

Trude Mariell Melås

Nynorsk som bruksspråk?

Ein studie av presentasjon og bruk av nynorsk som sidemål i to lærebøker for ungdomstrinnet

Masteroppgåve i norskdidaktikk

Rettleiar: Randi Solheim

Juni 2021

Trude Mariell Melås

Nynorsk som bruksspråk?

Ein studie av presentasjon og bruk av nynorsk som sidemål i to lærebøker for ungdomstrinnet

Masteroppgåve i norskdidaktikk
Rettleiar: Randi Solheim
Juni 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Samandrag

Denne studien er ein analyse av korleis nynorsk er presentert i to lærebøker for norskfaget. Bakgrunnen for analysen er den prinsipielle, men ikkje reelle, jamstillinga mellom bokmål og nynorsk. Som eit bakteppe er det gjort reie for vektlegginga av kompetanse i nynorsk og bokmål i dei siste læreplanane, i tillegg til tidlegare og gjeldande språkpolitikk. Det teoretiske grunnlaget er sosiolingvistiske og diskursanalytiske perspektiv, der språklege ideologiar, domeneoppfatningar og markertheit er sentrale omgrep.

Studien er ein kritisk diskursanalyse av *Kontekst 8-10 Basisbok* og *Synopsis Håndbok 8-10*. Metoden som er valt er inspirert av Norman Fairclough sin modell for kritisk diskursanalyse, med bruk av dei tre nivåa for sosiale hendingar, sosiale praksisar og sosiale strukturar. Analysen er delt i fire hovudkategoriar for bruk og eksponering, teksttypar, oppgåver og eksplisitt markering

Funna viser at lærebøkene i stor grad legg til rette for eksponering av tekstar skrivne på nynorsk, og forlaga har såleis gjort eit forsøk på å jamstille skriftspråka i bøkene. Analysen avdekkjer likevel at nynorsk blir redusert til lesespråk, og at det er lagt vekt på reseptiv nynorskkompetanse. Arbeidet med skriftleg nynorsk er konsentrert om eitt kapittel i lærebøkene, der særleg læreboka *Synopsis* legg opp tradisjonell nynorskopplæring med grammatikk og rettskrivingsoppgåver. *Kontekst* har ei lik tilnærming, men med meir vekt på progresjon mot produktiv nynorskkompetanse. Studien viser såleis at møtet med nynorsk i dei to basisbøkene ikkje aleine gir grunnlag for å gjere elevane til kompetente nynorskbrukarar.

Abstract

This study is an analysis of how *nynorsk* is presented in two different course books for the norwegian subject. The analysis is rooted in the principal, but not accurate equal portrayal of bokmål and nynorsk. To provide important information, this study will explain the emphasis of competence in nynorsk and bokmål in the latest curriculum, in addition to explore former and present language politics. The theoretical foundation is based in sociolinguistic and discourse analytical perspectives, where language ideologies, perception of language domains and salience are central terms.

The study is a critical discourse analysis of *Kontekst 8-10 Basisbok* og *Synopsis 8-10 Håndbok*. The chosen method is inspired by Norman Faircloughs model for critical discourse analysis, including the three levels for social events, social practices and social structures. The analysis consists of four main categories for use and exposure, text, tasks and explicit marking.

The course books greatly facilitate exposure of texts written in nynorsk, and have therefore made an effort to equalize the written languages. However, the analysis show that nynorsk is reduced to a reading language, and that the emphasis is on receptive nynorsk-competence. The training in nynorsk is concentrated in one chapter of the course books, and in the course book *Synopsis* one can for example see that the emphasis is on traditional grammar and spelling tasks. *Kontekst* has a similar approach, but with a wider focus on progression for the pupils productive competence. The study of the course books therefore show that there is still work to be done before Norwegian students can be described as competent users of nynorsk.

Forord

Tida som student har vore ei spennande reise, og eg har elska kvart sekund. No er siste punktum sett, og seks fantastiske og lærerike år er over. Det kjennes både vemodig og naturleg. Eg sit igjen med gode vener og minner for livet. Eg vil takke kollokvegruppa gjennom heile grunnutdanninga: Alex, Janne og Ragnhild. Takk for gode faglege samtalar, litt frustrasjon og mykje latter. Det gode grunnarbeidet vi la saman, har gjort meg godt rusta for denne siste delen av reisa.

Den største takka må rettast til Randi Solheim. Ein framifrå rettleiar, med ei unik evne til å imøtekome mine behov og løfte blikket mitt. Takk for at du både har lese brukarrettleiinga og hjelpt meg å skru saman trillebåra mi.

Eg vil òg uttrykke takknemlegheit ovanfor medstudentane mine på dei to lesesalane. Det trygge miljøet, dei mange gode faglege samtalanane og mykje glede og tull, har verkeleg gjort lange dagar og netter verdt å halde ut.

Ikkje minst vil eg rette ein takk til Therese, som i innspurten sto klar for rask og effektiv språkvask etter kvart som orda mine kom på plass.

Til slutt må ein stor takk rettast til familien, som alltid har støtta, motivert og heia meg fram. De har heile tida hatt trua på at eg skal klare det, og no kjennes det som de fekk rett.

Trondheim, 8. juni 2021

Trude Mariell Melås

Innholdsliste

| | |
|--|----|
| Figurar | x |
| Tabellar | x |
| 1 Innleiing | 11 |
| 1.1 Aktualisering | 11 |
| 1.2 Tema for oppgåva..... | 12 |
| 1.3 Val av teori | 12 |
| 1.4 Problemstilling | 13 |
| 1.5 Disposisjon | 14 |
| 2 Bakgrunn | 15 |
| 2.1 Nynorsk og bokmål i det norske språksamfunnet – historie, prinsipp og praksis ... | 15 |
| 2.2 Språkpolitikken og skulen | 18 |
| 2.3 Læremiddel som realisering av språkpolitikk og læreplaner | 22 |
| 3 Teori og tidlegare forskning | 25 |
| 3.1 Tidligare forskning på språkleg jamstilling i skulen | 25 |
| 3.2 Sosiolingvistiske og diskursanalytiske perspektiv | 29 |
| 4 Metode | 35 |
| 4.1 Kritisk diskursanalyse – eit teoretisk og metodisk bakteppe | 35 |
| 4.1.1 Refleksjon rundt Fairclough si tilnærming til kritisk diskursanalyse og kva det inneber for mi forskning | 36 |
| 4.2 Dei ulike diskursnivåa i mitt prosjekt..... | 39 |
| 4.3 Analysekategoriane..... | 40 |
| 4.3.1 Bruk og eksponering, teksttypar og oppgåver..... | 42 |
| 4.3.2 Eksplisitt markering og domeneoppfatningar | 44 |
| 5 Analyse | 45 |
| 5.1 Avgrensing og presiseringar | 45 |
| 5.2 Presentasjon av læreverka..... | 46 |
| 5.2.1 Kontekst..... | 47 |
| 5.2.2 Synopsis..... | 48 |
| 5.3 Bruk og eksponering | 49 |
| 5.3.1 Mengd, plassering og funksjon | 49 |
| 5.3.2 Tekstar om og på nynorsk | 50 |
| 5.4 Teksttypar | 54 |
| 5.5 Oppgåver | 59 |
| 5.6 Eksplisitt markering | 67 |
| 5.6.1 Grafisk markering | 67 |

| | |
|---|----|
| 5.6.2 Verbal og metaspråkleg markering..... | 70 |
| 6 Drøfting | 73 |
| 6.1 Bruk og eksponering av nynorsk..... | 73 |
| 6.2 Kunnskap om språk | 73 |
| 6.3 Tekstar omsett frå originalspråk til nynorsk | 75 |
| 6.4 Korleis er nynorsk representert gjennom tekstutvala? | 76 |
| 6.5 Kva kompetanse i nynorsk legg oppgåvene til rette for? | 79 |
| 7 Lærebøkene i eit overordna perspektiv | 81 |
| 7.1 Korleis og i kva grad framstår omtale og bruk av nynorsk i lærebøkene som markert – i direkte og overført tyding? | 81 |
| 7.2 Korleis bidreg læreverka, via læreplanane, til å realisere norsk språkpolitikk?..... | 83 |
| 7.3 Oppsummering, didaktiske implikasjonar og vegen vidare | 85 |
| Litteratur | 87 |

Figurar

| | |
|--|----|
| Figur 1: Fortellingen om stjernehimlen..... | 54 |
| Figur 2: Døme på rammetekst i Synopsis | 58 |
| Figur 3: Døme på korleis Synopsis bruker tekstane gjennom kapitla | 59 |
| Figur 4: Døme på øvingsoppgåver i Kontekst | 64 |
| Figur 5: Oppslag frå kapittel 8.2 i Kontekst..... | 68 |
| Figur 6: Tabellar og fargekoding i Kontekst..... | 68 |
| Figur 7: Ordforklaring frå <i>Det er den draumen</i> i Synopsis | 69 |
| Figur 8: Grafisk framstilling av likskapar og forskjellar i dei to skriftspråka i Kontekst ... | 69 |
| Figur 9: Oppgåve frå kurs 8.2 i Kontekst | 70 |

Tabellar

| | |
|--|----|
| Tabell 1: Strukturering av hovuddelar og kapittel i Kontekst | 47 |
| Tabell 2: Strukturering av hovuddelar og kapittel i Synopsis | 48 |
| Tabell 3: Oversikt over ulike typar nynorsktekstar i læreboka Kontekst | 56 |
| Tabell 4: Oversikt over ulike typar nynorsktekstar i læreboka Synopsis | 57 |
| Tabell 5: Oversikt over fordeling av oppgåver i Kontekst | 61 |
| Tabell 6: Fordeling av dei fire oppgåvetypene i Kontekst | 62 |
| Tabell 7: Oversikt over fordeling av oppgåver i Synopsis | 65 |
| Tabell 8: Fordeling av dei fire oppgåvetypene i Synopsis | 66 |

1 Innleiing

1.1 Aktualisering

I ei lita bygd på Vestlandet vaks eg opp med nynorsk overalt rundt meg. Den sjølvsahte målforma for heile grunnskulen var nynorsk, og alt frå varsel om feing til lappar om dugnad på den lokale butikken, var skriva på same målform. Ved overgangen til vidaregåande skule var nynorsk den sjølvsahte målforma. Då eg det andre året på vidaregåande tok avgjerda om å byte hovudmål til bokmål, var dette grunna i ein tanke om at eg trengte treninga i bokmålet. Slik blei eg umedvite ein del av statistikken. Ein statistikk som seier at dei fleste elevar som byter frå nynorsk til bokmål, gjer det ved overgangen til ny skule (Staalesen 2014; Wold 2019). For elevane som utgjer denne statistikken, er det fleire faktorar som spelar inn. For min del var bytet gjort av taktiske grunnar, altså eit ynskje om å betre bokmålskarakteren.

At eg har vokse opp med nynorsk rundt meg, betyr ikkje at bokmålet har vore fråverande. Å ha nynorsk som hovudmål og på same tid møte sidemålet mellom anna i litteratur, tv-program og sosiale media, kan i utgangspunktet føre til det ein kan kalle ein balanse mellom dei to skriftspråka. Slik er ikkje situasjonen for elevar med bokmål som hovudmål – og heller ikkje for alle elevar som held på nynorsken. At elevar i det daglege ikkje møter nynorsk i særleg grad, påverkar både korleis dei opplever nynorsk som eit bruksspråk, eller eit *samfunnsberande språk* (Språklova, 2021, §1), og ikkje minst kor godt dei meistrar målforma. Dette er eit problem for både nynorsk- og bokmålelevar. Eksponering blir såleis eit nykkelomgrep når ein snakkar om nynorsk. Sjølv om dei to målformene formelt har vore jamstilte sidan 1885, gjer forskjellige tradisjonar og utbreiing at nynorsk og bokmål har ulike posisjonar i det norske språklandskapet (Solheim & Hårstad, 2017, s. 175). Ei fornying av opplæringslova er naudsynt og står for dør, medan ei ny språklov nett er vedteken (Språklova, 2021). Gjeldande språkpolitikk er tydeleg i formuleringa av at nynorskopplæringa er særskild viktig for både å sikre reell jamstilling mellom skriftspråka, og rettane til nynorskbrukarane (Kulturdepartementet, 2020, s. 55). For elevar med bokmål som hovudmål varierer det i kor stor grad dei møter sidemålet frå dei fyrste åra i grunnopplæringa. Sjølv om læreplanen legg til rette for at elevane skal møte sidemålet allereie frå dei fyrste åra, varierer det i kor stor grad dette i praksis blir gjennomført.

1.2 Tema for oppgåva

Majoriteten av elevar som har bokmål som hovudmål, møter sidemålet for alvor fyrst dei siste åra på grunnskulen (Språkrådet, 2018). Ei nynorskopplæring der grunnkompetansen og haldningane elevane har til skriftspråket varierer, kan gjere opplæringa vanskeleg og elevane lite motiverte. Eit synspunkt i den offentlege debatten er at lærarane syns undervising i nynorsk som sidemål er krevjande (Språkrådet, 2018, s. 42), og kor trygge lærarane er på eigen nynorsk-kompetanse varierer. I arbeidet med nynorskopplæringa er det då sentralt at det finns gode læringsressursar som lærarane i større eller mindre grad kan støtte seg til i planlegging og gjennomføring av undervisinga (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017). Her er læreboka viktig, då forskning viser at ho framleis har ein sentral plass både i lærarens forarbeid og i sjølve klasserommet (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

At lærarane vel å bruke lærebøker, og då særleg basisbøkene i norsk, som verktøy i sidemål-opplæringa, gjer det viktig å vere merksam på det innhaldet ein finn i dei ulike bøkene. Læreplanane er utgangspunkt for utforming av innhaldet i dei fleste lærebøkene, og det er såleis nærliggande å tru at ein trygt kan ta utgangspunkt i dei ulike emna som fordelar seg på kapitla i lærebøkene. Her er det likevel viktig å ha eit kritisk blikk på korleis innhaldet er presentert, og kva som er løfta fram som sentralt. Når det kjem til nynorsk som sidemål, er opplæringa på er undervisinga og læreboka på ungdomstrinnet, som tidlegare nemnt, det fyrste ordentlege møtet med skriftspråket for mange elevar (Språkrådet, 2018). Kva lærebokforfattarane vel å fokusere på i presentasjonen av stoffet, legg då føringar for korleis elevane kan oppleve nynorsk generelt, og etter kvart korleis dei forstår kva moglegheiter som ligg i sidemålet. Lærebokforfattarane legg eiga tolking og forståing av gjeldande språkpolitikk og læreplan til grunn i arbeidet med lærebøkene, og såleis er det hensiktsmessig å vere medviten om kva ideologiske og politiske føringar som kan nedfelle seg i lærebøkene – og dermed i den opplæringa elevane får i sidemålet.

1.3 Val av teori

I denne studien vil eg analysere to sentrale basisbøker for norskfaget, som er utarbeidd for elevar med bokmål som hovudmål og nynorsk som sidemål. I analysen av dei to lærebøkene har eg støtta meg til teori om diskursanalyse. Ei nyare retning innanfor diskursanalyse er kritisk diskursanalyse, som rettar merksemda mot teksten og den sosiale konteksten han er skriven i. Kva samfunnsstrukturar som ligg til grunn, og kva makttilhøve teksten utfordrar eller eventuelt underbyggjer, er også sentralt (Bratberg, 2017). Her har eg nytta overordna perspektiv frå

Norman Fairclough sitt syn på kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2003), og modellen han har utvikla for slike analysar. Dei tre nivåa han opererer med: sosiale hendingar, sosiale praksisar og sosiale strukturar (Fairclough, 2009), gjer at eg kan gå inn i analysemateriellet med ei for- forståing av konteksten tekstane er skriven i, og korleis sosiale praksisar og strukturar nedfeller seg her. I analysearbeidet har eg støtta meg til tidlegare forskning på nynorsk som hovud- og sidemål, og nynorsk som sidemål i lærebøker. I analysen av tekstmaterialet har eg også sett tekstane i lys av språkpolitiske og sosiolingvistiske perspektiv. Desse forholda vil eg gjere greie for i eit eige bakgrunnskapittel og i omtalen av teori og tidlegare forskning.

1.4 Problemstilling

Med bakgrunn i læreboka sin sentrale plass i undervisinga (Blikstad-Balas & Roe, 2020) og at elevar, uavhengig av hovudmål, har ulikt utgangspunkt for eksponering av nynorsk, ynskjer eg med denne studien å søke svar på problemstillinga:

Korleis er nynorsk som sidemål presentert i to læreverv for ungdomstrinnet, sett i lys av språkpolitiske prinsipp og praksisar?

I formuleringa av korleis sidemål er *presentert*, legg eg fleire moment til grunn. Ei lærebok er i høgste grad multimodal, og eg har difor valt å bruke eit utvida tekstomgrep, som eg kjem attende til i kapittel 3.2. Innhaldet som tek føre seg opplæring om og på nynorsk, vil eg difor kunne finne presentert gjennom ulike modalitetar i lærebøkene. Det blir såleis sentralt å undersøke både plassering av tekstane, korleis dei er brukt, korleis nynorsktekstane er presenterte eller markerte, og kva teksttypar elevane møter på nynorsk. At lærebøkene er utforma med utgangspunkt i fagfornyninga av 2020 og den aktuelle språkpolitikken, gjer at ein må sjå innhaldet i bøkene i lys av dette. Med utgangspunkt i det utvida tekstomgrepet og gjeldande språkpolitikk har eg formulert følgjande forskingsspørsmål:

- Korleis og i kva grad framstår omtale og bruk av nynorsk i lærebøkene som *markert* – i direkte og overført tyding?
- Korleis bidreg læreverka, via læreplanane, til å realisere norsk språkpolitikk?

Nynorsk er ein sentral del av norskfaget og såleis ein naturleg del av innhaldet i lærebøker i norsk. Korleis nynorsk er presentert og omtala, og i kva grad målforma er teken i bruk gjennom dei lærebøkene eg har valt som analysemateriale, spelar difor ei viktig rolle for elevane. Kva plassering innhaldet som er skrive om og på nynorsk har, kan seie noko om korleis skriftspråket

er prioritert som emne i lærebøkene (Jansson, 2004), og kan bidra til å gjere nynorsken markert. Markert språk kan finnast direkte og eksplisitt, i form av verbal påpeiking eller ved kommentarar i sjølve lærebokteksten. Bruk av andre modalitetar og strukturering av stoffet, som illustrasjonar, oversikter og plassering av tekst, kan gje eit visuelt inntrykk av språket som markert. På same tid kan nynorsk vere markert i overført tyding, ved at oppfatningar elevane har av kva domene nynorsk høyrer til, blir forsterka eller utfordra i møte med innhaldet i læreboka. Slik kan også haldningar til skriftspråket eller meir overordna ideologiar gjere seg gjeldande.

Lærebøkene tek i hovudsak utgangspunkt i læreplanane, som altså kan sjåast som eit middel for å realisere den norske språkpolitikken. Lærebøkene legg føringar for korleis i framtida kan forvalte det norske språket, og ikkje minst sikre reell jamstilling av nynorsk og bokmål. Det krev at nynorsken spesielt blir ivaretatt og fremja både i skulen og samfunnet generelt. Når skulens samfunnsmandat er både å danne og utdanne elevar til aktive deltakarar i samfunnet, er eksponering og opplæring i begge skriftspråka, ein føresetnad. Korleis dei to lærebøkene, som er mitt analysemateriale, bidreg til å realisere språkpolitiske prinsipp, er difor ein sentral del av denne studien.

1.5 Disposisjon

Studien er presentert gjennom sju kapittel. I det føregåande har eg no presentert tema, val av teoretisk utgangspunkt og problemstilling. Vidare vil eg, i kapittel to, presenterer bakgrunnen for den norske toskriftsituasjonen, med vekt på historiske og politiske tilhøve som utgjer forståingsbakgrunn for studien vidare. Eg gjer òg greie for utviklinga av nynorsk og bokmål i dei seinare læreplanane, sett i lys av språkpolitikken. I kapittel tre viser eg fyrst til tidlegare forskning med fokus på språkleg jamstilling i skulen og studiar av nynorsk i lærebøker, før eg presenterer sosiolingvistiske og diskursanalytiske perspektiv som er sentrale for min studie. Kapittel fire er ein presentasjon av kritisk diskursanalyse, som utgjer både eit teoretisk og metodisk grunnlag for arbeidet. Her tek eg føre meg Fairclough sine tre grunnleggande nivå, og viser korleis eg har tilpassa modellen hans til min studie. Vidare gjer eg greie for fire hovudkategoriar eg legg til grunn i analysen. Kapittel fem er ein presentasjon av funn gjort i analysen av dei to lærebøkene. Funna er strukturerte etter analysekategoriane som er presentert i metodekapittelet. I kapittel seks drøftar eg analysefunna i lys av tidlegare forskning og sentrale sosiolingvistiske og diskursanalytiske perspektiv presentert i kapittel tre. Avslutningsvis lyfter eg blikket og ser funna gjort i analysen i lys av norsk språkpolitikk, før eg viser til didaktiske implikasjonar av min studie.

2 Bakgrunn

I dette kapittelet vil eg i 2.1 først gje ei kort framstilling av sentrale styringsdokument, lovar og vedtak som har lagt føringar for dagens språksituasjonen i Norge. Desse språkpolitiske føringane set eg, i 2.2, i samheng med opplæringa i skulen. Etter som mitt analysemateriale er lærebøker utgjeve etter Fagfornyinga, vel eg å sjå på utviklinga som har skjedd i grunnskulen frå Kunnskapsløftet kom i 2006, og gjennom dei to revideringane. Meir spesifikt vil eg sjå på læreplanen for norskfaget, og eg rettar merksemd mot korleis kompetanse i hovudmål og sidemål er vektlagt i dei ulike revisjonane.

2.1 Nynorsk og bokmål i det norske språksamfunnet – historie, prinsipp og praksis

Ein viktig grunnstein for den norske toskriftspråksituasjonen vart lagt då det den 12. mai 1885 vart vedteke å jamstille landsmålet med «det almindelige bogsprog» i norsk offentlegheit. Dette vedtaket vart ein milepåle etter fleire år med språkdebatt. Tidlegare hadde landsmålet vore eit skriftspråk med få brukarar, då det ikkje vart gjeve opplæring i målforma på skulen. *Jamstillingsvedtaket* vart ein føresetnad for å få landsmålet inn i statsadministrasjon og skuleverk (Nesse, 2013). Likevel var vedtaket ei prinsipiell erklæring som i seg sjølv ikkje legaliserte bruk av landsmålet i allmugeskulen. Då folkeskulelovane vart vedteke i 1889 følgde òg eit framlegg til ein målparagraf. Denne paragrafen regulerte bruken av landsmål og riksmål i undervisninga, ved at skulestyra fekk makt til å avgjere kva for målform som skulle gjelde for den skriftlege opplæringa i folkeskulane (Jahr, 1989). Den slo òg fast at alle nordmenn skulle lære å lese begge målformene (Bjørhusdal, 2014) Paragrafen vart vedteken i 1892, og vart ei konkretisering av jamstillingsvedtaket. Då dette førde til at mange skulekrinsar valde landsmål, vart det òg nødvendig med opplæring i landsmålet for kommande lærarar. I 1902 vart det difor innført obligatorisk eksamen i landsmål ved lærarskulane, og vidare ei innføring av ein obligatorisk sidemålsstil i 1907 (Vikør, 2018). Sidemålsstilen var ein konsekvens av jamstillingsvedtaket, men òg ein føresetnad for faktisk språkleg jamstilling i samfunnet.

I 1929 vart *bokmål* og *nynorsk* lovfesta som offisielle namn, og året etter, i 1930, vedtok Stortinget *Lov om målbruk i statstenesta*, som sa at alle statstilsette måtte kunne bruke begge målformene i tenesta. Saman med skulelovgivinga, som vi i dag kjenner gjennom opplæringslova¹, legg denne grunnleggande føresetnader for den norske toskriftsituasjonen. Saman dannar desse viktige juridiske grunnlag for nynorsken som ei likeverdig målform i skulen og det offentlege (Jahr, 1989). Skulelovgivinga vil eg kome attende til i kapittel 2.2. Lov om målbruk i statstenesta vart i 1980 avløyst av Stortingets vedtak om Lov om målbruk i offentlig teneste, eller Mållova. Jamstillingsprinsippet låg framleis til grunn, og er poengtert i §1: «Bokmål og nynorsk er likeverdige målformer og skal vere jamstelte skriftspråk i alle organ for stat, fylkeskommune og kommune [...]» (Mållova, 1980, §1). Her vart det fastsett at minst 25% av alle rundskriv, kunngjerings- og liknande frå sentrale statsorgan, skulle vere på nynorsk.

Som eit resultat av Mållova hadde prosentandelen av nynorsk tekstmateriale stige frå rundt 10% til 25% slutten av 80-åra. Prosenten av elevar som nytta nynorsk som skulemål steig gjennom dette tiåret frå 16,4 til 16,9 i 1989 (Vikør, 2018, s. 655). I grunnskulen auka den prosentvise talet nynorskbrukarar jamt og trutt mot over 30 % i 1940-1950 (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017, s. 11). På 2000-talet vart det i større grad retta merksemd mot at Noreg har stadig meir kulturelt og språkleg mangfald. På same tid gjekk talet på nynorskbrukarar i grunnskulen frå å vere nokolunde stabilt på 90-talet, til å gå gradvis nedover. Den norske toskriftsituasjonen vart då etter kvart framheva i språkpolitiske auge.

Stortingsmelding nr. 23 *Språk bygger broer* frå Kunnskapsdepartementet (2008) var ledd i ein heilskapleg språkpolitikk, og la vekt på med vekt på språkstimulering og språkopplæring. Rikdomen som ligg i det norske språkmangfaldet, vart underbygd mellom anna med tilvising til ei ekspertgruppe frå Europarådet, som trekte fram verdien av toskriftsituasjonen, forståing av nabo-språk, tidleg opplæring i engelsk, gjennomføring av eksamen i over hundre språk for elevar som ikkje har norsk som morsmål, og den store aksepten for dialektar (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Vidare er det lagt vekt på at:

[...] bred språkkompetanse har en verdi i seg sjølv, og [departementet] ønsker å legge til rette for at barn og unge skal få muligheter til å etablere en sikrere identitet, kulturelt og språklig, og for at nynorsk skal bli en meir naturleg del av den språklige hverdagen for barn og unge i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 41).

¹ Opplæringslova (1998) er i skrivande stund under revisjon.

Eit viktig poeng i denne stortingsmeldinga er òg presiseringa som er henta frå den såkalla Soria Moria- erklæringa «Nynorsk og bokmål er formelt likestilt, men reelt har nynorsk likevel vanskeligere vilkår. Det er derfor særlig viktig å sikre nynorsk gode utviklingsmuligheter» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 39).

Det same året kom Kultur- og kyrkjedepartementet med stortingsmeldinga *Mål og mening: ein heilskapleg norsk språkpolitikk* (2008), som skulle sjåast i samanheng med St. Meld. nr. 23. Her er temaet vilkåra og utfordringane for det norske språket, med utgangspunkt i jamstillinga mellom dei to skriftspråka. Her er det poengtert at nynorsk og bokmål i røynda ikkje har dei same rammevilkåra, og at det difor er behov for ei styrking av nynorsk språk og skriftkultur gjennom eit meir systematisk og gjennomført arbeid. Vidare er det vist til prinsippet at å styrkje norsk språk generelt, òg må omfatte ulike tiltak for å fremje det nynorske skriftspråket spesielt, i dei tilfelle der det er relevant (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008, s. 14). Dette fremmar i så måte ei *positiv særbehandling* av det nynorske skriftspråket (s.196). Utvalet bak rapporten *Språk i Noreg* (2018) viste til ei slik fremjing av nynorsk og jamstilling av begge målformene når dei omtala bruken av omgrepa «hovudmål og sidemål» som tilslørande. Dei hevda at:

Når målet er at alle elevar skal meistre begge målformer, bør omgrepsbruken spegle dette. I staden for vurdering i hovudmål og sidemål bør elevane vurderast i nynorsk og bokmål. Det vil tydeleggjere kva kompetanse elevane faktisk har i dei to målformene (Språkrådet, 2018, s. 44).

135 år etter vedtaket om språkleg jamstilling mellom dei to skriftspråka, vart det i 2020 av Kulturdepartementet lagt fram ein proposisjon om ny språklov, *Lov om språk*, som byggjer på stortingsmeldinga *Mål og mening*. Denne språklova skal erstatte den gjeldande Mållova, og inneheld i tillegg framlegg til nye føresegner om språk i Noreg (Kulturdepartementet, 2020). Språklova legg grunnlag for ein offensiv språkpolitikk, der føremålet er « [...] å styrke det norske språk, slik at det blir sikra som eit samfunnsberande språk som skal kunne nyttast på alle samfunnsområde og i alle delar av samfunnslivet i Noreg.» (Språklova, 2021, §1). Vidare er det i lova formulert ei fremjing av likestillinga mellom bokmål og nynorsk, der det eksplisitt går fram at offentlege organ skal vere ansvarleg for å bruke, utvikle og styrkje dei språka staten er ansvarleg for – med «eit særleg ansvar for å fremje nynorsk som det minst bruka norske skriftspråket.» (Språklova, 2021, §1).

I proposisjonen til den nye Språklova blir nynorsk og bokmål omtala både som skriftspråk og målform. Nemninga skriftspråk er her sett i lys av jamstillingsprinsippet og eksplisitt framheva:

Det er viktig at språklova nyttar termar som fremjar jamstilling mellom nynorsk og bokmål, og som gjer det tydeleg at nynorsk er eit språk på line med bokmål, både som språkssystem og som politisk realitet. Framlegget til språkløv slår derfor fast at nynorsk og bokmål er norske skriftspråk (Kulturdepartementet, 2020, s. 84).

Formuleringa i språklova, slik den no ligg føre på lovdata, brukar i alle paragrafar der nynorsk og bokmål er omtala, nettopp nemninga skriftspråk. Ved å nytte skriftspråknemninga for både nynorsk og bokmål, fremjar ein verdien og statusen begge har som sjølvstendige språk, uavhengig det andre skriftspråket. Askeland og Falck-Ytter (2020) peikar på at framstillinga av nynorsk og bokmål som to ulike skriftspråk opnar for eit nytt syn på nynorskopplæringa, der ein kan nytta andre metodar der det til no har vore vanleg å fokusere på likskapar i grammatikk, ordforråd og eiga dialekt. Det er likevel, i proposisjonen, poengtert at ordet målform framleis kan vere naudsynt å bruke når ein omtalar tilhøvet mellom språka. Det òg framheva at ein ikkje vil tilrå å bytte ut hovudmål og sidemål med termane «hovudspråk» og «sidespråk», men at opplæringsfeltet, der det er mogleg, bør nytte nynorsk og bokmål (Kulturdepartementet, 2020).

2.2 Språkpolitikken og skulen

Store endringar vart gjort i grunnskule og vidaregåande opplæring på 90-talet, då alle elevar fekk rett til treårig vidaregåande skule, og grunnskulen vart utvida til 10-år. Dette gjorde det naudsynt med ei felles lov som femna om alle desse endringane, og som sikra ei heilskapleg opplæring. I 1998 kom difor *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa*, eller *opplæringslova*. Her vart mellom anna opplæring i begge målformer og målparagrafen vidareført i §2-5. *Målformer i grunnskolen*, der det er stadfesta at kommunen vel kva målform som skal vere hovudmål i dei enkelte skulane. Hovudmål skal nyttast i både skriftleg arbeid og opplæring. Vidare er det presisert at elevane sjølv vel kva skriftleg hovudmål dei vil nytte frå 8. trinn (opplæringslova, 1998, §2-5).

Eit element i jamstillinga av skriftspråka i opplæringa er sjettede ledd i §2-5, der det heiter at: « Dei to siste åra i grunnskolen skal elevane ha opplæring i begge målformer. » (Opplæringslova, 1998, §2-5). Dette gir elevane ein lovfesta rett til opplæring i både nynorsk og bokmål dei siste åra av grunnskulen. Sjølv om denne retten berre er spesifisert for elevane på 9. og 10. trinn, legg læreplanane til rette for ei tidlegare eksponering av begge målformene. Læreplanen har kompetansemål helt frå 2. trinn som direkte og indirekte viser til at opplæringa skal innehalde både nynorsk og bokmål. Såleis samsvarar ikkje elevane sin lovfesta rett til opplæring i begge skriftspråka med læreplanane si tilrettelegging for tidleg start med både nynorsk og

bokmål. Når ei ny opplæringslov no står for dørene viser Opplæringslovutvalet, som fekk i oppgåve å revidere opplæringslova, mellom anna til nødvendige endringar i §2-5. Utvalet peikar nettopp på elevane sin rett til opplæring i begge målformene etter 8. trinn. Her er tilrådinga at eit generelt krav om opplæring i begge skriftspråka bør erstatte formuleringa som gjeld berre for 9. og 10. trinn, då dette allereie er nedfelt i læreplanane i norskfaget (NOU 2019: 23, s. 388). Ei slik revidering kan bidra til å sikre at begge skriftspråka blir jamstilte gjennom heile grunnopplæringa..

Læreplanane har status som forskrift til opplæringslova og må sjåast i lys av opplæringslova og anna relevant regelverk for opplæringa i skulen. Læreplanane skal styre innhaldet i opplæringa, og må difor med jamne mellomrom endrast, slik at dei i størst mogleg grad er tilrettelagt for ei relevant og framtidsretta opplæring. I lys av internasjonale undersøkingar som PISA, TIMSS og PIRLS, var det med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) eit mål å løfte kunnskapsnivået blant elevane. Desse læreplanane omfatta opplæring både i grunnskulen og vidaregåande skule, som no vart omtala som heile grunnopplæringa. Læreplanane vart meir målstyrte og kompetansebaserte, og utan rammer for innhald i faga, slik at lærarane og skulen sjølv skulle finne fram til det innhaldet som best bygde opp under måla (Utdanningsforbundet, 2018). Kunnskapsløftet innførte dei grunnleggjande ferdigheitene lesing, skriving, rekning, munnlege og digitale ferdigheiter, i alle fag og på tvers av faga. I læreplanane vart dei ulike kompetansemåla kategorisert under hovudområda for kvart enkelt fag. For norskfaget var hovudområda munnlege tekstar, skriftlege tekstar, samansette tekstar og språk og kultur (Hove, 2013). Både Kunnskapsløftet og det tidlegare *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*, L97, jamstiller dei to målformene i stor grad. Dette blir understreka av at begge gjennomgåande nytta omgrepa nynorsk og bokmål. Omgrepet *sidemål*, derimot, fann ein berre under omtalen av arbeidsmåtar for faget i L97 og i omtalen av eksamensordninga i LK06 (Solheim, 2009) Stortingsmeldinga *Språk bygger broer* viser til ei språkpolitisk grunngeving for omgrepsbruken formulert slik:

Læreplanen i norsk understreker sidestillingen mellom målformene ved å unngå begrepene «hovedmål» og «sidemål» i kompetansemålene. På alle trinn blir det framhevet at elevane skal arbeide med bokmål og nynorsk parallelt i norskundervisningen – først gjennom muntlige tekster og lesing, senere gjennom skriving (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 39).

Skjong (2011) peika på at denne gjennomgåande omgrepsbruken kunne sjåast som eit steg på vegen mot ei meir reell jamstilling av dei to skriftspråka i opplæringa (s. 75).

Læreplanen for norskfaget var ei av dei læreplanane som i 2013 gjekk gjennom ei større revidering. Formålet med revideringa var først og fremst å tydeleggjere dei fem grunnleggjande ferdigheitene (Kulturdepartementet, 2016). Dei fire hovudområda vart no redusert til tre: munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, kultur og litteratur. Denne endringa og bruken av ordet kommunikasjon, peika på auka vekt på eleven som aktiv språkbrukar (Hove, 2013). Med revideringa av hovudområda følgde òg ei sentral endring i omgrepa i dei tilhøyrande kompetansemåla. Under hovudområdet skriftleg kommunikasjon skulle elevane etter 10. trinn framleis kunne «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger», på same tid som dei no skulle «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med revisjonen skulle elevane altså lese tekstar på bokmål og nynorsk, medan dei skulle skrive tekstar på hovudmål og sidemål. Ei slik formulering kan indikere ujamn vektlegging av elevane sin kompetanse i dei to skriftspråka, der lesing skal skje med vekt på både nynorsk og bokmål, medan skriving er mest vekta på elevane sitt hovudmål. Andre endringar vart gjort mellom anna ved at beskrivinga av fagets formål vart stramma inn, og ei framheving av norskfaget sin identitet som både kultur- og språkferdigheitsfag. I tillegg var læreplanbreidda og nokre av måla redusert, forskyvd til andre årstrinn eller fjerna heilt (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50).

I 2020 kom fagfornyinga, LK20, med nye læreplanar i alle fag, og ein *Overordna del* som erstatta den tidlegare generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa. Det er retta spesifikt merksemd mot djupnelæring i revisjonen. I tillegg er arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene vidareført frå LK06, som er presisert i eigen del for kvar læreplan. Sjølv om desse ferdigheitene høyrer heime i alle faga, spelar faga ulike roller i utviklinga av dei forskjellige ferdigheitene. Såleis har norskfaget eit særskilt ansvar for opplæringa i å kunne skrive, lese og munnlege ferdigheiter, samt utvikling av digitale ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Hovudområda i læreplanane frå LK06 er erstatta av overordna kjerneelement i kvart fag, og består av sentrale kunnskapsområde, metodar, uttrykksformer og tenkemåtar som elevane må lære for å kunne meistre og anvende faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). I norskfaget er dei seks kjerneelementa tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, munnleg kommunikasjon, skriftleg tekstsaping, språket som system og språkleg mangfald. Tilskrivinga av omgrep for målformene relaterte til ulike formål og kompetansar er vidareført i fagfornyinga. I

kompetansemåla etter 10. trinn er det på same måte som den tidlegare revisjonen i læreplanen, lagt opp til at elevane skal: «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk [...]» og «skrive tekster [...] på hovudmål og sidemål» (Utdanningdirektoratet, 2020d). I dei to kjerne-elementa *tekst i kontekst* og *skriftlig tekstskaping* er det på same måte formulert at elevane skal utforske og reflektere på nynorsk og bokmål, og skrive på hovudmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det viser ei gjennomgåande tildeling av ulike omgrep og ulike funksjonar ut frå hensikt i opplæringa.

LK20 kom òg med ei sentral endring av halvårsvurderinga for 8. og 9. trinn. Tidlegare har elevane i norskfaget fått separate karakterar i hovudmål og sidemål, både ved halvårsvurdering og sluttarakter. Elevane skal no få éin karakter i norsk skriftleg. Den skrivekompetansen elevane har i både hovudmål og sidemål, skal no utgjere ein samla karakter. Ved halvårsvurdering og standpunktarakter for 10. trinn skal elevane, som tidlegare, få to karakterar i skriftleg (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Intensjonen er å styrke norskfaget, gjennom å gje lærarane meir rom for variert undervising og djupnelæring, samt at færre karakterar opnar for ei meir heilskapleg vurdering i norsk. Denne endringa i vurdering er grunna i NIFU sin sluttrapport av forsøk med halvårsvurdering med både éin og to karakterar i norskfaget (NIFU, 2018).

Majoriteten av elevar i grunnskulen har i dag bokmål som sitt hovudskriftspråk, medan nynorskbrukarane utgjer litt over 11%. Likevel utgjer denne prosenten over 74000 elevar i heile landet (SSB, 2020). Nynorsk som skriftspråk har gjennom ulike tradisjonar og utbreiing av målformene fått ulike posisjonar i det norske språklandskapet. Dette gjeld både med omsyn til sjølve talet på språkbrukarar, men òg ulike bruksområde, geografi og demografi. Eit viktig poeng er at mange bokmålelevar fyrst og fremst opplever nynorsk som eit *skulespråk*, då det i hovudsak er i skulen dei møter sidemålet sitt (Solheim & Hårstad, 2017). Sjølv om læreplanane er utforma med kompetansemål for nynorsk gjennom heile skuleløpet, vil dei fleste bokmåls-elevane hovudsakeleg møte målforma dei siste åra av grunnopplæringa, jf. omtalen av opplæringslova ovanfor. I eit bokmålsprega samfunn er nynorsk som bruksmål i det offentlege, lite synleg for elevane, enten dei har bokmål eller nynorsk som opplæringsmål (Solheim & Hårstad, 2017. s. 177).

2.3 Læremiddel som realisering av språkpolitikk og læreplaner

Læreboka er ein tekst som i meir enn 300 år har følgt barn og ungdom. Dei fyrste versjonane av lærebøker var fyrst og fremst nytta i kristendomsundervisninga og inneheldt då berre religiøse tekstar. I tillegg var det lagt vekt på leseopplæring gjennom leseboka. Som eit resultat av at det med Folkeskoleloven av 1889 kom fleire fag inn i skulen, auka òg omfanget av lærebøker med varierende innhald. Det vart difor vedteke ei statleg styrt ordning for godkjenning, som skulle sikre kvaliteten og likestilling gjennom ei fagleg, pedagogisk og språkleg godkjenning av innhaldet. (Skjelbred mfl., 2017, s. 18). I tida fram mot andre verdskrig var lærebøkene prega av gamle bøker i nye opplag, fleire lærebøker, illustrasjonar og ei gradvis sentring mot ein barnleg lesar. I denne perioden vart nynorsk tatt i bruk som skulespråk, noko som opna for lærebøker på begge skriftspråka. Med Normalplanen vart elevaktivitet viktig, der elevane mellom anna skulle løyse oppgåver. Frå Mønsterplanen i 1974 og vidare til Mønsterplan av 1987 vart det retta meir merksemd mot bilete og modalitetar. I tillegg prega sjangervariasjon norsk-bøkene i langt større grad (Skjelbred mfl., 2017). Same året som revideringa til M87 vart det òg innført ei treårig prøveordning med fellesspråklege lærebøker. I desse lærebøkene var om lag halvparten av innhaldet skriva på kvar målform. Prosjektet innebar at fag med mindre enn 300 elevar ikkje fekk trykt parallellutgåver, men ei lærebok som både nynorskelevar og bokmåselevar brukte (Sjøhelle, 2016, s. 14).

Med lærebøkene som følgde Fellesskulen vart likestilling eit viktig stikkord, både når det gjaldt sosiale grupper, kulturelle verdiar, livssyn og etnisitet (Skjelbred mfl., 2017, s. 397). Lærebøkene skulle med L97 òg tilpassast eit meir samansett elevgrunnlag då skulen vart 10-årig, noko som førte med seg krav til differensiering og tilpassa opplæring (Skjelbred mfl., 2017, s. 398). Lærebøkene utvikla seg frå å vere ei bok til å bli læremiddelpakkar, med mellom anna tilleggsbøker og CD-ar. Då læreplanane fekk forskriftstatus og vart meir detaljerte, vart dei òg i større grad styrande for innhald og utforming av lærebøkene. Resultatet av dette var at godkjenningsordninga i større grad vart overflødig, og i 2000 blei ho oppheva. Etter opphevinga gjekk ansvaret frå hos staten til forlaga og forfattarane av kvart læreverk (Skjelbred mfl., 2017, s. 18).

Lærebøkene som følgde LK06 fekk konkrete kompetansemål elevane skulle meistre etter dei forskjellige trinna. Læreplanane var, som nemnt over, meir opne, og sa lite om kva tema og fagleg innhald ein måtte arbeide med. I læreverka vart det lagt vekt på dei grunnleggjande ferdigheitene. Læreverka i norsk retta mellom anna større merksemd mot skjermttekstar og

nettvert, mens saktekster, munnleg og skriftleg retorikk fekk meir plass (Skjelbred mfl., 2017). Dei nye lærebøkene kom no med stadig fleire komponentar, som mellom anna nettressursar. Med fagfornyinga i 2020 følgde det heilt nye læreverk som tek meir eller mindre direkte utgangspunkt i læreplanane i innhald og utforming. Etter tilråding i stortingsmelding nr. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – en fagfornyelse av Kunnskapsløftet* (2016) blei det utvikla kvalitetskriterium for læringsmateriell og læremiddel i matematikk, engelsk og norsk. Rettleiarane vart, med utgangspunkt i fagfornyinga, utarbeidd for å grunnje og utdjupe kvalitetskriterium i arbeidet med å vurdere og velje læremiddel for desse faga (Utdanningsdirektoratet 2020b).

Gjennom læreboka si historie har det altså i hovudsak vore snakk om den enkelte læreboka, medan omgrepet læremiddel dei siste tiåra har vore nytta for å famne om fleire av elementa knytt til undervising. Omgrepet læremiddel er i §17-1 definert slik i *Forskrift til opplæringslova*: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkelståande eller gå inn i ein heilskap og dekkjer aleine eller til saman kompetanssmål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §17-1). I rapporten *Språk i Noreg* peikar framtidutvalet på at opplæringslova vart utforma i ei tid der det i hovudsak berre var bruka tradisjonelle læreverk i undervisinga. Vidare peikar dei på at stoda i dag er ei heilt anna, då elevane i skulen gjerne møter mange ulike læringsressursar, og mange av desse ressursane er digitale (Språkrådet, 2018, s 42). Dette gjer at definisjonen av læremiddel frå 1998 ikkje famnar om alle elementa som inngår i undervising-samanheng i dagens skule. Utdanningsdirektoratet viser på same måte i sin rettleiar for kvalitetskriterium for læremiddel, at omgrepsbruken i definisjonen kan vere noko forvirrande – og då særleg med tanke på digitale læremiddel (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Jamstillinga mellom dei to skriftspråka for læremiddel er ved parallellkravet lovfesta i Opplæringslovas §9-4 *Lærebøker og andre læremiddel*, som seier: «I andre fag enn norsk kan det berre brukast lærebøker og andre læremiddel som ligg føre på bokmål og nynorsk til same tid og same pris.» (Opplæringslova, 1998, §9-4). Med definisjonen som ligg til grunn for kva som kan definerast som læremiddel, er det mange element som fell utanfor, og som difor ikkje er skydd av lova. Dette er element som gjerne kjem under omgrepet læringsressursar, som til dømes spel, appar og nettbrett, og då særleg dei digitale ressursane. Framtidutvalet viser til at store delar av tilfanget av det undervisningsmaterialet og læringsressursane som er i bruk i skulen, berre er tilgjengeleg på bokmål (Språkrådet, 2018, s. 42). Det representerer eit problem for elevar med nynorsk som hovudmål, då dei i langt mindre grad har den same tilgangen til ressursar på nynorsk som støttar deira språkopplæring. Nynorskelevane må gjerne nytte ressursar der

språkvalet er bokmål eller engelsk, som ikkje utløyser parallellkravet då dei anten ikkje er nytta i stor nok grad, eller at dei i utgangspunktet ikkje er utvikla som læremiddel, som til dømes Kahoot eller One Note (Myking, 2018).

3 Teori og tidlegare forskning

Dei siste tiåra har det kome mykje forskning på nynorsk i skulen. I kapittel 3.1 gjer eg kort greie for noko av denne, med vekt på elevane sitt tilhøve til nynorsk som hovudmål og sidemål, for å gi forståingsbakgrunn for studien av språkleg jamstilling i lærebøker. Vidare presenterer eg i 3.2 relevante sosiolingvistiske og diskursanalytiske perspektiv som eg ser som sentrale for forståinga av feltet, og som eg tar med meg vidare i analysen.

3.1 Tidligare forskning på språkleg jamstilling i skulen

Tradisjonelt har tidlegare forskning på nynorsk i skulen retta merksemda mot nynorsk som sidemål. I dag er det, både i forskning og didaktisk arbeid, lagt meir vekt på å styrke nynorskgrunnlaget til elevar med målforma som hovudmål. Med denne styrkinga er målet å hjelpe nynorskelevar til å halde på hovudmålet sitt, og slik unngå at dei skiftar til bokmål. I 2014 fekk Utdanningsdirektoratet, gjennom PROBA Samfunnsanalyse, utført ein studie for å undersøke årsaker til at elevar i grunnsopplæringa vel å byte hovudmål frå nynorsk til bokmål. Undersøkinga vart gjennomført ved to vidaregåande skular og ein ungdomsskule i Hordaland, Rogaland og Telemark. Rapporten viste at dei fleste elevane byter hovudmål ved overgangen til ny skule, der eit fleirtal av elevane har bokmål som sitt hovudmål (Staalesen, 2014). Wold (2019) gjer tilsvarende funn. Byte av hovudmål i overgangar mellom skuleslag gjeld særleg i område kor nynorsk tidlegare har stått sterkt, men som no er under særleg press frå bokmålet (Wold, 2019). Slike områder ligg gjerne i utkanten av kjerneområde og er omtala som randsoner (Garthus 2009; Staalesen 2014; Stemshaug 2015; Wold 2019). Eit døme på dette er *Målstrek*-prosjektet som studerte målstoda til nynorskelevar ved ein vidaregåande skule i Valdres og ein i Sogn og Fjordane, der fyrstnemnte representerer ei randson, medan sistnemnte ligg i eit nynorsk kjerneområde. Resultatet viste eit marginalt byte for nynorskelevane ved Firda vidaregåande i Sogn og Fjordane, medan heile 75% av elevane ved Valdres vidaregåande valde å byte hovudmål til bokmål (Garthus, Todal & Øzerk, 2010).

PROBA-rapporten peika på at elevane la fleire ulike faktorar til grunn for bytet av hovudmål. Dei fleste elevane viste til ei kjensle av å «bade i bokmål», då dei kom frå barneskular og nærmiljø der målforma er nynorsk, til skular med bokmåldominans. Medelevarane snakka bokmålsnært og skreiv på bokmål, og informantane opplevde at «alt» var på bokmål. Denne oppfatninga

delte både dei som bytte til bokmål som hovudmål, og dei som heldt på nynorsken (Staalesen, 2014, s. 32). For fleirtalet av dei som bytte hovudmål, var ein viktig årsak opplevinga av å beherske bokmål mest. Andre grunngevingar, som manglande kompetanse i nynorsk, eller at bokmål er enklare, går også att i forskinga (Garthus, Todal, Øzerk 2010; Wold 2019).

Felles for desse studiane er altså at mange nynorskelevar, særleg i randsoner, byter hovudmål ved overgang til ny skule. Dei er omgjevne av bokmålsimpulsar og har dårleg grunnlag for å halde på målforma. Både nynorskelevar og bokmålselevar kan såleis mangle opplevinga av nynorsk som eit bruksspråk. På 90-talet vart det sett i gang forsøk med fellesspråklege lærebøker i undervising på vidaregåande skule, som ei vidareføring av prøveordninga med lærebøker i fag med få elevar, jf. 3.2. Bøkene var kalla *fellesspråklege* då om lag halvparten av innhaldet var skrive på kvar målform. På denne måten blei lærebøkene eit eksempel på korleis nynorsken kunne vere meir tilgjengeleg og tilrettelagt for bruk i skulekvardagen. Evalueringa av dette forsøket viser korleis blandinga av målformene verka inn på elevane si læring, mellom anna at elevane sine haldningar til nynorsk påverka korleis dei nytta læreboka. Enkelte elevar let vere å lese heile dei nynorske tekstane, og ordtilfanget blei ei utfordring for fleire av elevane si forståing av innhaldet. Elevane med negative haldningar og lite motivasjon vart ikkje meir motivert av å nytte fellesspråklege lærebøker, men elevane lærte meir enn dei sjølv trudde (Torvatn, 1996). Ein liknande situasjon, men med eit anna utfall finn vi i prosjektet *Sidemålsløftet* ved Holmlia skule i Oslo (2005-2008). Her blei både undervisingspråk og lærebøker på nynorsk nytta i KRL/RLE på eit ungdomsskuletrinn med bokmålselevar. Sluttrapporten for prosjektet (Tørjesen, 2007) viser auka språkkompetanse og meir meistring i faget. Elevane både las og skreiv meir nynorsk – og opplevde i større grad nynorsk som eit bruksspråk. Dette gjaldt både for elevar med norsk morsmål og minoritetslevar.

At fleire elevar får betre grep om nynorsken når dei får bruke han aktivt i opplæringa, fann òg Kristin Kibsgaard Sjøhelle i ein intervensjonsstudiestudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn. Her nytta ein klasse nynorsk som bruksspråk i norskundervisinga gjennom eit heilt skuleår. Elevane fekk då fleire arenaer å skrive sidemålet på, og sjølv om mange opplevde det som krevjande å nytte nynorsk, særleg i uformelle skrivesituasjonar, blei nynorsk i større grad ein aktiv del av faget (Sjøhelle, 2016). Sjøhelle viser til bruk av nynorske lærebøker i andre fag enn norsk, som ei form for språkbadspedagogikk – og ho tilsvarande kallar sin eigen studie ein «språkdusj», då nynorsk berre vart nytta i norskfaget. Ho peikar på at bokmålselevar

sjeldan møter sidemålet utanfor norskfaglege samanhengar (Sjøhelle, 2016), noko som gir dårlege føresetnader for å meistre sidemålet. Meir aktiv bruk av nynorsk i norskfaget kan likevel gi eit grunnlag for å ta nynorsken i bruk også i andre samanhengar.

I ei undersøking av åttandeklassingar sin skriftlege kompetanse i sidemål, samanliknar Hjalmar Eiksund (2017) elevane med tospråklege og tilhøvet deira til eige andrespråk. Her finn han at mange bokmåselevar ser ut til å oppleve skriftspråka som to ulike språk. Dei klarer ikkje å overføre funksjonskompetansar, med andre ord evna til å strukturere innhald i tekst, frå hovudmålsskriving til sidemålsskriving. Også han peikar på at både nynorskelevar og bokmåselevar møter nynorsken i for liten grad, men at dei fleste nynorskelevane meistrar både hovud- og sidemål jamgodt. (Eiksund 2017; Bull 2018). Eiksund poengterer at desse elevane dermed kan seiast å ha ein velutvikla tospråkleg kompetanse. Han hevdar avslutningsvis at om ein skal nå målet om at fleire elevar utviklar ein slik tospråkskompetanse, må ein legge til rette for at elevane skal opparbeide eit aktivt ordforråd både i bokmål og nynorsk, der ein i skriveopplæringa tar omsyn til den asymmetriske eksponeringa elevane har for dei to målformene utanfor skulen (Eiksund, 2017).

Dersom elevane skal få erfare at kompetanse i fleire språk er ein ressurs i skulen og samfunnet, slik det står skrive i Overordna del (Utdanningsdirektoratet, 2020f), treng dei ei grunnleggjande forståing for den norske toskriftsituasjonen. Ragnhild Ås (2006) viste i hovudoppgåva *Den ufarlege lærebokteksten* korleis den norske språksituasjonen vart framstilt i ei mykje nytta lærebok i vidaregåande skule. Her vart stoda mellom dei to skriftspråka presentert som ufarleg og tilforlateleg. Vidare var kjensler og haldningar knytte til språk og makt dempa og gjort til bagatellar. Ås peika òg på at lærestoffet i stor grad retta merksemd mot nynorsk som system, og langt mindre på språket som meining (Ås 2006; Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid 2020). Ås trekker fram at dette kan tolkast som eit uttrykk for noko underliggjande som ikkje passar inn i dei nedfelte intensjonane i lærebokdiskursen, og at det ikkje nødvendigvis er legitimt å sette ord på det som ligg under overflata (Ås, 2006). Garthus, Todal og Øzerk (2010) gjer liknande refleksjonar i *Målstreken*-rapporten, der dei peikar på at mange lærarar prøver å skydde attraktiviteten til nynorsken for ungdommane ved å ikkje problematisere tilhøvet mellom dei to skriftspråka. Dei kjem her med eit sentralt poeng: «Vi trur det er omvendt: Ved å ikkje snakke om språkskifte og styrkeforholdet mellom bokmål og nynorsk, fjernar skulen seg frå ungdommen si verkelegheitsoppfatning.» (Garthus, Todal & Øzerk, 2010, s. 32).

Bente Kolberg Jansson (2004) fann i sin analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter L97, at alle dei seks læreverka ho analyserte, spegla det ein kan kalle tradisjonell nynorskopp-læring – der grammatikk og rettskriving står sentralt. Ho viser til at å nytte nynorsk som arbeidsspråk, slik L97 legg opp til, ikkje var varetatt. Lærebøkene la i så måte heller til rette for opplæring i nynorsk som eit framandspråk, då bøkene hadde eigne kapittel for nynorsk grammatikk og formlære, og oppgåvene til tekstane var stort sett formulert på bokmål. Desse kapitla var gjerne plassert heilt bak i bøkene, noko som ifylgje Jansson kan bidra til at nynorsken blir oppfatta som eit tillegg og ikkje ein integrert del av faget. Eit viktig poeng er òg at lærebøkene, ved mangel på bruk av nynorsk i eksempeltekstar, heller ikkje legg til rette for å vise at nynorsk er eit bruksspråk (Jansson, 2004, s. 39). Eit liknande funn gjer Norunn Askeland (2009) i sin analyse av fordelinga av tekstar på bokmål og nynorsk i lesebøkene som kom med norskverka etter Lk06. Analysen viste at lesebøkene inneholdt langt færre tekstar på nynorsk enn dei gjorde før godkjenningssordninga vart oppheva. Dette inkluderer både fellesutgåvene for begge målformer og bokmålsutgåver for elevar med nynorsk som hovudmål. Askeland peika òg på at sjangervalet for nynorsk i stor grad var einseitig, då ho fann at sakprosa var tilnærma usynleg i enkelte av lærebøkene (Askeland, 2009, s. 6).

Som fleire av dei ovannemnte studiane viser kan eit snevert og mangelfullt innhald i lærebøkene være problematisk, og då særleg når lærarar i større eller mindre grad gjerne vel å styrer undervisninga ut frå innhaldet der. Det kjem tydeleg fram i LISA-studien (2014), der det gjennom eit skuleår vart gjort ei rekkje opptak av norskundervisninga i nærare 50 åttandeklassar. Studien viste at størsteparten av dei nytta skjønnlitterære tekstane vart henta anten frå elevane si lærebok eller anna pedagogisk materiell for norskundervisning. Det var òg i hovudsak tekstar i læreverka sine basisbøker som vart lesne, og dei tilhøyrande tekstsamlingane og eventuelle nettressursar vart ikkje nytta (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Grunnbøkene, eller basisbøkene, spelar altså ei stor rolle i val av litteratur i klasserommet, og kva litteratur elevane blir eksponert for. Dette støttar Kjelen (2013) si avhandling om litteraturundervisning i ungdomsskulen. Han peikar på at sjølv om lærarane uttrykte at dei set pris på valfriheita i læreplanane, let dei i stor grad læreverka styre tekstutvalet. I ei undersøking av lærarhaldningar og opplæringspraksis i Oslo, viser også Slettemark (2006) at lærebøker og læringsressursar spelar ei viktig rolle for å skape engasjement, særleg for nynorsk som sidemål.

3.2 Sosiolingvistiske og diskursanalytiske perspektiv

Alt språk tilhører ein diskurs og språket gjev i så måte ikkje meining utan diskursar, hevdar sosiolingvist og diskursanalytikar James Paul Gee (2015). *Diskurs* er eit stort omgrep, som kan forståast på forskjellige måtar. Gee viser her til det han kallar Diskurs med stor `D`, som rommar konkrete måtar å snakke, lytte, lese eller skrive på, sett i samanheng med måtar å vere på, samhandle, verdsette, føle, tenke og tru. Desse aktivitetane skjer i samspel med andre menneske, objekt, verktoy og teknologi, som saman skapar kjente identitetar i kjente aktivitetar (Gee, 2014. s.166).

Ei forenkla framstilling av den same forståinga finn vi i Bjørhusdal sin definisjon av diskursar som «ein bestemt måte å forstå og dermed snakke om verda på» (2020, s. 161). Ei slik forståing av omgrepet skriv seg fyrst og fremst frå den franske filosofen Michel Foucault (1969/1972). Den britiske lingvisten Norman Fairclough bygger òg sitt syn på Foucault og definerer diskurs gjennom ei dialektisk-relasjonell tilnærming, som inneber at han ser på relasjonen mellom språk og sosiale strukturar. Her er det tatt utgangspunkt i at språk er påverka av materielle og sosiale strukturar, men på same tid kan språkbruk forme og endre desse strukturane (Burr, 2015, s. 25). Fairclough viser til tre måtar å nytte omgrepet på (Skrede, 2017). Den fyrste er som meiningsdanning, der diskurs inngår i sosiale prosessar. Her er alle sosiale praksisar som inkluderer bruk av teikn og teiknsystem inkludert, noko som gjev ei brei forståing av diskursomgrepet. På den måten er alle munnlege og skriftlege tekstar, som til dømes ein song eller ei lærebok, sosiale praksisar. Den andre måten å nytte omgrepet på, er som språk knytt til eit spesielt sosialt felt, eller sosial praksis. I mitt prosjekt er dette relevant i lys av oppfatningar av at nynorsk og bokmål har kvar sine bruksområde. Ein tredje måte er å sjå diskursar som ein måte å konstruere delar av verda på, der dei kan assosierast med visse samfunnsmessige perspektiv (Fairclough, 2009, s. 162). I min studie kan dette vise til overordna politikk og ideologiar knytte til språk. Frå desse måtane å nytte diskurs på, er det tydeleg at Fairclough legg vekt på at ein ved bruk av diskursar som analytiske omgrep, må ta omsyn til kva som er fokus for analysen. Ein må sjå diskursane i dei sosiale kontekstane som omgjev dei.

Diskursar viser altså til det som konkret blir sagt, men òg til rammene for kva som er rimeleg å tru og meine innanfor eit bestemt fellesskap. Ut frå dette kan ein seie at diskursar oppstår som eit samspel mellom språk og kontekst (Bjørhusdal, 2020, s. 161). At nynorsk og bokmål er to varietetar av same språk, men samtidig kan reknast som eigne skriftspråk, gjer at dei har kvar sine skriftkulturar. Ein kan òg, til ein viss grad, snakke om at dei representerer to ulike diskursar. Slik Gee (2014) peikar på at måtar å nytte språket på i samspel med andre menneske og ressursar, skapar kjente identitetar og aktivitetar (s.171) – knyt nynorsk- og bokmålsbrukarane i større eller mindre grad sitt skriftspråk til eigen kultur og identitet, og ikkje minst til «dei andre» sine kulturar og identitetar. For på same måte som språkbrukarane har ei tilknytning til eige skriftspråk, vil dei òg ha ei førestilling om andre menneske ut frå deira skriftspråk. Denne førestillinga er gjerne knytt til oppfatningar om ulike grupper av språkbrukarar og ulike språkbruksdomene i samfunnet.

Domene kan definerast som eit område for menneskeleg aktivitet som er knytt til bestemte tidspunkt, tema, situasjonar og rollerelasjonar (Hårstad og Solheim, 2017, s. 200). I lys av den norske toskriftsituasjonen og domeneomgrepet, viser Solheim og Hårstad (2017) til at ulike tradisjonar og vidare utbreiing av dei to målformene, har gitt nynorsk og bokmål ulike posisjonar i det norske språklandskapet. Dette med omsyn til både talet på språkbrukarar, ulike bruksområde, geografi og demografi (s. 175). Nynorsk blir gjerne oppfatta som eit bygdespråk og gammaldags. Og vidare da den prototypiske nynorskingen først og fremst som «[...] en gammel bonde, bosatt i et grisgrendt strøk» (Mæhlum, 2007, s. 196). I nokre tilfelle kan nynorskbrukaren òg assosierast med ein medieperson, akademikar eller forfattar (Solheim & Hårstad, 2017). I staden for å bli betrakta som eit ordinært offisielt skriftspråk, med relevans for heile samfunnet, får nynorsk i mange samanhengar ein meir avgrensa geografisk autoritet (Mæhlum, 2007, s. 196). Nynorsken blir slik sett på som eit domenespråk, mot oppfatninga av bokmålet som eit bruksspråk. Mange elevar assosierer nynorsk med skuledomenet, eller knyt til dømes skriftspråket til lyrikksjangeren. I mellom anna faglitteratur, media eller populærkultur er nynorsk nesten ikkje å finne. På den måten står bokmålet i mange samanhengar fram som det «normale» og umarkerte skriftspråket, som sjeldan blir assosiert med særskilde domene. Nynorsken blir då ein motpol, og gjerne oppfatta som markert og avstikkande – som «sidemålet i samfunnet» (Solheim & Hårstad, 2017, s. 175).

Omgrepet *saliens* eller *markertheit* er i sosiolingvistikken mest brukt i forbindelse med talemål, men har òg overføringsverdi både til språkpolitikk og bruk av ulike skriftspråksvarietetar. Mæhlum (2007) peikar på at omgrepet «[...] viser til den opplevelsen en kan finne blant språkbrukere om at visse språktrekk framstår som særlig utpregete, framtreddende og at det derfor hersker en særlig høy grad av bevissthet omkring nettopp disse trekkene.» (s. 104). Om ein trekker trådane herifrå til den norske toskriftssituasjonen, er markert skriftspråk gjerne knytt til utbreiing og kva ein er van med å møte. På domene der ein i hovudsak er van med å møte éi av dei to målformene, vil trekk frå den minst utbreidde av dei kunne oppfattast som markert. Jansson (2011) hevdar at nynorsk og bokmål ikkje er tilknytte bestemte landsdelar, men at dei er i bruk i heile landet i forskjellige massemedium og statlege institusjonar som skal nytte begge skriftspråka uavhengig av kvar i landet det er. Likevel peikar Mæhlum (2007) på at ein av dei mest markande dimensjonane ved nynorsk nettopp er knytt til avgrensa geografisk utbreiing, i motsetnad til bokmål som i kraft av si stilling i samfunnet, blir sett på som geografisk usynleg (Mæhlum, 2007, s. 194).

Oppfatningar om domene og marketheit knytt til bruken av dei to målformene, er gjerne kopla til ulike haldningar til språk og språkbrukar. Slike overordna og overgripande førestillingar om språk er av ideologisk art. *Ideologi* blir av Fairclough definert som representasjonar av verda som bidreg til å etablere og ikkje minst oppretthalde mellom anna maktrelasjonar og førestillingar om verdi (Fairclough, 2003; Skrede, 2017, s. 21). Diskursar bidreg til å skape og gjen-skape maktforskjellar mellom forskjellige grupper, og kan difor ofte fungerer ideologisk (Fairclough, 1992; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Ein definisjon av *språklege ideologiar* kan vere at det er snakk om dei berande idèane og førestillingane ein har om språk og språklege tilhøve, og som ein brukar for å forstå og vurdere dei språklege omgivingane (van Ommeren, 2017, s. 159). Lingvisten Mary McGroarty beskriv språkideologiar som abstrakte og ofte umedvite, og som ein påverknad for mottakaren sine val og tolkingar av kommunikativ interaksjon (Silverstein 1998 i McGroarty 2010). Språkideologiar rammar inn og påverkar de fleste aspekt ved bruk av språk, men denne påverkinga er ikkje alltid direkte observerbar (McGroarty, 2010, s. 3). Èin måte språklege ideologiar kan kome til uttrykk, er gjennom metaspråkleg diskurs, altså måten ein snakkar om språklege praksisar. På den måten opptre språklege ideologiar og blir vidareført (van Ommeren, 2017, s. 162). Bruken av ulike språklege varietetar, til dømes i skulen, kan såleis spegle rådande ideologiar. Gee peikar på at metaspråklege diskursar kan bidra til synleggjering av ideologiar, og på den måten òg gjere mottakaren medviten bodskapen bak (Gee, 2014).

I diskursanalytisk perspektiv er språk tekst i ein eller anna form. Fairclough ser altså tekstar som ideologiske om dei bidreg til å mellom anna konstituere, produsere og transformere sosiale maktrelasjonar (Fairclough, 2010; Skrede, 2017, s. 28). Han hevdar at maktutøving i det moderne samfunnet, i stadig større grad blir oppnådd gjennom ideologi og ideologiske språktilpassingar (Fairclough, 2001, s. 2). Dette er òg relevant i omtalen av den norske språksituasjonen, noko som er nedfelt i Stortingsmelding nr 35 *Mål og mening*, som seier at: «Både haldningar til og ytre rammevilkår for språk, språkbruk og språkbrukarar kan i større eller mindre grad vera eit resultat av makt- og maktrelasjonar i språket sjølv eller i samfunnet ikring.» (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008, s. 25). Innan kritisk diskursanalyse er ein primært opptatt av å avdekke maktforhold, til dømes korleis visse ideologiar kan normaliserast og framstillast som det beste eller einaste alternativet ein har. Samtidig er det viktig å vise korleis enkelte element kan haldast vekke frå den politiske dagsordenen ved at ein nyttar visse semiotiske ressursar eller modalitetar framfor andre. Ein kan då analysere korleis tekstar kan formulerast og kombinerast med ulike språklege verkemiddel og modalitetar for å fremme ei spesifikk tyding.

I det utvida tekstomgrepet som ligg til grunn i norskfaget, er det ei forståing av at tekst er meir enn berre verbalspråk. At ulike uttrykksmåtar eller modalitetar kan settast saman og skape mening på ulike måtar. Sosiosemiotikaren Gunther Kress viser til *mode*, eller modalitet, som kulturelt gjeve og sosialt forma materiale for meningsskaping (Kress, 2010, s. 79). Den materielle forma og den kulturskapte organiseringsmåten er sentrale sider ved modalitetane, som i ein kombinasjon bidreg til meningsskaping og som gjer at ein kan skilje modalitetane frå kvarandre (Løvland, 2007). I forlenginga av dette resonnementet kan ein også sjå bruken av nynorsk og bokmål som ulike modalitetar. Verbalspråket treng ikkje utelukkande å vere valt for å formidle ein tekstbodskap (Sjøhelle, 2009). Val av målform kan bidra til underbygge og forsterke kulturforankra assosiasjonar mottakaren har, knytt til dei andre modalitetane i ein heilskap. Sjøhelle trekker såleis fram Lerum sine reklamar for saft, jus og syltetøy, der nynorsk er valt nett opp for å understreke at produktet kjem frå ein spesifikk plass i landet (Sjøhelle, 2009, s. 57). Verbalspråket treng likevel ikkje utelukkande å vere valt for å formidle ein tekstbodskap (Sjøhelle, 2009). Det er denne forståinga for modalitet knytt til eit utvida tekstomgrep eg tek med meg vidare i analysen.

Ideologiar treng ikkje alltid å vere like synlege. Skrede viser til at når det innanfor kritisk diskursanalyse er snakk om makt, er det sentralt å fremme at det ikkje berre er snakk om makt som

noko negativt, slik som ved makt brukt som undertrykking og dominans. Eit samfunn er bygd opp av både positive og negative maktrelasjonar, og samfunnet er òg avhengig av desse for å kunne fungere (Skrede, 2017, s. 28). Lovar og styringsdokument i opplæringa, som læreplanar, fungerer i så måte som maktstrukturar ved at dei sett rammer og krav for måloppnåing og undervisningspraksis i skulen. Slik formar dei, ovanfrå og ned, undervisningspraksis, men også haldningar og forståinga til mottakarane. På same måte presenterer lærebøker og læremiddel språklege haldningar og verdiar på tekstnivå, og har difor i større eller mindre grad makt til å påverke undervising og haldningane til mottakaren. Språklege ideologiar er på denne måten ein sentral del av undervisningspraksis, slik at ein må vere medviten om kva kjelder ein nyttar i ytringa og ikkje minst korleis ein ytrar dei. Undervising og lærebøker kan vere med å forsterke eller bryte med desse oppfatningane.

4 Metode

Der diskursanalyser dreier seg om tolking av meining og intensjon, ser kritisk diskursanalyse først og fremst konkret på tilhøvet mellom den enkelte teksten, den diskursive praksisen den inngår i og sosiale praksisar i samfunnet (Bratberg, 2017, s. 49). Fairclough si tilnærming til kritisk diskursanalyse viser til at diskursar, som vist i 3.2, er tett knytt opp mot ideologiar og maktrelasjonar. Han har utarbeida ei tilnærming til kritisk diskursanalyse basert på ein modell med tre nivå. Modellen har han utvikla og tilpassa over fleire år, slik at den tek omsyn til at tekst må sjåast i ein sosial kontekst. Eg vil i analysen rette merksemd mot Fairclough si tilnærming til kritisk diskursanalyse, som koplar lingvistikk og samfunnsvitskap saman. Nærare bestemd vil eg nytte Fairclough sin modell for kritisk diskursanalyse med utgangspunkt i dei tre nivåa, og tilpasse desse til mi forskning. Fairclough blir på den måten ein inngong til analysekategoriane og sjølv analysen, sjølv om eg ikkje tek i bruk heile analyseapparatet han har i si tilnærming. Det at Fairclough peikar på at det er viktig å sjå lingvistikk og samfunnsvitskap i samheng, er òg heilt sentralt for mi forskning, då eg meiner diskursen i lærebøkene i større eller mindre grad har samfunnsmessige konsekvensar for mottakaren. Elevane som les innhaldet i lærebøkene vil oppfatte språksituasjonen ut frå korleis forfattarane har valt å presentere og nytte skriftspråka i ulike modalitetar og teksttypar mellom permanente. Denne forståinga tek dei med seg vidare, og den vil kunne vere med og forsterke eller endre oppfatningane elevane allerede har av dei to skriftspråka.

4.1 Kritisk diskursanalyse – eit teoretisk og metodisk bakteppe

Kritisk diskursanalyse er ei nyare retning av diskursanalysen, som vart lansert kring 1990 mellom anna av Fairclough (Skrede, 2017; Bjørhusdal, 2020). Kritisk diskursanalyse som forskingsmetode viser til at diskursar skapar vår forståing av den sosiale verda som omgjev oss. Johannessen mfl.(2016) hevdar at måten ein snakkar på formar samfunnet, på same måte som samfunnsformasjonen òg formar korleis ein snakkar. Denne tilnærminga i form av kritisk diskursanalyse kombinerer som tidlegare nemnt teori frå sosiologi og andre samfunnsvitskaplege disiplinar med detaljert lingvistisk analyse (Bratberg, 2017, s. 49). Som eit analytisk rammeverk inneber tilnærminga ei kontinuerleg merksemd mot tilhøvet mellom den enkelte tekst og korleis

den blir lese og tolka, i tillegg til kva slags maktilhøve og samfunnstrukturar den er med på å utfordre eller understøtte (Bratberg, 2017, s. 53).

4.1.1 Refleksjon rundt Fairclough si tilnærming til kritisk diskursanalyse og kva det inneber for mi forskning

Fairclough analyserer tekster primært for å kartlegge relasjonen mellom diskurs og samfunn (Skrede, 2017, s. 23). I ein fyrste versjon av modellen skilte Fairclough metodisk mellom dei tre nivåa nærlesing av *tekst*, analyse av *diskursiv praksis* og analyse av *sosiale praksisar* (Skrede, 2017). I seinare tid har dei tre nivåa fått nye namn, som i større grad viser til sosiale samfunns-tilhøve som påverkar teksten og mottakaren, altså den sosiale konteksten rundt teksten. Ei slik endring gjer det enklare å sjå ut over sjølve teksten, og knytte han til sosiale praksisar og strukturar. Endringa kan òg bidra til utvikling av bruksområdet, ved å opne for at sosiale hendingar ikkje treng vere tekstbaserte, sjølv om det i min studie likevel er det. Vidare vil eg no kort gjere greie for dei tre nivåa, etter Fairclough sin nyaste versjon av modellen, samtidig som eg knyter kvart nivå til mi forskning.

Sosiale hendingar

For tekstnivået i den tidlegare modellen, no *sosiale hendingar*, er merksemda primært retta mot tekstar, der ord og setningar står i framgrunn og blir analysert relativt grundig. Fairclough viser til at han her forstår tekst som både munnlege og skriftlege produkt (Fairclough, 1992, s. 4), og nyttar i så måte eit utvida tekstmogrep. Ei slik forståing for tekstmogrepet blir viktig i min analyse, då tekstmaterialet mitt i form av lærebøker, nyttar fleire ulike modalitetar i dei forskjellige tekstane. Eit utvida tekstmogrep vil i analysen då inkludere mellom anna bruk av skriftspråk, formuleringar, fargebruk, plassering tabellar og illustrasjonar. Slike modalitetar kan ein knytte til den måten både Kress og Fairclough viser til nytte av semiotiske ressursar eller modalitetar i meiningsskaping, jf. 3.2 (Fairclough, 2009; Kress, 2010).

Sjølv om den nye modellen i hovudsak har same fokus som den gamle modellen, har namneendringa ein viktig funksjon. Den viser til at sosiale hendingar ikkje kan reduserast til tekstar, òg at tekstar er ein del av sosiale hendingar (Skrede, 2017, s. 32). Med det nye omgrepet blir det klart at eg ikkje kan sjå på teksten utan ein sosial kontekst. I analysearbeidet er det viktig å gå inn i teksten med ei viss forståing for kva sosiale strukturar og praksisar som kan ha påverka

tekstmaterialet eg analyserer. Det kan såleis diskuterast om det gamle tekstomgrepet kunne vore meir hensiktsmessig for mitt prosjekt, då eg primært må ha fokus på teksten medan eg er i sjølve materialet, for deretter å kople funna mine saman med dei to andre nivåa, og heilskapen. På den måten tek eg likevel med meg det tidlegare tekstomgrepet i arbeidet med primærteksten min, og slik blir Fairclough si namneendring ei påminning som gjer at eg unngår at tekstanalysane blir for nærsynte, og at eg faktisk ser dei i kontekst.

Sosiale praksisar

I nivået for sosiale praksisar tek Fairclough for seg prosessen rundt tekstproduksjon, distribusjon og konsumpsjon. Dette nivået er domenet der diskursar kan sirkulerast, endrast og reproduserast i samfunnet. Her knyter Fairclough, jf. 3.2, diskursomgrepet til språk på sosiale felt eller praksisar (Fairclough, 2009), der eit relevant døme er oppfatningar av at nynorsk og bokmål har kvar sine bruksområde eller domene. Slike oppfatningar knyt gjerne nynorsk til skulediskursen generelt, og til «nynorskområde» spesielt.

Nivået er ganske vidt definert, og famnar om både diskursar, sjangrar og stilar. Desse har til felles at dei gjev ei breiare innramming til den enkelte teksten (Bratberg, 2017, s. 53). Dei kan slik tenkast å vere ein måte for å kontrollere og selektere visse strukturelle moglegheiter. På dette nivået finn ein òg ei sentral innsikt i den dialektiske tilnærminga til kritisk diskursanalyse, det at språk er ein sentral del av sosial praksis, men at sosiale praksisar ikkje berre kan reduserast til språkleg verksemd, jf. 3.2 (Skrede, 2017, 2. 34).

Fairclough viser ofte spesifikt til undervisningspraksis i døme når han gjer greie for dette nivået, meir spesifikt poengterer han at undervisningspraksis og praksis for leiing i utdanningsinstitusjonar viser til kva sosiale praksisar kan vere (Fairclough, 2003). Korleis aktuelle tekstar blir fortolka og operasjonalisert i forskjellige undervisningspraksisar, ligg utanfor studien min, og er i så måte ikkje sentralt for meg. Likevel er undervisningspraksisar ein viktig del av sosial praksis innanfor utdanningsfeltet, og eit resultat av lærarane si tolking av læreplanen og lærebøkene. Den er difor verdt å nemne på dette nivået. På same måte er læreplanane eit godt døme på sosial praksis i min studie. Lærebøker representerer forlaga og forfattarane si forståing og tolking av læreplanar, på same tid som læreplanverket er forskrifter til opplæringslova og skal styre innhaldet i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Læreplanane blir på den måten eit mellomledd i språkpolitikken og lærebøkene, med andre ord formidlar planen moment frå det overordna politikk- og ideologinivået og det konkrete tekstnivået.

Læreplanane er til nettopp for å formidle mellom politikk og praksis, og saman utgjjer undervisningspraksis og læreplanar sosiale praksisar på ulike nivå innanfor dette hovudnivået. Lærebøkene og undervisningspraksis er ei operasjonalisering av læreplanane, jf. 2.3, som såleis medierer både innanfor same nivå og nedover til tekstnivået. På same tid som lærebøkene i større eller mindre grad påverkar undervisningspraksisen på nivået for sosiale praksisar. Ei slik inndeling av sosiale praksisar i ulike «lag» kan vere hensiktsmessig for min studie då både planar og praksis høyrer til det same nivået, sjølv om læreplanane er overordna og skal utgjere utgangspunkt for undervisningspraksis. Med det utgangspunktet vil undervisningspraksisen utarte seg forskjellig frå skule til skule, og ikkje minst frå klasserom til klasserom. Slik er undervisningspraksisen den oppfatta og operasjonaliserte delen av den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). Læreplanen som sosial praksis er relativt statisk og endrar seg berre ein gong i blant. Såleis vil læreplanen då i større eller mindre grad òg påverke undervisningspraksisen. På same måte vil lærebøkene òg vere statisk i det same tidsrommet, då dei gjerne kjem i ny utgåve eller som heilt nye verk i takt med fornying av læreplanane. Lærebøkene bryt kompetansemåla i læreplanane ned, og legg så føringar for undervisningspraksisen, ut frå kva som er framheva som sentralt i læringa. Slik medierer både sosiale strukturar og hendingar sjølve den sosiale praksisen.

Sosiale strukturar

Det Fairclough først kalla nivået for sosial praksis, handlar om det dialektiske tilhøvet mellom ulike diskursar og breiare sosiokulturelle praksisar. Skrede peikar på at det sentrale her er tilhøvet mellom diskurs, makt og ideologi (Fairclough, 1992; Skrede, 2017, s. 31). Når Fairclough peikar på at diskursar kan sjåast som ein måte å konstruere delar av verda på, som kan assosierast med visse samfunnsmessig perspektiv, er dette knytt til språklege ideologiar som påverkar og formar språkpolitiske lovar og styringsdokument. I ettertid har Fairclough skifta namn på dette nivået, som no blir omtala som *sosiale strukturar*. Eit omgrep som såleis er betre eigna for å skildre konkrete makttilhøve og måtar å organisere samfunnet på, og som tydeleggjer mellom anna lover, politikk og ideologiar som nettopp overordna strukturar. Slike sosiale strukturar er til dels stabile strukturelle mønstre som likevel påverkar liva våre i det daglege (Skrede, 2017, s. 33).

Med namneendringa viser Fairclough òg til at sosiale strukturar til dømes kan vere nedfelte i makttilhøve eller byråkrati (Skrede, 2017, s 32). På dette nivået vil relevante sosiale strukturar for meg nettopp vere den offisielle språkpolitikken, ved opplæringslova, språklova og ulike

styringsdokument. Slike sosiale strukturar som Fairclough viser til i dette nivået, og som Skrede peikar på som nokså stabile, er i mitt tilfelle akkurat fornya. Ei ny språklov er nett vedteke, jf. 2.1, og ei fornying av opplæringslova står for dørene. Likevel er prinsippet om språkleg jamstilling stadig gjeldande. Den reelle situasjonen er likevel ikkje slik (jf. 2.2). Når ein då snakkar om prinsipiell politikk, som ikkje blir realisert i praksis, vil det på dette nivået òg vere hensiktsmessig å sjå at dei aktuelle sosiale strukturane for mitt prosjekt har ei lagvis inndeling. Den potensielle og prinsipielle språkpolitikken utgjer då eit lag, og den reelle praksisen vil vere ein del av eit underlag, som òg kan seiast å strekke seg nedover mot nivået for sosiale praksisar. Dette fordi ei slik reell utføring vil kunne vise seg både som sosiale strukturar og praksisar.

Sjølv om språklege ideologiar og makttilhøve gjer seg gjeldande gjennom sosiale strukturar i samfunnet, er det òg hensiktsmessig å trekke fram døme på sosiale strukturar som har vore gjeldande tidlegare, og som no i form av avvikla praksis gjev heilt andre konsekvensar. I dette tilfellet meiner eg den tidlegare nemnte godkjenningssordninga. Etter at denne godkjenninga vart oppheva gjekk makttilhøvet frå å ligge hos staten, og over til dei individuelle forlaga og forfattarane av kvart læreverk. Ein kan i dette tilfellet snakke om ei desentralisering av makt, som opnar for marknadstilpassing for forlaga, fleire moglegheiter og større valfridom for skulane, som til dømes i val av læreverk.

4.2 Dei ulike diskursnivåa i mitt prosjekt

Modellen Fairclough har utarbeida for kritisk diskursanalyse er veileigna for å studere og synleggjere korleis sosiale strukturar og praksisar blir realiserte i mitt tekstmateriale, då det kan synleggjere korleis språkpolitikk og språklege ideologiar er nedfelt i tekstar. Med utgangspunkt i modellen knytt til mitt tekstutval, fordeler det aktuelle materialet seg på denne måten: I det første nivået, tekstnivået, der næranalysen av primærtteksten går føre seg, er lærebøkene. Nivået for sosiale praksisar utgjer her i hovudsak læreplanen i norsk, med moglege sideblikk til undervisningspraksisar, då oppgåvene i læreboka, som eg jf. 4.3, tek føre meg i analysen, legg direkte føringar for undervisinga. Overordna språklege ideologiar knytt til nynorsk og bokmål vil kunne vise seg i hendingar og praksisar, og gjer seg på den måten gjeldande i dei lågare nivåa. Desse nivåa utgjer såleis mi tredeling av tekstmateriale i denne studien.

Lærebøkene, på tekstnivået, utgjer hovudfokuset for analysen, og funna eg gjer er såleis primært knytte til dette nivået. I ei forlenging av den forkunnskap eg legg til grunn for dei funna

eg gjer meg, er det viktig at eg går inn i tekstmaterialet med ei viss forståing av den sosiale konteksten han er skriven i. I kritisk diskursanalyse er merksemda primært retta mot å sjå teksten i kontekst, noko som legg til grunn at ein først går inn i teksten for så å sjå ut over han. Sosiale praksisar og strukturar bidra til å sette teksten i den sosiale konteksten eg treng nettopp for å få ei forståing for kva som ligg i analysefunna. Fairclough viser til at mediering i den sosiale praksisen ikkje berre går ein veg, men at den både medierar frå sosiale hendingar til sosiale strukturar og frå sosiale strukturar attende mot sosiale hendingar. Mi forståing av overføringa medieringa som skjer mellom dei ulike nivå, er at den ikkje berre beveger seg frå eit nivå til eit anna. Dei ulike laga eller undernivåa innanfor både sosiale praksisar og strukturar, gjer at overføringa kan skje både mellom dei ulike nivå og innanfor same nivå. Dette blir meir klart når ein ser lærebøkene som ei operasjonalisering av språkpolitikken, via læreplanane, og på same måte frå lærebøker til undervisinga i skulane. Formålet med desse to nivåa i min modell er på den måten eit verktøy for å løfte blikket, trekke trådar og som eit resultat av dette betre kunne forstå samanhengar.

4.3 Analysekategoriane

For å kunne gjere ei systematisk analyse av lærebøkene har eg teke utgangspunkt i fleire sentrale element frå den aktuelle språkpolitiske stoda og relevant tidlegare forskning. Ein faktor i opplæringa av nynorsk er utbreiinga av skriftspråka. Sjølv om heile 74000 elevar er nynorskbrukarar, jf. 2.2, er målforma i liten grad eksponert i samfunnet. Graden av eksponering pregar opplæringa i nynorsk både for elevar med målforma som hovudmål og sidemål. Om elevane ikkje blir tilstrekkeleg eksponert for det eine av to skriftspråk, vil dette gje ulike forutsetningar for læring. Denne nødvendige eksponeringa er, som tidlegare nemnt, forankra i politikken ved opplæringslova (§9-4) som slår fast at elevane skal ha opplæring i begge målformene dei to siste åra av grunnskulen. Det spriket som oppstår mellom opplæringslova og læreplanen, som vist i 2.2, gjer nettopp at bokmålselevane blir mindre og seinare eksponerte for nynorsk. Når dei endeleg møter nynorsken som sidemål, viser forskning at det gjerne er retta merksemd mot mellom anna grammatikkundervising, øving på erstattarord og tilbakemeldingar på skrivne tekstar (Slettemark, 2006). Slik opplæring er i tråd med det som blir kalla tradisjonell framand-språkopplæring, og fokus på denne sida av sidemålet kan slik overskygge andre formål, slik at sidemålet står fram som fjernt frå den generelle skriveopplæringa (Sjøhelle 2016; Eiksund 2017). Når den offisielle språkpolitikken er at nynorsk skal vere eit samfunnsberande

bruksspråk, kan nynorske lærebøker og digitale læringsplattformer i andre fag bidra til å bryte med stereotype oppfatningar. Slik er ikkje eksponeringa for skriftspråket og korleis det er brukt i teksttypar og oppgåver, berre ein norskfagleg disiplin (Eiksund, 2017). Likevel brukar elevar i hovudsak hovudmålet sitt i skriftleg arbeid i dei fleste andre faga. Det bidreg til oppfatninga av at nynorsk høyrer til domenet for norskfaget, og forsterkar såleis tradisjonelle domeneoppfatningar av skriftspråket. Ein konsekvens av dette, i samband med lite utbreiing, både i skulen og samfunnet elles, er at nynorsken for elevane kan opplevast som markert, jf. 3.2.

Kva teksttypar elevane møter i lærebøkene, og korleis oppgåvene dei får legg til rette for å ta språket i bruk, spelar difor ei stor rolle. Eit viktig trekk ved tekstane elevane møter er sjangervariasjon, då sjangerutval kan knytast til oppfatninga elevane har av nynorsk som eit samfunnsberande bruksspråk på alle område – og til kolliderande domeneoppfatningar. Blir nynorsk primært brukt i litteraturutdrag, eller der nynorsk er temaet, kan det forsterke stereotype domeneoppfatningar. Blir det derimot brukt i formidling av anna fagstoff, kan det bidra til at det blir oppfatta som bruksspråk. På same måte er ulike oppgåvetypar knytt til forestellingar om bruksspråk og domene. Kva elevane får i oppdrag å bruke nynorsken til, vil også påverke korleis dei ser på nynorsk som bruksmål.

Situasjonen eg skildrar ovanfor, har eg sett i lys av kjerneelement i læreplanen i norskfaget, Utdanningsdirektoratet sitt *kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020b)*, dei tre nivåa som baserer seg på Fairclough sin modell og ikkje minst det innleiande arbeidet med å bli kjent med lærebøkene eg har valt å nytte. Med bakgrunn i dette har eg komme fram til dei fire hovudkategoriane: *bruk og eksponering, teksttypar, oppgåver og markering*.

Med utgangspunkt i Fairclough si tilnærming til kritisk diskursanalyse er det, som tidlegare nemnt, sentralt at eg er medviten om konteksten for lærebøkene. Sosiale prosessar, som i denne studien hovudsakleg er representert med læreplanen i norsk, vil kome til uttrykk gjennom innhaldet i lærebøkene, då bøkene er utarbeida frå læreplanen. På same tid kan prinsipp og ideologiar frå dei sosiale strukturane som er nedfelte i språkmeldingane, opplæringslova og språklova, kome til uttrykk i lys av innhaldet, gjennom det overordna prinsippet om at begge skriftspråka skal vere samfunnsberande. Analysekategoriane er såleis utforma slik at dei dekkjer dei forskjellige nivåa som kjem til uttrykk i dei ulike modalitetane ein finn i lærebøker.

Kategoriene bruk og eksponering, teksttyper og oppgaver finn ein som sosiale hendingar på tekstnivået. Kategorien markertheit går derimot inn i under både sosiale hendingar og praksisar, slik at markert språk kan vere aktuelt på fleire nivå. I tillegg til desse fire hovudkategoriene vil den overordna språkpolitikken og eventuelle språkideologiske påverkingar eller konsekvensar gjere seg gjeldande på eit overordna samfunnsnivå som påverkar dei underliggjande nivåa og famnar om dei. Vidare vil eg gjere greie for kva eg legg i dei ulike kategoriene.

4.3.1 Bruk og eksponering, teksttyper og oppgaver

For å lære og bruke eit skriftspråk er det, som vist ovanfor, nødvendig å bli eksponert for det (Treiman & Kessler, 2014). I Opplæringslova heiter det at «Lesebøkene i norskfaget i grunnskolen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk.» (Opplæringslova, 1998, §9-4). Det er òg sentralt i kva form ein møter skriftspråket, og det krevst gjerne nytte av skriftspråket i fleire teksttyper, forskjellig innhald og formål for å forstå ulike sosiale kontekstar språket er ein del av. Ein kompetent språkbrukar må evne å nytte språket innafor desse kontekstane, for å meistre det (Gee, 2014). I læreplanen for norskfaget er dette trekt fram i mellom anna kjerneelementet *skriftleg tekstskapning*, der det er poengtert at elevar skal meistre å skrive både på hovudmål og sidemål, både i ulike sjangrar og til ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er såleis sentralt at elevane finn innslag av skriftspråket i ulike tekstar og sjangrar i læreboka, slik at dei i størst mogleg grad får den eksponeringa dei treng for at dei skal kunne lære og ta i bruk begge skriftspråka på alle samfunnsområde, slik språkpolitikken tilseier. Det finst ikkje noko krav eller rammeverk for korleis forlaga skal bruke nynorsk i dei ulike tekstane, og det kan difor variere i kva grad og korleis nynorsk er nytta i lærebøkene. I kategorien for *bruk og eksponering* vil det difor vere sentralt å kartlegge kor mykje målforma er brukt, kor ein finn nynorske tekstar og om tekstane er brukt ut over fyrste presentasjon i kapitlet.

At elevane må eksponerast for nynorsk for å bli kompetente nynorskbrukarar, inneber altså at dei må få innblikk i kva tekstar som finst på nynorsk, og kva sjangrar og format desse tekstane kjem i. Kjerneelementet *tekst i kontekst* poengterer at ein må leggje til rette for at ulike typer tekstar, som mellom anna kombinerer ulike uttrykksformer og som blir realiserte i ulike media, skal få ein brei plass i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Skulen sin litterære kanon, og då dei tekstane som er formidla i lærebøkene kan hevdast å vere særskild viktig. Ein grunn til det er at mange elevar knapt les andre tekstar, uavhengig målform, enn det utvalet dei møter i skulen (Aamotsbakken, 2013). Lærebøker er gjerne dominert av små tekstutdrag. Desse utdraga

er ofte frå kjente romanar og er trekt fram med utgangspunkt i ei forforståing og eit kulturbegjær elevar som les lite utanom skulen, ikkje har tileigna seg (Penne, 2013). Bøkene inneheld mange modalitetar ut over sjølve lærebokteksten, og paratekstar er i så måte eit sær s viktig multimodalt element (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 28). I denne kategorien er det difor eit poeng å kartlegge kva *teksttypar* elevane møter i lærebøkene ved å sjå på kva tekstar og sjantrar som eventuelt representerer det nynorske skriftspråket i dei to bøkene. Slik kan eg sjå teksttypane i lys av oppfatninga av nynorsk som eit samfunnsberande brukspråk på alle område. Som tidlegare nemnt vil eg i analysen av lærebøkene nytte eit utvida tekstomgrep, jf. 3.1, som opnar for fleire teksttypar under lupa.

Oppgåver er ein viktig delsjanger i læremiddel og elevar på alle nivå i skulen arbeider mykje med forskjellige oppgåver og aktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Oppgåver inviterer elevane til skrivning (Otnes, 2015), og her møtast undervising, læring og evaluering (Ongstad, 2004). Hensikta med oppgåver er såleis å dokumentere kva elevane har lært og på same tid legge il rette for at elevane skal utvikle seg som skrivarar. I dei fleste tilfelle er oppgåvene i lærebøker knytt til tekstar presentert i forkant, som utfordrar elevane til å vise forståing, refleksjon og evne til sjølvstendig tekstproduksjon. Det kan vere stor variasjon i utforming og innhald i oppgåver, til dømes om dei legg opp til at elevane skal gje korte svar eller produsere lange tekstar. Enkelte oppgåver er lukka og krev eit konkret og spesifikt svar, medan andre oppgåver kan vere opne og la eleven styre innhaldet meir sjølv. Ei vanleg inndeling av ulike oppgåver, som òg er hensiktsmessig i mi analyse, er å kategorisere dei i fire typar: testoppgåver, øvingsoppgåver, tolkings- og refleksjonsoppgåver og gjereoppgåver (Skjelbred, Mortensen-Buan, Askeland, Bakke & Aamotsbakken 2013; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her viser testoppgåver til oppgåver der elevane primært skal hente informasjon frå tekst, der det gjerne er eitt rett svar og er såleis ei lukka oppgåve. I øvingsoppgåver skal elevane gjerne arbeide med og betre ein ferdigheit. Oppgåvene der tolking og refleksjon er fokus, er opne oppgåver med fleire moglege svar, som krev at elevane sett fleire element frå teksten i samanheng, gjerne kombinert med informasjon utanfor primærtteksten. Gjereoppgåver er kjenneteikna ved at elevane skal bevege seg ut av primærtteksten, ofte skal dei her produsere eigne munnlege og skriftlege tekstar, eller ta i bruk andre kjelder, stader og opplevingar.

I analysen av lærebøkene vil merksemda vere retta mot oppgåver som er knytt til opplæring i og om nynorsk, altså kva oppgåvetypane kan fortelje om oppgåvedidaktikken som er valt for

sidemålsopplæringa i lærebøkene. Det vil då vere sentralt å sjå om der er knytt oppgåver til dei ulike tekstane skrivne på nynorsk, og ut frå dei fire typane av oppgåver sjå kva læring desse oppgåvene legg opp til – og slik sjå korleis dei speglar synet på nynorsk som bruks- og arbeidsspråk.

4.3.2 Eksplisitt markering og domeneoppfatningar

I kategorien for *markering* er merksemda retta mot kva måte nynorsk er framstilt i lærebøkene. Er bruken av skriftspråket eksplisitt påpeika, eller står det fram som umarkert og som ein naturleg del av innhaldet (jf. 3.2)? I det innleiande analysearbeidet fann eg at omgrepet markertheit kan sjåast i eit snevrare perspektiv enn det eg tok utgangspunkt i der. I dei innleiande analysane blei det klart at omgrepet kan delast inn i to underkategoriar: Grafisk markering og verbal markering. Kategorien for markertheit blir såleis delt i to i den vidare analysen. I omgrepet *grafisk markering* ligg det at bruken av skriftspråket kan vere markert ved å nytte til dømes fargar, plassering, innramming og utforming. Med *verbal markering* meinast korleis nynorsk som skriftspråk skil seg ut i rein tekstutforming. Det vere seg mellom anna eksplisitt framheving eller påpeiking av nynorsk i teksten, eller bruk av metodar nytta for å lære nynorsk som til dømes liknar den brukt i framandspråksopplæring (Jansson, 2004).

Språklege ideologiar og domeneoppfatningar utspelar seg, som tidlegare nemnt, på eit meir overordna nivå. Dei vil i hovudsak vere implisitt mellom permene i lærebøkene, som gjer at eg ikkje kan analysere denne kategorien direkte, men må basere han på funna eg gjer i dei andre analysekategoriane. Domeneoppfatningar er subjektive haldningar hjå mottakaren, basert på erfaringar og eksponering, og som eg ikkje har forutsetningar for å få innblikk i berre ved å analysere lærebøkene. Likevel vil desse haldningane vere bygd på og prega av utbreidde haldningar og ideologiar knytt til det nynorske skriftspråket, som eg tek utgangspunkt i og nyttar for å trekke fram sentrale analysefunn. Brot med domeneoppfatningar, eller vanlege bruksområde, kan føre til at nynorsken blir opplevd som *markert i sosiolingvistisk forstand*. På tilsvarande vis kan ein prøve å få nynorsken til å stå fram som mindre markert dersom ein tar han i bruk på nye område – utan å utheve eksplisitt, ved hjelp av grafisk eller verbal markering, at teksten er på nynorsk. På denne måten vil domeneoppfatningar òg gjere seg gjeldande på dei underliggende nivåa, og kjem såleis til uttrykk i lys av kvar av dei fire hovudkategoriane *bruk og eksponering, tekstar, oppgåver og markering*.

5 Analyse

I dette kapitlet vil eg i 5.1 først presentere læreverka og dei to lærebøkene eg har valt som analysemateriale. Vidare vil eg frå 5.2 til 5.6 gjere ei systematisk analyse ut frå analysekategoriane eg presenterte ovanfor. Eg sett ikkje opp ei parallell framstilling av lærebøkene, men tek utgangspunkt i analysekategoriane og trekker fram det som er mest framtrødande i ei deskriptiv analyse av kvar bok. Analysekategoriene er tidvis vanskeleg å skilje frå kvarandre, då fleire element er knytte tett saman og kan relaterast til ulike kategoriar. Eg har likevel gjort eit forsøk på å plassere analysefunna innanfor dei forskjellige kategoriene. Nedanfor vil eg fyrst presentere lærebøkene, og utforminga i kvar bok, før eg viser til dei andre komponentane som saman med lærebøkene utgjer heilskapen i læreverka. Kapittel 5.3 til 5.6 tek føre seg kvar sin analysekategori, jf. 4.3, der eg fyrst ser på læreboka med eit overordna blikk, for så å gjere djupdykk i sentrale delar der eg har gjort aktuelle funn i analysen. Undervegs vil eg vise til læreboktekstane både gjennom oversikter og innhald, teksteksempel og faksimiler.

5.1 Avgrensing og presiseringar

I studien av korleis nynorsk som sidemål er presentert i bokmålsversjonar av basisbøker i norsk for ungdomstrinnet, har eg, som tidlegare nemnt, teke utgangspunkt i eit utvida tekstomgrep, og eg har studert ulike typar tekstar. Eit særpreg ved lærebøker i norskfaget er at dei rommar både lærestoff, skjønnlitteratur og ulike typar sakprosa. Tekstomgrepet dekkjer såleis over ei rekkje ulike typar tekst, og det er difor behov for ei presisering av kva eg vel å legg i omgrepet tekst vidare i studien. Den viktigaste inndelinga av dei ulike tekstane gjer eg ved å skilje teksten skrive av lærebokforfattarane og tekst skrive av andre forfattarar som er henta inn i læreboka. I det følgjande vil eg omtale fyrstnemnde som *fagtekst*, og innhenta skjønnlitteratur og sakprosa som *tekst*. Når eg viser til det samla innhaldet mellom permanente i lærebøkene er dette omtala som *læreboktekst*.

Sjølv om bilete eller illustrasjonar, med eit utvida tekstomgrep, er å rekne som tekst, vil eg avgrense analysane mine til å fokusere på tekst der nynorsk er representert ved verbaltekst, ev. saman med visuelle representasjonar. Såleis er altså bilete og illustrasjonar med innslag av verbaltekst rekna med. Det kan til dømes vere bilettekst som er sett i same ramme som biletet – slik at verbalteksten og den grafiske teksten saman utgjer éin tekst i læreboka. Tekstar som

ikkje inneheld verbaltekst, er såleis ikkje omtala og teke med i statistikk, som til dømes tabellar med oversikt over det totale talet for tekstar, teksttypar og oppgåvetypar. Oppgåvesamlingar som er ramma inn i boksar i oppslaga er heller ikkje rekna som tekstar i denne samanheng, men sjølve oppgåvene er trekt fram om dei tek føre seg læring om eller på nynorsk. Det er då viktig å merke seg at lærebøkene i røynda inneheld langt fleire tekstar enn dei som er teke med her, og rekna med i totalen i denne studien.

Vidare i analysen viser eg til ulike teksttypar. I den nemninga legg eg alle dei ulike sjangrane og tekstane med forskjellige modalitetar i samspel. Det vil òg seie heile tekstar, tekstutdrag, titlar, bilete og illustrasjonar med verbaltekst. I hovudsak er dette tekstar som er skriva av andre forfattarar enn lærebokforfattarane, og som er henta inn i boka, noko som er vanleg i bøker for norskfaget. Eg har òg skilt ut fagteksten som er skriven av lærebokforfattarane som ein eigen teksttype, sjølv om innhaldet kan delast inn i mange ulike sjangrar og modalitetar. Der det er sentralt har eg utdjupe og vist til teksttype for det spesifikke utsnittet av fagteksten eg omtalar, som til dømes fagtekst og illustrasjonar som er laga om og på nynorsk.

5.2 Presentasjon av læreverka

Læreplanen inneheld, som tidlegare nemnt, kompetansemål som seier at elevar skal møte nynorsk og bokmål allereie frå andre trinn, og vidare mål der elevane aktivt skal arbeide med og på begge målformene gjennom heile grunnskulen. På same tid er det store forskjellar i korleis det i praksis blir gjennomført frå skule til skule (Språkrådet, 2018, s. 39). Det er ikkje noko tvil om at opplæringa i nynorsk kan vere utfordrande, særleg der elevane har nynorsk som sidemålet sitt. Lærarane sin nynorskkompetanse spelar difor ei viktig rolle i dette arbeidet, og ikkje alle kjenner at dei meistrar skriftspråket (Omdal, 1998). I den samanhengen er det sentralt at lærarane har gode læringsressursar dei kan støtte seg til i dette arbeidet. Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken (2017) viser på same måte at lærebøker historisk sett spelar ei viktig rolle i læringsarbeidet, og at dei då er eit sentralt verktøy i lærarens planlegging og gjennomføring av undervisninga. Forsking viser, jamfør 3.2, at læreboka framleis har ein sentral plass i planlegging og gjennomføring av undervisning i skulane (Blikstad-Balas & Roe, 2020). I samband med fagfornyninga vart det i 2020 gjeve ut fire nye lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Dei fleste av desse bøkene er utarbeida for å bygge på læringsressursar i læreverket, som er utgjeve tidlegare. To av læreverka inneheld éi basisbok for kvart av dei tre trinna på ungdomsskulen, medan dei to siste læreverka famnar om heile ungdomstrinnet i ei og same

lærebok. Eg har valt dei sistnemnte for min analyse, då dei kan gje ei meir heilskapleg framstilling av korleis nynorsk er presentert som sidemål på ungdomstrinnet. Ut frå rammene denne oppgåva gjev, har eg gjort ei avgrensing til berre å sjå på basisbøkene i dei aktuelle læreverka. For Kontekst er denne boka kalla basisbok, medan Synopsis har fått namnet handbok. Vidare vil eg referere til dei to lærebøkene som *Kontekst* og *Synopsis*.

5.2.1 Kontekst

Kontekst 8-10 Basisbok er skriven av Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Husaby. Boka er tilpassa LK20 og er ei heilskapleg bok for ungdomstrinnet. I dei totalt 426 sidene er innhaldet strukturert, som vist i tabellen nedanfor, i fem hovuddelar. Dei tre første hovuddelane *Tekstforskning*, *Kommunikasjon og tekstskaping – forstå og bli forstått* og *Språket – system og mulighet*, utgjer til saman åtte kapittel med 631 tilhøyrande oppgåver. Frå kapittel tre er det vidare delt inn i delkapittel omtala som ulike *kurs*. I desse kapitla finn ein oppgåver både gjennom kvart kurs, og som ei samling ved slutten av kurset. Her finn ein òg eigenvurderings-spørsmål der elevane får teste eiga måloppnåing, og tekstboksar med «Flere tekster» og «Se også», der elevane får ei oversikt over kor dei finn meir tekstmateriale og oppgåver. Kapittel åtte: *Språkssystemer – nynorsk og bokmål* omhandlar dei to skriftspråka, og det er her ein i hovudsak finn det læreboka inneheld av tekstar om og på nynorsk. Hovuddel fire er eit reint oppgåvekapittel i form av 12 store oppdrag med deloppgåver.

| <i>Hovudinndeling</i> | Kapittel | |
|--------------------------------------|-----------------|---------------------|
| <i>Tekstforskeren</i> | 1 | Tekst og sammenheng |
| | 2 | Tekst og tolkning |
| <i>Kommunikasjon og tekstskaping</i> | 3 | Kommunikasjon |
| | 4 | Fiksjon |
| | 5 | Saktekster |
| <i>Språket – system og mulighet</i> | 6 | Språk og mangfold |
| | 7 | Språk og muligheter |
| | 8 | Språkssystemet |
| <i>Oppdrag</i> | | |
| <i>Oppslag</i> | | |

Tabell 1: Strukturering av hovuddelar og kapittel i Kontekst

I kvar av læreboka sine fire fyrste hovuddelar er det sett egne kapittelmål som elevane skal oppnå ved å arbeide seg gjennom sidene. Den siste hovuddelen er ein oppslagsdel bakarst i boka. Her er det ordforklaringar, oversikter, sjangertips og stikkordssamandrag av innhaldet i dei tre første hovuddelane. Denne delen inneheld òg ei oppgåvesamling kalla «7x12 oppgaver», som utgjer 84 oppgåver innanfor ulike sjangrar og skriveoppdrag. Struktura i læreboka er vist i tabell 1. Utanom basisboka inngår òg Læreren bok, Tekster 5 og Nynorsk – språk og tekst, samt nettsida Skolestudio i læreverket. I tillegg kan bøkene frå tidlegare utgåver, Tekster 1-4, lesestrategiheftet, rettskrivingsheftet og grammatikkboka, nyttast som supplement.

5.2.2 Synopsis

Synopsis Håndbok 8-10 er ei lærebok som dekkjer alle tre trinna for ungdomsskulen, og som er tilpassa fagfornyinga av 2020. Læreboka er skriven av Nina Rasmussen Bjelland, Jon Alexander Bolstad, Victoria Fleischer Magnryd, Mari Selboe og Øystein Jetne. Boka har i alt 359 sider og består av 16 kapittel som er fordelt i bokas to delar, som vist i tabell 2 nedanfor.

| <i>Hovudinndeling</i> | Kapittel | |
|--|-----------------|--|
| <i>Praktiske veiledninger</i> | 1 | Hvordan analysere noveller, romaner og andre fortellende tekster |
| | 2 | Hvordan skrive novelle |
| | 3 | Hvordan analysere dikt |
| | 4 | Hvordan skrive anmeldelse |
| | 5 | Hva kjennetegner sammensatte tekster? |
| | 6 | Hvordan analysere tegneserier |
| | 7 | Hvordan analysere reklame |
| | 8 | Hva er argumentasjon og retorikk, og hvordan brukes det? |
| | 9 | Hvordan skrive debattinnlegg |
| | 10 | Hvordan skrive fagartikkel |
| | 11 | Hvordan skrive kåseri |
| | 12 | Hvordan svare på åpne skriveoppgaver |
| <i>Dialekter, historie og grammatikk</i> | 13 | Dialekter og talemål |
| | 14 | Språkhistorie |
| | 15 | Litteraturhistorie |
| | 16 | Grammatikk og skrivetips |

Tabell 2: Strukturering av hovuddelar og kapittel i Synopsis

Del éin, med 12 kapittel, rommar praktiske rettleiingar om tekstanalyse, skriving i eit utval sjangrar og kjenneteikn ved retorikk og samansette tekstar. Del to omhandlar dialektar, historie og grammatikk, fordelt på fire kapittel. Boka er såleis utforma som eit slags oppslagsverk, og dette er boka sitt særpreg. Det er i alt 132 oppgåver i boka, fordelt på 14 av dei 16 kapitla. Oppgåvene er samla i slutten av kvart kapittel, og er fordelt på overskriftene «Bli kjent med kapitlet» og «Undersøk nærmere». I kapittel 16: *Grammatikk og skrivetips* finn vi i hovudsak det som blir formidla om og på nynorsk i læreboka. I tillegg til Synopsis Håndbok inneheld læreverket ei lesebok, lærarverktøy med ferdig undervisningsopplegg og elevressursar på nett i form av digital omgrepsbank, grammatikkverktøy og nedlastbare rammetekstar.

5.3 Bruk og eksponering

I dette delkapitlet vil eg gje eit samla overblikk over dei nynorske tekstane i lærebøkene, med vekt på tekstmengd, plassering, funksjon og innhald som er skriva om nynorsk og på nynorsk.

5.3.1 Mengd, plassering og funksjon

Dei to bøkene har særskilte ulik oppbygging både når det gjeld struktur og tekst- og oppgåvemengd. Læreboka Kontekst inneheld eit rikt utval tekstar. Dei fleste tekstane er skrivne av andre forfattarar og henta inn i læreboka til bruk i forskjellige samanhengar. Ofte har desse tekstane ein utfyllande funksjon sett i lys av innhaldet i fagteksten. Tekstutvalet er variert og rommar tekstar i ei rekkje sjangrar, ut frå tema i dei forskjellige kapitla og kursa, jf. tabellar i 5.4. I kvart av dei åtte hovudkapitla finn ein minst éin nynorsk tekst, og dei fleste kapitla har innslag av fleire teksttypar, som eg ser nærmare på i 5.4. Tekstane har funksjon mellom anna å illustrere sentrale aspekt ved fagteksten eller for å kaste lys over spesifikke tema. Kontekst varierer måtane dei ulike tekstane er presentert på gjennom kapitla. Somme gonger får lesaren ein presentasjon av tekst og forfattar på førehand, andre gonger er konteksten gjeve i etterkant, og i nokre tilfelle er informasjonen gjeve dels på førehand og meir utfyllande etterpå. Læreboka legg på denne måten opp til at lesaren skal rette merksemd mot spesifikke element. Ein finn òg fleire tekstar som er skrivne av lærebokforfattarane til sjølve læreboka, og som er utforma og tilpassa for konkrete oppgåver. I kvar av dei avsluttande oppgåvesamlingane for kvart kurs, finst det ein tekstboks kalla «Flere tekster». I desse tekstboksane er det lista opp forslag til vidare lesing av tekstar som passar til temaet for kvart av kursa. Om lag alle desse tekstboksane inneheld tekstar skrivne på begge målformer. Elevane finn difor alltid minst éin, og ofte fleire tekstar skrivne på nynorsk i varierte sjangrar som forslag til vidare lesing.

I Synopsis utgjer fagteksten hovudvekta av tekstane. Der Kontekst ofte vel å bruke publiserte tekstar som støttar og illustrerer fagteksten, vel Synopsis gjerne illustrasjonar i eige design, som kompletterer innhaldet i dei aktuelle oppslaga. Det er likevel innslag av ulike typar tekst gjennom boka. Både tekstane skrivne på nynorsk og bokmål er teke meir gjennomgåande i bruk I fagteksten enn ein finn i Kontekst. Fleire av tekstane som er tekne i bruk, går igjen i andre former gjennom same kapittel, som til dømes i tekstutdrag eller ved å vise til spesifikke språklege verkemiddel. Tekstutvalet er i hovudsak trekt inn som døme nytta i malar eller rammetekstar, slik figur 2 i 5.4 viser. Det vil seie at lesaren får informasjon om tittel og forfattar, men sjølve tekstane er brukt som døme for å vise til spesifikke element i temaet for kapitlet. Av i alt seksten kapittel i Synopsis finn ein tekstar skrivne på nynorsk i fire av desse. Dei aktuelle kapitla tek føre seg korleis ein skriv novelle, analyserer dikt, kjenneteikn på samansette tekstar, analyse av teikneseriar, språkhistorie og grammatikk og skrivetips.

5.3.2 Tekstar om og på nynorsk

I lærebøkene finn ein, som nemnt over, fleire tekstar på nynorsk. Eg går nærmare inn på dei forskjellige teksttypene i 5.4 og 5.5. Synleggjering av nynorsk i fagtekst og andre tekstar, altså skjønnlitteratur og sakprosa, gjev eit signal om prioritering av skriftspråket. Og i kva grad lærebøkene legg til rette for at elevane blir eksponert for nynorsk, legg føringar for opp-læringa i målforma. I dette delkapitlet vil eg difor kartlegge kvar ein finn innhaldet i lærebøkene som handlar om nynorsk, og kvar i læreboka det er brukt nynorsk som målform.

Tematiseringa av nynorsk som skriftspråk er i Kontekst i hovudsak lagt til kapittel seks og åtte, og gjer seg gjeldande i fagteksten. I kurs 6.2 *Norsk språk – hvor kommer det frå?* er det kort vist til mellom anna språktreet og debatten om det norske skriftspråket. Kapitlet rettar såleis størst merksemd mot den historiske framstillinga av skriftspråksdebatten. Eit avsnitt peikar på språkdebatten i dag, og norvagisering. Heile kapitlet er skrivne på bokmål. Det gjeld òg ei framstilling av dei sentrale personane i språkdebatten med tilførde snakkebobler som kort fortel kva syn forkjemparane på kvar side hadde i saka. Dermed er både Knud Knudsen og Ivar Aasen si snakkeboble skrivne på bokmål. Kapitlet om språkssystemet tek i dei to første kursa føre seg bokmålsgrammatikk i form av ordklassar og setningar, og gjer ei samanlikning av bokmål og nynorsk.

Fleire av kapitla har tema der det er relevant å nemne skriftspråka. Her er det valt å konsekvent bruke nemningane «bokmål og nynorsk». Læreboka viser såleis til hovudmålet før sidemålet.

Unntaket finn ein i kapittelet om språkssystemet. Gjennom heile dette kapittelet er «nynorsk og bokmål», som ei form for opprømsing, nemnt ei rekkje gonger. Ved første augekast kan det sjå ut som det er veksling mellom når forfattarane har valt å bruke omgrepspara «nynorsk og bokmål» og «bokmål og nynorsk». Ein nærare analyse av kor ein finn eksempel på begge nemningane, gjer det tydeleg at forfattarane gjennomgåande har valt «bokmål og nynorsk» i kurs 8.1 og 8.2, medan det i kurs 8.3 og 8.4 er valt å sette nynorsk fyrst av dei to. I sjølve overskrifta til kapittel åtte er det òg valt å sette nynorsk fyrst. I dei to kursa som tek føre seg opplæring i nynorsk, er det altså valt å sette sidemålet fyrst i omtalen av dei to skriftspråka, noko som såleis framhevar målforma, men utan at det er eksplisitt kommentert.

På same måte som i Kontekst har Synopsis tematisert språkdebatten i kapittel 14 om språkhistoria, i eit av kapitla skrive på bokmål. Informasjonen om språksituasjonen i dag utgjer eit eige oppslag. Det omtalar avviklinga av samnorskpolitikken og bruksprinsippet, tilhøvet mellom dei to skriftspråka og påverknad frå engelsk på det norske språket. Den delen som omhandlar tilhøvet mellom nynorsk og bokmål, utgjer eit eige avsnitt. Her blir språksituasjonen problematisert, ved å vise til den offisielle jamstillinga av språka. Vidareblir nynorsk trekt fram som eit minoritetsspråk i forhold til bokmålet. I avsnittet er det òg peika på eksponering av skriftspråka i samfunnet:

Nynorskbrukere blir daglig påvirket av bokmål og standard østlandsk talemål, som dominerer i mediene, men bokmålsbrukere stort sett kan unngå nynorsken om de vil. Likevel er det ingen grunn til å tro at nynorsk står i fare for å forsvinne med det første. I det nynorske kjerneområdet brukes nynorsk i offentlig administrasjon, i aviser, i skolen og privat. Nynorsk får også mye støtte fra staten, og NRK har krav om å bruke en viss andel nynorsk i sine sendinger. (s. 286).

Vidare er toskriftsituasjonen i skulen trekt fram, og sidemålskarakteren blir omtala som ein viktig faktor for å bevare nynorsk. Det er følgt opp av eit argument for kvifor ein skal behalde sidemålet i skulen:

«En viktig grunn til å beholde sidemål i skolen er nettopp rettferdighet: For at nynorskbrukerne skal kunne ha de samme språklige rettighetene som bokmålsbrukerne og kunne bruke språket sitt overalt, må alle være godt kjent med nynorsk, også de som bruker bokmål.» (s 286).

Slik blir både nynorsk som sidemål og nynorskbrukarane sin rett til å møte språket sitt overalt, legitimert i læreboka.

Innhaldet som er skrive *på* nynorsk i lærebøkene, er noko meir komprimert og samla lenger bak i boka. For Kontekst finn vi desse sidene samla i kurs 8.3 og 8.4, i kapittelet om språkssystemet. Det er altså dei kursa ser det er valt å bruke nemninga «nynorsk og bokmål», jf. omtalen

ovanfor. Her er kursa skrivne på nynorsk, noko som medfører at skriftspråket skiftar frå bokmål til nynorsk i overgangen frå samanlikninga av dei to skriftspråka, til enkelte ordklassar på nynorsk. I dei to siste kursa blir nynorsk grammatikk presentert ved gjennomgang av substantiv, pronomen, determinativ, adjektiv og verb. I desse to kursa er òg oppgåvene skrive på nynorsk. Utanom dei to kursa i kapittel 8, som utgjer hovudvekta av innhaldet som er skrive på nynorsk i læreboka, er det og brukt nynorsk i tilleggsinformasjon i marginen på nokre oppslag. Oppslagsdelen lengst bak i Kontekst viser ei oversikt over tips systematisert etter kapittel. Her er alle tipsboksane skrivne på bokmål, utanom boksen for kurs 8.3 og 8.4. I denne boksen, som peikar attende til kursa om og på nynorsk, er det framleis nytta nynorsk som målform. Det same gjeld for oppslagsdelen «kort sagt», som er ei oppsummering av kvart kurs i boka. Her er òg samandraget frå kurs 8.3 og 8.4 skrive på nynorsk. I læreboka er det altså i fagteksten konsekvent valt nynorsk som målform når temaet er nynorsk språk og ordklassar, medan målforma ikkje er brukt i omtale av andre norskfaglege emne. På same måte skil bruk av omgrepsparet nynorsk og bokmål seg ut i korleis dei er ramsa opp gjennom boka, mot at nynorsk er sett fyrst i dei to spesifikke kursa som tek føre seg skriftspråket.

I Synopsis finn ein det nynorske skriftspråket i siste del av kapittel 16 om grammatikk og skrivetips. Kapittelet er strukturert med ein gjennomgang av dei 10 ordklassane, setningsanalyse, skrivetips og samtalegrammatikk. Desse temaa er omtala på bokmål. Dei siste seks sidene av kapittelet er skrivne på nynorsk. Dei rommar ei ordliste med mykje brukte ord både på nynorsk og bokmål, i tillegg til særskilt omtale av fire av dei 10 ordklassane med bøyingsformer av substantiv, pronomen, adjektiv og verb, på nynorsk. Heilt i slutten av kapittelet er det fire sider med oppgåver til kapittelet. Her rommar det første oppslaget oppgåver på bokmål, som dreiar seg om den fyrste delen av kapittelet, mens det siste oppslaget handlar om nynorsk grammatikk med oppgåver på nynorsk. I tillegg er det brukt nynorsk som målform i enkelte illustrasjonar, som elles er på bokmål, gjennom kapittelet om språkhistoria. Her blir mellom anna ulike former for nynorsk og bokmål samanlikna i tekstboksar, samt at nynorsk blir samanlikna med dansk.

5.3.2.1 Tekstar omsette til nynorsk

Eit nærare blikk på tekstane i Kontekst, viser at ikkje alle tekstane som er presenterte på nynorsk, originalt er skrivne på målforma. Nokre av tekstane er omsette frå engelsk til nynorsk. Døme på dette er dei to talane «Tale til COP24 – FN's klimakonferanse» og «Eg har ein draum». Lesaren blir presentert for desse tekstane og konteksten rundt på to ulike måtar. I fyrste kapittel

blir mottakaren presentert for ein tale frå FN sin klimakonferanse i 2018. Teksten går over eitt oppslag, og byrjar direkte på teksten, utan noko introduksjon av talaren. Merksemda er slik retta mot sjølve teksten. På neste oppslag er talen sett i kontekst, med talaren presentert som svenske Greta Thunberg, og lesaren får innblikk i korleis ho gjekk frå anonym skuleelev til verdskjend miljøaktivist, som tala på FN sin klimakonferanse. Konferansen fann stad i Polen, og då Thunberg er svensk borgar, er det nærliggande å tenkje at talen vart framført på engelsk. Likevel er talen omsett til nynorsk i læreboka. I margin er viktige poeng frå teksten utheva, og er skrive på same målform.

På same måte blir lesaren òg introdusert for ein tale på nynorsk seinare i kapitlet. Her er Martin Luther King presentert som talaren i innleiinga til sjølve taleutdraget, introduksjonen viser til den engelske tittelen «I have a dream», og elevane får såleis konteksten før dei les sjølve utdraget til talen. Her er merksemda retta meir mot konteksten enn sjølve innhaldet i talen. Sjølve introduksjonen er skriven på bokmål, noko som kan gjere overgangen til nynorsk meir synleg enn ved presentasjonen av talen til Thunberg. I margin er det plassert tre fotnotar som gjev noko meir utfyllande informasjon om frigjeringsproklamasjonen, den amerikanske draumen og guvernøren i Alabama, som blir omtala i taleutdraget. Desse fotnotane er òg skrivne på nynorsk. På følgjande side får lesaren meir kontekst rundt sjølve talen i Washington, korleis den vart motteken og ein omtale av korleis den kan gje meining.

Kapittel seks om språk og mangfald tek i kurs tre mellom anna føre seg samisk språk. På eine oppslaget står det plassert to bilete av ein samisk kunstnar, og på nedre del er det kort forklart om samisk kultur, tradisjon og språk, med fokus på samisk forteljartradisjon. På høgre side i oppslaget er det henta inn ein tekst om stjerneiteikna på himmelen fortalt gjennom ein samisk myte, under tittelen «Fortellingen om stjerneiteikna». Tittelen står altså på bokmål, mens teksten er skriven på nynorsk, og med samiske namna på stjerneiteikna. Heile teksten står i hermeteikn, og det blir vist til ei nettside som originalkjelde. Ei rask undersøking av teksten via den tilviste kjelda, viser at teksten ikkje er omsett av lærebokforfattarane for bruk i læreboka, men skriven på nynorsk av ein tredjepart, etter ei munnleg forteljing på samisk. Teksten er

innramma i blått med ein illustrasjon av stjernehimmlen med samiske namn på dei sentrale stjerneteikna, ved sida av teksten. I margen får lesaren denne tilleggsinformasjonen – på bokmål: «Navnene i illustrasjonen er på sørsamisk, men i teksten er det brukt nordsamisk» (s. 255). Det er altså eit mangfald av skriftspråk i oppslaget; fagteksten (her margtekstane) og tittelen er skriven på bokmål, sjølv forteljinga skrivne på nynorsk og stjerneteikna skrivne på både nord- og sørsamisk i kvar sin modalitet, som eg kjem attende til i 6.1.2.

5.4 Teksttypar

I begge tabellane nedanfor er det, jf. 5.1, trekt ut sakprosatetekstar og skjønnlitterære tekstar som er skrivne av andre forfattarar enn lærebokforfattarane og henta inn i bøkene. Funn frå sjølv fagteksten er såleis ikkje teke med i denne oversikta. I Synopsis er nokre av tekstane brukt vidare i same kapittel, og slik kan den same teksten vere å finne fleire gonger gjennom boka. Dei tekstane som er brukt fleire gonger, er talt som éin tekst og ført opp under det kapitlet der den er presentert fyrste gong.



Figur 1: Fortellingen om stjernehimmlen (Kontekst, 2020, s. 255)

I Kontekst finn ein, som nemnt i 5.3, gjennom boka fleire ulike typar tekstar. Sjangerutvalet representerer eit breitt spekter, og dei fleste sjangrane som er tekne i bruk, finn ein gjerne fleire døme på. Det same mønsteret gjeld òg for tekstar skrivne på nynorsk. For om lag alle kapitla er nynorsktekstane skrivne av andre enn lærebokforfattarane. Unntaket gjeld for kapittel åtte om språket, der nynorsk er valt som skriftspråk i fagteksten for to av dei fire kursa, jf. 5.3.2. Denne målformendinga gjeld òg i oppslagsdelen som legg fram samandrag frå desse to kursa. Det er i denne delen av kapitlet ein finn flest nynorske tekstar i boka, men alle andre kapittel inneheld likevel minst éin og gjerne fleire nynorske tekstar.

Tekstane ein finn i Kontekst er ofte brukt for å kaste lys over spesifikke deltema i kvart av kapitla. Etterpå er det gjerne knytt oppgåver til desse tekstane, og tekstane kan vere utgangspunkt eller springbrett for andre oppgåver elevane skal løyse. Tekstane er ofte nytta til eit formål

og då berre éin gong, sjølv om det i andre kapittel er vist attende til nokre av tekstane. Som tidlegare nemnt er det i kvar oppgåvesamling bak i kvart av kursa frå kapittel tre til åtte, ein tekstboks kalla «Flere tekster». Her er det vist til vidare lesing eller døme for inspirasjon. For kvart kurs er det vist til minst fire tekstar, og i dei fleste kursa er det fleire. Tekstboksen viser at elevane kan finne desse tekstane i tilleggsboka Tekster 5, eller på læringsressursen skolestudio, der læreboka finns som heildigital løysing.

Som eg har vore inne på ovanfor, er det relevant å sjå nærare på kva typar tekstar som er presenterte på nynorsk. Oversikta i tabell 3 nedanfor viser at det gjennom boka finns sjangrar som varierer frå skjønnlitteratur til sakprosa, frå lyrikk til ordbokoppslag. I dei fleste kapitla er nynorske tekstar representert ved ulike sjangrar, utanom nokre kapittel der ein berre finn éin tekst skriven på nynorsk, og i kapittel fem om fagtekstar, der dei to einaste innslaga av nynorsk tekst begge er i den same leksikonartikkel-sjangeren. Kapittel fire og åtte skil seg ut i oversikta ved å ha ein langt større del av nynorske tekster enn dei andre kapitla. Desse kapitla tek føre seg fiksjon og det tidlegare nemnde temaet om språkssystemet. For fiksjonskapittelet er tyngda av nynorsktekstar i novelle- og romansjangeren, med innslag av nokre andre sjangrar, som til dømes dikt i ulike formar. I dette kapittelet er både tekstar på nynorsk og bokmål langt fleire enn i dei andre kapitla, og talet på nynorske tekstar er nesten halvparten så mange som totalen for bokmålstekstane. Det vil seie at sjølv om kapittelet totalt sett har ein del færre tekstar enn andre kapittel, utgjer likevel tekstane skrivne på nynorsk ein tredel av tekstane for heile kapittelet. Tekstane som er valt ut for kapittelet om språkssystemet er i større grad sjangervariert, men med hovudvekt på sakprosa. Ein finn mellom anna ulike artiklar, lesarbrev og oppslag frå ordbøker med forskjellig tematikk. Enkelte av tekstane har funksjon som ei forlenging av og er fletta inn i fagteksten, medan andre tekstar i større eller mindre grad er brukt som døme til sjølve fagteksten. Både i kapittel fire og åtte er nokre av tekstane plassert i oppgåvesamlinga ved slutten av kapittelet, og knytt til spesifikke oppgåver elevane finn der. Desse tekstane har såleis ikkje noko kontekst knytt til seg i samband med fagteksten.

Tabell 3: Oversikt over ulike typar nynorsktekstar i læreboka Kontekst

| Kapittel | Tekstar | Teksttypar | Nynorsk-tekstar | Tekstar totalt |
|---------------------------|---|---|-----------------|----------------|
| 1 | Våg å være – Tale M. K. Engvik Din veg – Olav H. Hauge Tale til COP24 – Greta Thunberg Eg har ein draum – Martin Luther King jr. | Bokinnleiing Dikt Tale (omsett) Taleutdrag (omsett) | 4 | 26 |
| 2 | Dunce – Jens Styve Ord over grind – Halldis Moren Vesaas | Teikneserie Dikt | 2 | 10 |
| 3 | Debattreglar kommentarfelt Firda Hugs belte – også i bussen – Statens vegvesen | Avisnettside Kampanje | 2 | 14 |
| 4 | Spedalsk- Raket Helmsdal Hemnaren – Rolf Losnegård Vegandi – Galderstjerna – Asbjørn Rydland Bouvetøya 2052 – Lars Mæhle Sykkeltjuven - Terje Torkildsen Mørkemanaren – Asbjørn Rydland Motorsykkelmysteriet – Magnhild Bruheim Caps - Jon Fosse On – Eva Jensen Mitt bankande hjarte – Alf Kjetil Walgermo 1000 dagar – Inger Johanne Sæterbakk Saiko – Linn T. Sunne Andromeda – Lars Mæhle Under – Sturla Bang og Hilda K. Kvalvaag Fritt fall – forfattar ikkje nemnt Når du er borte – Tor Jonsson Tung tids tale – Halldis Moren Vesaas Haikudikt – Paal-Helge Hauge Hyenar – Anders Duus | Novelleutdrag Romanutdrag Romanutdrag Romanutdrag Novelleutdrag Romanutdrag Romanutdrag Novelleutdrag Novelleutdrag Romanutdrag Romanutdrag Romanutdrag Romanutdrag Romanutdrag Novelle Dikt Dikt Haikudikt Teatermanus- utdrag (omsett) | 21 | 48 |
| 5 | Klikkfang – Wikipedia Celle – Wikipedia | Utsnitt frå leksikonartikkel Utsnitt frå leksikon- artikkel | 2 | 21 |
| 6 | Fortellingen om stjernehimmlen – Forfattar ikkje nemnt (UIO) | Forteljing (omsett) | 1 | 39 |
| 7 | Heilnorsk slang for kidsa – Asbjørn Magne Aasbrenn, leiar i Noregs Mållag Draumar betyr ingenting – Ane Barmen | Avisartikkel Bokomslag | 2 | 18 |
| 8 | Draumar betyr ingenting – Ane Barmen Dunce – Jens Styve Elv – Nynorskordboka Heimesiger i Vossakrigar – Fjordaland Hoppe – Nynorskordboka Ungdommen veit kva dei treng, og me må lytte! - Tonje Mjelde Likar ikkje urettferd – Irene Inman Tjørve | Romanutdrag Teikneseriestriper Oppslag frå ordbok Avisartikkel Oppslag frå ordbok Lesarbrevutdrag frå nettside Artikkel | 7 | 14 |
| Oppdrag og oppslag | Det er den draumen – Olav H. Hauge | Bilete av diktstrofe | 1 | 5 |
| Totalt | | | 38 | 195 |

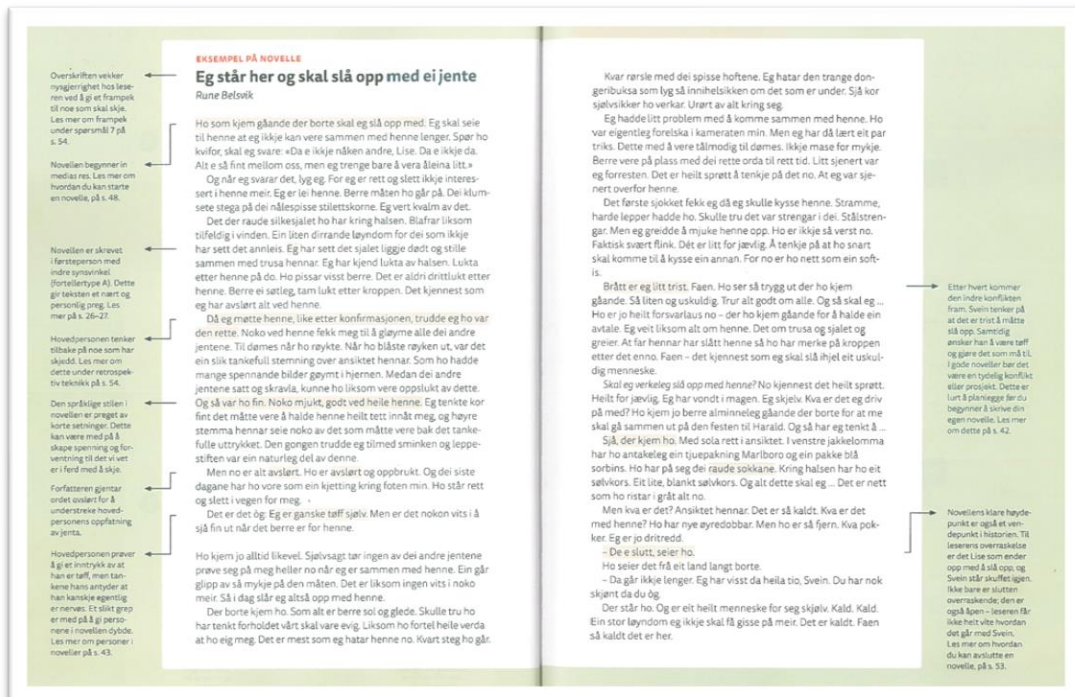
Synopsis gjer, som nemnt i 5.2, bruk av tekstane ved å fyrst presentere dei som rammetekstar eller dømme, for så å bruke utdrag i vidare dømme, hente tittel eller setningar til bruk i andre illustrasjonar og samanhengar. Slik er enkelte av tekstane tekne i bruk fleire gonger gjennom same kapittel. Sjølv om kapitla inneheld fleire tekstar, er det i hovudsak fagteksten og dei tilhøyrande illustrasjonane som dominerer. Som oversikta i tabell 4 nedanfor viser, gjer dei nynorske tekstane seg gjeldande i sjangrane novelle, dikt, bokomslag, bilettekst og teikneserie. I alt er det seks tekstar som fordeler seg på desse sjangrane. I så måte finn ein ikkje den same gjentakinga av sjangrar som Kontekst har. Då tabellen viser ei oversikt over tekstutvalet som er skrivi av andre forfattarar og teke inn i boka, er elementa i sjølve fagteksten som er skrivi av lærebokforfattarane, ikkje teke med i oversikta her. Det er likevel sentralt å gjere greie for at omfanget av fagteksten har innverknad på det totale talet tekstar ein finn både på nynorsk og bokmål, då dei utgjer hovudinnhaldet i sjølve boka. Tabellen viser då ei oversikt over aktuelle kapittel der ein finn innslag av nynorske tekstar, og er ikkje ei heilskapleg oversikt over alle tekstane ein finn i alle dei 16 kapitla.

Tabell 4: Oversikt over ulike typar nynorsktekstar i læreboka Synopsis

| Synopsis – oversikt over ulike typar nynorsktekstar i læreboka | | | | |
|---|---|--------------------------|------------------------|-----------------------|
| kapittel | Tekstar | Teksttypar | Nynorsk-tekstar | Tekstar totalt |
| 2 | Eg står her og skal slå opp med ei jente – Rune Belsvik | Novelle Novelleutdrag | 1 | 4 |
| 3 | Det er den draumen – Olav H. Hauge | Dikt Diktutdrag | 2 | 5 |
| | Skeiseferd – Forfattar ukjent | Dikt | | |
| 5 | Soga om Olav Sleggja – Øystein Runde | Bokomslag | 2 | 10 |
| | Fotografi – Sigmund Falch | Bilettekst | | |
| 6 | Futen – Knut A. Solberg og Øystein Runde | Teikneserierute | 1 | 11 |
| Totalt | | | 6 | 30 |

Dei fire kapitla tekstane er fordelt på, tek høvesvis føre seg korleis ein skriv novelle, dikt og teikneseriar, og kva som kjenneteiknar samansette tekstar. Temaet for kvart kapittel er veldig spesifikt og gjer det enkelt å ta i bruk éin bestemt sjanger for å vise til tekstar som dømme. Ut frå tabellen kan ein sjå at dei litterære tekstane *Eg står her og skal slå opp med ei jente* og *Det er*

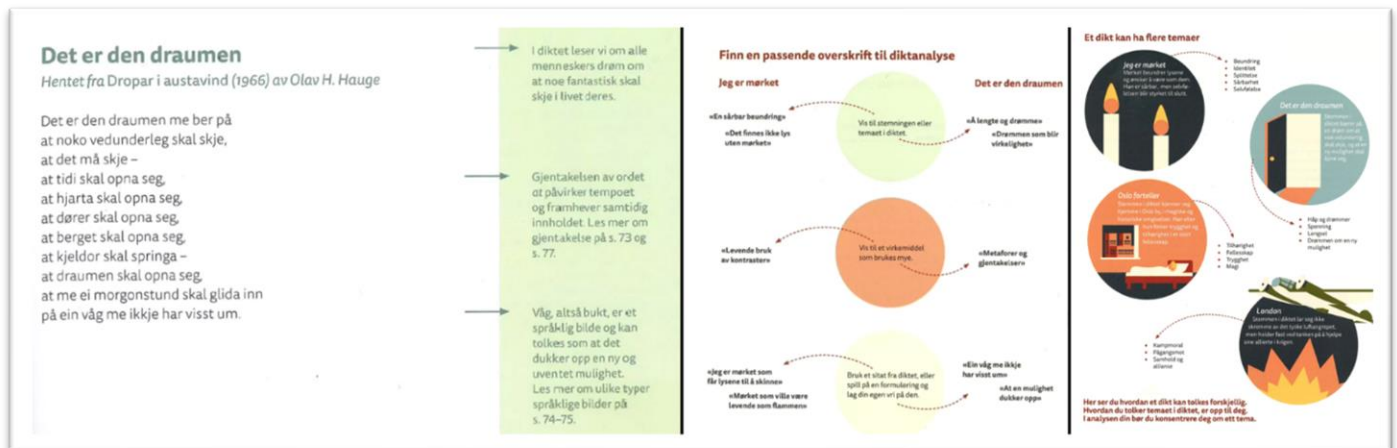
den draumen er teke i bruk fleire gonger gjennom kapittelet. Ved fyrste presentasjon er altså tekstane ofte presenterte med rammetekstar, der ulike aspekt er framheva og kommenterte, for å vise til mellom anna struktur og språklege verkemiddel. Sjølv om teksten og delane som er framheva er skrivne på nynorsk, er framleis arbeidsspråket i form av fagtekst, tekstkommentarar og oppgåver skrivne på bokmål. Eit eksempel på det finn i teksten *Eg står her og skal slå opp med ei jente*, som vist i figur 2 nedanfor.



Figur 2: Døme på rammetekst i Synopsis

Diktet *Det er den draumen* av Olav H. Hauge er eit godt døme på tekst som er brukt fleire gonger gjennom eit kapittel. Diktet er fyrst presentert som ein rammetekst, på same måte som teksten i figur 2 ovanfor, med bokmål som arbeidsspråk ved kommentarar i marginen. Her er diktet sett inn i éin av fire rammetekstar som er presentert i boka (dei tre andre er bokmålstekstar). Teksten blir så kledd på ulike «drakter» gjennom kapittelet, ved at tittelen på diktet vidare er teke med som døme under temaet overskrift, der det er vist til kva ein kan lese ut av forskjellige overskrifter. I tillegg er det trekt ut fleire strofelinjer nedover i dømet, for å vise til korleis elevane kan bruke sitat, verkemiddel og tema for diktet som overskrift i ei diktanalyse. Kapittelet tek vidare føre seg kvar del i oppbygginga av ei novelle, der tittelen «Det er den draumen» vidare er brukt for å vise korleis ein kan hente ut element i teksten for å finne passande overskrifter. Tittelen går seinare igjen i eit utval døme i ein illustrasjon av korleis eit dikt kan ha fleire tema. Gjennom sidene om verkemiddel er fleire strofelinjer frå *Det er den draumen* igjen henta fram. Såleis blir elevane godt kjend med det tekstmaterialet som er nytta i døma. Alle

kommentarar og informasjon i marg og parallelt med teksten er skrive på bokmål. Det er altså bokmål som framstår som arbeidsspråket.



Figur 3: Døme på korleis Synopsis bruker tekstane gjennom kapitla

5.5 Oppgaver

Som tidlegare nemnt er utforminga og struktureringa av dei to bøkene veldig forskjellig. Det påverkar òg korleis oppgåvene fordeler seg i kapitla og kva læring oppgåvene legg til rette for. I sektordiagramma nedanfor har eg trekt ut oppgåvene som tek føre seg opplæring om og på nynorsk i dei to lærebøkene. Dei fleste oppgåvene som tek føre seg opplæring om nynorsk, er anten knytt til nynorske tekstar eller presentasjon av språkhistoria i dei to lærebøkene. Eg har valt å ta med både oppgaver der elevane skal skrive på nynorsk og på bokmål, altså oppgaver elevane skal løyse anten på nynorsk eller bokmål, med utgangspunkt i nynorske tekstar. Dei oppgåvene som tek føre seg opplæring i nynorsk skriftspråk, er oppgaver der både tema, oppgåveformulering og skriftspråket elevane skal bruke for å løyse oppgåva er nynorsk. Då oppgåvene er utforma på forskjellige måtar, og i mange tilfelle kan vere ganske opne, har eg avgrensa empirien til å omfatte kva som kan knytast direkte til nynorsken. Dei oppgåvene som er rekna med her, er difor dei oppgåvene som anten inneheld nynorsk i oppgåveteksten, ber elevane arbeide aktivt med ein tekst skriven på nynorsk eller løyse oppgåvene på nynorsk, har nynorsktekstar eksplisitt som eit av vala i oppgåveteksten, eller der nynorske tekstar utgjer meir enn ein tredel av tekstutvalet.²

² Oppgåvene som ikkje er teke med i oversikta er såleis oppgaver der tekstutvalet utgjer mindre enn ein tredel av tekstane skrivne på nynorsk. På same måte er oppgaver der elevane kan bruke tekstar frå tilleggsbøkene, internett eller som dei kjenner frå før, ikkje teke med.

Læreboka Kontekst inneheld i alt 715 oppgåver, om ein reknar saman oppgåvene i kapitla med dei i oppdragsdelen. Dei aller fleste nynorske tekstane i boka blir følgt opp med oppgåver i ei eller anna form. Oppgåvene for kapittel ein til sju har bokmål som målform, på same måte som fagteksten gjennomgåande er skriven på bokmål i desse kapitla. Oppgåvene ber ikkje elevane eksplisitt om å skrive på bokmål, sjølv om oppgåvene er formulert på hovudmålet til elevane. Ein kan anta at elevane vel å løyse slike oppgåver på bokmål. Slike oppgåver er likevel teke med i analysen då dei tek utgangspunkt i at elevane skal arbeide med nynorske tekstar, og såleis er knytt arbeid med nynorsk som skriftspråk. Kapittel åtte, som tidlegare er presentert som eit kapittel med fyrste halvparten skrive på bokmål og siste halvpart på nynorsk, har og den same strukturen for målform i oppgåvene. Det er altså berre i kurs 8.3 og 8.4 at ein finn oppgåver som legg til rette både for læring om og på nynorsk. Sjølv om heile kapitelet tek føre seg opplæring i dei to skriftspråka, med auka merksemd mot nynorsk utover i kursa, er det berre i dei to siste kursa at oppgåvene er skriven på sidemålet elevane skal ha opplæring i. Desse oppgåvene er då å finne både undervegs i dei to kurs, i oppgåvesamlingane ved slutten av kursa og i eit eige oppslag med 27 nynorskoppgåver heilt til slutt i kapitlet.

Fleire oppgåver legg, som tidlegare nemnt, til rette for at eleven sjølv kan velje tekstar frå det aktuelle kapitlet i oppgåveløysinga. På den måten legg læreboka likevel opp til at tekstane kan nyttast i løysing av oppgåver der det ikkje er spesifikke tekstar knytt til oppgåvelyden. For oppgåver som såleis ikkje er direkte knytt til ein nynorsk tekst, er det òg stor skilnad mellom dei kapitla der nynorske tekstar utgjer ein tredel av tekstane elevane har å velje i når dei løyser slike oppgåver, og oppgåver der nynorske tekstar berre er nokre få av mange bokmålstekstar. Når talet på nynorske tekstar som elevane kan velje, utgjer ein tredel eller meir, aukar det den reelle moglegheita for at elevane finn tekstar dei vil bruke i oppgåveløysinga, slik at oppgåva faktisk kan knytast til eksponering av skriftspråket. Tabellen nedanfor viser oppgåvene som tek føre seg læring om og på nynorsk, og kor mange oppgåver som er skrivne på nynorsk i dei forskjellige kapitla.

Tabell 5: Oversikt over fordeling av oppgaver i Kontekst

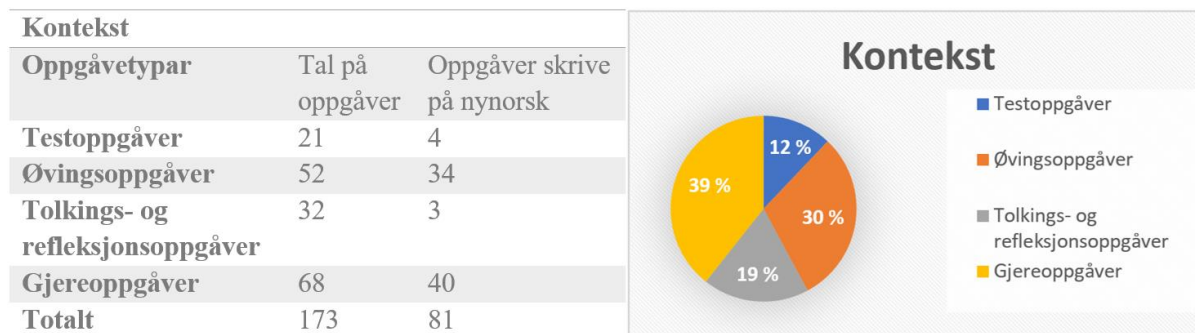
| Kontekst | | | |
|----------------|---------------------|-----------------|---------------------------|
| Kapittel | | Oppgaver totalt | Oppgaver om og på nynorsk |
| 1 | Tekst og sammenheng | 95 | 7 |
| 2 | Tekst og tolkning | 12 | 1 |
| 3 | Kommunikasjon | 66 | 2 |
| 4 | Fiksjon | 119 | 21 |
| 5 | Saktekster | 90 | 8 |
| 6 | Språk og mangfold | 73 | 8 |
| 7 | Språk og muligheter | 63 | 3 |
| 8 | Språkssystemet | 113 | 86 |
| Oppdrag | | 12 (48) | 0 |
| Oppslag | | 84 | 2 |

Av alle oppgåvene er det totale talet som legg opp til læring om og på nynorsk 138 oppgåver. Dei oppgåvene som spesifikt tek føre seg opplæring på nynorsk, er samla i kapittel 8, frå kurs 8.2. Frå kurs 8.3 er oppgåvene formulert på nynorsk. Fleire av oppgåvene frå kurs 8.3 og ut kapittelet ber elevane eksplisitt om å skrive på nynorsk. Dei fleste av desse oppgåvene finn ein i 8.2, der nynorsk og bokmål er samanlikna. Her er oppgåvene retta mot grammatikk både på nynorsk og bokmål, og dei oppgåvene som spesielt tek føre seg nynorsk, har gjerne formulert tydeleg i oppgåveteksten at elevane skal arbeide på denne målforma. I kurs 8.3, der nynorsk òg er brukt som målform i fagteksten, jf. 5.3.2, finn ein framleis at mange av oppgåvene eksplisitt ber elevane om å skrive på nynorsk når dei løyser oppgåva. Det vere seg ved formuleringar som «tenkeskriv på nynorsk» og «bøy orda på nynorsk». Nokre av oppgåvene ber òg elevane fyrst om å løyse ei oppgåve på den eine målforma, og så gjere det same på den andre, som til dømes å bøye verb, slik at elevane arbeider med begge målformene i same oppgåve. Halvparten av oppgåvene ein finn i kurs 8.3 ber elevane eksplisitt om å skrive på nynorsk i oppgåveløysinga. I kurs 8.4 er arbeid på nynorsk implisitt i oppgåvelyden, då det ikkje eksplisitt er skrive, men elevane til dømes skal bruke nynorske ord som er ramsa opp i ei oppgåve og lage setningar av dei. Slik blir det likevel naturleg og naudsynt for elevane å skrive på nynorsk når dei lagar setningar. Dei 27 nynorskoppgåvene til slutt i kapittel 8, har overskrifta «Lag tekstar på nynorsk» og legg såleis opp til at alle dei 27 oppgåvene skal skrivast på sidemålet til elevane.

Dei fleste oppgåvene i læreboka er ei samansetting av fleire oppgåvetypar. Det er såleis vanskeleg å plassere dei innfor ein enkelt av dei kategoriane eg presenterte i 4.3. Eg har difor valt

å ta utgangspunkt i talet for kor mange oppgåver som fell innanfor kvar kategori, uavhengig av om oppgåvene då blir rekna med fleire gonger. Slik finn eg klårare oversikt over korleis oppgåvetypene fordeler seg på dei aktuelle oppgåvene. Oppgåver som er knytt til nynorsk, er difor totalt 138, medan tabell 6 nedanfor viser kor mange gonger kvar oppgåvetype er representert i det samla oppgåvetalet. Oppgåvene fordeler seg på dei fire oppgåvetypene slik det er vist i oversikta nedanfor.

Tabell 6: Fordeling av dei fire oppgåvetypene i Kontekst



Tabellen viser ei klar overvekt av gjereoppgåver gjennom kapitla, både for oppgåver med nynorsk målform og oppgåver som er knytt til nynorsk generelt. At talet for oppgåver skrive på nynorsk er høgst for denne typen oppgåver, tyder at gjereoppgåvene på nynorsk dominerer i kurs 8.3 og 8.4, der målforma er nynorsk både for lærebokteksten og dei tilhøyrande oppgåvene. Mange av gjereoppgåvene er reine skriveoppgåver der elevane i stor grad skal produsere eigne tekstar, anten på nynorsk eller ut frå tema der dei skriv om skriftspråket. Slike oppgåver tek gjerne utgangspunkt i rammer for skrivinga, som til dømes eit gjeve tema, ei viss mengd ord, setningar teksten skal innehalde eller ein spesifikk sjanger dei skal skrive teksten i. Oppgåvene varierer såleis i om hensikta med aktiviteten er å skrive for å øve på å produsere lengre tekstar eller skrive for å til dømes lære ein spesifikk sjanger eller bruk av språklege verkemiddel. Ein stor del av gjereoppgåvene finn ein likevel, på same måte som testoppgåvene, som ein kombinasjon av ein eller fleire av dei andre kategoriane, der elevane fyrst til dømes skal finne eit svar i teksten, skrive setningar eller tolke og reflektere over innhald i tekstar. Denne delen av oppgåva blir så utgangspunktet for siste del av oppgåva, der elevane sjølv skal produsere tekst, anten munnleg eller skriftleg.

Eit døme på ei slik oppgåve finn i oppgåve 14 (s. 88), der målet er at elevane skal ha ein fagleg samtale om dei retoriske appellformene i ein tale. Elevane vel då fyrst ein tale. Her er det vist til talane *Eg har ein draum* og *Hagefest i Slottsparken* som døme, der den eine er skrive på

nynorsk og den andre på bokmål. Elevane skal ta i bruk tips dei har fått gjennom kapittelet for å finne retoriske verkemiddel i talen, før dei skal førebu og gjennomføre ein fagleg samtale. Eit anna sentralt døme på gjereoppgåver finn vi i kapittel éin ved oppgåve 12 på nedre del av oppslaget med tekstane *Våg å være* av Tale Marie K. Engvik og *Din veg* av Olav H. Hauge. Oppgåva er skrive på bokmål, og ber elevane om følgjande «Finn ut mer om menneskene bak tekstene og hvordan tekstene har blitt mottatt. Lag korte nyhetsinnslag der dere presenterer dem, enten gjennom lyd eller film.» (s. 15). Her skal elevane altså bli betre kjent med forfattarane og få innblikk i kva påverking desse tekstane har hatt på mottakarane. Vidare skal dei bruke informasjonen dei finn til å produsere eigen tekst, i form av ei digital framstilling. At oppgåva ikkje eksplisitt ber elevane om å bruke eitt av skriftspråka, gjer at dei fleste elever nok vel å løyse oppgåva på hovudmålet.

Testoppgåvene er dei oppgåvene det er færrest av i Kontekst, og det er få slike oppgåver med nynorsk som målform. Dei fleste av testoppgåvene som er knytte til nynorsktekstar, legg difor til rette for at elevane skal svare på bokmål. Oppgåver der elevane blir testa med utgangspunkt i kva dei forstår av ein tekst, er sjeldan gjevne som reine testoppgåver. Dei er oftast kombinert med ein eller fleire andre oppgåvetypar, og utgjer såleis ein del av det ein kan kalle fleirstegsoppgåver, der elevane fyrst er i teksten som er valt for å finne svar på spørsmåla, før dei beveg seg ut av teksten og gjerne over i meir praktiske oppgåver, som til dømes å skrive eigne tekstar. På den måten kan oppgåva starte med å teste om elevane har fått med seg det dei treng frå den aktuelle teksten, for så å gå over til anten å øve på ei ferdigheit, tolke og reflektere rundt det dei har funne i teksten eller skrive eigne tekstar som i ei gjereoppgåve. Tolkings- og refleksjonsoppgåver er såleis dei oppgåvene som oftast er sett i samanheng med andre oppgåvetypar i læreboka. Slike oppgåver krev at elevane blir medvitne eigne tankar om det dei har lese eller arbeidd med av eigne eller andre sine tekstar. Desse oppgåvene er òg godt egna som ledd i andre oppgåver, då refleksjon og metaspråk kan vere ein naturleg del av alle oppgåvene elevane skal gjere.

For øvingsoppgåvene er det større vekt på reine oppgåver som ikkje involverer fleire oppgåvetypar. Særleg finn ein desse i kapittel 8 om språksystemet, i samband med innføringa i grammatikk. Det gjeld oppgåver som er skrivne både på bokmål og på nynorsk. Oppgåvene er ofte basert på omsetting, til å lage korte setningar med gjevne rammer, eller dei kan vere knytte til arbeid med dei ulike ordklassane. Som tidlegare nemnt, finn ein i dei tre siste kursa i kapittel åtte både oppgåver som eksplisitt ber elevane skrive på nynorsk, oppgåver som ber elevane

løyse oppgåva på begge målformer, og oppgåver som ikkje eksplisitt seier at elevane skal skrive på nynorsk. Døme på øvingsoppgåver frå kapittel åtte er vist i figur 4 nedanfor.

| | |
|--|---|
| <p>5 Skriv på nynorsk. Jeg åpnet døra, men slo den igjen straks. Jeg gikk bort til bussen der den sto parkert. Hunden logret, for den var glad. (s. 316)</p> | <p>14 Omsett teksten. Pass på å bøye verba rett. “ Justin Maloney, en gutt som fortsatt beveger leppene når han leser, drev stadig og prøvde å få tak i halen til skatene. Buksa hans satt så løst at jeg kunne se litt for mye av underbuksa hans hver gang han bøyd seg over vannet. Jeg la merke til at han hadde T-skjorta på vranga. En ny skate gled forbi, og Justin stakk hånda så fort nedi at han sprutet vann over hele Sarah Johnston, den nye jenta, som sto ved siden av ham. Sarah tørket saltvannet av pannen og tok noen skritt vekk fra Justin. Frå Ali Benjamin: Greia med maneter (s. 336)</p> |
| <p>3 Lag setningar der du bruker orda frå oppgåve 2. Bruk fleire av bøyingsformene. Les setningane høgt for kvarandre, og sjekk at orda er bøyde rett. (s. 321)</p> | |
| <p>6 Finn ut kva kjønn orda har, ved å sjå på bestemt form eintal: hjarte, trøye, kropp, dør, bilde, seng, støvel, nederlag, siger. Bøy orda i kjønn og tal. (s. 324)</p> | |

Figur 4: Døme på øvingsoppgåver i Kontekst

Oppgåvene ovanfor er alle henta frå kursa i kapittel åtte, og ein finn difor bruk av begge målformene i oversikta. Oppgåvedøma viser at enkelte oppgåver eksplisitt ber elevane om å omsette eller skrive på nynorsk, medan andre oppgåver gjer val av skriftspråk meir implisitt ved at oppgåveformuleringa er skrive på nynorsk. Nokre av oppgåvene ber elevane bruke nynorske ord i setningar, slik at det blir naturleg å bruke målforma når elevane skal skrive ut setningane.

Læreboka Synopsis inneheld i alt 12 oppgåver som kan knytast til å opplæring om eller på nynorsk. Som vist i 5.2 er alle oppgåvene i læreboka lagt til ei oppgåvesamling til slutt i kvart av kapitla. Tabell 7 nedanfor gjev eit overblikk over korleis desse oppgåvene fordeler seg på dei forskjellige kapitla.

Tabell 7: Oversikt over fordeling av oppgaver i Synopsis

| Synopsis | | | |
|-----------------|--|-----------------|---------------------------|
| Kapittel | | Oppgaver totalt | Oppgaver om og på nynorsk |
| 1 | Hvordan analysere noveller, romaner og andre fortellende tekster | 10 | 1 |
| 2 | Hvordan skrive novelle | 9 | |
| 3 | Hvordan analysere dikt | 12 | |
| 4 | Hvordan skrive anmeldelse | 9 | |
| 5 | Hva kjennetegner sammensatte tekster | 8 | |
| 6 | Hvordan analysere tegneserier | 8 | |
| 7 | Hvordan analysere reklame | 7 | |
| 8 | Hva er argumentasjon og retorikk, og hvordan brukes det | 7 | |
| 9 | Hvordan skrive debattinnlegg | 8 | |
| 10 | Hvordan skrive fagartikkel | 10 | |
| 11 | Hvordan skrive kåseri | 9 | |
| 12 | Hvordan svare på åpne skriveoppgaver | 0 | |
| 13 | Dialekter og talemål | 13 | |
| 14 | Språkhistorie | 9 | 5 |
| 15 | Litteraturhistorie | 0 | |
| 16 | Grammatikk og skrivetips | 13 | 6 |

Av dei 12 oppgåvene ein kan knyte til opplæring om og på nynorsk, er seks av oppgåvene skrivne på bokmål, og dei resterande seks skrivne på nynorsk. Som tabellen viser inneheld kapittel èin, *Hvordan analysere noveller, romanar og andre fortellende tekster*, ei oppgåve som tek føre seg arbeid med nynorsk tekst. Dei fem oppgåvene ein finn i kapittel 14 om språkhistoria er konsentrert om språkdebatten, og oppgåvene som rettar merksemd spesifikt mot nynorsk eller der det er naturleg å trekke inn målform, gjev oppgåvene såleis opplæring om nynorsk i ein samfunnskontekst. Både for kapittel èin og 14 er oppgåvene, på same måte som fagteksten, skrivne på hovudmålet til elevane, og legg såleis ikkje opp til at elevane skal svare på nynorsk. Flest oppgaver finn ein i kapittelet 16 *Grammatikk og skrivetips*. I desse oppgåvene skal elevane bøye verb, finne ord med riktig kjønn, omsette frå nynorsk til bokmål, lage setningar, bøye substantiv og kome fram til reglar for substantivbøying, fyller inn spørjeord og finne riktig bøying. Oppgåvene er, som nemnt i 5.3.1, plassert lengst bak i kapittelet, og utgjer dei siste to sidene i heile læreboka. Overskrifta til oppslaget er *Nynorsk*, og oppgåvetekstane er skrivne på denne målforma.

Oversikta nedanfor viser i kva grad dei forskjellige oppgåvetypane er representert igjennom læreboka. På same måte som for Kontekst, er det her lagt dei same rammene for kva oppgaver som fell innanfor opplæring om og på nynorsk. Då ikkje alle oppgåvene i boka er reine oppgåvetypar, tek denne tabellen same utgangspunkt i kor ofte dei ulike oppgavekategoriane er representerte i dei ulike oppgåvene.

Tabell 8: Fordeling av dei fire oppgåvetypane i Synopsis



Frå oversikta blir det tydeleg at øvingsoppgåver er tungtvegande i læreboka. Dei seks øvingsoppgåvene utgjer oppgavesamlinga for nynorsk i kapittelet om grammatikk og skrivetips. Desse oppgåvene rettar, som vist tidlegare, merksemd mot omsetjing og arbeid med fire av ordklassane. Då desse oppgåvene er lagt til den delen som tek føre seg nynorsk grammatikk, og er dei einaste oppgåveformuleringane på nynorsk, er det òg dei einaste oppgåvene i læreboka som legg til rette for at elevane aktivt skal arbeide med målforma. Sjølv om oppgåvene er skrivne på nynorsk, og elevane skal bruke nynorske ord både for å lage setningar, fylle inn i tabellar og uferdige setningar, er det ikkje eksplisitt skrive i oppgåvelyden at elevane skal løyse oppgåva på nynorsk. Oppgåvene har likevel lagt til rette for at elevane må skrive ord og setningar på nynorsk for å kunne løyse oppgåvene.

Oppgåvetypane ein finn mest av etter øvingsoppgåver, er dei der elevane skal finne svar i sjølv teksten. Slike testoppgåver gjeld for oppgåva i kapittel éin om korleis ein analyserer eit utval sjangrar, og dei fyrste tre oppgåvene i kapittelet om språkhistoria. For dei to siste oppgåvene som legg til rette for at elevane skal lære om nynorsk i språkkapittelet, er det gjeve reine gjereoppgåver. Her skal elevane høvesvis skrive, gjere reie for og forklare språkdebatten og toskriftssituasjonen. På den måten skal elevane til ein viss grad frigjere seg frå fagteksten i læreboka og produsere eigen tekst. Sjølv om elevane skal lære om språkdebatten og toskriftssituasjonen, gjev ikkje oppgåveformuleringa noko indikasjon på kva målform elevane skal bruke i oppgaveløysinga.

Når ein ser fordelinga av oppgåver som legg til rette for at elevane skal lære om og på nynorsk, opp mot kva kapittel ein finn tekstar skrive på nynorsk, verkar det ut frå tabell 4 i 5.4 og tabell 8 ovanfor som det ikkje er nokon oppgåver knytte til dei aktuelle nynorsktekstane i læreboka. Tekstane som er skrive på nynorsk, er å finne i kapittel to, tre, fem og seks, medan oppgåvene fordeler seg på kapittel éin, 14 og 16. Ved å gå oppgåvene nærare etter i saumane viser det seg at oppgåva i kapittel éin skil seg ut. Oppgåveteksten ber elevane om følgjande: «Skriv et handlingsreferat frå teksten «Eg står her og skal slå opp med ei jente» på side 46-47.» (s. 36). For å løyse oppgåva skal elevane såleis finne denne teksten i neste kapittel, for å skrive handlingsreferatet. Oppgåva gjer at elevane tek i bruk tekstar på tvers av kapitla, og er eit døme på korleis tekstane i Synopsis er brukt fleire gonger gjennom det enkelte kapittelet og tidvis på tvers av kapitla. I denne oppgåva arbeider elevane aktivt med ein tekst skrive på nynorsk, men utan at oppgåveformuleringa seier noko om kva målform elevane skal svare på.

5.6 Eksplisitt markering

5.6.1 Grafisk markering

Tidlegare bokmålsutgåver av lærebøker har gjerne plassert innhaldet som omhandlar nynorsk, samla i eit eige kapittel skrive på nynorsk, som det einaste i boka. Lærebokteksten som tek føre seg opplæring på nynorsk, er på same måte samla i eitt kapittel i både Kontekst og Synopsis. Når ein ser på strukturen i lærebøkene, finn ein at desse kapitla er plassert som siste kapittel i kvar bok. Plasseringa er ikkje kommentert eller framheva på noko måte, men er likevel sentral i samband med korleis plasseringa kan bli oppfatta av lesaren. Ved å gå nærare inn i dei aktuelle kapitla, finn ein i Kontekst at nynorsk og bokmål er tematisert i fagteksten i kurs 8.2, som har som føremål å samanlikne dei to skriftspråka. Gjennom heile kapittelet er det, som vist i figur 5, laga fleire oppsett i form av oversiktlege tekstboksar, der dei to målformene er sette opp mot kvarandre i ulike spalter, eller markert ved innringing av 'bokmål' eller 'nynorsk'. Ved alle desse oppsetta er bokmålsdelen plassert fyrst.

Bokmål og nynorsk – en sammenlikning


Les disse to tekstene. Det som er understreket, viser forskjeller vi kan finne mellom bokmål og nynorsk som det kan være lurt å legge merke til.

Bokmål

Min onkel er litt av en røver. Han elsker alt som kan gi han et adrenalinikk. Det er alltid et fjell det skal hoppes fra, eller en sje det skal dykkes i. Nå var han blitt den lykkelige eier av en vannskuter. Onkels hytte ligger ved fjorden, og nå foretok han en undersøkelse av forholdene. All var ok, så det ut til. Det som så skjedde, må opplyses, det kan ikke beskrives med ord. Onkel startet skuterens, som gjorde et hopp, onkel trillet baklengs ut i vannet, men foten hans hang fast, så han ble hengende etter skuterens. I neste øyeblikk gjorde skuterens en skarp swing før den slengte onkel opp på land. Heldigvis gikk det bra, onkels skuter var like hel. Onkel hadde pådratt seg en forstuing av foten, og jeg fikk meg en god latter.

Nynorsk

Onkelen min er litt av ein røver. Han elsker alt som kan gi han eit adrenalinikk. Det er alltid eit fjell han skal hoppe frå, eller ein sje han skal dykke i. No var han blitt det lykkelege eigar av ein vass- skuter. Hytta til onkel ligg ved fjorden, og no undersøkte han forholda. All var ok, såg det ut til. Det som så skjedde, må ein opplyse. Det kan ein ikkje beskrive med ord. Onkel starta skuterens, som gjorde eit hopp, onkel trilla baklengs ut i vatnet, men foten hans hang fast, så han blei hengande etter skuterens. I neste augeblikk gjorde skuterens ein skarp swing før han slengde onkel opp på land. Heldigvis gikk det bra, skuterens til onkel var like hel. Onkel hadde forstua foten, og eg fekk meg ein god latter.



LAG PERSONLIG ORDLISTE!
Lag ei tilfeldig bokmål-nynorsk ordliste med ord du bruker mykje.
Begynn med disse ordene: font, fisk, heit, klær, klærne, venken, sted, noen, sekk, være – er – var – vært, of.
Hold av plass til å uhvde lista.
Bruk ordlista når du skriver nynorsk.

→ OPPGAVER

3 Finn forskjellene. Se på dei som er understreket i de to tekstene. Skriv av ordene/uttrykkene, både de som står på bokmål, og de som står på nynorsk. Hva er forskjellen?

4 Utvid den personlige ordlista di med disse vanlige ordene: annen, disse, bari, gjere, spise, hvordan, løpe, noe, man, bleif, fra, gang, hva, hvilken, kommer, nå, sekk

Måter å uttrykke seg på i bokmål og nynorsk

Du kan lage setninger nokså likt på bokmål og nynorsk. Likevel fins det måter å uttrykke seg på i bokmål som ikke passer så godt i nynorsk. I bokmål kan du for eksempel skrive *mitt hus* og *den norske stat*. På nynorsk må du helst skrive *huset mitt* og *den norske staten*, akkurat slik de fleste av oss snakker. Å tenke over hvordan du sier noe, kan være en god hjelp når du skal skrive nynorsk.

Eiendomsord etter substantivet
I nynorsk er det mest vanlig å skrive eiendomsordet etter substantivet. Det samsvarer godt med norsk talemå.

Bokmål min telefon / telefonen min
Nynorsk telefonen min


Nynorsk: Han eller ho i stedet for den
På bokmål er det vanlig å bruke *den* når vi viser til et substantiv. Nynorsk bruker i stedet *han* når det blir vist til et hankjønnsord, og *ho* når det er et hunkjønnsord.

Bokmål Jeg møtte en hund, og den var stor!
Jeg måtte teipe boka, for den var ødelagt.
Nynorsk Eg møtte ein hund, og han var stor!
Eg måtte teipe boka, for ho var ødelagt.

Aktiv og passiv på bokmål og nynorsk
I en setning kan verbet enten ha aktiv eller passiv form. Se på disse setningene:

Line legger plastflaskene i plastdunken. ← **Aktiv uttryksmåte:** Vi vet hvem som gjør noe – det er Line!
Plastflasker skal legges i plastdunken. ← **Passiv uttryksmåte:** Hvem legger plastflaskene i plastdunken her? Det vet vi ikke, eller det er ikke så viktig. Når vi ikke vet hvem som handler i setningen, kaller vi det passiv. Verbet har en -s på slutten.

MER OM
utviklingen av bokmål og nynorsk i kurs 6.2, side 238



Figur 5: Oppslag frå kapittel 8.2 i Kontekst

I kurs 8.3, der ein rettar merksemd mot fire ordklassar i nynorsk, er skilnadene mellom nynorsk og bokmål framstilt i tabellar. I dette kurset er nynorsk plassert fyrst i tabellane. Likt for dei to kursa er det at begge målformene har fått kvar si fargekoding. Nynorsk er fargekoda lilla og bokmål er fargekoda grøn. Denne fargekodinga er gjennomgåande for alle oppsett der dei to målformene er stilt opp mot kvarandre. Alle tabellane, boksar med tips og tilleggsinformasjon og andre grammatiske oppsett gjennom dei to kursa har fått ein variant av grøn farge.

| Hankjønn | | | | Bokmål | | | |
|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Eintal | | Fleirtal | | Eintal | | Fleirtal | |
| Ubestemt form | Bestemt form | Ubestemt form | Bestemt form | Ubestemt form | Bestemt form | Ubestemt form | Bestemt form |
| ein hamburger | hamburgeren | hamburgerar | hamburgerane | en hamburger | hamburgeren | hamburgere | hamburgerne |
| ein bil | bil | bilar | bilane | en bil | bil | biler | bilene |

Dette er faktisk rett! Prøv deg med orda arbeidar og lærar.

| Hokjønn | | | | Bokmål | | | |
|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Eintal | | Fleirtal | | Eintal | | Fleirtal | |
| Ubestemt form | Bestemt form | Ubestemt form | Bestemt form | Ubestemt form | Bestemt form | Ubestemt form | Bestemt form |
| ei sol | sola | soler | solene | ei/en sol | sola/solen | soler | solene |
| ei trøye | trøya | trøyer | trøyene | ei/en trøye | trøya/trøyen | trøyer | trøyene |

Figur 6: Tabellar og fargekoding i Kontekst

I Synopsis finn ein, som tidlegare vist, innslag av mellom anna tekstutdrag, teikneserieruter, tekstboksar og grammatiske oppsett. Når læreboka presenterer tekstar skrivne på nynorsk, og tek dei med vidare via forskjellige tema gjennom dei ulike kapitla, er det ikkje lagt vekt på å eksplisitt framheve skriftspråket i tekstane. Bruken av nynorske tekstar er ikkje kommentert i det heile i boka.

I diktet *Det er den draumen* finn vi det einaste som kan minne om ei avklaring av ordbruk på nynorsk. Her er det som tidlegare nemnt strekt piler ut frå rammeteksten og over i margin, der mellom anna språklege verkemiddel er påpeika i spesifikke delar av teksten. I den eine tekstboksen i margin er ordet «våg» forklart som bukt, som vist i figur 7. Ordet har den same tydinga både på nynorsk og bokmål, og forklaringa er ikkje noko framheva, men det er likevel teke omsyn til at dette kan vere eit ukjent ord for lesaren. Ordforklaringa står òg i samband med påpeiking av språklege bilete i diktet, slik forsvinn ordforklaringa i det større poenget med teksten i margin.



Figur 7: Ordforklaring frå *Det er den draumen* i Synopsis

I fagteksten er skilnader mellom skriftspråka tematisert i mellom anna kapittelet om språkhistoria. Kapittelet tek, jf. 5.3.2, føre seg språkhistoria frå år 200 til i dag og utviklinga av toskriftsituasjonen. Under overskrifta «Toskriftsituasjonen etableres» er det heilt til slutt ei samanlikning av dei to skriftspråka, der nynorsk og bokmål er sett opp mot kvarandre i ei grafisk framstilling, for å vise likskap og forskjellar i den same teksten ut frå målform.



Figur 8: Grafisk framstilling av likskapar og forskjellar i dei to skriftspråka i Kontekst

I figur 8 ovanfor er det vist korleis desse tekstane er stilt opp i kvar sin tekstboks, med overskriftene «moderne bokmål» og «moderne nynorsk». Tekstane viser det same innhaldet, det er ein informasjonstekst om korleis ein held kroppen frisk og i god form, men det blir brukt svært konservative former, både på bokmål og nynorsk. Mellom dei to tekstboksane er det plassert tre illustrasjonar som utfyller innhaldet i tekstane.

5.6.2 Verbal og metaspråkleg markering

Språket i lærebøkene som tek føre seg nynorsk som skriftspråk, kan uthevast på andre måtar enn gjennom grafisk markering. I dei to lærebøkene kan ein òg finne bruk av verbaltekst og metaspråklege kommentarar. Slike metaspråklege kommentarar kan til dømes finnast i oppgåveformuleringar som «skriv på nynorsk» eller «omsett til nynorsk». I analysen av lærebøkene finn ein også at nynorsk blir brukt utan at ein tematiserer eller synleggjer val av skriftspråket og at det såleis er brukt på ein umarkert måte, slik dei to talane i 5.3.2.1 er omsette frå engelsk til nynorsk.

Gjennom heile læreboka er oppslaga i Kontekst fylt med fagtekst, ulike teksttypar i varierende sjangrar og oppgåver av ulike slag. Som eg har vist til i analysekapitla 5.3 til 5.5, utgjer tekstane skrive på nynorsk totalt sett eit stort tal tekstar. Analysen av desse tekstane og oppslaga dei høyrer til, viser at det ikkje er eksplisitt påpeika at nokon av tekstane er skrivne på nynorsk. Det gjeld både for fagteksten, margin, illustrasjonar, tekstboksar og oppgåver som høyrer til den enkelte teksten. På same måte finn ein så å seie ikkje at nynorsk er brukt i desse tilleggstekstane rundt dei nynorske tekstane i oppslaga. Unntaket er på enkelte oppslaget der nynorske tekstar er hovudelementet. Eit døme på slike tekstar er talen *Eg har ein draum*, der dei tre fotnotane, som vist til i 5.3.2.1, har utdjupande informasjon om enkelte element som er omtala i talen. Desse fotnotane er òg skrive på nynorsk, utan at dette er kommentert.

I Kontekst er omtalen av det norske språksystemet samla i eit kapittel om grammatikk, som er felles for begge målformene. Kapittelet byrjar då, som tidlegare nemnt, med bokmål som skriftspråk, slik dei andre kapitla i boka gjer, og fortsett slik gjennom dei to fyrste kursa. Sjølv om kursa er skrive på bokmål, er nynorsk likevel ein viktig del av kapittelet då dei to skriftspråka mellom anna er samanlikna i kurs 8.2. Det er såleis òg

Klar?

- 8 Chat på nynorsk.** Tenk deg at dere chatter om noe som har hendt. Bruk disse uttrykkene (på nynorsk) *politiets biler, skolens nye vikar, gymsalens tak, garderobens stinkende ...*

Figur 9: Oppgåve frå kurs 8.2 i Kontekst

tilrettelagt for at elevane skal arbeide med og på nynorsk, i oppgåvene. I kapittelet finn ein at enkelte oppgåver eksplisitt ber elevane om å svare på nynorsk. Det gjeld både for kurs 8.2, som er skriva på bokmål, og kursa 8.3 og 8.4, som er skriva på nynorsk. Figur 9 viser ei oppgåve frå oppgåvesamlinga i kurs 8.2, der elevane skal løyse oppgåva som er gjeve på bokmål, ved å ta i bruk orda i oppgåvetekste for å skriva ein tekst på nynorsk. Her er det både i den utheva skrifta og før oppramsinga av orda elevane skal bruke, eksplisitt framheva at teksten skal skrivast på nynorsk.

Val av skriftspråk er ikkje kommentert i nokon av tekstane ein finn i læreboka. For dei fleste tekstane er forfattar gjort synleg, anten ved referanse under tekst, med portrett ved tekst eller ein meir omfattande presentasjon. Talane *Tale til COP24 – FNs klimakonferanse* og *Eg har ein draum* er gode døme på korleis boka nokre gonger presentere forfattarane bak tekstane. Eit sideblikk på innhaldslista i tilleggsboka Tekster 5, som tekstboksen «Flere tekster» viser til i kvar oppgåvesamling, blir det klart at språkval er eksplisitt markert i denne innhaldslista. Det er skriva «nn» og «bm» ved tekstar med dei to målformene. På same måte er tekstane på samisk, svensk og dansk markert.

For Synopsis er det, på same måte som for Kontekst, ikkje eksplisitt markert kva skriftspråk som er brukt i tekstane gjennom kapitla. Dei oppgåvene som tek føre seg dei nynorske tekstane, rettar ikkje merksemd mot skriftspråket i oppgåveformuleringane, gjennom metaspråklege kommentarar. Den einaste spesifiseringa av nynorsk finn vi i det siste oppslaget i kapittel 16, der dei seks grammatikkoppgåvene som tek føre seg opplæring om og på nynorsk, er plassert. Overskrifta til desse oppgåvene er «Nynorsk». Denne overskrifta viser til at målforma er endra frå førre oppslag, kalla «Bokmål», som inneheld fem grammatikkoppgåver konsentrert om bokmål.

6 Drøfting

I dette kapittelet vil eg trekke ut sentrale funn frå analysen og drøfte dei i lys av språkpolitiske og ideologiske prinsipp, som eg har gjort reie for i kapittel to og tre. Analysefunna vil strukturerast etter dei same kategoriane eg la til grunn for sjølve analysen – som er relatert til Fairclough sine diskursanalytiske nivå, med fokus på bruk og eksponering av nynorsk, tekstar og teksttypar, oppgåver og markering av nynorsk.

6.1 Bruk og eksponering av nynorsk

Dei to lærebøkene har, som vist i 5.3, strukturert innhaldet heilt forskjellig. Likevel er innhaldet som tek føre seg opplæring om og i nynorsk plassert på same måte i bøkene, nemleg bakarst, høvesvis med bakgrunnsinformasjon om skriftspråka i eit kapittel om språkhistorie og eit kapittel som tek føre seg språket som system. Jansson (2004) peikar på at den plasseringa eit kapittel får i læreboka kan spegle korleis lærebokforfattarane prioriterer emnet, eller når dei tenkjer det kan vere naturleg å lære om emnet (s. 32). Om ein tek utgangspunkt i at lærarane i større eller mindre grad vel å bruke og styre undervisinga ut frå innhaldet i lærebøkene, slik LISA-studien (2014) viser, kan disposisjonen i lærebøkene, med sidemålsopplæring i siste kapittel, vere et signal om at det ikkje er naudsynt å starte med nynorskopplæringa. Med opplæring i sidemålet plassert heilt bak i bøkene, kan målforma, jf. 3.1, bli oppfatta som eit tillegg til faget, og ikkje ein integrert del (Jansson, 2004). Det er då eit sentralt poeng at emnet om språket som system, i både Kontekst og Synopsis, famnar om opplæring i både nynorsk og bokmål, i eitt og same kapittel.

6.2 Kunnskap om språk

Innhaldet som presenterer den norske språkhistoria i dei to lærebøkene, er ikkje direkte ein refleksjon av korleis nynorsk er brukt og i kva grad skriftspråket er eksponert for elevane gjennom kapitla. Likevel er kapitla og fagteksten som beskriv denne utviklinga fram til i dag, og då særleg omtalen av språkdebatten og toskriftsituasjonen, sentral for elevane sin totale kompetanse i nynorsk. Kunnskap om det norske språket gjev elevane ein sentral forståingsbakgrunn for vidare opplæring i begge skriftspråka. Det bidreg til at dei kan gå inn i tekstnivået –i dette

tilfellet kapitla om språket som system, slik Fairclough (2009) vektlegg, med ein relevant sosial kontekstkunnskap og dermed grunnlag for forståing.

Den norske språkhistoria har vore ein naturleg del av opplæringa i skulen sidan slutten av 1800-talet (Berg, 2017), og er såleis eit fast innslag i dei fleste lærebøker for norskfaget. Smidt (2009) peikar på at språkhistoria tradisjonelt har vorte formidla som ei kronologisk forteljing om språkendingar, som gjerne tok føre seg det munnlege språket frå norrønt, via mellomnorsk og over til nynorske dialekter på 1800-talet. Vidare følgde gjerne forteljinga om sentrale skikkelsar i språkdebatten etter 1814 (Smidt, 2009, s. 162). Den same kronologiske formidlinga finn ein i både Kontekst og Synopsis si framstilling av språkhistoria og fram til dagens toskriftsituasjon. Sidene som omhandlar det norske språket frå 2000-talet er for Kontekst konsentrert om lagt vekt på norvagisering av låneord. Synopsis viser mellom anna til likestillinga av dei to skriftspråka både som prinsipp og praksis.

Begge lærebøkene gir det Askeland mfl. kallar eit «kurs» i bakgrunnen for utviklinga av dei to skriftspråka (Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid, 2020), og dei hevdar vidare at denne kursinga burde skje så tidleg som mogleg. At elevane kjenner til nasjonalromantikken, dialektmangfaldet, Ivar Aasen sitt arbeid og jakta på det særskilt norske i den aktuelle perioden, er ein viktig inngang for å forstå språksituasjonen i dag. Samanlikning av elevane si dialekt og nynorsk er ofte ein inngang til opplæringa i nynorsk der elevane får erfare at nynorsk kan ligge nærare talemålet deira enn fyrst antatt (Teigen, 2001). Læreplanen i norsk etter fagfornyninga har ikkje eksplisitte kompetansemål for at eleven skal kjenne til språkhistoria fram til i dag, før etter 10. trinn. Her skal eleven kunne: «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Kompetansemålet speglar kjerneelementet språk og mangfald: «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Med kjerneelementet skal elevane likevel få ei forståing for både den historiske bakgrunnen og dagens språksituasjon i Noreg, gjennom heile grunnopplæringa.

Kontekst og Synopsis har, i den delen som omhandlar dagens språksituasjon, lagt vekt på ulike faktorar. Kontekst rettar merksemda mot låneord og norvagisering, medan Synopsis mellom anna legg vekt på toskriftsituasjonen og problematiserer likestillinga av dei to skriftspråka, ved

å peike på nynorsk som eit minoritetsspråk, sett i høve til bokmålet, jf. 5.3.2. Argumentet som i læreboka er brukt for å legitimere sidemålet i skulen, er det Jansson (2011) peikar på som demokratisk legitimering, som ein òg finn i Stortingsmelding nr. 35:

Grunnlaget for ein demokratisk språkpolitikk i Noreg bør difor vere ei erkjenning av at Noreg er eit fleirkulturelt og mangespråkleg samfunn der dei to norske målformene utgjer det fellesspråket som norske statsborgarar i utgangspunktet må kunna godt, og som innbyggjarar skal kunna bruka i alle samanhengar (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008, s. 82).

Jansson (2011) viser til at eit demokratisk aspekt kjem til syne ved at alle skal kunne bruke og ha tilgang til begge skriftspråka, for i størst mogleg grad kunne vere deltakarar i den norske skriftkulturen. På same måte er det formulert i læreboka: «For at nynorskbrukerne skal kunne ha de samme språklige rettighetene som bokmålsbrukerne og kunne bruke språket sitt overalt, må alle være godt kjent med nynorsk, også de som bruker bokmål.» (s. 286). Det er òg sentralt – og i samsvar med norsk språkpolitikk – at både nynorsk og bokmål skal haldast i hevd som bruksspråk og ikkje minst kulturberande språk (Jansson, 2011, s. 167)

6.3 Tekstar omsett frå originalspråk til nynorsk

Eit sentralt funn i analysen er tekstane som er omsett frå originalspråk til nynorsk i Kontekst, jf. dei tre tekstane eg viste til som døme i 5.3.2.1: *Tale til COP24 – FNs klimakonferanse* og *Eg har ein draum* i kapittel éin og *Fortellingen om stjernehimlen* i kapittel seks. Desse tre tekstane representerer ulike sjangrar, og tek opp forskjellige tema. Dei legg såleis godt til rette for kompetansemålet som seier at elevane skal kunne reflektere over formål, innhald, sjanger-trekk og verkemiddel i forskjellig sakprosa og skjønnlitteratur–på begge målformene og i om-setting frå samisk og andre språk (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Å omsette munnleg tekst til nynorsk gir moglegheit for ei positiv framheving av skriftspråket, då tekstane originalt er munnlege i framføringa. Lesarane har gjerne ikkje den same forventninga i møte med talane i skriftleg form, samanlikna med andre typar skriftlege tekstar. Merksemda til elevane kan slik, ut frå temaet teksten er ein del av, vere retta mot sjanger og innhaldet i tekstane, og ikkje på bruk av målform. Det å lese teksten på nynorsk vil i seg sjølv kunne ha ei positiv effekt på elevane si haldning til skriftspråket (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det kan gjere dei vane med å møte nynorsk i ulike typar tekstar, og såleis bidra til å gjere skriftspråket umarkert.

Kommentarane i margin rundt dei to talane gjer at teksten i større grad får funksjon som ein del av fagteksten, og ikkje som ein tilleggstekst I desse oppslaga er nynorsk i endå større grad

fremja som bruksspråk, då fotnotane i margen, særleg for talen *Eg har ein draum*, utgjer ein ny sjanger der skriftspråket er teke i bruk, utan at det er markert grafisk eller språkleg. At tilleggsinformasjonen i margen på dei to oppslaga er skriven på nynorsk, bryt i hovudsak med mønsteret i resten av boka og er på den måten eit unntak der bokmål oftast er valt for margtekstane. Bruken av nynorsk gjer at desse oppslaga presenterer nynorsk som umarkert bruksmål. Kontrasten til bokmålet finn ein likevel i oppgåveboksane nedst i oppslaga, der oppgåveteksten er skriven på bokmål.

Fortellingen om stjernehimlen skil seg frå dei to andre tekstane. Som vist i 5.3.2.1 er ikkje denne teksten omsett når den er henta inn i læreboka, men er skriven på nynorsk frå ei munnleg fortalt samisk myte. Teksten er språkleg kompleks, då den eksponerer fire forskjellige skriftspråk på same tid: overskrifta er skriven på bokmål, sjølv forteljinga er skriven på nynorsk med namn på alle stjerneiteikna på nordsamisk, og stjerneiteikna i illustrasjonen er på sørsamisk. Teksten illustrerer såleis temaet for kapitlet, nemleg språk og mangfald, og kurset om det fleirspråklege Norge. Teksten er plassert under temaet om samisk språk. Illustrasjonen har ikkje noko å seie for innhaldet i teksten, då stjerneiteikna er presenterte på forskjellige samisk språk i dei to modalitetane, og ein kan såleis seie at illustrasjonen har ein kulturell affordans (Løvland, 2007). Fotnoten i margen som kommenterer bruken av sør- og nordsamiske namn i tekst og bilete, illustrerer at nynorsk som skriftspråk her ikkje blir brukt som bruksspråk i fagteksten, men meir litterært for å framheve forteljinga. Det er òg sentralt å nemne at tittelen ikkje blir presentert i same målform som resten av forteljinga.

Ein kan for alle desse tre tekstane snakke om at nynorsk har ein funksjon som *modalitet* i oppslaga, slik Sjøhelle (2009) peikar på at verbalspråket ikkje utelukkande treng å vere brukt for å formidle tekstbodskapen.

6.4 Korleis er nynorsk representert gjennom tekstutvala?

Tabell 3 og 4 i 5.4 viser ei oversikt over kva tekstar ein finn i Kontekst og Synopsis. I tillegg er det vist til det totale talet på tekstar i kvar kapittel, og mengda av tekstar skriven på nynorsk. Kontekst har 195 tekstar, desse fordeler seg i ein firedel på nynorsk og tre firedelar på bokmål. Tilsvarande fordeling av dei 30 i Synopsis viser at bokmålstekstane utgjer litt over to tredeler og nynorsktekstane i underkant av ein tredel. I lys av denne fordelinga av nynorsk- og bokmåls-tekster i dei to lærebøkene er det interessant å nemne at det, jf. 4.3, i opplæringslova heiter at

elevane «[...] skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk.» (Opplæringslova, 1998, §9-4). Kva mengd kan ein då legge i formuleringa «nok tilfang»? Askeland (2009) peikar på at kvotefordelingsreglane som følgde den tidlegare godkjenningssordninga, tilsa at fordelinga av tekstar på nynorsk og bokmål burde vere to tredelar for hovudmålet og ein tredel for sidemål (s. 6). I så måte er fordelinga for Kontekst og Synopsis lågare enn Norsk språkråd tilrådde då dei utarbeidde kvotefordelingsreglane i 1978. Sjølv om eg legg ei anna forståing av tekstomgrepet til grunn, er det nærliggande å tenkje at ei slik fordeling framleis kan vere hensiktsmessig uavhengig av kva modalitetar ein legg til grunn for tekstomgrepet.

For Kontekst skil enkelte kapittel seg ut med ei overvekt av spesifikke sjangrar, slik eit kan sjå frå oversikta i tabell 3. Det gjeld særleg for kapittel fire, som tek føre seg den overordna sjangeren *fiksjon*. I dette kapittelet er det, utanom ei novelle som er sett inn i sin heilskap, til saman fire novelleutdrag og 10 romanutdrag, som alle er skrive på nynorsk. Desse utdraga er i hovudsak plassert med korte mellomrom i fagteksten, og blir brukte som døme på korleis ein kan skrive innleiing og avslutning og bruke ulike forteljarmåtar. Kapittelet kan seiast å ha eit rikt utval av nynorske tekstar, sjølv om mange av tekstane representerer den same sjangeren. Å bruke nynorsk i slike tekstar er, som Jansson (2004) peikar på, naudsynt for at elevane skal få ei oppfatning av nynorsk som bruksspråk, jf. 3.1. Saman med novelle- og romansjangeren, er det òg fleire innslag av lyrikk i kapittelet, i form av forskjellige dikt. Kapittelet viser variasjon i litterære sjangrar, og den auka mengda av nynorske tekstar generelt i kapittelet bidreg på same tid til å oppretthalde oppfatninga av at skjønnlitteratur er eit domene der ein ofte finn nynorske tekstar. Solheim og Hårstad (2017) peikar også på at mange elevar gjerne knyter skriftspråket nettopp til lyrikksjangeren.

Som ein kontrast til kapittelet om fiksjon, inneheld kapittel åtte om språkssystemet i hovudsak nynorske tekstar i form av sakprosa. Nynorske tekstar innafor forskjellige sakprosasjangrar er kanskje noko av det elevane er minst eksponert for, og læreboka gjer i så måte eit viktig eksponeringsarbeid i dette kapittelet. Likevel er det viktig å påpeike at fleire av tekstane er henta frå aviser knytt til distrikt gjerne omtala som nynorske kjerneområde, jf. 3.1. Det kan bidra til å forsterke den avgrensa geografiske autoriteten nynorsk ofte får, i staden for at skriftspråket blir betrakta meir som eit bruksspråk med relevans for heile samfunnet (Mæhlum, 2007). Ein må òg sjå sjangerutvalet opp mot innhaldet i heile kapittelet, der dei to siste kursa er skrive på nynorsk. Fordelinga av dei nynorske tekstane i kapittelet er såleis at ein i kursa der elevane skal

utforske grammatikk på bokmål og etter kvart samanlikne dei to skriftspråka, inneheld berre to av dei nynorske tekstane. Begge tekstane er skjønnlitterære, i form av romanutdrag og teikneseriestriper, slik tabell 3 viser. Dei resterande tekstane, som representerer oppslag frå ordbøker, lesarinnlegg og ulike artiklar, er plassert i kursa som tek føre seg dei fire ordklassane på nynorsk. Kapittelet speglar i så måte fiksjonskapittelet ved å vise til skjønnlitteratur i dei nynorske tekstane som er valt ut i dei to fyrste kursa. Avisartiklane eg omtala ovanfor er såleis knytt direkte til opplæring i nynorsk, noko som kan gjere oppfatningar om nynorsk som domenespråk forsterka. Når dei fleste sakprosaetekstane på nynorsk er plassert i kursa som elles er konsentrert om opplæring om og på nynorsk, peikar det mot at ein opprettheld assosiasjonar elevane har av at nynorsk i hovudsak høyrer til skuledomenet (Solheim & Hårstad, 2017).

Det er likevel viktig å sjå kapittel fire og åtte i samanheng med læreboka som heilskap, der Kontekst i dei fleste kapitla har tekstar skrivne på nynorsk, gjerne i ulike sjangrar. Når ein ser nynorsktekstene under eitt, syner det at dei fleste kapitla i læreboka bidreg til å vise at nynorsk finns i ei rekkje sjangrar og i tekstar med ulike dagsaktuelle og elevnære tema – som kan bidra til å fremme nynorsk som bruksspråk for elevane.

I Læreboka Synopsis er både strukturen i boka og bruken av dei ulike tekstane ein heilt anna. Det kjem dels av at det er langt færre tekstar å finne i kapitla enn i Kontekst. I arbeidet med tekstane som er presenterte i rammetekstar, viser Synopsis umarkert korleis element frå tekstar på både nynorsk og bokmål kan trekkast fram og brukast i andre former for tekstskaping. Kapittel to og tre skil seg her ut, ved at tekstane *Eg står her og skal slå opp med ei jente* og *Det er den draumen*, jf. 5.4, i stor grad er bruka som døme gjennom kapittelet, sjølv om arbeidsspråket framleis er bokmål. Ein legg likevel merke til at tekstane høvesvis er novelle og dikt, altså sjangrar der ein gjerne finn nynorsk. Også resten av nynorsktekstane er, som ein kan sjå i tabell 4, skjønnlitteratur. Tekstutvalet i kapitla kan såleis byggje opp under oppfatninga av at nynorsk passar best i skjønnlitteratur og særleg i lyrikksjangeren (Solheim & Hårstad, 2017). Eit anna sentralt poeng er fråveret av nynorsktekstar i dei resterande 12 av i alt 16 kapittel, når ein berre finn nynorske tekstar i kapitla om novelleskriving, diktanalyse, samansette tekstar og analyse av teikneseriar. Læreboka er, jf. tabell 2, strukturert på den måten at kvart kapittel i boka sin fyrste hovuddel tek føre seg praktiske rettleingar for ein eller fleire sjangrar. Her er det til dømes ikkje brukt nynorske tekstar i kapittel som tek føre seg analyse av reklame, korleis ein skriv debattinnlegg eller fagartikkel, og bruk av argumentasjon og retorikk. Synopsis kan såleis gje inntrykk av at nynorsk eignar seg best i bestemte sjangerdomene. Det er då likevel

interessant at kapittel éin, som tek føre seg korleis ein analyserer noveller, romanar og andre forteljande tekstar, ikkje har brukt ein einaste nynorsk tekst som døme.

6.5 Kva kompetanse i nynorsk legg oppgåvene til rette for?

Dei to lærebøkene har ein særskild forskjellig oppgåvekultur, som oversikta i tabell 6 og 8 viser, ut frå det totale talet på oppgåver ein finn. Sjølv om Kontekst inneheld eit rikt utval nynorske tekstar, er alle oppgåver knytt til desse tekstane fram til kapittel sju, formulert på bokmål. Elevane skal altså arbeide med nynorske tekstar på bokmål. Nynorskopplæringa blir såleis redusert til lesekompetanse, der nynorsk ikkje blir brukt som arbeidsspråk. Tilsvarende språkbruk finn ein òg i Synopsis. Her er enkelte nynorske tekstar tatt i bruk i langt større grad enn i Kontekst, men likevel med tilhøyrande oppgåver formulert på bokmål. Slik reduserer Synopsis òg bruken av nynorsk til øving i lesekompetanse i nær alle kapitla. I den grad det blir lagt til rette for utvikling av skrivekompetanse i nynorsk, er det for begge lærebøkene i kapitla som tek føre seg språket som system. For desse kapitla er generell grammatikk presentert på bokmål, som slik gjer seg gjeldande som hovudmålet. Vidare er utvalde ordklassar vidareført og presentert med omsyn til sidemålet. Lærebøkene speglar såleis tilskrivninga av omgrep for skriftspråka ein finn i læreplanen, jf. 2.2. Der skal elevane lese, utforske og reflektere på nynorsk og bokmål, noko som er retta mot reseptiv kompetanse i skriftspråka. Produktiv kompetanse, i form av skrivning, er derimot tillagt hovud- og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2020cd). Skriveopplæring i nynorsk er såleis i liten grad vektlagt i Synopsis, og bidreg til å forsterke eventuelle oppfatningar om nynorsk som eit språk som ein først og fremst skal lese. Eiksund peikar her på at skrivekompetanse ser sentralt for at elevane i større grad skal kunne meistre og ta i bruk begge målformene (Eiksund, 2017).

Mengda av oppgåver i Kontekst, som varierer mellom dei fire presenterte oppgåvetypane, legg i stor grad til rette for at elevane både får utforske og produsere tekstar, både gjennom såkalla fleirstegsoppgåver og i progresjon i oppgåveboksar undervegs. Det høge talet på gjereoppgåver i boka, er langt på veg hjulpet av oppslaget med tittelen «Lag tekstar på nynorsk». Dei 27 oppgåvene som er samla på dette oppslaget, legg alle opp til tekstskaping. Oppslaget skil seg såleis ut med å gjere nytte av nynorsk både som bruks- og arbeidsspråk. Variasjonen i kva rammer som er sette for desse skriveoppgåvene, gjer at dei i stor grad legg til rette for at elevane skal finne oppgåver dei kjenner er engasjerande, slik Otnes (2013) peikar på som viktig. Dei resterande oppgåvene som utgjer den totale heilskapen av gjereoppgåvene, er gjerne del av

fleirstegsoppgåver som krev ei utvikling i forståing og ferdigheiter for å løyse heile oppgåva. Sjølv om oppgåvene i læreboka gjerne inneheld innslag av fleire oppgåvetypar, har ein stor del av øvingsoppgåvene fokus berre på at elevane skal øve opp ein ferdigheit i gongen. Oppgåvene har gjerne formuleringar som vist i figur 4, der «omsett til nynorsk, bøy orda og lag setningar» er formuleringar som går igjen. Slike grammatikk- og rettskrivingsoppgåver kan, jf. 3.1, knytast til tradisjonell nynorskundervisning (Jansson, 2004). Om ein ser dette i lys av plasseringa av nynorsken, kan opplæringa lærebøkene legg til rette for, minne meir om framandspråksopplæring (Jansson, 2004). Ei slik kopling kan ein òg spore til bokmåselevar som opplever nynorsk og bokmål som to ulike språk, då dei ikkje klarar å overføre funksjonskompetansar mellom hovudmål og sidemål. Eiksund peikar såleis på opparbeiding av ordforråd og omsyn til den asymmetriske eksponeringa av dei to målformene utanfor skulen, som sentralt i arbeidet for at elevane skal opparbeide seg ein velutvikla tospråkleg kompetanse (Eiksund, 2017).

7 Lærebøkene i eit overordna perspektiv

I dette kapitlet vil eg trekke trådane attende til problemstillinga om korleis nynorsk som sidemål er presentert i to læreverk for ungdomstrinnet, sett i lys av språkpolitiske prinsipp og praksisar. For å kunne gje svar på dette må analysefunna og sjåast i samheng med den språkpolitiske situasjonen i skulen og samfunnet, og dei to forskingsspørsmåla eg presenterte i 1.4. Fyrste spørsmål, om korleis og i kva grad omtale og bruk av nynorsk står fram som markert i dei to lærebøkene, er direkte knytt til Fairclough sitt tekstnivå, eller sosial hending. Eksplisitt markering finn eg, både grafisk og verbalt, i lærebokteksten, medan markering i overført tyding viser korleis enkelte element speglar utbreidde haldningar og domeneoppfatningar, anten ved å oppretthalde eller utfordre dei. For spørsmålet om korleis læreverka, via læreplanane, bidreg til ei realisering av norsk språkpolitikk, må eg lyfte blikket mot Fairclough sine to øvste nivå – sosiale praksisar og sosiale strukturar.

7.1 Korleis og i kva grad framstår omtale og bruk av nynorsk i lærebøkene som markert – i direkte og overført tyding?

Opplevinga av nynorsk som *markert* er, jf. 3.2, gjerne forankra i utbreiing og eksponering av skriftspråket i samfunnet. Ifylgje Jansson (2004) vil ein på domene der ein er van med å møte éi av målformene, oppfatte den minst brukte målforma som markert. For elevar med bokmål som hovudmål og arbeidsspråk, vil nynorsk difor kunne oppfattast som framandt og avstikkande i ulike samhengar, sjølv om dei i større eller mindre grad møter nynorsk i norskfaget.

Både i Kontekst og Synopsis er det lagt opp til at elevane skal eksponerast for nynorsk gjennom heile læreboka. Det skjer ved at elevane møter eit utval av ulike nynorske tekstar i forskjellige kapittel. Eit viktig analysefunn er at det i begge lærebøkene er lagt vekt på at alle nynorsktekstane ikkje skal vere eksplisitt markerte. Dei er såleis naturleg fletta inn mellom bokmålstekstane og fagteksten, utan at det er kommentert eller påpeika på nokon måte. I den grad elevane har vore eksponert for nynorsk tidlegare, vil denne implementeringa av dei nynorske tekstane bidra til å gjere nynorske tekstane meir usynleg i lærebøkene, i positiv forstand. Då bruken av tekstane ikkje er påpeika, vil det kunne bidra til at tekstane blir opplevd som ein

naturleg del av lærebokteksten, der nynorsk- og bokmålstekstane går hand i hand gjennom tema i lærebøkene. Utbreiinga av nynorsk i dei to lærebøkene kan på den måten seiast å bryte med eventuelle oppfatningar elevane har til at nynorsk er eit eige emne, eller, som Jansson formulerer det, som eit tillegg og ikkje ein integrert del av faget (2004, s. 39).

Når tekstane skrivne på nynorsk ikkje er eksplisitt markert, sender det signal om at skriftspråka er likeverdige. Kapitla som mellom anna presenterer eit historisk blick på språkdebatten, blir i begge lærebøkene forankra ved å vise til jamstillinga av dei to skriftspråka og toskriftsituasjonen. Synopsis problematiserer òg nynorsk som minoritetsspråk i forhold til bokmålet, og trekker på den måten, jf. 6.2, indirekte inn gjeldande språkpolitikk i form av ordlyd frå stortingsmeldingar. Kapitla gjev i så måte ein viktig forståingsbakgrunn for toskriftsituasjonen i dag (Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid, 2020), og grunnlegg kvifor det er viktig at elevane får tilstrekkeleg kompetanse i begge skriftspråka. Der Kontekst tematiserer språkhistoria, er tekstboksane og illustrasjonen i eitt av oppslaga ei samanlikning av det som er omtala som «moderne bokmål» og «moderne nynorsk», men utan at det er spesifisert kva som er lagt i omgrepet «moderne». I verbalteksten, både på nynorsk og bokmål, er det brukt ord som elevane nok ikkje kjenner att i eigen bruk. For elevar som opplever nynorsk som fjernt frå daglegspråket, vil mellom anna koplinga av orda «moderne» og «helsig» bidra til å oppretthalde og kanskje til og med forsterke oppfatninga dei har av nynorsk som eit framand – og paradoksalt nok gammaldags – språk, som dei ikkje relaterer til eit bruksspråk. Såleis blir nynorsken blir i stor grad oppfatta som markert.

I det siste kapitlet for kvar lærebok, som tek føre seg opplæring på nynorsk, blir skriftspråket implisitt markert ved at det blir sidestilt med majoritetsspråket bokmål. Her skil dei to lærebøkene seg frå kvarandre. For Synopsis er den viktigaste endringa i framstilling av nynorsk at fokuset endrar seg frå at målforma er brukt som eit lesespråk tidlegare i boka, til at det i oppgåvene er lagt vekt på grammatiske øvingsoppgåver. Såleis legg læreboka, jf. 6.5, til rette for det Jansson (2004) peikar på som tradisjonell nynorskundervisning. Kontekst har lagt til rette for meir varierte oppgåver i sitt kapittel om språkssystemet, sjølv om øvingsoppgåver har fått stor plass her òg. Oppgåvene synleggjer her ei utvikling frå øving i systemgrammatikk til produktiv kompetanse, i form av fleirstegsoppgåver og oppgåver der elevane skal produsere eigen tekst. Fagteksten i kapitlet skil seg her ut gjennom bruk av tabellar, jf. figur 3, for å samanlikne nynorsk og bokmål i kurs 8.2, der nynorsk har fått lilla farge og bokmål grøn.

Sjølv om hensikta med å fargekode begge målformene er å gjere tabellen oversiktleg, kan bruken av fargane verke mot si hensikt. Gjennom resten av boka, og spesielt i same kapittel, er andre element og poeng framheva i den same grønfargen som er valt i fargekodinga av bokmål. Bokmålet i tabellane glir difor inn i omgjevnadene, medan nynorsken står i kontrast til dette. Konsekvensen er at målforma blir avvikande frå resten av kapittelet, og nynorskbruken blir såleis også eksplisitt markert. Denne fargekodinga skil seg frå det overordna inntrykket av at læreboka presenterer og tek i bruk nynorsk på ein integrert måte, som ein del av det norske skriftspråksmangfaldet.

7.2 Korleis bidreg læreverka, via læreplanane, til å realisere norsk språkpolitikk?

Begge lærebøkene kan seiast å ha ei todeling av innhaldet som er presentert på nynorsk. I kvar bok er grammatikk – på nynorsk og bokmål – samla i eit felles kapittel. Her blir fyrst generell grammatikk presentert på bokmål, noko som viser at skriftspråket er hovudmålet til eleven. Vidare er omtalen av enkelte ordklassar utdjuåa på nynorsk, som såleis markerer det elevane skal lære om sidemålet sitt. I kapitla om språket som system er det altså lagt vekt på dei to skriftspråka som hovud- og sidemålet til eleven. Omgrepsbruken speglar den beskrivinga ein finn i læreplanen, jf. 2.2, der fleire kjerneelement og kompetansemål viser til ulike bruk av omgrep ut frå hensikt i opplæringa.

I dei resterande kapitla gjer innslaga av nynorske tekstar at skriftspråket er synleggjort og tatt i bruk, sjølv om lærebøkene er skrivne på hovudmålet til eleven. Gjennomgåande bruk av tekstar både på bokmål og nynorsk viser at lærebokforfattarane har forsøkt å jamstille dei to skriftspråka, ved å presentere eit utval tekstar uavhengig målforma dei er skrive på. Det gjeld særleg for Kontekst, som har innslag av nynorske tekstar i alle kapittel – sjølv om storparten av tekstane er på bokmål. Læreboka sikrar såleis at elevane blir eksponerte for målforma uavhengig tema for kapitla. Med dette tiltaket er Kontekst på veg mot å fremje det nynorske skriftspråket som eit samfunnsberande bruksspråk, noko som er sentralt i Stortingsmelding nr. 35 (Kultur og kyrkjedepartementet, 2008), og vidare poengtert i føremålet med den nye språklova (Språklova, 2021, §1).

I Synopsis er nynorske tekstar å finne berre i utvalde kapittel, jf. tabell 3 i 5.4. Det låge talet på tekstar på begge målformer totalt, gjer likevel at dei nynorske tekstane ikkje forsvinn mellom bokmålstekstane. Fagteksten tek utgangspunkt i og byggjer på rammetekstane, slik at desse ikkje berre har ein funksjon som døme knytte til fagteksten. På den måten legg lærebøkene til rette for det Jansson (2004) peikar på som ein sentral faktor for at nynorsk i større grad skal oppfattast som eit bruksspråk.

Elevane blir i møte med begge lærebøkene eksponerte for nynorsk, og dei får opplæring om nynorsk i kapitla fram mot dei siste kapitla om grammatikk, der opplæringa i det nynorske skriftspråket går føre seg. Når lærebøkene er laga med utgangspunkt i at dei skal brukast for alle tre trinna på ungdomsskulen, kan det være problematisk at all opplæring på nynorsk er samla i eitt kapittel. Det stiller då større krav til at læraren porsjonerer og repeterer opplæringa av nynorsk utover heile ungdomstrinnet – og då særleg dei to siste åra av grunnskulen, slik det er lovfesta i opplæringslova (Opplæringslova, 1998, §2-5). Utforminga av Synopsis som eit oppslagsverk legg i så måte godt til rette for dette, sjølv om den eksplisitte språkopplæringa på nynorsk berre er konsentrert om nokre få oppslag og oppgåver.

Språklova har, jf. 2.1, som føremål å styrke norsk språk for å sikre at det er samfunnsberande og kan nyttast på alle samfunnsområde (Språklova, 2021, §1). Når det ut frå analysefunna blir klart at både Kontekst og Synopsis legg til rette for at elevane skal eksponerast for og lese nynorske tekstar, og lære om grunnleggjande språkstrukturar, er det likevel eit stykke igjen før elevane kan seiast å ha tilstrekkeleg kompetanse i nynorsk. Eiksund (2017) peikar i sin studie, jf. 3.1, på at bokmålselevar ikkje evnar å overføre kompetansar frå hovudmålsskriving til sidemålsskriving, og at det i skriveopplæringa difor må takast omsyn til at elevane i for liten grad er eksponert for sidemålet sitt. Mellom anna må ein arbeide med eit aktivt ordforråd. I så måte er eksponeringa for nynorske tekstar som elevane i hovudsak skal arbeide med på bokmål, og reine grammatikkoppgåver som fokuserer på språket som system framfor språket som mening, ikkje nok for at elevane skal utvikle tilstrekkeleg kompetanse i sidemålet. Lærebøkene må såleis legge til rette for at nynorsk ikkje blir reduserast til eit lesespråk, der elevane primært utviklar reseptiv kompetanse. For at elevane skal oppfatte nynorsk som eit bruksspråk, må dei også utvikle produktiv kompetanse. Dette arbeidet kan ikkje reduserast til arbeid med eitt lærebokkapittel om grammatikk. Elevane treng også å bli eksponerte for begge målformene, både i norskfaget utanfor skulen, for å få grunnlag for slikt arbeid. Og uansett gjenstår mykje arbeid for læraren og elevane i klasserommet.

7.3 Oppsummering, didaktiske implikasjonar og vegen vidare

I denne studien har eg undersøkt to lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, med fokus på korleis nynorsk som sidemål er presentert for elevar med bokmål som hovudmål. Med bakgrunn i fagfornyinga synest dei to lærebøkene å legge vekt på å fremje nynorsk som ein inkludert del av norskfaget. Tekstar skrivne på nynorsk, både skjønnlitteratur og sakprosa, er spreidde gjennom kapitla i begge lærebøkene. Bokmålselevane møter ikkje lenger sidemålet berre i eit eige kapittel, og det er forsøkt jamstille dei to skriftspråka ved å omtale dei samla heilskaplege kapitlar om høvesvis «språkssystemet» og «grammatikk og skrivetips». Likevel ber den nynorsk-opplæringa lærebøkene legg til rette for, preg av det Jansson (2004) kallar tradisjonell nynorskundervisning. For både Kontekst og Synopsis legg oppgåvene som tek føre seg opplæring om og på nynorsk, vekt på øvingsoppgåver. Kontekst har òg lagt til rette for vidare progresjon av elevane si skriveutvikling, ved utforming av oppgåver meint for tekstproduksjon.

Ut frå det ein finn av lærestoff om og på nynorsk i lærebøkene og tilleggskomponentane som følgjer basisbøkene, jf. 5.2.1 og 5.2.2, blir det klart at forlaga har lagt til rette for at andre komponentar i læreverka kan opne fleire moglegheiter i nynorskopplæringa. Det kan til dømes skje gjennom Kontekst si tilleggsbok med tittelen *Nynorsk – språk og system* eller Synopsis sine grammatikkverktøy i nettressursen. Då eg avgrensa analysen til dei to basisbøkene, var det mellom anna med grunnlag i tidlegare forskning som viser at dei fleste lærarane framleis støttar seg til lærebøkene i større eller mindre grad (Skjelbred mfl. 2017; Blikstad-Balas & Roe, 2020), og med utgangspunkt i formuleringa om *presentasjon av nynorsk* i problemstillinga eg la til grunn for studien. I lys av funn gjort i denne studien, er det i vidare forskning interessant å undersøkje om mine funn speglar det ein kan finne av opplæring om og på nynorsk i dei andre komponentane til læreverka.

Denne studien har gjort meg meir medviten om korleis lærebøker formidlar kunnskap til elevane og legg til rette for opplæring i nynorsk. Dei språklege ideologiane ein finn spor av, får utløp i haldningar og oppfatningar av språket (van Ommeren, 2017). Sjølv om lærebøkene har forsøkt å legge til rette for å jamstille dei to norske skriftspråka i basisbøkene, er det likevel elevane sine møte med nynorsk gjennom kapitla som er avgjerande for korleis dette vil lukkast. Å ta studien vidare inn i klasserommet, der lærebøkene blir tatt i bruk, kan gje verdifull

kunnskap om korleis elevane faktisk opplever møtet med nynorsk i bøkene. Liknande studiar har vore gjort tidlegare, men med ei fornying av både læreplanen som sosial praksis, og dei sosiale strukturane vi kjenner som gjeldande språkpolitikk, verkar ein vidare studie både relevant og høgst aktuell. Resultat og konsekvensar av slike endringar må studerast både på tekstnivå – som i denne studien, og gjennom sosiale praksisar – nettopp som praktisk bruk av lærebøker og andre ressursar i ulike undervisningssituasjonar. Slik vil ein kunne kaste vidare lys over korleis arbeidet med sidemål i skulen også kan spegle språkpolitiske prinsipp og praksisar.

Litteratur

- Aamotsbakken, B. (2013). Den skjønnlitterære teksten i spennet mellom den generelle litterære kanon og skolens kanon. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (red.). *Læreboka: Studiar i ulike læreboktekstar* (s.49-60). Trondheim: Akademika.
- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I Språkrådet (red.). *Klamme former og sær skriving? Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* (s. 6-17) Henta frå <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/klamme-former-og-sar-skriving.pdf>
- Berg, I. (2017). Språkhistorie. I M.-A. Igland & M. Nygård. (red.). *Språkboka 5-10* (s. 137-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magneryd, V.F., Selboe, M. & Jetne, Ø. (2020). *Synopsis Håndbok – Norsk 8-10*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Burr, Vivien. (2015). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring: Norsk offentlig språkpolitikk 1885-2005* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Henta frå https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/220171/Bj%c3%b8rhusdal_Eli.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland. (red.). *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 158-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10: Basis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Blikstad-Balas, M. og Astrid Roe, A. 2020. *Hva foregår i norskundervisningen. Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2.utg). Oslo: Cappelen Damm.
- Eiksund, H. (2017). Eitt språk – to kompetansar: Føresetnader for sidemål. I B. Fondevik og P. Hamre (red.). *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag* (s. 258-283). Oslo: Samlaget
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. (2. utg.). London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge

- Fairclough, N. (2009). A Dialectical-Relational Approach to critical Discourse Analysis in Social Research. I R. Wodak & M. Meyer. (red.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. (2. utg, s. 162-186). Los Angeles: Sage Publications.
- Foucault, M. (1969). *Archaeology of Knowledge* (S. Smith Overs.). Pantheon Books. (Opprinnelig utgitt 1969)
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? Henta frå https://www.idunn.no/edda/2020/02/hvilken_litteratur_moeter_elevene_i_norskfaget
- Garthus, K.M.K., Todal, J. & Øzerk, K. (2010). Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane. Henta frå https://nynorsksenteret.no/img/nsfno/2010Rapport_ValdresFirda.pdf
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. (5. utg.). New York: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Henta frå <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Hove, I. O. (2013). Kva er nytt i revidert læreplan? Henta frå <https://norsk.gyldendal.no/grunnleggende-ferdigheter-i-norskfaget/hva-er-nytt-i-revidert-laereplan/>
- Hårstad, S. & Solheim, R. (2017). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I Igland, M.-A. & Igland, M.-A. & Nygård, M. (red.). *Språkboka 5-10*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahr, E. H. (1989). *Utsyn over norsk språkhistorie*. Oslo: Novus
- Jansson, B. K. (2004). Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97. Arbeidsrapport 2004:6, Høgskulen i Østfold. Henta frå <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/147540/hefte6-04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jansson, B. K. (2011). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet: Korfor det, då? I B. K. Jansson & Skjong, S. (Red.). *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (162-178). Oslo: Det norske Samlaget.
- Jansson, B. K. (2011). Språkleg mangfald i samfunn og skole I B. K. Jansson & Skjong, S. (Red.). *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (162-178). Oslo: Det norske Samlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse. Avhandling*. Henta frå https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kulturdepartementet. (2020). Lov om språk (språklova) (Prop. 108 L (2019-2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nno/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2008). *Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. (Meld. St. 35 (2007-2008)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nno/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og vaksne*. (Meld. St. 23 (2007-2008)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. I N. H. Hornberger & S. L. McKay. (red.). *Sociolinguistics and Language Education*. (s. 3-39). Bristol: Multilingual Matters.
- Myking, S. M. (2018). Rapport om digitale læremiddel i skulen med tanke på nynorsk. Henta frå http://files.zetta.no/www-nm-no/_filer/rapport_digitale_laeremiddel_net.pdf
- Mæhlum, Brit. (2007). *Konfrontasjoner – Når språk møtes*. Oslo: Novus AS
- Mållova. (1981). Lov om målbruk i offentlig teneste (LOV-1980-04-11-5). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5>
- Nesse, A. (2013). *Innføring i norsk språkhistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). (2018). *Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk*. (NIFU Rapport 20504). Henta frå <https://nifu.brage.unit.no/nifui-xmlui/bitstream/handle/11250/2503428/NIFURapport2018-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Omdal, H. (1998). Når språket skaper problemer – informasjonskløfter og språkløfter. Henta frå https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1998/Spraaknytt_1998_2/Naar_spraakket_skaper_probleme/

- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (red.). *Læreboka: Studiar i ulike læreboktekstar* (s.201-230). Trondheim: Akademika
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (red.). *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-28). Bergen: Fagbokforlaget
- Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (red.). *Læreboka: Studiar i ulike læreboktekstar* (s.49-60). Trondheim: Akademika
- Rambø, G.-R. (2018). Det selvstendige Norge (1905-1945). I A. Nesse (Red.). *Norsk språkhistorie: Tidslinjer* (s. 603-695). Oslo: Novus.
- Sjøhelle, K. K. (2009). Nynorsk som reklamespråk i og utanfor klasseromet. Henta frå <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/vqHNyQVNrbrUG-pXQ1TIIt1ydE2P5LIIfPs2op6pIq0e9EfwFTtbp.pdf>
- Sjøhelle, K. K. (2016). Å skrive seg inn i språket: Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59173/PhD-Sjohelle-2016.pdf?sequence=1>
- Sjøhelle, K. K. (2017). Språkdusj i nynorskopplæringa – Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. I B. Fondevik & P. Hamre (red.). *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Samlaget.
- Skjelbred, D., Mortensen-Buan, A-B., Askeland, N., Bakke, J. O. & Bente Aamotsbakken, B. /Språkrådet. (2013). *Språklig kvalitet i læremiddel: Rapport utarbeidet ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag av Språkrådet* (Språkrådets skrifter nr. 3). Henta frå <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/spraklig-kvalitet-i-laremidler.pdf>
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjong, S. (2011). Norsk som undervisningsspråk og opplæringsspråk. I B. K. Jansson og S. Skjong. (red.), *Norsk=nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slettemark, B. (2006). Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo. Henta frå https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/Slettemark_Hele_oppgaven.pdf

- Smith, J. (2009). Perspektiv på språk og kultur. I J. Smidt. (red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R. (2009). Å arbeide med og på nynorsk. I J. Smidt. (red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R. & Hårstad, S. (2017). Det norske språklandskapet: variasjon i tale og skrift. I M.-A. Igland & M. Nygård. (red.). *Språkboka 5-10* (s. 153-168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Språklova. (2021). Lov om språk (LOV-2021-05-21-42). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=lov%20om%20spr%C3%A5k> Lov om språk
- Språkrådet. (2018). *Språk i Noreg – Kultur og infrastruktur*. Henta frå <https://sprakinorge.no/wp-content/uploads/Spra%CC%8Ak-i-Norge-%E2%80%93-kultur-og-infrastruktur.pdf>
- Staalesen, P. D./PROBA Samfunnsanalyse (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Utarbeidet for Utdanningsdirektoratet. (Rapport nr. 7-2014). Henta frå https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Dette er Norge. Henta frå https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/317854?_ts=15dc18c59b8
- Statistisk sentralbyrå. (2020) Elevar i grunnskolen. Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>
- Stemshaug, A. (2015). *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd: Ein kvalitativ kasusstudie av nynorskelevar sitt forhold til eige hovudmål* (Masteroppgave, Høgskolen i Sør-Trøndelag) Henta frå https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2407779/Stemshaug_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1-qPgHcekZ6OYUDHvI00CKITquo8vkT92tCg-87xfaWpA_ta0V4j6Gz84
- Teigen, K. Å. (2001). Om nynorsk og ny norsk. Henta frå https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_2001/Spraaknytt_2001_1_2/Om_nynorsk_og_ny_norsk/
- Torvatn, A. C. (1996). «Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe». Om en skoleklasses oppfattelse av innholdet i en fellesspråklig lærebok. I E. B. Johnsen (red.). *Forbildets forbilder: Norsk sakprosa. Andre bok*. (s. 199-218) Oslo: Universitetsforlaget.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York: Oxford University Press.
- Tørjesen, T. W. (2007). Sidemålsløftet – Holmlia skole. I A. S. Nordal (red.). *Betre nynorskundervisning* (s. 83-87). Skrifter frå nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 2. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Høgskulen i Volda.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Læreplanverket. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Henta frå <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er kjerneelementer? Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Kjerneelementer. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Norsk (NOR01-06): Kompetansemål og vurdering. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk: 1.2 Definisjon av læremiddel. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/oppdrag-og-bakgrunn/1.2.-definisjon-av-laremiddel/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). Overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2018). Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon. Henta frå <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I M.-A. Iglund & M. Nygård. (red.). *Språkboka 5-10* (s. 153-168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vikør, L. S. (2018). Det moderne Noreg (1945-2015). I A. Nesse (Red.). *Norsk språkhistorie: Tidslinjer* (s. 603-695). Oslo: Novus.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsonar. Henta frå <https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/4825/4989>

