

# Innhold

Forord .....	3
Lise Iversen Kulbrandstad: Å se norskfaget med andrespråksbriller – En studie av læremidler for 5.–7. trinn .....	7
Anne Golden og Lars Anders Kulbrandstad: Læreropfatninger om Det felles europeiske rammeverket – en nettbasert spørreundersøkelse ....	41
Bidragstyttere .....	65
Forfatterinstruks .....	66





## Forord

*Gunhild Tomter Alstad, Ann-Kristin Helland Gujord og Toril Opsahl*

På tampen av årsskiftet fra 2019 til 2020 har redaksjonen gleden av å presentere et nummer med to artikler skrevet av tre veletablerte forskere innenfor andrespråksforskning, nemlig Lise Iversen Kulbrandstad, Anne Golden og Lars Anders Kulbrandstad. Begge artiklene knytter seg til tema innenfor den didaktiske linja av norsk som andrespråksforskning, om vi følger Golden, Kulbrandstad og Tenfjords kategorisering av norsk andrespråksforskning (2007). Artiklene presenterer altså studier som er knyttet til andrespråksundervisning på ulike måter. Den første artikkelen omhandler lærebøker, mens den andre artikkelen tar for seg læreropplæring.

I nummerets første artikkel presenterer Lise Iversen Kulbrandstad en analyse av fire læreverk i norsk for 5.–7. årstrinn (*Zeppelin, Ordriket, Kaleido, Salto*) i lys av samfunnets økte flerspråklige mangfold. Kulbrandstad undersøker på hvilke måter disse læreverkene tematiserer flerspråklig mangfold og det å lære norsk som et andrespråk. Studien plasseres innenfor det internasjonale forskningsfeltet «language awareness», der en er opptatt av at kunnskap om språk og språklæring kan bidra til å sette elever i stand til å analysere, forklare og forstå en hverdag preget av språklig og kulturelt mangfold. Analysen viser at kunnskapsstoff om flerspråklig mangfold og om det å lære og bruke norsk som et andrespråk i beskjeden grad gjenfinnes i læreverkene. Læreplanens kompetansemål utrunder mellomtrinnslevene med fagord for å snakke om variasjon i muntlig og skriftlig norsk og om samisk. I praksis ser det ut til at det er vanskelig å løsrive seg fra en énspråklig norm, men Kulbrandstad peker også på at det finnes noen unntak, for eksempel i oppgaver der elever utfordres til å utforske flerspråklig mangfold på basis av kunnskapsstoff introdusert i lærebøkene. Avslutningsvis ser Kulbrandstad disse funnene i lys av de nye læreplanene,

som trer i kraft fra høsten 2020. Der er flerspråklighet som ressurs skrevet eksplisitt inn i omtalen av norskfagets relevans og sentrale verdier. For å kunne ivareta slike kompetansemål fordrer det at framtidige norsklærere har kunnskap om flerspråklighet og andrespråksinnlæring. Lærerutdanningene har en viktig rolle i dette arbeidet.

I nummerets andre artikkel, *Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket – en nettbasert spørreundersøkelse*, gir Anne Golden og Lars Anders Kulbrandstad oss innsikt i læreres kjennskap til og synspunkt på bruken av Rammeverket. Forfatterne peker på at Det felles europeiske rammeverket for språk har en viktig rolle i andrespråksundervisning, både gjennom læreplaner, læreverk, vurdering og testing. Samtidig finnes det så langt lite forskning på hva slags betydning det har hatt i Norge. Studien er orientert mot læreres teoretiske kunnskaper, i den forstand at den undersøker hva lærerne *vet* om Det felles europeiske rammeverket for språk, men den retter hovedsakelig fokus mot hva lærerne *tror* og *mener* om forhold som har med Rammeverket å gjøre. For å finne svar på disse spørsmålene ble det benyttet en spørreundersøkelse som ble lagt ut på den lukkede Facebook-gruppa «Norsk som andrespråk». Over 200 lærere svarte på undersøkelsen. Resultatene viser at de fleste respondentene har kjennskap til Rammeverket, og vi får ny, forskningsbasert innsikt i hvordan Rammeverket betraktes som verktøy til bruk i undervisning og vurdering i ulike sammenhenger. Undersøkelsen gir oss også verdifull innsikt i lærernes oppfatninger av andrespråksutvikling. Golden og Kulbrandstad argumenterer for at kunnskap om læreres oppfatninger er viktig blant annet fordi de kan danne tolkningsfiltre og prege lærernes læreplantolkning og på ulike måter kunne gi rammer for lærernes undervisningspraksiser.

Før vi overlater artiklene til leserne, vil gjøre oppmerksom på invitasjonen til å sende inn artikler til et temanummer om metode i andrespråksforskning (se bakerst i dette nummeret). Tidsskriftet har med jevne mellomrom temanummer og spesialnummer, og i 2021 retter vi altså søkelyset mot forskningsmetoder – et tema som er aktuelt å belyse for alle – både aktive forskere og andre som forholder seg til andrespråksforskning.

Vi vil til slutt nevne at det blir noen justeringer i redaksjonen og redaksjonsrådet framover. Førsteamanuensis Bård Uri Jensen går inn som en del av redaksjonen, mens Gunhild Tomter Alstad, som har vært medredaktør siden 2014, i stedet blir en del av redaksjonsrådet. Det betyr at

professor emeritus Lars Anders Kulbrandstad trer ut av redaksjonsrådet, etter å ha hatt denne rollen i en årrekke. Vi takker for innsatsen hans og er glade for hans betydningsfulle bidrag i tidligere, nåværende og framtidige NOA-utgivelser.

God lesning!

### **Referanser**

Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord 2007. Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(2), 5-41.

Invitasjon til

## **Temanummer i NOA: “Forskningsmetoder i andrespråksforskning”**

*NOA norsk som andrespråk* inviterer til å sende inn artikkelbidrag til et temanummer om forskningsmetoder og -metodologi i andrespråksforskning. Det er ønskelig med bidrag innenfor fagområdet norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand. Temanummeret er planlagt utgitt i 2021.

I temanummeret ønsker vi en bred tilnærming til metodologi. Vi ønsker tekster som tematiserer ulike forskningsmetodologiske problemstillinger, slik som for eksempel nyere perspektiver på og drøftinger av etablerte forskningsmetoder, bruk av innovative metoder i andrespråksforskning, metodevalg i lys av teoretiske perspektiv, forholdet mellom etikk og metode.

Artikler sendes på e-post til redaksjonen: [toril.opsahl@iln.uio.no](mailto:toril.opsahl@iln.uio.no). Merk emnefeltet med: “Temanummer: Forskningsmetoder og andrespråksforskning”.

**Frister** (med forbehold om endringer)

15. mars 2020: Frist for å sende inn et utvidet sammendrag på to sider

1. mai 2020: Tilbakemelding fra redaksjonen

15. oktober 2020: Frist for å sende inn ferdig artikkelutkast



# Å se norskfaget med andrespråksbriller – En studie av læremidler for 5.–7. trinn

Lise Iversen Kulbrandstad  
Høgskolen i Innlandet

## Sammendrag

I denne artikkelen analyseres et utvalg lærebøker for grunnskolens norskfag i lys av samfunnets økte flerspråklige mangfold. Spørsmålet som utforskes, er på hvilke måter lærebøkene, som alle er utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, tematiserer flerspråklig mangfold og det å lære norsk som et andrespråk. Studien er et bidrag til forskning innenfor det internasjonale fagområdet «language awareness», der man er opptatt av at kunnskap om språk og språklæring kan bidra til å sette elever i stand til å analysere, forklare og forstå en hverdag preget av språklig og kulturelt mangfold. Studien inngår i prosjektet ROSE (*Research on subject specific education*) ved Karlstads universitet, et prosjekt som er inspirert av Michael Youngs teorier om kraftfull kunnskap. Analysen viser at kunnskapsstoff om flerspråklig mangfold og om det å lære og bruke norsk som et andrespråk i beskjeden grad gjenfinnes i lærebøkene. I praksis ser det ut som det er vanskelig å løsrive seg fra en énspråklig norm. Det finnes riktignok noen interessante unntak, blant annet eksempler på oppgaver der elever utfordres til å utforske flerspråklig mangfold på basis av kunnskapsstoff introdusert i lærebøkene. Det er likevel en gjennomgående utfordring at elevene oftest møter slike oppgaver uten at de er rammet inn av kunnskapsstoff.

Nøkkelord: *andrespråklæring; flerspråklighet; språklig mangfold; monolingval norm; språklig bevissthet; lærebokforskning*

## Innledning

Skolens opplæring skal «opne dører mot verda og framtida» samtidig som den skal gi elevene «historisk og kulturell innsikt og forankring» heter det innledningsvis i opplæringslovens formålsbeskrivelse (Opplæringsloven § 1-1). Norskfaget har stått sentralt i skolens nasjonsbyggende tradisjon og har derfor vært en viktig del av en slik historisk og kulturell forankring. De siste tiårene er faget også utfordret til å bidra til å «opne dører mot verda». Det å utvikle et bevisst forhold til språklig mangfold, som ble skrevet inn i norskfaget i Kunnskapsløftets læreplan i 2006 (LK06:41), kan sees nettopp i et slikt lys. Denne læreplanendringen representerer en vesentlig endring siden den forrige planen hadde fastsatt det å styrke elevene som «morsmålsbrukarar» som norskfagets overordnede mål (L97:116). Mens L97-planen dermed eksplisitt stod støtt i en monolingval tradisjon, åpner Kunnskapsløftets formålsbeskrivelse for forandring. Da Kunnskapsløftet ble innført, fantes det fortsatt et eget andrespråksfag. I 2007 ble faget imidlertid avskaffet og norskfagets elevgrunnlag dermed utvidet (Kulbrandstad og Kulbrandstad 2008). I forarbeidene til læreplanendringene som trer i kraft i 2020, adresseres da også norskfagets ansvar for å inkludere elever som lærer norsk som andrespråk, eller «har et annet morsmål enn norsk», direkte: «[n]orskopplæringen skal bidra til at både elever med norsk som morsmål og elever med et annet morsmål enn norsk, blir aktive deltakere i det norske språksamfunnet» (KD 2016:50). Formuleringen «elever med et annet morsmål enn norsk» må her kunne tolkes både som flerspråklige elever med norsk som ett av sine språk, og som flerspråklige elever som holder på å lære seg norsk. Den sistnevnte gruppa skal få særskilt norskopplæring enten som en tilpasning til læreplanen i norsk eller i tråd med læreplanen i grunnleggende norsk (Forskrift til opplæringsloven § 1.1.e). Skoleåret 2018–2019 fikk om lag to tredjedeler av dem som fikk særskilt norskopplæring, slik opplæring innenfor rammene av norskfaget (GSI 2019).

Globale migrasjonsstrømmer sammen med endringer i skolens fagtilbud har ført til at norskfagets elever i dag representerer et rikt flerspråklig repertoar. Som språkfag skal norskfaget legge til rette for at elever med ulikt forhold til språket – ulik bruk og beherskelse – får sin tilpassede norskopplæring og utvikler muntlig og skriftlig norskkompetanse. Samtidig skal elevene lære *om* norsk, men også *om* språk og språklig mangfold. Norskfaget er et «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identi-



tetsutvikling» (LK06:41). I formålsbeskrivelsen er det språklige mangfoldet viet særskilt plass:

I Norge er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det tales mange ulike dialekter og sosiolekter, men også andre språk enn norsk. Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk. (LK06: 41)<sup>1</sup>

Mens det er en lang tradisjon i norskfaget for å arbeide med det vi kan kalle det interne språklige mangfoldet, talemålsvariasjon i norsk og forholdet mellom bokmål og nynorsk, er det ingen tilsvarende tradisjon for å arbeide med å skape et bevisst forhold til det språklig mangfoldet som inkluderer et bredere utvalg av språk som brukes i Norge. Det er dette sistnevnte flerspråklige mangfoldet som er i fokus for artikkelen.

I arbeidet med å implementere læreplanen er skolens læremidler et viktig verktøy. Grunnskolelærere beskriver lærebøker som et strukturerende element i undervisningen, som viktige i undervisningsplanlegging og som hjelp til å sikre at læreplanens kompetansemål blir dekket (Gilje mfl. 2016). I et slikt lys utgjør lærebøkene utvalg av lærestoff et interessant steg mellom læreplan og klasseromspraksiser.

Spørsmålet jeg vil belyse i denne artikkelen, er på hvilke måter lærestoff om flerspråklig mangfold og om det å lære norsk som et andrespråk er formidlet som del av lærestoffet i et utvalg læremidler for norskfaget på mellomtrinnet, det vil si for elever mellom ti og tolv år. Alle lærebøkene er utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, de fleste etter justeringen av læreplanen i norsk i 2013. Studien inngår i prosjektet ROSE (*Research on subject specific education*) ved Karlstads universitet. Analysen som presenteres i artikkelen, skjer i forlengelsen av den komparative studien av norske og svenske læremidler som er presentert i Kulbrandstad og Ljung Egeland (2019).

<sup>1</sup> I revideringen av norskplanen i 2013 ble avsnittet endret. Formuleringen om å utvikle et bevisst forhold til språklig mangfold er bevart, men etter omskrivingen er andre språk enn norsk mindre synlige.

## Om ROSE-prosjektet

I ROSE er en sentral problemstilling hvordan kunnskapsstoff fra vitenskapsfagene velges ut og transformeres til kunnskap som elever skal lære i skolen (Gericke mfl. 2018). Michael Young (2009/2016:110) bruker begrepet kraftfull kunnskap ('powerful knowledge') både i analysen av forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag og for å utforske den kraften kunnskap kan gi elever for eksempel gjennom å åpne nye måter å se verden på. Young bruker begrepet for å gjenreise oppmerksomhet mot kunnskapsinnholdets plass i skolefagene, et innhold han mener er fortrenget til fordel for arbeid med ulike ferdigheter. Diskusjonen om kraftfull kunnskap ser han som en diskusjon om hvilken kunnskap alle elever skal ha tilgang til gjennom sin skolegang. I ROSE oppsummeres Youngs bruk av begrepet på denne måten:

Powerful knowledge is defined by Young as subject-specific, coherent, conceptual disciplinary knowledge, that, when learned, will empower students to make decisions and become action-competent in a way that will influence their lives in a positive way (Gericke, Hudson, Olin-Scheller og Stolare 2018:428)

Young (2013) forstår kraftfull kunnskap både som et analytisk utdannings-sosiologisk begrep og som et læreplanprinsipp. Hans primære interesse er i skolens innhold, og ikke i hvordan skolen arbeider med å tilrettelegge for elevers læring av innholdet. Young er derfor kritisert for å overse betydningen av fagdidaktisk forskning (Hudson 2018:395). Dette inspirerer Gericke mfl. til å argumentere for en utvidet forståelse av begrepet kraftfull kunnskap slik at det kan tilpasses et fagdidaktisk rammeverk for forskning. Et hovedgrep for å oppnå dette er å knytte kraftfull kunnskap til et annet analytisk begrep, nemlig transformering.

Transformation [...] is defined as an integrative process in which content knowledge is transformed into knowledge that is taught and learned through various transformation processes that take place outside and within the educational system at the individual, institutional and societal levels (Gericke mfl. 2018:432)

Siden skolefagene aldri kan betraktes som enkle reduksjoner av vitenskapsfagene, vil utforskning av skolefagenes kunnskapsinnhold måtte omfatte

transformering av kunnskap i lys av de didaktiske spørsmål om hvorfor, hva, for hvem, når og hvordan, framhever Gericke mfl. (ibid.:433).

Norskfaget bygger tradisjonelt på kunnskap fra nordisk språk- og litteraturvitenskap. I lys av samfunnets økte språklige mangfold har vi, i den nevnte komparative lærebokstudien, sett nærmere på om kunnskapsstoff fra andrespråksforskning kan gjenfinnes tilpasset mellomtrinnets elever i et utvalg lærebøker utgitt mellom 2006 og 2017 (Kulbrandstad og Ljung Ege-land 2019). Det kunnskapsstoffet vi har avgrenset oss til, fant vi gjennom en analyse av studieplaner i andrespråksfaget (første 60 ECTS) ved universitetene i Oslo, Bergen, Göteborg og Stockholm. Vi fant tre temaområder som var felles på tvers av institusjonene: flerspråklighet, norsk/svensk i tverrspråklig belysning og andrespråksinnlæring. Dette er temaer som representerer et relativt nytt kunnskapsinnhold for norsk- og svenskfaget. Samtidig er det emner som har et potensial til å utvide alle elevers erfaringer med og forståelse av språk og språkmøter som oppstår i forbindelse med migrasjon. Dermed kan de også betraktes som temaer som kan åpne nye måter å se verden på, og således betraktes som kraftfulle.

Ikke bare vitenskapsfagene, men også læreplan og kultur-, samfunns- og arbeidsliv er sentrale kilder til utvalg av lærebøkens stoff. Samtidig forvalter lærebøkene også en tradisjon for hva som bør formidles til elever på ulike årstrinn. Selv om globale migrasjonsstrømmer har forandret skolens elevgrunnlag og ført til læreplanendringer, er det med andre ord ingen selvfølge at læremidlene så langt har tatt opp i seg disse endringene.

### **Forskning om språklig og kulturelt mangfold i grunnskolens norskfag**

Forskning om språklig og kulturelt mangfold i norskopplæringen har først og fremst hatt et elev- og/eller et lærerperspektiv. Bruk av de språklige ressursene alle elever har med seg inn i skolen, er for eksempel analysert av Danbolt og Hugo (2012) og Dewilde (2017), mens L.A. Kulbrandstad (2009) har studert ungdomstrinselevers oppfatninger av andrespråkspreget norsk. Palm og Ryen (2014) har et undervisningsperspektiv på bruk av flerspråklige ressurser, og L.I. Kulbrandstad (2008) har analysert norsk-lærrollen i en flerspråklig og flerkulturell skole. Læremidler er i mindre grad utforsket. L.A. Kulbrandstad (2001) analyserer framstillingen av språklig variasjon i norsklærebøker for ungdomstrinnet, mens L.I. Kulbrandstad (2001) undersøker valg av litterære tekster i norsklærebøker på barnetrinnet

i lys av et læreplanmål om å gi elevene innblikk i andre kulturer. I prosjektet *Det flerkulturelle perspektivet på læremidler og lærebøker* ved tidligere Høgskolen i Vestfold ble det publisert to artikler med mer overordnede perspektiver. Hvistendahl (2004) analyserer flerkulturelle perspektiv i norskfaget i lys av fagets identitet som et morsmålsfag, mens Maagerø (2004) ser grunnskolefagets læreplan i lys av behovene til gruppa elever fra språklige minoriteter. Fagmiljøet i Vestfold har også redigert en antologi med nordiske bidrag (Selander og Aamotsbakken red. 2009) der blant annet Loftsdóttir (2009) analyserer lærebøker i islandsk i et flerkulturelt perspektiv. I en håndbok i lærebokforskning oppsummerer Niehaus (2018) internasjonal forskning på flerkulturelle perspektiver. Resultat fra denne og flere av de øvrige artiklene kommer jeg tilbake til. Samlet kan vi likevel si at det er et gjennomgående funn at flerkulturelle og flerspråklige perspektiver ikke er spesielt synlige i læremidlene for grunnskolen.

### **Flerspråklig bevissthet i klasserommet**

En manglende tradisjon for å inkludere flerspråklig mangfold i skolens undervisning er ikke noe særnorsk fenomen, men en utfordring som preger skoler i mange land (Hélot 2012, A. Young 2018, Putjata 2018). Hélot (2012:214) skriver for eksempel med utgangspunkt i Frankrike om paradokset at den økende synligheten av språklig mangfold i samfunnet ikke reflekteres i klasseromspraksiser. Tvert imot ser det ut til at utdanningssystem som er bygget på europeisk nasjonalstatsideologi om språklig enhet, har vansker med å møte dette mangfoldet, særlig det som er utviklet utenfor skolekonteksten. Hélot argumenterer for større innpass og anerkjennelse av minoritetsspråk i skolen, men også for en endring i undervisningen for alle elever:

all learners should be given the opportunity to observe the differences between the language(s) of the classroom and the language(s) of real life, and should be educated to value linguistic and cultural diversity. (Hélot 2012:218)

Hélot beskriver her en undervisning med mål om å utvikle språklig bevissthet. I norskfaglig sammenheng er uttrykket «språklig bevissthet» tett knyttet til grunnleggende lese- og skriveopplæring, men i det internasjonale

fagområdet «language awareness» er begrepet ikke avgrenset til denne tidlige fasen i opplæringen. En kjerne i ulike definisjoner av fenomenet er eksplisitt kunnskap *om* språk (Cots og Garrett 2018:1), noe som gjerne knyttes til det å lære om språks rolle i menneskers liv (Finkbeiner og White 2017:5). Affektive og sosiale dimensjoner er viktige elementer i begrunnelsen for å vektlegge arbeid med språklig bevissthet. Som vi har sett, framhever Hélot at elever skal lære å verdsette mangfold. Dette ser hun som grunnlag for å utvikle språklig toleranse. Språklig toleranse sees også i et videre perspektiv, som del av skolens demokratiarbeid – som bidrag til å fremme gode relasjoner mellom ulike grupper (James og Garrett 1991:13), eller som Andrea Young oppsummerer:

Raising language awareness within primary schools can [...] make a positive contribution to anti-discrimination education by helping members of the learning community (children, parents, teachers, teaching assistants...) to better comprehend the complexities of our multilingual worlds. (Young 2018:24)

Å fremme toleranse og kunnskap eller forståelse om vår komplekse flerspråklige verden er altså argumenter som brukes for å inkludere arbeid med språklig bevissthet i skolens virksomhet. Young (2018) framhever også det å vekke nysgjerrighet for språk og at sammenlikning av ulike språk og språksystemer bidrar til å rette søkelys mot «the arbitrary nature of language and help them [elevene] to consider language as a system and to develop their metalinguistic skills» (s. 30). Et viktig poeng er å rette oppmerksomheten mot det mangfoldet som finnes i nærmiljøet, «being aware of the otherness on our doorstep», som Young formulerer det (s. 27). Det kan bidra til å skape rom for at minoritetsspråklige elevers tidligere erfaringer og kunnskaper brukes og videreutvikles i skolen og slik bidrar til respekt, forsterking av identitet og inkludering.

I skandinavisk sammenheng er det mest omfattende prosjektet som har tematisert flerspråklig mangfold, det danske prosjektet *Tegn på sprog*. Som ledd i arbeidet med lese- og skriveopplæring har forskerne i dette prosjektet utviklet og analysert ulike måter å bygge undervisningen på hele det lingvistiske repertoaret som elevgruppa representerer, gjennom blant annet bruk av språksammenlikning (Laursen red. 2013, Laursen 2019). Språksammenlikning som språkdidaktisk prinsipp for elever på mellomtrinnet er også framhevet av Madsen (2006) for nabospråksundervisning, av Skjong (2011)

for arbeid med det interne norskspråklige mangfoldet og av Tonne og en gruppe lærerstudenter som ledd i arbeid med poesi (Tonne mfl. 2011).

## Metode og materiale

Læremidlene som inngår i studien, er alle utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det dreier seg om fire læreverker for 5.–7. årstrinn som er utgitt på de store forlagene:

*Zeppelin*. Aschehoug (2006–2013), 6 språk- og lesebøker  
*Ordriket*. Fagbokforlaget (2014–2016), 6 grunnbøker  
*Kaleido*. Cappelen. Dam (2015–2017), 9 grunn- og tekstbøker  
*Salto*. Gyldendal (2015–2017), 6 grunnbøker

Tre av verkene er i sin helhet utgitt etter revideringen av læreplanen i norsk i 2013 (LK06/2013). Utvalget som er analysert, er bokmålsversjonen av i alt 27 trykte grunnbøker i de fire læreverkene. Alle læreverkene har egne veiledninger eller ressursbøker til lærerne.<sup>2</sup> Disse er ikke gjennomgått i sin helhet, men omtalen av fagets elevgrunnlag i bøkens innledende del inngår i analysen. Detaljer om lærebokutvalget finnes i vedlegget. I den løpende teksten refereres det til bøkene ved å bruke læreverktittelen, årstrinn og eventuelt hvilken grunnbok, for eksempel *Kaleido5B*. Materialet som analyseres, er det samme som den norske delen av den komparative svensk-norske studien i ROSE. I den foreliggende artikkelen gjøres et dypdykk i det norske materialet.

Både de norske og de svenske læreverkene ble analysert ved en kvalitativ innholdsanalyse. Med utgangspunkt i de tre temaene som kom fram ved analysen av studieplaner i de fire universitetenes andrespråksfag, ble det utviklet et skjema for hva som skulle registreres ved gjennomlesingen av lærebøkene.

I gjennomgangen av lærebøkene konsentrerte vi oss om verbalspråklige tekster og oppgaver. Rent praktisk arbeidet vi deduktivt, gikk gjennom hver vår del av materialet og registrerte forekomster som kunne sies å høre hjemme innenfor hvert av de tre temaområdene med operasjonaliseringene som framkommer i tabellen. Deretter så vi nærmere på hva forekomstene

<sup>2</sup> «Lærerveiledning» brukes som felles betegnelse. *Zeppelin* og *Ordriket* bruker denne betegnelsen, mens *Salto* og *Kaleido* bruker betegnelsen «Lærerens bok».

kunne sies å formidle, diskuterte typiske og mindre typiske eksempler i hver kategori i materialet som helhet og justerte analysen ut fra det. Dypdykket som gjøres her, er konsentrert om flerspråklighet og andrespråkslæring. Relatert til tabellen vil det si kategoriene «Om flerspråklighet» og «Om det å lære og å lære på et andrespråk».

Tabell 1. Kategorier i innholdsanalysen

<i>Flerspråklighet</i>		<i>Norsk/svensk språk i tverrspråklig belysning</i>	<i>Andrespråkslæring</i>
Tekster, ord på andre språk enn norsk/svensk	Om flerspråklighet	Språksammenlikning	Om det å lære og å lære på et andrespråk

I den følgende resultatgjennomgangen oppsummeres først funn fra den svensk-norske studien. Så presenteres resultat fra analysen av lærebøkene behandling av flerspråklighet (Hvilke fagord brukes, og hvordan er flerspråklighet integrert i oppgaver om elevers egen språkbruk?) og av andrespråksinnlæring (Hvordan framstilles det å skrive på andrespråket, og hvordan framstilles det å snakke norsk når man er ny i språket?). I den siste delen av resultatgjennomgangen er det lærerveiledningenes omtale av elever med flerspråklig bakgrunn som analyseres.

## Resultat

### *Funn fra den svensk-norske studien*

Et hovedfunn i den sammenliknende studien er at de tre temaene i liten grad gjenfinnes som kunnskapsområder i lærebøkene. Andrespråksinnlæring er det temaet som er viet minst plass, mens språksammenlikning er det mest frekvente temaet. Oftest er det imidlertid nabospråk som sammenliknes, og for de norske læreverkene del har vi i tillegg registrert at det er lagt stor vekt på muntlig og skriftlig variasjon i norsk. I det norske lærebokutvalget finnes videre ett eksempel på det som vi ut fra klassetrinnet har karakterisert

som en grundig behandling av temaet flerspråklighet. Hovedteksten i dette lærebokoppslaget gjengis i det følgende. Den er samtidig et eksempel på hva slags kunnskapsstoff som kan formidles til elever på trinnet.

### *Norsk og andre språk*

Vi sier at Norge er et *flerspråklig* samfunn fordi det er et samfunn der vi bruker mer enn ett språk. Det er to offisielle språk i Norge: norsk og samisk. At et språk er offisielt, vil si at det blir brukt på veiskilt, i aviser og på tv, på skoler og andre offentlige steder. Noen steder i Norge står veiskiltene både på norsk og samisk.

### *Å være flerspråklig*

I tillegg til de to offisielle språkene er det mange flere språk som blir brukt i Norge. De fleste har norsk som *morsmål*, men mange snakker et annet språk hjemme. Hvis du kan mer enn ett språk, er du en *flerspråklig* person. Hvis du for eksempel snakker persisk hjemme og norsk på skolen, er du flerspråklig. (*Kaleido5B*, s. 106)

Som vi ser, defineres og omtales flerspråklighet her både som et samfunnsfenomen og i et individperspektiv.

De norske lærebøkene inneholder flere innslag av ord og tekster fra andre språk enn de svenske lærebøkene. Men valg av eksempelord eller tekster fra andre språk enn norsk eller svensk kan bare i liten utstrekning sies å være knyttet til innvandring. Av seks eksempler på tekster på andre språk enn de nordiske i det samlede norske lærebokutvalget er bare én tekst relatert til innvandring, et postkort fra Bosnia. Når det gjelder innslag av enkeltord og fraser, er det i hele det norske utvalget eksempler fra 34 språk, i det svenske fra 24. Men analysen viser at det heller ikke her er lagt vekt på å velge ut ord fra språkene til mange av de vanligste innvandrergruppene. For eksempel finnes det i det norske utvalget ikke ord fra polsk, litauisk, somali, kurdisk, tigrinja, filipino, thai, persisk eller dari, som alle er språk som snakkes blant de største innvandrergruppene (Kulbrandstad og Ljung Egeland 2019).

### *Om flerspråklig mangfold: Hvilke fagord introduseres i lærebøkene?*

Alle de fire norske læreverkene gir en innføring i grunnleggende grammatiske termer, som ordklassene og termer for å beskrive morfologiske, syntaktiske og ortografiske forhold – og i en viss utstrekning også lydssystem. Dette er nødvendig for blant annet å følge opp læreplanens



mål om at elevene etter 7. trinn skal kunne «sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk» (LK06/2013:8). For å følge opp kompetansemålet om at elevene skal kunne «sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk» introduseres ikke bare fagord som «skriftspråk», «talemål», «dialekt» og «målmerke», men også eksempler på målmerker som «skarrer», «tjukk-l», «bløte konsonanter», «nektingsadverbet ikke» og i *Ordriket7A*, også «apokope». Videre omtales gjerne «gruppespråk, ungdomsspråk og slang». Det å introdusere termer for å beskrive språk og språklig variasjon som ledd i arbeid med sammenlikning av muntlige og skriftlige varianter av norsk er et viktig grunnlag for en undervisning som sikter mot språklig bevissthet, i første omgang en bevissthet med utgangspunkt i det interne norskspråklige mangfoldet.

Lærebøkene inneholder også eksempler på at språksammenlikning utvides til svensk, dansk og samisk. Læreplanen har mål om at elevene skal kunne «lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet» (s. 8). I de fleste av bøkene knyttes likevel lesing av svensk og dansk også til arbeid med språksammenlikning og gjerne til introduksjon av språkfamilier og omtale av «germanske språk» og «indoeuropeisk». Kompetansemålene knyttet til samisk ble utvidet i læreplanrevideringen i 2013. Etter endringen skal elevene etter 7. trinn kunne «lese og uttale stedsnavn som inneholder spesielle nordsamiske bokstaver, og kjenne til enkelte ord og uttrykk på ett av de samiske språkene» (s. 8). *Kaleido*, *Salto* og *Ordriket*, som i sin helhet er utgitt etter 2013, behandler temaet relativt grundig. Grundigst i *Salto6B*, som har et eget kapittel om samisk, kapitlet «Buorre beavvi» (god dag). Her introduseres «Sápmi», «urfolk», «nordsamisk» og «offisielt språk» som fagord. Elevene skal øve på å uttale de særegne bokstavene fra det samiske alfabetet og noen nordsamiske stedsnavn. De skal videre lære å telle til ti og noen fraser. Det finnes også tekster om blant annet Sápmi og de samiske språkene i Norge. I lærebokas siste del kan elevene lese om to skolegutter i Kautokeino. Om dem heter det blant annet:

Tor Isak og Mikkel snakker vanligvis samisk hjemme og seg imellom. Men de snakker også norsk, og de leser og skriver både på norsk og samisk. De fleste av vennene deres er samer, men de har også venner som er norske og som ikke snakker samisk. (*Salto6B*:196)

Guttenes tospråklighet omtales, men uten at fagordene «to- eller flerspråklig» introduseres. Dette er typisk for tilsvarende framstillinger i lærebokutvalget (f.eks. *Ordriket5B*:150, *Salto6A*:191–192, *Zeppelin7S*:185). Bare i én lærebok introduseres «flerspråklig» som fagord, eller «ekspertord» som er lærebokas term. Det er i tilknytning til teksten i *Kaleido5B* som alt er sitert.

Et sentralt funn i Lars Anders Kulbrandstads analyse av lærebøker i norskfaget for ungdomstrinnet utgitt etter læreplanen fra 1997 var nettopp at bøkene ikke omtalte to- eller flerspråklighet og heller ikke temaer om det å lære norsk som andrespråk (Kulbrandstad 2001:75). Nesten tjue år seinere finner vi altså den samme hovedtendens for lærebøker på mellomtrinnet. Når det gjelder temaområdet norsk som andrespråk, introduseres ikke fagord knyttet til det å lære et andrespråk i noen av bøkene. «Morsmål» er imidlertid definert flere steder, for eksempel slik: «Morsmål – det første språket du lærer som barn» (*Salto5A*:98). Den sosiolingvistiske forskningen på moderne urbant ungdomsspråk har videre fått et visst innpass, selv om termene som brukes i lærebøkene omtale, viser stor variasjon: «multietnolekt» (*Kaleido7B*:54), «kebabnorsk» (*Zeppelin7S*:194) og «den nye norsken» (*Salto7B*:64). I *Ordriket7A* (s. 61) omtales fenomenet uten at det introduseres en egen term<sup>3</sup>.

Gjennomgangen av fagord som introduseres i lærebokutvalget, illustrerer at lærebokforfatterne ikke er redde for å introdusere elever på mellomtrinnet for fagord om språk. Elevene utstyres med redskap for å lære om ulike språklige forhold og for å snakke om egne erfaringer med språk. Konteksten for dette er først og fremst muntlig og skriftlig variasjon i norsk, og en sammenlikning med nabospråk, det vil si fagområder med lang tradisjon i norskfaget. Innslag av samisk er av nyere dato og illustrerer at også andre språk enn germanske kan få innpass på mellomtrinnet, men det er ikke eksempler på at utvidelsen så langt dekker de vanligste innvandrerspråkene. Fagord som er sentrale for å beskrive flerspråklig mangfold, er imidlertid så godt som fraværende i lærebøkene. Mest påfallende er det at «to- eller flerspråklighet» ikke har fått innpass.

<sup>3</sup> I en studie av hip-hop- og rap-tekster fant Opsahl og Røyneland (2016) at slike tekster brukes som inngang til omtale av multi-etnolekter som del av den norske talemålsvariasjonen i de fleste av lærebøkene i videregående opplæring som de analyserte.

*Om flerspråklig mangfold: Språket ditt eller dine språk? Om å inkludere alle elever i norskfaget*

Alle læreverkene inneholder oppgaver der elevene blir bedt om å presentere eller reflektere over språk. Oppgavene er ulike, og det er også forskjellig om de er knyttet til et kunnskapsstoff som er presentert i boka. Et fellestrekk er at det i oppgavene nesten utelukkende brukes entallsformen av «språk».

I *Salto 6B* skal elevene for eksempel skrive en fagtekst om sin egen språkhistorie, «Min språkhistorie» (s. 156). Oppgaven er del av læreverkets skriveskole og inngår i kapitlet «Tale og skrift». Siden kapitlet er konsentrert om talemålsvariasjon i norsk, er det ikke underlig at elevene presenteres for en eksempeltekst om det å skrive sin egen språkhistorie der det er norske dialekter og ulike målmerker som beskrives. Men når elevene inviteres til å skrive «min språkhistorie» bruker man her ikke muligheten til også å gi eksempler på språkhistorier som både kan dekke talemålsvarianter av norsk og fortelle om elevenes språklige repertoar ut over norsk. I siste del av samme lærebok finnes en tekst fra språkundersøkelsen «Ta tempen på språket!» som kunne ha vært utnyttet. Der kan elevene blant annet lese at halvparten av elevene som var med i undersøkelsen, svarte at de brukte mer enn ett språk eller en dialekt daglig, og at hele 36 % svarte at de kunne fire eller flere språk (s. 231).

Også i *Kaleido7B* finnes en tilsvarende oppgave. Her heter den «Skriv din språkhistorie» (s. 90). Oppgaven er del av kapitlet som heter «Språket ditt». Til tross for at én av eksempeltekstene omtaler bruk av samisk og norsk (men uten å bruke fagordet «tospråklig»), er hele den øvrige innrammingen av oppgaven gjort med «språk» i entall, som i kapittelever-skriften og i dette utdraget fra innledningen:

Språket ditt er uløselig knyttet til den du er, hvem familien din er, hvor du kommer fra, og hvem du vil være. Språket er altså en viktig del av identiteten din. Det er også vanlig å veksle mellom ulike varianter av språket sitt i ulike situasjoner, om du er hjemme eller ute, på skolen eller på fritiden og alt etter hvem du snakker med. (*Kaleido7B*:90)

I *Zeppelin7S* finner vi et sjeldent forekommende eksempel, nemlig en oppgave der «språk» brukes i flertall. Elevene presenteres for en pyramidemodell kalt «Dine språk» og får i oppgave å lage en tilsvarende pyramide kalt «Mine språk»:

Øverst i pyramiden skriver du språk du kan. Eksempel: norsk, engelsk, urdu. Skriv tre ord på hvert språk. I midten skriver du dialekter du kan. Eksempel: bergensk, nordlandsdialekt. Skriv tre ord på hver dialekt. Nederst skriver du gruppespråk du kan. Eksempel: sykkelspråk, turnspråk. Skriv tre ord for hvert gruppespråk. (s. 188)

Selv om vi altså kan finne enkeltteksempler der elevene inviteres til å reflektere over språk i flertall, vitner de mange eksemplene om det motsatte på at norskfaget fortsatt framstår som et fag som ennå ikke har slitt seg løs fra sin lange monolingvale tradisjon. Dette er en observasjon som forskere i mange andre land også gjør seg om tilsvarende skolefag. (Lindberg 2009, Hélot 2012, Putjata 2018).

*Om andrespråksinnlæring: Å skrive norsk med flerspråklig bakgrunn*

I lærebokutvalget finnes eksempler på autentiske tekster skrevet av personer med innvandrerbakgrunn der det er erfaringer fra flukt eller oppvekst i Norge som tematiseres. For eksempel presenteres diktsamlingen *Stans denne natta* av Merima Maja Brkic<sup>4</sup> (*Salto6B*: 202–205), teksten «Felles opphav» av Shabana Rehman Gaarder om da hun som liten oppdaget språkslektskap mellom urdu og norsk ved hjelp av tallordene (*Kaleido7T*:219–220) og «Nyttårstale fra en flyktning» av Leon Ajkic (*Kaleido7T*:115–117). Det at disse tekstene er skrevet av personer som bruker norsk som ett av sine språk, gir mulighet til positiv identifisering for flerspråklige elever samtidig som de gir nye perspektiver for alle.

I de nevnte eksemplene er det tekstenes innhold elevene skal arbeide videre med. Andre ganger får også den språklige formen oppmerksomhet. I *Kaleido* (7B:53, 7T:208) brukes for eksempel utdrag fra Maria Navarro Skarangers bok *Alle utlendinger har lukka gardiner*, som er skrevet i en norskvariant som i læreboka omtales som «ungdomsspråk» og «multi-etnolekt». Om denne varianten heter det:

Multi-etnolekter oppstår i miljøer der folk har språklig bakgrunn fra mange steder i verden. Språket blander inn ord fra forskjellige språk, som engelsk, spansk, arabisk, persisk, urdu og andre. I tillegg er ofte rytmen og grammatikken annerledes enn i vanlig norsk. (*Kaleido7B*:54)

<sup>4</sup> Eksempler på skjønnlitterære og andre tekstutdrag fra lærebøkene har ikke egne oppføringer i litteraturlista. Det refereres isteden til utdragenes plassering i den aktuelle læreboka.

Til tekstutdragene er det her ikke bare innholdsspørsmål, men også spørsmål om den språklige formen: «Finn steder i [teksten] der rekkefølgen i setningen, syntaksen, er annerledes enn vanlig. Skriv tre setninger på nytt, med den rekkefølgen vi bruker i skriftspråket» (s. 54). Muligheten til å forklare elevene hvorfor slike syntaktiske konstruksjoner kjennetegner språket også til mange andrespråksbrukere, utnyttes ikke. Det underliggende perspektivet framstår dermed som normativt, selv om termer som «feil» og «korrekt språkbruk» ikke brukes.

Det finnes også eksempler på at elevene mer eksplisitt blir bedt om å korrigere tekster skrevet av barn eller voksne med innvandrerbakgrunn. I *Zeppelin5S* finnes et kort brev fra Harry som presenteres som engelsk, og som en som holder på å lære norsk. «Han vil at dere skal rette skrivefeilene før han sender brevet», får elevene vite. Brevet lyder slik: «Kære Pernile! Vil du bli med på tur på lørda? Pappa kører. Vi drar klåkka tåll. Ta me pøllser og brø. Hillsen Harry» (s. 53).

Dette er neppe en oppgaveform som skaper forståelse for utfordringer nyankomne har med å skrive norsk. Eksemplet er dessuten tydelig konstruert for å tematisere ortografiske avvik mer allment, og ikke for å belyse avvik som kan regnes som mer typiske for innlærerspråk. Et annet eksempel der elevene blir bedt om å korrigere språklige former, finnes i *Ordriket7B*. Her brukes et utdrag fra Arnfinn Kolerud: *Zoomarferien. Ein roman*. Vi møter et foreldrepar som håner språket i menyen på en tyrkisk restaurant i Norge.

- Bånn spagetti, kviskra faren.
  - Og rømme saus, sa mora. – I to ord.
- Odd såg at utlendingane bak disken såg at foreldra flirte.
- Det kan vere eit godt teikn, sa faren. – Dei som er dårlege i språk, kan vere flinke til å lage mat.
  - Det er slendrian, sa mora. – Eg kunne ha korrekturlese menyen på ti minutt, mot ein pizza. (*Ordriket7B*:88)

Deler av etterarbeidet dreier seg om de språklige avvikene: «Hva er det som er skrevet feil i disse ordene?», og «Skriv ordene på riktig måte» (s. 91). Men i tillegg finnes det her også noen oppgaver som er karakterisert som «tenkeoppgaver». I disse rettes oppmerksomheten mot det å prøve å forstå en språkinnlærings situasjon og mot språkholdninger: «Hvorfor tror du det er vanskelig for de som har skrevet menyen, å skrive riktig norsk?» og

«Familien til Odd har tydelige fordommer mot utlendinger. Gi eksempler på slike fordommer i teksten».

Også i en annen bok i dette verket får elevene et spørsmål om voksne innvandreres språkkompetanse. Elevene leser først en tekst om unggutten Habibs tanker når han arbeider med en hjemmelekse: «Mamma sa at både hun og pappa skulle lese det jeg skrev og hjelpe til med stavingen. Jeg holdt nesten på å dø av latter, for mamma er dårligere til å stave riktig enn lillesøsteren min, Lucia, og hun er bare ni år, men pappa er bedre» (*Ordriket5A:97*, utdrag fra Douglas Foley: *Habib – meningen med livet*). I oppgaven er Habibs påstand tatt for gitt, og elevene får følgende spørsmål: «Hvorfor tror du mammaen til Habib er dårligere til å stave enn lillesøsteren Lucia» (s. 100). Elevene kan sikkert finne noen forklaringer på dette, men spørsmålet åpner ikke for en forståelse av verken voksnes språkkompetanse, språklærings situasjon eller øvrige ressurser foreldre kan støtte seg til for å hjelpe barna sine med lekser.

*Om andrespråksinnlæring: Å snakke norsk som ny i språket*

Det å være ny i språket tematiseres ikke som *kunnskapsstoff* i lærebøkene, men datamaterialet inneholder en novelle og noen utdrag fra skjønnlitterære tekster som gir mulighet til innlevelse i andrespråksinnlærings situasjoner. I *Kaleido6T* inngår for eksempel Laila Stiens novelle «Skolegutt». I den beskrives samiske Mattis' erfaringer på en internatskole der undervisningen foregår på norsk, som er et språk Mattis ikke behersker så godt ennå. Gjennom Mattis sin synsvinkel får vi innblikk i en undervisningssituasjon som ikke på noen måte lever opp til idealene om å bygge på elevenes språklige ressurser (jf. Cummins 2017) eller deres «funds of knowledge» (jf. Moll mfl. 1992). I møtet med det uforståelige som skjer på skolen, reflekterer Mattis over alt han allerede kan utfra sin samiske oppvekst, også sitt Fadervår. Og når han en dag blir bedt om å framsi nettopp Fadervår i klassen, utspiller følgende dialog seg:

- Áhcci min don guhte leat ...
- På norsk!
- Fader vår, du som er i himmel!
- Himmelen, retter læreren.
- Himmel *enn*, gjentar Mattis. (*Kaleido6T*: 241)

Lærerens fortsatte insistering på den norske versjonen, fører til taushet, Mattis ser ned, men så husker han på presten som har sagt at Gud forstår alle språk. Han reiser seg, og de samiske fadervårordene uttales fort og uten stopp, som «en trillende vårbekk». Læreren blir rødere og rødere, men det hele ender slik: «Takk, takk det ... er bra, sier læreren sakte. Lavt. Det er bare så vidt de kan høre det» (s. 243).

Blant lærebokas oppgaver til teksten finnes denne: «Hvordan er det å være en skolegutt som ikke forstår språket, på skolen, tror du?» (s. 244). Her gis det med andre ord mulighet til å reflektere både over vansker med å få vist hva man kan på et språk man holder på å lære, og over det å ha språklige ressurser som ikke verdsettes i skolesituasjonen. Stiens novelle er for øvrig en mye brukt tekst i skolens norskfag, og dermed en ofte brukt kilde for innlevelse i opplæringssituasjoner til elever som møter et nytt skolespråk uten å få bruke bredden i sine språklige ressurser. Det er imidlertid langt vanligere å møte denne novellen på høyere klassetrinn.<sup>5</sup>

Mens eksemplet med Mattis er plassert rett inn i et klasserom, er de øvrige eksemplene på det å være ny i språket hentet fra situasjoner utenfor klasserommet. I et utdrag fra Thorstenson og Anjums manus til filmen *Bak sju hav* møter vi unggutten Aslam som skal reise til Norge for å bli familiegjenforent med faren (*Salto6B*:188). Vi møter han først i Pakistan, der en gutt som har bodd i Norge, lærer han at «takk» på norsk heter «Fy faen, jævla idiot». Seinere erfarer vi hvordan Aslam prøver denne takken i kommunikasjon med nordmenn. Disse situasjonene er imidlertid ikke eksplisitt berørt i lærebokas oppgaver. Men elevene kan komme til å nevne dem når de blir spurt om hvilken episode de tror skaper humor (s. 192). Heller ikke det neste eksemplet vi skal se på, er utstyrt med noen eksplisitt oppgave. Eksemplet er fra et utdrag fra Endre Lund Eriksens bok *En terrorist i senga* (*Ordriket7B*). Adrian har funnet en gutt ute i snøen som han tar med hjem og gjemmer på rommet sitt.

- Er du han gutten fra Afghanistan? spurte jeg
- Er du han gutten fra Afghanistan? sa Ali med hermostemme.  
Jeg lurte på om han gjorde narr av meg. [...]
- Jeg er Adrian, og jeg er fra Norge. Hvor er Ali fra?  
Jeg pekte på han, og holdt fram kartet så han kunne peke.

<sup>5</sup> Aamotsbakken (2003:51) karakteriserer «Skolegutt» som en halv-kanonisk tekst i videregående opplæring idet den finnes i fire av åtte norskverk for allmennfag som hun undersøker.

- Hvor er Ali fra? gjentok Ali. Jeg pekte på han og på kartet.
- Hvor bodde du – før Norge?
- Hvor er Ali fra? sa han igjen.  
Jeg begynte å bli lei denne herminga. Men han ga seg ikke.
- Hvor er Ali fra? (*Ordriket7B:78–79*)

Selv om det ikke er en oppgave som tematiserer det å være ny i språket til denne teksten, kan det godt komme refleksjoner om kommunikasjon i en slik situasjon ut av lærebokas oppgave der elevene skal velge et utdrag fra teksten og skrive hva de tenker om det.

Innsikt i det å møte eller bruke nye språk kan også komme fra annet enn den moderne innvandringen til Norge. Norske Emilie er for eksempel på en joggetur på ferie på Gran Canaria da hun erfarer at hun må finne alternative uttrykksmåter for et ord hun ikke husker.

- Ser du etter Jorge? ropte mannen gjennom motorstøyen. – Nei, da, jeg bare stoppet her for å ... Hun kom ikke på hva å tøye ut het på engelsk, og måtte bare peke på foten som sto spent opp mot gjerdestolpen. (*Ordriket7B:101*, Utdrag fra Simon Stranger: *Barsakh*)

Situasjonen får ingen spesiell oppmerksomhet i læreboka. Det gjør heller ikke et avsnitt i et amerikabrev, et brev fra en norsk emigrant til slekt i Norge. Emigranten forteller om livet i det nye landet og kommenterer blant annet: «Med engelsken gaar det smaat, det er sandelig ikke let at lære et fremmede sprog, det vet jeg nu» (*Salto6B:7*).

Et kjennetegn ved eksemplene vi har sett på så langt, er at de er hentet fra skjønnlitteraturen. Skjønnlitterære tekster kan gi innsikt, innlevelse og identifikasjon og slik danne utgangspunkt for en tematisering av et kunnskapsstoff, men de er selvsagt ikke utformet for å dele fagkunnskaper om språk, språkbruk og språklæring. Til de skjønnlitterære tekstene har vi sett flere eksempler på oppgaver som åpner for refleksjoner over språkinnlæringssituasjoner. Utfordringen er altså at det ikke er knyttet et kunnskapsstoff til. Slike tekster finnes knapt i lærebokutvalget. Jeg har for eksempel bare funnet ett eksempel på en kort fagtekst om det å lære norsk som et andrespråk. Det er det følgende avsnittet om «kj-lyden»:



*Typisk norsk?* Når utlendinger skal lære å snakke norsk, strever de ofte med å si kj-lyden. Det er ikke så rart, for kj-lyden er en uvanlig lyd. Den finnes bare i norsk, svensk, tysk og noen få språk til. (*Zeppelin5S:54*)

Teksten følges av en kommentar: «Har du et annet morsmål enn norsk? Da kan du sikkert noen lyder som er vanskelige for folk med norsk som morsmål» (s. 54).

Oppsummert kan vi si at andrespråksinnlæringsituasjoner er eksemplifisert gjennom noen skjønnlitterære eksempler, men at andrespråksinnlæring ikke tematiseres som kunnskapsstoff i lærebokutvalget. Et eksempel på hvordan dette eventuelt kunne ha vært gjort, finner vi i framstillingen av et beslektet tema, barns språkutvikling. For eksempel beskrives det i *Salto6B* hvordan barn lager egne grammatiske regler ved hjelp av en tekst fra Helene Uri: *Språkmagi*.

Jonas sier gædde for gikk. Han insisterer på at han vil ha begge bokene. Alle barn gjør sånne «feil» når de lærer å snakke. Du gjorde det, du også! Hvordan er det mulig? Som vi har sett, hermer et lite barn etter foreldrene sine. Men et barn hermer ikke bare, det lager også sine egne grammatikkregler. Det er selvfølgelig ikke sånn at barnet vet at det lager grammatiske regler, barns hjerne gjør dette av seg selv – automatisk. (*Salto6B:150*)

Vi kan merke oss at Uri i sin populærvitenskapelig fagbok for barn setter «feil» i anførselstegn og gir en forklaring på hvorfor barns språkformer kan se ut som de gjør. Som vi har sett, formidles ikke en tilsvarende innsikt i lærebøkene om hvorfor for eksempel voksne innvandrere kan skrive avvikende. Elevene inviteres isteden til å reflektere over slik innlæring i et rett-galt-perspektiv og altså uten at de har fått del i et kunnskapsgrunnlag for å forstå hvorfor situasjonen som beskrives, kan være slik.

*Hvordan omtales elever med flerspråklig bakgrunn i lærerveiledningene?* Lærerveiledningene har to deler, en generell del om læreverket og en metodisk veiledning til lærebokas ulike kapitler. Den generelle delen presenterer læreverket, setter de ulike valgene eller grepene som er gjort, inn i en faglig sammenheng og relaterer bøkens utvalg av lærestoff til læreplanen. I tillegg er det gjerne omtale av ulike faglige forhold samt en referanse- og/eller leseliste til lærere. Når jeg har vært opptatt av om og hvordan elever med flerspråklig bakgrunn framstilles, er det den generelle

Tabell 2. Omtale av elever med flerspråklig bakgrunn i lærerveiledningene for 5. årstrinn

	<i>Tittel på egne avsnitt om elevgruppa</i>	<i>Områder som utpekes som særlig utfordrende</i>
<i>Zeppelin</i> (Holm og Løkken 2011)	Minoritetsspråklige elever som ressurs	Faste uttrykk, flertydige eller abstrakte ord og begreper
<i>Salto</i> (Teigen mfl. 2015)	Lesing når norsk er elevens andrespråk	Ord, lesing
<i>Ordriket</i> (Bjerke mfl. 2014)	Elever med norsk som andrespråk	Lyder, ord, setninger
<i>Kaleido</i> (Anly mfl. 2015)		Ord

delen jeg har konsentrert meg om. I det følgende bruker jeg lærerveiledningene for 5. årstrinn som eksempel. Jeg presenterer det jeg fant, med utgangspunkt i tabell 2.

I tabellen ser vi at en likhet mellom alle de fire veiledningene er at det pekes på ordforråd som en særlig utfordring. For øvrig er det ulike sider ved opplæringen som framheves. *Ordriket* har fokus på grammatikk, *Salto* på lesing og *Zeppelin* på det å se elevene som en ressurs. I *Zeppelin*, som er det eldste læreverket, skriver lærebokforfatterne at de har valgt:

å løfte fram den unike kompetansen som de minoritetsspråklige elevene har. De behersker faktisk ett språk mer enn de som har norsk som morsmål. Derfor har vi flere steder i elevboka oppgaver som oppfordrer minoritetsspråklige elever til å fortelle hvordan det aktuelle språklige eller litterære temaet behandles på deres morsmål. (Holm og Løkken 2011:6)

Lærerne får også forslag til hvordan de kan «bidra til å fremheve de minoritetsspråklige som ressurs i norskundervisningen» (s. 6). Slike ideer er markert med et globussymbol. Det følgende eksemplet med forslag til hvordan lærebokas stoff om alfabetet kan brukes, er utstyrt med to slike globussymboler.

Snakk med elevene om det norske alfabetet. Husker elevene forskjellen på vokaler og konsonanter? Dersom det er minoritetsspråklige elever i gruppa, kan de skrive alfabetet sitt og telle vokaler og konsonanter (s. 45):

Hvis klassen har minoritetsspråklige elever, må de få slippe til med sin kunnskap her. Hvordan sies det for eksempel «god morgen» på de ulike språkene som er representert i klassen? [...] Hvis du har elever med et morsmål som har et annet alfabet enn det norske (det latinske), kan de få skrive dette på tavle/plakat. De andre elevene prøver å skrive navnet sitt med dette alfabetet. (s. 45)

Holm og Løken omtaler tilnærmingen som kontrastiv og framhever betydningen av at elevene får «god tid til å forberede seg på spesialoppdraget sitt, gjerne sammen med morsmåslærer» (s. 6). Forfatterne oppgir at de bygger på Ann-Magritt Hauges bok *Den felleskulturelle skolen* fra 2004.

I *Salto* rettes oppmerksomheten mot lesing på andrespråket (Teigen, Sunne, Brovold, Bjøndal og Aslam 2015). Særlig er man opptatt av ordforståelse og nevner utfordringer med lærebokspråk, forskjell på hverdagsord og akademiske ord og muligheter for at det er manglende samsvar mellom elevs muntlige språk og deres leseforståelse. Det legges vekt på at elevgruppa er heterogen, «mange klarer seg bra». Samtidig finnes elever med et «svakt utviklet norsk som andrespråk» (s. xv). I avsnittet vises det til internasjonal faglitteratur samt norsk PISA-forskning av ungdomstrinnselevs lesing.

I forbindelse med omtalen av grammatiske utfordringer har man i *Ordriket* utarbeidet en egen oversikt over områder i norsk som kan gi utfordringer, og dessuten forslag til måter å arbeide med utfordringene på (Bjerke mfl. 2014). Oversikten er delt inn i lyder, ord og setninger og bygger på faglitteratur i norsk som andrespråk: Berggreen mfl. (2012), Selj og Ryen red. (2008) og Golden mfl. (2014). I omtalen av elevgruppa legges det også her vekt på heterogenitet: «Mange av disse elevene mestrer norsk på linje med dem som har norsk som morsmål, men det er også mange som fortsatt trenger ekstra hjelp og støtte for å videreutvikle det norske språket sitt»

(Bjerke mfl. 2014:16). På grunn av den store variasjonen i språkferdigheter på norsk får lærerne råd om å bli godt kjent med hver elev, men uten at det vises til aktuelt kartleggingsmaterieell som kan bistå lærerne. I denne veiledningen beholdes for øvrig en egen oppmerksomhet på andrespråkelevne i de metodekapitlene som omhandler grammatikk og rettskrivning. Under overskriften «Andrespråkelevne» omtales utfordringer knyttet til blant annet ordforråd, kjønn og bestemthet i substantiv, adjektivbøying, enkel og dobbel konsonant, verb og sammenbinding av setninger. Omtalen av utfordringer følges gjerne opp med enkle råd om hvordan det bør arbeides med emnet.

Selv om det ikke er et eget avsnitt om elevgruppa i *Kaleidos* bok for lærere, finnes en omtale under avsnittet om tilpasset opplæring, nærmere bestemt i forbindelse med arbeid med ordforråd. Der omtales elevgruppas behov sammen med behovene til elever som har foreldre med lav utdanningsbakgrunn. Det skjer imidlertid uten at elevgruppas heterogenitet beskrives:

Effekten av å fokusere på vokabular er svært positiv for elevenes leseforståelse og språkutvikling. Særlig positivt er dette for elever som har norsk som andrespråk, og for elever som ikke har foresatte med lengre utdanning. Det som har best effekt på leseforståelsen, er å fokusere på ord og begreper som elevene møter på tvers av fagene, og i mange faglige sammenhenger. (Anly, Lissner og Nome 2015:49)

Ordene som elever møter på tvers av fagene, omtales som «mer avansert voksenspråk» eller «generelt akademisk vokabular» (s. 49). Det refereres her ikke til norsk faglitteratur, men til en engelsk fagbok. Flere steder ellers i denne veiledningen brukes betegnelsen «språksvak» (se s. 53, 60, 68), men uten at det er klart hvilke elever man sikter til. Utfordringen med en slik betegnelse er at den representerer et bristperspektiv, og den hjelper således ikke lærere til å se for eksempel flerspråklige elevers samlede språklige ressurser, som også kan bidra i innlæringen av det norske skolespråket.

Oppsummert viser gjennomgangen av lærerveiledningene at alle lærebokforfatterne omtaler undervisningen av flerspråklige elever. I tre av verkene er det elevgruppas utfordringer med å lære norsk som tematiseres, mens i ett verk vektlegges arbeid med flerspråklig mangfold med utgangspunkt i elevene som ressurs. Det at lærebokforfatterne er opptatt av så ulike sider ved det å undervise flerspråklige elever i norsk (jf. tabell 2), kan tolkes

som et tegn på usikkerhet om hva som er mest relevant. Som vi har sett, varierer det også om lærebokforfatterne viser til kilder fra andrespråksforskning. I *Ordriket* og *Zeppelin* vises det til kunnskap utviklet innenfor norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk, mens i *Salto* gjøres dette i begrenset grad når det gjelder veiledningens hovedfokus, lesing, og ikke i det hele tatt når det gjelder ordforråd. Både i *Salto* og *Kaleido* vises det videre til engelskspråklig forskning om ordlæring, mens det ikke er referert til den omfangsrike skandinaviske andrespråksforskningen, selv om deler av den er lett tilgjengelig for lærere. Anne Goldens bok *Ord, ordforråd og ordlæring* har for eksempel kommet ut i fire utgaver på Gyldendal i perioden 1998–2014.

*Zeppelin* skiller seg ut fordi man i dette læreverket framhever flerspråklige elever som ressurs. At det skjer gjennom et eget avsnitt i lærerveiledningen og egne symboler i metodedelene, gjør ressursperspektivet godt synlig. Selv om de egne avsnittene om elevgruppa i de øvrige lærerveiledningene først og fremst peker på utfordringer, finnes det både i den metodiske delen og i lærebøkene også her eksempler på at flerspråklige elever brukes som ressurs. I *Kaleidos* metodiske veiledning til lærebokkapitlet «Snakk om språk» heter det for eksempel:

Fotografiet på side 104 [i læreboka *Kaleido5B*] er fra skolegården på Tonsenhagen skole i Oslo, som er dekorert med ordet «Hei» på flere språk. Kanskje kjenner elevene noen av måtene å si hei på? Oppgavene til bildet skal introdusere temaet språk. I mange klasser fins det elever med et annet morsmål enn norsk. La dem dele språkerfaringer og lære bort ord fra språket sitt. Bruk disse elevene som en ressurs. (Anly mfl. 2015:192)

I tillegg til spørsmålet som er gjengitt i det siterte avsnittet fra lærerveiledningen, inneholder læreboka de følgende oppgavene: «Hvilke språk snakker du? Hvilke språk skriver du? Hvor mange språk kan dere i gruppa til sammen?» (*Kaleido5B*:105).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Dette er for øvrig introduksjonen til det lærebokoppslaget om flerspråklighet som var den grundigste behandlingen vi fant i den svensk-norske studien og der hovedteksten er gjengitt tidligere i denne artikkelen.

## Diskusjon

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvordan tema fra andrespråksforskning om flerspråklighet og andrespråklæring er behandlet som kunnskapsstoff i lærebøker for norskfaget på mellomtrinnet utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Vi har sett at lærebøkene følger opp læreplanens kompetansemål og utrunder mellomtrinnslevelene med fagord for å snakke om variasjon i muntlig og skriftlig norsk og om samisk, mens fagord og kunnskapsstoff for å følge opp flerspråklig mangfold bare finnes unntaksvis. Noen oppgaver åpner riktignok for å tematisere språkmangfoldet, men da som regel på måter der elevene selv skal fungere som kilde. Da kan lærebøkene vanskelig spille den rollen de kunne ha gjort, om de hadde lagt til rette for kunnskapsstoff som kunne bidra til at elevene utvider sine kunnskaper ut over egne erfaringer og utrustes med nye måter å tenke om, analysere og forstå flerspråklig mangfold og andrespråklæring på. Som vi har sett, er kunnskap som kan fungere på denne måten, eksempel på det M. Young (2009/2016) omtaler som kraftfull kunnskap. Slik kunnskap vil også kunne være et svar på opplæringslovas formål om at undervisning skal åpne dører mot verden. I faglitteraturen om «language awareness» har vi dessuten sett at arbeid med å lære elever å verdsette språklig og kulturelt mangfold regnes som grunnlag for språklig toleranse og gjennom det også som et positivt bidrag til en anti-diskriminerende undervisning, jf. A. Young (2018). Lærebøkens manglende synliggjøring av det flerspråklige mangfoldet vi har rett utenfor den egne dørterskelen, for å bruke Andrea Youngs uttrykk, er således en utfordring for alle norskfagets elever. For gruppa med flerspråklige elever kan fraværet av flerspråklig mangfold i undervisningen ikke bare innebære manglende mulighet til å videreutvikle egne kunnskaper, men også til positiv identitetsskaping og inkludering i norskundervisningen.

Bock (2018) framhever at et vanlig grep i lærebokstudier er å utforske på hvilke måter bøkene kan sies å speile samfunnet. Lærebøkene som er analysert her, kan bare unntaksvis sies å speile bredden i det språksamfunnet dagens barn vokser opp i. I en oppsummering av temaet mangfold i internasjonal lærebokforskning konstaterer Niehaus (2018:337) at det samfunnsmessige mangfoldet fortsatt presenteres som spesialtilfeller og ikke som en normalsituasjon. I mine øyne er det nettopp en slik manglende inkludering av flerspråklighet som en normalsituasjon på linje med det å ha norsk som sitt førstespråk som er en av utfordringene ved lærebokutvalget jeg har studert. Slik sett er det lett å kjenne seg igjen i motivasjonen for et tysk pro-

sjekt som vil utforske diversitet som normalsituasjon: «Det mangfoldet av biografier som er representert i klasserommene får bare langsomt plass i skolebøkene,» heter det (Nordbruch 2014:1, min oversettelse).

Loftsdóttir (2009) er en av lærebokstudiene som har vært opptatt av mangfold i undervisning i språkfaget, for hennes del islandsk. Hun stiller spørsmål om hvordan Islands nasjon er representert gjennom tekst og bilder i et lærebokutvalg, nærmere bestemt om befolkningens mer mangfoldige bakgrunn gjenspeiles og er inkludert i det felles islandske «vi». Selv om hun i de nyeste bøkene finner flere eksempler på slik inkludering, konkluderer hun med at bøkene i det minste «should allow young Icelandic children of diverse backgrounds to better identify and position themselves as part of Icelandic society» (s. 257).

I norsk sammenheng omhandler den nevnte studien av L.A. Kulbrandstad språklig mangfold. Lærebøkene han analyserte, ble utgitt etter den forrige generasjonen læreplan (L97), en plan som vi innledningsvis så hadde som formål å styrke elevene som morsmålsbrukere og ikke var opptatt av språklig mangfold. Også lærebøkene som trekkes fram i Hvistendahls (2004) studie av flerkulturelle perspektiver i læreplaner og læremidler, er utgitt etter denne læreplanen. I lys av den foreliggende lærebokstudien er den følgende konstateringen til Hvistendahl interessant. Hun skriver: «Det er vel nærmest for et tidsspørsmål å regne når flerspråklighet i samfunnet og tospråklighet som fenomen også får innpass i faget norsk» (s. 48).

Femten år senere kan vi altså konstatere at dette fortsatt lar vente på seg i lærebøker for mellomtrinnet. Flerspråklighet og det å lære og bruke norsk som del av en flerspråklighet behandles praktisk talt ikke som kunnskapsstoff, og vi kan heller ikke si at en forståelse av disse temaene inkluderes gjennomgående i bøkens implisitte beskrivelse av normalsituasjon hva angår språk og språkbruk. Men, dersom vi ser på andre sider av det samfunnsmessige mangfoldet, ser innpasset ut til å være større. Jeg har alt nevnt behandlingen av samisk i de nyeste læreverkene og at tekster skrevet av personer med innvandrerfamiliebakgrunn, behandles som en ordinær del av tekstutvalget. Det er også andre lett iøynefallende tegn på diversitet som riktignok ikke er studert systematisk i prosjektet, men der vi allikevel sitter igjen med klare inntrykk. Det gjelder blant annet bokomslag der personer avbildes. For eksempel har omslagene til *Ordriket* et synlig elevmangfold der elever med mørkere hud både framstilles som aktive og gjerne er tydelig plassert i forgrunnen (*Ordriket* 5A, 6B og 7A). En annen endring som det er lett å legge merke til, er at navn som Than, Mustafa, Ahmed, Minella, Tariq

og Sabina brukes i lærebokskrevne tekster og oppgaver (her fra *Zeppelin5S*). Dette er eksempler på at inkluderingen har kommet et steg på vei. Men i denne artikkelen er det altså *kunnskapsstoffet* om flerspråklig mangfold og andrespråklæring det har vært rettet søkelys mot, og der er det fortsatt et stykke å gå. Lærebøkene stoffutvalg kan bare i beskjeden grad sies å være resultat av transformering fra kunnskapsbasen som finnes i andrespråksforskning. I lærerveiledningene har vi imidlertid sett eksempler på at andrespråksforskning brukes for å informere *om* elevgruppa, først og fremst for å beskrive elevgruppas utfordringer med å lære norsk, mens ett verk fremmer et eksplisitt ressursperspektiv.

I samfunnet ser myten om flerspråklighet som noe primært negativt ut til å være seiglivet når det er personer med minoritetsbakgrunn det tenkes på (Andenæs 1984, Ryen og Simonsen 2015). L.A. Kulbrandstad (2018:155) peker på at selv om det i Norge er en utbredt aksept for språkvariasjon innenfor det norske, har store deler av befolkningen ennå lite erfaring med minoritetstospråklighet. Det kan føre til en enten-eller-oppfatning: Enten fortsetter innvandrere å snakke morsmålet sitt, eller så lærer de seg norsk. En slik holdning der man altså ikke egentlig er seg bevisst to- eller flerspråklighet som en mulighet, kan bidra til å forklare den utbredte skepsisen til at innvandrerspråk blir etablert som permanente minoritetsspråk i landet som Kulbrandstad finner. Slik manglende bevissthet om to- og flerspråklighet er en god grunn til at alle elever trenger å lære om temaet. Samtidig kan myten om at minoritetstospråklighet er noe negativt, også være en forklaring til hvorfor det går så langsomt å skape rom for dette i skolen. De siste årene har det blitt offentlig oppmerksomhet omkring det at en ettspråklig norm preger offentlige arenaer som helsestasjoner og skoler. 54 språkvitere (2019) trekker for eksempel fram fakta om flerspråklighet for å støtte en forelder som fikk råd på helsestasjonen om heller å snakke norsk enn samisk med barnet sitt. Gaup (2018) og Vangsnes (2017) skriver henholdsvis et nyhetsinnslag og en forskerblogg om elever som er nektet å snakke andre språk enn norsk på skolen. I disse tilfellene var skolens forbud og helsestasjonens råd eksplisitt formulert. På skolen er det antagelig enda vanligere at beherskelse av andre språk enn skolens, ikke forbys, men usynliggjøres. Susanne Duek fulgte i sin avhandling seks tospråklige barn i deres hverdag i åtte svenske barnehager og skoler. Om barnas bruk av morsmål oppsummerer hun:



Mitt samlede material viser alltså att elevena knappt någonsinn nämner sitt modersmål till sina lärare eller klasskamrater, och inte heller använder det utanför modersmålsundervisningen och studiehandledningen. (Duek 2017: 140)

Språkrådets framtidsutvalg dokumenterer manglende innsikt i flerspråklighet i befolkningen og foreslår derfor «at Språkrådet i større grad enn i dag får ansvar for og nyttar ressursar på formidling av kunnskap om fleirspråklegheit» (Språkrådet 2018:65). Framtidige lærere er en viktig målgruppe, og derfor har lærerutdanningsmiljøene en viktig oppgave i å sørge for at kommende norsklærere utrustes med kunnskap om flerspråklighet, andrespråksinnlæring og norsk i tverrspråklig lys.

Skoleåret 2020–2021 skal nye læreplaner tas i bruk i grunntidningen. I utkastet som ble sendt på høring i mars 2019, og som i november 2019 forelå i endelig utgave, er det å verdsette flerspråklighet som en ressurs skrevet eksplisitt inn i omtalen av norskfagets relevans og sentrale verdier:

Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (Utdanningsdirektoratet 2019:2)

Kanskje er en slik eksplisitt påpeking av at det å innta et ressursperspektiv er en forutsetning for å oppnå «et inkluderende fellesskap» en nødvendig retningsangivning for å rykke norskfaget ut av en monolingval norm. Mens «flerspråklighet» bare er nevnt denne ene gangen i læreplanen, er «språklig mangfold» pekt ut som ett av fagets kjerneelementer. Etter 4. trinn skal elevene for eksempel kunne «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk» og «utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet» (s. 7). I læreplanens omtale av språklig mangfold som kjerneelement i faget kan vi legge merke til at avsnittet er utformet slik at språklig mangfold ikke er begrenset til det interne norskspråklige mangfoldet, men nettopp kan romme det bredere språklige mangfoldet.

Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge. (Utdanningsdirektoratet 2019:3)

Kunnskapen skal omhandle «dagens språksituasjon», og den skal blant annet bidra til at elevene skal «forstå egen og andres språksituasjon». Men for å lese avsnittet slik, må man faktisk ha innsikt om flerspråklighet og om nettopp samfunnets bredere språklige mangfold.

## Litteratur

- Andenæs, Ellen 1984. Flerspråklighet – handikap eller ressurs? I A. Hvenekilde og E. Ryen (red.) «*Kan jeg få ordene dine, lærer?*». Oslo: Cappelen, 36–51.
- Anly, Ingeborg, Eirik Lissner og Sture Nome 2015. *Kaleido 5. Lærerens bok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berggreen, Harald, Kjartan Sørland, Vigdis R. Alver 2012. *God nok i norsk?* Oslo: Cappelen Damm.
- Bjerke, Christian, Kine Brandsrud, Gudrun A. Garmann, Marit M. Hagen, Lars Møhle, Tonje Strømdahl og Gro Ulland 2014. *Ordriket. Lærerveiledning 5*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bock, Annekatrin 2018. Theories and methods of textbook studies. I E. Fuchs og A. Bock (red.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 57–70.
- Cots, Josep M. og Peter Garrett 2018. Language awareness: opening up the field of study. I P. Garrett og J. M. Cots (red.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge.
- Cummins, Jim 2017. *Flerspråklige elever. Effektiv undervisning i en utmanende tid*. Stockholm: Natur och kultur.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Bente Hugo 2012. Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen og P. Haug (red.). *I klasserommet. Studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag, 83–101.
- Dewilde, Joke 2017. Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 1-12. doi: 10.1177/1367006917740975.
- Duek, Susann 2017. *Med andra ord. Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktoravhandling. Karlstad: Karlstad University Press. DiVA, id: diva2:1055930.
- Finkbeiner, Claudia og Joanna White 2017. Language awareness and multilingualism: A historical overview. I J. Cenoz, D. Gorter og S. May

- (red.). *Language Awareness and Multilingualism. Third edition.* Cham, Sveits: Springer, 3–18.
- Forskrift til opplæringslova. Lest 10.11.2019 på <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Gaup, Berit S. 2018. *Barn ble nektet å snakke samisk, arabisk og russisk. Nå legger skoleledelsen seg flat.* Lest 18.6.2019 på [www.nrk.no/sapmi](http://www.nrk.no/sapmi)
- Gericke, Niklas, Brian Hudson, Christina Olin-Scheller og Martin Stolare 2018. Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*. 16 (3), 428–444. doi.org/10.18546/LRE.16.3.06
- Gilje, Øystein mfl. 2016. *Med ARK & APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer.* Oslo: Universitet i Oslo. Lest 18.6.2019 På [www.udir.no](http://www.udir.no)
- Golden, Anne 2014. *Ord, ordforråd og ordlæring. 4. utgave.* Oslo: Gyldendal.
- Golden, Anne, Kirsti Mac Donald og Else Ryen 2014. *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- GSI [Grunnskolen informasjonssystem] 2019. *Statistikk.* Lest 27.2.19. <https://gsi.udir.no>
- Hauge, Ann-Magritt 2014. *Den felleskulturelle skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hélot, Christine 2012. Linguistic diversity and education. I M. Martin-Jones, A. Blackledge og A. Creese (red.). *The Routledge Handbook of Multilingualism.* London: Routledge, 214–231.
- Holm, Dagny og Bjørg Gilleberg Løkken 2011. *Zeppelin. Lærerveiledning til Språkbok 5, Lesebok5, Lesebok 5 Pluss.* Oslo: Aschehoug.
- Hudson, Brian 2018. Powerful knowledge and epistemic quality in school mathematics. *London Review of Education*. 16 (3), 384–397. doi.org/10.18546/LRE.16.3.03
- Hvistendahl, Rita 2004. Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter. I D. Skjeltbred & B. Aamotsbakken (red.). *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 1/2004, 25–58.
- James, Carl og Peter Garrett 1991. The scope of language awareness. I C. James og P. Garrett (red.). *Language Awareness in the Classroom.* London: Longman, 3–20.

- KD [Kunnskapsdepartementet] 2016. *Meld.St. 28 (2015-2016). Fag – for-  
dypning – forståelse.*
- Kulbrandstad, Lars Anders 2001. Samfunnsvirkelighet og lærebok-  
virkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene.  
I S. Selander & D. Skjelbred (red.). *Fokus på pedagogiske tekster 3.*  
Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 67–84. [http://www-bib.hive.no/  
tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-2001.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-2001.pdf)
- Kulbrandstad, Lars Anders 2009. “Det va jo norsk, da, men det va’kje  
norsk” Ungdommer møter andrespråkspreget norsk. I H. Sandøy og K.  
Tenfjord (red.). *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globalise-  
ringa.* Oslo: Novus, 99–123.
- Kulbrandstad, Lars Anders 2018. Increased linguistic diversity in Norway.  
Attitudes and reflections. I L.A. Kulbrandstad, T.O. Engen og S. Lied  
(red.) *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity.*  
Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 142–159.
- Kulbrandstad, Lars Anders og Lise Iversen Kulbrandstad 2008. Norsk som  
andrespråk ut av rekka gikk – norskopplæring for minoritetspråklige  
elever ved et veiskille. I C. Carlsen mfl. (red.). *Banebryter og brobygger  
i andrespråksfeltet.* Oslo: Novus, 39–56.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2001. Grunnskolefaget norsk og målet om «inn-  
blikk i andre kulturar». I S. Selander og D. Skjelbred (red.). *Fokus på  
pedagogiske tekster 3.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 85–104.  
[http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-  
2001.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-<br/>2001.pdf)
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2008. Å tøtsje framtida. Om å være norsklærer  
i en flerkulturell og flerspråklig skole. I A. Næss og T. Egan (red.). *Vand-  
ringer i ordenes landskap.* Vallset: Oplandske Bokforlag, 360-370.  
<http://hdl.handle.net/11250/134194>
- Kulbrandstad, Lise Iversen og Birgitta Ljung Egeland 2019. Kraftfull kunn-  
skap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske læ-  
rebøker på mellomtrinnet. I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund  
og P. Sundqvist (red.). *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport  
från ASLA-symposiet i Karlstad, 12-13 april, 2018. ASLAs skriftserie  
27.* Karlstad: Karlstad University Press, 137–160. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1319360&dswid=-1050>
- Laursen, Helle Pia (red.) 2013. *Literacy og sproglig diversitet.* Aarhus: Aarhus universitetsforlag.

- Laursen, Helle Pia 2019. *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lindberg, Inger 2009. I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*. 18 (2), 9–37.
- L97. *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LK06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: KD og Utdanningsdirektoratet.
- LK06/2013. *Læreplan i norsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.6.2013*. <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Loftsdóttir, Kristin 2009. The diversified Iceland. Identity and multicultural society in Icelandic school books. I S. Selander og B. Aamotsbakken (red.) *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*. Oslo: Novus, 239–260.
- Madsen, Lis 2006. Nabosprogsdidaktik – eksemplificeret i forhold til læreruddannelse og grunskole. I L. Madsen (red.) *Nabosprogsdidaktik*. København: Dansk lærerforening/Nordspråk, 217–230.
- Maagerø, Eva 2004. Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.) *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 1/2004, 117–146.
- Moll, Luis C., Cathy Amanti, Deborah Neff og Norma Gonzalez 1992. Funds of knowledge for teaching. Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*. XXXI (2), 132–141.
- Niehaus, Inga 2018. How diverse are our textbooks? Research findings in international perspective. I E. Fuchs og A. Bock (red.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillian, 329–343.
- Nordbruch, Götz 2014. *Diversität als Normalfall. Das Projekt Zwischentöne – Materialien für das globalisierte Klassenzimmer*. Eckert. Beiträge 2014/3. Lest 18.6.2019 på <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00254>.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lest 10.11.2019 på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opsahl, Toril og Unn Røyneland 2016. Reality rhymes. Recognition of rap in multicultural Norway. *Linguistics and Education* 36, 45–54.
- Palm, Kirsten og Else Ryen 2014. Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*. 8 (1), 1–17.

- Putjata, Galina 2018. Multilingualism for life – language awareness as key element in educational training: insights from an intervention study in Germany. *Language Awareness*, 27 (3), 259–276. DOI: 10.1080/09658416.2018.1492583.
- Ryen, Else og Hanne Gram Simonsen 2015. Tidlig flerspråklighet. Myter og realiteter. *NOA*. 30 (1–2), 195–217.
- Selander, Staffan og Bente Aamotsbakken (red.). 2009. *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*, Oslo: Novus.
- Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) 2008. *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen.
- Skjong, Synnøve 2011. Toskriftskompetanse på barnetrinnet: Nynorsk for elevar med bokmål som opplæringsskriftspråk. I B. K. Jansson og S. Skjong (red.). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget, 136–161.
- Språkrådet 2018. *Språk i Norge – kultur og infrastruktur*. Lest 18.6.2019 på [https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge\\_web.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf)
- Teigen, Marianne, Linn T. Sunne, Gaute Brovold, Ane Bjørndal og Soufia Aslam 2015. *Salto 5A. Lærerens bok. Salto 5B. Lærerens bok*. Oslo: Gyldendal.
- Tonne, Ingebjørg, Aase R. Nordby, Kristine E. Seljevold, Marianne Simonsen og Silje Ufs 2011. Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. I *NOA. Norsk som andrespråk*. 27 (2), 24–46.
- Utdanningsdirektoratet 2019. Læreplan i norsk. Lest 15.12.2019 på <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vangsnes, Øystein 2017. *Språkfrykt i osloskolen*. Lest 18.6.2019 på <https://blogg.forskning.no/oystein-a-vangsnes-blogg/sprakfrykt-i-osloskolen/1096753>
- Young, Andrea S. 2018. Language awareness, language diversity and migrant languages in the primary school. I P. Garrett og J. M. Cots (red.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge, 23–39.
- Young, Michael 2009/2016. What are schools for? I M. Young og J. Muller. *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the sociology of education* New York: Routledge, 105–114.

Young, Michael 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45:2, 101–118. doi: 10.1080/00220272.2013.764505

Aamotsbakken, Bente 2003. *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse?* Rapport 9/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Lest 18.6.2019 på <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>

54 språkvitere 2019. *Det beste for barn er at foreldrene snakker det språket de selv kan best.* Lest 18.6.2019 på <https://khrono.no>

### **Vedlegg: Oversikt over analyserte lærebøker**

#### ***SALTO-serien utgitt på Gyldendal, Oslo***

Teigen, M., L. T. Sunne, G. Brovold, A. Bjørndal & S. Aslam (2015). *SALTO 5A Elevbok.*

Teigen, M., L. T. Sunne, G. Brovold, A. Bjørndal & S. Aslam (2015). *SALTO 5B Elevbok.*

Bjørndal, A., M. Aa. Eide & L. Elvebakk (2016). *SALTO 6A Elevbok.*

Bjørndal, A., M. Aa. Eide & L. Elvebakk (2016). *SALTO 6B Elevbok.*

Bjerke, K. K., M. Aa. Eide & P. Lundberg (2017). *SALTO 7A Elevbok.*

Bjerke, K. K. & M.O. Pedersen: *SALTO 7B Elevbok.*

#### ***Kaleido-serien, Cappelen Damm, Oslo***

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2015). *Kaleido 5 Grunnbok A.*

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2015). *Kaleido 5 Grunnbok B.*

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2015). *Kaleido 5 Tekstbok.*

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2016). *Kaleido 6 Grunnbok A.*

Anly, I. & T. S. Frønes (2016). *Kaleido 6 Grunnbok B.*

Anly, I. & T. S. Frønes (2016). *Kaleido 6 Tekstbok.*

Anly, I., T. S. Frønes & S. E. Kvinge (2017). *Kaleido 7 Grunnbok A.*

Anly, I., T. S. Frønes & S. E. Kvinge (2017). *Kaleido 7 Grunnbok B.*

Anly, I., T. S. Frønes & S. E. Kvinge (2017). *Kaleido 7 Tekstbok.*

#### ***Ordriket-serien. Fagbokforlaget, Bergen***

Christian Bjerke mfl. (2014). *Ordriket. Elevbok 5A.*

Christian Bjerke mfl. (2014). *Ordriket. Elevbok 5B.*

Christian Bjerke mfl. (2015). *Ordriket. Elevbok 6A.*

Christian Bjerke mfl. (2015). *Ordriket. Elevbok 6B*.

Christian Bjerke mfl. (2016). *Ordriket. Elevbok 7A*.

Christian Bjerke mfl. (2016). *Ordriket. Elevbok 7B*.

### **Zeppelin-serien, Aschehough, Oslo**

Holm, D. & B. G. Løkken (2006). *Zeppelin Språkbok 5*.

Holm, D. & B. G. Løkken (2006). *Zeppelin Lesebok 5*.

Holm, D. & B. G. Løkken (2007). *Zeppelin Språkbok 6*.

Holm, D. & B. G. Løkken (2007). *Zeppelin Lesebok 6*.

Dagny, D. B. G. Løkken & T. Bjørkvold (2008). *Zeppelin. Språkbok 7*. (7. opplag 2013)

Løkken, B. G. (2013). *Zeppelin Lesebok 7. Pluss*.

### **Abstract**

In this article, a selection of textbooks for the subject Norwegian in primary school are analyzed in light of society's increased linguistic diversity. The research question is to what extent and in what ways textbooks published after 2006 address multilingualism and the learning of Norwegian as a second language. The study is a contribution to the field of language awareness, which takes as point of departure that knowledge of language and language learning can enable students to analyze, explain and understand the cultural and linguistic diversity in modern society. The study is part of the ROSE project at Karlstad University, a project inspired by Michael Young's theories of powerful knowledge. The analysis shows that the textbooks offer few possibilities to learn about linguistic diversity and second language learning. In practice, a monolingual norm still seems to dominate. There are however, some interesting exceptions. For example, there are tasks in which students are challenged to explore local diversity. Still, it is a constant challenge that these tasks are often presented without being framed by knowledge about such diversity.

*Key words: second language learning; multilingualism; linguistic diversity; monolingual norm; language awareness; textbook studies*





# Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket – en nettbasert spørreundersøkelse

*Anne Golden<sup>1</sup>*

Universitetet i Oslo

*Lars Anders Kulbrandstad*

Høgskolen i Innlandet

## Sammendrag

Det felles europeiske rammeverket for språk – som ble den norske tittelen på The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) da den forelå på norsk i 2011 – spiller nå en stor rolle for undervisningen i norsk som andrespråk. Det har påvirket læreplanene, lærebøkene, trinninndelingen og sensurarbeidet. Det er derfor interessant å vite hvilket kjennskap lærere i norsk som andrespråk har til Rammeverket, hva de mener det kan brukes til, og hvilke innlærergrupper de mener det passer for. Dette har vi søkt å belyse gjennom en spørreundersøkelse lagt ut på en lukket gruppe på Facebook kalt «Norsk som andrespråk». Der bad vi også respondentene ta stilling til noen påstander om hvordan andrespråklæringen foregår. Disse svarene gav oss innblikk i hvilke oppfatninger de hadde om det å lære et nytt språk, blant annet om i hvilken grad de mente at innlærere er like i måten de lærer språket på.

*Nøkkelord: Norsk som andrespråk; Det felles europeiske rammeverket; andrespråklæring; læreroppfatninger*

<sup>1</sup> Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd gjennom ordningen med Senter for fremragende forskning, prosjekt nummer 223265.

## Innledning

*The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR) har siden det ble introdusert ved årtusenskiftet, fått en enorm utbredelse, og dokumentet foreligger nå på mer enn 40 språk. Det har preget læreplanutvikling for språkundervisning, metode-diskusjon og vurderingspraksis i Norge som i en rekke andre land og ble oversatt og tilrettelagt for norsk i 2011 som *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Rammeverket). Men allerede før den norske versjonen ble publisert, fikk Rammeverket innflytelse i Norge. Det viste seg blant annet i flere læreplaner, f.eks. læreplanen i *Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* fra 2005, der beskrivelsene av ferdighetsnivåene eksplisitt bygde på referansenivåene A1 – B2 og tilhørende deskriptorer (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005), og læreplanen for faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* inkludert kartleggingsmateriellet, som ble innført i 2007 (Utdanningsdirektoratet 2007). I 2018 kom det et supplement kalt *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, men dette er ennå ikke bearbeidet for norsk.

CEFR<sup>2</sup> har altså lenge spilt en sentral rolle for hvordan utdanning i andrespråk planlegges, gjennomføres og evalueres i Norge som i resten av Europa, og gjennom dette kanskje også hvordan andrespråklæring konseptualiseres. De offisielle norskprøvene som administreres av *Kompetanse Norge*, følger Rammeverket (Carlsen og Moe 2013), og ved voksenopp-læringsstentrene rundt om i landet er norskkursene organisert etter referansenivåene. Lærebøkene som brukes, peker på CEFR-nivåer, des-suten ser vi også at nivåbetegnelser som A2, B1 og B2 stadig brukes i avis-artikler, ikke bare om innvandreres norskferdigheter, men også om innvandreren som person. En lokalavis skriver f.eks. om en norskame-rikaner som «betegner seg selv som B2 på Europarådets nivåskala for språk» (Wikan 2018).

Til tross for det sterke gjennomslaget til CEFR finnes det fortsatt lite forskning på hvilken betydning dette verktøyet har hatt for undervisning og testing av voksne innlærere i Norge. Imidlertid er hoveddelen av tekstene i ASK-korpuset<sup>3</sup> vurdert og kategorisert etter CEFR-nivåene, og flere studier

<sup>2</sup> I denne artikkelen brukes forkortelsen CEFR og Rammeverket om hverandre for å variere uttrykksmåten, men Rammeverket viser alltid til den norske versjonen av selve teksten.

<sup>3</sup> ASK-korpuset er et elektronisk innlærerkorpus utviklet ved Universitetet i Bergen, se bl.a. Ragnhildstveit (2018) for en nærmere beskrivelse.

utnytter denne inndelingen for å undersøke utviklingen av grammatiske fenomener i innlærernes skriftlige produksjon. Vi finner studier av bl.a. konnektiver, definitiv referanse, tempus og modalitet som er basert på disse nivåene (se Carlsen 2012). Sammenlikninger av bruken av kjerneverb (Golden 2015) og følelsesord (Golden 2017) hos innlærere med ulik språkbakgrunn bruker også denne nivåinndelingen i utvelgelsen av tekstene<sup>4</sup>. Derfor er CEFR-nivåene sentrale som grunnlag for mye av forskningen på andrespråkutviklingen som er utført i Norge de siste årene. Noen forskere har imidlertid studert selve oppbyggingen av Rammeverket, inklusive nivåinndelingen og nivåbetegnelse. Eva Thue Vold (2014) hevder at Rammeverket reflekterer «et instrumentelt og til tider utilitaristisk syn på språklæring» (s. 8), og hun slutter seg til andre nordiske forskere som har kritisert dokumentet for å ha lite fokus på dannelsesdimensjonen og interkulturell kompetanse, for eksempel Karen Risager (2004) i Danmark og Ulrika Tornberg (2013) i Sverige. At Rammeverket nesten utelukkende fokuserer på hva innlærerne *kan* gjøre, og lite på hva de ikke mestrer, dvs. at det ikke nevner hvilke feiltyper som kjennetegner de ulike ferdighetsnivåene, er en innvending Trinelise Eriksson og Cecilie Carlsen (2012) reiser, og de gjør et forsøk på å utvikle såkalte «Can't Dos» for de ulike rammeverksnivåene. Anne Golden og Lars Anders Kulbrandstad (2018) undersøker om en kan lese et språklæringssyn ut av den norske versjonen av Rammeverket, selv om det der hevdes at «Forskarane er ikkje så samde om korleis innlærarane lærer, at Rammeverket kan basere seg på nokon bestemt læringsteori» (Utdanningsdirektoratet 2011:167). Ut fra det de finner i en studie av metaforikken brukt i det norske dokumentet, stiller de seg tvilende til dette utsagnet, og peker på muligheten for at dokumentet kan bidra til at det danner seg «en forestilling om at andrespråklæring er en rent lineær prosess som foregår i klart atskilte stadier og har et klart mål» (s. 257). Golden og Kulbrandstad mener at beskrivelsen av ferdighetene på hvert stadium gjør at de kan «framstå som enhetlige på tvers av brukskontekster, temaer, formål og aktivitetsformer, og at det kan virke som forskjellige deler av den lingvistiske kompetansen utvikler seg parallelt» (s. 257).

Den norske forskningen om Rammeverket er som nevnt relativt beskjeden, og det er avgjort behov for mer kunnskap. Vi ønsker derfor gjennom denne studien å undersøke hvilket kjennskap lærere i norsk som

<sup>4</sup> Se Ragnhildstveit (2018) for en oversikt over studier som bruker data fra ASK og Gujord og Ragnhildstveit (2018) for en oversikt over transferstudier som bruker ASK-korpuset. Mange av disse knyttes til CEFR-nivåene enten ved at de sammenligner resultatene på ulike nivåer, eller at de velger ett nivå i studien.

andrespråk har til Rammeverket, og hvis de kjenner til det, hva de mener det kan brukes til, og hvilke innlærergrupper de mener det egner seg for. Av særlig interesse er det å undersøke NOA-læreres oppfatninger om hvordan læring av et andrespråk foregår, og om denne likner på den konseptualiseringen av andrespråklæring som Golden og Kulbrandstad (2018) har lest ut av Rammeverket.

I det videre gjør vi først rede for teorier om læreroppfatninger, som er det teoretiske grunnlaget for studien, og presenterer deretter den metodiske tilnærmingen vi har brukt. Så følger en presentasjon av resultater, og vi avslutter med en diskusjon av funnene i undersøkelsen.

## Læreroppfatninger

Det forskningsfeltet som på engelsk kalles «teachers' beliefs», og som på norsk har vært omtalt som «læreroppfatninger» (se f.eks. Rønbeck og Rønbeck 2010, Monsen 2014, Hjortdal 2018), kan spores tilbake til 1950-tallet (Fives og Buehl 2012). Det er likevel særlig i de siste tiårene at forskningsaktiviteten har vært stor, og den første internasjonale håndboka på området kom så sent som i 2015 (Fives og Gill 2015). De fleste studiene har enten dreid seg om forholdet mellom oppfatninger som lærere har knyttet til skole og undervisning, og hvordan de faktisk underviser, eller om endringer i læreroppfatninger som følge av en eller annen form for intervensjon (Fives og Buehl 2012:472).

Selve begrepet 'læreroppfatninger' defineres forskjellig i faglitteraturen, og det er vanskelig å finne et sett av felles elementer i de ulike definisjonene (Fives og Buehl 2012:473). Monsen (2014) lar begrepet omfatte både læreres kunnskaper, tro og meninger, samt engasjement. *Kunnskapene* dreier seg både om praktisk kunnskap, gjerne kalt handlingskunnskap, og verbalt artikulert teoretisk kunnskap. I begge tilfellene er det tale om så vel faglig som pedagogisk og didaktisk kunnskap. *Tro* og *meninger* har å gjøre med læreres personlige vurderinger, altså det som de holder for å være sant, bra og riktig. *Engasjement* handler om læreres involvering i undervisningsrelaterte aktiviteter og interessen deres for disse aktivitetene.

Læreroppfatninger formes i et samspill av en rekke faktorer (Fives og Buehl 2012). Det gjelder blant annet teorier, modeller og resultater av empirisk forskning innenfor fag, pedagogikk og didaktikk som lærerne møter både i grunnutdanningen og ulike sammenhenger senere i karrieren, og gjen-

nom skiftende læreplaner og læremidler. Men ikke minst gjelder det erfaringer som lærerne får i egen undervisning, og erfaringer som dyktige kolleger formidler – det som Schulman (1987) kaller «the wisdom of practice». Forskere på feltet understreker at læreres oppfatninger best kan forstås som integrerte systemer, og Fives og Buehl (2012: 477) siterer følgende fra Pajares (1992): «Belief substructures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system». Vi må altså forstå en lærers ulike oppfatninger knyttet til undervisning ikke bare i lys av forbindelser de har til hverandre, men også gjennom forbindelsene som finnes med andre og kanskje mer sentrale oppfatninger i hele hans eller hennes system av oppfatninger. Det vil si at oppfatninger som ikke direkte har med skole og undervisning å gjøre, men som for eksempel dreier seg om menneskesyn og politisk orientering, kan spille en avgjørende rolle.

I studien som vi presenterer i denne artikkelen, ønsker vi å belyse norske andrespråklæreres teoretiske kunnskaper, nemlig hva de *vet* om Det felles europeiske rammeverket for språk, men hovedvekten ligger på hva de *tror* og *mener* om forhold som har med Rammeverket å gjøre. Det dreier seg dels om hvilke formål Rammeverket egner seg til, dels om hvordan lærerne tror og mener andrespråklæring foregår. I og med at vi stiller spørsmål som direkte og åpent har å gjøre med disse temaene, er det lærernes *eksplisitte oppfatninger* vi søker å kartlegge. I forskningen om læreroppfatninger er det også rettet mye oppmerksomhet mot oppfatninger som ikke kommer til uttrykk gjennom svar på spørsmål eller i ytringer som på annen måte berører det forskerne vil undersøke lærernes oppfatninger om. Data kan da for eksempel være observasjon av lærernes handlinger eller utskrifter av hva de sier før, under og etter undervisningsforløp. Vår studie er ikke innrettet mot å avdekke slike *implisitte oppfatninger*. Som Fives og Buehl (2012) påpeker, har utforskning av så vel eksplisitte som implisitte læreroppfatninger sine fortrinn og sine utfordringer.

Et annet tema i forskningen på feltet dreier seg om i hvilken grad læreres oppfatninger er stabile over tid og i skiftende kontekster. Det datamaterialet vi har samlet inn, gjør det ikke mulig å belyse slike spørsmål. Vi har heller ikke mulighet til å undersøke hvordan læreroppfatningene som kommer fram, henger sammen med lærernes mer omfattende system av oppfatninger («belief systems») knyttet så vel til undervisning som til andre forhold, f.eks. politikk og religion.

Forskningen har identifisert tre sentrale funksjoner som læreroppfatninger har for lærernes praksis (Fives og Buehl 2012). Den første er rollen som *tolkingsfilter*. Når oppfatningene filtrerer tolkninger, kan det for eksempel dreie seg om at en lærer foretrekker en viss måte å forstå formuleringer om kommunikativ kompetanse på framfor andre mulige forståelsesmåter. Den andre rollen er å gi *rammer for å definere problemer*. Da fungerer oppfatningene som definisjonsramme for et problem, som når læreren mener at en elev eller en deltaker trenger bedre grammatiske forklaringer i stedet for flere øvelser. Den tredje rollen er å gi retningslinjer eller *standarder for handling*, som når læreren for eksempel ikke korrigerer uttalen til en elev eller en deltaker.

## Metode

Data for å besvare forskningsspørsmålene vi stiller, ble samlet inn gjennom en spørreundersøkelse på Internettet. Vi valgte å bruke en betalingsversjon av programvaren SurveyMonkey (<https://no.surveymonkey.com>) som ikke har noen begrensninger i antall spørsmål, og som tillater inntil 1000 svar i løpet av en måned. Både spørsmål med oppgitte svaralternativer og åpne spørsmål kan stilles, og resultatene presenteres i egendefinerte diagrammer og rapporter og kan eksporteres i forskjellige filformater, blant annet pdf og Excel.

Respondentene ble i hovedsak rekruttert gjennom den lukkede siden «Norsk som andrespråk» på Facebook, som ifølge administratorene primært er beregnet på «lærere som møter minoritetsspråklege barn i barnehage eller skule, underviser elever i norsk som andrespråk i grunnskolen, vgs eller anna». Vi registrerte ikke medlemsantallet på siden da vi gjennomførte datainnsamlingen, men det er grunn til å anta at det lå på ca. 1200.

Selve undersøkelsen bestod av i alt 29 spørsmål. De fire første gjaldt respondentenes kjennskap til Rammeverket og lød slik:

- 1) Kjenner du det *Felles europeiske rammeverket for språk*? (ett av fire svaralternativer skulle velges)
- 2) Rammeverket har såkalte referansenivåer. Hvilke av disse ordene brukes som betegnelse på nivåene? (åtte alternativer oppgitt, tre korrekte og fem ukorrekte – ingen begrensning i antall avkryssninger)
- 3) Referansenivåene betegnes også med en kode som består av en kom-

binasjon av en bokstav og et tall. Hvilken bokstav betegner det høyeste nivået, altså de beste språkferdighetene? (oppgitte alternativer: A, B, C, D; én avkrysning mulig)

- 4) Hvert referansenivå er inndelt i undernivåer. Hvilket tall betegner det høyeste undernivået? (oppgitte alternativer: 1, 2, 3, 4, 5; én avkrysning mulig)

Etter dette fulgte en avdeling med seks spørsmål om hvordan andrespråklæring foregår. Det første spørsmålet (nr. 5) presenterte noen beskrivelser av andrespråklæring og bad respondentene angi hvilken beskrivelse de syntes passer best for de *fleste* innlærerne. Beskrivelsene var disse:

Spørsmål 5:

- De lærer språket litt etter litt
- De er på et visst trinn en stund, så går de opp på neste trinn osv.
- Språklæringen går i rykk og napp og litt fram og tilbake
- Det virker som det skjer et plutselig gjennombrudd

Respondentene kunne også velge å angi at ingen av beskrivelsene passet, eller at de ikke visste hva de skulle svare. Dessuten var det et kommentarfelt der de kunne skrive en kommentar til det aktuelle spørsmålet og komme med eksempler.

Den første beskrivelsen framstiller andrespråklæring som en lineær prosess der elementer i språket blir tilegnet suksessivt i små porsjoner (jf. såkalte konstruktivistiske læringsteorier, f.eks. Krashen 1981). Bildet av andrespråklæring i den andre beskrivelsen, altså som en trinnvis utvikling, gjenfinner vi blant annet i prosessabilitetsteorien (se f.eks. Pienemann 1988, 2015). Beskrivelsen av andrespråklæring som et volatilt fenomen der prosessen forløper rykkvis og med så vel tilbakeskritt som framskritt, svarer godt til teorien om språk som et komplekst dynamisk system (se f.eks. Larsen Freeman 1997, 2011). Andrespråksinnlærere kan selv oppleve at innlæringen arter seg som plutselige gjennombrudd (se f.eks. Granberg 2001:145, Olsen 2017:161), og slike beskrivelser har paralleller til teorien om tause perioder ('silent periods') i andrespråkstilegnelsen (se f.eks. Gibbons 1985, Golden 1994, Granger 2004).

Siden vi også ville fange opp muligheten for at respondentene *ikke* så på andrespråkelevne som en homogen gruppe, gav vi dem muligheter til å

svare mer nyansert i de fire neste spørsmålene (nr. 6–9). Der ble de invitert til å angi hvor mange innlærere de mente beskrivelsene ovenfor passer for, eller hvor enig de var i den aktuelle påstanden. Svaralternativene var: *De fleste – Mange – Noen – Få – Ingen*, eventuelt *Helt enig – Litt enig – Litt uenig – Helt uenig – Ikke relevant – Vet ikke*. Også her kunne de altså svare at de ikke visste hvilket alternativ de skulle velge, og de kunne skrive kommentarer og gi eksempler. Det siste spørsmålet (nr. 10) i denne avdelingen om hvordan språklæringen foregår, inneholdt denne påstanden: «Utviklingen av de forskjellige delene av språkferdigheten (uttale, grammatikk, ordforråd osv.) skjer i ganske likt tempo muntlig.» Respondentene skulle si hvor mange innlærere de mente påstanden passet for, og svaralternativene var *De fleste – Mange – Noen – Få – Ingen*, og igjen var det mulighet for å komme med kommentarer og nevne eksempler.

Den neste avdelingen bestod av i alt 14 spørsmål som gjaldt respondentenes syn på bruk av Rammeverket. Først skulle de svare på spørsmål om Rammeverket passer til å vurdere språkferdighetene til barn (minoritetsspråklige elever på barnetrinnet), til ungdom (minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet og i videregående) og til voksne (innvandrere i voksenopplæringen). Alternativene var: *Nei – Ja, for noen – Ja, for de fleste – Vet ikke*. Så kom det spørsmål om Rammeverket er egnet til å vurdere om en person har gode nok norskferdigheter til å jobbe i barnehage, kjøre taxi, jobbe som hjelpepleier, komme inn på universitet eller høgskole. I hvert tilfelle ble det spurt både om vurdering av muntlige ferdigheter og om vurdering av skriftlige ferdigheter<sup>5</sup>. Spørsmålene var formet som påstander som respondentene skulle ta stilling til, for eksempel slik (spørsmål 19): «Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige norskferdigheter for å jobbe som hjelpepleier.» Svaralternativene var hele tiden disse: *Helt enig – Litt enig – Litt uenig – Helt uenig – Ikke relevant – Vet ikke*, og det var mulighet for å kommentere spørsmålene. Avdelingen ble avsluttet med spørsmål om Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige norskferdigheter, og om en person har gode nok skriftlige norskferdigheter for å få permanent oppholdstillatelse og for å få statsborgerskap – med de samme svaralternativene og med samme kommentar mulighet.

<sup>5</sup> Siden det har vært noe ulik praksis mht. språkkravene som stilles, kan altså noen av spørsmålene oppfattes som hypotetiske: «Er du enig at dette kravet *bør* stilles?»; andre er høyst reelle «Er du enig i at dette kravet *er* stillt?»



Til slutt kom spørsmål om respondentenes bakgrunn: alder, utdanning og omfang og art av undervisningserfaring i norsk som andrespråk, og en mulighet for å kommentere hele undersøkelsen. Tilgang til spørreundersøkelsen varte i én måned, og da den ble lukket, hadde 250 personer svart.

## Resultater

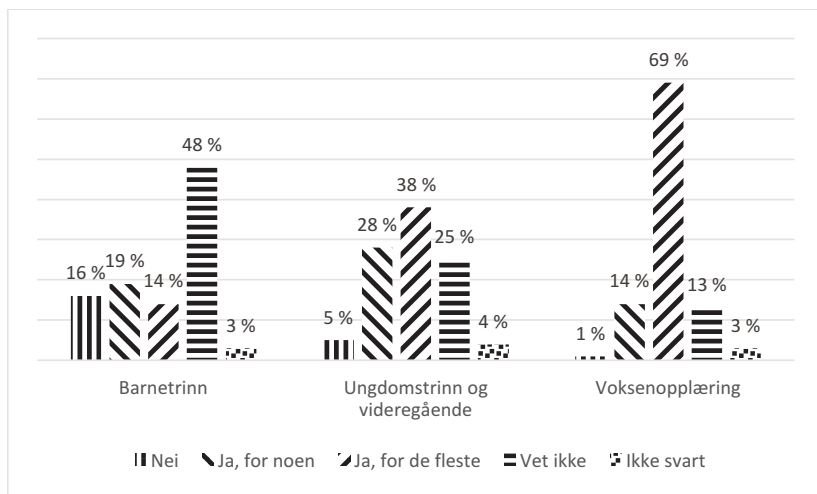
Svarene viste at vi hadde truffet målgruppen for undersøkelsen: 227 av de 250 respondentene (over 90 %) oppgav at de hadde undervisningserfaring i norsk som andrespråk. I det følgende vil vi derfor bare referere svar fra denne gruppen, og vi kaller dem lærere. På spørsmål om hva slags undervisningserfaring det var tale om, kunne man krysse av for flere alternativer. 73 % markerte at de hadde undervist i voksenopplæringen – 49 % i mer enn tre år, 24 % i tre år eller mindre. 55 % rapporterte undervisning i grunnskole eller videregående skole, litt flere med lang erfaring (over tre år) enn med kort erfaring (tre år eller mindre), mens 14 % angav at de hadde hatt NOA-undervisning i andre sammenhenger. Rundt halvparten av de sistnevnte skriver i kommentarene at de har erfaring fra undervisning av voksne, enten ved universitet og høyskoler, arbeidsrettede kurs, Nav-tiltak og private institusjoner (noen som frivillig). De andre har undervist ulike steder, bl.a. i innføringsklasser på ulike nivåer i skolesystemet eller de har bare hatt praksis i forbindelse med lærerutdanningen.

Når det gjelder egen utdanningsbakgrunn, oppgav 78 % av lærerne at de hadde lærerutdanning: 45 % allmennlærerutdanning, 33 % annen lærerutdanning. 40 % krysset av for at de hadde annen høyere utdanning; bak dette tallet skjuler det seg dels personer som hadde lærerutdanning i tillegg til annen høyere utdanning, dels personer med høyere utdanning som ikke var lærerutdannet. 68 % av alle 227 hadde studiepoeng i norsk som andrespråk: 49 % hadde 30 studiepoeng eller mer, 19 % mindre enn 30 studiepoeng. 16 % hadde kurs på dette fagområdet. 15 % markerte at de hadde annen utdanning. De fleste av de sistnevnte har oppgitt en eller annen form for pedagogisk utdanning, slik som spesialpedagogikk, voksenpedagogikk, inter-/flerkulturell pedagogikk eller et språkfag fra universitet eller høyskole (spansk, engelsk, fransk).

Kjennskap til Rammeverket angav 85 % av lærerne at de hadde, ganske likt fordelt mellom svaralternativene *kjenner godt til det* og *kjenner litt til det*. 8 % hadde *hørt om det*, og for 7 % var det *ukjent*. Betegnelse på de

fire referansenivåene var de imidlertid lite fortrolige med. Bortsett fra *Terskel*, som 58 % hadde krysset av for, var det satt like mange kryss ved de andre ordene som faktisk er nivåbetegnelser i Rammeverket (*oversikt, gjennombrudd, underveis*), som ved de andre ordene (*start, flyt, midtveis og mål*). Annerledes var det med bokstavbetegnelsene på referansenivåene. 77 % visste at C betegner det høyeste nivået – 12 % mente det var det D, 7 % at det var A og 4 % B. Omtrent like stor andel (76 %) kjente til at tallet 2 betegner høyest nivå; her hadde 10 % krysset av for 3, 8 % for 5, 5 % for 1 og 1 % for 4.

Figuren nedenfor viser fordelingen av svar på spørsmål om Rammeverket passer til vurdering av norskerferdighetene til barn (elever på barnetrinnet), ungdom (elever på ungdomstrinnet og i videregående skole) og til voksne (innvandrere i voksenopplæringen).



Figur 1: Hvilket trinn i utdanningssystemet passer Rammeverket for? (N = 227)

Det er altså stor usikkerhet blant lærerne om Rammeverket egner seg for å vurdere norskerferdighetene til elever på barnetrinnet, siden hele 48 % ikke visste hva de skulle svare. Ellers mente 19 % at Rammeverket passer for noen elever på dette trinnet, og 14 % for de fleste, mens 16 % krysset av for «nei». Seks av lærerne (3 %) unnlot å svare. Når det gjaldt voksenopp-

læringen, var lærerne langt sikrere i sin sak. Bare 13 % visste ikke hva de skulle svare, men et flertall på 69 % mente at Rammeverket er velegnet for vurdering av norskferdighetene til de fleste, og bare 1 % mente det ikke egner seg. Ifølge 14 % passer det for noen. Seks personer (3 %) hadde blankt svar her. For ungdomstrinnet og videregående skole var responsen mer blandet: 38 % mente Rammeverket er velegnet for de fleste elevene, 28 % at det passer for noen, 25 % svarte *vet ikke*, 5 % mente det ikke passer. Det var åtte personer (4 %) som ikke svarte.

Som nevnt ble respondentene også spurt om Rammeverket egner seg for å vurdere om en person har gode nok ferdigheter til å arbeide i noen oppgitte yrker, og til å bli tatt opp på universitet eller høyskole. Tabell 2 viser hvordan svarene fordelte seg blant lærerne.

Tabell 1: Hvor egnet er Rammeverket som instrument for vurdering av norskferdigheter for tre yrker og for opptak til universitet eller høyskole? Svar i prosent (N=227)

	Helt enig/ Litt enig	Litt uenig/ Helt uenig	Vet ikke	Ikke relevant	Ikke svart
Barnehageansatt, muntlig	62	18	18	1	2
Barnehageansatt, skriftlig	49	26	19	3	3
Hjelpepleier, muntlig	64	17	16	0	3
Hjelpepleier, skriftlig	56	22	19	1	3
Taxisjåfør, muntlig	59	18	19	2	3
Taxisjåfør, skriftlig	40	30	21	7	3
Opptak til universitet el. høyskole	74	10	13	0	3

For alle de tre yrkene barnehageansatt, hjelpepleier og taxisjåfør var det – som vi ser – en høyere prosentandel av lærerne som mente at Rammeverket passer bedre for vurdering av muntlige norskferdigheter enn skriftlige. Størst forskjell var det for taxisjåfør, der 59 % fant at Rammeverket er egnet for å vurdere muntlige ferdigheter, mens bare 40 % syntes at det er egnet for vurdering av skriftlige ferdigheter. For barnehageansatt var tilsvarende tall 62 % mot 49 % og for hjelpepleier 64 % mot 56 %. Men mange var usikre, mellom 16 % og 21 % visste ikke hva de skulle svare. Derimot var det få som mente spørsmålet var irrelevant.

Når det gjelder vurdering av norskferdighetene til personer som søker opptak til universitet eller høyskole, fant hele 74 % av lærerne at Rammeverket er et velegnet instrument. Bare 10 % var uenig i dette, 13 % hadde krysset av for «vet ikke» og ingen syntes spørsmålet var irrelevant.

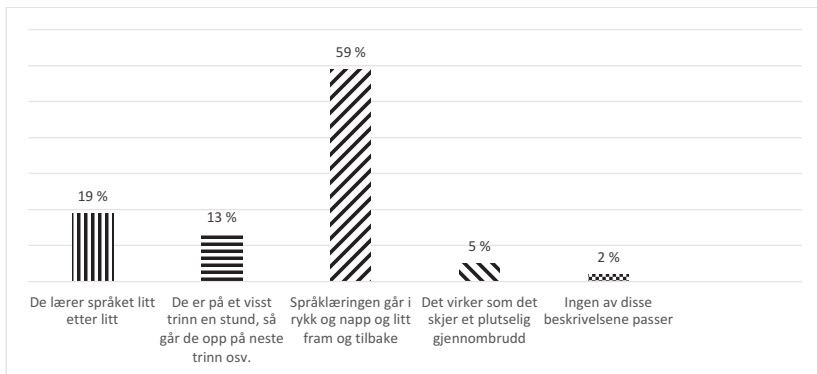
Tabell 2 viser fordelingen av svarene på spørsmålene om Rammeverket er egnet til å vurdere norskferdighetene til personer som søker om oppholdstillatelse i Norge, og til personer som søker om norsk statsborgerskap.

Tabell 2: Hvor egnet er Rammeverket for vurdering av norskferdigheter i forbindelse med oppholdstillatelse og søknad om statsborgerskap? Svar i prosent. (N=227)

	Helt enig/ Litt enig	Litt uenig/ Helt uenig	Vet ikke	Ikke relevant	Ikke svart
Oppholdstillatelse, muntlig	39	33	15	11	3
Oppholdstillatelse, skriftlig	31	36	15	15	3
Statsborgerskap, muntlig	41	30	16	10	3
Statsborgerskap, skriftlig	33	35	17	13	3

Her ser vi at andelen av lærere som er enig i påstander om at Rammeverket passer til formålene det dreier seg om, varierer mellom 31 % og 41 %. Vi ser også at det er mange som ikke vet hva de skal svare, eller ikke finner spørsmålet relevant i de aktuelle sammenhengene. Ellers legger vi merke til at lærerne her som for spørsmålene som gjaldt yrker, finner at Rammeverket er bedre egnet til å vurdere muntlige ferdigheter enn skriftlige ferdigheter.

Når det gjaldt det vi var mest interessert i å finne ut av, dvs. spørsmål 5 om hvilket syn lærerne hadde på andrespråklæring, fant de aller fleste av lærerne at ett av tre utsagn som vi hadde formulert, dekkende; bare 2 % mente at ingen av beskrivelsene passet (se figur 2). 1% svarte *vet ikke*.



Figur 2: Lærernes syn på hvordan andrespråklæringen foregår for de fleste innlærerne. Svar i prosent. (N=227)

Det var alternativ c) *Det går i rykk og napp og fram og tilbake* som viste seg å korrespondere best med lærernes syn på andrespråklæring, ca. 59 % anså dette som den beste forklaringen. Alternativ a) *Innlærere lærer språket litt etter litt* fikk 19 % oppslutning, mens 13 % mente at påstanden i b) *Innlærerne er på et visst nivå en stund, så går de til neste nivå, passet best*. Det er dette som ifølge Golden og Kulbrandstad (2018) svarer best til språkinnlæringssynet i CEFR. Det var bare 5 % som mente at alternativ d) passet, dvs. en oppfatning om et plutselig gjennombrudd.

Svarene på det mer nyanserte spørsmålet om hvor mange elever lærerne mente hver enkelt påstand passet for, fordelte seg slik for alternativ a) *Innlærere lærer språket litt etter litt*: *mange* = 48 %, *de fleste* = 26 % og *noen*

= 23 %, mens alternativet *få* var det kun 1 % som hadde valgt. 2 % svarte *vet ikke*, men ingen svarte at det *ikke* passet for noen.

Når det gjaldt det neste alternativet b) *Andrespråket læres trinnvis (innlærerne er på et visst trinn en stund, så går de til neste trinn osv.)*, svarte lærerne slik: 41 % mente det passet for noen, 29 % at det passet for mange, 16 % at det passet for noen få, 8 % at det passet for de fleste og 3 % at det ikke passet for noen. 3 % visste ikke hvem det passet for, og 1 lærer svarte ikke.

Når det gjaldt alternativ c) *For de fleste går språklæringen i rykk og napp og litt frem og tilbake*, og som altså samsvarte med de fleste lærernes syn på andrespråklæring, var spørsmålet formulert slik at respondentene skulle si hvor enig de var i denne påstanden. Svarene de gav, fordelte seg slik: *helt enig* 40 %, *litt enig* 38 % *litt uenig* 13 %, og enten *helt uenig* eller *verken enig eller uenig* var det 4 % som svarte. 1 % visste ikke hva de skulle svare og 1 person svarte ikke

Den siste påstanden (som færrest lærerne mente passet for de fleste innlærerne), dvs. alternativ d) *Det virker som språklæringen skjer ved et plutselig gjennombrudd*, fikk denne fordelingen: 4 % *helt enig*, 39 % *litt enig*, 26 % *litt uenig*, 11 % *helt uenig*. 11 % var verken enig eller uenig. 8 % visste ikke hva de skulle svare og 1 person svarte ikke.

Spørsmål 10 handlet om tempo i utviklingen av delene av den muntlige språkferdigheten. Påstanden var «Utviklingen av de forskjellige delene av språkferdigheten (uttale, grammatikk, ordforråd osv.) skjer i ganske likt tempo i muntlig». 47 % av lærerne mente at dette stemte for *noen*, 14 % mente det passet for *mange*, 1 % at det passet for *de fleste*, 31 % mente det passet for *få* og 4 % at det *ikke* passet for *noen*. 4 % visste ikke hvem det passet for og 1 person svarte ikke.

Oppsummerende kan vi slå fast at de aller fleste respondentene har erfaring fra NOA-undervisning, og vi har begrenset oss til å analysere deres svar. Et stort flertall av disse lærerne har undervist i voksenopplæringen, mens halvparten har undervist i grunnskolen eller i videregående, og det vanlige er at de har mer enn tre års undervisningserfaring. Videre har to tredjedeler av lærerne studiepoeng i norsk som andrespråk, en knapp halvdel har 30 studiepoeng eller mer. Åtte av ti lærere angir at de kjenner til Rammeverket, fire av ti at de har god kjennskap og like mange at de har en viss kjennskap. Mens de færreste vet hvilke betegnelser som Rammeverket bruker på ferdighetsnivåene, er de fleste fortrolig med bokstav- og tallsystemet (A–C og 1 og 2). Det er først og fremst i voksenopplæringen lærerne

mener Rammeverket egner seg: Her finner sju av ti at det passer for alle innlærerne. På ungdomstrinnet og i videregående skole er det knapt tre av ti som mener det samme. For barnetrinnet vet omtrent halvparten ikke hva de skal svare, og få mener at Rammeverket er velegnet for de fleste på dette trinnet. Når det gjelder hvor godt Rammeverket passer i andre sammenhenger enn skole og voksenopplæring, utpeker høyere utdanning seg klart: Tre fjerdedeler av lærerne mener at instrumentet egner seg godt til å vurdere norskferdighetene til personer som søker om opptak på et universitet. Et klart flertall synes også at det går fint å bruke Rammeverket til å vurdere ferdighetene i norsk til personer som vil bli hjelpepleier, kjøre taxi eller arbeide i barnehage, men da er det vel å merke først og fremst tale om de muntlige ferdighetene. Riktignok er det stadig nærmere seks av ti som mener det samme når det dreier seg om de skriftlige ferdighetene til hjelpepleiere, mens færre synes dette når det er tale om ansatte i barnehage eller – særlig – taxisjåfører. Verken i forbindelse med søknad om oppholdstillatelse i Norge eller søknad om norsk statsborgerskap mener et flertall av lærerne at Rammeverket er velegnet til å vurdere norskferdighetene, og det er mange som synes spørsmålet er irrelevant. Det er også mange som svarer *vet ikke*. Sist, men ikke minst viser resultatene at lærerne mener at måten språkkinnlæringen foregår på hos de fleste innlærerne, kan beskrives som en bevegelse i rykk og napp og fram og tilbake.

Vi har også fått en del kommentarer til spørsmålene som utdyper lærernes svar. Dette har vi i liten grad referert til i denne artikkelen, men vi går nærmere inn på det i en oppfølgingsstudie (Golden og Kulbrandstad u.a.).

## Diskusjon

Resultatene viser altså at langt de fleste lærerne hadde kjennskap til Rammeverket, slik vi forventet. De fleste kjente også til bokstav- og tallbetegnelsen for det høyeste nivået. Derimot var ordbetegnelsene for nivåene relativt ukjente, med unntak av betegnelsen *Terskel*, som litt over halvparten krysset av for. Merk at vi spør om *kjennskap* til Rammeverket, ikke om nærmere *kunnskap* om Rammeverket (f.eks. oppbyggingen) eller *forståelse* av hva Rammeverket står for eller legger vekt på eller målsetningen med det. Resultatet vi fikk om kjennskap til de ulike bokstav- og tallbetegnelsene,

stemmer også godt overens med inntrykket vårt fra lærebøker, media o.a.; det er disse betegnelsene som florerer, ikke ordbetegnelsene.

Når de fleste lærerne mente at Rammeverket passer best for vurderingen av norskferdigheter i voksenopplæringen, mens det var stor usikkerhet om det passer for barnetrinnet, er dette også i tråd med våre forventninger. CEFR er jo en fortsettelse av ideen med den såkalte *Terskelnivåbeskrivelsen*, som var et oppslagsverk til bruk for læreverkforfattere og lærere. Målet var å oppøve studenters kommunikative ferdigheter. Et aktuelt innhold eller språkfunksjon (som for eksempel 'å hilse') ble presentert sammen med en liste av ulike uttrykksmåter for å bevisstgjøre sjangervariasjoner, vise alternativer og foreslå progresjon. Målgruppen var nettopp voksne studenter som skulle lære fremmede språk. Beskrivelsene ble etterhvert tilpasset mange europeiske språk slik at eksamener og opptaksprøver ble sammenliknbare i ulike land og for ulike språk, først og fremst i Europa. Begrunnelsen for CEFR er relativt lik; i innledningen står det at Rammeverket «gir et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa» og «har som intensjon å få bort barrierene mellom fagfolk som arbeider med moderne språk, barrierer som skyldes de ulike utdanningssystemene i Europa». (Utdanningsdirektoratet og Council of Europe 2011:1). I tillegg til dette ser vi at det er flere av lærerne som har erfaring fra voksenopplæringen (og færre fra barnetrinnet). Det er selvfølgelig mulig at svarene mer avspeiler erfaringen de fleste har, enn at de egentlig har kjennskap til eller har reflektert over bruken på andre skoleslag. Ni av de tolv kommentarene vi fikk fra dem som svarer *vet ikke* på dette spørsmålet, sier nettopp at de aldri har undervist på barnetrinnet eller at de har lite kjennskap til det. Som nevnt i innledningen, er flere læreplaner påvirket av Rammeverket, norskkursene for voksne er organisert etter referansenivåene og lærebøkene i norsk for voksne bruker bokstav- og nummerbetegnelsene i markedsføringen så vel som i beskrivelsen av det nivået de er beregnet på.

At Rammeverket passer best for bedømmelse av voksne i utdanningsøyemed, synes lærerne å mene også når de svarer på spørsmålene om i hvilke situasjoner Rammeverket er best egnet som instrument for vurdering av norskferdigheter. Ellers er det større enighet om at Rammeverket passer bedre for vurdering av muntlige ferdigheter enn vurdering av de skriftlige for yrker som taxisjåfør, barnehageassistent og hjelpepleier. Vi vet imidlertid ikke om lærerne svarte slik fordi de er usikre på om skriftlige ferdigheter er nødvendige i disse yrkene, eller fordi de mener at Rammeverket er uegnet



til å bedømme de skriftlige ferdighetene som er relevante. At de generelt er usikre, ser vi av den høye svarprosenten med *vet ikke*. Enda færre er enig i at tester basert på rammeverket passer som prøver for å få varig oppholdstillatelse eller statsborgerskap, særlig når det gjelder de skriftlige testene, er flere uenige enn enige, og her er både *vet ikke*-prosenten og *ikke relevant*-prosenten høy. Dette kommer muligens av at det bare er de muntlige ferdighetene som faktisk blir målt med Rammeverket i denne forbindelsen, slik at det kan være uklart for lærerne hva det egentlig spørres om når det gjelder de skriftlige testene. Det kan hende de tolker det slik at spørsmålet gjelder om man *bør* bruke språktester til slike formål, snarere enn om Rammeverket passer *dersom man skal* bruke språktester. Det er også mulig at de høye prosenttallene for *vet ikke* og *ikke relevant* vel så mye avspeiler motstand mot at det stilles krav om språkferdigheter på et bestemt nivå i slike tilfeller. Det norske andrespråkmiljøet har nemlig ytret slik motstand ved flere anledninger, f.eks. i en høringsuttalelse fra Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk (2014) om forslag til endringer i statsborgerskapsloven og i et avisinnlegg om statsborgerprøven med tittelen «Misbruk av språkprøver» (Carlsen et al. 2018). Sett under ett får vi en indikasjon på at lærerne mener at Rammeverket passer langt bedre til å vurdere norskferdigheter med tanke på høyere utdanning enn med tanke på yrker der mange innvandrere arbeider (se f.eks. Homme og Høst 2008, Rambøll Management 2009, Kavli og Nicolaisen 2016), særlig gjelder dette vurdering av skriftlige ferdigheter.

Gitt den sentrale posisjonen som Rammeverket har fått på andrespråksfeltet også i Norge, er det rimelig å anta at det har kunnet påvirke hvordan lærerne mener læring av norsk som andrespråk foregår. Som nevnt i innledningen finner Golden og Kulbrandstad (2018) at det i Rammeverket avtegner seg et bilde av andrespråklæring som en prosess med atskilte stadier, hvor ferdighetene framstår som enhetlige uavhengig av brukssammenheng, emne, formål og aktivitetsform. I spørsmål 5 i spørreskjemaet vårt ble denne prosessen beskrevet slik: «de [dvs. innlærerne] er på et visst trinn en stund, så går de opp på neste trinn osv.», og som vist i figur 1 ovenfor, var det bare en liten del av lærerne som mente at dette var en dekkende beskrivelse for hvordan de fleste innlærerne lærer andrespråk. I spørsmål 7 fikk lærerne mulighet til å presisere oppfatningen sin da de ble spurt om hvor mange innlærere følgende påstand passer for: «Andrespråket læres trinnvis (innlærerne er på et visst trinn en stund, så går de videre til neste trinn osv.)». Da mente i underkant av halvparten at beskrivelsen passer for noen innlærere, mens

ca. en tredjedel fant at den passer for mange eller de fleste. Når vi samlet ser på lærernes svar på spørsmålene som dreier seg om hvordan andrespråklæringen forløper, får vi derfor et relativt nyansert bilde. Lærerne ser ut til å mene at det er temmelig stor variasjon blant innlærere: Noen lærer på den ene og noen på den andre måten. Det er grunn til å tro at lærerne blant annet knytter dette til at innlærerne både har ulik språkbakgrunn, utdanning og livssituasjon, og at de lærer norsk i ulike læringssituasjoner hvor de har ulik tilgang både til innputt og til å delta i kommunikasjonen.

I tillegg til å hevde at Rammeverket avtegner et bilde av at andrespråklæringen utvikler seg i klart atskilte stadier, mener Golden og Kulbrandstad (2018:257) også at de skalerte ferdighetsnivåene i tabell 1 i Rammeverket gir inntrykk av at «ferdighetene på hvert stadium er enhetlige» og «at forskjellige deler av den lingvistiske kompetansen utvikler seg parallelt». Derfor la vi også inn en påstand i spørreundersøkelsen om at delferdighetene utvikler seg i ganske likt tempo i muntlig. Det viste seg at det var veldig få av lærerne som mente at denne påstanden passet for de fleste innlærerne, de svarte i hovedsak at dette passer for noen eller for få.

Gjennom denne spørreundersøkelsen har vi fått opplysninger om lærernes vurderinger av Rammeverket som verktøy til bruk for ulike formål og for ulike aldersgrupper, og vi har fått innsikt i deres eksplisitte oppfatninger eller konseptualisering av hvordan andrespråklæringen utvikler seg. Disse oppfatningene er blitt formet i et samspill av en rekke faktorer, slik vi ovenfor så det beskrevet i presentasjonen av teorier om læreroppfatninger (jf. Fives og Buehl 2012). Utdanningen lærerne har vært gjennom, har rimeligvis spilt en rolle. De fleste er lærere med studiepoenggivende eksamen i norsk som andrespråk, og de har følgelig møtt ulike teorier om andrespråklæring. I noen av teoriene, f.eks. de såkalte morfemstudiene (se bl.a. Bailey et al. 1974, Duley og Burt 1974) og prosessabilitetsteorien (se bl.a. Meisel et al. 1981, Pienemann 1988), er andrespråklæringen blitt beskrevet som stegvis med faste løyper, mens andre teorier, særlig nyere, f.eks. den bruksbaserte tilnærmingen (se bl.a. Larsen Freeman 2011, Ellis og Wulff 2015), har understreket det komplekse i andrespråklæringen. Men uansett har det i studiefaget Norsk som andrespråk fra 1980-tallet og utover blitt understreket at innlærere er forskjellige, og at den sosiale situasjonen de befinner seg i, spiller en rolle (se Golden et al. 2007). Og i alle fall ser synet på språklæring som en lineær prosess med forutsigelig progresjon altså *ikke* ut til å ha festnet seg hos lærerne, selv om de altså har et relativt

godt kjennskap til CEFR, som ifølge Golden og Kulbrandstad (2018) nettopp indikerer en slik stegvis progresjon.

Vi må anta at oppfatningene om at innlærere er forskjellige, at språkutviklingen er en prosess der det for de fleste går litt i rykk og napp, fram og tilbake, og der delferdighetene utvikles i ulikt tempo, ikke minst er et resultat av lærernes egne erfaringer fra klasserommet og fra omgang med innlærere på andre arenaer og erfaringer som dyktige kollegaer har formidlet. I redegjørelsen for teorier om læreroppfatninger viste vi til Lee S. Schulmans begrep «visdommen fra praksis» (the wisdom of practice, Schulman 1987), og denne visdommen har trolig både bidratt til å forme lærernes oppfatninger og blitt en sentral del av deres kunnskapsbase for undervisning ('knowledge base of teaching', *ibid.*). Ifølge forskningsfunn om hvilke funksjoner læreroppfatninger kan ha, slik vi ovenfor så hos Fives og Buehl (2012), er det grunn til å anta at den preger f.eks. hvordan lærerne tolker læreplaner, gir rammer for hvordan de forstår utfordringer i undervisningssituasjoner, og tjener som rettesnor for hvordan de søker å møte utfordringene.

## Avslutning

Selv om måten vi rekrutterte respondenter på til denne undersøkelsen, ikke kunne gi oss et representativt utvalg av alle som underviser norsk som andrespråk, gav den oss mulighet til å komme i kontakt med et relativt stort antall personer på feltet. Vi ser det som en styrke for studien at det er tale om folk som har vist et så stort engasjement at de deltar aktivt i et faglig og pedagogisk orientert nettforum. Gjennom svarene på spørsmålene vi stilte, har de skaffet oss grunnlag for å belyse sider ved resepsjonen av *Det felles europeiske rammeverket for språk* i det norske andrespråkmiljøet. Med det gjennomslaget som dette instrumentet har fått for planlegging og gjennomføring av andrespråkundervisning og – ikke minst – for vurdering av læringsresultater her i landet, er det all grunn til å tro at det er kommet for å bli. Derfor er det også all grunn til å utforske hvilke roller det spiller, både pedagogisk for selve språkundervisningen og politisk i samfunnsdebatten. Kunnskap om hva aktive andrespråklærere vet, tror og mener om Rammeverket – med andre ord læreroppfatninger – er viktig i begge sammenhenger.

## Referanser

- Bailey, Nathalie, Carolyn Madden og Stephan Krashen 1974. Is there a «Natural Sequence» in Adult Second Language Learning? *Language Learning*, årg. 24 nr. 2, 235–243.
- Carlsen, Cecilie, red. 2012. *Norsk profil: det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk: et første steg*. Oslo: Novus.
- Carlsen, Cecilie Hamnes, Ann-Kristin Helland Gujord, Edit Bugge og Ingrid Buanes 2018. Misbruk av språkprøver. *Bergens Tidende*, 46–47.
- Carlsen, Cecilie og Eli Moe 2013. Assessing Norwegian. I Antony John Kunnan (red.): *The Companion to language assessment: Vol. IV: Assessment Around the World*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2029–2037.
- Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Duley, Heidi C. og Marina K. Burt 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition *Language Learning*, årg. 24 nr. 1, 37–53.
- Eriksson, Trinelise og Cecilie Carlsen 2012. Rammeverket, feilmengde og feilmønster. I Cecilie Carlsen (red.) 2012. *Norsk profil: det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk: et første steg*. Oslo: Novus, 245–267.
- Ellis, Nick C. og Stefanie Wulff 2015. Usage-Based Approaches to SLA. I Bill VanPatten og Jessica Williams (red.): *Theories in second language acquisition* New York: Routledge, 75–93.
- Fives, Helenrose og Michelle M. Buehl 2012. Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I Karen R. Harris, Graham, Steve, Tim Urdan, Adriana G. Bus, Sonya Major og Swanson H. Lee (red): *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington D.C.: American Psychological Association, 471–499.
- Fives, Helenrose og Michele Gregoire Gill, 2015. *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Gibbons, John 1985. The silent period: an examination. *Language Learning*, årg. 35 nr. 2, 255–267.

- Golden, Anne 1994. Hva kan vi lære av suksess hos enkeltindivider og grupper? I Anne Hvenekilde (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag, 114–132.
- Golden, Anne 2015. ASK-korpuset gjør andrespråksforskningen enda morsommere. Men hva gjør voksne innlærere med verbet *gjøre* i ASK? *NOA Norsk som andrespråk*, nr. 1–2, 77–120.
- Golden, Anne 2017. Emotions negotiated in L2 texts. A corpus study on written production by adult learners in a Norwegian test. I Anne Golden, Scott Jarvis, Kari tenfjord (red.): *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning: Findings and Insights from a learner corpus*. Clevedon: Multilingual Matters, 188–230.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad 2018. A1, A2, B1 ... – «den nye tellemåten» på språklæringsfeltet. I Anne Marit V. Danbolt, Gunhild Tomter Alstad og Gunhild Tveit Randen (red): *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget, 237–260.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad u.a. Læreropfatninger om Det europeiske rammeverket for språk – oppfølging av en spørreskjemaundersøkelse.
- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord 2007. Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. I *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, årg. 2 nr. 1, 5–41.
- Granberg, Nils 2001. *The Dynamics of Second Language Learning. A longitudinal and qualitative study of an adult's learning of Swedish*. Umeå, Umeå University.
- Granger, Colette A. 2004. *Silence in second language learning: A psychoanalytic reading*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gujord, Ann-Kristin Helland og Silje Ragnhildstveit 2018. Tverrspråkleg påverknad – status og trender i norsk andrespråksforskning. I Ann-Kristin Helland Gujord og Gunhild Tveit Randen (red.): *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 133–163.
- Hjortdal, Maria 2018. Andrespråksdidaktisk praksis og læreropfatninger om andrespråksinnlæring, Universitetet i Agder. Masteroppgave.
- Homme, Anne og Håkon Høst 2008. *Hvem pleier de gamle i Oslo? Om hjelpepleiernes og helsefagarbeidernes posisjon i pleie- og omsorgs-*

- tjenestene i hovedstaden*. Bergen: Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Kavli, Hanne Cecilie og Heidi Nicolaisen 2016. Integrert eller marginalisert? Innvandrede kvinner i norsk arbeidsliv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, årg. 57 nr. 4, 339–371.
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Larsen Freeman, Diane E. 1997. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, årg. 18 nr. 2, 141–165.
- Larsen Freeman, Diane E. 2011. Complexity Theory Approach. I Dwight Atkinson (red.): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge.
- Meisel, Jürgen M., et al. 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, årg. 3 nr. 2, 109–135.
- Monsen, Marte 2014. *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Ph.d.-avhandling.
- Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk 2014. Høringsuttalelse fra Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk til forslag om endringer i statsborgerskapsloven.
- Olsen, Max 2017. *Motivation, Learner Attrition, and the L2 Motivational Self System: A New Zealand Study of Heritage and Non-Heritage University Language Learners*. University of Otago, New Zealand. Ph.D.
- Pajares, M. Frank 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, årg. 62 nr. 3, 307–332.
- Pienemann, Manfred 1988. *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred 2015. An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning*, årg. 65 nr. 1, 123–151.
- Ragnhildstveit, Silje 2018. ASK – et elektronisk innlærerkorpus til bruk i andrespråksforskning. I Ann-Kristin Helland Gujord og Gunhild Tveit Randen (red.): *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 422–448.

- Rambøll Management 2009. *Innvandrerens arbeidsforhold*. Oslo, Rambøll Management.
- Risager, Karen 2004. Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger *Sprogforum*, årg. 10 nr. 31, 24-27.
- Rønbeck, Ann Elise og Nils-Fredrik Rønbeck 2010. Kroppsøvingsfaget etter kunnskapsløftet – læreropfatninger. *HIF-rapport*. Alta, Høgskolen i Finnmark. 2010:5.
- Schulman, Lee S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, årg. 57 nr. 1, 1–23.
- Tornberg, Ulrika 2013. What counts as «knowledge» in foreign language teaching and learning practices today? Foreign language pedagogy as a mirror of its time. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, årg. 2 nr. 1, 1–12.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2005. *Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet 2007. *Kartleggingsmateriell*. Grunnleggende Språkkompetanse i grunnleggende norsk.
- Utdanningsdirektoratet og Council of Europe 2011. *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vold, Eva Thue 2014. Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. *Acta Didactica Norge*, årg. 8 nr. 2, 1–18.
- Wikan, Håkon 2018. Norsk-amerikaner vil snakke dovring. *Vigga*, 25.01. 2018, 11–12.

## Abstract

Det felles europeiske rammeverket for språk – which became the Norwegian title of The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) when it was published in Norwegian in 2011 – now plays a major role in the teaching of Norwegian as a second language. It has influenced curricula, textbooks, class structure and assessment. It is therefore interesting to know to what extent the teachers of Norwegian as a second language are familiar with the CEFR, in which situations they think it is appropriate to apply it and for which group of learners it is

suitable. With this in view, we have conducted a survey through a closed Facebook group called «Norsk som andrespråk» [Norwegian as a Second Language]. We have also asked the respondents to react to statements about how second language learning develops. The answers gave us insight into how the participants conceptualized the learning of a second language, and the degree to which they believe that learners are similar in their ways of learning.

*Keywords: Norwegian as a second language; The Common European Framework of Reference for Languages; second language learning; teachers' beliefs*



## Bidragstere

Anne Golden er professor i norsk som andrespråk ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo og tilknyttet MultiLing – Senter for flerspråklighet. E-post: [anne.golden@iln.uio.no](mailto:anne.golden@iln.uio.no)

Lars Anders Kulbrandstad er professor emeritus ved Høgskolen i Innlandet og seniorprofessor ved Karlstads universitet. E-post: [lars.kulbrandstad@inn.no](mailto:lars.kulbrandstad@inn.no)

Lise Iversen Kulbrandstad er professor i norskdidaktikk ved Høgskolen i Innlandet. E-post: [lise.kulbrandstad@inn.no](mailto:lise.kulbrandstad@inn.no)

## Forfatterinstruks

Tidsskriftet NOA – norsk som andrespråk publiserer originalartikler innenfor fagfeltet norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand.

Tidsskriftet har fagfelleordning. Artikler blir anonymisert før de blir vurdert av minst to fagfeller. Innsendte artikler må ikke være publisert andre steder eller være sendt til andre vitenskapelige tidsskrifter/forlag mens de er til vurdering i NOA. Det publiseres artikler på svensk og dansk i tillegg til norsk. Bare unntaksvis vil det trykkes artikler på engelsk.

Manuskript sendes redaksjonen som vedlegg på e-post.

Krav til manuskriptet:

Manuskriptet sendes inn i Word, skrives i Times New Roman 12 punkt skrift med 1,5 linjeavstand. Rett høyre og venstre marg. Unngå bruk av & med mindre det er egennavn. Fint om du legger inn et linjeskift før tittelarket.

Lengden bør ikke være mer enn 25 sider medregnet tabeller, illustrasjoner, figurer, noter og referanseliste. 25 sider tilsvarer ca. 56 000 tegn inkludert mellomrom.

Norsk sammendrag på maksimum 15 linjer og 4–6 nøkkelord plasseres mellom tittelen og innledningen.

Engelsk sammendrag på maksimum 15 linjer, inkludert tittelen på engelsk, pluss 4–6 engelske nøkkelord sendes inn som separat vedlegg.

Tittelen skal være kort og beskrivende for artikkelen. Undertitler (avsnittsoverskrifter) skal ikke ha mer enn to nivåer. Underavsnitt skal ikke nummereres. Nivåene skilles fra hverandre ved at det høyeste nivået har 12 punkt halvfet. Det neste nivået skrives 12 punkt kursivert.

Tittelarket skal omfatte artikkelens tittel, eventuell undertittel, forfatterens navn, institusjonstilknytning og e-postadresse.

Sitat i teksten som overstiger to linjer, markeres med innrykk, uten bruk av anførselstegn. Det skal være én blank linje foran og én blank linje etter sitatet. Referansen plasseres etter sitatet. Kortere sitat skrives inn i den løpende teksten og settes i anførselstegn.

Noter begrenses og plasseres samlet etter artikkelen. Notene markeres med vanlige tall.

Referansenhvisninger i teksten skal være med forfatternavn, publiseringsår og eventuelt med sidetall, slik: ... også der kommentarene til det som blir sagt er kritiske (Foucault 1999:17). Eller: I Lindblad og Salströms bok (2001:20) omtales denne observasjonen som ...

Litteratur skal stå samlet og i alfabetisk rekkefølge til slutt i artikkelen og settes opp slik:

For bøker:

Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

For kapittel i bok:

Hvenekilde, Anne og Elizabeth Lanza 2001. Applying social network analysis to the Filipino community in Oslo. I A. Hvenekilde og J. Nortier (red.). *Meetings at the Crossroads. Studies of Multilingualism and Multiculturalism*. Oslo: Novus forlag, 296–313.

For tidsskriftsartikler:

Laursen, Pia Helle 2006. Andetsprosperspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2006, årg. 1 nr. 1, 51–72.

Manuskript til bokanmeldelser:

Lengden på anmeldelsen bør normalt ikke overstige 4 sider. Tittelen på bokanmeldelsen skal inneholde: Forfatternavn, årstall for utgivelse. Boktittel med undertittel (i kursiv). Forlag og utgivelsessted. Sidetall. Anmelderens navn.

Illustrasjoner:

Grafiske framstillinger, tabeller o. l. skal sendes sammen med manuskriptet som regnearkfil eller som bilde (min. 240 dpi). De kan eventuelt sendes som reproduksjonsklare originaler (klare til gjengivelse i tidsskriftet).