskurser og sjangre. På samme måte som Skrede (2017, s. 33) viser til at sjangre, diskurser og stiler er viktige bestanddeler i sosial praksis, er disse begrepene et viktig utgangspunkt for analysen av det jeg har valgt å definere som tekstene i kontekst. Disse utgjør derfor egne delkapitler i den kommende delen av teksten.

4.2.1. Sjanger

Sjanger er en viktig del av konteksten. Som nevnt tidligere, handler sjanger om at en tekst har blitt typisk fordi den innehar karakteristikk som også kan gjenkjennes i andre, lignende tekster (Skrede, 2017, s. 34). Det medfører at ulike aspekter ved et emne gjerne blir inkludert i en fremstilling, mens andre deler blir utelukket i større eller mindre grad (Svennevig, 2007). Nyhetsartikkelen kan tjene som eksempel på det, og hvor ofte er slik at enkelte aspekter utelukkes i presentasjonen av en hendelse. På samme måte som det innenfor andre deler av

tekstverdenen eksisterer sjangre, kan en også tenke seg at det eksisterer en læreboksjanger, kanskje også en «talemålsemne-sjanger». Denne vil på samme måte ha noen føringer eller konvensjoner for hva som inkluderes og ekskluderes i fremstillingen. Disse konvensjonene vil samtidig legge føringer for hvordan mottakeren tolker budskapet.

Et tydelig trekk i de analyserte lærebøkene er den sterke koblingen mellom språk og sted. Som vist i kapittel 4.1.1, kommer koblingen særlig til syne i fremstillingen av språklige kjennetegn eller målmerker. I *Nye Kontekst* og *Saga* fremstilles disse kjennetegnene ved hjelp av kart, og i *Fabel* blir det brukt en tabell for å fremme et lignende budskap. Den dialektologiske tradisjonens bruk av kart står dermed sterkt, selv om *Fabels* fremstilling er et unntak. Kanskje er fremstillingen et forsøk på å gå bort ifra den tradisjonelle måten å skrive det frem på. Koblingen mellom språk og sted fremstår av den grunn som et tydelig sjangertrekk i de ulike lærebøkene. Det ser en også i andre, eldre lærebøker, hvor lignende kart er brukt, og hvor mange av de samme språklige kjennetegnene eller målmerkene blir fremhevet. Særlig ser en at målmerker som skarre- og rulle-r, palatalisering og personlig pronomen blir vektlagt i de fleste lærebøkene. Koblingene mellom språk og sted er tydelige i disse bøkene også. Som eksempel kan man blant annet nevne læreboka *Neon 10* (Aske, Jetne, Løkke, & Rosslund, 2008, s. 122), hvor vi blant annet kan lese at «dersom en person har endelsen –e i alle infinitivene, er personen enten fra Nord-Vestlandet, Sørlandet, Troms eller Finnmark», og at «dersom du hører noen har bløte konsonanter, har de en dialekt fra et eller annet sted mellom Arendal og Karmøy» (s. 123). Boka bruker i tillegg flere sider på kart og målmerker, og presenterer de samme målmerkene som lærebøkene i denne analysen har gjort. Også i læreboka *NB! Norsk boka 8* (Asdal & Justdal, 2006, s. 115) er det sterke koblinger mellom språk og sted, og det går frem at «en dialekt er et talespråk som hører hjemme i et bestemt geografisk område».

De to lærebøkene *Fra Saga til CD* (Jensen & Lien, 2002) og *Kontekst* (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006) er forløperne til *Saga* og *Nye Kontekst*. Man kan tydelig se at det er mange likhetstrekk mellom de gamle og de nye bøkene. Som vist til i analysen i forrige kapittel, er det flere forklaringer og formuleringer som er identiske i den gamle og nye utgavene av *Saga*. Likevel kan en spore noe endring i beskrivelsene av dialektbegrepet. Der hvor *Nye Kontekst* og *Saga* har en noe mer åpen beskrivelse av dialektbegrepet, er dette i større grad knyttet til en geolektisk forståelse i de eldre lærebøkene. I *Kontekst* (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, *Kontekst 8-10. Basisbok*, 2006, s. 308) kan vi blant annet lese at «en dialekt er et ensartet

talemål innenfor et geografisk område». I *Fra Saga til CD* (Jensen & Lien, 2002, s. 161) står det at «det talespråket vi finn innanfor eit visst geografisk område, kallar vi ein dialekt». Koblingen mellom språk og sted virker derfor å være et etablert trekk innenfor sjangeren. Selv om det i de nyere lærebøkene ser ut til å være mer rom for språklig variasjon av sosial art, er koblingen fremdeles tydelig.

Som det går frem i kapittel 4.1.2, er det større forskjeller mellom bøkene når man ser på hvordan de mer tydelige sosiolingvistiske temaene blir fremstilt. Det er særlig den sosiale variasjonen som blir fremstilt på ulike måter, og det er få eksempler hvor inter- og intraindividuell variasjon kommer til uttrykk. Variasjonen blir i tillegg fremstilt på noe ulike måter i lærebøkene. Både multietnolekt og bruk av engelsk blir beskrevet på ulike måter i læreverkene, og særlig i beskrivelsen av multietnolekt er det forskjeller. Det handler blant annet om hvor mye det blir skrevet om det, men det er også variasjon med tanke på hvilke forståelser for multietnolekt som skrives frem. En ser også at sosiolekter blir vektlagt i ulik grad i bøkene. I *Saga* (s. 83) har man blant annet valgt å bruke en hel side på sosiolekter, mens *Fabel* hverken bruker begrepet eller vier dette særlig oppmerksomhet. *Nye Kontekst* (s. 339) bruker også begrepet sosiolekter, men vier dette noe mindre oppmerksomhet enn hva *Saga* gjør.

Også i fremstillingen av holdninger til dialekter er det noe variasjon. *Fabel* (s. 220) bruker en historisk tilnærming til dette, og viser blant annet til nordlendingenes utfordringer med å komme til Oslo for noen tiår tilbake som eksempel. *Saga* (s. 87) viser til at det er, og har vært, ulike forståelser av «pent» og «stygt» språk, blant annet knyttet til østkant- og vestkantmål. *Nye Kontekst* har i mindre grad valgt å skrive noe om holdninger til dialekter.

En ser derfor at de ulike lærebøkene har nokså like fremstillinger av det dialektologiske innholdet, mens det er større variasjon i fremstillingen av de mer sosiolingvistiske temaene. Det er vanskelig å si noe om årsakene til at det er slik, men at det har noe med tradisjonene og konvensjonene innenfor sjangeren å gjøre, er i hvert fall en plausibel forklaring. Det at enkelte emner vies mindre oppmerksomhet, og eventuelt utelates, kan være en konsekvens av det. Særlig en del av de «nyere» sosiolingvistiske emnene får lite oppmerksomhet i lærebøkene, og det er ikke utenkelig at det henger sammen med sjangerens konvensjoner. Som vist til i kapittel 4.1.7, er det en del interessant tematikk som ikke har plass i lærebøkene, og det er flere emner som blir omtalt, som med fordel kunne blitt beskrevet noe mer omstendelig.

Disse sjangrene påvirker også mottakeren, leseren av bøkene. Det kan prege forståelsen av innholdet og måten det blir fortolket på. Dersom sjangrene er etablerte, vil en trolig heller ikke reagere på at enkelte emner ikke fremstilles godt nok eller i stor nok grad – en har blitt vant til at det er slik. Det vil samtidig føre en videreføring av den tradisjonelle måten å fremstille emnet på.

4.2.2. Diskurser

Diskurser henger sammen med sjangre, og de påvirkes gjerne av den sjangeren de forholder seg til. Diskurser kan være en avspeiling av verden, og for å identifisere diskurser kan man blant annet se etter hovedtematikken i teksten. Som det også fremgår i det foregående delkapitlet, er det noen hovedtema som særlig vies mye i oppmerksomhet i lærebøkene. Det vi kan kalle for en «dialektologisk diskurs» kan sies å ha en sterk posisjon innen talemålsemnet. Som Skrede (2017, s. 35) påpeker, kan ulike diskurser eksistere parallelt, men også være i konflikt med eller dominere over hverandre. Det er imidlertid ingen grunn til at den «sosiolingvistiske diskursen» skal være konkurrerende og i konflikt med den dialektologiske. Både fordi sosiolingvistikken bygger på dialektologien, men også fordi de er med på å utfylle hverandre og gir både et historisk og et nåtidig perspektiv på språk. Til tross for dette blir sambandet mellom språk og sted fremdeles vektlagt i stor grad, og nyere sosiolingvistiske tilnærminger blir i mindre grad løftet frem. Særlig blir forhold som omhandler «den tredje bølgen» (jf. Eckert, 2012) innen sosiolingvistisk forskning tematisert, hvor man i større grad er opptatt av hvordan språkbrukere kan utnytte språklige distinksjoner for å oppnå noe.

En kan derfor tenke seg at det eksisterer en «kunnskapsdiskurs» i de ulike lærebøkene. I mange sammenhenger ser man at tematikken som presenteres, i stor grad bidrar til at elevene lærer *om* språk. Det man kan kalle «ferdighetsdiskursen», hvor det å bruke språket, utvikle ferdigheter *i* språk, har en svakere posisjon. Det er riktignok noen oppgaver i bøkene som legger opp til utforskning av språk i lokalmiljøet og utforskning av egen språkbruk, men hovedvekten av det innholdet som presenteres i bøkene, bidrar i første omgang til kunnskapstilegnelse. Lærebøkene går heller ikke i dybden, noe som reflekteres av antall sider talemålsemnet blir viet i de ulike lærebøkene. Det kan medføre at elevene ikke får tilgang på så mange perspektiver på språk som de kanskje burde ha fått. Når formålsteksten i læreplanen

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2) fremholder at det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse, fordrer denne kompetansen en kombinasjon av ulike kunnskaper og ferdigheter. I tillegg står det i læreplanen at formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, og utvikle deres språkforståelse. Denne koblingen mellom språk og identitet kommer som nevnt lite til uttrykk i de ulike bøkene, og innholdet i bøkene omhandler i stor grad språk på gruppe- eller samfunnsnivå.

Som vist til, både i foregående og inneværende delkapittel, preges lærebokdiskursen i mindre grad av endring. Sammenlignet med de eldre lærebøkene kan en kan spore noen endringer i måten *dialekt* blir forstått på, men en kan likevel snakke om en viss stabilitet i diskursen.

4.2.3. Stiler

Som forklart i kapittel 3.4.2, kan man si at stiler er måter å være på, og en stil kan være en spesiell bruk av språket. En måte å bruke språket på som kommer tydelig frem i de ulike lærebøkene, er bruk av pronomen. Det ser man flere eksempler på i alle bøkene, og i *Nye Kontekst* (s. 325) kan man blant annet lese at «språkspørsmål er sterkt knyttet til *identiteten* vår, altså hvem vi er» (min understreking), «I dag bruker vi som oftest digital kommunikasjon» (s. 325), «vi tar i dag opp flest lånord fra engelsk» (s. 325), «språket vårt blir hele tiden påvirket av verden rundt oss» (s. 326) og «ordene vi velger, er avgjørende for hvordan vi oppfatter hverandre og de situasjonene vi er i» (s. 331). Det blir her skapt et *vi*, et fellesskap blant språkbrukerne. Det er imidlertid en annen bruk av pronomen som kommer frem i andre deler av lærebøkene. I *Saga*, i beskrivelsen av slang, ungdomsspråk og «kebabnorsk», står det: «Mange som bor i Norge, er tospråklige og har et annet førstespråk enn norsk. De kalles minoritetsspråklige» (s. 88). Det samme ser en i *Nye Kontekst* (s. 327): «Noen har et annet førstespråk enn norsk, de kalles minoritetsspråklige». Det er særlig påfallende å se hvordan minoritetsspråklige blir beskrevet som *de* når det i øvrige deler av lærebøkene som regel er etablert et *vi*. Pronomenbruken bidrar derfor til å skape en motsetning mellom *vi* og *de* andre, *oss* og *dem*.

Gjennom de tre delkapitlene har jeg vist hvordan de ulike funnene i kapittel 4.1 kan forstås som en del av sjangrene og diskursene som eksisterer, både innenfor lærebøkene, men også innenfor talemålsemnet. De ulike konvensjonene for hvordan talemålsemnet skal være, fremstår som noe stabile. Sammenlignet med de eldre lærebøkene i faget, ser man likevel spor

av endring, og de sosiale sidene ved språket kommer i større grad til uttrykk enn tidligere. Likevel er det vesentlige sider med den sosiale variasjonen som ikke blir løftet frem i lærebøkene.

4.3. En overordnet drøfting

I denne delen av oppgaven kommer en drøfting på et mer overordnet nivå. Gjennom kapittel 4.1 og 4.2 har de ulike funnene i analysen blitt kommentert underveis, og delvis blitt gjenstand for drøfting. Hensikten med denne delen av oppgaven er derfor å trekke sammen trådene og drøfte på et mer helhetlig nivå. Kapitlet er delt inn i tre ulike deler, og den første delen av drøftinga er i rettet mot oppgavens problemstilling. Den andre delen omhandler det første forskningsspørsmålet i oppgaven, mens den tredje og siste delen er knyttet til det andre forskningsspørsmålet.

4.3.1. Fremstillinger av talemålsemnet

Gjennom analysen i kapittel 4.1 og 4.2 har jeg forsøkt å belyse denne oppgavens problemstilling:

Hvordan blir talemålsemnet fremstilt i tre ulike lærebøker i norsk for ungdomstrinnet?

Selv om analysen belyser noen problematiske sider ved de ulike lærebøkene, er det viktig å presisere at det er mange gode sider ved de tre fremstillingene av talemålsemnet. Med utgangspunkt i en kritisk diskursanalyse er det samtidig et poeng at problematiske sider ved tekster skal løftes frem. En kan likevel si lærebøkene har en bred fremstilling av talemålsemnet i den forstand at de ivaretar og tematiserer *mange* ulike sider ved talemålet i Norge, og både dialektologiske og sosiolingvistiske emner blir viet oppmerksomhet. De ulike lærebøkene har både en fremstilling av talemålet slik det har vært tidligere, men også om hvordan det er i dag. I tillegg og det er en rekke eksempler på hvordan språk endrer seg. I alle bøkene blir det også forklart at vi har stor språklig variasjon i Norge i dag, men også innad i ulike dialektområder.

Likevel må en si at de ulike lærebøkene forenkler talemålsemnet i sine fremstillinger. Om en sammenligner med mangfoldet av tematikker som emnet favner om i fag- og forskningsfeltet, er det en rekke perspektiver som ikke kommer til syne i lærebøkene. I tillegg mener jeg at det

i mange tilfeller er overflatekunnskap om kommer til syne, og det blir i liten grad gått i dybden på de ulike temaene som blir beskrevet. Det er selvsagt naturlig at emnet forenkles i en fremstilling for ungdomsskoleelever – enkelte deler av talemålsemnet har et abstraksjonsnivå som ikke egner seg for grunnskolen. Likevel finnes det en rekke emner som mange ungdomsskoleelever ville vært i stand til å håndtere, og de hadde trolig hatt stor glede av det også. Jeg mener at særlig de delene av emnet som omhandler språkbruk på individnivå hadde vært relevante for elevene – det er tross alt seg selv og sin språkbruk elevene kjenner best.

Emner som flerspråklighet og holdninger til språk får også begrenset plass i lærebøkene. Multietnolekt blir riktig nok fremhevet i alle de tre lærebøkene, men jeg mener likevel at også andre former for flerspråklighet hadde vært relevante. Det handler blant annet om, som nevnt ovenfor, at det i mange tilfeller vil berøre elevene på individnivået. Påvirkningen fra engelsk blir nevnt i alle de tre lærebøkene, men som nevnt i analysekapitlet, er det i hovedsak lagt vekt på at det norske språket blir påvirket av engelsk. Det blir dermed i liten grad lagt vekt på at elevene faktisk er flerspråklige. Den delen av lærebøkene hvor det i større grad blir gått i dybden, er i fremstillingen av dialektkart og målmerker. I denne delen er det mer detaljerte beskrivelser, og i flere av bøkene vies tematikken flere sider.

Noen deler av lærebøkene fremstillinger av talemålsemnet oppleves mer problematisk enn andre. Som vist til i kapittel 3, er en viktig del av kritisk diskursanalyse å peke på noen potensielle effekter i samfunnet. Det er også viktig å understreke at forholdet mellom tekst og samfunn er gjensidig. Det medfører at dersom lærebøkene bidrar til en effekt i samfunnet, vil denne effekten også påvirke nye lærebøker. Som Veum (2011, s. 108) skriver: all tekstskaping, skjønnlitteratur og sakprosa dreier seg om konstruksjon, om å sette sammen og representere deler av verden på ulike måter. Målet med kritisk diskursanalyse handler dermed om å synliggjøre disse konstruksjonene, og si noe om hvilke konsekvenser det kan få.

Et tydelig observasjon i de ulike lærebøkene, er den nevnte koblingen mellom språk og sted. I tillegg til at dialekten og stedet i flere tilfeller løftes frem, er intra- og interindividuell variasjon i liten grad synliggjort. Mange av funnene i analysen sammenfaller derfor med det Hårstad (2019) har løftet frem i sin analyse av lærebøker for småtrinnet. Hårstad kaller lærebøkene for «agenter» i reproduksjonen av språklige virkeligheter, siden de bidrar til å opprettholde denne forståelsen om språk, eller den kulturelle modellen som han kaller det.

Han viser også til Røyneland (2017, ss. 93-94) som peker på at den økte mobiliteten i dagens samfunn har gjort at stadig flere kommer i konflikt med den formen for stedsdeterminisme som kommer frem i de ulike lærebøkene. Mange i Norge i dag har et talemål som er vanskelig å plassere på et kart eller koble til et sted. Når formålet med faget er å «styrke elevenes språklige trygghet og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2013), kan derfor disse fremstillingene føre til det motsatte. Når lærebøkene bygger opp under en puristisk forestilling om språk og sted, kan det føre til at mange føler de ikke hører hjemme. Det kan også føre til at den enkelte språkbruker utsettes for sosiale sanksjoner grunnet sin språkbruk (Hårstad, 2019, s. 40). Røyneland (2017, s. 99) viser til at både steders språklige identitet og individers språklige identitet er i forandring, men «likevel er holdninger til dialektblanding, dialektveksling og knot, ikke særlig positive». I konklusjonen spør Røyneland om hva som skal til før å høre til i et senmoderne Norge. Hun følger deretter opp med følgende: «Etter det vi har sett ovenfor, bør du nok aller helst snakke den lokale dialekten» (s. 103). Av den grunn er flere av funnene i analysen nettopp eksempler på forhold som kan være problematiske å videreføre.

Det samme kan en si om de eksemplene på språkholdninger som kommer til uttrykk i de ulike lærebøkene. Det handler blant annet om de eksemplene fra lærebøkene hvor forestillinger om et tenkt standardtalemål kommer til syne, og hvor ulike måter å snakke på tillegges en særlig verdi. I noen av lærebøkene skapes det også forestillinger om at enkelte språklige trekk blir representativ for en hel gruppe, og de ulike måtene å bruke språk på blir et uttrykk for noen implisitte egenskaper (jf, Ims, 2014, s. 10). Det bidrar på samme tid til at disse koblingene mellom språk og sosiale egenskaper opprettholdes som stereotyper. Når flere av lærebøkene oppfordrer elevene til å diskutere hva som er «fint» eller «stygt» språk, risikerer de derfor å sementere de holdningene de forsøker å opplyse om. En ser også i beskrivelsene av multietnolekt at det etableres et skille mellom *vi* og *de andre* gjennom bruk av pronomen i tekstene. Selv om fremstillingene av multietnolekt ivaretar en del viktige aspekter ved denne måten å bruke språk på, blir det samtidig fremstilt som en kontrast til en «vanlig» måte å bruke språk på.

En kan derfor si at de ulike lærebøkene har en noe forenklet fremstilling av talemålsemnet. En rekke emner blir tematisert i de ulike bøkene, men det blir i varierende grad gått i dybden på de ulike emnene. Det handler både om de valgene som er gjort med tanke på hvilken tematikk som får mest oppmerksomhet, men også om at talemålsemnet i sin helhet vies noe lite

oppmerksomhet i lærebøkene. Som vist til i kapittel 4.1.7, er det et begrenset antall sider som omhandler talemål i lærebøkene, og det er derfor vanskelig å gå i dybden. De foregående avsnittene viser også at det er noen mer problematiske sider ved lærebøkens fremstilling.

4.3.2. Dialektologi og sosiolingvistikk

I forbindelse med oppgavens problemstilling ble det samtidig presentert et forskningsspørsmål i oppgaven, og det lød som følger:

På hvilken måte forholder de ulike læreverkene seg til fagtradisjonene dialektologi og sosiolingvistikk?

Som det går frem i analysen i kapittel 4, og samtidig i det foregående delkapitlet, ser man at de ulike lærebøkene ivaretar begge forskningstradisjonene i sine fremstillinger. Som vist til i kapittel 4.2.2, er det likevel grunn til å hevde at det eksisterer en slags «dialektologisk diskurs», og at denne fremdeles er den dominerende diskursen innenfor skolens talemålsemne. Det fremgår noen tydelige sjangertrekk ved fremstillingen av talemålsemnet, og dialektkartene spiller fremdeles en viktig rolle i lærebøkene. Det samme gjør koblingen mellom språk og sted, selv om det er tegn til at denne er svakere enn i tidligere lærebøker i faget. Den sosiolingvistiske tradisjonen er på mange måter godt representert i de ulike lærebøkene, men det er samtidig noen vesentlige perspektiver ved tradisjonen som ikke kommer til uttrykk i lærebøkene. Særlig inter- og intraindividuell variasjon er underkommunisert, og heller ikke flerspråklighet og språkholdninger blir viet mye oppmerksomhet. Spesielt ser en at en del nyere sosiolingvistisk teori ikke er representert, og at elevenes evne til å *bruke* språket og *velge* uttrykksmåter kommer ikke til syne. Elevenes kommunikative kompetanse (jf. Røyneland, 2008) blir ikke viet oppmerksomhet, og i mange tilfeller kan en derfor si at kunnskap *om* språk dominerer i lærebøkene, og at kompetanse *i* språk i mindre grad er vektlagt.

4.3.3. Lærebøkernes forvaltning av læreplanen

Det andre forskningsspørsmålet i oppgaven lød som følger:

Hvordan blir læreplanens føringer for opplæring om talemål forvaltet av de ulike lærebøkene?

Et viktig poeng når jeg skal forsøke å gi et svar på forskningsspørsmålet, er at læreplanen består av ulike deler. Den nevnte formålsteksten beskriver noe om hva norskfaget skal være og hva det skal bidra til, og den gir noen føringer for hva elevene skal sitte igjen med i løpet av grunnskoleopplæringen. I tillegg er læreplanen strukturert i tre ulike hovedområder, og muntlig kommunikasjon er et av disse. Kompetansemålene uttrykker derimot det elevene skal kunne etter endt opplæring for de aktuelle trinnene som er skissert i planen. Når det gjelder lærebøkene som er analysert i denne oppgaven, omhandler dette derfor målene etter 10. trinn. Som analysen viste, samsvarer mye av innholdet i bøkene med de aktuelle kompetansemålene i læreplanen. I noen tilfeller ser en at de har valgt noen målformuleringer i bøkene som avviker noe fra læreplanens, og det gjelder i hovedsak hvilke verb som er brukt. Som påpekt i analysen, er det forskjell mellom *å si noe* og det *å diskutere*. Selve kunnskapsgrunnlaget i målformuleringene i bøkene er imidlertid i samsvar med læreplanen. Likevel kan en si at de ulike lærebøkene i varierende grad legger til rette for at elevene skal kunne «diskutere holdninger til ulike talemål», som er deler av kompetansemålet i læreplanen. Særlig er det en begrenset mengde fagstoff om holdninger til talemål i lærebøkene, og elevene får av den grunn liten faglig støtte. I det andre kompetansemålet som omhandler talemål i læreplanen, står det at elevene skal kunne «gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag». Dette målet er det i større grad lagt til rette for at elevene skal nå. Selv om lærebøkene ikke formidler alle former for språklig variasjon i sine fremstillinger, viser de likevel frem mange sider ved den språklige variasjonen i Norge. Med kompetansemålene som utgangspunkt kan man derfor argumentere for at lærebøkene forvalter læreplanen på en nokså god måte. Dersom formålsteksten og beskrivelsen i hovedområdet «muntlig kommunikasjon» skal vektlegges, stiller saken seg imidlertid noe annerledes. Det er flere deler av formålsteksten som direkte berører talemålsemnet, og særlig relevant er det følgende:

Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges

språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2)

Under hovedområdet muntlig kommunikasjon står det i tillegg at «muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Som påpekt i analysen, er det flere tilfeller hvor det er mulig å diskutere hvorvidt lærebøkene ivaretar det som anses for å være fagets formål. Det handler blant annet om den manglende oppmerksomheten rettet mot språk og identitet i lærebøkene. I tillegg ser man at formålsteksten løfter frem det språklige mangfoldet som en ressurs for barn og unges språkkompetanse, og dette mangfoldet blir i mindre grad presentert for leseren i de ulike lærebøkene. Det at elevene skal kunne tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen handler i stor grad om det Røyneland (2008, s. 28) omtaler som kommunikativ kompetanse. Som påpekt tidligere, er denne dimensjonen ved talemålet lite representert i lærebøkene. En kan derfor si at lærebøkene hjelper læreren og elevene med å «nå kompetansemålene», men at lærebøkene i mindre grad ivaretar de delene av læreplanen som er vanskeligere å måle.

Det er trolig flere årsaker til at lærebøkene er som de er. En av årsakene er forfatterens mer eller mindre bevisste valg av hvilke forhold som skal være representert i lærebøkene. Valgene kan være påvirket av de nevnte sjangrene og diskursene i spill, og det kan også være andre interesser som ligger til grunn. I tillegg er det ikke til å komme unna at også forlagene er kommersielle aktører, noe som følgelig vil spille en rolle i produksjonen av bøkene. Hvilke konsekvenser det eventuelt har, er det imidlertid vanskelig å spekulere i. Det er også mulig å forstå fremstillingene i lærebøkene som koblet til det Goodlad (1979) beskrev som de fem ulike læreplannivåene. En kan tenke seg at det ikke er samsvar mellom den formelle og den oppfattede læreplanen. Som læreplanforsker Engelsen (2008, s. 117) uttrykker det: «Vi kan ikke regne med at alle lærere, lærebokforfattere osv. har samme pedagogiske grunnsyn og fagsyn som medlemmene i fagplangruppene for disse fagene. De vil derfor kunne tolke angivelsene annerledes enn de opprinnelig – i fagplangruppene – ble tenkt». Forståelsen av læreplanen går gjennom ulike nivå, fra ideenes læreplan til den formelle læreplanen, dokumentet, og til lærebokforfatterens forståelse av den. Den læreboka elevene og lærerne

møter, og som de selv skal gjøre en tolkning av, er et resultat av en bearbeiding av læreplanen. Noe kan derfor ha forsvunnet på vegen.

Uavhengig av hvilke årsaker som ligger til grunn for at lærebøkene har blitt som de er, er det en utfordring at de ikke i større grad formidler og forvalter det som skal være formålet med faget. Rapporten *Med ARK&APP* (Gilje, et al., 2016, s. 27) viser til at over 80 prosent av lærerne er enige i at det sentrale læremiddelet ivaretar kompetansemålene i læreplanen. Det blir videre beskrevet at «som påpekt ... anser lærerne at et læremiddel som elevenes lærebok allerede er forankret i kompetansemålene. I det ligger det både en forsikring og en fortolkning fra lærebokforfatterens (og forlagets) side» (Gilje, et al., 2016, s. 27). Spørsmålene som ble stilt er riktig nok rettet mot kompetansemålene i læreplanen, og ikke mot læreplanen som helhet. Det ser likevel ut til at det i mange tilfeller blir omtalt som to sider av samme sak. Med bakgrunn i analysen av lærebøkene, er det dermed en utfordring at de fleste lærerne mener at lærebøkene ivaretar læreplanen. Til det er det for mange interessante faglige perspektiver som ikke er utdypet i særlig grad.

5. Didaktiske implikasjoner

Formålet med denne delen av oppgaven er å drøfte noen didaktiske implikasjoner som følge av lærebokanalysen. I det foregående kapitlet ble det drøftet hvilke effekt de ulike fremstillingene kan ha for leseren og for samfunnet. I denne delen av oppgaven vil det i større grad bli lagt vekt på hva slags implikasjoner det kan ha for norskundervisninga i skolen.

Det er ingen tvil om at møtet med lærebøkene krever en faglig kompetent lærer. Noe av kritikken av lærebøkene handler om at ulike emner vies liten eller ingen oppmerksomhet, og norsklæreren kan på mange måter være løsningen på disse utfordringene. Bruk av nettressurser og annet materiell vil kunne bidra til en mer helhetlig fremstilling av talemålsemnet, selv om en også vil kunne møte de samme utfordringene i de digitale ressursene. Det likevel slik at lærebøkene, som Skjelbred (2019) påpeker, blir en felles referanseramme for elevene i skolen. Om lærebøkene som danner denne felles referanserammen ikke er gode nok, er det problematisk. Lærerens kompetanse kan selvsagt bidra til å redusere betydningen av lærebøkenes svakheter, men det er like fullt et problem om de felles referanserammene forsvinner.

En annen innfallsvinkel til arbeidet med talemål i skolen, er å drive diskursanalyse i klasserommet. Rymes (2010) forklarer det som at man undersøker, sammen med elevene, hvilke måter vi bruke språk på i ulike sammenhenger. Det kan både være i klasseromsammenheng og i deler av elevens liv. Det kan både handle om hvilke ord man bruker, men også i hvilke sammenhenger det er knyttet noen forventninger til hvordan man bruker språk. Denne måten å arbeide på er uavhengig av læreboka, den er basert på elevene selv og den språklige virkeligheten de er en del av. Rymes (2010, s. 542) peker på at ved å drøfte hvilke språklige muligheter og begrensninger vi har, bidrar til å styrke elevenes metaspråklige kompetanse.

Dagens talemålssituasjon er kompleks, og det er av betydning hvordan vi møter den flerspråklige virkeligheten. Det er derfor nødvendig at flerspråklighet blir fremholdt som en ressurs snarere enn et problem. Hvis det språklige mangfoldet skal være en ressurs for barn og unges språkkompetanse, må det kanskje til noen nye perspektiver på hva språklig mangfold er i dag. De ulike holdningene til språk som eksisterer i samfunnet er vanskelige å forholde seg til, og en må trå varsomt så man ikke selv bidrar til å reprodusere de samme holdningene.

Bortfallet av en nasjonal lærebokgodkjenning gjør at en ikke lenger har kontroll på hverken faglig kvalitet eller hvilket fagstoff som formidles i lærebøkene. Valg av lærebøker er derfor noe som er overlatt til kommunene, skolene eller lærerne selv. Hårstad (2019, s. 42) mener det er et argument for at fagmiljøene i større grad kaster et blikk på lærebøkene, slik at problematiske sider ved bøkene kommer til syne. Fraværet av lærebokgodkjenning medfører uansett at skolene og lærerne er nødt til å bruke tid når de velger lærebøker. Ikke minst er det viktig at de møter lærebøkene med et kritisk blikk.

6. Oppsummering og vegen videre

Gjennom denne oppgaven har jeg vist hvordan ulike lærebøker for ungdomstrinnet fremstiller det jeg har definert som talemålsemnet i norskfaget. Gjennom en kritisk diskursanalyse har jeg vist hvordan de ulike lærebøkene forholder seg til fagtradisjonene dialektologi og sosiolingvistik. Jeg har dermed vist hvordan ulike perspektiver på språk blir fremstilt i lærebøkene, og ikke minst har jeg pekt på hvilke perspektiver på språk som mer eller mindre utelates i fremstillingene. Den dialektologiske tradisjonen står fremdeles sterkt, og koblingen mellom språk og sted kommer ofte til uttrykk i lærebøkene. Jeg har også vist hvordan ulike holdninger til språk kommer til uttrykk. En ser blant annet at forestillingene om et standardtalemål implisitt kommer til uttrykk i lærebøkene, og at elevene i flere av bøkene skal diskutere hva som er «fint» eller «stygt» talemål. Jeg har derfor vært noe kritisk til måten de ulike lærebøkene har behandlet tematikken på. I tillegg har jeg pekt på at språklig variasjon blir fremstilt på ulike måter i lærebøkene, og at noen aspekter ved språklig variasjon er underkommunisert. Særlig gjelder det språklig variasjon av sosial art, for eksempel inter- og intraindividuell variasjon. Det at vår språklige virkelighet blir stadig mer mangfoldig, gjør at jeg har pekt på et behov for lærebøker som i større grad ivaretar språkbrukerne som i dag ikke passer inn i det norske dialektlandskapet – i hvert fall ikke slik det er tegnet opp med skraverte og fargelagte felt i lærebøkene.

Måten de ulike lærebøkene forvalter læreplanens føringer i sine fremstillinger av talemålsemnet, har også blitt kritisert i oppgaven. En kan si at lærebøkene ivaretar kompetansemålene i læreplanen, men at de skriver noe kort og forenklet om de ulike temaene som er beskrevet i planen. Særlig har jeg pekt på misforholdet mellom lærebøkene og læreplanens formålstekst.

Det er likevel viktig å poengtere at dialektologiens historiske fremstilling av det norske språket har vært viktig i norskfaget, og er det fremdeles. Den er et bilde på hvor vi har vært, og den er en del av de ulike forestillingene om det norske, som har vært en viktig del av identitetsbyggingen i Norge. Likevel må denne historiske dimensjonen dele oppmerksomhet med en nåtidig og dagsaktuell språklig virkelighet. Det sosiolingvistiske landskapet kan ikke nødvendigvis tegnes, men vi må tegne det for elevene våre gjennom de ordene vi bruker om språk. Norskfaget skal være et fag for alle, og det skal talemålsemnet være også. For at en skal kunne favne alle, må en gi emnet mer oppmerksomhet. Det må være både tid og rom for

å inkludere både de dialektologiske og de sosiolingvistiske perspektivene. Oppmerksomheten må i større grad bli rettet de ulike språkbrukerne, *elevene*, og man må etterstrebe et syn på språk som vurderer både mangfold og flerspråklighet som en ressurs. Da kan emnet bli spennende – for alle.

For noen dager siden delte Utdanningsdirektoratet de kommende læreplanene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Der kan man se at det har skjedd noen interessante endringer sammenlignet med dagens læreplan i norsk, og disse endringene kan også ha betydning for talemålsemnet. Når man ser hvordan dialektbegrepet beskrives i de ulike lærebøkene, og hvordan språk og sted stadig kobles sammen, er det interessant å se at ordet dialekt ikke blir nevnt i den kommende læreplanen. I stedet ser man at ord som talespråk og talespråkvarianter går igjen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg står det under overskriften «Fagets relevans og sentrale verdier»:

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet for opplæringen. Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2)

Særlig interessant er det at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs. Der hvor det tidligere har gått frem at det språklige mangfoldet er en ressurs, er det nå eksplisitt uttalt at flerspråklighet er en del av dette språklige mangfoldet. En ser også andre interessante beskrivelser under kjerneelementet «Språklig mangfold»: «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Det er særlig interessant at det rettes oppmerksomhet mot det å forstå egen og andres språklige situasjon. Gjennom denne oppgaven har jeg pekt på at språkbruk på individnivå har vært underkommunisert i lærebøkene, og det er derfor fint at læreplanen i enda større grad konkretiserer den dimensjonen ved språk.

Også i kompetansemålene ser man noen endringer i den kommende læreplanen. I målene for 10. trinn står det blant annet at elevene skal kunne «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (min understreking). I tillegg skal de kunne «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Særlig verbet *utforske* peker i retning av mer aktive og undrende elever, og verbet legger derfor noen føringer for hvordan man skal arbeidet med talemålsemnet i årene som kommer. Det legger også til rette for at man i større grad kan gå i dybden på fagstoffet.

Er talemålsemnet fremtidsrettet nok? Er det relevant for alle? Innledningsvis stilte jeg disse to spørsmålene. Den kommende læreplanen gjenspeiler kanskje en erkjennelse av at behandlingen av talemålsemnet til nå ikke har gjenspeilet den språklige virkeligheten vi lever i. Det er likevel noen trekk ved den kommende læreplanen som kan legge til rette for et talemålsemne med ny – og kanskje mer fremtidsrettet – innretning.

Referanser

- Andreassen, S.-E. (2016, Mai). Forstår vi læreplanen? (Doktoravhandling, UiT). Tromsø. Hentet fra https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Asdal, F. A. & Justdal, H. (2006). *NB! Norsk boka 8*. Oslo: Damm.
- Aske, J., Jetne, Ø., Løkke, M. & Rosslund, K. (2008). *Neon 10. Norsk for ungdomstrinnet. Studiebok*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane. Omsett og med etterord av R.T. Slaattelid*. Bergen: Ariadne.
- Bell, A. (2014). *The guidebook to sociolinguistics*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014). *Nye Kontekst Basisbok 8-10*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blichfeldt, K. Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10. Basisbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Bull, E. (2014, Oktober 14). *Arbeiderklasse*. Hentet 7. november 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/arbeiderklasse>
- Bull, T. (2009). Norsk i Norge. I T. Bull & A.-R. Lindgren (Red.), *De mange språk i Norge: Flerspråklighet på norsk* (ss. 185-210). Oslo: Novus forlag.
- Chambers, J. & Trudgill, P. (1998). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). New York: Routledge.
- Det kongelige barne-, l. o. (2012-2013). *Meld. St. 6. En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2015-2016). *Meld. St. 28. Fag - Fordypning - Forståelse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Eckert, P. (2003, 7. mars). Sociolinguistics and authenticity: An elephant in the room. *Journal of Sociolinguistics*, ss. 392-431. Hentet 7. november 2019 fra https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9481.00231?shared_access_token=u1DmbH08GbHpNiSaRIQKFIta6bR2k8jH0KrdpFOxC65UTg-48E5Snxl4t8_cfARv_KkmpNLBJC06hRlobJnDujzOwgyrAI8xkuBF56SHYHIFhfNFCNXGGDFY7aNjWk8NQNWRPY47QL44C9U6ZZ7vCA%3D%3D
- Eckert, P. (2012, 19. juni). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, ss. 87-100. Hentet fra <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWaves.pdf>
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo PFI. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf
- Eriksen, T. B. (2017, Oktober 6). *Morgenbladet*. Påfyll. Hentet 5. november 2019 fra Morgenbladet: <https://morgenbladet.no/pafyll/2017/10/skal-jeg-la-skolen-gi-ut-beskjeder-med-skrivefeil>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Harlow: Longman Group.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. Harlow: Pearson education limited.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2015). *Fabel. Lærebok 10*. H. Aschehoug & Co.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Gryteselv, S. (2013). *Tradisjon og modernitet*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunvordal, B. E. (2012, Mai 12). "Før hadde man ikke fly, og da visste man ikke at andre mennesker snakket annerledes": Elevers arbeid med språklig variasjon og endring i Norge. Trondheim, Trondheim. Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148817/Gunvordal_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics* (4. utg.). London and New York: Routledge.
- Hårstad, S. (2010). Unge språkbrukere i gammel by. Trondheim. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52101783.pdf>
- Hårstad, S. (2019, 7. oktober). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting*, ss. 23-47. Hentet fra <https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/4810/4726>
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen. Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap: Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen damm AS.
- Ims, I. (2014). "Alle snakker norsk". Språkideologi og språklig differensiering i mediene. *NOA. Norsk som andrespråk*, 30(1), ss. 5-40.

- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I P. V. Kroskrity, *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. (ss. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- Jensen, M. & Groseth, J. (2015). *Saga. Grunnbok 10*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Jensen, M. & Lien, P. (2002). *Frå Saga til CD. B-boka*. Forlaget Fag og Kultur.
- Jensen, M. & Lien, P. (2008). *Fra Saga til CD. 10A*. Bergen: Forlaget Fag og Kultur.
- Johnstone, B. (2010). Locating Language in Identity. I C. Llamas, & D. Watt, *Language and identity* (ss. 29-36). Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2011). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA - Norsk som andrespråk*, 35.
- Kulbrandstad, L. A. (2015, 1. februar). Språkholdninger. *NOA norsk som andrespråk*, 30, ss. 247-283.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28(2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Mæhlum, B. (2009). Standardtalemål? Naturligvis! *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, ss. 7-24.
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2016). *Det norske dialektlandskapet* (1. utg.). Trondheim og Oslo: Cappelen Damm AS.
- Quist, P. (2009, 2. april). Multietnolekt - del af stilistiske praksisser i storbyen. *NyS - Nydanske sprogstudier*, ss. 10-33. Hentet fra <https://doi.org/10.7146/nys.v37i37.13471>
- Quist, P. (2017). Sprog-krop-sted: Dialektsamfundets meningskabende orden. *Nordica Helsingiensia*, ss. 57-71. Hentet 7. november 2019 fra https://static-curis.ku.dk/portal/files/196047051/Sprog_krop_sted_Dialektsamfundets_meningskabende_orden.pdf
- Rymes, B. (2010). Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires. I N. H. Hornberger, & S. L. McKay, *Sociolinguistics and Language Education* (ss. 528-546). Bristol: Channel View Publications Ltd.
- Røyneland, U. (2008). Språk og dialekt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & G. Sandøy, *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (ss. 15-34). Cappelen akademisk forlag.
- Røyneland, U. (2017). Hva skal til for å høres ut som du hører til? Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge. (J.-O. Östman, C. Sandström, P. Gustavsson, & L. Södergård, Red.) *Nordica Helsingiensia*, 48, ss. 91-106.

- Sandøy, H. (2003). Språkomgrepet, språkholdninger og purismen. I H. Sandøy, R. Brodersen, & E. Brunstad, *Purt og reint. Om purisme i dei nordiske språka* (ss. 19-36). Volda: Skrifter fra Ivar Aasen-instituttet nr. 15.
- Sandøy, H. (2009, 25. mai). Standardtalemål? Ja, men ...! *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, ss. 27-47.
- Sem, V. (Regissør). (2017). *Debatten om norskfaget: Hva er greia* [Film]. Hentet November 11, 2019 fra <https://www.nrk.no/kultur/norskfagstriden-pa-1-2-3-1.13401944>
- Skjekkeland, M. (2005). *Dialektar i Noreg. Tradisjon og fornying*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Skjelbred, D. (2019). Læremidlene - et tema som forsvant i skoledebatten. *Bedre skole*, 31(4), ss. 44-49.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sollid, H. (2019, 19. juni). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, ss. 1-21. doi:<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Språkrådet. (u.d.). *Bokmålsordboka*. Hentet fra Bokmålsordboka: https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=dialekt&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Språkrådet. (u.d.). *Nynorskordboka*. Hentet fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+dialekt&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok= begge
- Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14, ss. 33-62. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/976>
- Svennevig, J. (2007). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Torvatn, A. C. (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133736/rapp13_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torvatn, A. C. (2009). Lærebokvett. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Undervisningsplan for gymnasiet, i henhold til Lov om høiere almenskoler af 27de juli 1896 §11.* (1899). Kristiania: Det norske aktieforlag. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009051403024
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 13. mai). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra Kompetansemål etter 10. årstrinn: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansomal-etter-10.-arstrinn>

- Utdanningsdirektoratet. (2016, 22. april). *Hvordan er læreplanene bygd opp?* Hentet fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 18. mai). *Å forstå kompetanse*. Hentet Oktober 25, 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26. novembe). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet November 12, 2019 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. Hentet November 12, 2019 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 15. november). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- van Ommeren, R. (2017). I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10 - Språkboka* (ss. 153-168). Oslo: Universitetsforlaget.
- van Ommeren, R. & Kveen, P. M. (2019). Det folkelingvistiske konseptet "tonefall". Ei sosiolingvistisk utforskning av prosodiens indeksikalitet. *Maal og Minne*, ss. 31-59. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610974/van%2bOmmeren%2b%2526%2bKveen%2b2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Veum, A. (2011). Kva er diakron diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (ss. 81-108). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Åfarli, T. A. & Mæhlum, B. (2014). Language variation, contact and change in grammar and sociolinguistics. I T. A. Åfarli, & B. Mæhlum, *The sociolinguistics of grammar* (ss. 1-111). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

