

Camilla Bjørke
Høgskolen i Østfold

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.108>

I kva for grad bidrar lærebøker i språkfag til å realisere ein fleirspråklegheitsdidaktikk? Ein analyse av det digitale læreverket i tysk, *Spitze 8*

Samandrag

I artikkelen tek eg føre meg ein læreverksanalyse av Gyldendals digitale læremiddel i tysk, *Spitze 8*, for 8. trinn. Dette er laga i samsvar med fagfornyinga i Kunnskapsløftet i 2020 (LK20). Eg undersøker i kva for grad *Spitze 8* bidrar til å realisere ein fleirspråklegheitsdidaktikk ut frå føringane i læreplanen for framandspråk. Denne påpeiker at å kunne bruke den samla språkkompetansen frå andre språk elevane kan og kjenner til, og å overføre språkkunnskapar og språklæringserfaringar frå desse, skal vere ein meningsfull ressurs i framandspråkfaget i skulen. Trass utdanningspolitiske ønske om og mykje forskning på føremonene med fleirspråklegheit i språklæringskontekstar dei siste 20 åra, går det langsamt med implementeringa av fleirspråklegheit i praksisfeltet. Det kan vere mange grunnar til det, ikkje minst manglande fleirspråklegheitsdidaktiske tilnærmingar i læreverka. Viktige faktorar for ein fleirspråklegheitsdidaktikk er samanlikning av språk, læringsstrategiar og positive haldningar i læringskonteksten. Eg gjer her ein kvalitativ innhaldsanalyse der eg brukar desse kategoriane som analyseeiningar. *Spitze 8* har fleire fleirspråklegheitsdidaktiske element enn andre læreverk, men gjennom tekstar og øvingar uttrykkjer læreverket likevel ei monolingval tilnærming til språklæring. Det er enno ein veg å gå for å implementere ein ressursorientert og holistisk fleirspråklegheitsdidaktikk, der all språkkompetanse er likt verdsett.

Nøkkelord: *Spitze 8*, fleirspråklegheit, fleirspråklegheitsdidaktikk, framandspråk, læreverkanalyse, språklæring

To what extent do languages textbooks contribute to realizing a multilingual pedagogy? An analysis of the digital German textbook, *Spitze 8*

Abstract

In this article, I undertake an analysis of Gyldendal's (2022) digital textbook in German, *Spitze 8*, for the 8th grade. This has been created in accordance with the subject renewal in the Norwegian national curriculum *Kunnskapsløftet* in 2020 (LK20). I am investigating to what extent *Spitze 8* contributes to the realization of a multilingual approach based on the guidelines in the subject curriculum for foreign languages. Being able to use one's total language competence and to transfer language skills and language learning experiences from already learnt languages should be a meaningful resource when learning a foreign language at school. Despite educational policy documents and considerable research into the benefits of multilingualism in language learning contexts over the past 20 years, there is a lack of implementation of multilingual pedagogy in the field of practice. There may be different reasons for this, not least the lack of multilingual approaches in textbooks. Important factors for a multilingual approach are comparison of languages, learning strategies and positive attitudes in the language learning context. I undertake a qualitative content analysis where I use these categories as units of analysis. *Spitze 8* has more multilingual elements than other textbooks, but through texts and exercises it still enacts a monolingual approach to language learning. There is still a way to go to implement a resource-oriented and holistic multilingual approach to language learning, where all language skills are equally valued.

Keywords: *Spitze 8*, multilingualism, multilingual pedagogy, textbook analysis, foreign languages, language learning

1. Innleiing

Å kunne nytte eiga fleirspråklegheit som ressurs i språklæringsprosessen i faget framandspråk var eit sentralt element allereie i læreplanen Kunnskapsløftet frå 2006 (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006). Frå å vere ein del av hovudområdet *Språklæring* i LK06, har *Fleirspråklegheit og språklæring* blitt eitt av fire kjerneelement i fagfornyinga i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, heretter Udir, 2019). Dette harmonerer òg med tilrådingane til Europarådets *Det europeiske rammeverket for språk* (2001; 2022), heretter Rammeverket, som dei norske læreplanane i språkfag relaterer seg til. Styringsdokumenta tek utgangspunkt i mykje og solid forskning om føremonen med fleirspråklegheit i språklæringskontekstar. Kjerneelementet som omhandlar fleirspråklegheit i framandspråksplanen i LK20, framhevar at alle elevar er fleirspråklege når dei startar med faget framandspråk på 8. trinn. Der er det påpeikt at å kunne bruke den samla språkkompetansen frå andre språk elevane kan og kjenner til, og å overføre språkkunnskapar og språklæringserfaringar frå desse, skal vere ein meningsfull ressurs i framandspråksfaget i skulen (Udir, 2019).

Trass i nasjonale og europeiske utdanningspolitiske ønske om å inkludere fleirspråklegheit som ein ressurs i språkfaga, verkar dette lettare sagt enn gjort. Fleire studiar visar at ein fleirspråklegheitsdidaktikk i liten grad er integrert i undervisninga (Daryai-Hansen, 2018; Drachmann, 2022; Myklevold, 2022).

Det kan vere mange årsaker til dette. Sjølv om språklærarar er positive til fleirspråklegheit og nyttar eigen fleirspråkleg kompetanse i læring av nye språk, er dei usikre på korleis elevane kan utforske dette (Burner & Carlsen, 2023; Haukås, 2016; Myklevold, 2021; Vikøy & Haukås, 2021). I tillegg kjem elevperspektivet, som ofte inneber ein identitetsdimensjon; ikkje alle elevar vil synleggjere og bruke sin fleirspråklege kompetanse. Dette gjeld til dels minoritetsspråklege elevar som ikkje nødvendigvis vil skilje seg ut frå dei andre elevane ved å kunne fleire språk - trass i ressursen det utgjer (Kjelaas & Brekke, 2024; Myklevold, 2021). Blant fagfolk og lekfolk er det dessutan ein tendens til at det å vere fleirspråkleg vert kopla til det å ha innvandrarbakgrunn, noko som er ein hemsko for operasjonalisering av fleirspråklegheit som ressurs for alle elevar (Haukås, 2022; Sikhinge, 2016).

I seinare tid har læreplanane vore under lupa; forskning på språkfaga i dei skandinaviske læreplanane har tatt føre seg fleirspråklegheit som ei sentral føring i kompetansemål og overordna mål (Daryai-Hansen & Andersen, 2024, Drachmann, 2023a; Drachmann et al., 2023; Kjelaas & van Ommeren, 2019; Myklevold & Speitz, 2021; Vikøy, 2021). Med kritisk diskursanalytisk blikk på Kunnskapsløftet (LK06) stiller Kjelaas & van Ommeren (2019) spørsmål rundt korleis fleirspråklegheit vert formidla i ulike språkfag i læreplanen. Dei hevdar at fleirspråklegheit ikkje blir kommunisert som ein ressurs per se. *At og om* du er fleirspråkleg, er underordna *kva for* språk som inngår i din fleirspråklege kompetanse. Desse motsetnadsfylte budskapane i læreplanane i språkfaga kan føre til forvirring om fleirspråklegheit som ressurs, noko som i seg sjølv gjer dette vanskeleg å implementere (sjå òg Vikøy, 2021; Vikøy & Haukås, 2021). Forskinga etterlyser difor eit systematisk, progresjensorientert og kontinuerleg fleirspråklegheitsdidaktisk fokus for alle elevane gjennom heile skuleløpet og på tvers av alle språkfaga.

Manglande definisjonar og rettleiingar i ein utydeleg læreplan gir stort tolkingsrom hos aktørane som skal omsetje læreplanen i praksis, hovudsakleg lærarar og ikkje minst læremiddelforfattarar (Drachmann et al., 2023; Myklevold & Speitz, 2021; Vikøy, 2021; Vikøy & Haukås, 2021). Læremidla blir ofte kalla «den skjulte læreplanen» (Guerrettaz & Johnston, 2013) då forfattarane gjennom læremidla fortolkar abstrakte læreplanmål og konkretiserer dei i tekstar og oppgåver.

Mange lærarar brukar læremidla som utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av undervisninga (Blikstad-Balas & Klette, 2021; Juhlin-Svensson, 2000; Koenig, 2010; Skjelbred, 2019); dei reknar med at læreplanfortolkinga er gjort og tilrettelagt for nivå og progresjon av læremiddelforfattarane (Brown, 2014; Guerrettaz & Johnston, 2013). Fram til 2000 fanst det ei godkjenningssordning for læremiddel, men denne var oppheva fordi læraren skulle kunne bruke sitt profesjonelle skjønn og velje dei læremidla hen meinte var best eigna til å realisere læreplanmåla (Bratholm, 2001). For å hjelpe lærarar til å foreta aktive og kunnskapsbaserte val av gode læremiddel til undervisninga, har Udir (2021) nyleg utforma ulike rettleiingar for vurdering av læremiddel i profesjonsfellesskapa på skulane. Eit sentralt spørsmål i læremiddelanalyse er om læremidla i tilstrekkeleg grad realiserer føringane i læreplanen.

Trass i statleg støtte til utvikling og innkjøp av digitale læremidlar dei siste åra (Udir, 2022) viser likevel nyare forskning at den trykte læreboka framleis har ein viss posisjon i skulen sjølv om bruken kan variere mykje mellom faga (Blikstad-Balas, 2014; Blikstad-Balas & Klette, 2021; Llovet Vila, 2020; Skjelbred, 2019; Aashamar et al., 2021). Det er mykje som tyder på at den trykte læreboka held ein viss stand i framandspråksfaga, og at mange framandspråkslærarar nyttar gamle lærebøker. Dette vert mellom anna stadfesta i undersøkinga til Grønn (2021, s. 133).

Tema i denne artikkelen er læremiddel si tolking av læreplanens føringar om fleirspråklegheit som ressurs i framandspråksfaget tysk for 8. trinn etter LK20. Fleirspråklegheit som læreplanmål i norsk skule har ei fartstid på om lag 20 år, men nyare læremiddelanalysar i ulike språkfag viser knappe førekomstar av fleirspråklegheitsdidaktiske tilnærmingar. Læremidla i språkfaga kan dermed vere ei av årsakene til manglande implementering av fleirspråklegheit, og nyare studiar etterlyser difor meir fokus på læremidlar i språkfag og på korleis dei kan bidra til å realisere ein fleirspråklegheitsdidaktikk (Drachmann et al. 2023; Haukås, 2017; Meier, 2016; Vikøy, 2021; Vikøy & Haukås, 2021).

I 2022 kom Gyldendal ut med eit nytt, heildigitalt tysklæreverk, *Spitze*, som er det einaste tysklæverket for ungdomsskulen som er laga etter LK20. Framandspråksplanen i LK20 er endå tydelegare enn LK06 om fleirspråklegheit som ressurs; det er difor interessant å undersøke om *Spitze* representerer ei vending innan fleirspråklegheitsdidaktikken.

Det overordna forskingsspørsmålet i denne artikkelen er dermed: I kva grad legg det digitale læremiddelet *Spitze* 8 til rette for ein fleirspråklegheitsdidaktikk i tyskfaget i tråd med læreplanens føringar? Først kjem ei avklaring rundt omgrepet *fleirspråklegheit*, følgd av ein teorigjennomgang av forskingsfeltet fleirspråklegheit og kva for konsekvensar dette bør ha for ein fleirspråklegheitsdidaktikk. Så følgjer tidlegare forskning på fleirspråklegheit i læreverke i språkfag generelt og tyskfaget spesielt. Deretter kjem metodiske vurderingar, før eg analyserer og presenterer resultata. Til slutt diskuterer eg resultata med følgjande konklusjon og framtidige perspektiv.

2. Omgrepet *fleirspråklegheit* i skule og samfunn

Fleirspråklegheit tyder, reint denotativt, ‘det å kunne fleire språk’. I norsk skule kan alle elevar reknast som fleirspråklege i og med norsk og engelsk er blant faga på første trinn, og brorparten vel eit framandspråk, som oftast fransk, spansk eller tysk, som tredje språkfag i skulen. Noreg er eit fleirspråkleg samfunn der dei offisielle språka er norsk (bokmål og nynorsk) og norsk teiknspråk, og vi har eit stort dialektmangfald. Svensk og dansk har mykje felles med norsk, og vi kan kommunisere i lag på dei respektive språka. Samisk, kvensk, romanés og romani er nasjonale minoritetsspråk, og samisk er offisielt språk likestilt med norsk i dei samiske forvaltningsområda. Ein aukande del (20,4 %) av befolkninga har innvandrarbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2024), og språkmangfaldet i samfunnet blir stadig større. Både minoritets- og majoritetsspråklege kan dermed kallast fleirspråklege. Dette samsvarar òg med Rammeverket sine perspektiv kring dette (Europarådet, 2001; 2022; jf. FREPA (Candelier et al., 2007)). Individuell fleirspråklegheit (plurilingualism) blir av Europarådet (2008, s. 8) dermed kort og konsist definert som «the repertoire of varieties of language». Dette speglar eit syn på fleirspråklegheit som eit naturleg, dynamisk og holistisk fenomen, der eleven sin totale språkkompetanse på ulikt nivå i ulike språk kan variere, alt etter ferdigheitstype, frekvens og kontekst (Cenoz, 2013).

Sjølv om LK20 og andre styringsdokument framhevar ressursperspektivet (jf. Ruiz, 1984), er det ein tendens til at skule og samfunn forbinder det å vere fleirspråkleg med å ha innvandrarbakgrunn, noko som fører til eit skilje mellom minoritets- og majoritetsspråklege (Drachmann et al., 2023; Haukås, 2022; Sikinghe, 2016). Ressursperspektivet forsvinn i denne oppfatninga; ein fleirspråkleg elev blir einstyddande med ein elev med innvandrarbakgrunn som slit med norsk, og elevens språkkompetanse blir ei ulempe (Olaussen & Kjelaas, 2020; Sikinghe, 2016). Ein integrert fleirspråklegheitsdidaktikk på tvers av språk og trinn, som tilgodeser *alle* elevane, blir dermed vanskeleg å implementere.

Trass i at fleirspråklegheitstermen ofte blir brukt om elevar med innvandrarbakgrunn, viser nyare forskning at stadig fleire elevar identifiserer seg som fleirspråklege (Bugge, 2018; Haukås et al., 2022; Kvifte, 2024).

3. Teoretiske perspektiv

Fleirspråklegheit er eit utbreidd fenomen i tid og rom. Det finst nesten 7000 språk i verda og omtrent 200 uavhengige statar (Cenoz, 2013). Å kommunisere på ulike språk har i ulike kulturar vore det normale gjennom årtusenar (Berthel , 2021; Cenoz, 2013; Pavlenko, 2023). Spr kklasseromma gjennom 1900-talet og fram til nyare tid har likevel vore prega av ei monolingval tilnærming der elevens førstespråk (S1) – og andre lærte språk – periodevis har vore betrakta som hinder for læring av målspråket. Språk skulle helst l rast eitt og eitt, og idealet var ein «native speaker». Ein kan knappast nå eit mål som i seg sjølv er så komplekst; ein «native speaker» er like lite ein eksakt storleik som eit språk er ein statisk storleik (Bjørke & Haukås, 2020).

Desse monolingvale tilnærmingane til språklæring vart etter kvart utfordra av forskinga til Cummins (1980) og andre (Cook, 1991; 1992; Grosjean, 1989), som argumenterte for at bilingvale hadde ein unik lingvistisk kompetanse som ikkje kunne separerast i isolerte språk. Denne «multikompetansen» skilde dei fr  monolingvale (Cook, 1991, s. 112). Mange av studiane som følgde, bidrog til at Rammeverket (2001, s. 4–5) proklamerte at kjernen til fleirspråkleg praksis i språklæringskontekstar inneber å skrinlegge oppfatninga om at det er til dels vasstette skott (*compartments*) mellom ulike språk. Dette vart startskotet til å implementere ei fleirspråkleg tilnærming til språkfaga i nasjonale læreplanar i Europa,  g i LK06. Den språklege kompetansen elevane har, uansett språk og ferdigheitsniv , utgjør eit kognitivt potensial i språklæringsprosessen (Bialystok, 2001; Jessner, 2006; Moore, 2006). Dette potensialet går ut på at det er ein spr kl ringsmessig gevinst i å kunne bygge bru fr  språk ein kan over til nye språk, både når det gjeld grammatiske konsept, bevisstheit rundt uttale og lytting, pragmatisk kompetanse, metalingvistiske og metakognitive læringsstrategiar (Cummins, 2017; Hagemann & Søfteland, 2023; Haukås et al., 2018). Dette er òg i tråd med omgrepet *djupnelæring* som er sentralt i fagfornyinga og som denne definerer som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder [...]» (Udir, 2019). Djupnel ring handlar alt s  om at ein gjennom problemløysing og analytisk refleksjon skal kunne arbeide i og på tvers av fag eller kunnskapsområde (sj  Gilje et al., 2018).

Dei siste 20-30 åra har det grunna desse innsiktene og auka globalisering og mobilitet vore ei auka forsking på ulike sider av fleirspråklegheit i språklæringskontekstar (sjå ei oversikt i Drachmann, 2023b, s. 14–20; Haukås, 2022; Myklevold, 2022, s. 24–30). Klasseromma er meir språkleg samansette enn tidlegare; den typiske eleven i norsk skule er ikkje lenger ei(n) med norsk som S1 og engelsk som S2.

Den tidlegaste forskinga innan fleirspråklegheit var innan felte andrespråkslæring og – didaktikk (Bialystok, 2001; Cummins, 2000). Det herska lengje eit atomistisk og monolingvalt perspektiv på fleirspråklegheitsforskinga. Med ei (psyko)lingvistisk tilnærming studerte ein på atomistisk vis utviklinga og læringa av spesifikke element (t.d. innan syntaks, fonetikk, vokabular) innan dei einskilte språka. Med eit slikt atomistisk utgangspunkt for forskinga såg ein sjeldan på forholdet *mellom* språka i det språklege repertoaret og korleis dette påverka språklæringa på eit meir holistisk, dvs. heilskapleg, vis (Cenoz, 2013, s. 10; Li, 2011, s. 374). I sin artikkel frå 2013 omtalte Cenoz (s. 10) den atomistiske tilnærminga som framleis mest utbreidd, og at kodeveksling blir sett på som problematisk fordi det er eit symptom på manglande kompetanse innan målspråket og mellom ulike språk. Med eit atomistisk og monolingvalt syn på fleirspråklegheit er dei einskilte språka uavhengige og statiske einingar der «native speaker»-idealet er målet. Slik sett er ein fleirspråkleg person som to eller fleire monolingvale i ein og same person (Cenoz, 2013, s. 10).

3.1. Den fleirspråklege vendinga

Vegen bort frå monolingvale til meir ressursorienterte og *holistiske* tilnærmingar kallast i forskingslitteraturen «Den fleirspråklege vendinga» (*The multilingual turn*), og er av nyare dato (Conteh & Meier, 2014; May, 2014). Nokre vel å kalle dette eit paradigmeskifte innan språklæringsforskinga (Krulatz et al., 2022, s. 1), og med dette kom ein heilt ny måte å forstå og verdsetje elevane sine språklege ressursar på i språklæringsprosessar. Denne vendinga impliserte at alle elevane som lærer meir enn eitt språk i eller utanfor skulen kan kallast fleirspråklege (t.d. Herdina & Jessner, 2002; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020). Kramsch (2014, s. 296) går så langt som å seie at denne vendinga har endra vilkåra til læring, undervisning og bruk av (framand)språk. Cenoz (2013) argumenterer for at fleirspråklegheit dermed ikkje er «a simple addition of languages but a phenomenon with its own

characteristics» (s. 14). Det er altså betrakte som ein eigen språkleg dimensjon (jf. *multikompetence*) som er større enn summen av dei einskilte språka eleven kjenner til. Dette impliserer eit syn på fleirspråklegheit som ein dynamisk prosess der forskning på fleirspråklegheit er: «[...] the study of individuals' repertoires and agency in several languages, in different contexts, in which the individual is the locus and actor of contact; accordingly, a person's languages and cultures interrelate and change over time, depending on individual biographies, social trajectories, and life paths» (Marshall & Moore, 2018, s. 19)

Den fleirspråklege vendinga har endra synet på språk og språklæring – i alle fall i forskningslitteraturen. Ein har gått frå eit atomistisk og statisk til eit holistisk og dynamisk syn på språk og språklæring, der all språkleg kompetanse utgjer ein multikompetanse som kan nyttast i læring av nye språk. Grensene mellom språk er ikkje vasstette, og heile eins språklege repertoar er aktivisert i kommunikasjonssituasjonen (jf. Cenoz & Gorter, 2015; García et al., 2017). Den «forstyrrande» kodevekslinga (Krulatz et al., 2022, s. 1) som naturleg nok dukkar opp hos fleirspråklege, blir gjennom eit holistisk syn på språk og språklæring sett på som ein ressurs i språklæringskontekstar. Kodeveksling eller transspråking (translanguaging) blir innan den fleirspråklege vendinga blir sett på som eit uttrykk for den ressursen multikompetansen utgjer. Transspråking (Garcia & Wei, 2019) har dei seinare åra fått stor utbreiing med mange tydingar og «is an umbrella term that refers to a number of theoretical and practical proposals» (Cenoz & Gorter, 2022, s. 344). Cenoz & Gorter (2022) skil mellom spontan transspråking (spontaneous translanguaging) som skjer spontant i kommunikasjonssituasjonar og ein didaktisk retta transspråking brukt i læringskontekstar (pedagogical translanguaging) (s. 344). Dei definerer transspråkingsdidaktikk (pedagogical translanguaging) slik: «[...] is a pedagogic theory and practice that refers to instructional strategies which integrate two or more languages (Cenoz & Gorter, 2021). Ein sentral karakteristikk av transspråkingsdidaktikken er at den tilbyr eit stort spekter av tilnærmingar og aktivitetar som nyttar element frå det samla språklege repertoaret til elevane, både heimespråk, skulespråk og andre språk.

Trass i forskinga rundt den fleirspråklege vendinga og synet på fleirspråklegheit som ein ressurs i språklæringskontekstar, har ikkje det holistiske ressursperspektivet heilt funne vegen til praksisfeltet (t.d. Falk & Lindqvist, 2022). Myklevold (2022, s. 30) hevdar difor at

vendinga er av meir teoretisk enn praktisk art. Skil forskinga nå ut til aktørane i praksisfeltet slik at dei fungerer som endringsagentar, må dei bli gjort bevisste på at monolingvale ideologiar har prega synet på språklæring (Hélot, 2015). Krulatz et al. (2022, s. 17) påpeikar at dersom ein skal få til endringar i praksisfeltet når det gjeld fleirspråklegheit, må vende seg til lærarane: «Importantly, teachers are the most central agents of change [...]». Vikøy (2021) kjem fram til i studien sin at om både lærarar og lærebokforfattarar skal fungere som endringsagentar, må dei bli bevisste på at fleirspråklegheit representerer ein eigen språkleg dimensjon dersom dei skal kunne støtte bruk av fleire språk i språkundervisninga (jf. multikompetanse). Når lærarar nyttar læremiddel, der lærebokforfattarar har tolka læreplanen, kan òg læremidla fungere som endringsagentar (Hutchington & Torres, 1994).

3.2. Ein inkluderande fleirspråklegheitsdidaktikk for alle elevar

Det trengs dermed ein fleirspråklegheitsdidaktikk i skulen som inkluderer alle elevane og deira språklege kompetanse på tvers av skulens språkfag og klassetrinn i eit eintydig ressursperspektiv (Daryai-Hansen et al., 2022; Drachmann, 2023b; Haukås, 2014).

Eit sentralt element i ein fleirspråklegheitsdidaktikk er bevisstgjerings, jf. Moore (2006, s. 136): «Plurilingualism is not an asset per se, when children are not encouraged in the school situation to rely on their different languages and language knowledge as positive resources».

Ei fleirspråklegheitsdidaktisk undervisning må inkludere eit eksplisitt og positivt fokus på språk og språksamanlikningar. Dette kan leggje eit grunnlag for synergieffektar som vil kunne styrke språklæringa og gjere elevane meir språkleg bevisste på at fleirspråklegheita deira kan vere ein ressurs. Ei positiv haldning til og tru på at fleirspråklegheit kan styrke og fremje språklæringa er ei viktig føresetnad hos både lærarar og elevar (Megens & Allgäuer-Hackl, 2022, s. 261–262). Når elevane sine språklege ressursar blir verdsette og eksplisitt trekt fram som likeverdige, bidrar dette til auka motivasjon og sjølvtilit fordi elevane kjenner seg aksepterte og integrerte (Blackledge & Creese, 2010). Ein positiv konsekvens blir at minoritetslevar vil kjenne seg meir likeverdige, og språklege maktrelasjonar i klasserommet blir utjamna (Allard, 2017; Cenoz, 2017). Større forståing for språkleg mangfald i og utanfor skulen vil bidra til å redusere ulikskap og språkleg segregering (Drachmann, 2023b, s. 24).

I si avhandling viser Drachmann (2023b, s. 30) til ei rekke studiar som viser korleis ei fleispråklegheitsdidaktisk undervisning med eksplisitt fokus på språk og samanlikning av språk styrkar elevens metaspråkelege kompetanse, som igjen styrkar språklæringa. Det danske forskingsprosjektet omkring fleispråklegheit *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* (PE-LAL, Daryai-Hansen et al., 2020; 2022; Daryai-Hansen & Andersen, 2024) viser at det er eit stort utviklingspotensial i å late ein felles fleispråklegheitsdidaktikk med eksplisitt fokus på språkleg bevisstheit gå på tvers av skolens språkfag kontinuerleg gjennom heile skuleløpet.

3.3. Fleispråklegheitsdidaktisk tilnærming i denne studien

Ein integrert fleispråklegheitsdidaktikk involverer dermed aspekt av både kognitiv og metakognitiv art, i tillegg til haldningsmessige dimensjonar. Dette kjem til uttrykk gjennom konkretiseringar i tekst og oppgåver i læremidla. Å sjå etter førekomstar av slike konkretiseringar, eller element, som kan bidra til ein fleispråklegheitsdidaktikk, er målet for denne læremiddelstudien. Nedanfor vert desse aspekta og kva dei inneber, nærare omtala (jf. Carlsen, 2024).

a. Kognitive og metakognitive aspekt: omhandlar kunnskap om språk og evna til å analysere og samanlikne språk, og òg bevisstheit rundt språklæringserfaringar og -strategiar. Slike læringsaktivitetar kan vere å sjå etter transparente ord på målspråket og å sjå etter likskapar og forskjellar mellom det nye språket og språk dei kan eller kjenner til frå før, i tillegg til å reflektere rundt språklæringserfaringar og prøve ut ulike læringsstrategiar.

b. Affektive og haldningsmessige aspekt: interesse og motivasjon for og positive haldningar til språk og språklæring. Dette kan gjerast ved å oppmuntre elevane til å reflektere rundt eigen bruk av språk, om språkbruk i samfunnet og vere nysgjerrige på språka som snakkast i nærmiljøet. Å tematisere det naturlege og positive ved fleispråklegheit bidrar til at dei affektive og haldningsmessige aspekta blir ein naturleg del av språklæringskonteksten.

Døme på kjelder som kan bidra til arbeid med ein slik fleispråklegheitsdidaktikk er *Den europeiske språkpermen* (Europarådet, 2015) og PE-LAL-prosjektets materiale (Engerom, u.å.).

3.4. Tidlegare undersøkingar om fleirspråklegheit i norske læreverv i språkfag

Blant analysar av fleirspråklegheitsselement i læreverv i språkfag, var Haukås (2017) først ute med ei undersøking av tre tyskverk på 8. trinn. Ho fann lite av dette utover det å trekke inn norsk som samanlikning i grammatikkforklaringar, eller omsetjingsoppgåver mellom tysk og norsk utan å oppmuntre til refleksjon rundt språksamanlikning og språklærings erfaringar.

Året før gjennomførte Haukås et al. (2016) ei komparativ undersøking av tre norske og tre svenske tyskverk. Denne dreidde seg om metakognisjon, som er eit viktig premiss for å trekke vekslar på eiga fleirspråklegheit i møte med eit nytt språk. Studien viste at det knapt vart oppmuntra til språkleg samanlikning og metakognisjon.

I 2021 gjorde Doetjes og Gooskens ein komparativ studie om progresjon i vokabularlærings for 8. trinn, der det nyaste læverket til Aschehoug (*Leute 8*, 2017) inngjekk. Dei fann at *Leute 8* ikkje i stor nok grad utnytta arveorda og dei internasjonale orda i ordinnlærings, noko som er ein stor føremon innan fleirspråklegheitsdidaktikken. Lindemann et al. (2024) tok òg føre seg *Leute 8* i ein komparativ fleirspråklegheitsdidaktisk studie med eit slovensk læreverv i tysk og kom fram til at ingen av verka utnytta det fleirspråklege potensialet.

Når det gjeld engelsk, har Carlsen (2024) samanlikna tekstar og oppgåver i to spanske, to austerrikske og to norske læreverv i ungdomsskulen ut i frå dei respektive lands læreplanar, som har klare føringar for fleirspråklegheit. Han fann ut at berre to av dei seks lærebøkene oppfordrar elevane til å samanlikne språk, i hovudsak med skulespråket. Berre ei bok inneheld oppgåver som oppmodar elevane til å nytte heile språkrepertoaret, men ingen tilbyr oppgåver som inviterer til refleksjon rundt haldingar til fleirspråklegheit, som t.d. motivasjon til å lære språk eller fleirspråklegheit i omgjevnadene deira.

Vikøy (2021) tok føre seg tre norsklæreverv for VG1 og såg på korleis norskplanen sine kompetansemål om fleirspråklegheit var ivareteke i desse. I eit kritisk diskursanalytisk perspektiv fann ho ut at det ligg føre ekskluderande diskursar i lærebøkene i og med at to av dei stort sett vender seg til den majoritetsspråklege eleven og dermed kan verke ekskluderande på den minoritetsspråklege eleven. På bakgrunn av lærebokanalysane hevdar ho at det «finst ein «skjult» læreplan når det gjeld handsaminga av fleirspråklegheit og fleirspråklege elevar i dagens norskfag» (Vikøy, 2021, s. 1). Ho viser til eit problemorientert

og einspråkleg syn på fleispråklegheit i lærebøkene som skuldast at norskplanen unnlèt å definere og verdsetje all fleispråkleg kompetanse hos alle elevane. På den måten blir det dårlege vilkår for å fremje ein didaktikk som bygger bru mellom språka i repertoaret til elevane. I tillegg får den minoritetsspråklege eleven i liten grad brukt morsmålet sitt som støttespråk i norskfaget, noko som kunne medverka til djupnelæring (Vikøy, 2021, s. 15).

Hårstad (2019) gjorde ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for barnetrinnet med utgangspunkt i norskplanens kompetansemål om å samtale om bokmål, nynorsk og dialekt. Dei undersøkte læreverka reproducerer visse førestillingar om språk og presenterer elevane for kva som gjeld som språklege normalitetar, og dermed indirekte kva som fell utanfor normaliteten. Læreverka la stor vekt på sambandet mellom språk (dialekt) og stad, der den monolingvale/ monolektale språkbrukaren står i forgrunnen. Dei fleste andre former for språkleg variasjon vert sterkt underkommunisert i bøkene. Hårstad viser med dette at lærebøkene påverkar elevane sitt syn på sine språklege omgjevnader, og kva for eit klassifikasjonssystem for språkleg variasjon dei tek med seg vidare.

Trass i auka fokus på føremonane med fleispråklegheit i stadig meir språkleg komplekse klasserom herskar framleis ei monolingval tilnærming til språklæring i skulen. Klassane og lærebøker er oppdelte etter nivå og språkfag som om alle elevane deler same språkbakgrunn, og det er lite samarbeid mellom språkfaga (Burner & Carlsen, 2023; Haukås, 2016). Det fleispråklege potensialet er ikkje på langt nær utnytta.

4. Materiale og metode

4.1. Val og presentasjon av læremiddel

Omgrepet *læremiddel* blir definert slik i forskrift til Opplæringslova (2023), § 17-1 fjerde ledd: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet». Læremiddellandskapet i framandspråksfaga har vore prega av eldre, trykte bøker med digitale tilleggsressursar (Grønn, 2021, s. 133), og til LK20 kom ingen nye bøker i tysk. Tre av dei fire store forlaga reviderte eldre utgåver, bortsett frå Aschehoug som kom med *Leute* i 2017. Dette heng nok

saman med at framandspråksfaga er små fag; 73% av elevane på 8. trinn valde framandspråk hausten 2023, derav 22% tysk (Fremmedspråksenteret, u.å.).

I 2022 kom Gyldendal med sitt nye heildigitale læremiddel i tysk for 8-10. trinn etter LK20: *Spitze 8-10* (Repshus & Mjaugeto, 2022). *Spitze 8-10* er heildekkande; alt som trengst for å fylle læreplanmåla i tysk 8.-10. trinn er inne i *Spitze*, tysk-fagrommet i Gyldendal sitt digitale læringsmiljø *Skolestudio*, som omfattar alle skulefag i samsvar med LK20.

Eg har valt *Spitze 8* for 8. trinn fordi elevane då startar med framandspråk etter obligatorisk norsk og engelsk frå 1. trinn. Her ligg eit stort potensial i å bevisstgjere elevane på at dei allereie veit mykje om språk og språklæring. Læreplanen er tydeleg på dette: «I møte med faget fremmedspråk er elevene allerede flerspråklige og har omfattende språklæringserfaring fra ulike kontekster» (Udir, 2019).

Spitze 8 er sett saman av sju ulike temaeiningar som liknar på kapitla i ei lærebok. Kvart kapittel er delt inn i tre bolkar: *Fagtekst (med oppgaver)*, *Übungen* ('øvingar') og *Sprache* ('språk'). Fagtekstane inneheld relaterte øvingar, medan bolken *Übungen* består av oppgåver tilpassa dei kommunikative ferdigheitene: lese, skrive, lytte, snakke, i tillegg til grammatikkoppgåver. Bolken *Sprache* består av *Språklyder*, *Gloser* og *Grammatikk*, som er grammatikkforklaringar relaterte til det aktuelle kapittelet. Kapitla er sett opp i ein oversiktleg lenkemeny til venstre. Den nedste eininga i menyfeltet med kapitteloversikta er *Grammatik*, her er grammatikkforklaringane samla. Det er enkelt å orientere seg i *Spitze 8* då multimodal teknologi gjer det mogleg å lytte, snakke og skrive ved å klikke på symbola. Gjennom hypertekstualitet, interaktivitet og multimedialitet tilbyr *Spitze 8* heilt andre moglegheiter enn eit trykt læremiddel. Skjermtekstar med peikarar og lenker gjev lesaren høve til å lese og bevege seg i teksten på anna vis enn i analoge tekstar. Multimodalitet uttrykkjer difor at ei ytring eller ein tekst kan skape meaning gjennom ein kombinasjon av ulike modalitetar som til dømes tekst, bilete, film, lyd, grafar m.m.; meaning vert skapt som eit samspel mellom desse (Løvland, 2006, s. 26). Tekstar som vert uttrykt gjennom ulike modalitetar taler til sansane på nye måtar og kan på den måten skape større meaning og forståing.

4.2. Kategoriar for analyse

Med utgangspunkt i problemstillinga mi, teoretiske perspektiv og tidlegare lærebokstudiar innan fleirspråklegheit (Carlsen, 2024; Haukås, 2017) vart kategoriane for analysen sette opp i ein tabell (sjå nedanfor). Fordi eg ikkje gjorde nokon komparativ studie mellom fleire læreverk, men gjekk meir i djupna i eitt læreverk, ville eg ha fleksibilitet til å endre og modifisere kategoriane undervegs. Den metodiske tilnærminga kalla kvalitativ innhaldsanalyse (Schreier, 2012) var dermed mest adekvat for studien min. Det er ofte brukt som ei fellesnemning for ulike tekstanalytiske tilnærmingar, frå dei reint intuitive til dei meir systematiske. Eg kunne velje ut og registrere det relevante innhaldet i *Spitze 8* ut frå dei analysekategoriane eg hadde sett opp. Kriteria for utvalet vart revidert og nyansert etter kvart som eg gjekk gjennom stoffet i fleire rundar. Eg markerte tekstutsnitt som eg tykte hadde relevans som fleirspråklege element, men måtte til slutt gjere eit utval som eg tykte illustrerte kategoriane på ein god måte. Desse eksempla og tekstutsnitta utgjorde datamaterialet for analysen.

Analysen tar utgangspunkt i tekstar og oppgåver i *Spitze 8*. Tekstar er alt tekstleg materiale som inneheld informasjon eller presenterer døme på tekst som elevane skal lese og jobbe med. På nybegynnarnivå i læreverk i framandspråk dreier det seg ofte om faktatekstar og i liten grad om skjønnlitterære tekstar, unntaket er korte tekstar som songar og dikt. Tradisjonelt er ein del av tekstmaterialet i framandspråklærebøker på 8. trinn på norsk, spesielt gjeld dette formidling av deklarativ kunnskap om språket, som grammatikkforklaringar. Bøkene på 8. trinn inneheld få autentiske tekstar på framandspråket; som regel er tekstane på målspråket skrivne av lærebokforfattarane og tilpassa forventa progresjon innan grammatikk og vokabular.

Oppgåver er fast inventar i lærebøkene (Bakken & Andersson-Bakken, 2021); desse kan kallast paratekstar fordi dei er tekstar som omgir ein tekst (Skjelbred, 2010, s. 169). Denne type paratekst er eit direktiv, noko som er ei språkhandling der mottakaren, dvs. eleven, vert oppfordra eller pålagt til å utføre ei bestemt handling (Svennevig, 2020, s. 84). På norsk vert eit direktiv normalt realisert som ei spørjesetning eller ei imperativsetning. Oppgåvene er oftast knytte til temaet i det aktuelle kapittelet og dreier seg ofte om spørsmål til tekst og tema. Det kan òg dreie seg om ei oppfordring til temarelaterte aktivitetar som krev handlingar,

anten aleine eller i interaksjon med andre. Oppgåvene kan òg førekomme separat i samband med grammatikk- og ordforklaringar for å øve opp konkrete ferdigheiter innan dette.

Fleirspråklegheitsdidaktiske tilnærmingar opptrer når tekstmaterialet og oppgåvene bidrar til å bygge bru mellom elevane sine forkunnskapar om språk og språklæring gjennom samanlikning og refleksjon i tillegg til å fremje kunnskap og positive haldningar.

Tekstane og oppgåvene i materialet vart koda utifrå dei to aspekta presenterte i teorikapittelet (sjå 3.3.) *a. Kognitive og metakognitive aspekt* og *b. Affektive og haldningsmessige aspekt*.

Vidare er den (meta)kognitive dimensjonen delt inn i to kategoriar: samanlikning av språk (1a og 1b) og læringserfaringar og -strategiar (2) (jf. Carlsen, 2024). Den andre kategorien i analysen utgjer dei affektive og haldningsmessige aspekta (3). Oversikta er i figuren under.

Tabell 1

Kognitive og metakognitive aspekt			Affektive og haldningsmessige aspekt
1a) Eksplisitt og implisitt samanlikning mellom tysk og norsk	1b) Eksplisitt og implisitt samanlikning mellom tysk og andre språk enn norsk	2) Læringserfaringar og -strategiar	3) Fremjing av kunnskap om og positive haldningar til språk

Analysen gjekk føre seg i tre rundar. I den første gjennomgangen vart tekstane og oppgåvene som omhandlar og oppfordrar til samanlikning mellom språk, kategoriserte.

1a) eksplisitte og implisitte samanlikningar mellom tysk og norsk

1b) eksplisitte og implisitte samanlikningar mellom tysk og andre språk enn norsk

Som Haukås (2017) og Carlsen (2024) skil eg mellom eksplisitte og implisitte samanlikningar (1a og 1b). I ei fleirspråklegheitsdidaktisk tilnærming inneheld eksplisitte samanlikningsoppgåver tydelege instruksjonar som inviterer til bevisstgjerjing og refleksjon rundt likskapar og forskjellar mellom språk. I implisitte oppgåver skal elevane bruke fleire språk, men utan slike instruksjonar. Eit typisk døme er den klassiske omsetningsoppgåva;

elevane brukar minst to språk for å løyse oppgåva, men blir ikkje oppmuntra eksplisitt til bevisst refleksjon rundt likheiter og ulikheiter mellom språka (jf. Haukås, 2017, s.161). I andre gjennomgang vart alle tekstar og oppgåver som oppmuntra til refleksjon over tidlegare språklæringserfaringar og -strategiar, kategoriserte. Døme er spørsmål om kva for språk elevane har lært tidlegare og om korleis dei vart lærte, samt fokus på læringsstrategiar. I tredje gjennomgang vart tekstane og oppgåvene som fremjar kunnskap om og positive haldningar til språk, kategoriserte. Døme er tekstar som tematiserer fleirspråklege i tysktalande land og fordeler ved å lære fleire språk.

5. Resultat

5.1. Kognitive og metakognitive aspekt

I denne kategorien høyrer fleirspråklege element som dreier seg om tekst eller oppgåver som, eksplisitt eller implisitt, fører til ulike former for samanlikning av tysk og språk elevane kan frå før. Typisk kognitive element er utgreiingar om grammatikk, ordforråd og uttale.

Metakognitive faktorar som tematiserer læringserfaringar og -strategiar, høyrer òg inn i denne kategorien.

5.1.1. Eksplisitt og implisitt samanlikning mellom tysk og norsk (1a)

I *Spitze 8* finst det mykje tekstmateriale som framstiller samanlikningar mellom tysk og norsk.

Dei er oftast å finne i samband med kontrastive framstillingar om grammatikk og uttale:

«Både i norsk og tysk deler vi substantivene inn i ulike grupper vi kaller kjønn» eller «på tysk bruker vi bestemt artikkel foran substantiv i bestemt form, men substantiv på norsk får en endelse for å markere bestemt form» (kapittel 2). Eit døme på eksplisitt samanlikning av uttale er «*U* uttales som *o* på norsk (sko)». Ei anna samanlikning er «*Ü* uttales som en mellomting mellom *u* og *y*: form munnen som *u*, men si *y*.» (kapittel 1). Fremre, runda vokalar er eit sjeldan fenomen i verdas språk, og er vanskelege å uttale i målspråket dersom desse ikkje finst i foneminventaret i S1. I ei lærebok i tysk tilpassa norsk skule er det truleg forventa at det er *u* og *y* i norsk som er den kontrastive storleiken mot tysk her, sjølv om dei lydlege realisasjonane av *u* og *y* i mange språk er annleis enn i norsk. Det kunne vere ein

føremøn ved slike samanlikningar å nemne eksplisitt i forklaringa at det er uttalen av norsk *u* og *y* som gjeld.

Eksplisitte samanlikningsoppgåver mellom tysk og norsk finst det mange av, til dømes om bestemt og ubestemt artikkel: «Sammenlign substantivene på norsk og tysk. Hva ser du?» Denne oppgåva bidrar til å bygge ei bru mellom norsk og tysk, frå eit språk alle elevane kan, og inviterer til refleksjon og utforsking omkring plassering av bestemt og ubestemt artikkel i norsk og tysk. I same kapittel er òg eigedomsord tema: «Se sammenhenger. Ser du forskjellen på plasseringen av eiendomsord på norsk og tysk? Noen ganger står det *mein* og andre ganger *meine*. Hvorfor tror du at det er slik?» Eleven kan på grunnlag av samanlikning og lingvistiske forkunnskapar utforske og gjette seg fram til ein samanheng. Det er snakk om ei intern brubygging i same kapittel då det er lettare å forstå prenominal plassering av eigedomsorda på tysk når ein har skjønna plasseringa av bestemt artikkel. Eit viktig prinsipp i fleirspråklegheitsdidaktikken er at elevane skal få høve til å utforske likheiter og ulikheiter mellom språk dei kan og det nye språket og på induktivt vis formulere regler og reflektere over dette.

Digitale læreverk som *Spitze* 8 kan tilby eit større spekter av multimodalitet enn trykte læremiddel. Det er difor mogleg å bruke andre modalitetar enn den verbalspråklege for å utforske målspråket når det gjeld å bygge bru frå det kjente til det ukjente. Døme er «Klikk på tallene for å se den tyske skrivemåten. Ser du et mønster for hvordan du teller på tysk?», «Hva heter fargen på tysk? Prøv gjerne selv før du snur kortet» og «Mange ord er ganske like på norsk og tysk, men de fleste uttales litt forskjellig. Kikk på og lytt til ordene nedenfor.» Her er både tal, fargar og lyd utgangspunkt for utforsking av orda på tysk. Ein slik multimodalitet, der visuelle og auditive uttrykk opptre i lag, vil lettare bidra til djupnelæring. Elevane lever i ein digital kvardag; multimodale uttrykk kan dermed seiast å utgjere ein felles dimensjon i dei ulike språklege multikompetansane elevane bring med seg inn i klasserommet. Slik sett har den multimodale dimensjonen ein felles brubyggjande funksjon når det gjeld å lære seg eit nytt språk.

Når det gjeld *implisitt samanlikning* mellom norsk og tysk, kan omsetjingsoppgåva plasserast inn her (Carlsen, 2024; Haukås, 2017). Oppgåvetypologisk kan denne vise til ein lang

tradisjon og har periodevis vore uglesett i takt med paradigmeskifta innan framandspråksdidaktikken. Spesielt gjaldt dette under den kommunikative vendinga der ein ville bort frå arven frå grammatikk- og omsetjingsmetoden som prega tidlegare tidars latin- og greskopplæring (jf. Bjørke & Haukås, 2020). Omsetjingsoppgåva har no fått ny aksept, ikkje minst fordi den involverer fleire språk (Haukås et al., 2016). Omsetjingsoppgåva kan få større fleispråklegheitsdidaktisk relevans om den metalingvistiske bevisstheita blir kopla på gjennom eksplisitt oppmoding til samanlikning, refleksjon og gjetting.

I *Spitze 8* er det omtrent 70 ulike oppgåver som dreier seg om ei eller annan form for omsetjing. Samanlikna med lærebokstudiane til Haukås (2017) og Carlsen (2024) er det eit stort tal. Truleg er det fordi eg her definerer omsetjingsoppgåver temmeleg vidt, ikkje minst òg fordi eg vel å kategorisere oppgåver som desse som omsetjingsoppgåver: «Hvilke spørreord er det i teksten Erich und Martin? Oversett spørreordene til norsk» (kapittel 1). Frå kapittel 3: «Nedenfor ser du ukeplanen til Florian. Lag din egen plan, bruk ordbok om nødvendig.» Omsetjingsoppgåvene i *Spitze 8* er ikkje alltid klassifiserte som omsetjingsoppgåver, som til dømes «Les teksten om Anna [tysk] og svar på spørsmålene nedenfor på norsk.» Dette kan minne om ei klassisk tekstlesingsoppgåve der elevane skal svare på spørsmål til målspråksteksten på målspråket. Men i og med at elevane i denne oppgåva skal svare på spørsmåla til den tyske teksten på norsk, må dei nytte (minst) to språk for å løyse oppgåva. Dette er eit døme på ei fleispråklegheitsdidaktisk tilnærming, og denne oppgåva kan klassifiserast som eit døme på ein transspråkingsaktivitet (jf. Cenoz & Gorter, 2022).

I *Spitze 8* finst òg tradisjonelle omsetjingsoppgåver av typen som øver eitt spesifikt grammatisk fenomen. Slike oppgåver kan ofte føre til ei mekanisk- og dermed meir implisitt - tilnærming til oppgåveløysinga, der det aktuelle fenomenet er overrepresentert samanlikna med vanleg språkbruk (jf. Vold, 2020). I dømet Haukås (2017, s. 163) viser til i *Los geht's 8* (2015), opptrer same verbet (*lesen*) fleire gongar i same oppgåve for å øve sterke verb med vokalendring i presens i 2. og 3. person singular. *Spitze 8* nyttar heilt ulike verb i ei tilsvarande oppgåve, òg verb utan vokalendring, og subjektet i setningane er ikkje berre i 2. og 3. person singular. Dette fører til større grad av bevisstheit hos elevane; dei må konsentrere seg og kan ikkje berre mekanisk kopiere mønsteret frå dei andre setningane. For å auke

bevisstheitsnivået, er temaet framstilt slik under Eigenvurdering: «Forklar til en medelev hvordan et sterkt verb med vokalforandring bøyes i presens.»

5.1.2. Eksplisitt og implisitt samanlikning mellom tysk og andre språk enn norsk (1b)

Mens det finst mykje samanlikning mellom tysk og norsk i *Spitze 8*, både i dei tekstlege framstillingane og i oppgåvene, finst det knapt samanlikning mellom tysk og andre språk. Det mest nærliggande hadde vore å trekke inn engelsk som samanlikningsgrunnlag sidan alle elevar kan engelsk på 8. trinn. I heile verket finst det berre to stader der engelsk er nemnt. I kapittel 1 er eitt av temaa verbbøying i presens: «På tysk bøyes verb etter person [...]. Dette kjenner dere allerede til fra engelsk, der det heter: *I play, you play, he/she plays*. På norsk er det ikke slik, der sier vi *jeg spiller, du spiller, han/hun spiller* [...]».

Berre ein gong vert andre språk trekt inn, og det er i lag med eitt av dei to engelskdøma. I kapittel 3 er eitt av temaa årets månader: «Se på de tyske ordene nedenfor. Sammenlign med norsk og andre språk du kan, for eksempel engelsk. Hvilke likheter og forskjeller finner du?»

5.1.3. Læringserfaringar og -strategiar (2)

Det første kapittelet heiter *Hallo* og fungerer som ein introduksjon til *Spitze 8*. I fagteksten *Willkommen*, heiter det: «Du vil oppdage at tysk og norsk har mange likheter». Å fokusere på at språka liknar, er ein god strategi i møte med eit nytt språk då det bidrar til å bygge bru til det nye språket. Vidare heiter det «Tysk og norsk tilhører samme språkgruppe, og derfor er det lettere for deg å forstå tysk enn mange andre språk». Igjen er det fokus på likheitene mellom norsk og tysk, og at det gjer læringa lettare. Ein kan likevel spørje seg kven lærebokforfattarane ser føre seg som «deg», er det ein person med norsk som S1? For ein elev med spansk som S1 er det truleg lettare med italiensk eller portugisisk enn tysk, trass i at hen går i norsk skule.

Ein god læringsstrategi ved lesing på eit anna språk, er å gjette kva ord og uttrykk betyr. Det gjeld å ha ei global tilnærming til teksten der ein kan sjå etter til dømes transparente ord for å få ei viss oversikt over kva teksten handlar om (jf. Bjørke & Grønn, 2020b). I oppstartskapittelet er det fleire slike oppgåver der ein blir oppmoda til å gjette tydinga: «Les tysk! Kanskje du kan lese og forstå noen tyske setninger allerede? Les teksten på bildene

nedenfor og prøv å forstå hva den betyr.» Her vert læremiddelet sitt multimodale potensial utnytta. Gjennom klikkbare symbol kan ein både sjå, lese og lytte for å gjette tydinga, noko som gjer det lettare å forstå teksten. Slike oppgåver er mykje brukt i dei første kapitla, der det eksplisitt blir påpeikt at norsk og tysk er så likt og at det difor er lurt å gjette seg til tydinga. Eit anna døme er frå kapittel 1 «Gå nøye gjennom teksten om Claudia og Thomas, og skriv ned alle ord som ligner på norske ord, og som du tror du kan forstå. Skriv ned ordet på tysk og hva du tror det er på norsk. Her er det lov å gjette!»

Det finst òg nokre døme der elevane eksplisitt blir oppfordra til å reflektere rundt eigne læringsstrategiar, til dømes i kapittel 1: «Hvordan liker du å jobbe for å lære nye ord?» Eit anna døme er frå kapittel 4, her er bruk av ordbok eit stort tema: «Ordboka er et nyttig hjelpemiddel når du skal lære et nytt språk [...]. Større ordbøker har gjerne to deler, en del som er tysk-norsk, og en annen del som er norsk-tysk. Når trenger du de ulike delene?» Deretter følgjer ein lang tekst med instruksjonar og døme på bruk. Det er påfallande at eit heildigitalt læremiddel tek opp nytteverdien av ordboka, spesielt når fagrommet tysk har tilgang til *Ordnett* via ei lenke. Men i *Ordnett* står orda oppført som i ei trykt ordbok, og ein må ha deklarativ kunnskap om språk og metalingvistisk bevisstheit for å kunne nyttiggjere seg *Ordnett*. Ein lærer seg mykje om språket, om ordklassar, om bøyning, om synonym etc. som ein ikkje gjer om ein brukar *Google translate* og liknande. Dette bidrar til auka metalingvistisk bevisstheit, som er eit viktig element i fleirspråklegheitsdidaktikken. I dette kapittelet finst mange oppgåver som krev bruk av ordbok, som til dømes: «Bruk ordbok. [...]. Husk å sjekke om ordet du skal sette inn, er et verb eller et substantiv.»

Å jobbe metalingvistisk med regler i språklæringsprosessen blir påpeikt som sentralt når kasus og setningsanalyse skal innførast (kapittel 5). Her blir norsk som framandspråk trekt inn når ein skal forstå akkusativobjekt i tysk:

Jeg liker du. Ser du hva som er feil? [...]. Hvis du har norsk som morsmål, eller kan norsk godt, ser du at **Jeg liker du** er feil. Men de som skal lære norsk som fremmedspråk, må lære regler for å kunne velge riktig form av pronomenet. Slik er det også for de som lærer tysk som fremmedspråk.

Det å kunne norsk og ha eksplisitt kunnskap om regler i norsk, blir her framheva som ein viktig strategi. Metalingvistisk bevisstheit er her ein viktig ressurs, noko som er heilt i tråd med ei fleirspråklegheitsdidaktisk tilnærming i språkundervisninga (jf. Hagemann & Søfteland, 2023).

5.2. Affektive og haldningsmessige aspekt (3)

I følge dei teoretiske tilnærmingane til ein integrert og holistisk fleirspråklegheitsdidaktikk er positive og inkluderande haldningar til variert språkbakgrunn ein medverkande faktor til at fleirspråklegheit kan vere ein ressurs (Cenoz, 2017; Moore, 2006). I *Spitze 8* finst fleire dømme på dette, både i tekstar og i oppgåver. Introduksjonskapittelet vender seg direkte til elevane:

Gratulerer med tysk som fag!

Du har valgt tysk som fremmedspråk i 8. klasse. Det er et godt valg! Du vil merke at tysk er både morsomt og viktig [...]. Samtidig er tysk kanskje det enkleste fremmedspråket en norsktalende kan lære seg. Du vil oppdage at tysk og norsk har mange likheter. Har du tenkt på hvorfor det er viktig å kunne flere språk? [...].

Her blir det uttrykt positive haldningar til det å kunne tysk spesielt og å kunne fleire språk generelt.

Det er fleire dømme på at det å kunne fleire språk er tematisert som positivt og normalt. I kapittel 2 *Freunde und Familie* er det ein lesetekst der tyske Peter Schmidt, som bur i Oslo, skriv brev på tysk til Martin: «Ich spreche Deutsch, Norwegisch und Englisch.» I same brev skriv han òg om venen Klaus at han «studiert Spanisch». Det er elles interessant å merke seg at brevsjangeren, som er ein klassisk tekstsjanger i eldre språklærebøker, er representert i *Spitze 8*, trass i at sjangeren er i ferd med å forsvinne (Bjørke & Grønn, 2020b).

I kapittel 4 blir det opplyst at mange tyske rettar har like namn som på norsk. Det er mykje hjelp å få i tysk når ein kan dei norske orda, noko som uttrykkjer positivitet. Vidare heiter det at «[...] es gibt auch viele Gerichte mit sehr lustigen Namen», og så følgjer dømme på rettane.

Humor blir her trekt inn språklæringskonteksten. Dette er òg ein god ordlæringsstrategi i og med at ein ofte hugsar ord som er annleis (Bjørke, 2020).

I same kapittel finst ei oppgåve (rollespel) der to personar skal lage ein dialog på ein marknad. Person A er torghandlar frå Wien, person B er frå Noreg. Det er ein klassisk information-gap-oppgåve, der deltakarane må bruke målspråket for å samhandle på grunnlag av til dels mangelfull informasjon (sjå Bjørke & Grønn, 2020a). Om den språklege kompetansen til deltakarane står det om person A «Du er fra Wien og snakker kun tysk (forstår ikke et ord norsk eller engelsk!)» og om person B «Du er fra Norge.» Opplysinga om at torghandlaren ikkje snakkar engelsk eller norsk, er overflødig ettersom det står at hen berre snakkar tysk. Når denne opplysinga likevel er teken med, er den implisitte budskapet at å komme frå Noreg, vil seie at ein berre kan norsk og engelsk.

Kapittelet *Wir lieben Berlin* handlar om at Berlin er ein samansett by, både kulturelt og språkleg. I fagteksten *Eine multikulturelle Stadt* står det om Berlin: «Berlin er en internasjonal by. Her finner du mat fra ulike kulturer, og mennesker fra mange forskjellige land bor i Berlin. På gaten, lekeplassene og i butikkene blir det snakket ulike språk [...]. På hvilken måte tror du at de ulike kulturene påvirker Berlin?» Gjennom bilete, tekst og lyd møter vi ulike personar som introduserer seg med namn, kor dei kjem frå og kva for språk dei snakkar. Ut frå bileta har desse ulik hudfarge, dei kjem frå ulike land i Europa, bur i Berlin og snakkar minst fire språk. Det å snakke fleire språk vert framstilt som normalt og positivt. Men språka det er snakk om, er vesteuropeiske, med unntak av Ezra, som snakkar tyrkisk heime. Utvalet i teksten er ikkje representativt for Berlin, som har mange innflyttarar frå heile verda. Det har alltid vore mange austeuropearar i Berlin, noko som ikkje blir gjenspegla i utvalet, korkje språkleg eller kulturelt. I fagteksten *Multi-Kulti* opptre rett nok òg polsk og russisk; desse er godt representerte i språkmangfaldet i Berlin, men det manglar likevel språk frå store innvandrargrupper, som arabisk og farsi.

Ved å berre vektleggje europeiske språk i eit slikt kapittel, får ein ikkje berre eit feilaktig inntrykk av smeltedigelen Berlin, men òg at språk har ulik status der det er prestisje knytt til det å kunne (vest)europiske språk (jf. Binanzer & Jessen, 2020; Kjelaas & van Ommeren, 2019).

6. Diskusjon

I denne studien hadde eg som mål å undersøke om og i kva for grad *Spitze 8* oppfyller framandspråkplanens mål om fleirspråklegheit som ressurs og legg til rette for ein fleirspråklegheitsdidaktikk. Problemstillinga tok utgangspunkt i at fleirspråklegheit dei siste 20 åra har vore eit klart mål i relevante styringsdokument i språkfaga, samstundes som forskinga viser at det er ein lang veg å gå for implementering av fleirspråklegheitsdidaktikken i skulen (jf. Daryai-Hansen, 2018; Drachmann, 2023b; Myklevold, 2022). Årsakene til manglande implementering er komplekse. Det handlar ofte om lærarar og elevar som ikkje ser ressursperspektivet (jf. Burner & Carlsen, 2023; Haukås, 2016; Myklevold, 2021; Vikøy & Haukås, 2021), om utydeleg kommunikasjon på grunn av manglande definisjonar og rettleiingar i læreplanane i språkfag (Drachmann et al., 2023; Kjelaas & van Ommeren, 2019; Myklevold & Speitz, 2021; Vikøy, 2021), og manglande fleirspråkleg fokus i språklærarutdanningane (Drachmann et al., 2023; Nielsen, 2021). Læremidla i språkfag har tydelegvis òg eit stort betringspotensial (Carlsen, 2024; Drachmann et al., 2023; Haukås, 2017; Hårstad, 2019; Lindemann et al., 2024; Vikøy, 2021).

I denne studien har eg gått inn for å undersøke det siste punktet, spesielt sidan *Spitze 8* er eit nytt læremiddel tilpassa LK20, der fleirspråklegheit utgjer eit kjerneelement i framandspråksplanen. Undersøkinga mi har vist at *Spitze 8* inneheld mange fleirspråklege element når det gjeld å rette eksplisitt merksemd mot likskap mellom norsk og tysk og å oppmode om å samanlikne norsk med tysk. Her skil *Spitze 8* seg frå det Haukås (2017, s. 162) fann i sin studie. Dette eksplisitte fokuset på refleksjon rundt likskapen bidrar òg til tryggleik i språklæringssituasjonen fordi ein kan nytte språkkompetansen i norsk i møte med tysk. Dette bidrar i sin tur til å oppleve meistring og minimere eventuell språkangst (language anxiety), som er den usikkerheita ein kan kjenne på når dei skal ytre seg på eit nytt språk.

Eit sentralt bidrag til fleirspråklegheitsdidaktikken er dei mange omsetjingsoppgåver mellom norsk og tysk i *Spitze 8*, noko som kan karakteriserast som implisitt eller eksplisitt samanlikning mellom språka alt ettersom det vert invitert til samanlikning, refleksjon eller gjetting i oppgåva. Dei gongane spesifikke grammatiske fenomen skal øvast inn gjennom omsetjing, unngår *Spitze 8* i stor grad oppgåver som fører til mekanisk drill, der

læringseffekten er avgrensa (Vold, 2020). Denne type oppgåver i *Spitze 8* er kognitivt krevjande på den måten at elevane må tenkje seg om når oppgåva ikkje kan løysast gjennom mekanisk gjentakning. Dette fører til meir metalingvistisk bevisstheit og er eit viktig fleirspråklegheitsdidaktisk element.

Når det gjeld samanlikning mellom tysk og andre språk, finst det berre to tilfelle. Med tanke på at ein femtedel av elevane i skulen har innvandrarbakgrunn med andre heimespråk enn norsk, oppfyller ikkje *Spitze 8* læreplanens mål om å bruke andre språk eleven kan og kjenner til i læring av tysk. Når boka tematiserer personbøyinga av verb og viser til at elevane kjenner dette frå engelsk, kunne med fordel fleire språk vore nemnd. I vår del av verda er det berre norsk og nabospråka svensk og dansk som ikkje har personbøying etter verb. Manglande samanlikning med andre språk enn skulespråket samsvarar med det Carlsen (2024) fann i fem av seks bøker i sin studie.

Fordi det er eit eksplisitt fokus på likskapane mellom norsk og tysk, blir elevane stadig vekk oppfordra til gjetting som læringsstrategi. Det finst òg døme på oppgåver der elevane blir oppfordra til å reflektere rundt eigne læringsstrategiar og -erfaringar. Her samsvarar *Spitze 8* til dels med føringane i læreplanen om å overføre språklæringserfaringar frå andre språk dei kan i språklæringsprosessen, men det er berre norsk som blir nemnd i refleksjonsoppgåvene rundt læringsstrategiar.

Når det gjeld positive haldningar til det å vere fleirspråkleg, startar *Spitze 8* med å uttrykke positive haldningar til det å kunne tysk spesielt og å kunne fleire språk generelt. Men det er berre norsk som blir nemnt som eit fordelaktig utgangspunkt for å lære tysk. Her kunne ein tatt med fleire språk, i alle fall engelsk, og andre (germanske) språk. Det er òg positivt at elevane blir oppmoda til å reflektere over kvifor det er viktig å kunne fleire språk. Det kunne likevel vore følgt opp med eit konkret spørsmål om språkkompetansane i klassen slik at læraren kan få oversikt over kva for språk elevane har med seg inn i tyskklasserommet og dermed leggje grunnlaget for ei fleirspråklegheitsdidaktisk tilnærming til faget.

Humor bring med seg positivet, så når *Spitze 8* presenterer tyske matrettar og namna på dei, kunne ein gjort mykje meir ut av det ved å trekkje inn matrettar på språka som er

representerte i klassen. Det finst komisk klingande namn på matrettar i andre språk; berre i norsk har vi til dømes *arme riddarar* og *tilslørte bondepiker*. Dette kunne vore eit fleirspråklegheidsdidaktisk utgangspunkt for samanlikning mellom fleire språk og kulturar.

Spitze 8 inneheld fleire tekstar der det å kunne språk blir framstilt som naturleg og positivt. Det er i regelen snakk om europeiske språk, og oftast dei språka som blir tilbode som framandspråk i skulen. Både i Noreg og i Tyskland finst det mange med innvandrarbakgrunn som har til dømes urdu, farsi, somali og arabisk som heimespråk. Desse språka er ikkje representerte i *Spitze 8*, korkje blant personane i tekstane eller når til dømes smeltedigelen Berlin blir presentert. Læremiddelforfattarar må gjere eit utval, men det hadde vore naturleg og representativt å inkludere til dømes arabisk og farsi. Desse språka er godt representerte i norske klasserom, og ved å inkludere desse språka i tekstane, kunne dette bidratt til større mangfald og inkludering.

Måten læremidlar bruker og refererer til andre språk på, indikerer kva for type elevar forfattarane har i tankane i utforminga av tekstar og oppgåver. Carlsen (2024, s. 5) introduserer omgrepet *implied learner* om den eleven læremiddelforfattarar ser føre seg og vender seg til. Gjennom kritisk nærlesing med the *implied learner* for auge er det mykje som tyder på at *Spitze 8* vender seg til elevar med norsk som S1, engelsk som S2 og tysk som S3, altså ei stereotyp oppfatning av den typiske tyskeleven frå tida før innvandringa tok til og norske klasserom både språkleg og kulturelt var meir homogene. Denne oppfatninga representerer òg eit underliggende monolingvalt syn på språkkompetansen. Det sterke fokuset på samanlikning mellom tysk og norsk på den eine sida og mangelen på samanlikning med fleire språk på den andre, understrekar dette. *Spitze 8* kommuniserer at den typiske tyskeleven har norsk som S1, noko som kan verke ekskluderande på dei som ikkje har det. Då kan dei fleirspråklegheidsdidaktiske elementa som samanlikningane mellom norsk og tysk utgjør, verke motsett av det dei truleg var intendert som, nemleg som brubygging frå språket alle kan, norsk, til tysk.

7. Konklusjon

Denne studien har vist at *Spitze 8* har fleire fleirspråklegheitsdidaktiske element enn tidlegare undersøkte læreverk i språkfag i Noreg. Både Haukås (2017), Vikøy (2021), Carlsen (2024) og Lindemann et al. (2024) finn stor diskrepans mellom læreplanmål og lærebøker når det gjeld fleirspråklegheitsfremjande element i sistnemnde. *Spitze 8* utmerkar seg både når det gjeld utvikling av metalingvistisk bevisstheit gjennom eksplisitt fokus på språklege samanlikningar og metakognisjon rundt læringsstrategiar- og erfaringar; i tillegg uttrykkjer deler av tekstmaterialet eit positivt syn på mangfald, både språkleg og kulturelt.

Det er likevel betringspotensial i *Spitze 8*, ikkje minst gjeld dette inkludering av fleire språk enn norsk som samanlikningsgrunnlag med tysk. Heller ikkje nabospråka, dei nasjonale minoritetsspråka eller dialektane er trekte inn som grunnlag for samanlikning eller refleksjon. Det positive synet på språkleg og kulturelt mangfald i tekstane er avgrensa geografisk til (Vest)Europa, noko som bidrar til segregering og ulikskap med (vest)europiske prestisjespråk på eine sida og ikkje-europiske innvandrarspråk på den andre.

Det synest å vere ein underliggande diskurs i *Spitze 8* at den typiske tyskeleven har norsk som S1, noko som resulterer i ei monolingval tilnærming til elevane sin språkkompetanse. Resultatet blir dermed eit snevert syn på tyskeleven og på språkmangfaldet representert både i klasserommet og i tekstmaterialet i læreverket. Fordi *Spitze 8* inneheld fleire fleirspråklegheitsfremjande element enn forgjengarane, har nok intensjonane om å realisere læreplanmåla om fleirspråklegheit vore til stades. Det må likevel meir til om læreverket skal fungere som endringsagent når det gjeld implementering av ein fleirspråklegheitsdidaktisk praksis. Det må òg påpeikast at ein læreverksanalyse som denne ikkje seier noko om korleis lærarane fungerer som endringsagentar for ein fleirspråklegheitsdidaktikk i tyskklasserommet. For å finne ut av dette, må ein forske meir på språklærarane si implementering av læremidlar, korleis dei vurderer desse, og korleis dei supplerer desse dersom dei finn diskrepans mellom læreplanmål og læreverka si implementering av desse.

Spitze 8 representerer altså inga total fleirspråklegheitsdidaktisk vending, men det er likevel spor etter eit vegskilje samanlikna med andre læreverk.

8. Framtidige perspektiv

Vikøy (2021) hevdar at lærebokforfattarar og lærarar treng støtte frå ein tydelegare diskurs som spring ut frå ei holistisk fleirspråklegheitsdidaktisk tilnærming, der den totale språkkompetansen til eleven blir verdsett som noko større enn summen av dei enkelte språka hen kan og kjenner til. Drachmann et al. (2023) og Haukås (2016) peikar dessutan på språklærarutdanninga og lærarsamarbeid på tvers av språkfaga som viktige faktorar for ei tiltrengd operasjonisering av fleirspråklegheit i skulens språklæringskontekstar for framtida.

Den hovudsakleg teoretisk baserte vendinga innan fleirspråklegheitsforskninga kan berre operasjoniserast gjennom eit systematisk, holistisk, progresjonsorientert og kontinuerleg fleirspråklegheitsdidaktisk fokus for alle elevane gjennom heile skuleløpet og på tvers av alle språkfaga. For å finne ut meir om fleirspråklegheitsdidaktisk praksis må ein forske meir på kva som skjer i klasserommet. Språklærarutdanningane må trekke inn forskingsbaserte funn om føremonane med fleirspråklegheitsdidaktiske tilnærmingar i språkundervisninga. Dette kan føre til mindre vassette skott mellom språkfaga og trinna i skulen, og etter kvart kan det føre til meir lærarsamarbeid mellom språklærarane. Fleire læreverksanalysar må til då læreverk fungerer som autoritative tekster og formidlar samfunnets normer og utdanningssektorens til ein kvar tid rådande lærings- og kunnskapssyn. Her kunne det vore adekvat med meir diskursanalytiske tilnærmingar.

Forfattaromtale

Camilla Bjørke er førstelektor i tysk språk og framandspråksdidaktikk ved Fakultet for lærarutdanningar og språk ved Høgskolen i Østfold. Interesseområda hennar er fleirspråklegheit, språklæring, andre- og framandspråksdidaktikk og arvespråk, og ho har forska og publisert på desse fagområda. Ho har vore redaktør i nasjonale og internasjonale fagbøker og antologiar.

Litteratur

- Allard, E. C. (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 116–130.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1306597>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 729–748.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Berthel , R. (2021). The Extraordinary Ordinary: Re-engineering Multilingualism as a Natural Category. *Language Learning*, 71(S1), 8–120.
<https://doi.org/10.1111/lang.12407>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule –aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift f r Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>
- Bjørke, C. (2020). Vokabular og ordinnl ring. I C. Bjørke &  . Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 163–183). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. & Grønn, B. (2020a). Lesing i fremmedspråk. I C. Bjørke &  . Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 84–103). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. & Grønn, B. (2020b). Muntlige ferdigheter. I C. Bjørke &  . Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 141–162). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. & Haukås,  . (2020). Fremmedspråksdidaktikk f r og nå. I C. Bjørke &  . Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 18–32). Cappelen Damm Akademisk.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Continuum.

- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325–347). Novus Forlag.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268–281.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang. I S. Selander & D. Skjelbred (Red.), *Fokus på pedagogiske tekster*. Notat 5/2001. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
<https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Brown, D. (2014). The power and authority of materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal*, 90(2), 658–661.
- Bugge, E. (2018). Et sjørapportert oversiktsbilde over språkforholda i noen romsdalsbygder. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål* (s. 194–210). Det Norske Samlaget.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2023). Teachers' multilingual beliefs and practices in English classrooms: Ascoping review. *Review of Education*, 11(2).
<https://doi.org/10.1002/rev3.3407>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörsner, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguero, A. (2007). FREPA/CARAP. Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Council of Europe, European Centre for Modern Languages.
https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf
- Carlsen, C. (2024). Multilingualism in English textbooks in Austria, Norway and Spain. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(1).
<https://doi.org/10.46364/njltl.v12i1.1195>

- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18.
<https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. I J. Cenoz & D. Gorter (Red.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (s. 1–15). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009024655.002>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal*, 53(2), 342–354.
<https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Conteh, J. & Meier, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103–117.
<https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557–591.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175–187.
<https://doi.org/10.2307/3586312>

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, J. (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. I O. García, A. M.Y. Lin & S. May (Red.), *Bilingual and Multilingual Education* (s. 103–115). Springer.
- Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, S. K. Jacobsen, J. von Holst Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad & C. Watson (Red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29–44). Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Andersen, L. K. (2020). Flersprogethedsdidaktik: Minoritets- og majoritetselevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer. *Sproglæreren*, 3, 42–45.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Andersen, L. K. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – a Study across Educational Levels in Denmark*.
<http://www.plurilingualeducation.ku.dk>
- Daryai-Hansen, P. & Andersen, L. K. (2024). Sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik: Det danske sprogcurriculum ved overgangen fra grundskolen til de gymnasiale uddannelser. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(1).
<https://doi.10.46364/njltl.v12i1.1159>
- Doetjes, G. & Gooskens, C. S. (2021). Deutsch leicht gemacht? Eine Untersuchung zum Einsatz von transparenten Wörtern in einem norwegischen Lehrbuch für DaF-Anfänger. *Deutsch als Fremdsprache*, 58(1), 25–34.
<https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.01.04>
- Drachmann, N. (2022). Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner. *Sprogforum*, 74, 33–40.

- Drachmann, N. (2023a). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed - Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 28s.
<https://doi.org/10.5617/adno.9831>
- Drachmann, N. (2023b). *Sproglig opmærksomhed via en flersprogethedsdidaktik: Et læreplans- og multicasestudie på tværs af sprogfag og klassetrin i grundskolen* [Doktorgradsavhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Drachmann, N., Haukås, Å. & Lundberg, A. (2023). Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – A comparative curriculum analysis, *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 327–342.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>
- Engerom, Københavns Universitet (u.å.). *Undervisningsmaterialer til grundskolen og gymnasiet*.
<https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/undervisningsmaterialer/>
- Europarådet. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing. Cambridge University Press.
<https://rm.coe.int/1680459f97>
- Europarådet. (2008). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Council of Europe.
- Europarådet. (2015). *Den europeiske språkpermen (13-18 år)*.
https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/den-europeiske-sprakpermen/1_sprakp_13-18_sprakbiografi_interaktiv_14_nn.pdf
- Europarådet. (2022). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering. Utvida versjon. HK-dir*.
<https://hkdir.no/voksenopplaering/norsk-og-samfunnskunnskap/om-norskprovene/det-europeiske-rammeverket-for-sprak>

- Falk, Y. & Lindqvist, C. (2022). Teachers' Attitudes towards Multilingualism in the Foreign Language Classroom: The Case of French and German in the Swedish Context. In A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Red.), *Theoretical and Applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings: Pedagogical Implications* (s. 154–169). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788926423-014>
- Fremmedspråksenteret (u.å.). *Elevenes valg av fremmedspråk på ungdomsskolen 2023-2024*.
https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevene-sine-valg-av-fremmedsprak-i-ungdomsskolen-23_24_endelig.pdf
- García, O., Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger i *Bedre skole*, 30(4), 22–27.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15.
[https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Grønn, B. (2021). Lærernes valg og bruk av læremidler i spansk. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (4), 120–150.
<https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124696>
- Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *Modern Language Journal*, 97(3), 779–796.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027>
- Hagemann, K. & Søfteland, Å. (2023). Et tverrspråklig perspektiv som utgangspunkt for konseptuell grammatikkundervisning i språkfag. *Acta Didactica Norden*, 17(4), 24 s.
<https://doi.org/10.5617/adno.9844>

- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2)
<https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Å. (2017). Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. *Deutsch als Fremdsprache*, 55(3), 158–167.
<https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2017.03.05>
- Haukås, Å. (2022). Who Are the Multilinguals? Pupils' Definitions, Self-Perceptions and the Public Debate. I W. Ayres-Bennett & L. Fisher (Red.), *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives* (s. 281–298). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108780469.014>
- Haukås, Å., Bjørke, C. & Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351049146>
- Haukås, Å., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 13–26.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.
- Haukås, Å., Storto, A. & Tiurikova, I. (2022). School students' beliefs about the benefits of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2075001>
- Hélot, C. (2015). Linguistic diversity and education. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Red.), *The Routledge handbook of multilingualism* (s. 214–231). Routledge.

- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change on Psycholinguistics*. Multilingual Matters LTD.
<https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hutchington, T. & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315–328.
<https://doi.org/10.1093/elt/48.4.315>
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting*, 10, 23–47.
<https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
<http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1r27nr>
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 66–88.
<https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>
- Juhlin-Svensson, A.-C. (2000). *Nya redskap för lärande: studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Studies in Educational Sciences 23.
- Kjelaas, I. & Brekke, A. L. (2024). «Uvant og litt flaut å bruke morsmålet i skolesammenheng». Læreres refleksjoner om elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen. *ELLA*, 2(1).
<https://doi.org/10.58215/ella.31>
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 35(1).
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661>
- Koenig, M. (2010). Lehrwerkarbeit. I W. Hallet & F. G. Königs (Red.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (s. 187–182). Kallmeyer.

- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The modern language journal*, 98(1), 296–311.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- Krulatz, A., Neokleous, G. & Dahl, A. (2022). Multilingual Approaches to Additional Language Teaching: Bridging Theory and Practice. I A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Red.), *Theoretical and Applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings: Pedagogical Implications* (s. 15–29). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788926423-006>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* [LK06]. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvifte, M. A. (2024). Schüler*inneneinstellungen zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher gelernter Sprachen im Deutschunterricht an norwegischen Schulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(2), 217–258.
<https://doi.org/10.48694/zif.3828>
- Li, W. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code- and mod-switching by minority ethnic children in complementary schools. *Modern Language Journal*, 95, 370–384.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x>
- Lindemann, B., Retelj, A. & Schanche, C. (2024): Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ausgewählten norwegischen und slowenischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(1), 297–328.
<https://doi.org/10.48694/zif.3651>.
- Llovet Vila, X. (2020). Læremidler i fremmedspråksfaget. I. C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 304–323). Cappelen Damm Akademisk.

- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstsaking* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Agder.
- Marshall, S. & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- May, S. (Red.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual education*. Routledge.
- Megens, M. & Allgäuer-Hackl, E. (2022). An Applied Perspective on Holistic Multilingual Approaches to Foreign Language Learning and Teaching. I A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Red.), *Theoretical and Applied Perspective on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings* (s. 255–271). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788926423-020>
- Meier, G. S. (2016). The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 131–161.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and Strategic Competence in Context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125–138.
<https://doi.org/10.1080/14790710608668392>
- Myklevold, G.-A. (2021). «That is a big shift for us»: Teachers’ and teacher educators’ perceptions of multilingualism and multilingual operationalizations. *Globe: A Journal of Language, Culture, and Communication*, 12, 67–82.
<https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v12i.6499>
- Myklevold, G.-A. (2022). *Multilingualism in mainstream language education in Norway: Perceptions and operationalizations* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3034576>

- Myklevold, G.-A. & Speitz, H. (2021). Multilingualism in Curriculum Reform (LK20) and Teachers' Perceptions: Mind the Gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*.
<https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947>
- Nielsen, M. S. (2021). Are future L3-German teachers prepared to increase students' metacognition and crosslinguistic awareness in the multilingual classroom? An analysis of teacher education programs at Danish and Norwegian universities. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 12, 48–66.
<https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v12i.6498>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, 53–80.
<https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. LOV-2023-06-09-30.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Pavlenko, A. (2023). Multilingualism and Historical Amnesia: An Introduction. I A. Pavlenko (Red.), *Multilingualism and History* (s. 1–49). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009236287.001>
- Repshus, A. & Mjaugeto, M. L. (2022). *Spitze 8*. Gyldendal.
<https://www.skolestudio.no/Spitze--Tysk--8/ac1f96f3-f651-4c07-9d55-aa84fe584570>
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15–34.
<https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Sickinghe, A.-V. (2016). *Discourses of multilingualism in Norwegian upper secondary schools* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

- Skjelbred, D. (2010). Lærerveiledninger og oppgaver. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 169–185). Novus Forlag.
- Skjelbred, D. (2019). Skolens tekster – et utgangspunkt for læring. Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2024, 7. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.
<https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*.
<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hva er gode læremidler?*
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>
- Vikøy, Å. (2021). Vilkår for fleirspråklegheit i norskfaget – Ein analyse av læreplanar og lærebøker med fokus på fleirspråklege kompetansemål. *Acta Didactica Norden*, 15(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.8678>
- Vikøy, Å. & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Vold, E. T. (2020). Grammatikkens rolle i fremmedspråksundervisningen. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 184 –204). Cappelen Damm Akademisk.

Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296–311.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>