

Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet

Stian Hårstad

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Sammendrag

Artikkelen presenterer en analyse av tre norskverk for småtrinnet med særlig henblikk på ett kompetansemål som ble føyd til læreplanen i revisjonen i 2013, som sier at elevene skal kunne “samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk”. Ved å ta utgangspunkt i hvordan det konkrete læreplantillegget har blitt omsatt i pedagogiske tekster, forsøker studien å vise hvordan læreverk reproducerer visse forestillinger om språk, her kalt kulturelle modeller, og dermed potensielt presenterer leseren for hva som skal anses som språklige normaliteter, og indirekte også hva som faller utafør normaliteten. Analysene får fram at læreverka gjennomgående legger stor vekt på sambandet mellom språk og sted, og at den monolingvale (eller monolektale) språkbrukeren står i forgrunnen. De fleste andre former for språklig variasjon – både intra- og interindividuell – blir derimot sterkt underkommunisert i de pedagogiske tekstene på dette punktet. I artikkelen blir det drøfta hvordan lærebokforfatterne på denne måten påvirker det utsynet elevene får til sine språklige omgivelser, og hvilket klassifikasjonssystem for språklig variasjon elevene sitter igjen med. Et hovedmotiv er at de tre læreverka langt på veg viderefører historia om “Dialektlandet Norge” – uten hensyn til at den språklige virkeligheten har endra seg betraktelig de siste tiåra.

Nøkkelord: språklig sosialisering, lærebokanalyse, dialekt, kritisk språkbevissthet (CLA), språklige virkeligheter, kulturelle modeller

1 Innledning¹

Et av skolens hovedoppdrag kan sies å være å tilføre elevene visse forståelsesformer og tankesett om samfunnet omkring dem, kort sagt ei sosialisering inn i visse ideologi- og verdssystem – det som Berger & Luckmann (1991:150) definerer som “the comprehensive and consistent induction of an individual into

¹ Deler av denne analysen ble presentert på *Sociolinguistics Symposium 22* i Auckland i juni 2018. Flere av tilhørerne der fortjener takk for innsiktsfulle kommentarer. En takk går også til kollegene mine i forskergruppa *Språklig mangfold i skole og samfunn* som gav klok respons på et tidlig manusutkast.

the objective world of a society”. Dette gjelder opplagt også den *lingvistiske* virkeligheten elevene omgis av. Som Kroskryt (2004:508) påpeker, vokser forestillingene vi har om språk og språklige forhold, fram av sosiale erfaringer, og skolen har i lang tid vært en svært sentral arena for slik erfaringsdanning. En essensiell ingrediens i denne sammenhengen er læremiddel, dvs. lærebøker og andre former for pedagogisk materiell, som nettopp presenterer elevene for ulike forestillinger om og synsmåter på omgivelsene – også de språklige.

Denne artikkelen har som hensikt å se nærmere på hvordan læreverk i norsk for småtrinnet potensielt bidrar til å (re-)produsere visse forestillinger om det norske språksamfunnet. Det konkrete utgangspunktet for studien er revisjonen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) som fant sted i 2013. I versjonen av LK06 som trådte i kraft 1.8.2013, var flere nye moment kommet til. Blant anna ble læreplanen i norsk utvida med følgende kompetansemål under hovedområdet “Språk, litteratur og kultur” for 2. årstrinn: “Mål for opplæringen er at eleven skal kunne samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk.” Som vi skal komme tilbake til nedafor, utgjorde ikke dette noen stor innholdsmessig omveltning, men tilføyelsen avfødte etter hvert endringer i læreverka. Her skal jeg studere hvordan forfatterne av tre mye brukte norsk bøker har valgt å omsette dette bestemte læreplantillegget til pedagogisk tekst. Læreverka er *Kaleido* (Cappelen Damm Undervisning, 2014), *Ordriket* (Fagbokforlaget, 2015) og *Salto* (Gyldendal Norsk Forlag, 2014) (se nærmere presentasjon nedafor). Formålet er å identifisere hvilke forestillinger som blir representert i lærebøkene på akkurat dette punktet, og som dermed kan tenkes å ha ideologiske implikasjoner i den forstand at et visst språklig verdensbilde blir opprettholdt. I lesinga har jeg ei kritisk tilnærming for å belyse hva som potensielt er problematisk med de valga som er gjort. Jeg fokuserer særlig på hvordan det å skrive fram en språklig normalitet kan bidra til å gjøre visse former for språklig annerledeshet mer markert, og at pedagogiske tekster slik kan stå i fare for å plassere deler av elevgruppa på sida av det som etableres som legitim eller anerkjent atferd.

2 Lærebøker som ideologibærere – teoretisk bakgrunn og norskfaglig utsyn

I dette delkapittelet spenner jeg opp et bakteppe for studien. Jeg drøfter først læreverkas funksjon som sosialiseringssagenter og tar deretter for meg “kulturell modell” som begrep i utforskning av språkideologier. Avslutningsvis går jeg kort gjennom den læreplanhistoriske bakgrunnen for det aktuelle kompetansemålet.

2.1 Læremidlas rolle

De pedagogiske tekstene som gjerne omtales som lærebøker, kan bestå av både digitale og papirbaserte ressurser og har ikke alltid klassisk bokfasong, men de er i alle tilfeller utforma med en intensjon om å inngå i en tresidig lærings-

prosess der en lærer og en elev er de to andre partene (jf. f.eks. Falck-Ytter 1999:54). Når jeg her fokuserer på læreboka alene, skjer det med en klar bevissthet om at jeg kun kan få innsikt i et fragment av denne læringsprosessen. Hvordan de aktuelle tekstene faktisk blir fortolka og operasjonalisert i lokale undervisningspraksiser, ligger utafor synsfeltet i denne sammenhengen. Det samme gjelder vilkåra for utvikling av de ulike læreverka og de prosessene der lærebokforfatterne omsetter den formelle læreplanen til oppfatta læreplan.

Basert på det vi vet om lærebøkernes vedvarende sentrale plass i norsk skole (jf. Hodgson, Rønning & Tomlinson 2012; Juuhl, Hontvedt & Skjelbred 2010), vil jeg likevel hevde at det er verdifullt å legge disse tekstene under lupen avskåret fra undervisningskonteksten. Som mye forskning har vist, framstår denne typen tekster som særlig autoritative og har dermed en betydelig formativ effekt på leseren (jf. f.eks. Apple 2004; Luke 1988; Luke, Woods & Weir 2013). Pedagogiske tekster framstår gjennomgående som “sannings-texter”, for å bruke Selanders (2010:48) begrep, fordi de blir posisjonert som objektive, heldekkende, balanserte og verdinøytrale. Men ei slik frikopling fra sosiale vurderinger og interesser er i praksis umulig, og derfor vil pedagogiske tekster alltid implisere ei form for ideologidanning (Luke 2015:133). Utforminga av pedagogiske tekster innebærer mer eller mindre bevisste seleksjonsprosesser der visse forhold blir inkludert og representert, mens andre blir holdt utafor (Williams 1989). Slik skapes ifølge Luke (2015:132) “[...] tools used by human subjects and their communities to represent and construct versions of cultural and biosocial worlds, real and imagined, past and present”. Lærebøkene inngår i en institusjonell diskurs som framholder en autorisert virkelighet som så blir reproduisert gjennom undervisning: “[I]n addition to transmitting knowledge, textbooks also seek to anchor the political and social norms of a society. Textbooks convey a global understanding of history and of the rules of society as well as norms of living with other people” (Schissler 1989:81).

Som blant andre Weininger & Curdt-Christiansen (2015) understreker, gjelder dette også i høgste grad språkundervisning: Pedagogiske tekster til bruk i læring *av* og *om* språk viser mange ulike spor av ideologisk farging i sin framstilling av kulturelle og språklige verdener. I særdeleshet har læreverk til bruk i morsmålsopplæringa vært prega av sosiokulturelle forståelsesmåter som – mer eller mindre eksplisitt – har blitt holdt fram som normaliteter i forminga av “sosialt akseptable” individ (jf. Luke 1988). Disse tekstene rommer sosiale normer, kulturelle verdier og ideer som uunngåelig blir en del av elevens læringsutbytte, sjøl om det primære temaet i den pedagogiske teksten ved første øyekast kan synes å være temmelig konkret, deskriptivt og “nøytralt” (Curdt-Christiansen 2017). På grunn av si sentrale rolle i læringskonteksten vil synsmåtene som er representert i det valgte læreverket – når de omsettes til forskjellige former for hverdagserfaringer i klasserommet – kunne bli tilegna som naturaliserte forestillinger og ideer hos eleven, og slik sett *bli* hans eller

hennes verden (Jaffe 2009). Slik har språkfagets lærebøker vesentlig innvirkning på språkinnlærerens forståelse av seg sjøl og omverdenen – og videre på måten han eller hun betrakter og handler i denne verdenen på (jf. f.eks. Ndura 2004).

2.2 Kulturelle modeller av språk

Ideologiers ontologiske status er et ytterst komplisert tema som ikke blir forfulgt i denne sammenhengen, og jeg nøyer meg å antyde at det handler om mentale representasjoner av ulike sosiale forestillings- og verdisystemer (se f.eks. Dirven, Frank & Pütz 2003). I studier av språkideologier er “kulturelle modeller” blant begrepa som har blitt anvendt på de konseptualiseringene vi gjør av språk som sosialt fenomen (Holland & Quinn 1987; D’Andrade & Strauss 1992; Dirven mfl. 2003). Teoretiseringa av kulturelle modeller begynte i antropologien, men har etter hvert blitt et tema både innafor sosiolingvistik, kognitiv lingvistik og kulturell lingvistik (jf. bl.a. Palmer 1996; Sharifan 2017).

Quinn & Holland (1987:4) definerer kulturelle modeller som “[...] presupposed, taken-for-granted models of the world that are widely shared [...] by the members of a society and that play an enormous role in their understanding of that world and their behavior in it”. Kort sagt handler det altså om kognitive skjema som er delt intersubjektivt av et sosialt fellesskap, og som utgjør disse individas naturaliserte oppfatning av verden omkring dem (jf. også D’Andrade 1987:112). Elementet “kulturell” framhever at dette er tankemåter eller mentale forestillinger som utvikles gjennom sosiale prosesser, og organisert opplæring er opplagt en kontekst der slike kulturelle modeller blir etablert og videreformidla.

I denne artikkelen anvendes “kulturell modell” som et begrep for de ideologiske konseptene som er representert tekstlig i de utvalgte læreverka. Det jeg stiller siktet inn på, er hvilke kulturelle modeller av språk som kan identifiseres i de pedagogiske tekstene som er direkte avleda av det nevnte læreplanmålet. Inspirert av Geeraerts’ (2003) tilnæringsmåte søker jeg å avlese hvilke kulturelle modeller av språket som sosialt fenomen som er dominerende på dette punktet, og da med særlig vekt på modeller av hvordan språk er distribuert i et språksamfunn, i form av varieteter med en viss status og tilhørighet.

2.3 Å lære om dialekter i norskfaget – gammelt og nytt

“Det største magt til aa verna um det livande talemaal er heimane. Og dinest skulen. I all norsk skule burde ungdomen læra aa halda det norske folkemaal i agt og ære.”

Torleiv Hannaas (1918:53)

Da læringsmålet “å kunne samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk” ble føyd til i 2013-revisjonen av LK06, var det, som antyda innledningsvis,

ingen banebrytende revisjon av kunnskapsinnholdet i norskfaget.² Begrepa som listes opp, er – ikke overraskende – gjengangere i mange tidligere læreplaner, og den tematikken de berører mer overordna, har vært til stede i morsmålsfaget helt siden undervisningsplanen for gymnasiet fra 1899. Den slår fast at elevene “skal ha nogen rede paa bygdemaalenes stilling”, og at det skal “gives en oversigt over de nuværende sproglige tilstande i vort land” (1899:10). Disse og liknende formuleringer i de tidlige læreplanverka kan ses som uttrykk for et språk-nasjonalt prosjekt som fra seint 1800-tall hadde som mål å framheve det “egentlige” norske språkstoffet, det vil særlig si lokale talemålsvarieteter i et diakront perspektiv, dvs. med forbindelseslinjer til et norrønt språksteg. Her var skolen ansett som en essensiell arena, noe sitatet fra Torleiv Hannaas ovafor illustrerer, og sjøl om også pedagogiske argument veide tungt for politikerne som i 1870-åra kjempa for bruk av folkemålet i skolen, var de nasjonale motiva helt vesentlige (jf. Jahr 1984:23, 32; Haugland 1985:35–37).

Etter betydelig politisk turbulens vedtok Odelstinget i 1878 at “[u]ndervisningen i Almueskolen saavidt muligt [bør] meddeles paa Børnenes eget Talemaal”, og i skolelovene av 1889 ble det foreskrevet at undervisninga skulle foregå på “det norske sprog”. Sjøl om det ikke var helt opplagt hva denne betegnelsen favna (jf. Jahr 1984:67–68), innebar formuleringa *de jure* ei klar oppvurdering av de språklige praksisformene til folk flest,³ og styresmaktene gikk i flere omganger ut med instruksjer til skoleverket om hvordan dette sosiale prosjektet skulle iverksettes på lokalplanet. I 1923 kom for eksempel denne formuleringa i et rundskriv fra kirkedepartementet: “Det er lærerens plikt å holde barnets talemål høit i ære, og han skal la barnet forstå og føle dette. Han skal oppmuntre det og hjelpe det til å tale sitt heimemål rent, klangfullt og godt” (sitert etter Jahr 1984:393).

Sammenlikna med i nabolanda har en i Norge gjennomgående lagt stor vekt på språkhistorisk kunnskap og innsikt i talemålsvariasjon i morsmålsopplæringa, og dette har utvilsomt bidratt til utbredelsen av en kulturell modell der det geolektale mangfoldet er helt essensielt i størrelsen “norsk språk” (eller “språk i Norge”). Forestillinger om standardspråk, normalspråk og landsgyldige språknormer har også hatt en plass, som i andre standardspråksamfunn, men det som over tid har skilt det norske språksamfunnet fra de fleste andre europeiske språksamfunn, er framhevinga av *fraværet* av et offisielt autorisert standard-talemål – Norge er sjølve Dialektriket eller Dialektparadiset (jf. f.eks. Jahr 2014; Mæhlum 2010:10; Mæhlum & Røyneland 2018).

Å lære norsk – og *om* norsk – har nødvendigvis vært ensbetydende med å lære om denne innrettinga av det norske språksamfunnet, og som nevnt kan

² Her blir kun læreplankstekster som omhandler norsk som førstespråk, omtalt.

³ *Norsktalende* folk flest, vel å merke, for andre språk (som samiske varieteter og øvrige minoritets-språk) ble som kjent langt ifra vist den samme anerkjennelsen (jf. Mæhlum & Hårstad 2018:298–300; Hoel 2018:499–500).

dette kunnskapsinnholdet gjenfinnes i alle læreplaner fra 1900-tallet – vel å merke med varierende tyngde og grad av eksplisitering. Blant anna er ikke termen “dialekt” innlemma før i læreplanene for forsøk med niårig skole fra 1960; forut for dette ble termer som “målføre”, “bygdemål” og “talemål” brukt. Men i 1960-planen kommer følgende formuleringer under kunnskapsområdet “Språklære” i faget norsk (1960:73): “En trekker opp hovedlinjene i vårt språks utvikling og orienterer seg om de offisielle målformer, dialekter og særsmål (yrkesspråk og sjargong).” Og vidare: “Læreren gjør oppmerksom på forskjellene mellom talespråk og skriftspråk, dialekt og rikkspråk, nynorsk og bokmål” (1960:90). I alle påfølgende læreplaner har begrepa “dialekt”, “nynorsk” og “bokmål” vært brukt i beskrivelsene av faglig innhold.

I Mønsterplanen av 1974 inngår disse forholda i formuleringer med tydelig preg av en politisk tidsånd som blant anna gav mye medvind til sosiolingvistisk (eller språksosiologisk) tankegods. I planene for norsk blir det sagt at elevene “[...] bør venne seg til å forstå forskjellige dialekter” (1974:96). At denne “tilvenninga” skal ses som del av et demokratiprojekt med økt språklig aksept som mål, kommer enda klarere til uttrykk når læreplanen vidare understreker at det å bli fortrolig med andres språklige uttrykksform vil “kunne bidra til større respekt for dem som taler annerledes” (1974:109). På samme side i planen blir det like eksplisitt sagt at møter med slike språkforskjeller vil bidra til at eleven får “utviklet sin språklige toleranse”. Dette språksynet er på flere vis noe nytt i læreplansammenheng, men samtidig kan det ses som en videreføring av en lang tradisjon med framheving av “folkemål”-dimensjonen ved den norske språk-virkeligheten.

Denne tilnærminga blir i det store og hele fulgt opp i Mønsterplanen av 1987. Blant anna blir det sagt at undervisninga i norsk skal gi elevene “[...] kjennskap til sidemålet og dialekter og utvikle tolerante holdninger til språk og språkbruk” (1987:129). Formuleringsmåten viser hvor tett og naturlig sambandet anses å være mellom det å lære om dialekter (og om toskriftspråkligheten) og det å utvikle språktoleranse. Dette blir ytterligere understreka under kunnskapsområdet “Dialekt og normalmål” (1987:142): “Elevene bør få høre eksempler på ulike slags talemål og dialekter, og de må få syn for mangfoldet i norsk tale og utvikle respekt og toleranse for den måten andre snakker på.” Her står “dialekter” interessant nok ikke som den eneste bestanddelen i det mangfoldet elevene skal utsettes for, men læreplanen går ikke nærmere inn på hvilke former for variasjon som kan tenkes å ligge i “ulike slags talemål”. Videre kan Mønsterplanen av 1987 ses som et slags direkte forbilde for 2013-versjonen av LK06 ved at den eksplisitt skriver inn dette kunnskapsstoffet på de første årstrinna. I en oversikt over emner og aktiviteter i 1.–3. skoleår blir det nemlig foreslått at elevene skal “[...] bli klar over skillet dialekt – nynorsk – bokmål” (1987:145), noe som likner mye på det læreplanmålet jeg forfølger her.

Læreplanverket som kom i forbindelse med reformen i 1997, inneholder også termen “dialekt”, og som i 1987 er den på plass allerede på de lågeste årstrinna: Elevene skal på andre årstrinn “bli vane med å høyre ulike dialekter” (1997:118), og de skal “granske sin egen dialekt” (1997:119) på tredje årstrinn. På sjuende årstrinn blir “dialekter” stilt sammen med “gruppespråk og språkbruken til jenter og gutar” (1997:124), og så blir både “talemål”, “dialekter” og “sosioklekter” brukt i læringsmåla for ungdomstrinnet.

Fra de ulike læreplantekstene fra 1970-åra og framover kan en identifisere visse tilløp til at flere aspekt ved språkmangfoldet i Norge blir forsøkt inkludert i norskfaget, men “dialekt”-begrepet blir like fullt stående som en grunnpilar. Og sjøl om det ikke alltid er like entydig, er det mest nærliggende å forstå “dialekter” som “stedsspesifikke subvarieteter”, altså med den geolektale dimensjonen i sentrum, i tråd med de gjeldende definisjonene i både *Bokmålsordboka* og *Nynorskordboka*. En slik forståelse av dialektbegrepet er trolig den mest utbredte på lekmannsnivået i alle vestlige språksamfunn sett under ett (jf. Britain 2004:268), sjøl om en i akademiske sammenhenger, særlig innafor sosiolingvistikken, også har definert dialekt både lingvistisk og psykologisk. I det første tilfellet som merkelapp på enhver relativt fokusert og homogen språklig kode uten hensyn til sosial status i et språksamfunn, og i det andre tilfellet som betegnelse for den språklige varieteten et individ tilegner seg først, uavhengig av dens samfunnsmessige funksjon eller status (Vikør 1988:44–45).

I den første versjonen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 videreføres “dialekt” som en hovedkonstituent i den norske språkvirkeligheten slik den blir tegna opp innledningsvis i læreplanen for norsk: “I Norge er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det tales mange ulike dialekter og sosioklekter, men også andre språk enn norsk.” Men utover dette må en helt til læringsmåla for 7. årstrinn før en finner igjen begrepet. Der skal eleven “kunne finne språklige særtrekk i sitt eget miljø og sammenligne med noen andre dialekter” og videre “eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skriving på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk”.

Mot denne bakgrunnen blir det klart at tilføyelsen i 2013-revisjonen, altså punktet om at eleven “skal kunne samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk”, ikke er noe radikalt tilskudd verken når det gjelder kunnskapsinnhold eller formuleringsmåte. Ordlyden “samtale om begrepene” antyder noe overordna om hvilke læringsaktiviteter som er aktuelle, og bruken av “begrepene” kan også sies å framheve et visst metaaspekt ved de tre størrelsene som listes opp. Ellers er det lite nytt, og det som blir fokuset her, er hvordan dette tillegget har blitt omsatt i pedagogiske tekster. Det vil altså si: Hvordan lærebokforfatterne velger å forholde seg til den lange tradisjonen med tematisering av den norske språktilstanden – med vekt på “dialekt”-begrepet.

3 Metode og materiale

3.1 Lærebokanalyse som kritisk nærlesing

Lærebokanalyse er enkelt sagt en måte å *nærlese* på, enten man er ute etter kvantitative eller kvalitative data (jf. Nicholls 2003; Selander 2010). Den nærlesinga jeg har gjort i denne studien, er særlig inspirert av ei grein av kritisk sosiolingvistikk som på engelsk kalles “critical language awareness” (CLA), med Norman Fairclough som en sentral skikkelse (Fairclough 1992). På grunnlag av framgangsmåter fra kritisk diskursanalyse arbeider man innfor dette feltet særlig med å avdekke hvordan språklige konvensjoner og praksiser er innhylla i maktrelasjoner og ideologiske forhold som folk flest ikke har noen bevissthet om. Som andre aktører innfor kritisk sosiolingvistisk (jf. f.eks. Duchêne, Moyer & Roberts 2013) er CLA-forskere opptatt av dynamikken mellom språklige forhold og sosial ulikhet, og derfor blir søkelyset ofte satt på domener der visse praksiser gjennomgår ei naturalisering som tilslører at de faktisk er sosialt konstituert, som blant anna språkopplæring og språkpolitikk (som også kan omfatte språk*policy*).

I ei slik tilnærming til pedagogiske tekster vil i prinsippet alle aspekt ved teksten være relevante for å kartlegge ideologiske avskygninger: grafisk utforming, narrative strukturer, metaforikk, syntaks, verbmodus osv. (jf. Van Dijk 1998:194–195). I denne sammenhengen har jeg ikke valgt noen spesifikk vektlegging i så måte, men benytter i stedet ei nokså holistisk fortolkningsramme som kan kaste lys over hvordan de aktuelle tekstene legitimerer og reproducerer eksisterende ideologier. Og naturligvis er det tale om nettopp *fortolkning*: Som Risager (2014:85) påpeker, kan man ikke si at et læremiddel uten videre gir uttrykk for ett bestemt bilde av verden: “Forfatteren leverer et oplæg, et betydningspotentiale, som læserne arbejder videre med og reagerer på, eller reagerer imod, ud fra deres viden og livserfaringer.” I mi lesing går jeg inn på noen slike betydningspotensial, med utgangspunkt i flere ulike aspekt ved tekstene, og diskuterer hvilke kulturelle modeller av den norske språkvirkeligheten de kan sies å formidle til leseren.

3.2 Læremiddel som er inkludert i studien

Etter læreplanrevisjonen i 2013 ble det igangsatt oppdatering av de fire mest brukte norsklæreverka for grunnskolen.⁴ Ett av disse, Aschehougs *Nye Zeppelin*, var ikke kommet i havn med komponentene for årstrinn 2 på analysetidspunktet,

⁴ Det er ikke helt lett å få innsyn i tall som sier noe eksakt om forlagas respektive markedsandeler osv., men det er grunn til å tro at de fire aktørene som er nevnt her, Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal, samla står for det aller meste av læreboksalget i dette segmentet. Det finnes noen andre aktører, men de har, så vidt jeg kan se, ikke oppdatert tekstene etter 2013-revisjonen, og de må antas å ha nokså marginale markedsandeler.

og dette verket er derfor ikke tatt med. De øvrige tre læreverkene har følgende komponenter (i den videre framstillinga blir verka omtalt kun med tittel):

Kaleido (Johansen & Tovsrud. Cappelen Damm Undervisning, 2014)
Lesebok A og B
Arbeidsbok A og B
Lærerens bok
Nettressurs (kaleido.cdu.no)

Ordriket (Bjerke, Garmann, Hagen, Mæhle & Ulland. Fagbokforlaget, 2015)
Lesebok A og B (både trykt og digital versjon)
Arbeidsbok A og B (både trykt og digital versjon)
Lærerveiledning
Nettressurs (ordriket.no)

Salto (Bjerke, Fjeld, Granly & Svanes. Gyldendal Norsk Forlag, 2014)
Elevbok A og B (både trykt og digital versjon)
Arbeidsbok A og B
Lærerens bok A og B
Digitale ressurser (“Øverom”, “Smart Tavle” m.m.)

Det er kun trykte versjoner av bøkene som er undersøkt. Jeg har videre sett på noen av de nettbaserte tilleggsressursene, men av praktiske årsaker har jeg utelatt nettressurser som er betalingstjenester.

3.3 Kort overblikk over innholdet

Det kan først og fremst slås fast at alle de tre læreverkene faktisk har inkorporert innholdet i det nye kompetansemålet. Dette går eksplisitt fram av lærerveiledningene, som på ulikt vis angir hvordan læreverkets deler korresponderer med læreplanens målformuleringer. Som en kanskje kan vente, er det ikke store mengder tekst som er føyd til på grunnlag av en så pass liten endring, men samtlige forfatterkollegier har egne det nye punktet noe plass. I nettressursene finner jeg ingen oppgaver eller tekster som kan sies å være relatert direkte til dette læreplanmålet. “Bokmål” og “nynorsk” er naturlig nok indirekte representert gjennom bl.a. grammatikkøvelser og ordleker som også fokuserer på kontraster mellom de to skriftnormene, men *begrepa* som sådan blir ikke berørt tekstlig. Av den grunn er de videre analysene basert kun på de trykte læremidlene.

I *Kaleido* er det to sider (Lesebok B, s. 78 og 79) som oppgis å skulle dekke “dialekt”-begrepet. De to påfølgende sidene skal dekke toskriftspråkligheten og relasjonen mellom tale og skrift, og så følger to sider med en litterær tekst (“Je er så gla at je er je” av Trond Brønne) som har innslag av talemålsnær ortografi, og som dermed kan settes i sammenheng med det aktuelle

kompetansemålet. Ingen element fra disse sidene reflekteres imidlertid i oppgavene i arbeidsboka.

Interessant nok er samme Brønne-tekst også brukt i *Salto* i kapittelet som skal dekke “samtale om begrepene dialekt, nynorsk og bokmål”. Denne og en annen Brønne-tekst presenteres over to sider (s. 14–15 i Elevbok A), og i tillegg kommer to sider om bokmål og nynorsk (s. 84–85 i Elevbok B). Heller ikke arbeidsbøkene som hører til dette verket, inneholder oppgaver som kan relateres direkte til temaet.

I *Ordriket* oppgis læreplanmålet å være ivaretatt av kapittel 7 “Årstider”. Kapittelet består av ni tekster av kjente forfattere (s. 6–25 i Lesebok B), men ingen tekstelement tematiserer “dialekt” eller skriftnormene direkte, sjøl om teksteksempla favner både bokmål og nynorsk. I arbeidsboka er derimot “Dialekt” og “Bokmål og nynorsk” overskrifter på to sider med oppgaver med tilknytning til læreplanmålet (s. 14–15). Kunnskapsinnholdet i læreplanmålet er dessuten parafrasert i tre målsetninger i starten av oppgavesettet i arbeidsboka.

Som nevnt har alle læreverka ei lærerveiledning som på ulike vis følger opp det som står i elevenes bøker. Disse har naturlig nok en noe annen status fordi de ikke kommer elevene direkte for øye, men de vil likevel bli trukket inn i analysene for å vise hvordan de utstyrrer læreren med mer eller mindre klare forslag til operasjonalisering av det lærestoffet elevbøkene byr på.

4 Analyser

4.1 Språk og sted

Et første motiv som kommer tydelig fram i analysen, er hvordan de tekstlige ressursene på ulike vis framhever koplinga mellom *dialekt* (eller *språk* mer generelt) og *sted*. Som flere har påpekt, er dette sambandet blant de mest naturaliserte ideologiene om språk (jf. f.eks. Auer 2013; Quist 2017), men det er like fullt iøynefallende hvor sterkt denne kulturelle modellen blir understreka allerede på 2. årstrinn.

Mest tydelig er det i *Kaleido*, som er veldig eksplisitt i sin *stedliggjøring*. Under overskrifta “Dialekter i Norge” følger en kortfatta verbaltekst som først poengterer at dette aspektet ved språklig variasjon henger sammen med geografi. Resten av teksten består av referanser til ulike norske byer:

En som kommer fra Bodø,
snakker på en annen måte
enn en som kommer fra Stavanger.
Eller fra Ålesund.
Eller fra Kongsberg.
Eller fra Kristiansund.

(Lesebok B, s. 78)

Nederst på sida blir det stilt to spørsmål til teksten, og det første, “Hva kaller vi ulike måter å snakke på i Norge?”, er åpenbart ment å skulle aktivere nettopp svaret “dialekt”. “Dialekt” blir dermed holdt fram som nevninga for “det å snakke på ulike måter”, og samtidig etableres et neksusforhold mellom språkvariasjon og geografi. Også illustrasjonen på denne sida tematiserer stedlig tilhørighet: På ei tegning av fire barn som leker, henvender den ene figuren seg direkte til leseren med spørsmålet “Hvor kommer du fra?”.

Relasjonen til det stedlige blir ytterligere sementert på motstående side: Under overskrifta “‘Jeg’ på ulike dialekter” ses et stilisert norgeskart omgitt av sju tegna hoder som er tillagt hver sin replikk som skal illustrere mangfoldet i pronomenvarianter: “[Pronomen] heter [fornavn]”.⁵ De sju personene er distribuert rundt på kartet, med gule forbindelseslinjer mellom tegningene og navngitte steder, noe som videre framhever stedlig tilknytning som det mest essensielle ved det å snakke forskjellig. Det samme gjelder det første av tre spørsmål nederst på sida, “Hvor bor Siri?”, som også tematiserer språkbrukerens kopling til et territorium uten at det lingvistiske blir berørt eksplisitt.

Interessant nok fungerer egentlig ikke utsagna fra de tegna figurene som reelle talemåleksempel, for bare pronomensformer blir skifta ut. Verbforma ‘heter’ står fast i alle de norske konstruksjonene, sjøl når det blir pekt til områder der denne uttalen neppe forekommer. Det er også verdt å påpeke det noe kuriøse ved at figuren som koples til Oslo, blir tilskrevet uttalevarianten ‘jeg’, uten hensyn til at ei slik form knapt finnes belagt noe sted i landet. I stedet for å velge en mer lydriktig notasjonsmåte som ‘jæi’ eller ‘jæj’ presenterer læreboka altså eleven for ei skriftform – og dermed ei naturalisering av sambandet mellom skriftbildet (for bokmål) og uttalen i dette geografiske området.

I delene av lærerveiledninga som hører til de nevnte elevboktekstene, kan man også finne et geografisk fokus. Som forslag til førlesingsaktivitet står (s. 137): “Se på kartet på side 79. [...] Finn cirka hvor dere bor på kartet.” Her blir det altså vist til det kartet jeg har beskrevet ovafor, og dette blir også trukket inn i forslaga til aktiviteter “under lesing” (s. 138): “Her må elevene bruke pilene og kartet for å finne ut hvor de ulike dialektene hører hjemme”.

Også *Salto* bruker et norgeskart i elevbokas deler som omhandler det aktuelle læringsmålet, men her er det knytta til temaet bokmål og nynorsk (Elevbok B, s. 84). På et kart som dekker omtrent en firedel av sida, er grønn og oransje farge brukt til å markere “utbredelsen” av henholdsvis nynorsk og bokmål i Norge. Etter alt å dømme er fargelegginga basert på de enkelte kommunenes valgte tjenestemål i henhold til mållovas § 5, og dermed ender store deler av kartet opp med å være grått, uten at dette er forklart nærmere. Verbalteksten på samme side tematiserer riktignok ikke forbindelsen mellom

⁵ Helt øverst på kartet (nord i Norge) er det plassert en figur som illustrerer (nord)samisk. Setninga “Mu namma lea Áilu” er imidlertid ikke helt parallell med de andre utsagna ettersom ‘mu’ ikke er subjektform av det personlige pronomenet, men kun brukes i akkusativ og genitiv.

målform og territorium, men i spørsmålene som følger, blir dette brakt på bane: “Hvor i Norge er det flest som skriver nynorsk?” (Elevbok B, s. 85). Lærerveiledninga inviterer på liknende vis til ei framheving av det territorielle (Lærebok B, s. 84): “Rett oppmerksomheten mot norgeskartet: Hva viser illustrasjonen? Hva betyr de oransje feltene på kartet? Hva betyr de grønne feltene? Hva forteller kartet oss om målformene i Norge?” Her er imidlertid ikke de grå, “språkløse” områda omtalt, og lærerveiledninga innbyr ikke direkte til å tematisere at begge målformer i prinsippet er knytta til alle deler av Norge. I stedet antydes igjen at språk tilhører eller bebor visse territorier: “[M]ajoriteten [av nynorskbrukerne] fins i de fire vestlandsfylkene og i de østlandske fjellbygdene” (ibid.).

Også i forbindelse med muntlig variasjon knytter *Salto*-lærerveiledninga an til den geografiske dimensjonen. I Lærebok A (s. 14) heter det: “Snakk om at vi snakker ulikt i forskjellige deler av landet, og at ulike måter å snakke på kalles dialekter”. Av all mulig språklig variasjon er det også her det geolektale som blir tematisert, og termen “dialekt” blir presentert som det sentrale begrepet for “det å snakke på ulike måter”. Den sistnevnte formuleringa kan for så vidt tenkes å favne alle typer variasjon, men ut fra sammenhengen er det mest sannsynlig at det også her siktes primært til geografiske forskjeller.

Ordriket har ikke med kart som illustrasjon, men også der blir “dialekt” umiddelbart kopla til geografi. I en kort tekst med overskrifta “Dialekt” i arbeidsboka (s. 14) presenteres følgende: “Norsk høres forskjellig ut rundt om i landet vårt. Vi sier vi har ulike dialekter.”

4.2 Det monolektale individet

En annen kulturell modell som kan leses ut av materialet, handler om relasjonen mellom individ og språkvarietet, og en sentral idé er at hver person har én dialekt, som har et navn. Denne forestillinga er ikke like framtreddende i de pedagogiske tekstene, men følgende formuleringer peker i ei slik retning:

“[...] på din egen dialekt”

“[...] på din dialekt”

“[...] eget talemål”

“Kjenner du noen som snakker en annen dialekt enn deg selv?”

“Hvilken dialekt snakker dere?”

“Er det noen elever eller lærere som snakker en annen dialekt enn resten av klassen?”

Sjøl om belegga ikke er tallrike, inneholder alle de tre læreverka spor av en kulturell modell med individuell monodialektalisme som normalitet. Alternative tilstander tematiseres ikke, heller ikke der samisk blir trukket inn og glimtvis synliggjør et språkmangfold utover det norske. At en person kan ha flere

varieteter eller språk, blir altså ikke presentert som en mulighet i noen av tekstene.

4.3 Muntlig vs. skriftlig riktighet – et bilde av intrikate språknormer

Det å “samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk”, som læreplanpunktet etterspør, innebærer sosiolingvistisk sett veldig komplekse problemstillinger knytta til relasjonen mellom normer for muntlig og skriftlig språkbruk i et språk-samfunn med ei temmelig særprega normeringshistorie. Lærebokforfatterne har derfor utvilsomt en krevende oppgave når denne tematikken skal omdannes til egne lærestoff for elever på 2. årstrinn. Blant anna inviterer læreplanmålet til å presentere et intrikat – og langt på vei særnorsk – prinsipp: nemlig at det muntlige domenet tillater et betydelig mangfold og formelt sett ikke forholder seg til en overordna *språkriktighet* (standardnorm), mens det skriftlige domenet derimot må det, vel å merke i to ulike varianter. Mens den ene språkbrukssfæren – den talte – i prinsippet er “fristilt”, er altså den andre – den skriftlige – bundet til to alternativer, de nasjonale normene bokmål og nynorsk.

I *Kaleidos* elevbok B (s. 80) finner vi for eksempel følgende verbaltekst med overskrifta “Skriftmål” som kan ses som ei minimalisert framstilling av denne balansegangen mellom liberalisme og normativitet: “Selv om vi snakker mange ulike dialekter i Norge, er det bare to ulike måter å skrive på. Vi skriver enten på bokmål eller på nynorsk.” På denne måten impliserer lærebokteksten at valg av språklig medium avgjør hvilket handlingsrom man har. Det dialektale blir samtidig ensidig kopla til muntlighet, mens skriftligheten henger sammen med de to nasjonale normene, eksemplifisert ved ett personlig brev på hver av målformene (s. 80–81). Som nevnt i delkapittel 2 åpna den første versjonen av LK06 for “eksperimentering med ulike språkvarianter i egen skriving” på 7. årstrinn, men dette punktet forsvant i revisjonen, og inntrykket fra de nyeste læreverka er at skriftligheten mer entydig er forbeholdt standardnormene. Det tilsynelatende deskriptive utsagnet “Vi skriver enten på bokmål eller på nynorsk” kan altså i realiteten leses som temmelig preskriptivt ved at det skisserer grenser for hvilken språkbruk skriving kan involvere. Det er likevel verdt å nevne at lærerveiledninga til *Kaleido* eksplisitt åpner for å nyansere denne grenseoppgangen. Som aktivitet til Brønne-teksten “Je er så gla at je er je” foreslås følgende (Lærerens bok, s. 139): “Snakk om at sangen er skrevet på dialekt, selv om dere akkurat har lært at det bare er to skriftmål i Norge. Når man skriver egne sanger eller tekster, står man fritt til å skrive som man vil.” Dette er ei vesentlig modifisering jamført med det som uttrykkes i elevboka, og antakelig forsøker man også med uttrykksmåten “egne sanger eller tekster” å få fram at privatsfæren og “skolske” eller profesjonelle skrivearenaer er underlagt forskjellige språknormer. At begge skriftnormer også rommer betydelig valgfrihet, blir ikke tematisert i noen av læreverka.

Som vi allerede har sett ovafor (kap. 2.3), har en sentral idé i diskursen om det norske språksamfunnet lenge vært at “dialekt” ikke har – og heller ikke bør ha – noe standardisert motstykke i Norge: Størrelser som normaltalemål eller standardtalemål er altså formelt sett ikke-eksisterende (jf. Mæhlum 2010). Denne kulturelle modellen er også den rådende i mitt materiale. For eksempel kan et sentralt budskap i *Kaleidos* tekst “Dialekter i Norge” (Lesebok B, s. 78) sies å være at det at folk snakker forskjellige dialekter, nettopp gjelder alle. Det finnes imidlertid spor av at den språklige virkeligheten også kan oppfattes annerledes. Lærerveiledninga til *Kaleido* lister nemlig opp et knippe forslag til førlesingsaktiviteter i tilknytning til den nevnte teksten, og ett av dem er slik: “Finn fram et klipp fra NRK Super, hvor programlederen snakker med dialekt” (Lærerens bok, s. 137). Sett i lys av diskursen som sier at “alle snakker dialekt”, framstår denne formuleringa lett paradoksal, for hva anna kan programlederen snakke enn dialekt? Her kan lærebokforfatterne ha lagt til grunn at NRK i visse sammenhenger krever bruk av normert tale (basert på bokmål og nynorsk), men siden dette kravet i liten grad gjelder barneprogram,⁶ kan man forstå formuleringa som et uttrykk for en kulturell modell som også innbefatter “ikke-dialekt”, altså ei form for normalmål eller andre varieteter som ikke anses som dekt av dialektbegrepet.

Ettersom samtlige læremidler framstiller talt variasjon utelukkende gjennom skrift, vil det naturlig nok kunne oppstå samrøre mellom de to dimensjonene som er uheldige på flere vis. Jeg har allerede nevnt at bokmålsforma ‘jeg’ får stå som representant for uttalevarianter fra Oslo-området, og i begge læreverka som har med Trond Brønnes tekster med talemålsnær ortografi (*Kaleido* og *Salto*), er det forslag til oppgaver som kan virke mer forvirrende enn klargjørende. I *Kaleido* foreslås følgende førlesingsaktivitet (Lærerens bok, s. 139): “Snakk om hvilke dialektord dere finner i tittelen, og hva tittelen betyr”. Og i tilsvarende bolk i *Salto* møter læreren denne instruksjonen (Lærebok A, s. 15): “Neste gang stopper du ved ordene som er skrevet på dialekt, og forklarer hva de betyr”. Begge disse formuleringene har som underliggende premiss at “dialekt” er det som skiller seg fra det vanlige skriftbildet (dvs. bokmål), og aktivitetene som foreslås, innebærer dermed ei jakt på det avvikende. At dialekten som ligger til grunn for den skriftlige teksten, faktisk også inneholder en mengde former som samsvarer med bokmålsnormen (og for så vidt også nynorsknormen), blir derimot ikke tematisert. Og lærerveiledningene viser heller ikke særlig stor bevissthet om at tekstene langt fra er noen systematisk gjengivelse av talemålet, noe ikke minst rene skriftvarianter som ‘hvis’ og ‘jeg’ er eksempler på. Når

⁶ Punkt 1.1 i språkreglene til NRK sier at “offisielt bokmål eller nynorsk” skal brukes i “nyhets-sendinger og programinformasjon”, mens punkt 1.2 sier at dialekt kan brukes – “også i riksdekkende sendinger” – i alle andre sammenhenger (jf. NRK 2010).

fokuset kun blir lagt på det som avviker fra bokmål,⁷ mister man dessuten lett av syne at det også forekommer eksempler på intraindividuell variasjon i teksten: Både ‘jeg’ og ‘je’ er brukt som personlig pronomen, og både ‘vart’ og ‘ble’ opptrer som preteritumsform. Dette kan sjølsagt en oppmerksom lærer ta tak i, men lærerveiledningene legger i første rekke opp til framletning av det som stikker seg ut når man jamfører med bokmål.

4.4 Faglig nivå og didaktisk støtte

Mine analyser har i mindre grad vektlagt kvaliteten på den pedagogiske innretninga på læremidla, men jeg vil kort omtale noen forhold som dreier seg om hvordan de ulike tekstene gir didaktisk støtte til det aktuelle kompetansemålet. Det er nemlig flere eksempler på spørsmål og oppfølgingsaktiviteter som i liten grad kan sies å innebære læring om “begrepene dialekt, nynorsk og bokmål”, og lærerveiledningene er dessuten på flere punkt ganske vage i sine tilrådinger.

Et eksempel er spørsmåla som blir stilt i forbindelse med Brønne-teksten (se ovafor) i elevboka til *Kaleido*: “Hvor mange ganger finner du ordet ‘je’ i teksten?” berører for så vidt det dialektale, men verken dette eller de to andre spørsmåla vil etter mitt skjønn medføre læring som læreplanen etterspør. På samme måte inneholder lærerveiledninga til *Ordriket* (s. 102) ei rekke spørsmål om emnet “Språk” i samband med et dikt på nynorsk. Blant dem er: “Hvor mange verselinjer har diktet?” Her blir begrepet “verselinje” aktivisert, men utover det er det lite læring om språk å hente.

En kan også lure på hvor mye støtte læreren finner i følgende førlesingsaktivitet som blir foreslått i *Kaleidos* lærerveiledning (s. 138): “Fortell elevene noe om språkhistorien i Norge, og forklar litt om hvorfor vi fikk to skriftmål.” Det finnes en god del liknende eksempler på at det meste av den videre avgrensninga av fagstoffet blir overlatt til læreren. Dét er nok ikke unikt for akkurat dette temaet, men med tanke på hvor komplekst læreplanmålet egentlig er, kunne det vært hensiktsmessig med noen flere holdepunkter for didaktiske valg.

Som nevnt inneholder læremidla flere spor av ei underliggende målsetting om å utvikle variasjonstoleranse, men en passasje fra lærerveiledninga til *Ordriket* (s. 105) skiller seg vesentlig ut ved å være temmelig eksplisitt i si formaning til læreren:

[D]et er viktig at læreren inntar en positiv holdning til at vi kan snakke og skrive på forskjellige måter i Norge. Grunnlaget for en positiv holdning til andres dialekter og til å skrive på begge målformer legges allerede på dette stadiet.

⁷ Det kan bemerkes at *Salto* markerer ‘skauen’ og ‘juge’ som “dialektform”, sjøl om disse er del av gjeldende bokmålsnorm. At også ‘vart’ og ‘sjå’ blir markert som “dialektform” uten hensyn til at variantene inngår i nynorsknormen, skyldes trolig at verket henvender seg til elever med bokmål som hovedmål.

Her blir altså en språkideologisk posisjon foreskrevet i klartekst, men det er samtidig verdt å merke seg at “dialekter” blir utpekt som det aspektet ved språkforskjeller som den positive holdninga skal rettes mot. I første ledd etterspørres toleranse for det å “snakke og skrive på forskjellige måter” generelt, mens andre ledd holder fram “dialekter” (og toskriftspråklighet) som objekt for toleransen. Man kan si at det igjen er mange aspekt ved det språklige mangfoldet som forsvinner ut av syne gjennom ei slik presisering.

Det å “kunne samtale om” komplekse lingvistiske begrep som “dialekt”, “nynorsk” og “bokmål” kan som nevnt synes å være et nokså ambisiøst mål for en andreklassing. Og det ser også ut til at de ulike læreverka tidvis strever med å finne ut hvilket nivå de egentlig sikter seg inn mot. I *Kaleido* brukes for eksempel et fagbegrep som “tonefall” i elevboka (s. 79) uten at dette blir forklart nærmere. *Salto* later derimot til å ha lågere forventninger til elevene når de i lærerveiledninga (s. 14) antyder følgende: “Tekstene er skrevet på Toten-dialekt og vil nok være for vanskelige å lese for mange andreklassinger.” Opplevelsen av hvor vanskelige tekstene er, henger naturligvis blant anna sammen med egen språkbakgrunn, men hvis man ser på trekka som avviker fra skriftnormen, er det med få unntak former som er kjent fra talemåla i mange deler av landet, for eksempel ‘kviler’ (presens av ‘kviler’), ‘tel’ (prep.), ‘sett’ (presens av ‘sette’) og ‘drekke’ (presens av ‘drikke’). Her kan man undres på om lærebokforfatterne undervurderer variasjonserfaringa hos den forestilte leseren.

5 Drøfting

Når jeg ovafor har kommet med så vidt kritiske bemerkninger til enkelte deler av læremidla, er det viktig å minne om at innholdet i de pedagogiske tekstene ikke alltid kan ses som resultatet av systematiske faglige overveielser, men heller er av en mer ureflektert karakter, og at det nettopp er internaliserte ideologier som har styrt pennen i mange tilfeller (jf. Risager 2014:78). Jeg mener altså ikke å påstå at lærebokforfatterne gjennomgående har valgt sine framstillingsmåter med overlegg. Ikke desto mindre er det interessant å belyse hvilke kulturelle modeller som dominerer, og videre drøfte mulige beveggrunner for de valga som er tatt – mer eller mindre bevisst – og hvilke ideologiske posisjoner som faktisk kan gjenfinnes i læremidla. Jeg har også vært innom potensielle *konsekvenser* av tekstenes innretning, og nettopp dette aspektet skal få noe mer plass i denne avsluttende bolken.

Som jeg har vist i analysen, har alle de tre læreverka implementert det nye læreplanmålet, og de pedagogiske tekstene som er ment å støtte opp om læringa knytta til det, har visse likhetstrekk på tvers av læreverk. Et interessant – om enn ikke direkte overraskende – funn er hvor tydelig “dialekt” holdes fram som den primære kategorien for klassifisering av språklig variasjon i Norge, og at variasjonen som berøres, utvetydig blir relatert til det territorielle eller geograf-

iske. Dette er som nevnt ovafor en kulturell modell som har ei lang historie i den vestlige verden (jf. også Auer 2013), og slik sett er det ikke helt forbausende at den står så sentralt også i de nyeste læreverka.

Likevel kan det være betenkelig at en så lett gir slipp på andre innganger til språklig mangfold, både på samfunns- og individnivå, særlig sett i lys av hvordan det norske språksamfunnet har utvikla seg de siste par generasjonene. Læreplanmål på høgere årstrinn trekker naturligvis inn ytterligere dimensjoner ved det språklige mangfoldet i Norge, men den læringa vil nødvendigvis skje på grunnlag av de kulturelle modellene som er etablert på andre årstrinn, med “samtale om begrepene dialekt, nynorsk og bokmål” som startpunkt. Og som jeg har vist, ligger mye til rette for ei fasttømring av neksusforholdet mellom språk, person og sted. Det høgst kompliserte begrepet “dialekt” etableres altså på andre årstrinn som et prisme som annen språkvariasjon blir betraktet gjennom og holdt opp mot. Historia om “Dialektlandet Norge” bebodd av monodialektale individer ligger dermed an til å bli reproduisert som det fundamentale særmerket ved dette språksamfunnet, mens variasjon langs andre dimensjoner blir mer sekundær. Engen, Kulbrandstad & Syversen (2006:12–13) er blant dem som har påpekt at norsk skole på denne måten har stått i fare for å underslå deler av de språklige realitetene og gi visse deler av variasjonsbredden forrang. Som Opsahl & Røyneland (2016) påviser, har nye variasjonsfenomener i norsk, som multi-etnolektisk stil (“kebabnorsk”), etter hvert fått økt innpass i norsklæreverk for videregående skole, men da blir også denne variasjonen ramma inn som nettopp “dialekt” for å legitimere den som fullverdig del den norske språkvirkeligheten.

Den tidlige framhevinga av *dialektaliteten* trenger ikke nødvendigvis å være problematisk, men i ei tid der forbindelsen mellom språk og sted utfordres på mange vis (jf. f.eks. Auer & Schmidt 2010; Quist 2017), kan det være mange grunner til å modifisere en slik normalitet. Dét bidrar disse tre læreverka i liten grad til. Tvert imot kan de på flere områder leses som uttrykk for et homogenitetsideal som Blommaert & Verschueren (1998) har kalt “the dogma of homogeneity”, og som harmonerer dårlig med den språklige og kulturelle pluralismen som kjennetegner store deler av verden i dag. Norskfagets evne til å ta innover seg denne samfunnsmessige utviklinga har vært kritisert i flere tiår allerede: I midten av 1990-åra stilte for eksempel Berg Eriksen (1996:97) spørsmålet om norskfagets ideologiske komponent var “forenlig med et multi-kulturelt samfunn i en verden hvor altfor heftige nasjonale identitetsbestrebelse virker anakronistiske”. Et eksempel på en slik anakronisme kan være nettopp et dialektbegrep som i så stor grad vektlegger det Åmås (2016) har kalt “den norske rotmetafysikken”, dvs. ei holdning som ser en persons identitet primært som resultatet av geografisk opphav og røtter. Som Røyneland (2017:93–94) peker på, har økt mobilitet både sosialt og geografisk gjort at stadig flere potensielt kommer i konflikt med denne formen for stedsdeterminisme. Blant anna gir dette seg utslag i språklige praksisformer som kan gå på tvers av

forventningene som følger med “rotmetafysikken”. “Dialektalitet” som kulturell modell forutsetter at hvert individ har én dialekt, og at denne stemmer overens med det stedet man “egentlig” kommer fra. Flere studier viser at fenomenet som bidialektalisme og dialektblanding later til å være på frammarsj (se referanser hos f.eks. Mæhlum & Røyneland 2018; Ommeren 2016), men de passer dårlig i denne modellen, noe som gjør at de tidvis blir møtt med sosiale sanksjoner (jf. Røyneland 2017:99–100).

Den språklige liberalismen som står sentralt i modellen av Norge som “dialektparadis”, det Mæhlum & Røyneland (2009:227) omtaler som en utprega pro-dialektideologi, kan nemlig ha ei langt mer problematisk side ved at den foreskriver ulike puristiske og normative holdninger som også involverer strenge krav om stedslojalitet. Et temmelig outrert eksempel på hvordan den tveeggja pro-dialektideologien kan komme til uttrykk, finner vi i *Barnas norgesatlas*, riktignok ikke et læreverk, men like fullt ei fagbok for unger: “Alle snakker en eller annen dialekt. Alle dialekter er like gode. Du bør holde på dialekten din. Den forteller hvor du hører hjemme” (Nystad 1991:209). Dersom et slikt ideal får dominere i et språklig klima, vil ei rekke språklige praksisformer framstå som illegitime eller som anomalier i kontrast til det normale og “reine” (jf. Mæhlum 2011).

Det punktet i læreplanen som er forfulgt her, er ikke den eneste delen av opplæringa som skal bidra til forståelse av den norske språkvirkeligheten, men isolert sett kan de pedagogiske tekstene som har sitt utspring i dette læringsmålet, sies å ha mange kjennemerker av tradisjonen som Blommaert (2010:10–11) kaller “the sociolinguistics of distribution”, det vil si ei variasjonistisk tilnærming som legger hovedvekta på “language in place”. Språk antas med andre ord å ha “sin plass” innafor et gitt territorium, og utforskning av språk i denne tradisjonen vil si å lage statiske øyeblikksbilder (‘snapshots’) av en språklig tilstand som i realiteten er prega av konstant bevegelse. Blommaert (ibid.) er blant dem som tar til orde for å erstatte en slik distribusjons-sosiolingvistikk med en *mobilitets-sosiolingvistikk* som “[...] focuses not on language-in-place but on language-in-motion, with various spatiotemporal frames interacting with each other”. Ved å legge vekt på mobilitet vil forholdet mellom språkbruker og sted måtte forstås på nye måter, og man vil også måtte revurdere konseptualiseringa av stedet som en “beholder” for språk (Auer 2013). Dette innebærer blant anna å tone ned det dominerende synet på språk som diskrete, tellelige og monolittiske sett av lingvistiske ressurser og heller vektlegge det dynamiske og hybride ved individas språklige praksiser: “[I]t is far more productive analytically to focus on the very variable ways in which linguistic features with identifiable social and cultural associations get clustered together whenever people communicate” (Blommaert & Rampton 2011:1). Tankegangen har særlig vunnet fram gjennom begrepet “transspråking” (eng. “translanguaging”) som har fått solid fotfeste innafor forskning på

språkopplæring og flerspråklighet (se f.eks. Creese & Blackledge 2015; García & Wei 2014).

Det vil nok ennå gå noe tid før ei slik tilnærming til språklig pluralisme får vesentlig innpass i norske læreplaner, men det er verdt å merke seg at skissene til læreplaner i norsk som ble lagt ut til høring i oktober 2018,⁸ er “dialektfrie” i den forstand at begrepet “dialekt” ikke er brukt en eneste gang. I stedet brukes uttryksmåter som “språklig mangfold”, “mangfoldig språkkultur”, “talespråket”, “eget talespråk” og “språkbruk”, og det blir interessant å følge med på hvordan denne begrepsbruken i neste omgang blir omsatt i pedagogiske tekster – og i klasseromspraksis.⁹

6 Avrunding

Denne studien har kasta lys over hvordan læreverk kan inngå i videreføringa av visse ideologier eller forestillinger om den språklige virkeligheten. I denne sammenhengen gjelder det særlig historia om “Dialektriket Norge”, som reproduseres i tre læreboktapninger på grunnlag av ett læreplanmål. På forskjellig vis spinner de pedagogiske tekstene videre på veletablerte kulturelle modeller der “dialekt”, i betydninga “stedsspesifikk subvarietet”, står som det sentrale omdreiningspunktet og dermed blir den primære optikken for mye annen språklig variasjon. Jeg har argumentert for at den på mange måter prisverdige oppvurderinga av det tradisjonelle talemåls mangfoldet kan stå i fare for å bevirke språklig intoleranse i andre retninger, fordi en del språklige praksisformer på individnivået blir usynliggjort eller underkommunisert. Sett fra den kritiske sosiolingvistikkenes ståsted er det ingen tvil om at det norske språksamfunnet preges av en verdifull egalitarisme som er mer framherskende enn i de fleste andre standardspråksamfunn. Denne relativt store sosiodialektale “tak-høgda” har imidlertid sine begrensninger (jf. f.eks. Mæhlum & Røyneland 2009; 2018). I artikkelen har jeg forsøkt å vise at læremidlas framstilling av Norge som et dialektland i seg sjøl kan sies å bidra til dette. Jeg har antyda hvordan de pedagogiske tekstene ikke bare rommer fagstoff, men også reflekterer sosiale normer og kulturelle verdier som griper inn i den enkelte elevens språklige sosialisering. Gjennom sine – mer eller mindre bevisste – valg av hvilke forhold som skal være representert i læremidla, påvirker lærebokforfatterne det utsynet elevene får til sine språklige omgivelser, og etterlater dem med et visst klassifikasjonssystem for språklig variasjon som ikke alltid er like inkluderende.

Ei nærlesing som denne berører også det problematiske ved at produksjonen av lærebøker siden 2000 ikke har vært underlagt noen nasjonal godkjenningssordning (se f.eks. Bratholm 2001). Da denne ordninga ble nedlagt, ble kvalitets-

⁸ Både utkasta og høringssvar som kom inn før fristen den 15. november 2018, ligger tilgjengelige her: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/forste-skisse-til-nye-lareplaner/>

⁹ Begrepsbruken har allerede avfødt debatt i fagmiljøa, jf. Vangsnes (2019) og svar fra Tonne (2019).

kontrollen et lokalt anliggende, og slik har forlag og lærebokforfattere i praksis blitt stående alene i prosessen med utvalg og vinkling av fagstoff. Det nedslaget jeg har gjort her, viser at det er gode grunner til at også fagmiljøa oftere kaster et kritisk blikk på læremidla.

Referanser

- Apple, M. 2004. *Ideology and Curriculum*. 3. utg. New York: Routledge Falmer.
- Auer, P. 2013. FRAGL 16: The Geography of Language: Steps toward a New Approach. Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik. <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/2013.16>
- Auer, P. & Schmidt, J.E. (red.). 2010. *Language and Space. Theories and Methods*. Berlin: De Gruyter.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1991. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Bjerke, C., Garman, G.A., Hagen, M.M., Mæhle, L. & Ulland, G. 2014. *Ordriket*. Lesebok 2A og 2B, Arbeidsbok 2A og 2B, Lærerveiledning 2. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerke, K.K., Fjeld, S.M., Granly, A. & Svanes, I.K. 2014. *Salto 2*. Elevbok 2A og 2B, Arbeidsbok 2A og 2B, Lærerens bok 2A og 2B. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Blommaert, J. & Rampton, B. 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13(2), 1–22. www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1
- Blommaert, J. & Verschueren, J. 1998. The Role of Language in European Nationalist Ideologies. I B.B. Schieffelin, K.A. Woolard & P.V. Kroskrity (red.), *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York, Oxford: Oxford University Press, 189–210.
- Bratholm, E. 2001. *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889–2001: en historisk gjennomgang*. Fokus på pedagogiske tekster. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Britain, D. 2004. Dialect and accent. I U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier & P. Trudgill (red.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Vol 1., 2. utg. Berlin: De Gruyter, 267–273.
- Creese, A. & Blackledge, A. 2015. Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Curdt-Christiansen, X.L. 2017. Language Socialization Through Textbooks. I P.A. Duff & S. May (red.), *Language Socialization, Encyclopedia of*

- Language and Education*. Cham: Springer International Publishing, 195–210. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02255-0_15
- D'Andrade, R. 1987. A folk model of the mind. I D. Holland & N. Quinn (red.), *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 112–148.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511607660.006>
- D'Andrade, R. & Strauss, C. (red.). 1992. *Human Motives and Cultural Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139166515>
- Dirven, R., Frank, R. & Pütz, M. 2003. Introduction: Categories, cognitive models and ideologies. I R. Dirven, R. Frank, & M. Pütz (red.), *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1–21. <https://doi.org/10.1515/9783110892901.1>
- Dirven, R., Frank, R. & Pütz, M. (red.). 2003. *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings*. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110892901>
- Duchêne A., Moyer, M.G. & Roberts, C. (red.). 2013. *Language, Migration and Social Inequalities: A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol: Multilingual Matters.
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. & Syversen, E.-M. 2006. Nasjonale fellesskap – grenser og rammer. En opptakt til bokas problemstillinger. I T.O. Engen, L.A. Kulbrandstad & E.-M. Syversen (red.), *Monokultur og multikultur. Nasjonsbyggende diskurser 1905–2005*. Hamar: Oplandske bokforlag, 5–30.
- Eriksen, T.B. 1996. Norskfaget i idéhistorisk perspektiv. I L. Bliksrud & V. Ystad (red.) *Norskfaget fra førskole til forskning. Elleve konferansebidrag 1995*. Oslo: H. Aschehoug & Co, 97–102.
- Fairclough, N. (red.). 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Falck-Ytter, C. 1999. Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer. I E.B. Johnsen mfl., *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug, 54–60.
- García, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Geeraerts, D. 2003. Cultural models of linguistic standardization. I R. Dirven & M. Pütz (red.), *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 25–68.
<https://doi.org/10.1515/9783110892901.25>
- Hannaas, T. 1918. Folkemaal og Folkemaals-gransking. Fyrste-fyrelesing ved Bergens Museum 18. oktbr. 1918. *Syn og Segn*, 25, 50–67.
- Haugland, K. 1985. *Striden om skulespråket. Frå 1860-åra til 1902*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. 2012. Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport. NF-rapport nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hoel, O.L. 2018. Unionstida med Sverige. I A. Nesse (red.), *Norsk språkhistorie IV. Tidslinjer*. Oslo: Novus, 425–502.
- Holland, D. & Quinn, N. (red.). 1987. *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511607660>
- Jaffe, A. 2009. The production and reproduction of language ideologies in practice. I N. Coupland & A. Jaworski (red.), *The New Sociolinguistics Reader*. 2. utg. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 390–404.
- Jahr, E.H. 1984. *Talemålet i skolen*. Oslo: Novus.
- Jahr, E.H. 2014. *Language Planning as a Sociolinguistic Experiment: The Case of Modern Norwegian*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
<https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748637829.001.0001>
- Johansen, R. & Tovsrud, M.J. 2014. *Kaleido 2*. Lesebok 2A og 2B, Arbeidsbok 2A og 2B, Læreren bok 2. Oslo: Cappelen Damm Undervisning.
- Juuhl, G.K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. 2010. *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Rapport 1/2010. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. 1974. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo:] Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kroskrity, P.V. 2004. Language ideologies. I A. Duranti (red.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell, 496–517.
<https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch22>
- Luke, A. 1988. *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Luke, A. 2015. Cultural content matters: A critical sociology of language and literacy curriculum. I C. Weininger & X.L. Curdt-Christiansen (red.), *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education*. London: Routledge, 130–136.
- Luke, A., Woods, A. & Weir, K. (red.). 2013. *Curriculum, Syllabus Design and Equity: A Primer and Model*. New York: Routledge.
- Mæhlum, B. 2010. Standardtalemål? Naturligvis! En argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 27(1), 7–26.
- Mæhlum, B. 2011. Det “ureine” språket. Forsøk på en kulturemiotisk og vitenskapsteoretisk analyse. *Maal og Minne*, 1, 1–31.

- Mæhlum, B. & Hårstad, S. 2018. Nasjonale og regionale identiteter. I T. Bull (red.), *Norsk språkhistorie III. Ideologi*. Oslo: Novus, 245–326.
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. 2009. Dialektparadiset Norge – en sannhet med modifikasjoner. I H. Hovmark, I. Sletten & A. Gudiksen (red.), *I Mund og Bog. 25 artikler om sprog tilegnet Inge Lise Pedersen på 70-årsdagen d. 5. juni 2009*. Copenhagen: Nordisk forskningsinstitut, Københavns universitet, 219–231.
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. 2018. Dialekt, indeksikalitet og identitet. Tilstandsrapport fra provinsen. I T.K. Christensen mfl. (red.), *Dansk til det 21. århundrede – sprog og samfund*. København: U Press, 247–262.
- Ndura, E. 2004. ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 143–153.
<https://doi.org/10.1080/07908310408666689>
- Nicholls, J. 2003. Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 1–17.
- NRK. 2010. *Språkhåndbok for NRK*. Utgitt av språkutvalget ved NRK.
- Nystad, J.F. 1991. *Barnas norgesatlas*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag / Bokklubbens Barn.
- Ommeren, R. van. 2016. *Den flerstemmige språkbrukeren. En sociolingvistisk studie av norske bidialektale*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU.
- Opsahl, T. & Røyneland, U. 2016. Reality rhymes – Recognition of rap in multicultural Norway. *Linguistics and Education*, 36, 45–54.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.06.003>
- Palmer, G. 1996. *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. Austin: University of Texas Press.
- Quinn, N. & Holland, D. 1987. Culture and cognition. I D. Holland & N. Quinn (red.), *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–40. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607660.002>
- Quist, P. 2017. Sprog – krop – sted. Dialektsamfundets meningskabende orden. I J.-O. Östman, C. Sandström, P. Gustavsson, L. Södergård (red.), *Ideologi, identitet, intervention: Nordisk dialektologi 10*. Nordica Helsingensia, Vol. 48. Helsingfors: Helsingfors universitet, 57–72.
- Risager, K. 2014. Om at analysere kultur i læremidler. *Sprogforum*, 59, 78–86.
- Røyneland, U. 2017. Hva skal til for å høres ut som du hører til? Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge. I J.-O. Östman, C. Sandström, P. Gustavsson, L. Södergård (red.), *Ideologi, identitet, intervention: Nordisk dialektologi 10*. Nordica Helsingensia, Vol. 48. Helsingfors: Helsingfors universitet, 91–106.
- Schissler, H. 1989. Limitations and priorities for international social studies textbook research. *The International Journal of Social Education*, 4, 81–89.

- Selander, S. 2010. En hermeneutisk læsning av pedagogiske tekster. I S.V. Knudsen & B. Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnæringer til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 32–51.
- Sharifian, F. 2017. *Cultural Linguistics. Cultural conceptualisations and language*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clsc.8>
- Tonne, I. 2019. Å ta telling. Språklig mangfold i fagfornyelsen LK20. *Prosa.no*. <http://prosa.no/debatt/a-ta-telling-spraklig-mangfold-i-fagfornyelsen-lk20/>
- Undervisningsplan for gymnasiet. I henhold til Lov om høiere almenkoler af 27de juli 1896*. 1899. Kristiania: Det Norske Aktieforslag.
- Utdanningsdirektoratet. 2018. Skisser til læreplan i norsk. Publisert på nett 18. oktober 2018: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>
- Van Dijk, T. 1998. *Ideology – A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Vangsnes, Ø.A. 2019. Sentrum og periferi i det nye norskfaget. *Prosa*, 4, 38–46.
- Vikør, L.S. 1988. *Språkplanlegging: Prinsipp og praksis*. Oslo: Novus.
- Weininger, C. & Curdt-Christiansen, X.L. 2015. *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814223>
- Williams, R. 1989. Hegemony and the selective tradition. I S.C. De Castell, A. Luke & C. Luke (red.), *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*. London: Falmer Press, 56–60.
- Åmås, K.O. 2016, 17. mai. Hva vil det si å være norsk i dag? *Aftenposten*, s. 16.

English title and abstract

The textbook as agent in the reproduction of linguistic realities: A critical close reading of three textbooks for the Norwegian subject in lower primary school

This article presents an analysis of three textbooks for the Norwegian subject in primary school (school year 2) with particular emphasis on a competence aim which was added to the curriculum in the 2013 revision. This learning outcome concerns the ability to “discuss the concepts of dialect, *Bokmål* and *Nynorsk* [the two written standards]”. By focussing on how this concrete curricular amendment has been interpreted in pedagogical texts, the study seeks to make evident how teaching materials reproduce certain conceptions of language, here labelled cultural models, and how they thereby potentially indicate what should be regarded as linguistic normalities, and implicitly also what deviates from these normalities. The analyses demonstrate that the textbooks generally emphasise the relation between language and place, and that the monolingual (or monolectal) speaker is foregrounded. On the contrary, most other forms of linguistic variation – both intra- and inter-individual – are entirely omitted from the pedagogical texts on this point. The article discusses the authors’ possible impact on the pupils’ systems of classification of and views on their linguistic surroundings. A main impression is that the three textbooks largely reproduce

the narrative of Norway as “The realm of dialects” – with little regard to the fact that the linguistic realities have changed substantially over the last decades.

Keywords: language socialisation, textbook analysis, dialect, critical language awareness (CLA), linguistic realities, cultural models

Stian Hårstad
Førsteamanuensis

Institutt for språk og litteratur
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
stian.haarstad@ntnu.no