

Ida Misund

Talespråklig variasjon og mangfold i norskfaget

En kvalitativ innholdsanalyse av to lærebøker i norsk sin fremstilling av talespråklig variasjon og mangfold i Norge

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Heidi Brøseth

Mai 2022

Ida Misund

Talespråklig variasjon og mangfold i norskfaget

En kvalitativ innholdsanalyse av to lærebøker i norsk
sin fremstilling av talespråklig variasjon og mangfold i
Norge

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Heidi Brøseth
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan lærebøker i norsk på ungdomstrinnet fremstiller talespråklig variasjon og mangfold. I 2020 kom den nye læreplanen – fagfornyelsen – og med det måtte også lærebøkene revideres. Med den nye læreplanen kom det også endringer i norskfaget, og blant dem var endringene i kompetansemålet som omhandler talemålemnet. Derfor er det også av interesse å se på hvordan lærebøkene har tilpasset seg endringene. Studien er basert på lærebøkene *Kontekst* og *Norsk 9*, og formålet er å se på hvordan de fremstiller talespråklig variasjon og mangfold.

På bakgrunn av dette er problemstillingen for denne oppgaven: *Hvordan fremstiller lærebøker i norsk talespråklig variasjon og mangfold i Norge?* Tilknyttet problemstillingen inneholder oppgaven tre forskningsspørsmål. Det første handler om fremstillingen er preget av dialektologi eller sosiolingvistik. Det andre spørsmålet ser på hvilke perspektiver på språk som kommer til uttrykk. Her blir det sett på både hvilke holdninger som kommer til uttrykk, hvilket mangfold som blir representert og hvordan lærebøkene ser på sammenhengen mellom språk og identitet. Det siste forskningsspørsmålet handler om i hvilken grad lærebøkene samsvarer med formuleringene i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål gjør jeg en kvalitativ innholdsanalyse av to lærebøker. Metodens tilnærming er i stor grad inspirert av Grønmo (2016). Tidligere studier som har vært en inspirasjon til denne oppgaven er Hårstad (2019) og Holmvik (2019). Som teoretisk rammeverk til denne oppgaven har jeg sett på både lærebokas posisjon i skolen og læreplanen. Her er det Blikstad-Balas (2014) og Hårstad (2019) jeg har støttet meg til. Dialektologi og sosiolingvistik har også vært viktig teori i oppgaven, og her er det særlig van Ommeren (2021) og Mæhlum og Røyneland (2012) jeg støtter meg til. Perspektiver på språk er også et viktig teoretisk bakteppe for oppgaven. Her er det van Ommeren (2021), Solheim og Hårstad (2021), Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021) og Matre og Nygård (2021) som i stor grad har vært viktig.

Resultatene i studien viser at fremstillingen i de to lærebøkene er ganske forskjellig. *Kontekst* kombinerer dialektologi og sosiolingvistik i sin fremstilling, i tillegg til at de inkluderer et større mangfold av ulike talemålsvarianter og språk. Gjennom oppgavene i kapittelet legger *Kontekst* opp til å reflektere over holdninger til flere aspekt ved mangfoldet. Og samlet sett samsvarer de i varierende grad på formuleringene i læreplanen. *Norsk 9* har et mer dominerende fokus på dialektologien og inkluderer ikke hele det store mangfoldet som preger det norske språksamfunnet. Holdningene kapittelet legger opp til at elevene skal reflektere rundt handler i stor grad om holdninger til de ulike dialektene. Derfor viste resultatene at *Norsk 9* ikke i like stor grad som *Kontekst* samsvarer med læreplanen.

Abstract

In this assignment I am analyzing how textbooks in Norwegian at the lower secondary level present colloquial variation and diversity. In 2020 the new curriculum was released – “Fagfornyelsen”– and with that, textbooks also had to be revised. Following the changes in the curriculum there were also changes in the subject Norwegian, among them were changes in the competence goal that deals with the subject of the spoken language. Therefore, it’s of interest to look at how the textbooks have adapted to the changes. The study is based on two textbooks; *Kontekst* and *Norsk 9*, and the purpose is to look at how they present spoken language variation and diversity.

Based on this, the issue for this thesis is: *How does textbooks in Norwegian correspond linguistic variation and diversity in Norway?* Associated to the issue this thesis contains three research-query. The first query debates if the correspond is characterized by dialectology or sociolinguistics. The second query looks at which perspectives on language is expressed. Including which countenance is expressed, the diversity that is represented and how the textbooks look at the connection between language and identity. The last query is about the extent to which the textbooks correspond with the wording in the Curriculum for the Knowledge Promotion 2020 (LK20).

To render the thesis’s issue and research-query I’m rendering a qualitative content analysis of two textbooks. The approach to the method is largely inspired by Grønmo (2016). Earlier studies that’s been an inspiration for this thesis is Hårstad (2019) and Holmvik (2019). As a theoretical framework for this thesis, I’ve researched both the textbooks positioning towards the school and curriculum. Here I have relied on Blikstad-Balas (2014) and Hårstad (2019). Dialectology and sociolinguistics have also been important theories in the thesis; hence I support van Ommeren (2021) and Mæhlum and Røyneland (2021). Perspective on language is also an important theoretical backdrop for the thesis. Here it’s van Ommeren (2021), Solheim and Hårstad (2021) and Mate and Nygård (2021) that have played a great deal of importance.

The results of the study show that the presentation in the two textbooks is quite different. Context combines dialectology and sociolinguistics in their presentation, in addition to the fact that they include a greater diversity of different dialect variants and languages. Through the tasks in the chapter, *Konteksts* aims to reflect on countenance to several aspects of diversity. And overall, they correspond to varying degrees to the wording of the curriculum. *Norsk 9* has a more dominant focus on dialectology and does not include all the great diversity that characterizes the Norwegian language community. The countenance the chapter proposes for the students to reflect on are largely about countenance to the various dialects. Therefore, the results showed that *Norsk 9* does not correspond to the curriculum to the same extent as *Kontekst*.

Forord

Å skrive masteroppgave har ikke vært en dans på roser. Det har vært et halvår med stress og frustrasjon. Samtidig har det også vært en spennende prosess som har gitt meg veldig mye lærdom. Både om det å skrive masteroppgave og om temaet for studien. At prosessen nå er over kjennes dog veldig godt.

Det er mange som fortjener en takk for at denne masteroppgaven nå er ferdig. Spesielt en stor takk til mine to samboere. Å skrive masteroppgave kan være en ensom prosess, og det har derfor vært til stor hjelp å ha de å støtte seg på. Og en stor takk til Tiril som har stilt opp med motiverende ord og god hjelp gjennom hele prosessen.

Takk til Rebekka for hjelp til korrekturlesing.

Og selvfølgelig en stor takk til min veileder Heidi Brøseth. Dine gode tips og fantastiske veiledning har vært med på å løfte denne oppgaven. Våre samtaler har også gitt meg mange ideer og nye perspektiver som har vært med på å opprettholde motivasjonen gjennom semesteret.

Trondheim, 20. mai 2022

Ida Misund

INNHALDSFORTEGNELSE

1	INTRODUKSJON	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.2.1	<i>Studiens avgrensning</i>	2
1.2.2	<i>Begrepsavklaringer</i>	3
1.3	OPPGAVENS OPPBYGGING	4
2	TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING	5
2.1	LÆREBOKA OG DENS POSISJON I NORSK SKOLE	5
2.1.1	<i>Kunnskapsløftet 2020</i>	6
2.2	TIDLIGERE FORSKNING	7
2.3	DIALEKTOLOGI OG SOSIOLINGVISTIKK	8
2.4	DAGENS SPRÅKSITUASJON I NORGE	9
2.5	PERSPEKTIVER PÅ SPRÅK	10
3	METODE	13
3.1	KVALITATIV TILNÆRMING	13
3.1.1	<i>Fortolkningsbasert tilnærming</i>	13
3.2	KVALITATIV INNHOLDSANALYSE	14
3.2.1	<i>utvalg</i>	15
3.2.2	<i>analyseprosessen</i>	16
3.3	METODISKE UTFORDRINGER	17
4	ANALYSE	19
4.1	GEOGRAFISK VARIASJON	19
4.2	SOSIAL VARIASJON	20
4.3	DEFINISJON AV SPRÅKLIG VARIASJON	21
4.4	SPRÅKLIG MANGFOLD	22
4.5	HOLDNINGER TIL SPRÅKLIG VARIASJON OG MANGFOLD	23
5	DRØFTING	25
5.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: ER FREMSTILLINGEN PREGET AV DIALEKTOLOGI ELLER SOSIOLINGVISTIKK?	25
5.2	FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: HVILKE PERSPEKTIVER PÅ SPRÅKLIG VARIASJON OG MANGFOLD KOMMER TIL UTTRYKK?	28
5.2.1	<i>språkmangfold</i>	28
5.2.2	<i>Språk og identitet</i>	29
5.2.3	<i>Språkholdninger og språkideologier</i>	30
5.3	FORSKNINGSSPØRSMÅL 3: HVORDAN SAMSVARER LÆREBØKENE MED LÆREPLANEN?	31
5.3.1	<i>Kompetansemålet</i>	31
5.3.2	<i>Fagets relevans, sentrale verdier og kjerneelementer</i>	32
6	AVSLUTNING	34
6.1	VIDERE FORSKNING	35
	REFERANSELISTE	36

1 INTRODUKSJON

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

I 2020 trådte den nye læreplanen – fagfornyelsen – i kraft. Med den kom det flere endringer, også i norskfaget. En endring som fanget min interesse var endringene knyttet til talemålsemnet. «Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (UDIR, 2020c). Slik lyder ett av kompetansemålene i norsk etter 10. årstrinn i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) var dette kompetansemålet litt annerledes: «gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og de skriftlige målformene nynorsk og bokmål» (UDIR, 2013). Det er altså en endring i inkludering av flere variasjoner og et større mangfold både av ulike språk, men også talespråksvarianter i det nye kompetansemålet. Med ny læreplan kommer også nye lærebøker. Da er det naturlig å tenke at det også blir endringer her. Derfor var dette noe jeg ønsket å se nærmere på når jeg skulle bestemme meg for tema for min masteroppgave.

Gjennom masteremnet i forrige semester arbeidet vi en del med tidligere forskningsartikler og masteroppgaver. Her kom jeg over to oppgaver som har sett på talemålsemnets fremstilling i lærebøker. Disse studiene så på lærebøker tilknyttet LK06, og vist begge samme funn. Funnene handlet om at talemålsemnet var lite fremtidsrettet og ikke inkluderte alle elever. Mye av grunnen til dette henger sammen med at bøkene, som jo tar utgangspunkt i læringsmålet fra LK06, har et størst fokus på dialektologi. Med endringene i kompetansemålet i LK20 ble det derfor enda mer interessant å se på hvordan lærebøker som har kommet etter LK20, fremstiller dette emnet. En slik studie vil på mange måter være en videreføring av de to studiene, men er også en studie som det ikke har blitt gjort noen lignende av enda, siden både læreplanen og lærebøkene kom ut i 2020 og 2021.

I denne studien ønsker jeg altså å se på hvordan lærebøker etter LK20 fremstiller talemålsemnet. Og det er flere grunner til at jeg har valgt lærebøker som materiale. For det første har læreboka fortsatt en sentral plass i skolen (Blikstad-Balas, 2014, s. 325), selv om det stadig kommer nye digitale læremidler og andre ressurser. Dette er også noe jeg selv har observert gjennom praksisperioder på flere ulike skoler. På bakgrunn av dens plass i skolen mener jeg også at det er viktig å se nærmere på hvordan lærebøker fremstiller ulike emner fordi det ofte ikke blir stilt spørsmål til deres innhold. Dette kan støttes i det Hårstad (2019, s. 25) legger i begrepet «sannings-tekster» som går ut på at lærebøkene fremstår som heldekkende, objektive og verdinøytrale selv om dette i praksis er umulig. I tillegg sier han at lærebøkene fremstår som autoritative og dermed også har en betydelig effekt på leseren. En annen grunn til at jeg ønsker å se på lærebøkene er for å se hvordan de har tilpasset seg de nye formuleringene i læreplanen.

I Holmvik (2019) sin studie stilte han seg spørrende til hvor relevant talemålsemnet var for alle elever i dagens skole. Med en større inkludering av variasjoner og språk i læreplanens føringer, er det kanskje også en erkjennelse om at det trengs en fornyelse av talemålsemnet.

1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Formålet med denne studien er å se på hvordan lærebøker i norsk fremstiller talespråklig variasjon og mangfold i Norge. Ut ifra dette er problemstillingen for denne oppgaven: *Hvordan fremstiller lærebøker i norsk talespråklig variasjon og mangfold i Norge?* For å lettere kunne svare på problemstillingen, og gjøre det mer tydelig hva jeg legger i den, har jeg også utformet tre forskningsspørsmål:

- Er fremstillingen preget av dialektologi eller sosiolingvistikk?
- Hvilke perspektiver på språk kommer til uttrykk?
- Hvordan samsvarer lærebøkene med formuleringene i LK20?

Det første forskningsspørsmålet handler om hvilke av de to fagtradisjonene innenfor språkvariasjon som preger fremstillingen. Her vil det bli sett på om det er geografisk eller sosial variasjon som er i fokus. I det andre forskningsspørsmålet, om hvilke perspektiver på språk som kommer til uttrykk, er det holdninger til språk og talemålsvarianter, koblingen til identitet og synet på mangfold som blir sett på. I det siste forskningsspørsmålet er det som mål å se på i hvilken grad lærebøkene samsvarer med formuleringene i LK20. Dette gjelder kompetansemålet, men også formuleringene i *Fagets relevans og sentrale verdier og Kjerneelementer*.

1.2.1 STUDIENS AVGRENSNING

I denne studien har jeg gjort noen avgrensninger. Den første avgrensningen er knyttet til lærebøkene. Problemstillingen referer til «lærebøker», og i dette mener jeg de trykte lærebøkene. Jeg har valgt å ikke ta med eventuelle digitale ressurser knyttet til lærebøkene. Grunnen til dette er som jeg viste til i kapittel 1.1 at lærebøkene fortsatt har en sentral plass i skolen og mine egne erfaringer med at digitale ressurser ofte blir brukt som tilleggsmateriale og at det er lærebøkene som ofte er hovedmaterialet i undervisningen. Videre avgrenser oppgaven min seg til lærebøker på ungdomstrinnet. Dette fordi mye av studien tar utgangspunkt i kompetansemålet som ble nevnt over i kapittel 1.2, som er et kompetansemål etter 10. årstrinn. I tillegg har jeg valgt å avgrense omfanget til 2 lærebøker – *Kontekst* og *Norsk 9*. Grunnen til at jeg har valgt to bøker er på grunn av oppgavens omfang og at jeg ønsker å gå i dybden på innholdet i de to bøkene. Av bøker jeg kunne velge mellom, som har kommet etter LK20 i norsk for ungdomstrinnet, var det fire lærebøker å velge mellom. Grunnen til at det ble nettopp *Kontekst* og *Norsk 9* er fordi de er fra store forlag – henholdsvis Gyldendal og Cappelen Damm – og det kan derfor være grunn til å tro at de vil bli brukt av mange skoler. Det er også bøker jeg ikke er kjent med fra før, noe som gjør at jeg ikke har noen forhåndsinntrykk av bøkene. Videre har jeg avgrenset datamaterialet til de kapitlene som omhandler talespråklig variasjon og mangfold. Det er i hovedsak her bøkene tar for

seg temaet, og jeg mener det er ved gjennomgangen av et slikt tema de får frem hvordan de fremstiller talespråklig variasjon og mangfold. Jeg vil i kapittel 3.2.1 gå nærmere inn på lærebøkene og deres innhold.

1.2.2 BEGREPSAVKLARINGER

I problemstillingen er begrepene «talespråklig variasjon og mangfold» og «lærebøker» sentrale. Jeg vil derfor kort definere begrepene, og vise til hva jeg i denne studien legger i disse begrepene. Med språklig variasjon mener jeg ulike variasjoner av språket som enten er geografiske eller sosiale. Van Ommeren (2021, s. 181) skiller også mellom sosiale og geografisk variasjon, og sier at når vi snakker om geografiske forskjeller er det alltid sider av talespråkets variasjon vi overser. For mye av forskjellene som kan bli observert innenfor et geografisk område, kan vise til sosiale forhold. Å skulle illustrere variasjonsmønstre på kart blir derfor vanskelig. Sosiale forhold kan ses i ulike sosiale lag av befolkningen og blant ulike individer og hos ett og samme individ (van Ommeren, 2021, s. 181). Så i variasjon legger jeg i denne oppgaven alle former for variasjon av språket – både sosiale og geografiske. Begrepet språklig mangfold sikter til det mangfoldige språklandskapet i Norge. Røyneland (2020, s. 62) viser til det språklige mangfoldet gjennom de norske dialektene, de samiske språkene, norsk tegnspråk, de nasjonale minoritetsspråkene, engelsk og nyere minoritetsspråk. Selv om majoriteten av innbyggerne i landet vårt er vokst opp i Norge, defineres 14% som innvandrere (van Ommeren, 2021, s. 167). Dette er en indikator for et mangfold av religioner, kulturer, etnisiteter og erfaringer. Mangfold og variasjon i språket utgjør en del av dette bildet. Van Ommeren (2021, s. 167) sier videre at det er mange som bruker andre språk enn norsk, og disse språkene representerer også språklig variasjon. Blant de som bruker samme språk, kan det også være forskjeller både mellom ulike individer og ulike grupper og i møte mellom norsk og andre språk vokser også nye språklige fenomen fram (van Ommeren, 2021, s. 167). Så med språklig mangfold mener jeg i denne studien alle former for variasjon og ulike språk som utgjør språklandskapet i Norge i dag.

Det siste begrepet, «lærebok», er i denne studien referert til de trykte lærebøkene tilhørende faget norsk. Skrunes (2010, s. 33) påpeker at det er vanskelig å komme med en klar definisjon av begrepet lærebok. Han definerer lærebok sin presentasjon av lærebokforskning som en «elevbok som er skrevet med sikte på en regelmessig bruk i undervisningen, og som dekker vesentlige deler av mål og innhold i faget» (Skrunes, 2010, s. 34). Han skiller begrepet lærebok fra læremidler og sier at læremidler er alle tilleggsmaterialene til læreboka (Skrunes, 2010, s. 34). Det er noe lignende definisjon jeg går ut ifra i denne oppgaven, gjennom at jeg mener de trykte lærebøkene som er ment til regelmessig bruk i undervisningen, og som dekker store deler av mål og innhold i faget norsk. Læremidler som alle tilleggsmaterialer og digitale læremidler medregnes ikke her og vil ikke være et fokusområde for studien.

1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING

Denne oppgaven har seks hovedkapitler. I det første kapitlet har bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål, studiens avgrensning og begrepsavklaringer og studiens oppbygning blitt presentert. I det andre kapitlet – teoretiske perspektiver og tidligere forskning – vil jeg gjøre rede for de teoretiske rammene for studien, samt to tidligere studier som omhandler liknende tema. Det teoretiske rammeverket vil brukes i drøfting av resultatene i kapittel 5. I det tredje kapitlet vil studiens metode bli presentert. Her vil jeg gjøre rede for kvalitativ metode, forskningsbasert tilnærming, kvalitativ innholdsanalyse, analyseprosessen og metodiske utfordringer. I analysen, det fjerde kapitlet, vil jeg presentere funnene fra analysen. Dette kapitlet er delt inn i fem ulike undertitler basert på de ulike kategoriene i analysen. Kategoriene for analysen vil bli presentert i kapittel 3.2.2. I det nest siste kapitlet kommer drøftingen. Her vil funnene fra analysen bli drøftet opp mot de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen. Avslutningsvis vil jeg i det siste kapitlet gjøre en oppsummering av oppgavene, og komme med en konklusjon på problemstillingen.

2 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING

For å kunne svare på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene, er det ulike teoretiske perspektiver som må trekkes frem. Først vil jeg se på læreboka og dens posisjon i norsk skole, samt Kunnskapsløftet 2020. Dette fordi et av studiens forskningsspørsmål ser på sammenhengen mellom lærebøkene og læreplanen. Det vil derfor være av relevans å gå nærmere inn på hva læreplanen uttrykker, og lærebøkers stilling i forhold til både læreplanen og skole. Videre vil jeg presentere de to tidligere studiene som har sett på lærebøker fra LK06, ettersom denne studien kan ses på som en videre undersøkelse av disse, og en fornyet forskning på feltet. Så vil jeg se på dialektologi og sosiolingvistik, dagens språksituasjon i Norge og perspektiver på språk. Som er mye av det teoretiske grunnlaget de to første forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i, og som alle er perspektiver på talespråklig variasjon og mangfold som skal vil være med på å kunne gi et svar på hvordan lærebøkene fremstiller emnet.

2.1 LÆREBOKA OG DENS POSISJON I NORSK SKOLE

Ifølge Blikstad-Balas (2014, s. 325) er læreboka den viktigste teksten i skolen, og den blir brukt gjennomgående i de aller fleste fag. Selv om det i dag er flere andre tilgjengelige ressurser, spesielt digitale læringsressurser, viser forskning at læreboka fortsatt har en stor plass (Blikstad-Balas, 2014, s. 325). Også Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005, s. 73) viser til at læreboka fortsatt har en sentral plass i skolen, og at den er mest dominerende på ungdomstrinnet. En grunn til at læreboka fortsetter å holde på sin posisjon i skolen forklarer Blikstad-Balas (2014, s. 328) med at det er en innarbeidet praksis i skolen, på tvers av fag og trinn. Lærebøkene er også skreddersydd for nettopp å bli brukt i skolen gjennom at den er utformet for å møte kravene i en konkret læreplan. Lærebøker kan derfor ses på som en fortolkning av læreplanen og vil dermed ha innvirkning på undervisningen når mange lærere aktivt bruker den i sin planlegging av undervisningen. Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005, s. 73) er også enig i Blikstad-Balas' (2014) begrunnelse av lærebokas sentrale plass i skolen, og sier at praksisen med å benytte seg av læreboka i hvert fag ser ut til å stå sterkt i klasserommene, men at de også kombineres med tilleggsmateriell.

Hvilke tekster som blir brukt i skolen, er av stor betydning (Blikstad-Balas, 2014, s. 325), og læreboka er en av de tekstene som blir mye brukt. En viktig grunn til at det er av stor betydning å se på hva lærebøkene inneholder er knyttet til dens troverdighet og autoritet. Ifølge Blikstad-Balas (2014, s. 332) er en utfordring knyttet til troverdighet at elevene ikke ser ut til å stille seg kritisk til det som står i lærebøkene. Hun sier videre at elevene tar det for gitt at lærebøker og tilhørende ressurser har troverdig informasjon. En annen grunn er som nevnt i kapittel 1.1 at lærebøkene fremstår som «sannings-tekster» fordi de blir sett på som objektive, heldekkende, balanserte og verdinøytrale (Hårstad, 2019, s. 25). I praksis er slik umulig og lærebøker vil alltid implisere en form for ideologidanning (Hårstad, 2019, s. 25). I emnet språk er dette også gjeldende. Ifølge Hårstad (2019, s. 35) viser lærebøker ulike spor av ideologisk farging i sin fremstilling av kulturelle og språklige verdener.

2.1.1 KUNNSKAPSLØFTET 2020

Ifølge Blikstad-Balas (2014, s. 328) blir lærebøker alltid utformet for å møte kravene i en konkret læreplan. Derfor er det i denne sammenheng naturlig å se nærmere på Læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (LK20), som er læreplanen bøkene jeg har valgt tar utgangspunkt i. For i og med at de er utformet etter kravene i læreplanen, kan man se på lærebøkene som en fortolkning av læreplanens fag- og kunnskapssyn (Blikstad-Balas, 2014, s. 328). I tillegg er et av forskningsspørsmålene å se på hvordan lærebøkene samsvarer med læreplanen, og det er derfor vesentlig å gå nærmere inn på hva læreplanen i norsk uttrykker om talespråklig variasjon og mangfold.

I LK20 er det ett kompetansemål etter 10. årstrinn som er relevant for denne studien. Dette kompetansemålet sier at elevene skal «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (UDIR, 2020c). Endringene fra LK06 sitt kompetansemål om talespråk handler mye om inkludering av et større mangfold. Kompetansemålet fra LK06 etter 10. årstrinn var at elevene skulle «gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål». Sammenligner vi disse kompetansemålene mener jeg det er tydelig at det i LK20 er lagt mer vekt på et større mangfold av talespråklig variasjon og et mangfold av flere språk. Andre interessante endringer er bruk av «utforsk». UDIR (2019) viser også til dette som en endring i norskfaget og sier at LK20 er lagt opp til at elevene i større grad skal arbeide utforskende.

I både fagets kjerneelementer og fagets relevans og sentrale verdier finner vi flere punkter knyttet til språklig mangfold. Under fagets relevans og sentrale verdier står det at faget skal gi elevene tilgang til språklig mangfold (UDIR, 2020a). Videre står det at «faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge». Det står også at faget skal gjøre elevene til trygge språkbrukere og bli bevisste på egen språklig og kulturell identitet innenfor et inkluderende fellesskap, og at flerspråklighet som ressurs blir verdsatt (UDIR, 2020a). Under fagets kjerneelementer finner vi et element som heter «språklig mangfold» Her står det:

«elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge, og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenheng mellom språk, kultur og identitet og kunne forså egen og andres språklige situasjon i Norge».

(UDIR, 2020b)

Kjerneelementer er et nytt begrep i læreplanen, og sikter ifølge Igland (2021, s. 16) til en essensialistisk oppfatning av hva norskfaget er og skal være. Utdanningsdirektoratet (2019) sier selv at «kjerneelementer er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget». Videre sier de at kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanen og skal hjelpe elevene å forstå innholdet og sammenhenger i faget over tid. Både kjerneelementer og fagets relevans og sentrale verdier, er noe som er overordnet i faget og som skal læres over tid. Disse formuleringene mener jeg viser at det er et komplekst tema, og som absolutt bør gjennomgås grundig i planlegging for å gi elevene denne kunnskapen. Og derfor er det heller ikke ment at all den kunnskapen

kjerneelementene og fagets relevans og sentrale verdier skal bli dekket i kun de kapitlene jeg har sett på i denne studien. Men siden de i stor grad er relevant å trekke inn i tilknytning til disse kapitlene, er det fortsatt av interesse å se på hvordan kapitlene møter de ulike punktene jeg har trukket fram her.

2.2 TIDLIGERE FORSKNING

Det er gjort mange ulike studier på lærebøker i norskfaget. Av de som er mest relevant for min oppgave, er det Holmvik (2019) og Hårstad (2019) sine studier jeg vil trekke frem her. Begge studiene tar for seg det samme emnet som jeg – nemlig språklig mangfold og variasjon i norskfaget. I deres studier er det bøker fra Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) som er blitt undersøkt. Siden det nå er kommet ny læreplan med tilhørende lærebøker, er min studie inspirert av deres, men er likevel en studie som vil gi ny kunnskap om reviderte lærebøker.

Kim Rune Holmviks (2019) studie *Norskfagets talespråkvarianter. En kritisk diskursanalyse av tre lærebøkers fremstilling av «talemålsemnet i norskfaget*, er en av de studiene jeg ønsker å trekke frem her. Som tittelen sier har Holmvik undersøkt tre lærebøker fra ungdomstrinnet, og sett på deres fremstilling av talemålsemnet. Metodene han har brukt i denne studien, er en kvalitativ innholdsanalyse som en del av en større kritisk diskursanalyse. Funnene i studien viser at det er den dialektologiske tradisjonen som fortsatt står sterkest i lærebøkene. Den dialektologiske tradisjonen viser til en sterk kobling mellom språk og sted. Sosial språklig variasjon, derimot, blir i mindre grad fokusert på. Holmvik (2019) peker derfor mot behovet for at lærebøker i større grad må ivareta språkbrukerne som i dag ikke passer inn i det norske dialektlandskapet. Han understreker at dialektologiens historie er og har vært sentral i norskfaget, men at det også bør være like mye oppmerksomhet om nåtiden og dagsaktuell språklig virkelighet.

Når det kommer til hvordan lærebøkene forholder seg til læreplanen, viser Holmviks (2019) funn at det er samsvar i kompetansemålene. Dog mener han at lærebøkene i mindre grad ivaretar formålet med faget. Det omhandler særlig den manglende oppmerksomheten rettet mot språk og identitet i lærebøkene. I tillegg gjelder det formålstekstens fokus på språklig mangfold som en ressurs, som i mindre grad blir presentert i lærebøkene. Holmvik (2019) mener derfor at man kan si at lærebøkene hjelper lærere og elever med å nå kompetansemålene, men at de hjelper mindre i de delene av læreplanen som er vanskeligere å måle.

Den andre studien jeg vil trekke fram, er Stian Hårstads studie fra 2019 – *Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: ei kritisk nærlesing av tre norsklærerverk for småtrinnet*. I denne studien ser han altså på tre lærebøker fra småtrinnet, med særlig blick på ett kompetansemål: «samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk». I likhet med Holmvik (2019) viser Hårstads (2019) studie at lærebøkene gjennomgående legger stor vekt på sambandet mellom språk og sted, og at den monolektale språkbruken står i sentrum. Det gjør at andre former for språklig variasjon, både intra- og interindividuell, blir sterkt underkommunisert, ifølge Hårstad (2019). Han mener derfor

at de tre lærebøkene langt på vei viderefører historien om «dialektlandet Norge», uten hensyn til at den språklige virkeligheten har endret seg betraktelig de siste tiårene. Hårstad (2019) er kritisk til denne fremstillingen, og mener at lærebøkene påvirker elevene sine språklige omgivelser, og gir dem et visst klassifikasjonssystem for språklig variasjon som ikke alltid er like inkluderende. Det er spesielt mangelen på språklige praksisformer på individnivå som blir tatt frem.

Begge studiene dokumenterer dialektologiens dominerende plass i lærebøkene. De påpeker også at språklig variasjon og mangfold på individnivå er svært underkommunisert. Med en slik vektlegging er de begge kritisk til talemålsemnets relevans, men også til dets manglende inkludering når det kommer til den språklige situasjonen vi har i Norge i dag. Holmvik (2019) avslutter sin studie med å stille seg spørsmålet om talemålsemnet er fremtidsrettet nok. Her viser han til den kommende læreplanen (som i dag er gjeldende), og sier at den kanskje er en erkjennelse av at behandlingen av talemålsemnet til da ikke har gjenspeilet den språklige virkeligheten vi lever i.

2.3 DIALEKTOLOGI OG SOSIOLINGVISTIKK

Undervisning i talespråk og talespråklig mangfold har vært en del av hele norskfagets historie, og det har også gjennom hele denne tiden vært en stor frihet i skolen til å bruke det talemålet man har med seg hjemmefra. Dette er noen av grunnene til at Norge har blitt kjent som et «dialektparadis» (van Ommeren, 2021, s. 168). Men denne friheten og toleransen har ifølge van Ommeren (2021, s. 168) hatt sine begrensninger, spesielt til de samiske språkene og de nasjonale minoritetsspråkene. I dag inkluderer også det språklige mangfoldet de mange innvandrerspråkene, og derfor mener van Ommeren (2021, s. 169) at det er viktig å tenke på nytt hva som er relevant undervisning av språklig mangfold. LK20 gått vekk i fra begrepet «dialekt», og bruker nå begrepene «talespråksvariasjon» og «talespråklig mangfold». Denne endringen mener van Ommeren (2021, s. 169) representerer en utvidelse av perspektivet og hva det i norskfaget er relevant å jobbe med. Dette språklige mangfoldet mener hun inkluderer både den dialektale variasjonen og andre former for talespråklig mangfold. Siden jeg i denne studien har som hensikt i å se på hvordan lærebøker fremstiller språklig mangfold i Norge, vil jeg nå se på to sentrale tilnærminger til talemålsforskning – dialektologi og sosiolingvistikk.

Ifølge Mæhlum og Røyneland (2012, s. 14) er dialektologi den delen av språkvitenskapen som «studerer den geografiske utbredelsen av ulike språktrekk, og som i stor grad baserer seg på kart som et viktig metodisk hjelpemiddel». Dens fokus er altså å kartlegge hvordan språk varierer mellom ulike geografiske områder (van Ommeren, 2021, s. 169). I arbeidet med talemål i undervisningen, ser vi dialektologien gjennom arbeidet med målmerker og dialektgrenser på ulike kart (Fjørtoft, 2014, s. 61). Et slikt fokus på arbeidet med talemål i skolen mener Fjørtoft (2014, s. 61) kan ha noen ulemper siden det stemmer dårlig med språklandskapet vi har i dag, og at det ikke stemmer overens med begrepene «språklig variasjon» og «talemålsvarianter» som læreplanen

viser til. Her er vi inne på mye at det dialektologien har blitt kritisert for, og som var utgangspunktet for oppstarten av sosiolingvistikken. Hårstad (2017, s. 105) sier at i dialektologien blir språket behandlet som en autonom struktur, og derfor blir forklaringer av lingvistiske forhold i språket ikke tatt med. Van Ommeren (2021, s. 169) viser også til at de språklige forskjellene innenfor samme geografiske områder – som variasjonen mellom generasjoner eller individer på tvers av ulike sosiale situasjoner – ble utelatt i dialektologien. Mangelen på forklaringer på sosiale forhold, gjør at den har sine begrensninger i å beskrive dagsaktuelle språkvirkelighet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 17).

Dialektologien er altså den tradisjonelle talemålsforskningen, og noe mange vil kalle en forløper til sosiolingvistikken. Som blant annet van Ommeren (2021) og Mæhlum og Røyneland (2012) viser til, hadde dialektologien et manglende fokus på de sosiale dimensjonene i variasjoner i talemålet. På bakgrunn av dette vokste sosiolingvistikken fram som en reaksjon på den tradisjonelle dialektologien (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 17). Ifølge van Ommeren (2021, s. 169) er sosiolingvistikken opptatt av å forklare og forstå hvordan språket varierer med sosiale forhold. Sosiolingvistikken har blant annet vist at talespråket innenfor det samme dialektområdet kan variere både mellom ulike individer, avhengig av ulike forhold som for eksempel alder, kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn (van Ommeren, 2021, s. 169). Noe annet som skiller sosiolingvistikken fra dialektologien, er dens inkludering av flerspråklighet og språkkontaktfenomen, ikke bare «enspråklige» talemålsvariasjoner som dialektologien har vært opptatt av (van Ommeren, 2021, s. 170). Ifølge Mæhlum og Røyneland (2012, s. 18) har de to tradisjonene dialektologi og sosiolingvistik etter hvert smeltet sammen til en fagtradisjon. Videre sier de at det derfor er det mange av de som i dag forsker på dialektforholdene i Norge, som benytter seg av både den klassiske dialektologien og nyere sosiolingvistik.

Når man tenker på undervisning om talespråk og talespråklig mangfold, mener van Ommeren (2021, s. 170) at manges tanker automatisk vil gå til det tradisjonelle norske mangfoldet av dialekter. Dette er en forståelse som vil komme til kort i møte med den faktiske tilstanden i dagens norske språksamfunn. Undervisningen om talespråklig variasjon og mangfold handler derfor heller om en kombinasjon mellom de to tradisjonene. Van Ommeren (2021, s. 170) mener også at opplæring om dialekter og bruk av dialektprøver kan være svært relevant, men at man da lar mange dialektiske muligheter forsvinne om talemålsundervisningen kun handler om dialektologi og det tradisjonelle norske dialektlandskapet. Videre sier hun at å inkludere et mer sosiolingvistisk perspektiv på det talespråklige mangfoldet i undervisningen, bidrar til å gjøre dialektvariasjonen interessant på lik linje med andre former for talespråklig mangfold og variasjon – ikke på bekostning av den.

2.4 DAGENS SPRÅKSITUASJON I NORGE

Ifølge van Ommeren (2021, s. 183) kjennetegnes det norske språksamfunnet av stor mobilitet, og denne mobiliteten har tiltatt. Dette skjer gjennom at mange bytter bosted

flere ganger i livet, også over landegrensene, og ikke minst av at det kommer mange mennesker til landet vårt med sine språk. I tillegg til mye reising og en stor mediebruk bidrar dette til at de fleste er i kontakt med mange ulike språklige varieteter i hverdagen (van Ommeren, 2021, s. 183). Ifølge Eriksen (2021, s. 9) har det språklige mangfoldet i Norge blitt tydeligere og tydeligere de siste 40-50 årene. At Norge er et flerspråklig samfunn er heller ikke noe nytt, det eneste som er nytt er hvor mye mer tydeligere det har blitt i det daglige (Eriksen, 2020, s. 12). Røyneland (2020, s. 62) viser til det språklige mangfoldet i Norge gjennom alle de norske dialektene, de samiske språkene, norsk tegnspråk og de nasjonale minoritetsspråkene, engelsk i akademia og næringsliv, og alle minoritetsspråkene som blir sannet av personer som har kommet til Norge fra andre land.

Et slikt mangfold av språk og ulike variasjoner fører til at det også er en stor del av den norske befolkningen som møter og bruker flere språk jevnlig (Røyneland, 2020, s. 63). En slik språk- og dialektkontakt bidrar til det språklige mangfoldet vi har gjennom å stimulere til språklig endring og variasjon, samt til en rekke interessante fenomener av språkkontakt (van Ommeren, 2021, s. 183). Et slikt språksamfunn, hvor man er vant til å møte ulike dialektvariasjoner, to skriftspråk og ulike minoritetsspråk, gjør at den enkelte språkbruker lettere kan varierer språket etter kontekst og mottaker og søke alternative språklige, sosiale og kulturelle fellesskaper (Solheim & Hårstad, 2021, s. 197). Dette har gitt oss dialektblandinger og bi-dialektalisme ifølge Røyneland (2017, s. 98). For den økte mobiliteten har ført til at barn i dag ofte vokser opp på flere steder og dermed tilegner seg to eller flere dialekter de kan bytte på, eller at de utvikler blandingsdialekter (Røyneland, 2017, s. 93)

Det norske språklandskapet i dag kjennetegnes også av en bred aksept for bruk dialekter i offentlige sammenhenger (Kulbrandstad, 2008, s. 11) En slik språklig praksis er både tolerert og sett på som ønskelig, og er en tilstand som er enestående i Europa (Kulbrandstad, 2008, s. 11). Undervisning om dialekter er begrunnet i å videreutvikle et slikt tolerant språkklimate (Kulbrandstad, 2008, s. 14).

2.5 PERSPEKTIVER PÅ SPRÅK

Et av forskningsspørsmålene for denne studien handler om hvilke perspektiver på språk som kommer til uttrykk, og jeg vil derfor gå nærmere inn på noen perspektiver her. Jeg vil her se på koblingen mellom språk og identitet og på språkholdninger og ideologier. I LK20 står det også at elevene skal få innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge. Van Ommeren (2021, s. 187) mener denne beskrivelsen aktualiserer de mange og komplekse kopleingene som finnes mellom identitet, språk og holdninger.

Det første jeg vil se på er koblingen mellom språk og identitet. Språklig atferd har innenfor sosiolingvistikken blitt vurdert som identitetshandlinger, hvor den enkelte

synliggjør sin personlige identitet, samt en søken etter sosiale roller ved hjelp av språket (Mæhlum, Akselberg, Røynealand & Sandøy, 2008, s. 106). Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s. 41) viser også til at dette er en helt sentral tese i sosiolingvistikken, men sier også at det er en prosess som er full av variasjon og særegne enkelttilfeller. På bakgrunn av dette mener de at det er vesentlig å se på identiteter som dynamiske og at språket er blant verktøyene vi bruker for å skape identitet. Når vi uttrykker oss med språket, skjer dette på veldig kort tid, så det er ikke slik at alle språkvalg vi tar er gjort bevisst (Hårstad et al., 2021, s. 43). Likevel har forskning vist at «språkbruk varierer på systematisk og til dels forutsigbare måter. Mer spesifikt ser en at mønstre for språkbruk sammenfaller med sosiale faktorer som er for eksempel kjønn, alder, klassetilhørighet og graden av formalitet i en interaksjon» (Hårstad et al., 2021, s. 43). Matre og Nygård (2021, s. 26) sier også at språkbruk kan fungere som sosial identitet og at det er en måte å markere vår identitet på. Videre sier de at ved å bruke en viss språkform kan man vise tilhørighet til en bestemt sosial gruppe, eller andre former som heller vil markere distanse til den samme gruppen. Sosial eller personlig identitet kan også styrke vår tilhørighet. Solheim og Hårstad (2021, s. 198) sier at innenfor sosialt avgrensede grupper kan symbolske verdier som er knyttet til spesielle skrift- eller talespråksvarianter, styrke følelsen av tilhørighet i en gruppe og bidra til personlig identitet.

Vår språkbruk kan også gi geografisk identitet. Solheim og Hårstad (2021, s. 197) sier at man kan bli tillagt geografisk identitet og gitte verdier om man for eksempel bruker tradisjonelle og lokale språktrekk, og igjen på samme måte kan man skjule slike bånd ved å heller bruke mer utbredte former som blir sett på som mer nøytrale. Öberg (2013, s. 3) viser også til at dialekt er en viktig del av menneskers identitet. Røynealand (2017, s. 94) mener derimot at synet på koblingen mellom språk, sted og individ ikke stemmer overens med moderne sosiolingvistik. Selv om sosiolingvistikken utfordrer ideen om koblingen mellom språk og sted og språk og identitet er det likevel slik at mange fortsatt viser sin lokale identitet gjennom talemålet (Solheim & Hårstad, 2021, s. 202).

Språkholdninger og språklige ideologier er perspektiver på språk som også kan påvirke hvordan språklig mangfold kan bli formidlet. Ifølge Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s. 44) er språkholdninger oppfatninger vi har om ulike språk og språkbruk. De skiller også mellom bevisst og underbevisste språkholdninger. Bevisste språkholdninger er, ifølge Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s. 44), de holdningene vi er oss bevisste og kan uttale oss om. De underbevisste språkholdningene er holdninger som kan være vanskeligere å observere. Disse språkholdningene kommer til uttrykk på mikronivå i samhandling mellom mennesker, men språkideologier er mer overordnede forestillinger om språk, og forestillinger om forholdet mellom språk og kulturelle eller sosiale forhold (Hårstad et al., 2021, s. 44). Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s. 44) trekker frem en puristisk ideologi knyttet til språk som betyr: «at en anser noen former for språkbruk som grunnleggende sett bedre, renere og mer ekte enn andre». Språkbruk som da bryter med slike forestillinger, kan få negative holdninger. Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021, s. 44) viser til eksempel til slik språkbruk «språklige fenomener som innebærer bruk av elementer fra ulike språk eller dialekter samtidig». Her er vi også inne på koblingen mellom språk og makt. Ulike språklige ressurser kan gi

makt, og dermed kan mangelen på ulike språklige ressurser gjøre det vanskelig å komme seg opp og frem i samfunnet (Hårstad et al., 2021, s. 47).

Ifølge van Ommeren (2021, s. 182) er språkholdninger en holdning til bestemte former for språkbruk. I realiteten vil språkholdninger dreie seg om en bestemt gruppe av mennesker som snakker på gitte måter, som kommer til uttrykk når vi snakker om språk, og ikke holdninger til språket i seg selv (van Ommeren, 2021, s. 182). Van Ommeren (2021, s. 182) viser også til forskning som sier at språkholdninger kan påvirke hvordan vi vurderer de vi møter, ofte uten at vi selv er klar over det. Slike holdninger trenger nødvendigvis ikke å være negative. Van Ommeren (2021, s. 182) sier at holdningene kan være mer eller mindre uskyldige og ufarlig, og til og med en ressurs. I at det kan være en ressurs legger hun at vi kan bruke det til å gjøre språkvalg som står i forhold til hvem vi opplever at vi er, eller hvem vi ønsker å bli identifisert med. For de vi søker å tilnærme oss, vil vi ofte også tilnærme oss språklig (van Ommeren, 2021, s. 183). Å arbeide med språkholdninger i skolen, kan gjøre elevene mer bevisst på dette. Van Ommeren (2021, s. 189) skriver at samtaler om talespråk og uttrykk for holdninger til disse kan bidra til at elever blir mer bevisste på mekanismene, og til å sette ord på dem. Dette er også noe læreplanen legger opp til at elevene skal få opplæring om (van Ommeren, 2021, s. 189). Holdninger til språk kommer ikke nødvendigvis ikke bare til uttrykk gjennom det som blir sagt. Ifølge van Ommeren (2021, s. 195) kan holdninger også formidles gjennom det som ikke sies. Videre sier hun at en del tema i tilknytning til språklig mangfold kan være at for eksempel lærere kan verge seg for å ta tak i. Dette kan for eksempel dreie seg om samene, de nasjonale minoritetsspråkene eller flerspråkligheten mange elever fra språklig minoriteter representerer (van Ommeren, 2021, s. 195). Men som likevel er viktige tema å ta opp gjennom at tospråkighet og norsk med aksent har blitt vanlige trekk ved det norske språklandskapet, selv om det ikke avspeiles i undervisningen (Kulbrandstad, 2008, s. 13)

Dagens språksamfunn er også preget av at mange flytter mer rundt og tilegner seg flere dialekter, og også påvirkning fra andre språk, som vist til i 2.5. I tilknytning til dette er det også noen holdninger som ulike undersøkelser viser. Tospråkighet og norsk med aksent har blitt vanlige trekk i språklandskapet (Kulbrandstad, 2008, s. 13). ifølge Røyneland (2017, s. 102) viser det seg å være relativt høy toleranse for aksentpreget norsk, men jo mer aksent jo mer negative holdninger. Dog viser undersøkelser av slike holdninger seg å komme sterkest til uttrykk i mediene (Røyneland, 2017, s. 103). Bi-dialektalisme er også et økende fenomen i dagens Norge (Røyneland, s. 100). Likevel er ikke holdninger til dialektblanding eller knot særlig positive (Røyneland, 2017, s. 99). Knot og de som veksler eller blander mellom to eller flere dialekter blir ofte anklaget for manglende ekthet (Røyneland, 2017, s. 100).

3 METODE

Datamaterialet for undersøkelsen er de to lærebøkene *Kontekst* og *Norsk 9*. I dette kapitlet vil jeg presentere studiens metode og forskningsprosess. I første del er det gjort rede for kvalitativ metode, og herunder har jeg også vist til fortolkningsbasert tilnærming. Videre er kvalitativ innholdsanalyse gjort rede for, samt forskningsprosessen. Avslutningsvis har jeg sett på metodiske utfordringer og hvordan jeg møter disse i denne studien.

3.1 KVALITATIV TILNÆRMING

Innenfor samfunnsforskning er kvalitativ og kvantitativ forskning de to vesentlige tenkemåtene når det gjelder å framskaffe eller generere informasjon om samfunnet, for så å analysere dette (Tjora, 2012, s. 18). I denne studien er det en kvalitativ tilnærming analysen bygger på, for å svare på problemstillingen: *Hvordan fremstiller lærebøker i norsk språklig variasjon og mangfold i Norge?* Ifølge Tjora (2012, s. 18) vektlegger kvalitativ forskning forståelse snarere enn forklaring, og forholder seg til et fortolkende paradigme med fokus på blant annet meningsdanning og hva slags konsekvenser mening har. En slik tilnærming passer til min studie fordi jeg har et ønske om å se på hvordan lærebøkene formidler språklig variasjon og mangfold. Dette passer også med det Dalland (2012, s. 112) sier kvalitative metoder har som hensikt, nemlig å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste. En slik tilnærmings fremstilling tar sikte på å formidle tekstens forståelse (Dalland, 2012, s. 113). Andre hensikter med kvalitative metoder er ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, s. 32) at den sier noe om spesielle kjennetegn ved det fenomenet som studeres, samt at den er hensiktsmessig når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig.

Ved å bruke en kvalitativ tilnærming gir det studien et grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thaagard, 2016, s. 11). Ut ifra denne målsettingen om å oppnå forståelse har fortolkning en sentral plass innenfor denne tilnærmingen (Thaagard, 2016, s. 13). Thaagard (2016, s. 12) viser med dette til at kvalitative tilnærminger kan knyttes til fortolkende teorier som for eksempel hermeneutikk, og den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Jeg skal derfor i neste del se nærmere på denne fortolkningsbaserte tilnærmingen.

3.1.1 FORTOLKNINGSBASERT TILNÆRMING

Som Thaagard (2016, s. 12) viser til er hermeneutikk en fortolkningsbasert teori som ofte knyttes til kvalitative tilnærminger, og det er denne som er relevant for min forskning. Brottveit (2018, s. 32) beskriver hermeneutikk for «et redskap for å forstå og fortolke det vi ser, leser og hører». Hermeneutikken er opptatt av hvilke kriterier som gjør forståelse mulig og kjennetegnes av synet på den sosiale virkelighet som menneskeskapt og som noe som må fortolkes for å gi mening (Brottveit, 2018, s. 29). På

bakgrunn av dette er hermeneutikk som fortolkningsbasert tilnærming et godt vitenskapelig bakteppe til min forskningsprosess. For ifølge Brottveit (2018, s. 25) er oppgavers vitenskapsteoretiske grunnlag viktig for blant annet hvordan vi forstår, forholder oss til og formidler kunnskap, og det preger hvordan vi nærmer oss forskningsfeltet på.

Ifølge Brottveit (2018, s. 34) spiller kontekst en viktig rolle i det hermeneutiske tolkningsarbeidet, samt våre forventninger som er med på å legge føringer for hvordan vi forstår og fortolker våre omgivelser. Den hermeneutiske fortolkningsprosessen består av tre stadier – forståelsen, tolkningen og anvendelse. I forskningsarbeidet er det også viktig å være klar over at forskeren ikke tolker uavhengig og fritt, samt at målet ikke er å forklare, men å komme frem til nye mulige forståelser av et fenomen (Brottveit, 2018, s. 35). Dette kommenterer jeg nærmere i kapittel 3.3. I hermeneutikken er man opptatt av at man møter materialet med en viss forforståelse, og denne forståelsen blir forstått som en sirkelbevegelse (Karv, 2012, s. 83). Det er dette som danner utgangspunkt for den hermeneutiske sirkel. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 364) forklarer den hermeneutiske sirkel med at all forskning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det som skal tolkes og den konteksten det tolkes i, og mellom det man skal tolke og vår egen forståelse. Videre sier de at hvordan delene skal fortolkes avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt (Johannessen et al., 2010, s. 365). Å se delen i stadig bevegelse med helheten mener jeg er et viktig prinsipp også i min undersøkelse. For jeg må se det som står i lærebøkene i en større kontekst, i sosiale og politiske faktorer på samfunnsnivå, for å forstå delen.

3.2 KVALITATIV INNHOLDSANALYSE

Kvalitativ innholdsanalyse bygger ifølge Grønmo (2016, s. 175) på «systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevant for problemstillingen i den aktuelle studien». Det som kjennetegner datainnsamlingen i kvalitativ innholdsanalyse er at den foregår til dels parallelt med dataanalysen, og at den er lite forutsigbar (Grønmo, 2016, s. 175). Andre kjennetegn for datainnsamlingen er å identifisere og registrere innholdet som er relevant, noe som er en sentral del av den systematiske og grundige gjennomgangen av tekstens innhold under datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 177). Datainnsamlingen i kvalitativ innholdsanalyse, handler altså om å kategorisere, og det er her vekslingen mellom datainnsamling og dataanalyse kommer sterkest til uttrykk (Grønmo, 2016, s. 179). Denne kategoriseringen er en del av analysen og bidrar til at problemstillingen stadig blir bedre belyst (Grønmo, 2016, s. 180).

Kategoriseringen i kvalitativ innholdsanalyse skjer gjennom at innholdet i tekstene blir vurdert og tolket med hensyn til problemstillingen. Videre blir deler av innholdet vurdert i forhold til hverandre, og dette danner grunnlag for å identifisere felles trekk mellom de ulike elementene i teksten og gruppere de sammen i kategorier (Grønmo, 2016, s. 179). Utarbeidelsen av kategorier kan skje på forskjellige stadier i undersøkelsen i ulike studier. Ifølge Grønmo (2016, s. 179) er kategoriene i noen studier satt på forhånd, mens det i andre studier blir definert på grunnlag av det faktiske innholdet som blir analysert. I det siste tilfellet går innholdsanalysen ut på å sammenlikne ulike deler av

teksten med sikte på å gruppere dem i kategorier som etter hvert i analysen blir mer utviklet og avgrenset (Grønmo, 2016, s. 179). Gjennom kategoriseringen kan forskeren utvikle begreper eller typologier som har til hensikt teoretisk generalisering, og gi en mer samlet forståelse av helheten av tekstene (Grønmo, 2016, s. 180). Kategoriseringen er også hele tiden med på å belyse problemstillingen, og den kan også gi et mer tydelig bilde på hvilke tekster som bør velges. Derfor foregår kategoriseringen av innholdet allerede under datainnsamlingen, og skjer parallelt med utvelgelse av tekster og registrering av innhold (Grønmo, 2016, s. 180).

På grunn av at kvalitativ innholdsanalyse bygger på en stor fleksibilitet, er det også viktig å alltid ha det faste holdepunktet klart for seg, nemlig problemstillingen for studien (Grønmo, 2016, s. 176). Problemstillingen gir utgangspunkt for to typer avklaringer for fokus for datainnsamlingen. Den ene gjelder hvilke tema som skal prioriteres, og den andre hvilke typer av tekster som skal velges for innholdsanalysen (Grønmo, 2016, s. 175). Min problemstilling for denne studien er: *Hvordan fremstiller lærebøker i norsk språklig variasjon og mangfold i Norge?* Ut ifra denne formuleringen, er avklaringen for min studie tydeligere. Når det gjelder hvilke tema som skal prioriteres, viser problemstillingen tydelig til språklig variasjon og mangfold i Norge. Når det kommer til hvilke typer av tekster som skal velges, gir problemstillingen svar på at det er lærebøker. Dette gjør avgrensningen mer tydelig. For å konkretisere fokusområdet i problemstillingen, har jeg også tre forskningsspørsmål. Ett av spørsmålene er knyttet til læreplanen Kunnskapsløftet 2020. dette gjør også avklaringen mer tydelig, ved at jeg må velge ut to bøker som har kommet etter denne. Derfor har jeg valgt *Kontekst* og *Norsk 9*, som begge kom ut i 2021 og som baserer seg på LK20. Jeg skal i det følgende gå nærmere inn på valg av datamaterialet.

3.2.1 UTVALG

Som nevnt over gir problemstillingen min klare avgrensninger til valg av tekster, nemlig lærebøker. I tillegg er et av forskningsspørsmålene: *Hvordan samsvarer lærebøkene med Læreplanen 2020?* Her kommer vi inn på neste avklaring, at lærebøkene må være utformet til den nye læreplanen LK20. Derfor falt valget mitt på *Kontekst* og *Norsk 9*. Dette fordi de begge kom ut etter 2020, og er altså noen av de nyeste norskbøkene på markedet. I tillegg er bøkene fra store forlag, noe som gjør at det er sannsynlig at mange skoler vil bruke bøkene.

Kontekst ble gitt ut i 2020 av forlaget Gyldendal. Forfatterne av læreboka er Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby (2020). Boken er strukturert som en basisbok for hele det treårige skoleløpet på ungdomsskolen. Boken er delt inn i fem deler, med totalt 8 kapitler. Kapitlet jeg har valgt å se på hører til del 3 som heter *Språket – system og muligheter*. Og kapitlet som er relevant for min studie, er kapitlet *Språk og mangfold*. Den andre læreboka *Norsk 9* ble gitt ut av Cappelen Damm i 2021, og er skrevet av Marte Blikstad-Balas, Christoffer Beyer-Olsen og Mette Haustreis (2021). Som tittelen sier er boken ment til 9. trinn, og er én av tre norskbøker tilknyttet ungdomstrinnet. Siden *Kontekst* er en bok for hele skoleløpet, har jeg også sett på *Norsk*

8 og *Norsk 10*. Siden det kun er i *Norsk 9* talespråklig variasjon og mangfold blir tematisert, er det derfor kun denne boken av samlingen jeg har valgt å ta med. Jeg har altså valgt å bla igjennom alle bøkene, for å se om temaet blir tatt opp i andre kapitler, også i *Kontekst*. Men på grunn av at det i liten grad blir det, er det mer naturlig å kun fokusere på de kapitlene i bøkene som tar for seg temaet språklig mangfold og variasjon. I Analysekapittelet vil bøkene kun bli referert til med sidetall og ikke forfatterne som er nevnt over. Dette for å gjøre teksten mer oversiktlig og lettere å lese, siden det vil bli mye referering.

Kapittelet i *Kontekst* består av 32 sider, og heter *Språk og mangfold*. I starten av kapittelet står det at elevene skal utforske språk i Norge i dag, reflektere rundt språklig mangfold og forstå egen og andres språklige situasjon. *Norsk 9* består av seks kapitler, og kapittelet jeg har sett på er kapittel 5: *Det mangfoldige språket*. Kapittelet består av 56 sider. I starten av kapittelet står det at elevene blant annet skal lære om dialekter og dialektkjennetegn, språk som politikk, holdninger til dialekter og bakgrunnen for bokmål og nynorsk. Kapittelet i *Norsk 9* inneholder mange sider med bakgrunnen for nynorsk og om Ivar Aasen. I tillegg er det også lagt opp til at elevene både skal skrive en argumenterende tekst og en undersøkelse, og det blir derfor også en del sider i kapittelet som tar for seg disse sjangrene. Her er begge kapitlene inne på det jeg i min undersøkelse er på jakt etter, nemlig språklig variasjon og mangfold, og det er derfor disse kapitlene som er relevant for meg å se på. Innholdet jeg har fokusert på i kapitlene er det som er relevant for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her er det både selve tekstene, og også oppgavene i kapitlene. Grunnen til at jeg også har tatt med oppgavene er fordi verbene i kompetansemålet er «utforske» og «reflektere», og for at elevene skal kunne gjøre dette er det spesielt i oppgavene det kommer frem.

3.2.2 ANALYSEPROSESSEN

Jeg har til nå i kapittelet sett på kvalitativ tilnærming og fortolkningsbasert tilnærming, og gått igjennom kvalitativ innholdsanalyse og utvalg av datamaterialet. Jeg vil nå i det følgende gjøre rede for hvordan analyseprosessen for studien har foregått. Jeg vil forklare nærmere datainnsamlingen, kategoriseringen og tekstanalysen.

Analyseprosessen startet med å kartlegge lærebøker som passet min studie. Etter å ha valgt ut *Kontekst* og *Norsk 9*, begynte arbeidet med systematisk gjennomgang av innholdet. For so Grønmo (2016, s. 179) viser til, starter noen studier med forhåndsbestemte kategorier, og derfor ble studiering og nærlesing av innholdet viktig i starten, for å kartlegge innholdet i de to lærebøkene. I arbeidet mot å kategorisere innholdet, var det hele tiden en veksling mellom innsamling av data og analyse. Jeg startet med å markere innholdet som var relevant for problemstillingen, for som Grønmo (2016, s. 179) skriver, er det problemstillingen som er utgangspunktet for analysen. Etter hvert som innsamlingen av data foregikk, dukket det opp noen naturlige kategorier. De to første kategoriene «geografisk variasjon» og «sosial variasjon» var de to første kategoriene som naturlig dukket opp. Videre måtte jeg tolke og studere delene av

innholdet i forhold til hverandre. Da dukket det opp elementer som hadde flere fellestrekk, og det ble gruppert sammen. Etter mye veksling mellom datainnsamling og dataanalyse, utformet det seg til slutt fem kategorier. Disse kategoriene var «geografisk variasjon», «sosial variasjon», «definisjon av språklig variasjon», «talespråklig mangfold» og «holdninger til språklig variasjon og mangfold». Kategoriene ble til gjennom en systematisk gjennomgang av det relevante innholdet, og denne gjennomgangen tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Etter at kategoriene kom på plass, gikk jeg igjennom datamaterialet et par ganger til. Det krevde mange runder med veksling mellom innsamling og analyse, og etter at kategoriene var på plass, ble flere elementer fra teksten plukket ut. Når jeg hadde fått registrert all data jeg så på som relevant, startet arbeidet med å analysere funnene, og plassere dem i kategoriene. Dette ble en grundig prosess, og flere av elementene viste seg å kunne bli plassert i mer enn én kategori. Arbeidet med kategoriseringen foregikk på den måten at jeg satte opp en tabell delt inn etter de ulike kategoriene. Jeg analyserte så innholdet fra lærebøkene jeg hadde notert og markert, og plasserte dem i de ulike kategoriene. Så gikk jeg grundig igjennom innholdet i kategoriene, for å få et helhetlig bilde over hva de ulike lærebøkene inneholdt i de ulike kategoriene.

3.3 METODISKE UTFORDRINGER

Ifølge Grønmo (2016, s. 180) er et av de større problemene med kvalitativ innholdsanalyse at forskerens perspektiv kan påvirke utvelgingen og tolkningen av tekstene. Et snevert perspektiv kan føre til at utvalget av tekster blir skjevt, og at tolkningen av innholdet blir ensidig. Han sier videre at det da er en fare for at tekster som både er fruktbare og relevante for studien, kan bli utelatt eller oversett fordi forskerens perspektiv ikke passer inn med tanke på innholdet (Grønmo, 2016, s. 180). For å unngå dette bestemte jeg meg tidlig for ikke å kategorisere på forhånd. Dette for å unngå å ha spesifikke elementer av teksten å lete etter på forhånd. Av norsklærebøker jeg kunne velge mellom var det 4 ulike lærebøker fra fire ulike forlag. På grunn av oppgavens omfang, ble det naturlig å velge to bøker. Valget falt på *Kontekst* og *Norsk 9*, fordi det er bøker jeg har lite kjennskap til på forhånd, og derfor to bøker jeg ikke hadde noen forventninger til.

Knyttet til forskerens perspektiv, nevner også Grønmo (2016, s. 180) at kan påvirke tolkningen av tekstene. I dette legger han at tolkningsmuligheter som er interessante og viktige, ikke blir oppdaget eller drøftet fordi de ikke passer inn i perspektivet forskeren er opptatt av. Brottveit (2016, s. 35) viser også til dette knyttet til hermeneutikk, og understreker at forskeren ikke tolker uavhengig og fritt og at vi alle møter materialet med en viss forforståelse. For å motvirke dette skriver Grønmo (2016, s. 180) at tekstinnholdet må bli systematisk drøftet med tanke på alternative tolkningsmuligheter. I mitt analysearbeid har jeg forsøkt å se på teksten med et åpent sinn, og jeg har i drøftingskapittel også forsøkt å se funnene fra ulike sider. Jeg har også gått frem og tilbake mye fra materialet til den innsamla dataen. Dog vil det likevel være min tolkning av datamaterialet som kommer fram i analysekapittelet, selv om det er forsøkt å se på det fra flere sider.

I tillegg til forskerens perspektiv på utvelgelse og tolkning, er det også noen andre elementer Grønmo (2016, s. 177) peker på at er viktige å vurdere i en kvalitativ innholdsanalyse. Kildekritiske og kontekstuelle vurderinger, er slike elementer. Med kildekritiske vurderinger mener Grønmo (2016, s. 177) at det er viktig å vurdere kildens relevans, tilgjengelighet, intensitet og troverdighet. Vurderingen av tekstenes tilgjengelighet skjer før datainnsamlingen kan starte (Grønmo, 2016, s. 177). I min studie er vurderingen av tilgjengelighet ganske enkel. Alle lærebøkene er tilgjengelig for alle både i digital og trykt form. Det vil derfor være fullt mulig å gå inn i datamaterialet mitt for kontroll. Videre skriver Grønmo (2016, s. 177) at vurderingen av relevans vil være sentral under gjennomføringen av datainnsamlingen. Siden jeg i min studie har som hensikt i å se på lærebøkers fremstilling av språklig variasjon og mangfold, er relevans enkel å vurdere. Begge lærebøkene har kommet etter LK20, de er begge lærebøker tilhørende faget norsk og begge har kapitler som tar for seg dette temaet. Kontekstuelle vurderinger innebærer å se tekstene i lys av sin kontekst, slik at den kan vurdere tekstens autentisitet og troverdighet (Grønmo, 2016, s. 178). I mitt tilfelle er lærebøkene kontekst at de skal informere og presentere elevene for norskfaglige temaer. Lærebøkene er også basert på den gjeldende læreplanen, som også inngår i lærebøkene kontekst.

4 ANALYSE

Analysen bygger på, som gjort rede for i metodekapittelet, en kvalitativ innholdsanalyse. Som Grønmo (2016, s. 175) forklarer det, er kvalitativ innholdsanalyse en «systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevant for problemstillingen i den aktuelle studien». På bakgrunn av problemstillingen, er temaet allerede snevret inn til kapitlene som omhandler språklig variasjon og mangfold i Norge. Begge bøkene har ett kapittel hver som tar for seg dette temaet, og det er disse kapitlene analysen bygger på. En viktig del av kvalitativ innholdsanalyse er kategoriseringen av innholdet. Kategoriene jeg har valgt ut, er kategorier som skal kunne gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er til sammen fem ulike kategorier – geografisk variasjon, sosial variasjon, definisjon av språklig mangfold, talespråklig mangfold og holdninger til språklig variasjon og mangfold. Funne fra analysen tar som vist til i kapittel 3.2.1 utgangspunkt i både kapitlenes tekster og oppgaver. I hver kategori presenterer jeg først innholdet i kapitlenes ulike tekster, før jeg presenterer hvilke oppgaver kapitlene inneholder.

4.1 GEOGRAFISK VARIASJON

Et kjennetegn ved dialektologien er dens fokus på bruk av kart, og de språklige kjennetegnene i ulike geografiske områder. I begge bøkene blir ulike målmerker presentert sammen med ulike kart som illustrasjon. I *Kontekst* forklares dialektområdene slik: «vi deler Norge inn i fire dialektområder: østnorsk, vestnorsk, trøndersk og nordnorsk. Innenfor disse områdene fins det igjen mange lokale dialekter» (s. 232). Videre i denne delen av kapittelet i *Kontekst* finner vi et avsnitt med tittelen «Målmerker – hva er typisk for dialektene?» (s. 232). Tilknyttet dette avsnittet er ulike bilder av norgeskartet med inndelinger i avgrensede geografiske områder med tilhørende målmerker. Videre finner vi en oversikt over ulike målmerker: tonefall, personlig pronomer, rulle-r og skarre-r, harde eller bløte konsonanter, palatalisering og apokope. Under alle målmerkene kommer det en forklaring på hva de er.

I *Norsk 9* er det i stor grad en liknende fremstilling når det gjelder geografisk variasjon. I starten av kapittelet startes det med dette: «Norge er et langstrakt land med veldig mange forskjellige dialekter. Faktisk finnes det nesten like mange dialekter som det finnes steder der det bor folk» (s. 222). Videre i kapittelet kommer det et avsnitt med overskriften: «dialekter og dialektkjennetegn». I dette avsnittet finner vi på samme måte som i *Kontekst* kart med geografiske inndelinger med dialektkjennetegn. I avsnittet står det: «Når vi skal finne ut hvilken dialekt vi har med å gjøre, kan vi bruke dialektkjennetegn til hjelp. Ved hjelp av disse kjennetegnene kan vi skille dialektområder fra hverandre» (s. 224). Avslutningsvis i avsnittet kommer det ulike dialektkjennetegn – personlig pronomer, skarre-r og rulle-r, nektingsadverb og apokope. Også her med forklaringer under hvert av kjennetegnene.

Gjennom begge kapitlene legger også begge bøkene opp til å utforske talemål litt nærmere. Av de oppgavene som går på å se på språk av geografisk variasjon, finner vi

flere steder i *Norsk 9*. Oppgavene her handler i stor grad om å finne dialektkjennetegn – finne forskjeller og ulikheter ved dialekter, eller å plassere dialekter til riktig sted i Norge. Eksempler på oppgaver om å finne dialektkjennetegn er for eksempel: «Utenom de fire kjennetegnene, legger du merke til andre ord som er forskjellige i de ulike dialektene? Hvilke?» (s. 228). Videre oppgaver om sammenlikning handler om andre dialekter og egen: «Hvilke av dialektordene i denne teksten likner ord i din egen dialekt? (s. 238). I tillegg til å sammenligne dialekter er det også andre oppgaver tilknyttet kartet: «Veg ut tre dialekter. Hvilke områder mener du disse kommer fra? Bruk kartene over dialekt til hjelp.» (s. 228). Denne oppgaven står i tilknytning til beskrivelsen av ulike målmerker, og hvor det er meningen å bruke disse til hjelp for å plassere noen spesifikke dialekter. I kapittelet er det også oppgaver som går på variasjon generelt: «Hva tror du kan være grunnen til at det finnes så mange ulike variasjoner av det norske språket?» (s. 238).

I *Kontekst* er det også oppgaver som omhandler geografisk variasjon. I likhet med *Norsk 9*, er det også oppgaver her som handler om å plassere dialekter ut ifra kartene med kjennetegn og å finne ut hva ord og uttrykk betyr. I kapittelet presenteres ulike replikker fra ulike dialekter. Her er det en tilhørende oppgave: «Les replikkene. Hva slags dialekt tror dere dialektene er skrevet på?» (s. 230). I tillegg til ulike replikker, blir det også presentert ulike uttrykk: «se på uttrykkene nedenfor. Finn ut hva de betyr, og hvor i landet de blir brukt i dag» (s. 230). Vi finner også i *Kontekst* oppgaver om å sammenlikne ulike dialekter og finne forskjeller. Denne oppgaven tar utgangspunkt i en tegneserie hvor den samme stripene er skrevet på fire ulike dialekter: «Les tegneserien. Den samme stripen er skrevet på dialekt fra fire ulike dialektområder. Finn ut hva som skiller de ulike dialektområdene» (s. 236). I tillegg til å presentere dialektkjennetegn i dag, tar også kapittelet for seg historien til det norske språket og dets bakgrunn. I tilknytning til dette er det også en oppgave som omhandler endringer i språket: «Hvordan kan du forstå endringer i språket i dag, ved å se tilbake på hvordan norsk språk har utviklet seg» (s. 249).

4.2 SOSIAL VARIASJON

Innenfor sosiolingvistikken, som vist tidligere, er fokuset noe annet enn dialektologiens geografiske fokus. Her ligger fokuset i større grad på de sosiale variasjonene i talemålet. Derfor er den neste kategorien sosial variasjon, og her har jeg sett på hvordan lærebøkene omtaler variasjon som er av sosial art. Slik sosial variasjon kan være variasjon innenfor ett og samme geografiske område, som variasjon mellom sosiale grupper eller generasjoner. I denne kategorien er bøkene noe forskjellig i sin fremstilling. I *Kontekst* er det i større grad enn i *Norsk 9*, fokus på de sosiale variasjonene i talemålet.

I *Kontekst* kommer for eksempel sosial variasjon frem på denne måten: «Reiser du på kryss og tvers i Norge og snakker med folk i ulike aldre og miljøer, vil du oppdage at måten vi bruker språket på, er ganske forskjellig» (s. 229). Her ser vi at det er alder og miljø som blir trukket frem som årsakene til variasjon. Slik sosial variasjon ser vi også her: «Du har antakelig lagt merke til at du ikke snakker helt slik voksne eller eldre

mennesker gjør, selv om dere bor på samme sted» (s. 232). I *Kontekst* blir to begreper for sosial variasjon presentert og forklart – sosiolekter og multietnolektisk stil. Sosiolekter forklarer *Kontekst* slik: «Måten vi snakker på, avhenger av hvilke miljø eller sosiale grupper vi tilhører. Dette kaller vi sosiolekter. Interesser, utdanning eller hva slags jobb vi har, kan også prege språket vårt» (s. 234). Og multietnolektisk stil blir definert som «i noen urbane, flerkulturelle ungdomsmiljøer er talespråket preget av ord og uttrykk fra mange ulike språk. Vi kaller det multietnolektisk stil» (s. 234). I *Norsk 9* finner vi i mindre grad fokus på de sosiale variasjonene. Av endring og variasjon i språket, som ikke er knyttet til geografiske områder, finner vi dette i *Norsk 9*: «Sjølvsom vi snakkar annleis enn til dømes tidlegare generasjonar, snakkar vi ikkje feil. Eit språk er alltid i endring – det er både bra og nødvendig» (s. 231). Variasjoner knyttet til for eksempel ulike sosiale miljø, interesser eller utdanning, finner vi ikke i kapittelet i *Norsk 9*. Ei heller er det presentert ulike begreper for slik variasjon, som sosiolekt og multietnolektisk stil, slik som i *Kontekst*.

Når det kommer til oppgaver om sosiale variasjon, er det i likhet med vist over ulikt i de to bøkene. *Norsk 9* hadde ikke annet enn sitatet over som direkte viser til språklig variasjon av sosial art. De har heller ingen oppgaver som drøfter eller reflekterer over språklig variasjon av sosial art. I *Kontekst* er det noen oppgaver som omhandler dette, og de handler for det meste om slang og slangbruk. Den første oppgaven er en utforskingsoppgave som handler om å undersøke språket der du bor: «samle inn og systematiser det du finner ut, for eksempel ved å lage kategorier som viser alder, yrke og interesser/hobbyer» (s. 257). Funnene skal vises i enten presentasjon, podcast eller dokumentarfilm. I undersøkelsen presenteres det også ulike punkter på hva som skal ses etter. Det gjelder for eksempel ord før og nå, slang før og nå og språkbruk i sosiale medier. Denne oppgaven handler både om sosial variasjon og endringer i språket. Sosial variasjon kan vi se i kategoriseringen av alder, yrke og interesser, og endringer gjennom å se på språket før og nå. Videre er det også en oppgave til, som handler om slangbruk: «Hvilke slangord og uttrykk bruker du, og hvor tror du de kommer fra?» (s. 235).

4.3 DEFINISJON AV SPRÅKLIG VARIASJON

Van Ommeren (2021, s. 169) viser til LK20s bruk av begrepene «talespråksvariasjon» og «talespråklig mangfold» som et syn på utvidelse av hvilke perspektiver og hva det er i norskfaget relevant å jobbe med når det kommer til språklig mangfold. Siden ett av forskningsspørsmålene for denne studien handler om hvordan lærebøkene samsvarer med læreplanens føringer og kompetansemål knyttet til språklig variasjon og mangfold, er det derfor av interesse å se på hvilke begrep bøkene bruker knyttet til dette emnet. Jeg vil derfor i denne delen presentere hvilke begreper lærebøkene har brukt om talespråklig variasjon og mangfold i deres kapitler.

Funnene i denne kategorien er noe lignende i begge de to bøkene, og det er en veksling mellom bruk av begrepet «talespråk» og «dialekt». I *Kontekst* definerer de talespråk slik: «Det finnes mange varianter av norsk talespråk. Disse variantene kaller vi for

dialekter» (s. 229). Videre blir talemål brukt: «Vi kan dele inn talemål ut fra hvor du bor, eller hva slags slang du bruker» (s. 229). I *Norsk 9* forklarer de også talespråk ved å bruke begrepet «dialekt»: «Det norske talespråket har mange ulike varianter, og en dialekt er en slik variant av talespråket». Forskjellene mellom de to lærebøkene er at *Kontekst* bruke i større grad begrepet «talespråk» gjennomgående i kapittelet, mens *Norsk 9*, kun brukte det i starten av kapittelet for å definere det, mens begrepet «dialekt» ble brukt i resten av kapittelet.

4.4 SPRÅKLIG MANGFOLD

Både i kompetansemålet, fagets kjerneelementer og fagets relevans og sentrale verdier, er talespråklig mangfold et viktig element. I tillegg til at problemstillingen også referer til talespråklig mangfold. Det er derfor av stor relevans å se på dette i min analyse, og er den nest siste kategorien. Her har jeg sett på hvilket mangfold av språk og talespråksvarianter som blir inkludert i de to lærebøkene. I *Kontekst* tar de opp de norske dialektene, engelskens plass i samfunnet, de to skriftspråkene, samisk, nasjonale minoritetsspråk, norsk tegnspråk og nyere nasjonale minoritetsspråk. At Norge er et flerspråklig samfunn kommer fram gjennom blant annet dette: «Mennesker fra mange ulike land bor i Norge, og vi kan derfor høre mange forskjellige språk rundt oss» (s.??), «Norge har nesten alltid vært befolket av flere folkegrupper» (s. 250) og «I det flerspråklige mangfoldet i Norge er språk fra hele verden representert, og nye minoritetsspråk kommer stadig til» (s. 25). I tillegg til dette bildet på at Norge er et flerspråklig samfunn med stadig nye språk rundt oss, er det også en vektlegging på de språkene som er offisielle i Norge – norsk og samisk, og de to offisielle skriftspråkene – bokmål og nynorsk. Samt språkene kvensk, romani og romanes som har status som nasjonale minoritetsspråk. I kapittelet finner vi også en oversikt over ord man kan bruke om språklige mangfold. Disse ordene er «minoritetsspråk, morsmål, førstespråk, andrespråk, fremmedspråk, tospråklig og flerspråklig». Etter alle begrepene følger det en definisjon.

I *Norsk 9* er det i hovedsak de norske dialektene, de to skriftspråkene og samisk som blir tatt fram av språklig mangfold. I tillegg blir de nasjonale minoritetsspråkene nevnt. Om det flerspråklige samfunnet i Norge skriver de: «Noreg er, og har alltid vore, eit flerspråkleg samfunn. Ein viktig del av dette er det norske talemålet og det nynorske skriftspråket» (s. 230). Det vi ikke finner noe av i *Norsk 9*, som ble presentert i *Kontekst*, er de nyere nasjonale minoritetsspråkene og norsk tegnspråk. Det er heller ikke nevnt mye om det å være flerspråklig eller å ha andre språk enn norsk som morsmål. Det er et stort fokus på nynorsk og dialekter som en viktig del av det språklige mangfoldet i Norge, og kanskje derfor er det også et stort fokus på nynorsk i dette kapittelet.

Oppgaver knyttet til språklig mangfold finner vi i størst grad i *Kontekst*. I kapittelet er det presentert ulike språk og sammenlikning av disse. I forbindelse med dette er det noen oppgaver om de ulike språkene: «Hva kan være grunnen til at noen ord likner på hverandre?» og «Les tekstene og finn ord som har liknende skrivemåte i to eller flere av

tekstene» (s. 239). I *Kontekst* presenterer de også det norske språkets historie og dets plassering i språktreet, og som oppgave til dette skal elevene plassere ulike språk i familie: «Hvilke av språkene kan stamme fra indoeuropeisk og hvilke tror du ikke gjør det?». I kapittelet er det også en utforsk-oppgave hvor elevene får i oppgave å undersøke et minoritetsspråk: «Velg deg et minoritetsspråk og søk opp ord og uttrykk som kan være til hjelp i hverdagen. Spør eventuelle medelever som kan språket» (s. 258). At de legger opp til å spørre medelever som kan språket kan også vise til å bruke og verdsette flerspråklighet som ressurs.

4.5 HOLDNINGER TIL SPRÅKLIG VARIASJON OG MANGFOLD

En del av kompetansemålet etter 10. trinn knyttet til emnet talespråk, er å reflektere over holdninger til uke språk og talespråksvarianter. Språkholdninger inngår også i det andre forskningsspørsmålet om hvilke perspektiver på språk som kommer til uttrykk. Derfor har jeg valgt en kategori i min analyse som tar for seg nettopp holdninger til språklig variasjon og mangfold som boka uttrykker. Her har jeg sett på både hvordan språk blir omtalt og hvilke virkninger av språket som blir vektlagt, slik som identitetsperspektiv. De to lærebøkene har ulikt fokus når det kommer til holdninger og perspektiver på språket. *Kontekst* fokuserer i større grad på holdninger knyttet til identitet og flerspråklighet som ressurs. Mens det i *Norsk 9* er et større fokus på holdninger knyttet til bruk av dialekter.

I *Kontekst* viser de til holdninger til ulike språk og talespråksvarianter blant annet når de snakker om det samiske språket, og hvordan det for over hundre år siden var forbudt å snakke i Norge. «For noe over hundre år siden ble det forbudt å snakke og bruke andre språk enn norsk på skolen – selv for de som hadde snakket finsk, kvensk eller samisk i familien i generasjoner. Slik er det ikke lenger. Vi vet nå at det er viktig å få snakke morsmålet sitt» (s. 250). Og det understrekes også at det er flere i Norge som mestrer flere språk enn norsk i dag. Her viser de til flerspråklighet, og viktigheten av å kunne få snakke morsmålet sitt. Andre holdninger *Kontekst* trekker fram er viktigheten av språk når det kommer til identiteten vår. Dette gjøres blant annet gjennom at de sier at «dialektene forteller noe om hvor vi kommer fra, altså hvem vi er» (s. 230) og at «språket forteller noe om identiteten vår, og slangord kan også si noe om hva vi er opptatt av» (s. 235).

Norsk 9 har et litt annet fokus, og fokuserer i stor grad på holdningene vi har knyttet til dialektbruk, og viktigheten av toleranse og aksept for ulike varianter av det norske talespråket. Disse holdningene er preget av at det er viktig å ta vare på det store mangfoldet vi har av ulike talemål i Norge, og sier at «dei fleste er enige om å halde på dette mangfoldet. Slik har det ikkje alltid vore. Fleire norske dialektar har opp gjennom tida vore kalla «vulgære» og «bondske» (s. 230). Det står også at «i dag er det vanlegare å sjå på denne språklege rikdommen som noko vi verdset ved det norske samfunnet, og dialektar blir bruka i alle delar av samfunnet» (s. 230). Her blir det altså vist til at ikke alle dialektene alltid har hatt samme status, og de viser også til at det derfor er mange som ønsker å legge om eller nøytralisere dialekten sin om de flytter til

andre deler av landet. Og de skriver videre at «arbeidet for å fremme dialektane må derfor alltid koke ned til at ingen skal skjemmast over korleis dei snakkar». (s. 231).

I begge bøkene finner vi også flere oppgaver om holdninger, og som gir elevene mulighet til å reflektere over holdninger. I *Norsk 9* handler oppgaver knyttet til holdninger i stor grad om holdninger og respekt til dialekter. Underveis i kapittelet er det et lesestopp-spørsmål som handler om respekt: «Hva betyr det å ha respekt for dialekt?» (s. 231). Videre kommer det en oppgave om aksept: «Hva synes du om at det i Norge er stor aksept for å snakke ulike dialekter, og at vi ikke har standardtalemål?» (s. 248). I tilknytning til det å ha respekt og aksept for ulike dialekter, presenterer kapittelet leserne for at det ikke alltid har vært sånn, og at noen dialekter har blitt kalt «bondske» og «vulgære». Derfor er det også en oppgave som hører til denne delen: «Hvorfor tror du noen dialekter ble kalt vulgære eller bondske? Hvilke deler av landet tror du disse kom fra?» (s. 248). Kapittelet har også et stort fokus på nynorsk og dens framvekst. Derfor finner vi også oppgaver tilknyttet til dette: «kva for holdningar hadde folk til norske dialekter på denne tida?» (s. 272). Tiden som er siktet til her er 1800-tallet når nynorsken vokste fram.

I *Kontekst* finner vi også flere oppgaver om holdninger til språklig variasjon og mangfold. Oppgavene i *Kontekst* omhandler både holdninger til dialekter, flerspråklighet og andre språk og også til synet på språk og identitet. Om holdninger til dialektbruk, finner vi denne oppgaven: «Hvorfor har avsender valgt å bruke dialekt i stedet for offisielt skriftspråk, tror dere? Hva er effekten?» (s. 230). Videre er det enda en oppgave om dialektbruk, og som handler om å reflektere over dialekters fremtid: «Reflekter over hva du tror kommer til å skje med dialektene, og hvorfor?» (s. 236). Det er også oppgaver knyttet til flerspråklighet og hva elevene mener med det: «Hvilke muligheter gir det å beherske flere språk?» (s. 251) og «Hva mener du er det viktigste vi kan gjøre for å bidra til flerspråklighet som ressurs?» (s. 259). I kapittelet har leserne også blitt presentert for ulike språk, og det er også en oppgave om å reflekter over dette: «Lag en kort refleksjon der du får frem hvilket forhold du har til språket ditt og til andre språk i Norge» (s. 259). I tillegg finner vi en oppgave hvor elevene må reflekter over hva språket betyr for dem: «Lag en tekst der du får fram hva din dialekt betyr for deg» (s. 236). Her kan både deres holdninger komme til uttrykk, og viser koblingen mellom språk og identitet.

5 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra analysen opp mot de teoretiske perspektivene som jeg gjorde rede for i kapittel 2. Kapittelets inndeling baseres på studiens tre forskningsspørsmål. Først vil jeg se på om fremstillingen er preget av dialektologi eller sosiolingvistikk. Fordi dette er vesentlig for å kunne si noe om hvordan bøkene fremstiller språklig variasjon og mangfold. Videre vil jeg se på hvordan ulike perspektiver på språk kommer til uttrykk. Disse perspektiver på språk kan si oss noe om holdningene til, vektleggingen av og idelogiene om språk som lærebøkene fremmer. Til slutt vil jeg se på hvordan lærebøkene samsvarer med formuleringene i Kunnskapsløftet 2020. Som gjort rede for i kapittel 2, er lærebøkene på mange måter en tolkning av den tilhørende læreplanen.

5.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: ER FREMSTILLINGEN PREGET AV DIALEKTOLOGI ELLER SOSIOLINGVISTIKK?

I denne delen vil jeg drøfte i hvilken grad lærebøkene vektlegger dialektologi eller sosiolingvistikk i sin fremstilling. Dialektologien og sosiolingvistikken kan si oss noe om hvordan språket blir fremstilt på i lærebøkene, og vise fokuset til lærebøkernes syn på språklig mangfold og variasjon.

Begge bøkene vektlegger koblingen mellom språk og sted i sin fremstilling. Dette viser analysen gjennom bøkernes inkludering av målmerker og tilhørende kart, sitater og utdrag av tekster skrevet på dialekter og oppgaver som omhandler sammenlikning av dialekter og å plassere ulike dialekter på kart. På bakgrunn av dette kan det sies at begge bøkene har en dialektologisk fremstilling. Dialektologien viser som kjent til en sterk kobling mellom språk og sted (Holmvik, 2019). Den baserer seg på kart som viktig metodisk hjelpemiddel (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 14) og den kommer til uttrykk i undervisning gjennom bruk av målmerker og dialektgrenser på kart (Fjørtoft, 2014, s. 61). Å arbeide med dialekter og bruk av dialektprøver kan være veldig relevant i undervisningen (van Ommeren, 2021, s. 170). Og dialektologiens historie har alltid vært, og er, en sentral del av norskfaget (Holmvik, 2019). Det viser også læreplanen gjennom dens formuleringer i norskfagets relevans og sentrale verdier, hvor de skriver at elevene skal få et innblikk i den rike språkarven i Norge (UDIR, 2020a). Også i kompetansemålet etter 10. årstrinn står det at elevene skal utforske språklig variasjon og mangfold (UDIR, 2020c), og her inngår også dialektene. Å lære om dialekter og geografisk variasjon kan også tenkes å ha flere positive effekter.

For det første er det å lære om dialekter viktig for identitet (Öberg, 2013, s. 3). I begge lærebøkene har de hatt med både sangtekster, utdrag fra tekster og andre sitater fra ulike dialekter. I tilknytning til dette har de også oppgaver om å sammenligne med egne dialekter og finne likheter og forskjeller. I *Kontekst* er det også en oppgave som gir elevene mulighet til å reflektere over hvilken effekt bruk av dialekter i slike tekster kan ha. Å bruke sin egen dialekt i formidling av ulike budskap, mener jeg kan være med på å

viser hvem man er og hvor man hører til. Ved å bruke sin egen dialekt, som i for eksempel sangtekster som *Norsk 9* har med, kan man ved hjelp av språkbruken markere tilhørighet (Matre & Nygård, 2021, s. 26). Og ved å bruke lokale språktrekk kan man vise sin geografiske identitet (Solheim & Hårstad, 2021, s. 197). Selv om samfunnets mobilitet har gjort geografisk tilknytning mindre spesifikk, er det fortsatt slik at mange viser sin lokale identitet gjennom talemålet (Solheim & Hårstad, 2021, s. 202). Gjennom vektlegging av dialektologi kan man derfor vise elevene betydning dialekt har for å markere en geografisk identitet knyttet til sitt hjemsted. Koblingen mellom språk og identitet kommer jeg nærmere inn på i 5.2.2.

I Norge har vi en enestående språklig toleranse for bruk av dialekter i offentlige sammenhenger (Kulbrandstad, 2008, s. 11). Mye av grunnen til dette kan tenkes å ha med også undervisning av talemål av geografisk variasjon. For undervisning om dialektene har ment å spille en rolle, og mest sannsynlig faktisk spilt en rolle, for utviklingen av det tolerante språkklimaet vi har i dag (Kulbrandstad, 2008, s. 14). At bøkene har en dialektologisk fremstilling av språklig variasjon, kan derfor tenkes å ha en positiv effekt på elevenes syn på mangfoldet av dialekter, og videreføre denne toleransen. I *Norsk 9* stiller de også et spørsmål om hva det vil si å ha aksept for dialekter. Og i *Kontekst* stiller de spørsmål om hva de tror kommer til å skje med dialektene i fremtiden. Det er her tydelig at det er et fokus på både toleranse, men også for å reflektere over statusen til dialektene. For selv om dialektene er mer godtatt i offentlige sammenhenger enn de var før, så er de ikke immune mot endring (Røyneland, 2017, s. 97). Det kan derfor ses på som en viktig del av talemålsemnet å lære om dialekter både for å skape og opprettholde toleranse, men også for at elevene skal kunne reflektere over dens situasjon i det norske samfunnet.

Funnene i analysen viser også at *Kontekst* har et sosiolingvistisk preg på sin fremstilling av språklig variasjon og mangfold. Sosiolingvistikken kommer her til uttrykk gjennom kapitlets gjennomgang av sosiolekter og multietnolektisk stil, som begge er begreper knyttet til sosial variasjon av språket. Med en slik fremstilling inkluderer *Kontekst* flere aspekter ved talemål i Norge. For det er ikke alle som passer inn i de typiske dialektene i dag (van Ommeren, 2021, s. 183). Det er mange barn i dag som vokser opp på flere steder, og som gjerne har flere dialekter å bytte på, eller utvikler blandingsdialekter (Røyneland, 2017, s. 93). Og gjennom bruken av sosiolekter understreker *Kontekst* at språket kan variere innad i de geografiske områdene på bakgrunn av blant annet alder, yrke og interesser. Det gjelder også påvirkning fra andre språk gjennom at mange kommer flyttende fra andre land med sine språk (van Ommeren, 2021, s. 183). Ved å trekke inn multietnolektisk stil møter *Kontekst* denne utviklingstendensen i talemål som er påvirket av flere språk. Inkludering av flerspråklighet og språkkontakter er også en del av sosiolingvistikken (van Ommeren, 2021, s. 179).

Selv om funnene viser at *Kontekst* inkluderer flere sider ved sosial variasjon, er det også noen aspekt ved dagens språksituasjon som ikke blir tematisert. Røyneland (2017, s. 93) viser til at det i dag er mange som bor flere steder og som kan bytte på flere dialekter, eller som utvikler blandingsdialekter. Disse formene for variasjon i språket ser vi ikke i *Kontekst*. De sosiale variasjonene som *Kontekst* fokuserer på er på mange måter pakket inn i et geografisk teppe. De skriver blant annet at du kanskje har lagt merke til at de ikke snakker likt som de eldre rundt deg, selv om dere bor på samme sted. Her er det vist til sosial variasjon på bakgrunn av alder, men det er kanskje enda mer vist til at dialektene endrer seg, fordi det er vektlagt at det gjelder på samme geografiske sted. Et annet funn i analysen er at de skriver at språket kan variere avhengig av hvilke sosiale grupper vi tilhører. At vi flytter rundt og tilegner oss blandingsdialekter, som på mange måter er mer nytt, er ikke inkludert i det sosiolingvistiske perspektivet i *Kontekst*.

I *Norsk 9* viser funnene i analysen at de mangler sosiolingvistikk i sin fremstilling av språklig variasjon. I motsetning til *Kontekst* forklarer de ikke at språket kan variere på bakgrunn av sosiale forhold som aldre, interesser eller sosiale grupper. Et manglende perspektiv på sosiolingvistikk kan ha flere uheldige virkninger. For det første kan det være med på å underkommunisere mange former for talemål i dag. Et utelukkende dialektologisk syn på talemål i skolen stemmer dårlig overens med språklandskapet vi har i dag (Fjørtoft, 2014, s. 61). I dialektologisk tradisjon blir fokuset på sosiale dimensjoner utelatt (van Ommeren, 2021, s. 169), og ved et slikt syn videreføres historien om «dialektlandskapet Norge», uten at man tar i betraktning den språklige virkeligheten som de siste årene har endret seg betraktelig (Hårstad, 2019). Dagens språklandskap er preget av påvirkning av både flere dialekter og flere språk, og varierer både fra sosiale grupper og mellom individer. Tospråklighet og norsk med aksent er blitt synlige trekk i det norske språklandskapet, men foreløpig er det lite som tyder på at undervisningen avspeiler dette (Kulbrandstad, 2008, s. 13). Dette viser også funnene fra analysen om *Norsk 9* sin manglende fremstilling. Det er også uheldig med tanke på identitet. Forholdet mellom språk, sted og individ og at vår identitet er knyttet til opprinnelsessted, står i stor kontrast til de senmoderne tankene og til det moderne sosiolingvistiske synet på en dynamisk og pluralistisk identitet (Røyneland, 2017 s. 94).

Gjennom funnene fra analysen viser fremstillingen i de to lærebøkene seg for å være noe ulikt. *Norsk 9* kan sies å ha et dominerende dialektologisk perspektiv i sin fremstilling, mens *Kontekst* har en bedre balanse mellom sosiolingvistikk og dialektologi. Og i talemålsemnet bør begge de to tradisjonene være med. I undervisning om talespråk handler det om en kombinasjon av de to (van Ommeren, 2021, s. 170). For det språklige mangfoldet i dag inkluderer både de dialektale variasjonene og andre former for talespråklig mangfold (van Ommeren, 2021, s. 169). Og ser vi på utviklingen til de to fagtradisjonene de siste årene, ser vi også at de har smeltet sammen (Mæhlum & Røyneland, 2017, s. 18), noe som kan understreke begrunnelsen for at de begge må med i fremstillingen av talemålsemnet i skolen.

5.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: HVILKE PERSPEKTIVER PÅ SPRÅKLIG VARIASJON OG MANGFOLD KOMMER TIL UTTRYKK?

Det andre forskningsspørsmålet mitt - *hvilke perspektiver på språk kommer til uttrykk?* – er utgangspunkt for denne delen av drøftingen. Her vil jeg se på fremstillingen av språklig mangfold og flerspråklighet, koblingen mellom språk og identitet og hvilke språklige ideologier og holdninger som kommer til uttrykk i de to kapitlene. Her vil funnene fra analysens – «talespråklig mangfold» og «holdninger til språklig variasjon og mangfold» - i hovedsak bli diskutert opp mot relevant teoretisk bakgrunn.

5.2.1 SPRÅKMANGFOLD

En del av denne studien er også å se på hvilket mangfold av språk og variasjoner som blir fremstilt i de to lærebøkene. Mangfoldet i Norge i dag er preget av flere ulike språk og variasjoner – dialektene, samisk, nasjonale minoritetsspråk, norsk tegnspråk, engelsk og nyere nasjonale minoritetsspråk (Røynealand, 2020, s. 62). Funnene fra analysen viser at de to lærebøkene vektlegger de ulike aspektene ved dette språklige mangfoldet i ulik grad. Å inkludere det språklige mangfoldet kommer til uttrykk i læreplanen både i kompetansemålet og om faget. I kompetansemålet står det at elevene skal utforske språklig mangfold (UDIR, 2020c). I fagets relevans og sentrale verdier står det at faget skal gi elevene tilgang til språklig mangfold (UDIR, 2020a) og under kjerneelementer står det at faget skal gi dem kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn (UDIR, 2020b). I *Kontekst* har de i ulik grad inkludert alle sidene ved det språklige mangfoldet som Røynealand (2020) viser til. *Norsk 9*, derimot, inkluderer dialektene, samisk og de nasjonale minoritetsspråkene, i tillegg til at de har et stort fokus på nynorsk og dens bakgrunn.

I *Norsk 9* skriver de at nynorsk og de norske dialektene er en viktig del av det språklige mangfoldet i Norge. Det kan tenkes at dette er en form for begrunnelse for deres fokusering på dialektene og nynorsk i dette kapitlet, som jeg har vist til tar store deler av innholdet i kapitlet. Det er vel heller ikke til å forvente at en lærebok skal dekke alt, og at det derfor må gjøres prioriteringer. Gjennom å vektlegge de delene av språklig mangfold som *Norsk 9* gjør, kan man si at de dekker punktet med å utforske språklig mangfolds historiske bakgrunn. Dette mener jeg kan begrunnes i deres gjennomgang av framveksten av de to skriftspråkene, og Ivar Aasens arbeid og et dominerende syn på dialektologi. Som vist tidligere mangler *Norsk 9* sosiolingvistiske perspektiver, og kanskje har dette innvirkning på hvordan språklig mangfold fremstilles. For som van Ommeren (2021, s. 170) viser til er et skille mellom sosiolingvistikk og dialektologi at sosiolingvistikken inkluderer flerspråklighet og språkkontaktfenomen i deres studier og ikke bare «enspråklige» talemålsvariasjoner slik som vi ser i dialektologien (van Ommeren, 2021, s. 170).

Likevel kan det også ha noen uheldige konsekvenser for kapitlets fremstilling at de ikke prioriterer å vektlegge noe av de andre delene av det språklige mangfoldet i Norge. Ved å skrive at nynorsk og de norske dialektene utgjør en viktig del av det språklige

mangfoldet og å ikke inkludere andre aspekt ved dagens mangfoldige språksamfunn, mener jeg det kan gi elevene et feil inntrykk. Det kan tenkes at det uttrykkes noen uheldige holdninger ved å legge det frem slik, som elevenes holdninger til ulike språk og variasjoner. Dette støttes i det Hårstad (2019) skriver om lærebøkers påvirkning, nemlig at de kan påvirke elevene sine språklige omgivelser og gi dem et klassifikasjonssystem for språklig variasjon som ikke alltid er like inkluderende. For selv om det er stor toleranse for språk i Norge, har det gjennom tidene hatt sine begrensninger, noe som i dag gjelder de mange innvandrerspråkene (van Ommeren, 2021, s. 168).

Kontekst på sin side inkluderer flere aspekter ved det språklige mangfoldet i Norge. Med det kan det derfor sies at de i større grad enn *Norsk 9* kan fremme en større toleranse for alle språk og variasjoner. I analysen presenterte jeg ulike oppgaver *Kontekst* har knyttet til mangfold. Disse oppgavene handler om å sammenlikne ulike språk og å utdype seg i ett minoritetsspråk. I oppgaven om å se nærmere på et minoritetsspråk står det også i oppgaven at elevene kan bruke elver i klassen som snakker et annet språk til hjelp. Her mener jeg derfor at de også viser at flerspråklighet er en ressurs. Dette er også noe læreplanen under fagets relevans og sentrale verdier, at det skal vise elevene at flerspråklighet er en ressurs (UDIR, 2020a).

5.2.2 SPRÅK OG IDENTITET

Både innenfor sosiolingvistikken og i læreplanen er det vist til koblingen mellom språk og identitet. Funnene i analysen viser at lærebøkene ikke i like stor grad har inkludert denne koblingen. I *Norsk 9* er ikke identitetsperspektivet direkte presentert. Dog kan vi se dialekt knyttet til identitet når kapittelet tar for seg holdninger til ulike dialekter. De skriver at alle dialekter ikke alltid har hatt samme status, og viser til at det derfor er mange som ønsker å legge om eller nøytralisere dialekten sin om de flytter til andre steder i landet. Her kan vi se en kobling til det å bruke språket for å markere identitet. Matre og Nygård (2021, s. 26) skriver at vi kan bruke visse språkformer for å markere distanse til en gruppe. Ved å bruke mer utbredte og nøytrale språktrekk kan man også fjerne linken til sin geografiske identitet (Solheim & Hårstad, 2021, s. 197). I *Kontekst* kommer koblingen mellom språk og identitet noe mer direkte til syne, selv om heller ikke de har et veldig stort fokus på dette. I likhet med *Norsk 9* finner vi i *Kontekst* identitet knyttet til dialekter og sted, gjennom at de skriver at dialektene forteller oss noe om hvor vi kommer fra, altså hvem vi er. I dag er både steders språklige identitet og individers språklige identitet i forandring på grunn av samfunnsendringene, og derfor utfordres tanken om språk, sted og identitet (Røyneland, 2017, s. 99). Likevel er det også mange som fortsatt viser sin lokale identitet gjennom talemålet (Solheim & Hårstad, 2021, s. 202). Derfor er en del av perspektivet på språklig identitet, og bør også uttrykkes. Likevel gjør mangelen på sosial identitet at ikke alle nødvendigvis føler på den samme tilknytningen mellom sitt talemål og geografiske sted. I *Kontekst* har de også fått med en kobling til sosial identitet gjennom at de sier at språket forteller om identiteten vår, og at slangord kan si oss noe om hva vi er opptatt av. Her er fokuset i større grad på den sosiale identiteten gjennom at man gjennom språkvalg kan uttrykk hva man har av for eksempel interesser. Og som Solheim og Hårstad (2021, s. 197)

viser til kan man med språket variere etter kontekst og mottaker, og søke ulike språklige, sosiale og kulturelle kontekster.

Selv om vi finner ulike vinklinger mot identitet i de to lærebøkene, kan det likevel tenkes at det kunne vært noe mer vektlegging av koblingen mellom språk og identitet. At identitetsperspektivet på språklig variasjon blir underkommunisert kan ha noen uheldige virkninger. Å uttrykke identitet gjennom språket er en prosess som er full av variasjon og særegne enkelttilfeller (Hårstad, Mæhlum & van Ommeren, 2021, s. 41) og talemål innenfor samme områder kan variere mellom ulike individer (van Ommeren, 2021, s. 169). Og kanskje derfor er det også et perspektiv som ikke er like lett å «fange» i en lærebok. Men at dette ikke blir kommunisert kan forårsake språklig intoleranse ifølge Hårstad (2019, s. 41). Og med tanke på hvordan språksamfunnet er i dag, med mye flytting og påvirkning av flere språk og ulike dialekter, er det en del former for språklig variasjon som ikke blir uttrykt i lærebøkene, og derfor er det mulig at ikke alle føler like stor relevans for talemålsemnet. I tillegg står det i læreplanen at elevene skal få innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet (UDIR, 2020b). Denne sammenhengen viser funnene fra analysen at lærebøkene ikke tilstrekkelig får frem i kapitlene.

5.2.3 SPRÅKHOLDNINGER OG SPRÅKIDEOLOGIER

Språkholdninger kommer på ulikt vis til uttrykk i lærebøkene. I *Norsk 9* kommer dette til uttrykk gjennom koblingen av holdninger og dialektbruk, hvor de uttrykker at det i dag er stor toleranse for å bruke dialekter og at det bør være stor aksept for ulike varianter av det norske talespråket. I *Kontekst* kommer ikke holdninger like direkte til uttrykk. I teksten kommer det til syne når kapitlet tar for seg samisk og dens historie med å bli nektet bruk av språket i skolen. Her uttrykker de at det i dag er viktig å få bruke morsmålet sitt, og med det kan det også vise til flerspråklighet som ressurs. Gjennom oppgavene i *Kontekst* legger de mer opp til at elevene skal reflektere over holdninger både til andre språk og til å reflektere over hva dialekt betyr for dem. At lærebøkene legger opp til å reflektere over holdninger kan bidra til at elevene blir mer bevisste på mekanismene i språkholdninger og sette ord på dem (van Ommeren, 2021, s. 189). At de skriver at det er viktig med toleranse og respekt kan også ha positiv effekt på hvordan vi vurderer mennesker vi møter (van Ommeren, 2021, s. 183). Også i læreplanen står det at elevene skal reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter. Det understreker også viktigheten av å være bevisst på hvilke holdninger som blir uttrykt over ulike språk og variasjoner.

I *Norsk 9* er det i hovedsak holdninger til de norske dialektene som blir vektlagt. I tillegg inkluderer de ikke alle sidene ved det norske språkmangfoldet. Det kan være med på å uttrykke noen uheldige holdninger om at de andre formene ikke er like viktige. For holdninger til språk kan også formidles gjennom det som ikke sies (van Ommeren, 2021, s. 195). Gjennom å ikke inkludere andre språk som er representert i Norge som Røyneland (2020, s. 62) viser til, og deres påvirkning på talespråket kan de derfor

uttrykke en puristisk ideologi om at noen former for språkbruk blir sett på som bedre enn andre (Hårstad et al., 2021, s. 44). Slik språkbruk gjelder ofte språklige fenomener som inkluderer elementer fra ulike språk eller dialekter samtidig (Hårstad et al., 2021, s. 47). Her har *Kontekst* i større grad klart å inkludere både flerspråklighet og minoritetspråk som en del av mangfoldet i Norge og begrepet multi-etnolektisk stil. Og det kan derfor tenkes at med å inkludere dette viser de til en holdning om at disse aspektene er like viktig. Med tanke på dagens samfunn med mange som flytter og har med seg ulike språk, mener jeg det også er viktig å inkludere dette i et slikt kapittel. Det vises også gjennom at holdninger til aksentpreget norsk er negative, spesielt i mediene (Røynealand, 2017, s. 103). I tillegg til påvirkning fra flere ulike språk, er det i dag også en stor påvirkning av flere dialekter som gjør at folk i dag har et stort repertoar der de kan veksle mellom ulike varieteter (Røynealand, 2017, s. 99). Begrep som dialektblanding er ikke uttrykt i noen av lærebøkene. Dette er noe som er et økende fenomen i dag og holdninger til dette er ikke særlige positive (Røynealand, 2017, s. 99), og dette fordi det blir anklaget om manglende ekthet (Røynealand, 2017, s. 100). Dette er også holdninger som med fordel kunne vært inkludert for å være i tråd med tendensene i språksamfunnet, og for å motarbeide slike negative holdninger.

5.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL 3: HVORDAN SAMSVARER LÆREBØKENE MED LÆREPLANEN?

Det siste forskningsspørsmålet er *Hvordan samsvarer lærebøkene med læreplanen?* I denne delen skal jeg derfor drøfte funnene min opp mot det læreplanen uttrykker at elevene skal lære om emnet talespråklig variasjon og mangfold. Jeg har valgt å dele inn denne i tre deler som er 1) kompetansemålet, 2) fagets relevans og sentrale verdier og 3) kjerneelementer. Dette er de tre delene jeg presenterte i kapittel 2 om LK20.

5.3.1 KOMPETANSEMÅLET

Kompetansemålet etter 10. årstrinn som omhandler språklig variasjon og mangfold er dette: «Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (UDIR, 2020c). Den første delen av kompetansemålet, å utforske språklig variasjon og mangfold, legger lærebøkene i ulik grad opp til. I *Kontekst* blir elevene både presentert for dialekter og ulike språk. Flere av oppgavene i kapittelet legger også opp til at elevene både skal sammenligne dialekter og sammenligne og sette seg inn i ulike språk. På bakgrunn av dette mener jeg at *Kontekst* legger opp til at elevene skal kunne nå målet med å utforske språklig variasjon og mangfold. Når det kommer til *Norsk 9* blir elevene kjent med ulike dialekter gjennom målmerker og ulike utdrag, samt flere oppgaver som går ut på å se på ulike talemål og sammenligne. Kapittelet legger i stor grad opp til å utforske den dialektologiske delen av språklig variasjon og mangfold. Som analysen viser, mangler det perspektiver på språklig variasjon av sosial art og en inkludering av flere aspekter ved det mangfoldige språksamfunnet i dag. Derfor mener jeg at *Norsk 9* har noen mangler når det kommer til å gi elevene mulighet til å utforske språklig variasjon og mangfold. For med begreper som «talespråksvariasjon» og «talespråklig mangfold» viser læreplanen til at det er en

utvidelse av perspektiver på språklig variasjon og mangfold som er relevant i norskfaget (van Ommeren, 2021, s. 169).

Andre delen av kompetansemålet handler om at elevene skal kunne reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter (UDIR, 2020c). For å svare på i hvilken grad lærebøkene legger opp til at elevene skal kunne reflektere over dette, har jeg i stor grad tatt oppgavene som grunnlag. Funnene i analysen viser at det er flere oppgaver i begge lærebøkene som legger opp til at elevene skal kunne reflektere over holdninger. I *Norsk 9* gjelder dette i stor grad å reflektere over holdninger til talespråksvarianter. *Kontekst*, derimot, inkluderer også å reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter. At *Norsk 9* ikke inkluderer andre språk og har et størst fokus på dialektalt mangfold, gjør ikke bare at de ikke legger opp til at elevene skal kunne dekke kompetansemålet, det kan også risikere å sende feil holdninger. Med dette mener jeg at ved å ikke inkludere flere sider ved mangfoldet, og samtidig uttrykke at nynorsk og de norske dialektene er en viktig del av det språklige mangfoldet i Norge, kan de sende ut signaler om at de ikke er like viktige. Med tanke på mangfoldet av ulike språk og variasjoner elevene representerer i mange klasserom landet over, kan det også tenkes at det er uheldig at *Norsk 9* ikke har et større fokus på andre språk.

5.3.2 FAGETS RELEVANS, SENTRALE VERDIER OG KJERNEELEMENTER

Både under kjerneelementer og fagets relevans og sentrale verdier er språklig mangfold trukket frem. Det står både at elevene skal få tilgang til språklig mangfold og at elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. I tillegg skal de ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge (UDIR, 2020b). Her er det noe forskjellig i hvordan lærebøkene møter dette. Som jeg har vært innom tidligere i kapitlet viser funnene fra analysen at *Norsk 9* ikke fokuserer på alle sidene ved det språklige mangfoldet, slik som *Kontekst* gjør. Dog dekker *Norsk 9* delen om å utforske den historiske bakgrunn gjennom sin vektlegging av dialektene og framveksten av nynorsk. I tillegg til at den gir innsikt i den rike språkarven i Norge. Men på grunn av den kulturelle heterogeniteten vi har i dag med ulike former for flerspråkighet, endringer i dialekter, gruppespråk og slang gir det nye perspektiver om forståelse av egen kultur (Solheim & Hårstad, 2021, s. 204). Det handler ikke bare om norsk språk og kultur, men om språk og kulturer i Norge, noe som må synliggjøres i fremstillingen av mangfold i skolen (Solheim & Hårstad, 2021, s. 204). Det står også i fagets relevans og sentrale verdier at elevene skal bli trygge språkbrukere og bli bevisste på egen språklige og kulturelle identitet (UDIR, 2020a). Gjennom å synliggjøre mangfoldet i skolen kan det også legge grunnlag for både språklig trygghet og kulturell identitet (Solheim & Hårstad, 2021, s. 204). Det kan derfor være uheldig at dette mangfoldet ikke kommer til syne i *Norsk 9*, og det kan derfor tenkes at de ikke møter denne delen av læreplanen på lik linje med *Kontekst*.

Norsk 9 samsvarer ikke i like stor grad som *Kontekst* med det læreplanen uttrykker om talespråklig variasjon og mangfold. Ser vi på kompetansemålet fra LK06 – «gjøre rede

for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og de skriftlige målformene nynorsk og bokmål» (UDIR, 2013) – samsvarer det i stor grad med funnene fra *Norsk 9*. Det kan derfor tenkes at de her ikke er helt revidert, og at innholdet kanskje henger litt igjen fra LK06. Ser vi på formuleringene i LK20, ser det ikke ut som at *Norsk 9* har tatt alle endringene i betraktning i sin fremstilling. Derfor kan det også argumenteres for at *Norsk 9* har noe forbedringspotensial for å møte de nye føringene i LK20.

6 AVSLUTNING

Denne studien har vært med på å gi et innblikk i hvordan lærebøker på ungdomstrinnet fremstiller språklig variasjon og mangfold. En studie som kan komme til nytte gjennom å bli bevisste på lærebøkernes tematisering, og i hvilken grad de møter læreplanens føringer. Studien har illustrert hvordan lærebøkene legger frem et komplekst tema, og hvilke fokus og holdninger de presenterer gjennom innholdet i lærebøkernes kapitler. Hovedfokuset i oppgaven var å se på kapitler som tematiserte språklig variasjon og mangfold, og få et innblikk i denne tematiseringen gjennom de nye lærebøkene. Utgangspunktet for studien har vært problemstillingen: *Hvordan fremstiller lærebøker talespråklig variasjon og mangfold i Norge?* Svaret på problemstillingen er sammensatt, og for å svare på dette har de tre forskningsspørsmålene vært sentrale gjennom hele studien:

Er fremstillingen preget av dialektologi eller sociolingvistik?

Fremstillingen i de to lærebøkene er ulik på dette punktet. *Norsk 9* har et dominerende fokus på dialektologi, mens *Kontekst* vektlegger en bedre balanse mellom dialektologi og sociolingvistik. Gjennom drøftingen har jeg sett på både positive og negative sider ved lærebøkernes vektlegging av de to fagtradisjonene. Og både dialektologi og sociolingvistik har perspektiver som er både relevant og viktig for talemålsemnet. Så en kombinasjon mellom disse, som van Ommeren (2021) viser til, er en god fremstilling.

Hvilke perspektiver på språk kommer til uttrykk?

Også når det kommer til hvilke perspektiver på språk som kommer til uttrykk, er det noe ulikt i de to lærebøkene. *Kontekst* inkluderer de aspektene ved det norske språkmangfoldet som Røyneland (2020) viser til. *Norsk 9* på sin side vektlegger de norske dialektene og nynorsk i størst grad, og har dermed noen mangler. Det samme gjelder synet på koblingen mellom språk og identitet. *Norsk 9* har et størst fokus på geografisk identitet, noe som også kan henge sammen med dens dominerende vektlegging av dialektologi. *Kontekst* har på sin side klart å inkludere både sosial og geografisk identitet. Det siste perspektivet jeg har fokusert på i denne oppgaven er språkholdninger. Her kan vi se en likhet med lærebøkernes inkludering av mangfold. *Norsk 9* viser til holdninger knyttet til dialekter og at det er viktig med aksept og toleranse for dette mangfoldet. *Kontekst* har også i lignende grad dette fokuset, men de har også inkludert noen oppgaver som gir elevene mulighet til å reflektere over holdninger til andre språk.

Hvordan samsvarer lærebøkene med læreplanen?

I drøftingen argumenterte jeg for hvordan de to lærebøkene samsvarer med de ulike punktene i læreplanen. Her sier jeg at *Norsk 9* ikke er like revidert i tråd med læreplanen, som det *Kontekst* er. Dette argumenterer jeg med å sammenlikne deres fremstilling med kompetansemålet fra LK06. Her er det store likheter, og det kan derfor tenkes at *Norsk 9* ikke i like stor grad som *Kontekst* mestret å møte de nye endringene i

LK20. For *Kontekst* har dette med å inkludere både et større fokus på sosiale variasjoner, men også ved å presentere elevene for et større mangfold. Og med det kan det også føles mer relevant for flere elever.

Til sammen utgjør de tre forskningsspørsmålene svaret på problemstillingen min: *Hvordan fremstiller lærebøker talespråklig variasjon og mangfold i Norge?* Gjennom studiens resultat og drøfting har det vist seg at fremstillingen i de to lærebøkene er noe ulik. Fremstillingen i *Kontekst* bærer preg av både dialektologi og sociolingvistik. De fremstiller språklig variasjon og mangfold gjennom å inkludere både sosial og geografisk variasjon, og gjennom å fremstille det store mangfoldet av ulike språk og variasjoner vi har i vårt språksamfunn. Fremstillingen er dog ikke uten mangler. Jeg har argumentert for at de med fordel kunne hatt en større inkludering av blant annet identitetsperspektivet. Fremstillingen i *Norsk 9* er dominert av dialektologi. Selv om det er viktig å inkludere dialektologi, fører det også til noen mangler når det utelukkende er en slik fremstilling. Videre bærer fremstillingen i *Norsk 9* preg av et stort fokus på de tradisjonelle dialektene og fokuset på nynorsk. De skriver også at en stor del av det flerspråklige samfunnet i Norge baserer seg på dialektene og det nynorske skriftspråket. Her mener jeg de viser en holdning til hvilke deler av det språklige mangfoldet i Norge som er mest verdsatt, selv om de ikke sier det direkte. På denne måten viser de ikke elevene alle sidene ved dette mangfoldet, noe som også kan gjøre fremstillingen mindre relevant for alle elevene, og som ikke illustrerer et helt korrekt bilde av det norske språksamfunnet og situasjonen i dag.

6.1 VIDERE FORSKNING

Denne studien har sett på hvordan lærebøker fremstiller språklig variasjon og mangfold i Norge. Som videre forskning hadde det vært av stor interesse å se på de to andre lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. Funnene i denne studien viser at *Kontekst* og *Norsk 9* har forskjellig fremstilling av språklig variasjon og mangfold i Norge. Derfor hadde det vært interessant å se på hvordan de to andre bøkene fremstiller dette emnet. Kanskje vil det dukke opp andre interessante funn og en annen type fremstilling i disse. I tillegg ville det også kunne være av interesse å se på digitale læringsmidler og om det finnes noen andre vinklinger på fremstillingen her. Mange lærere bruker ofte digitale læringsmidler som et supplement i undervisningen, og det hadde derfor også vært av relevans å se på disse. Det hadde det også vært interessant å se på lærebøkene i praktisk bruk. Da tenker jeg på både observasjon av undervisningen og intervju med både lærere og elever. Spesielt interessant hadde det vært å observere hvordan elevene «utforsker» og «reflekterer» dette emnet, som er de verbene kompetansemålet i læreplanen inneholder.

REFERANSELISTE

- Beyer-Olsen, C., Blikstad-Balas, M. & Haustreis, M. (2021) *Norsk 9 fra Cappelen Damm. Grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020) *Kontekst 8-10. Basis*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal
- Blikstad-Balas, M. (2014) *Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?* Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44159/Blikstad-Balas_l%25C3%25A6rebokas%2bhegemoni_et%2bavsluttet%2bkapittel_ownarchie.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brottveit, G. (2018) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.) Oslo: Gyldendal Forlag AS
- Eriksen, P. A. (2020) *Nye språk i Norge: en språkodyssé*. Oslo: Pax Forlag
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdidaktikk*. Bergen: Landslaget for norskundervisningen.
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Holmvik, K. R. (2019) *Norskfagets talespråksvarianter – en kritisk diskursanalyse av tre lærebøkers fremstilling av «talemålsemnet» i norskfaget*. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2656708>
- Hårstad, S. (2019) *Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter. Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet*. Hentet fra <https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/4810/4726>
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017) *Innganger til språkvitenskap: teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021) *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Iglund, M. (2021) *Norskfaget i grunnskoleutdanninga*. I M. Iglund & M. Nygård (red.) *Norsk 5-10 Språkboka* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.) Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Kulbrandstad, L. A. (2008) *Større språklig mangfold – en utfordring for lærerutdanning og grunnskole. Et bidrag til fornying av norskfaget*. Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133910/rapp12_2008.pdf?sequence=1
- Kvarv, S. (2021) *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Oslo: Novus

- Matre, S. & Nygård, M. (2021) *Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåter*. I M. Igland & M. Nygård (red.) *Norsk 5-10 Språkboka* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012) *Det norske dialektlandskapet. Innføring i studiet av dialekter*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008) *Språkmøte, Innføring i sosiolingvistik*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Røyneland, U. (2017) *Hva skal til for å høres ut som du hører til? Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge*. Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59183/Unn_Hva%2bskal%2btil%2bfor%2b%25C3%25A5%2bh%25C3%25B8res%2but%2bsom%2bdu%2bh%25C3%25B8rer%2btill.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Røyneland, U. (2020) *Språk i Norge: kultur og infrastruktur*. Oslo: Språkrådet.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005) *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Hentet fra http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf
- Skrunes, S. (2010) *Lærebokforskning – en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendomskunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Solheim, R. & Hårstad, S. (2021) *Det norske dialektlandskapet: variasjon i tale og skrift*. I M. Igland & M. Nygård (red.) *Norsk 5-10 Språkboka* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Thaagard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012) *Kvalitativ forskningsmetode i praksis*. ISH
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Hva er nytt i norsk?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a) *Norsk (NOR01-06) Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020b) *Norsk (NOR01-06) Kjerneelementer*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020c) *Norsk (NOR01-06) Kompetansemaal og vurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- van Ommeren, R. (2021) *Talespråk og talespråksdidaktikk*. I M. Igland & M. Nygård (red.) *Norsk 5-10 Språkboka* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Öberg, E. (2013) *Identitetens språk. Svensklärares attityd till dialekt i Värmland*. Hentet fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:655325/FULLTEXT01.pdf>

