



‘Anything goes’¹ i norskfaget?

Ei vitskapsteoretisk drøfting av den fleirspråklege vendinga
og jakta på eit norskfagleg paradigme

AV AASNE VIKØY

Samandrag

Artikkelen undersøker korleis den fleirspråklege vendinga (the multilingual turn) (May, 2014; Conteh & Meier, 2014) utgjer ei epistemisk utfordring for skulefaget norsk. Med utgangspunkt i Tenfjords (1993) analyse av norsk som andrespråk som forskings- og fagfelt i Noreg, og Randen (2022) si drøfting av transspråking og andrespråksfeltet etter den fleirspråklege vendinga, vert Thomas S. Kuhn (1962/2012) sitt paradigmeomgrep nytta som analytisk ramme for å forstå forholdet mellom normalvitskap, krise og teoretisk pluralisme. Analysen viser korleis den fleirspråklege vendinga utfordrar fagets etablerte doxa og normative føresetnader, og korleis nye perspektiv ofte vert integrerte additivt utan å omforma fagets struktur. Vidare drøftar artikkelen konsekvensar for faglege normer, for synet på språk- og språkkompetanse og for norskfaget si vidare faglege utvikling, og reiser spørsmål om korleis fagleg stabilitet og epistemisk fornying kan sameinast i eit veletablert skulefag.

Stikkord: fleirspråkleg vending, transspråking, norskfaget, vitskapleg utvikling

Abstract

This article examines how The Multilingual Turn (May, 2014; Conteh & Meier, 2014) constitutes an epistemic challenge for the Norwegian

¹ «Feyerabend (1988) sitt slagord for den ideelle forskningssituasjonen» (Tenfjord, 1993, s. 102).

L1 subject. Drawing on Tenfjord's (1993) analysis of Norwegian as a second language as a field of research in Norway, and Randen's (2022) discussion of translanguaging and SLA research after the multilingual turn, Thomas S. Kuhn's (1962/2012) concept of paradigm is used as an analytical framework to understand the relationship between normal science, crisis, and theoretical pluralism. The analysis shows how the multilingual turn challenges the established doxa and normative assumptions of the subject, and how new perspectives are often integrated additively without transforming the structure of the discipline. The article discusses implications for academic norms, language competence, and the further development of the Norwegian L1 subject, raising questions about how disciplinary stability and epistemic renewal can be reconciled within a well-established school subject.

Keywords: multilingual turn, translanguaging, Norwegian L1 subject, philosophy of science

Innleiing

Denne artikkelen er ei vitskapsteoretisk drøfting av norskfaget sitt kunnskapsgrunnlag og faglege sjølvforståing i lys av det som i fleirspråklegheitsfeltet vert omtala som den fleirspråklege vendinga (The Multilingual Turn) (May, 2014; Conteh & Meier, 2014). Ei «vending» vert her forstått som eit perspektivskifte eller ei utvikling som har etablert seg eller som er i ferd med å etablere seg innan eit felt (Meier, 2017, s. 132). Den fleirspråklege vendinga viser til nye måtar å forstå språk, språkbrukarar og språklæring på, og dette perspektivskiftet utfordrar einspråklege normer og etablerte faggrenser knytt til språkopplæring, til dømes mellom førstespråks-, andrespråks- og framandspråksopplæring². Samstundes opnar den fleirspråklege vendinga for ei breiare kritisk drøfting av språk si rolle i all fagopplæring, og av dei kunnskaps- og maktforholda som pregar utdanning og samfunn, særleg knytt til kven sine språklege ressursar som vert gjort synlege og legitimerte i skulen (Meier, 2017, s. 154). Det er viktig å påpeika at den forståinga av fleirspråklegheit som eg går ut frå, er i tråd med eit ressursssyn slik det er formulert i overordna del av læreplanverket: «Alle elever skal få erfare at det å kunne fleire språk er ein ressurs i skule og

² Førstespråksopplæring refererer til undervisning i elevens morsmål. Andrespråksopplæring vert gitt til elevar som skal lære eit språk som er det dominerande i samfunnet der dei bur, medan framandspråksopplæring ofte skjer når språket ikkje er dagleg bruksspråk i samfunnet og elevane ikkje har naturleg tilgang til språket utanfor skulen. Fleirspråkleg utvikling omfattar samspel mellom fleire språk i elevens repertoar og vektlegg fleksibel bruk av språk i læring og kommunikasjon.

samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette ressursperspektivet på fleirspråklegheit kan berre realiserast gjennom ein fleirspråkleg didaktikk, og gjeld for alle elevar og alle fag. Analysen i artikkelen handlar ikkje først og fremst om undervisningsmetodar, men om dei grunnleggjande føresetnadene som avgjer kva som vert rekna som legitim språkleg kunnskap i norskfaget.

Ved å løfta fram fleirspråkleg kompetanse som ressurs og mål, gir den fleirspråklege vendinga også høve til kritisk refleksjon over norskfagets rolle og formål. Norskfaget er forankra i ein tradisjon der morsmålsopplæring og nasjonsbygging har stått sentralt (Ongstad, 2012; Aase, 2012). Dette har gitt faget ein nøkkelposisjon som skulens største fag, ofte legitimert gjennom den identitetsskapande funksjonen eit «morsmålsfag» har. Sjølv om kritiske røyster om fagets normer, kunnskapsgrunnlag og samfunnsrolle har vore til stades over tid, slik at norskfaget kan seiast å stå i ei spenn- ing mellom tradisjon og fornying (Andreassen & Berge, 2001; Hagen, 1983, 2001/2013, Ongstad, 2004), har desse utfordringane i liten grad vorte drøfta eksplisitt i vitskapsteoretiske termar. Norskfaget er derimot blitt kritisert for å vera prega av generell konservatisme og låg vitskapsteoretisk refleksjon, med lita interesse for nye faglege impulsar (Longum, 1989). Den fleirspråklege vendinga kan i så måte også verka destabiliserande på eit fag prega av historisk forankra og delvis stabiliserte praksisar. Ei slik destabilisering betyr ikkje at faglege normer manglar, men at etablerte kriterium for relevans, metode og kunnskap vert forhandla om.

Dette opnar for å drøfta norskfaget i lys av Kuhn (1962/2012) sin teori om vitskapleg utvikling. Kuhn synleggjer korleis paradigme går gjennom normalvitskap, kriser og potensielle revolusjonar, og at forskning i overgangsfasar ofte er prega av pluralisme og det Feyerabend (1988) omtalar som ein «anything goes»-situasjon, ein fase der fleire konkurrerande kunnskapsperspektiv eksisterer parallelt. Mot denne bakgrun- nen tek artikkelen sikte på å utforska om og korleis den fleirspråklege vendinga kan forståast som eit vitskapsteoretisk perspektivskifte i norskfaget, og drøftar nærare om den fleirspråklege vendinga kan fungera som katalysator for djupare fagleg om- forming og dermed som noko meir enn kun ein ytre, forbigåande impuls. Artikkelen er forankra i ei vitskapsteoretisk tilnærming, der Thomas S. Kuhn sin teori om pa- radigme og vitskapleg utvikling fungerer som overordna analytisk rammeverk. Ten- fjord (1993) og Randen (2022) sine analysar av andrespråksforskning illustrerer korleis paradigmatheori kan synleggjera faglege dynamikkar i overgangsfasar prega av pluralisme og manglande konsensus. Deira analyseeksempel vert her nytta for å visa korleis paradigmatheoretiske omgrep kan brukast eksplorativt og refleksivt i fag-

felt med teoretisk pluralisme og uklare faggrenser, snarare enn som direkte rettesnor eller fasit for norskfaget.

Med utgangspunkt i desse døma frå andrespråksforskinga, søker artikkelen å svara på følgjande forskingsspørsmål:

- 1) Korleis kan den fleirspråklege vendinga forståast som ei epistemisk utfordring for norskfaget sitt etablerte kunnskapsgrunnlag og språksyn?
- 2) På kva måtar kjem denne epistemiske utfordringa til uttrykk i norskfaglege normer og omgrepsforståingar, og kva kan dette tyda for fagets vidare utvikling?

Med epistemisk utfordring vert meint ei utfordring av dei grunnleggjande føresetnadene for kva slags språkleg kunnskap, kompetanse og praksis som vert rekna som fagleg relevant og legitim i norskfaget. Det første forskingsspørsmålet rettar seg mot faget sitt overordna kunnskapsgrunnlag og språksyn, medan det andre undersøker korleis ei slik utfordring vert artikulert gjennom faglege normer, omgrep og etablerte forståingsmåtar.

For å kunna drøfta desse forskingsspørsmåla, er det nødvendig å undersøkje norskfaget som vitskapleg kunnskapsfelt. Det inneber å analysa fagets historiske forankring, faglege sjølvforståing og utviklingslogikk, og dei grunnleggjande oppfatningane om språk og kunnskap som har regulert kva som vert rekna som relevant og legitim språkleg kompetanse. Med Bourdieu (1977) kan desse implisitte oppfatningane forståast som fagets *doxa*, medan omgrepet *episteme* vert nytta for å peika på dei djupare strukturane som avgrensar kva slags problemstillingar, forklaringsmåtar og kunnskapsformer som er moglege innanfor faget. Dette analytiske skiljet gjer det mogeleg å undersøkje om den fleirspråklege vendinga i norskfaget primært kjem til uttrykk som additiv integrering av nye perspektiv innanfor etablerte normer, eller om ho utfordrar dei epistemiske føresetnadene som faget kviler på.

Norskfaget som vitskapleg kunnskapsfelt

I det følgjande vert norskfaget sitt kunnskapsgrunnlag forstått slik det kjem til uttrykk i læreplanverket og tilhøyrande støttedokument. Fokus er ikkje først og fremst på didaktiske føringar, men på kva slags språkforståing, kunnskap og kompetanse som trer fram som legitim og sentral i faget. Historisk har norskfaget vore institusjonalisert som eit morsmåls-, kultur- og dannelsingsfag, tett knytt til nasjonsbygging,

språkleg normering og kulturell reproduksjon (Madssen, 1999; Ongstad, 2004; Penne, 2006). Som Ongstad (2012) peikar på, har faget fungert som «statens førstespråksopplæring», med eit breitt samfunnsmandat som strekkjer seg ut over reint fagleg innhald. Denne koplinga mellom norskfaget og statlege, kulturelle og språkpolitiske prosjekt har bidrege til ei relativt stabil fagleg sjølvforståing, der norsk fungerer som normspråk og implisitt referanseramme for språkleg kompetanse.

Samtidig har norskfaget aldri vore ein einskapleg fagdisiplin i streng vitskapleg tyding. Penne (2006, s. 13) kallar norskfaget tverrfagleg ut frå at det er samansett av element både frå språkvitskap og litteraturvitskap, medan Ongstad (2004, s. 9) omtalar norskfaget som «flerfaglig» og forklarar det ut frå eit fokus på kommunikasjon, sidan «ytringer og sjangrer inngår i alle fag». Gjennom å fokusera på det kommunikative aspektet i norsk, meiner han me får ein reiskap til å studera (sjølv)kritisk det didaktiske forholdet mellom undervisning, fagstoff og læring i eige og andre fag (Ongstad, 2004, s. 9). Vidare viser han korleis den faglege pluralismen kjem til uttrykk gjennom ei samanliknande lesing³ av Wiggens (1993) tekst *Norskfaget, fins det? Et synspunkt på norskfagets art og grenser*, og Moslet (1991) sin rapport-tekst *Fagutviklinga og norsklærarrollen*, og framhevar korleis ulike syn på norskfaget heng systematisk saman med ulike språksyn, fagsyn, læringssyn og elevsyn. Poenget hos Ongstad er ikkje berre at norskfaget rommar fleire perspektiv, men at desse perspektiva dannar relativt samanhengande tankesett eller paradigme, der verdiforankring og kunnskapssyn gjer seg gjeldande på fleire nivå samtidig. I den forstand blir norskfaget ikkje berre fleirfagleg i institusjonell tyding, men også prega av konkurrerende faglege logikkar for kva slags kunnskap som er relevant, og korleis dette skal forvaltast i skulen.

Hagen (1983/2013⁴) peikar også på at faget på universitetsnivå omfattar fleire disiplinlar og grensedisiplinar med ulike teoriar, metodar og mål, og at denne faglege pluralismen i neste omgang pregar skulefaget i form av at ulike lærarar, som har fordjupa seg i ulike deldisiplinar av faget, vektlegg ulike fokus i klasseromma. Spenninga mellom norskfaget som kultur- og dannelsesfag og som kommunikasjons- og reiskapsfag

³ Ongstad (2003, s. 140–142) analyserer skilnaden mellom Wiggen (1993) og Moslet (1991) som uttrykk for to ulike syn på norskfaget. Wiggen representerer eit konsoliderande fagsyn, der framtidig utvikling av norskfaget bør skje gjennom ei tydelegare avgrensing og presisering av ein norskfagleg kjerne. Fagsynet er i hovudsak innhalds- og produktorientert, og endring vert forstått som fornying innanfor etablerte rammer. Moslet, på si side, representerer eit meir handlings- og prosessorientert perspektiv, der norsk ikkje primært er noko ein skal lære *om*, men noko ein lærer *med og gjennom*. Ifølgje Ongstad er Moslet sin tekst eksplisitt retta mot å opna for nye praksisar i klasserommet, og kan lesast som eit forsøk på å utfordra eksisterande faglege sjølvforståingar. Samanlikninga viser, som Ongstad sjølv formulerer det, «det systemiske forhold det kan være mellom språksyn, fagsyn, læringssyn og elevsyn» (Ongstad, 2003, s. 142).

⁴ Publisert på nytt i: Nordanger, Ragnhildstveit og Vikøy (red.) (2013). *Fra grammatikk til språkpolitikk. Utdrag fra Jon Erik Hagens forfatterskap*. Novus forlag

har òg vore gjennomgåande i fagets historie (Aase, 2005; Hamre, 2017; Nome & Aasen, 2019), utan at dette har ført til ei oppløysing av faget som institusjon.

Trass i denne pluralismen kan norskfaget forståast som relativt stabilt vitskapsteoretisk. Stabiliteten ligg i eit sett av overordna føresetnader om kva språk er, kva språkkompetanse inneber, og kva former for språkleg praksis som er legitime. Med Bourdieu (1977) kan desse implisitte føresetnadene skildrast som fagets *doxa*: det som framstår som sjølv sagt og lite problematisert. I kontrast nyttar eg omgrepet *episteme* i generell vitskapsteoretisk tyding, for å visa til dei djupare strukturane som regulerer kva slags problemstillingar, forklaringsmåtar og kunnskap som er moglege innanfor faget. Eit sentralt uttrykk for den norskfaglege doxaen er ein einspråklegheitsideologi, der språket vert forstått som avgrensa og stabile system knytte til nasjon og norm (Blommaert, 2009; Blackledge & Creese, 2010; Olaussen & Kje-laas, 2020). Stabiliteten kjem òg til uttrykk i måten fagleg utvikling ofte har vore forstått som additiv slik at nye emne og perspektiv har vorte lagde til eit allereie fullt fag, heller enn å utfordra dei grunnleggjande føresetnadene for fagets struktur. Norskfaget si stabile særstilling kjem også til uttrykk gjennom metaforar som «fag-enes fag» (Gran, 1919) og «alle fags mor» (Hansen, 2019), som mellom anna viser til det særreigne ansvaret norskfaget har for lese- og skriveopplæringa. Når ein frekvent brukar ein slik metafor om faget, kan det skygga for andre viktige dimensjonar som til dømes norskfaget som møteplass for språkleg og kulturelt mangfald. Språk-kontakt, migrasjon og globalisering har likevel ikkje vore heilt fråverande som fokus i norskfaget. I tekstsamlinga *Den nye norske? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (Sandøy & Tenfjord, 2006) vart slike endringsprosessar til dømes drøfta eksplisitt, og for meg markerte dette første gongen i studietida at norskfaget sto fram som meir refleksivt og sjølvgranskande, som om ein faktisk stilte spørsmål ved om faget stod ved eit vegskilje mot noko nytt. Samstundes framstå dette forskingsprosjektet i ettertid meir som eit einskild initiativ enn som starten på eit lengre fagleg spor.

Eit anna sentralt uttrykk for stabilitet og doxa i norskfaget kan ein finna i eit dominerande tekstfokus i Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK20) der eit utvida tekst-omgrep er formulert som eit av kjerneelementa som både omfattar skrivning og tekstutvikling i ulike sjangrar og kritisk tilnærming til tekst for å utvikla kritisk literacy. Kritikken av tekstfokuset i norskfaget har ei lengre forhistorie i fagdebatten. Allereie på 1980-talet åtvara Hagen (1983/2013) mot ei utvikling der morsmåls-kunnskap vert snevra inn til praktisk skrivetrening, og argumenterte for grammatikkens eigenverdi og overføringsverdi som del av eit breiare kunnskapsfag. Denne

kritikken kan lesast som meir enn ei fagdidaktisk usemje. Han er òg eit uttrykk for ei vitskapsteoretisk uro i norskfaget, der diskusjonen rundt delemne fungerer som symptom på djupare uavklarte spørsmål om fagleg sameining, kunnskapsgrunnlag og legitimitet. Om lag tjue år seinare vart desse spenningane igjen eksplisitte, utløyst av Andreassen og Berge (2001), som forsvarte norskfaget som dannels- og kultur-fag, men samstundes argumenterte for at faget måtte samlast rundt tekst som fag-konstituerande eining. Hagen (2001/2013) svara med å kritisera dette tekstfokuset som ei innsnevring av morsmålsopplæringa sitt allmenndannande mandat, og peika på at språkleg kunnskap omfattar langt meir enn tekstkompetanse. I ettertid kan denne debatten tolkast som eit vendepunkt der tekstfokuset vann fram og vart institusjonalisert som samlande prinsipp i norskfaget. Sjølv om denne løysinga bidreg til å stabilisera faget, har den faglege debatten også vist at det kan oppfattast som at ein slik lukkar rommet for alternative forståingar av språk, kompetanse og fagleg kunnskap (Hagen, 2001/2013; Vikøy, 2013).

Revisjonar og fornyingar av læreplanar gir innblikk i retning for fagleg utvikling. Til dømes kan parentesen i tittelen på antologien *Det (nye) nye norskfaget* (Blikstad-Balas & Solbu, 2019), med tekstar som utforskar norskfaget etter førre fagfor-nying, lesast som eit uttrykk for ei dobbel rørsle: på den eine sida læreplanforny-ning, på den andre sida kontinuitet. Spørsmål om fagleg stabilitet og fagoppløysing er reist meir eksplisitt hos Nergård og Penne (2016) i teksten «Fagene oppløses i fremtidens skole», der dei problematiserer korleis eit auka fokus på målstyring kan koma i konflikt med dannelsidealet i skulen. Trass i slike krisediagnosar har norskfaget i stor grad halde fram som før. Faget framstår som konsolidert gjennom tekstfokuset, som fungerer som ein stabiliserande doxa som held saman eit elles heterogent fag. Grunnleggande spørsmål om kva slags kunnskap faget byggjer på, har i liten grad vorte utfordra på institusjonelt nivå.

I Sverige har derimot denne epistemiske uroa kome tydelegare til uttrykk i offentleg fagdebatt den seinare tid. Lærarutdannar og forskar i svensk, Oscar Björk (2025), argumenterer for at svenskemnet kviler på ei fast og lineær språkforståing som ikkje svarar til elevane sine faktiske kommunikative praksisar:

Vi måste lämna våra snäva idéer om vad språket är och hur det bäst lärs ut. Dagens unge rör sig i en flerspråkig värld, de kommunikerar genom bilder och memes. Svenskämnet i skolan hänger inte med, utan försöker envist ge dem nycklar att låsa upp en samtid som för länge sedan har gått över till kodlås.

Debatten der han føreslår å erstatta svenskemnet med eit språk- og kommunikasjonsfag, synleggjer ei epistemisk spenning mellom fagleg kontinuitet og fornying (Björk, 2025). Den svenske debatten er særleg interessant i denne samanhengen fordi han artikulerer ein epistemisk kritikk av morsmålsfaget, samstundes som svensk som andrespråk framleis eksisterer som eige fag med eigen læreplan.

Nyare policy- og klasseromsforskning viser også at fleirspråklegheit ofte vert verdsett selektivt, ofte innanfor eit språkideologisk hierarki der nasjonalspråket står øvst (Alisaari et al., 2023). Dette peikar mot ei additiv integrering av fleirspråklegheit, der nye perspektiv vert lagde til utan å utfordra fagets grunnleggjande føresetnader. Trass i at fleirspråklegheit eksplisitt vert omtalt som ein ressurs i LK20, viser forskning at ressursperspektivet i liten grad har påverka fagets epistemiske fundament (Kjelaas & van Ommeren, 2019; Vikøy & Haukås, 2021). Den fleirspråklege vendinga og tilhøyrande transspråkingsforskning utfordrar likevel ein einspråklegheitsideologi som epistemisk fundament ved å forstå språkleg kompetanse som eit heilskapleg og dynamisk repertoar (García & Wei, 2014; Dewilde, 2019; Svendsen et al., 2020). Når språk vert forstått som repertoar snarare enn separate system, vert også grensene for kva som tel som språkleg kunnskap og fagleg kompetanse forskyvde. Den fleirspråklege vendinga kan difor forståast som ei epistemisk utfordring av norskfaget sitt etablerte kunnskapsgrunnlag, og gjer det nødvendig å undersøkje kva slags språkleg kunnskap som vert synleg, verdsett og institusjonalisert i faget.

Faglege skiljelinjer og omgrepsavklaring

For å forstå faglege spenningar er det naudsynt å presisera sentral omgrepsbruk og faglege skiljelinjer. Omgrepet *morsmålsfag* har historisk vore brukt om norskfaget og som analytisk kategori i nordisk faghistorie, men er problematisk sidan norsk ikkje er morsmål for alle elevar, og sidan morsmål òg kan visa til minoritetsspråkleg opplæring (Aase, 2012), jamfør *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Termen *morsmål* kan i tillegg visa til fleire ting: språket ein lærte først, språket ein meistarar best, språket ein identifiserer seg med, eller språket som vert brukt heime (Høigård, 2006; NOU 2010:7). Desse tydingane fell ikkje nødvendigvis saman, og det er individuelt korleis ein definerer seg. Difor nyttar eg *førstespråk* som ein meir funksjonell term for språk som er tidleg tileigna og inngår i individets samla språklege repertoar. Bruken av førstespråk gjer det mogleg å analysa språkkompetanse utan å føresetja einspråklegheit som norm.

Vidare synleggjer skiljet mellom forskning på andrespråksutvikling og fleirspråkleg språkutvikling ulike teoretiske føresetnader. Tradisjonell andrespråksforskning tek utgangspunkt i stegvis tileigning av eit målspråk etter at eit førstespråk er etablert og når målspråket er det dominerande språket i samfunnet ein bur i, ofte med einspråklege brukarar som norm (Gujord, 2023). Fleirspråkleg forskning studerer derimot språkbruk som eit heilskapleg fenomen, utan å ta einspråklegheit som referansepunkt, og legg vekt på språkleg kompetanse som dynamisk repertoar (Randen, 2022; Svendsen et al., 2020). Dette skiljet i teoretiske føresetnader synleggjer også ulike forståingar av førstespråket si rolle. I klassisk andrespråksforskning vert førstespråket ofte forstått som eit utgangspunkt for vidare språklæring, der overføring mellom språk (transfer) kan fungera både støttande og hemmande, men som ein naturleg del av andrespråksutviklinga (Gujord, 2023). I fleirspråklegheitsforskning vert førstespråket derimot forstått som ein integrert del av elevane sitt samla språklege repertoar, og som ein ressurs for meningsskaping, læring og identitetsutvikling på tvers av fag (Haukås, 2014; Søfteland & Hagemann, 2023). Dette impliserer ei forskyving i forståinga av kva språkleg kompetanse og kven den fleirspråklege eleven er, også mellom to tilsynelatande svært nære forskingsfelt som begge har fleirspråkleg utvikling som sitt forskingsobjekt. Haukås (2014) viser korleis bruk av elevane sine førstespråk i undervisninga ikkje berre støttar språkleg utvikling, men òg fremjar metakognitivt medvit, fagleg refleksjon og djupnelæring. Samstundes peikar Vikøy og Haukås (2021) på at realiseringa av ein fleirspråkleg didaktikk føreset ei aktiv og medviten lærarrolle, der læraren legitimerer og strukturerer bruk av fleire språk som del av ordinær fagundervisning.

Det er likevel viktig å understreka at norskfaget historisk sett ikkje vart etablert i motsetnad til fleirspråklegheit. Tvert om vart innsikt i førstespråket tidleg forstått som eit fundament for vidare språklæring, mellom anna i latin og andre framandspråk i dei dansk-norske latinskulane på slutten av 1700-talet (Nordstoga, 2003). Førestillinga om førstespråket si sentrale rolle i utvikling av omgrep, språkkjensle og identitet står framleis sterkt i faget. Slik samsvarar sentrale prinsipp i moderne fleirspråkleg didaktikk med etablerte norskfaglege føresetnader, til dømes prinsippet om å ta utgangspunkt i det elevane faktisk kan (Haukås, 2014). Det nye ligg ikkje i at førstespråket vert tillagt verdi, men i at språkleg kompetanse vert forstått som repertoar heller enn som avgrensa system.

At norskfaget i praksis omfattar eit mangfald av språklæringssituasjonar, vert også reflektert i læreplanverket når det ved sida av den ordinære læreplanen i norsk finst

eigne norsklæreplanar for elevar med samisk, teiknspråk eller minoritetsspråk som førstespråk. Desse planane er nært knytte til norskfaget, men impliserer fleirspråklegheit langt tydelegare enn den «ordinære» læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette viser at fleirspråklegheit er anerkjend på eit formelt og overordna nivå, utan at dette fullt ut har endra korleis språk og språkkompetanse vert forstått i norskfaget.

Desse omgrepsmessige og faglege skiljelinjene utgjer eit viktig bakteppe for analysen. Dei synleggjer korleis norskfaget opererer mellom historisk forankra mårsmålsfagleg forståing og nye fleirspråklege perspektiv som utfordrar etablerte føresetnader for språk, kompetanse og fagleg ansvar. Samla sett peikar både kunnskapsgrunnlaget og dei faglege skiljelinjene mot eit norskfag prega av stabilitet, men også indre spenningar. Spørsmålet er om desse spenningane representerer normal fagleg utvikling, der nye perspektiv vert integrerte innanfor eksisterande rammer, eller om den fleirspråklege vendinga er ei *epistemisk utfordring* for fagets etablerte kunnskapssyn. Dette vert drøfta vidare i lys av Kuhn sitt paradigmeomgrep.

Kuhn sin teori om vitskapleg utvikling av faglege paradigme

Som ung masterstudent ved Harvard-universitetet i 1947 fekk Thomas S. Kuhn i oppdrag å undervisa eit kurs i naturvitskap for humaniorastudentar. Kurset tok utgangspunkt i historiske tekstar, mellom anna Aristoteles' *Fysikken*. Kuhn vart slått av kor framand Aristoteles sitt resonnement framstod, sett med moderne naturvitskaplege auge. Skildringane av rørsle og materie verka ikkje berre utdaterte, men direkte feilaktige. Den elles briljante filosofen framstod som ein dårleg fysikar. Etter kvart innsåg Kuhn at denne vurderinga sa meir om hans eige blick enn om Aristoteles sine evner. For å forstå Aristoteles måtte ein forstå dei vitskaplege konvensjonane som strukturerte tenkinga i samtida hans. Denne innsikta peikar mot ei grunnleggjande vitskapsteoretisk spenning⁵ mellom eit realistisk kunnskapssyn, der forskaren vert forstått som ein nøytral observatør av ei gitt røynd, og meir fortolkande perspektiv, der det ein ser, alltid er forma av historiske og epistemiske føresetnader. For Kuhn vart dette utgangspunktet for omgrepet paradigme: ikkje berre som teori, men som eit heilskapleg rammeverk som omfattar verdiar, normer, metodar, sentrale tekstar og døme på god forskingspraksis som eit vitskapleg fellesskap deler (Kuhn, 1962/2012).

⁵ For ei grundigare drøfting av korleis Kuhn utfordrar førestillingar om objektivitet og nøytral vitskapleg erkjenning, sjå Hedesan & Tendler (2017). Deira framstilling vert her nytta som bakgrunn for den forteljande introduksjonen av Kuhn sitt paradigmeomgrep.

I *The Structure of Scientific Revolutions*⁶ skildrar Kuhn vitenskapleg utvikling som ein syklisk prosess, prega av veksingar mellom periodar med stabilitet og periodar med grunnleggjande omforming. I ein tidleg, pre-paradigmatisk fase eksisterer fleire konkurrerende teoretiske rammeverk side om side, utan brei konsensus om problemstillingar, metodar eller forklaringsmodellar. Etter kvart etablerer eitt paradigme seg som dominerande, og feltet går inn i ein fase med normalvitenskap. Normalvitenskap er kjenneteikna av stabilitet og konsensus. Forskinga er retta mot å utdjupa, presisera og vidareutvikla det etablerte paradigmat, og ny kunnskap vert utvikla kumulativt innanfor dei rammene paradigmat set. Samstundes inneber denne stabiliteten også ein tendens til å marginalisera perspektiv og problemstillingar som utfordrar dei grunnleggjande føresetnadene for feltet.

Over tid kan det likevel oppstå kriser. Det skjer når det hopar seg opp anomaliar: fenomen som ikkje let seg forklara tilfredsstillande innanfor gjeldande rammeverk. I slike fasar vert paradigmat sine reglar meir uklare, ad hoc-løysingar vert tekne i bruk og forskninga får eit meir eksperimenterande preg. Kuhn peikar på tre moglege utfall av ei krise: at normalvitenskapen absorberer problema, at dei vert sette til side for framtidig forskning, eller at eit nytt paradigme veks fram og erstattar det gamle gjennom ein vitenskapleg revolusjon (Kuhn, 2012, s. 84–86). Ein vitenskapleg revolusjon inneber ikkje berre nye svar, men nye spørsmål, nye problemformuleringar og nye kriterium for kva som tel som gyldig kunnskap. Kuhn skildrar slike skifte gjennom fleire metaforar. Når ein forskar omfamnar eit nytt paradigme, er det ifølge Kuhn (2012, s. 121–122) som om ein ser gjennom ei konveks linse, som dannar eit omvendt bilete. Sjølv om verda ikkje endrar seg, vil forskaren etter eit paradigmeskifte arbeida i ei ny verd. Han nyttar òg biletet av å «plukka opp ein stav i den andre enden» (Kuhn, 2012, s. 85). Fenomena forskarane arbeider med kan vera dei same før og etter eit paradigmeskifte, men omgrepa, verdiane og forklaringsmåtane er endra.

Sjølv om Kuhn utvikla teorien sin med utgangspunkt i naturvitenskap, har paradigmeomgrepet vist seg analytisk fruktbart i studiar av fag prega av teoretisk pluralisme, uklare grenser og normative føresetnader (Tenfjord, 1993; Randen, 2022). I denne artikkelen vert Kuhn sitt rammeverk brukt heuristisk, som eit analytisk språk for å

⁶ Denne artikkelen nyttar jubileumsutgåva av *The Structure of Scientific Revolutions* (Kuhn, 1962/2012), som inkluderer Kuhn sitt etterord frå 1979 der han presiserer og nyanserer fleire sentrale omgrep i møte med kritikk. Tenfjord (1993) byggjer på 1979-utgåva, medan Randen (2022) viser til 1996-utgåva. Skilnadene mellom desse utgåvene påverkar ikkje dei overordna analytiske poenga som vert nytta her, men er relevante for forståinga av Kuhn si vidare omarbeiding av paradigmeomgrepet.

undersøkja stabilitet, krise og mogleg epistemisk omforming i norskfaget, snarare enn som ein normativ modell for korleis fag bør utvikla seg.

Andrespråksforskning som analytisk førebilete

Med analytisk førebilete meiner eg her eit eksempel på korleis det vitskapsteoretiske rammeverket kan nyttast eksplisitt og reflektivt for å analysa eit fagfelt sin struktur og utviklingslogikk. Tenfjord (1993) og Randen (2022) fungerer i denne artikkelen som eit slikt metodisk og analytisk eksempel, ikkje som normativ referanse for norskfaget.

Tenfjords eksempel (1993)

I sitt vitskapsteoretiske innlegg til dr.art.-graden i 1993, brukar Kari Tenfjord det kuhnske rammeverket for å belysa disiplinen Second Language Acquisition (SLA) si vitskaplege utvikling og status både internasjonalt og i Noreg. Innleiingsvis plasserer Tenfjord (1993) doktorgradsprosjektet sitt innan slik SLA-forsking, men stiller samstundes spørsmål ved om det er fruktbart å kalla dette fagfeltet for éin disiplin. Tenfjord (1993, s. 107) problematiserer forholdet mellom grunnforskning og anvendt forskning, og peikar på at desse er styrte av ulike mål og rasjonalitetar: Medan grunnforskning søkjer teoretisk forklaring, er anvendt forskning retta mot praktiske resultat. Ho viser vidare til at norsk som andrespråk ved fleire universitet på denne tida var institusjonelt forankra i undervisningsbehov i skulen, snarare enn i etablerte forskingsmiljø. Det store behovet for å utdanna nye lærarar, kunne føra til at forskingstida i ei vitskapleg stilling ved universitetet, gjekk på bekostning av stort undervisningsomfang. Slik kunne den anvendte forskinga koma i ein skvis, ifølgje Tenfjord, noko ho tolkar som teikn på ein kriseprega fase i Kuhns forstand (Tenfjord, 1993, s. 93).

Hovuddrøftinga i innlegget til Tenfjord (1993) går ut på å utforska den vitskapsteoretiske statusen til andrespråksfeltet etter overgangen frå eit behavioristisk syn på språklæring til kognitive tilnærmingar, med Chomskys universelle grammatikk (1965) og Selinkers mellomspråksteori (1972) som sentrale punkt. Ho viser tilbake til kontrastiv analyse (KA) frå 1940-åra som ei tidleg moderne tilnærming til SLA (Tenfjord, 1993, s. 95–96). KA var forankra i Bloomfields strukturalistiske lingvi-

stikk og behavioristisk psykologi⁷, med mål om å effektivisera undervisninga gjennom samanlikning av L1 og L2. Tenfjord (1993) vurderer KA opp mot Kuhns (1962/2012) fire krav til eit paradigme:

Tabell 1. Analyse av KA ut frå Kuhns fire krav til eit paradigme (Tenfjord, 1993, s. 96).

Krav	KA-eksempel
Metafysiske antakingar	Læring skjer via stimulus-respons; språklæring er passiv vanedanning
Symbolske generaliseringar	«Dersom en struktur i L1 og L2 er lik → vil det ikkje føre til feil...»
Felles verdier	Empirisme, induktiv metode, praktiske forskingsformål, behaviorisme, strukturalistisk lingvistik, felles omgrep (fonem, morfem, positiv/negativ transfer)
Førebilete	Fries (1945), Lado (1957) sine grunntekstar

KA tilfredsstilte dermed vilkåra for normalvitskapleg aktivitet innanfor eit etablert paradigme. På 1950- og 1960-talet kulminerte denne aktiviteten, noko ein kan sjå på talet på publiserte kontrastive analysar, før påverknad frå chomskyansk lingvistik og empiriske funn som ikkje lét seg forklara gjennom sterk transferhypotese, skapte ei krise i KA-feltet (Tenfjord, 1993, s. 101–102). Krisa resulterte ikkje i eit umiddelbart paradigmeskifte, men i to dominerande og konkurrerende retningar: feilanalysen, som forsøkte å revidera KA-paradigmet ved å omtolka avvik som utviklingsfenomen, og forskning på naturleg tileigningsrekkefølge, som i større grad tilpassa seg nye lingvistiske paradigme. Dei to retningane representerte ikkje fullstendig ulike vitskaplege verdsbilete, men ulike forsøk på å handtera dei anomaliane som hadde oppstått innanfor KA-paradigmet. Trass i metodiske og teoretiske skilnader, delte begge retningane grunnleggjande føresetnader om språktileigning som ein kognitiv prosess, og begge var tydeleg påverka av generativ lingvistik.

Tenfjord (1993) understrekar at Kuhn (1962/2012) sitt vitskapsteoretiske rammeverk er betre eigna til å skildra utvikling i etablerte vitskapar enn i nyare felt som andrespråksforskning. Likevel nyttar ho Kuhn (1962/2012) analytisk for å synleggjera korleis strukturelle avgrensingar kan påverka forventningar til forskingsresultat innanfor SLA, som består av både teoretisk og praktisk orientert forskning. Når SLA-forskinga manglar eitt samla paradigme, knyter Tenfjord (1993) dette såleis også til dei ulike

⁷ Kontrastiv analyse (KA) bygde på Bloomfields strukturalistiske lingvistik og behavioristisk psykologi, og tok utgangspunkt i at språklæring skjer gjennom stimulus-respons-mekanismer. Likskapar mellom L1 og L2 vart rekna som læringsfremjande, medan skilnader vart sett som hovudårsak til feil (jf. Fries, 1945; Lado, 1957).

grunntilnærmingane og forskingsmotivasjonane som pregar feltet. For å klargjera dette skil ho som nemnt, mellom grunnforskning og anvendt forskning, og definerer forskingsdomene etter formål:

Tabell 2. Skisse over andrespråkslingvistiske forskingsdomene etter forskingsmål (Tenfjord, 1993, s. 110).

Forskningstype	Mål
Grunnforskning	1) Teori om menneskelege språk 2) Teori om andrespråkstileigning
Anvendt forskning	3) Prinsipp for undervisning 4) Konkrete undervisningsmodellar/-metodar

Tenfjord (1993) skil mellom grunnforskning som nyttar andrespråksdata for å utvikla generelle teoriar om språk, og grunnforskning som har andrespråkstileigning som primært forklaringsobjekt. Den første vert hos Tenfjord integrert i etablert lingvistikk som kan karakteriserast som normalvitskapleg, medan den andre framstår som pre-paradigmatisk på grunn av manglande felles teoretisk rammeverk og er med andre ord prega av teoretisk pluralisme og konkurrerande modellar. Den anvendte andrespråksforskinga vert av Tenfjord (1993) derimot forstått som forskning i krise slik det vart skildra lenger oppe, på grunn av manglande ressursar i form av forskningstid opp mot behovet for undervisningskrefter. Forsking i krisetid kan ifølgje Kuhns terminologi karakteriserast som ekstraordinær, ved at etablerte standardar for metode og forklaring er svekka. Feyerabend (1988) omtalar liknande situasjonar deskriptivt som ein «anything goes»-fase, ikkje som eit normativt ideal, men som ei skildring av forskning utan paradigmatisk konsensus slik at alle metodar og forklaringar kan stå fram som like legitime. Analysen til Tenfjord kan lesast som ein diagnose av eit felt i etablering, der behovet for systematisk oversikt over ulike forskingsdomene er ein føresetnad for å kunna utvikla faget vidare (Tenfjord, 1993, s. 110–116). Den manglande paradigmatiske samlinga i andrespråksforskinga er dermed ikkje sett som eit teikn på svakheit, men eit uttrykk for strukturelle spenningar mellom teori, praksis og institusjonelle rammer som synleggjer at ulike forskingsdomene opererer med ulike mål, normer og teoretiske tilknytningar og føresetnader.

Randens eksempel (2022)

Nesten tretti år etter Tenfjord undersøker Randen (2022) om den fleirspråklege vendinga (May, 2014; Conteh & Meier, 2014) kan forståast som eit paradigmeskifte i andrespråksforskinga. Feltet har i denne perioden utvikla seg frå eit primært kogni-

tivt og psykolingvistisk fokus til å inkludera sosiale, sosiokulturelle og fleirspråklege perspektiv (Svendsen et al., 2020, s. 260). Den fleirspråklege vendinga kjem som nemnt før, særleg til uttrykk gjennom transspråkingsperspektivet (Garca & Wei, 2014), som vert nytta om både språkdidaktiske praksisar, om fleirspråkleg språkbruk og om språk forstått som semiotisk ressurs (Randen, 2022, s. 269), der språk inngår i eit breiare repertoar av meiningsskapande ressursar, som til dømes non-verbale og multimodale uttrykksformer.

Samstundes understrekar Randen at tankegodset bak den fleirspråklege vendinga ikkje er nytt. Ho peikar på ei teoretisk linje frå mellom anna Cummins' terskelhypotese og CUP⁸-modell (1976, 1984), Grosjean sitt oppgjer med synet på fleirspråkleg kompetanse som dobbel einspråklegheit (1985), Kachru sitt omgrep «fleirspråkleg kreativitet» (1985) og Cook sitt omgrep «multikompetanse» (1986/2016). Vendinga ligg difor ikkje nødvendigvis i plutseleg anerkjenning av fleirspråkleg kompetanse, men i eit meir grunnleggjande oppgjer med einspråklege ideal som norm for språkleg kompetanse og språklæring (Randen, 2022, s. 266).

For å analysa om denne vendinga representerer eit paradigmeskifte i feltet, byggjer Randen på Cummins (2021) si inndeling i to parallelle transspråkingsretningar: ei sterk tolking av transspråking som vert kalla *Unitary Translanguaging Theory*, og ei svak tolking av transspråking som vert kalla *Crosslinguistic Translanguaging Theory*. Skiljet mellom desse ligg ikkje berre i pedagogiske implikasjonar, men i ulike syn på kva språk er, og korleis språkleg kompetanse kan operasjonaliserast vitskapleg. I tabell 3 (neste side) skisserer eg opp det Randen (2022) trekk fram som sentrale skiljelinjer mellom dei to modellane.

Den sterke tolkinga av transspråking (García & Wei, 2014) tek avstand frå namngitte språk som analytiske einingar, fordi slike vert forstått som sosiale konstruksjonar som kan bidra til å marginalisera språkbrukarar. Kritikken er ikkje berre ideologisk, men òg ontologisk: Språk vert ikkje rekna som separate lingvistiske eller kognitive system. Som ei følgje vert omgrep som kodeveksling, transfer og første-/andrespråk problematiserte og forkasta, utan at det er etablert ein ny og stabil terminologi. Den svakare tolkinga (Cummins, 2021) anerkjenner derimot namngitte språk som sosiale konstruksjonar med pedagogisk relevans, samstundes som ho legg vekt på samspel mellom språk og på utvikling av eit samla språkleg repertoar. Omgrep som transfer,

⁸ Common Underlying Proficiency-modell, også ofte referert til som isfjellmodellen, visualiserer den felles underliggende språkevna som eit samanhengande isfjell under vassflata, medan uttrykkssida i ulike språk er visualisert som separate isfjell som stikk opp over vassflata

Tabell 3. To parallelle transspråkingsmodellar (Randen, 2022, s. 275).

Perspektiv	Unitary Translanguaging	Crosslinguistic Translanguaging
Namngitte språk	Avviser idéen	Ser språk som normer for opplæringa, men vil mjuka opp språkgrenser
Lingvistisk/kognitiv status	Anerkjenner ikkje språk som lingvistisk og kognitiv verkelegheit	Anerkjenner at namngitte språk finst som sosiale konstruksjonar
Termar	Ser kodeveksling og transfer som problematiske termar Manglar etablert og konsolidert alternativ terminologi	Brukar termar som første-/andrespråk, transfer og kodeveksling
Paradigmeeffekt	Pre-paradigmatisk, «anything goes»	Vidareføring av normalvitskap, nyansering av fleirspråklegheit

kodeveksling og førstespråk vert her forstått som analytiske hjelpemiddel, ikkje som uttrykk for eit einspråkleg normideal.

Randen (2022) går vidare til å problematisera transspråking som pedagogisk praksis, og peikar på at omgrepet også innanfor pedagogisk transspråking vert nytta på ulike og delvis motstridande måtar. Med referanse til Ganuza og Hedman (2017) vert pedagogisk transspråking definert som praksisar der lærarar medvite nyttar elevane sine samla språklege ressursar for å fremja læring. Samstundes viser Randen (2022) at forskarar som avviser namngitte språk, ofte tek til orde for at transspråking heller ikkje bør nyttast om undervisningspraksisar som har namngitte språk som mål for opplæringa. Cummins (2017, 2021) tek derimot eksplisitt avstand frå dette synet, og argumenterer for at fleirspråklege praksisar nettopp kan fungera som eit pedagogisk hjelpemiddel for å utvikla både førstespråk og andrespråk gjennom systematisk transfer-arbeid. Randen (2022, s. 278) identifiserer her eit sentralt skilje i debatten: om transspråking skal forståast som eit mål i seg sjølv, eller som eit middel i opplæringa. Dersom transspråking vert forstått som eit pedagogisk middel for å byggja vidare på elevane sin faglege og språklege ståstad, er praksisane i tråd med sosio-kulturelle læringsteoriar (Vygotsky, 1978; Gibbons, 2002, 2006), og representerer ikkje eit paradigmeskifte, men ei normalvitskapleg vidareutvikling. Dersom transspråking derimot vert formulert som eit overordna mål som tek avstand frå namngitte språk og læreplanfesta opplæringsmål, inneber dette ei meir radikal omforming av både språkdidaktikk og utdanningsideologi.

I lys av dette skiljet nyttar Randen (2022) Kuhn (1962/2012) og Feyerabend (1988) når ho omtalar den sterke transspråkingsretninga som pre-paradigmatisk og karakteriserer situasjonen som ein «anything goes»-fase (Randen, 2022, s. 280). Dette

viser ikkje til metodologisk vilkårlegheit som ideal, men til fråværet av felles normer for terminologi, analyseiningar og operasjonalisering, noko som er eit kjenneteikn ved forskning i pre-paradigmatisk eller kriseprega fagar i kuhnsk forstand. Den svake transspråkingsretninga vert av Randen derimot forstått som ei normalvitskapleg vidareutvikling, forankra i sosiokulturelle læringsteoriar, som nyanserer forståinga av fleirspråkleg kompetanse utan å forkasta etablerte faglege omgrep (Randen, 2022, s. 278). Randen konkluderer med at den fleirspråklege vendinga berre kan forståast som eit paradigmeskifte dersom ein legg til grunn eit språksyn som avviser namngitte språk fullstendig. Samstundes reiser analysen spørsmål om kven som har definisjonsmakt i feltet, og kva som tel som normalvitskap i eit forskingslandskap der ulike paradigme opererer parallelt. Randens analyse synleggjer slik sentrale spenningar i forståinga av paradigme, normalvitskap og fagleg legitimitet i SLA-forskinga.

Samanstilling og metarefleksjon: paradigme, krise og pluralisme i SLA-forskinga

Analysane til Tenfjord (1993) og Randen (2022) vert ofte omtala under eitt som døme på korleis Kuhn sitt paradigmeomgrep kan nyttast i studiar av andrespråksforskinga. Ei slik samanstilling formidlar at begge peikar på manglande paradigmatisk samling i feltet, men ho risikerer samstundes å tona ned viktige skilnader i korleis paradigmeomgrepet vert operasjonalisert og kva slags fagleg situasjon dei analyserer.

Tenfjord (1993) nyttar Kuhn sitt rammeverk historisk og differensierande. Ho viser korleis delar av SLA-forskinga, særleg generell lingvistikk som nyttar andrespråksdata, kan karakteriserast som normalvitskapleg, medan teoretisk andrespråkslingvistikk som i hovudsak forskar på andrespråkstileigning, framstår som pre-paradigmatisk, prega av teoretisk pluralisme og konkurrerande forklaringsmodellar. Den anvendte andrespråksforskinga vert derimot analysert som forskning i krise som opnar for ekstraordinær forskingsaktivitet. Tenfjord sitt bidrag ligg nettopp i dette skiljet mellom forskingsdomene: SLA framstår ikkje som eitt fag i éin fase, men som eit felt der ulike delar befinn seg i ulike paradigmatisk situasjonar samstundes.

Randen (2022) tek utgangspunkt i ein annan historisk situasjon og eit anna problem. Ho undersøker om den fleirspråklege vendinga kan forståast som eit paradigmeskifte i SLA-feltet, med særleg vekt på transspråkingsforskinga. Med støtte i Cummins (2021) skil ho mellom ei sterk og ei svak tolking av transspråking, der skiljet ikkje

berre gjeld pedagogiske implikasjonar, men grunnleggjande ontologiske og epistemologiske føresetnader for kva språk er. Den sterke tolkinga, som avviser namngitte språk og etablert terminologi, vert av Randen karakterisert som pre-paradigmatisk, prega av manglande felles normer for analyseiningar og operasjonalisering. Den svakare tolkinga vert derimot forstått som ei normalvitskapleg vidareutvikling innanfor eksisterande sosiokulturelle og språkdidaktiske rammer.

Tabellen nedanfor gir ei idealtypisk skisse av korleis Tenfjord (1993) og Randen (2022), med utgangspunkt i Kuhn sitt rammeverk, plasserer ulike delar av SLA-forskinga. Framstillinga er analytisk og forenklande, og reflekterer ikkje eit samla paradigme i feltet, men parallelle tolkingar av fagleg utvikling.

Tabell 4. Samla oversikt: SLA-forsking og paradigmestatus

Felt / aktivitet	Analytisk status (Kuhn)	Kjelde
Generell lingvistikk	Normalvitskap	Tenfjord, 1993
Teoretisk andrespråkslingvistikk	Pre-paradigmatisk	Tenfjord, 1993
Anvendt forskning SLA	Ekstraordinær/krise	Tenfjord, 1993
Sterk transspråking	Pre-paradigmatisk	Randen, 2022
Svak transspråking	Normalvitskap	Randen, 2022

Eit illustrerende døme på desse skilnadene ligg i korleis Tenfjord (1993) og Randen (2022) nyttar omgrepet «anything goes» (Feyerabend, 1988). Hos Tenfjord vert omgrepet knytt til ekstraordinær forskning i krisetider, særleg innanfor anvendte delar av SLA-forskinga, for å erkjenne at den forskinga dei kunne gjera på det tidspunktet, hadde sine klare avgrensingar når det gjaldt forventa resultat. Ho skyt inn på tampen av analysen at dette slett ikkje bør bli ei sovepute for SLA-forskarar, men at erkjenninga tvert imot burde føra til auka aktivitet og pluralisme for å gjera utviklinga av forskingsfeltet mogleg (Tenfjord, 1993, s.117). Randen nyttar derimot «anything goes» for å karakterisera ein pre-paradigmatisk fase i delar av transspråkingsforskinga, kjenneteikna av fråvær av felles terminologi, analyseiningar og operasjonaliseringskriterium. Dette viser at omgrep som normalvitskap, krise og pre-paradigmatisk aktivitet vert operasjonaliserte ulikt, avhengig av forskingshistorisk situasjon og analytisk formål.

Samanstilt viser analysane deira på ulike måtar både kontinuitet og forskyving i bruken av paradigmeomgrepet. Der Tenfjord nyttar Kuhn for å synleggjera indre differensiering i eit felt i etablering, nyttar Randen paradigmeomgrepet for å vurdere om eit nytt kunnskapssyn representerer brot eller vidareføring. Begge analysane understrekar likevel at SLA-forskinga som heilskap ikkje framstår som eit paradigmatisk

samla fagfelt. Denne tolkinga samsvarer òg med nyare forskning som eksplisitt diskuterer fleirspråklegheitsfeltet i lys av paradigmeomgrepet. Hofer, Spechtenhauser og Jessner (2025) omtalar utviklinga som ei rørsle mot (*new*) *multilingual paradigms*, der parentesen nettopp signaliserer ei spenning mellom ambisjon om paradigmatiske omlegging og erkjenninga av at feltet framleis er i rørsle. Fleirspråkleg didaktikk kan i dette perspektivet forståast som eit paradigme under etablering, snarare enn som eit ferdig konsolidert alternativ. Inntrykket av eit forskingsfelt prega av overgang, parallelle perspektiv og open utviklingsretning styrkjer ei slik forståing.

Dette vert ytterlegare tydeleg når Randen (2022) peikar på at Ellis (2021) i sin oversiktsartikkel over SLA-feltet, *A short history of SLA: Where have we come from and where are we going?*, ikkje inkluderer sentrale forskarar innan transspråkingsforskning, som García, Wei og Canagarajah. Dette reiser spørsmål om kva forskingsfelt Ellis (2021) faktisk skriv faghistoria til, og kva som vert rekna som legitim SLA-forskning. Når Randen viser til Ellis (2021) si forskningsoversikt over SLA-feltet, er det verdt å merka seg at Ellis (2021) sjølv ikkje framstiller SLA som eit modent eller paradigmatiske samla fagfelt. Tvert imot karakteriserer han SLA som ein ung, umoden og parasittisk disiplin, prega av teoretisk pluralisme og pågåande fragmentering i distinkte delområde (Ellis, 2021, s. 200). Dette gjer det uklårt i kva grad det er rimeleg å tala om normalvitskap i kuhnsk forstand innan SLA, slik Randen gjer når ho skildrar delar av transspråkingsforskninga som normalvitskapleg vidareutvikling. Snarare peikar analysane mot stabilisering innanfor delområde eller subfelt, heller enn mot eitt samla paradigme. Når Cummins korkje spelar ei sentral rolle i Tenfjord si framstilling av SLA på 1990-talet eller i Ellis si nyare forskningsoversikt frå 2021, peikar dette også mot at ulike aktørar opererer med delvis ulike avgrensingar av SLA-feltet. Kva som tel som normalvitskap, ser dermed ut til å vera avhengig av kva faglege tradisjonar og forskingsformål ein tek utgangspunkt i.

Eit viktig poeng i Randens analyse er at transspråkingsperspektivet ikkje berre utfordrar etablerte didaktiske praksisar, men grunnleggjande forståingar av språkleg kunnskap. Når språk vert forstått som eit dynamisk, heilskapleg repertoar av språk og semiotiske ressursar, der meining vert skapt gjennom samspel mellom språk, modalitetar og kontekst, vert føresetnadene for kva som tel som språkleg kompetanse forskyvd. Dette utfordrar ikkje berre faglege normer (*doxa*), men også dei epistemiske rammene som regulerer kva slags språklege einingar, utviklingsmodellar og forskingsspørsmål som er moglege innanfor feltet. I denne forstand kan trans-

språking forståast som ei epistemisk utfordring, uavhengig av om ein tolkar ho som eit nytt paradigme eller som ei vidareutvikling innanfor eksisterande rammer.

Samla sett viser Tenfjord (1993) og Randen (2022) at Kuhn sitt paradigmeomgrep er analytisk fruktbart for å belysa spenningar mellom stabilitet, krise og fornying i SLA-forskinga, men også at feltet i stor grad er prega av parallell utvikling og manglande konsensus. SLA-forskinga fungerer slik som eit analytisk førebilete for å forstå korleis nye perspektiv kan utfordra etablerte faglege føresetnader utan at eitt nytt paradigme nødvendigvis etablerer seg. Desse innsiktene er sentrale når blikket no vert retta mot norskfaget. Norskfaget er som vi såg innleiingsvis eit fag med sterk historisk forankring, stabil institusjonell posisjon og klare normative føresetnader for språk og kompetanse, samstundes som det i dag er forankra i eit læreplanverk som eksplisitt vektlegg fleirspråklegheit som ressurs. Spenningane som kjem til syne i SLA-forskinga, gjev difor eit relevant bakteppe for å undersøkje om den fleirspråklege vendinga i norskfaget kan forståast som normalvitskapleg vidareutvikling, som additiv integrering, eller som ei meir grunnleggjande epistemisk utfordring av fagets etablerte kunnskapsgrunnlag. Dette er tema for den vidare drøftinga.

Den fleirspråklege vendinga og norskfaget si vitskapelege utvikling

Utgangspunktet for denne drøftinga er forskningsspørsmåla om korleis norskfaget si vitskapelege utvikling kan forståast i lys av den fleirspråklege vendinga. Forskingsspørsmåla konkretiserer dette ved å spørja: (1) korleis den fleirspråklege vendinga kan forståast som ei epistemisk utfordring for norskfagets etablerte kunnskapsgrunnlag og språksyn, og (2) på kva måtar denne epistemiske utfordringa kjem til uttrykk i faglege normer, omgrep og praksis, og kva dette kan seia for fagets vidare utvikling. Med Thomas S. Kuhn sin paradigmateteorien som analytisk ramme, vert norskfaget drøfta med utgangspunkt i det som vart skissert som fagets kunnskapsgrunnlag tidlegare i teksten. Kort samanfatta er det eit fag i spenning mellom stabilitet og endring, der einspråklegheitsideologi og eit sterkt konsolidert tekstfokus fungerer som fagets doxa, men der mange delemne og perspektiv likevel eksisterer parallelt.

Analysane til Tenfjord (1993) og Randen (2022) har også vist at fagleg endring ikkje nødvendigvis let seg fanga gjennom eit binært skilje mellom normalvitskap og paradigmeskifte, men at det å synleggjera desse spenningane mellom stabilitet og endring, og mellom ulike syn og former for stabilisering innanfor ulike subfelt av faget,

kan vera nyttig for igjen å synleggjera hinder og potensiale for vidare fagutvikling. Ved å erkjenne eventuelle avgrensingar og avdekka årsaker knytt til dei, kan ein gjera vidare fagutvikling med auka aktivitet og pluralisme, mogleg. Med dette som bakteppe vert drøftinga strukturert etter følgande punkt: *Norskfaget som stabilt kunnskapsfelt, Norsk som andrespråk: ei tidleg epistemisk utfordring, Den fleirspråklege vendinga: eit pre-paradigmatisk press* og til slutt ei drøfting av kva utviklingslogikkar som kjem til syne i norskfaget i lys av den fleirspråklege vendinga: *Additiv integrering eller epistemisk omforming?*

Norskfaget som stabilt kunnskapsfelt

Historisk kan norskfaget forståast som eit relativt stabilt kunnskapsfelt, forankra i morsmålsopplæring, nasjonsbygging og danning. Trass i fagleg pluralisme har faget vore halde saman av delte føresetnader om språk, språkkompetanse og fagleg legitimitet. I kuhnsk forstand kan dette tolkast som ein normalvitskapleg situasjon: Usemjer og reformer har i hovudsak vorte handterte innanfor etablerte rammer, og fagleg utvikling har primært vore kumulativ, der nye emne og perspektiv er lagde til utan at fagets epistemiske grunnstruktur i vesentleg grad har vorte utfordra (Kuhn, 1962/2012; Tenfjord, 1993; Randen, 2022).

Eit sentralt trekk ved denne stabiliteten er den sterke posisjonen *tekst* har hatt som konstituerande eining i norskfaget. Denne tekstorienteringa kan forståast som ein del av fagets *doxa*, ei implisitt forståing av tekst som hovudinngang til språkleg refleksjon og fagleg arbeid. Det er viktig å understreka at tekstperspektivet i seg sjølv ikkje nødvendigvis er avgrensande: Breie tekstomgrep kan gi grunnlag for å arbeida med både grammatisk analyse, retorikk, munnlegheit, multimodal praksis og kritisk literacy. Dersom tekst derimot vert forstått snevert, som einspråkleg og normert, har fleire kritiske røyster vist at dette kan avgrensa fagets kapasitet til å handtera grammatikk, munnleg kommunikasjon og fleirspråklege perspektiv som noko meir enn kun avgrensa til tekst (Hagen 1983, 2001; Nergård & Penne, 2016; Björk, 2025). Kritikken av norskfaget som kjem til uttrykk hos Hagen (1983, 2001), Nergård og Penne (2016) og parallelt i svenskemnet hos Björk (2025) peikar ikkje primært på usemje om enkeltkomponentar som grammatikk, litteratur eller munnlegheit, men på djupare spørsmål om kva slags kunnskap som skal fungera som fagleg organiserande prinsipp. Når tekst, ofte forstått som skriftleg, normert og einspråkleg, vert løfta fram som den samlande eininga i faget, vert dette av fleire oppfatta både som ei løysing på fagleg fragmentering og som ei innsnevring av morsmålsopplæringa

sitt allmenndannande mandat. Hagen (1983, 2001/2013) problematiserer særleg ein slik reduksjon av morsmålskunnskap til tekstkunnskap, og åtvarar mot at norskfaget då mistar karakteren av eit samlande kunnskapsfag når faget vert praktisert høgst ulikt frå klasse til klasse. Seinare kriseframstillingar, som hos Nergård og Penne (2016) og Björk (2025), aktualiserer denne problematikken i lys av eit endra samfunn, der språkleg kompetanse i aukande grad er fleirspråkleg og multimodal. Björk sin metafor om «nøklar til ei verd som alt har gått over til kodelås», fangar nettopp denne spenninga mellom eit fag som søker stabilitet gjennom etablerte omgrep, og ei samtid som krev nye epistemiske inngangar. I dette perspektivet kan den fleirspråklege vendinga og det å tenkja språkkompetanse som eit repertoar, forståast som eit nytt innspel i den langvarige faglege uroa, som kan opna norskfaget for eit breiare syn på språk som struktur, praksis, erfaring og ressurs, utan å avvisa tekst som fagleg kjerne.

For å tydeleggjera skilnaden mellom norskfaget sin etablerte utviklingslogikk og fleirspråklegheitsdidaktikken som framveksande kunnskapsperspektiv, viser tabell 5 (neste side) ei idealtypisk samanlikning i lys av Kuhn sitt paradigmeomgrep. Framstillinga er analytisk og forenklande, og har ikkje som mål å beskriva faktiske praksisar fullt ut, men å synleggjera sentrale strukturelle skilnader i kunnskapssyn, forholdet til endring og institusjonell forankring. I denne samanhengen er Ongstad (2004) sitt omgrep *didaktisering* nyttig: Didaktisering kan forståast som «en grunnleggende fagdanningsprosess og dreier seg dypest sett om å fagliggjøre utfordringer når kunnskap flyttes fra en kontekst til en annen», og inneber forvaltning av faget i form av arbeid for å ta vare på og vidareføra det i stadig nye lærings- og kunnskaps-samanhengar (Ongstad, 2004, s. 138–139). Når eg i tabellen samanliknar utviklingslogikken i norskfaget med det som ofte vert omtalt som fleirspråklegheitsdidaktikk, er det difor ikkje institusjonar eller utdanningsnivå som vert samanlikna, men ulike måtar å didaktisera språkleg kunnskap på. Tabellen bør difor lesast som ei samanlikning mellom norskdidaktiske og fleirspråklegheitsdidaktiske logikkar.

Tabellen synleggjer at norskfaget i stor grad opererer innanfor ein normalvitskapleg logikk, prega av stabilitet, kumulativ utvikling og implisitte einspråklege normer. Fleirspråklegheitsdidaktikken framstår derimot som eit pre-paradigmatisk felt, kjenneteikna av teoretisk mangfald, konkurrerande språksyn (jf. sterkt eller svak transspråkingssyn) og svak institusjonell konsolidering. Denne skilnaden bidreg til å forklara kvifor fleirspråklegheit i norskfaget oftast vert integrert additivt, snarare

Tabell 5. Analytisk samanlikning av utviklingslogikk i norskfaget og fleirspråklegheitsdidaktikk

Vitskapsteoretisk nivå	Kuhn: normalvitskap	Norskfaget	Fleirspråklegheitsdidaktikk
Utviklingslogikk	Kumulativ utvikling innanfor etablert paradigme	Relativ stabilitet i fagleg sjølvforståing	Pre-paradigmatisk utvikling med parallelle perspektiv
Kunnskapssyn	Delte epistemiske føresetnader	Implisitt einspråkleg norm	Språk som dynamisk, samansett og relasjonelt
Forhold til endring	Anomaliar vert integrerte	Nye perspektiv vert lagde til utan grunnleggjande omforming	Teoretisk mangfald og manglande konsensus
Institusjonell posisjon	Sterk fagleg konsolidering	Stabil læreplan- og fagstruktur med høg grad av didaktisk standardisering	Svakt institusjonalisert didaktisk felt: implementert gjennom ulike utdannings- og utviklingsarenaer (t.d. EVU, lærarutdanning, forskarutdanning)
Status i norskfaget	—	Normalisert fagleg praksis	Ressursdiskurs, men utan etablert paradigmatisk forankring

enn å føre til ei grunnleggjande epistemisk omforming av fagets kunnskapsgrunnlag.

Norsk som andrespråk: ei tidleg epistemisk utfordring

Etableringa av norsk som andrespråk ved norske universitet på 1970- og 1980-talet illustrerer korleis nye fagfelt kan møta både teoretiske og institusjonelle utfordringar (Tenfjord, 1993). Feltet vart plassert ulikt: ved Universitetet i Bergen ved Nordisk institutt, og i Oslo og Trondheim meir knytt til lingvistiske miljø. Tenfjord peikar på at stillingar innan norsk som andrespråk i stor grad vart oppretta på bakgrunn av praktiske behov i skulen, og ikkje gjennom forskingsaktivitet i etablerte vitskapsmiljø. Dette førte til at det oppsto ein situasjon som ho karakteriserer som ei krise i kuhnsk forstand særleg innan den anvendte forskinga som skulle gi lærarar praktisk kompetanse: Vitskaplege stillingar vart overlessa med undervisning slik at det igjen gjekk på bekostning av å driva forskingsbasert undervisning for lærarane (Tenfjord, 1993, s. 93). Omgrepet «anything goes» (Feyerabend, 1988) blir brukt for å beskriva denne ekstraordinære forskingsfasen, prega av manglande teoretiske retningslinjer, openheit for ulike metodar, men mest av alt mangel på ressursar i form av forskningstid og dermed nok forskingsbasert kompetanse. Samtidig viser Tenfjord at grunnforskinga innan SLA, som tek for seg språklege forklaringsmodellar og tileignings-

mønster, kan sjåast som i ein pre-paradigmatisk fase, og viser at teoretisk pluralisme og konkurrerande modellar også gir rom for utvikling. Tenfjord (1993) skil mellom kriseprega anvendt forskning, styrt av institusjonelle behov og praktiske mål, og teoretisk pre-paradigmatisk forskning, som har større analytisk fridom, for å synleggjera ulike forventingar til forskingsresultat.

Hagen sin kritikk av grammatikkundervisning kan lesast parallelt: Usemje om innhald og metode synleggjer djupare epistemiske spenningar, som vart løyst gjennom institusjonell integrering. Norsk som andrespråk som fag vart til slutt absorbert i ordinær norskplan utan å endra norskfagets grunnstruktur. Dette kan sett frå det norskfaglege perspektivet, lesast som ei normalvitskapleg løysing på ei epistemisk spenning. Desse eksempla frå norsk som andrespråksfeltet fungerer også som eit analytisk førebilete for norskfaget: Det synleggjer korleis institusjonell plassering, praktiske behov og fagleg pluralisme påverkar integrering av nye perspektiv. Den fleirspråklege vendinga kan forståast på same måte: Ho utfordrar etablerte epistemiske grunnlag, men ser ut til å bli integrert additivt innan eksisterande fagstruktur, der stabilitet og normative føresetnader framleis styrer praksis.

Den fleirspråklege vendinga: eit pre-paradigmatisk press

Den fleirspråklege vendinga har røter i tospråklegheit og andrespråks- og tredjespråksforskning, men skil seg frå tradisjonell andrespråksdidaktikk ved at ho ikkje primært rettar seg mot ei avgrensa elevgruppe. Fleirspråklegheitsforskninga tek utgangspunkt i språklege repertoar som universell ressurs, og omfattar alle elevar, uavhengig av førstespråkleg status. I nyare forskning vert feltet skildra som dynamisk og komplekst, prega av teoretisk mangfald og manglande konsensus (Meier, 2017; Hofer et al., 2025). Hofer et al. (2025) omtalar utviklinga som ei rørsle mot nye fleirspråklege paradigme, noko som i kuhnsk forstand kan forståast som ein pre-paradigmatisk situasjon med parallelle perspektiv og konkurrerande språksyn.

Den fleirspråklege vendinga slik det kjem til uttrykk gjennom transspråkingsperspektivet (García & Wei, 2014; Canagarajah, 2013) utfordrar grunnleggjande føresetnader i norskfaget ved å forstå språk som dynamiske, heilskaplege repertoar snarare enn som avgrensa system. Dette representerer ei epistemisk utfordring for faget fordi det pressar fagets etablerte normer for kva som tel som språkleg kompetanse, analyseining og vurderingsgrunnlag. Denne utfordringa vert særleg tydeleg i kartleggings- og vurderingspraksisar i norskfaget, der førstespråksbrukarar og andrespråksbrukarar vert vurderte etter same normative standard (Randen, 2022). Medan

andrespråksdidaktikken har fungert kompensatorisk innanfor ei einspråkleg ramme, impliserer fleirspråkleg didaktikk eit brot med denne logikken ved å forstå variasjon som normaltstand snarare enn avvik. Slik kan den fleirspråklege vendinga forståast som eit pre-paradigmatisk press på norskfaget: Ho utfordrar fagets doxa utan å vera institusjonelt eller paradigmatisk konsolidert.

Additiv integrering eller epistemisk omforming?

Analysen syner at norskfaget i stor grad responderer gjennom additiv integrering: Fleirspråklegheit vert eksplisitt verdsett i læreplanverket, men dei grunnleggjande epistemiske omgrepa og normene har i liten grad blitt endra. Fleire lærebokanalyser stadfestar at fleirspråklegheit ofte vert handsama additivt, til dømes som eit tilleggskapittel heilt til slutt i læreboka og som eit avgrensa tema og ikkje ein gjennomgåande didaktikk (Kulbrandstad, 2019; Vikøy, 2021). Dette illustrerer korleis faglege nyvinningar kan inkorporerast utan å utfordra det underliggande epistemiske grunnlaget, og vitnar om ei vidareføring av normalvitskapleg praksis snarare enn ei reell omlegging av fagleg struktur. Dette er i tråd med det Kuhn kallar ei kumulativ utvikling som nettopp kjenneteiknar normalvitskap (Kuhn, 1962/2012; Tenfjord, 1993). Samtidig skapar fleirspråklege tilnærmingar og transspråklege perspektiv anomaliar som ikkje lett kan integrerast i det einspråklege språksynet som norskfaget historisk er tufta på. Når språkkompetanse vert sett på som eit heilskapleg repertoar, utfordrar det føresetnadane for språkleg kunnskap, literacy og fagleg ansvar. Det kan slik tyda på at ei mogleg epistemisk omforming er i emning, utan at det enno er etablert eit nytt paradigme. Tabell 5 ovanfor synleggjer korleis norskfaget og fleirspråklegheitsdidaktikk kan forståast som uttrykk for ulike, parallelt opererande utviklingslogikkar: stabilitet og additiv integrering på den eine sida, pre-paradigmatisk mangfald og omformande nytenking på den andre.

I lys av denne analysen kan norskfaget forståast som eit fag i overgang, der normalvitskapleg stabilitet vert utfordra av nye kunnskapsperspektiv utan at eit nytt paradigme enno har vorte etablert. Den fleirspråklege vendinga representerer ikkje nødvendigvis eit brått paradigmeskifte i tydinga fagleg oppløysing, men friskar opp ei vedvarande epistemisk spenning i faget med nye argument, sjølv om fagets vidare utvikling er open. I dette spennet mellom kontinuitet og mogleg omforming synleggjer den fleirspråklege vendinga ikkje berre nye didaktiske moglegheiter, men at det er ei vending som utfordrar sjølvne føresetnadene for kva norskfaget er, og kva slags kunnskap faget skal byggje på i framtida. Samla sett har drøftinga såleis vist at den

fleirspråklege vendinga kan forståast som ei epistemisk utfordring for norskfaget, snarare enn ei reint tematisk eller metodisk utviding.

Med utgangspunkt i Kuhn sitt paradigmeomgrep har analysen synleggjort korleis norskfaget historisk har vore prega av stabil normalvitskapleg utvikling, der nye perspektiv i hovudsak er integrerte additivt innanfor etablerte rammer. Den fleirspråklege vendinga spring derimot ut av eit pre-paradigmatisk forskingsfelt med teoretisk pluralisme (jf. sterkt og svakt transspråkingsyn), noko som også er med på å utfordra grunnleggjande føresetnader for kva språk, kompetanse og fagleg legitimitet er i norskfaget. Drøftinga av andrespråksforskinga hos Tenfjord (1993) og Randen (2022) har fungert som analytisk førebilete for å forstå denne situasjonen. Desse analysane viser korleis fag kan operera med parallelle utviklingslogikkar, der stabilitet, krise og pre-paradigmatisk pluralisme eksisterer side om side. Overført til norskfaget inneber dette at den fleirspråklege vendinga både utfordrar faglege normer og omgrepsforståingar, samstundes som ho enno ikkje har ført til ei omforming av fagets epistemiske grunnstruktur.

Konkluderande tankar

Denne studien har vist at den fleirspråklege vendinga utfordrar norskfaget si faglege utvikling på ein annan måte enn tidlegare reformar. Utfordringa ligg i eit press mot dei epistemiske føresetnadene for kva som vert forstått som språkleg kompetanse og fagleg legitimitet. Med Thomas S. Kuhn sitt perspektiv på vitskapleg utvikling som analytisk ramme, har analysen undersøkt både korleis dette presset kjem til uttrykk, og kva det kan innebera for norskfaget si vidare utvikling. I den svenske fagdebatten skildrar Björk (2025) ein tilsvarande kriseliknande situasjon der skulen held fram med å gi elevane feil løysingskode og kodespråk til ei samtid som alt opererer med eit anna kodesystem. Metaforen peikar på eit misforhold mellom etablerte faglege føresetnader og elevane sine faktiske språklege praksisar. Drøftinga har vist at denne situasjonen liknar dei spenningane Tenfjord (1993) og Randen (2022) peikar på i andrespråksforskinga: nye perspektiv som ikkje let seg fullt ut integrera i etablerte rammer, men som heller ikkje utgjer eit ferdig konsolidert alternativ.

Transspråkingsperspektivet utfordrar sjølve forståinga av kva språkleg kunnskap er, ved å definera språkkompetanse som eit dynamisk og samansett repertoar av ressursar. I Kuhn (1962/2012) si tyding representerer dette ein epistemisk anomali for norskfaget som ikkje let seg forklara tilfredsstillande innanfor gjeldande rammeverk.

Kuhn skildrar ein vitenskapleg revolusjon og paradigmeskifte nettopp som ei endring av perspektiv og samanliknar det med å sjå gjennom ei konveks linse, som dannar eit omvendt bilete. Med andre ord vil forskaren etter eit paradigmeskifte arbeida som i ei ny verd, sjølv om verda eigentleg ikkje har endra seg. Overført til norskfaget inneber den fleirspråklege vendinga slik sett ikkje nødvendigvis at faget vert opppløyst eller erstatta, men at ein tek opp staven i den andre enden: Det som tidlegare har vore forstått som avvik, vert norm; det som har vore usynleg, vert fagleg relevant. I dette ligg òg eit avgjerande skifte i kven faget er for. Med eit ressursyn på fleirspråklegheit vert alle elevar forstått som fleirspråklege, i tydinga at dei alle sit på eit språkleg samansett repertoar. Ein fleirspråkleg didaktikk framstår difor ikkje som eit alternativ som skal erstatta den norskfaglege didaktikken, retta mot ei avgrensa elevgruppe, men som eit perspektiv med tilhøyrande arbeidsmåtar som kan berika og utvida norskfaget sitt kunnskapsgrunnlag for alle elevar.

Samla sett viser denne drøftinga at den fleirspråklege vendinga utfordrar norskfaget gjennom eit epistemisk perspektivskifte. Norskfaget kan framleis forståast som eit stabilt skulefag i kuhnsk forstand, men er i ein overgangsfase der nye måtar å sjå språk, kompetanse og deltaking på pressar fram ei omforming av fagets blikk. Forsking og praksiserfaringar peikar mot at denne endringa alt er i gang innanfrå når lærarar som arbeider ut frå ein fleirspråkleg didaktikk, rapporterer om større eleven-gasjement, auka språkleg medvit og rikare faglege samtalar når elevane får ta i bruk heile sitt språklege repertoar (Vikøy & Haukås, 2021). Om denne omforminga over tid vil konsoliderast som eit nytt paradigme, er uvisst. Det som likevel står fram klarare, er at den fleirspråklege vendinga ikkje berre fører med seg epistemisk utfordring, men også eit potensial til fagleg utvikling som betre kan gi elevane tilgang til dei språklege nøklane som verkar i ei fleirspråkleg samtid.

Litteratur

- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsespotensiale i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Fagdidaktisk refleksjon som balansepunkt i sprikende profesjonsforventninger. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. (s.146–167). Novus Forlag.
- Alisaari, J., Daugaard, L. M., Dewilde, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M. & Iversen, J. Y. (2023). Mother tongue education in four Nordic countries – problem, right or resource? *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 17(2), 52–72. doi: 10.47862/apples.113671

- Andreassen, T. & Berge, K. L. (2001). Norskfagets forfall og fall. *Samtiden*, 3, 43–55.
- Björk, O. (2025). Slopa svenskämnet och ersatt med kommunikation. *Dagens Nyheter*.
<https://www.dn.se/debatt/slopa-svenskamnet-och-ersatt-med-kommunikation>
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474212281>
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Blommaert, J. (2009). Language, asylum, and the national order. *Current Anthropology*, 50(4), 415–441. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Cook, V. (2016). Premises of multicompetence. I V. Cook & L. Wei (Red.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (s. 1–25). Cambridge University Press.
- Conteh, J. & Meier, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Educations. Opportunities and Challenges*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1976). *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis Of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers On Bilingualism, No. 9*. Bilingual Education Project.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical Analysis of Theoretical Claims. I P. Juvenon & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical Translanguaging* (s. 7–36). Multilingual Matters.
- Dewilde, J. (2019). *Transspråking: Hva i all verden er det?* Fagsnakk. <https://www.fagsnakk.no/norsk/transspraking/>
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), 190–205. doi:10.1017/S0261444820000038
- Feyerabend, P. (1988). *Against Method*, revidert utg. Verso.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology vs. Practice: Is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? I B.-A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 208–226). Multilingual Matters.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. Continuum Books.
- Gran, G. (1919). *Norsk aandsliv i hundrede aar*. (3. saml.). Aschehoug.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467–477.
<https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Gujord, A.-K. H. (2023). *Å studere utvikling av andrespråk*. Fagbokforlaget.

- Hagen, J. E. (1983). Språkkunnskap, bevissthet og dannelses. Refleksjoner om grammatikkundervisning. I *Norsklæreren*, 7(3), 42–47.
- Hagen, J. E. (2001). Norskfaget som stengsel – og opning. *Samtiden*, 4, 125–127.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I P. Hamre & B. Fondevik (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13–43). Samlaget.
- Hansen, S. C. (2019). *Alle fags mor: En korpusbasert metaforstudie av språkbruk om norskfaget*. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), DOI:10.5617/adno.1130
- Hedesan, J. & Tendler, J. (2017). *A Macat Analysis – Tomas Kuhn's The Structure of Scientific Revolutions*. Macat International Ltd.
- Hofer, B., Spechtenhauser, B. & Jessner, U. (2025). Moving towards (new) multilingual paradigms. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/eujal-2024-0059>
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kachru, B. B. (1985). The Bilinguals' Creativity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 6, 20–33. doi:10.1017/S0267190500003032
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA Norsk som Andrespråk*, 35(1), 5–31. Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661>
- Kuhn, T. S. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller. En studie av læremidler for 5.-7. trinn. *NOA norsk som andrespråk*, 35(2), 7–40.
- Longum, L. (1989). *Norsk som forsknings- og studiefag. Historiske perspektiver – aktuelle utfordringer*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelen Forlag a.s.
- Madssen, K.-A. (1999). *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norsk-faget mellom tradisjon og politikk*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- May, S. (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- Meier, S. G. (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: assumption, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review* 2017; 8(1). 131–161.
- Moslet, I. (1991) Fagutviklinga og norsklærerrollen. I SKRIVEPUFF, Rapport, nr. 4.
- Nergård, M. E. & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og Kultur*, 121(2), 112–129. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2016-02-02>
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219–226). Fagbokforlaget.

- Nordanger, M., Ragnhildstveit, S. K. & Vikøy, A. (Red.) (2013). *Fra grammatikk til språkpolitikk. Utdrag fra Jon Erik Hagens forfatterskap*. Novus forlag
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget: om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt
- NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (regjeringen.no)
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, (11), 53–80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova (2024). Lov 11. juli 2024 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringen.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2012). Morsmålsdidaktikk som fag og forskningsfelt i overnasjonalt perspektiv. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Novus forlag.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Randen, G. T. (2022). Anything still goes! Jakta på eit paradigme etter den fleirspråklege vendinga. I S. Ragnhildstveit, A. Golden & A.-K. H. Gujord (Red.), *Nye innsikter i norsk som andrespråk. Inspirert av Kari Tenfjords forskning* (s. 263–282). Alvheim & Eide Akademisk Forlag.
- Sandøy, H. & Tenfjord, K. (2006). *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. Novus forlag.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. og Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra *Ta tempen på språket!* og *Rom for språk?* I L.A. Kulbrandstad & G. B. Steine (Red.), *Språkreiser – festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14.juli 2020*. Novus Forlag.
- Søfteland, Å. & Hagemann, K. (2023). Et tverrspråklig perspektiv som utgangspunkt for konseptuell grammatikkundervisning i språkfag. *Acta Didactica Norden*, 17(4), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.9844>
- Tenfjord, K. (1993). «Anything goes» i jakten på et paradigme i andrespråksforskningen? I N. Gilje & O. Storebø (Red.), *Vitenskapsteori og lingvistikk*. 11 vitenskapsteoretiske innlegg til dr. art. –graden. Ariadne forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (NOR08-02) <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Vikøy, A. (2013, 8. mars). Grammatikk, takk. *Dag og Tid*.
- Vikøy, A. (2021). Vilkår for fleirspråkleghet i norskfaget. Ein analyse av læreplanar og lærebøker med fokus på fleirspråklege kompetansemål. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.867>
- Vikøy, A. & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912–931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.
- Wiggen, G. (1993). Norskfaget, fins det? Et synspunkt på norskfagets art og grenser.
Norsklæreren, 17(5), 12–19.