



**UiO • Universitetet i Oslo**

## **Nynorsk i lærebøker før og nå**

*En kvalitativ innholdsanalyse av nynorsk som sidemål i to lærebøker for ungdomstrinnet skrevet for L97 og LK20*

**Alexander Løkken**

NDID4009 – Masteroppgave i norskdidaktikk ved  
Lektorprogrammet  
(30 ECTS)

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Høst 2021

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan fremstillingen av nynorsk som sidemål har endret seg i grunnbøkene til to læreverk til ungdomstrinnet skrevet til henholdsvis Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97 og Læreplanen Kunnskapsløftet 2020, LK20. Bøkene er skrevet for elever med bokmål som hovedmål Bøkene som ble valgt, er grunnbøkene til læreverket *Språk og sjanger* skrevet for L97. Grunnbøkene til dette læreverket utgjør 3 bøker, én bok ment for hvert av trinnene 8, 9 og 10 på ungdomsskolen. Valget av grunnbok til LK20 falt på *Kontekst 8-10 Basis*. Disse grunnbøkene er gitt ut av Gyldendal forlag.

Bøkene ble undersøkt ved å definere nynorskkapitler i de ulike lærebøkene og gjennomføre en konvensjonell, kvalitativ innholdsanalyse av disse kapitlene. Disse ble valgt ut basert på kriterier som ble utarbeidet underveis i arbeidet, og innholdet i de definerte nynorskkapitlene ble kodet. Basert på dette dannet jeg fire forskningsspørsmål som jeg i analysekapittelet tar for meg et og et spørsmål og analyserer innholdet i lærebøkene på basert på dette. De fire forskningsspørsmålene er: 1. Har det skjedd endringer i omfanget sider viet til nynorsk i lærebøkene totalt? 2. Har det skjedd endringer i hva slags temaer som løftes frem i de tradisjonelle nynorskkapitlene? 3. Har nynorskkapitlenes oppgaver endret seg? 4. Har det skjedd endringer i forhold til hva slags tekster som løftes frem i nynorskkapitlene?

I analysen fant jeg at fremstillingen av nynorsk som sidemål har endret seg, i bøkene skrevet for L97, fra å i stor grad fokusere på grammatikk og rettskrivning, og på den måten holde på en tradisjonell tilnærming til nynorsken, til å nå legge til grunn et synkront språkperspektiv i gjennomgangen av fagstoffet. Grammatikk og rettskrivning utgjør fremdeles en viktig del av tilnærmingen til nynorsk som sidemål, men i læreboken skrevet til LK20 utgjør det komparative perspektivet fra nynorsk til bokmål langt større del en i de gamle bøkene. Tilnærmingen til å lære nynorsk som sidemål går i *Kontekst 8-10 Basis* ut på å bruke bokmålet for å forstå nynorsken, og på denne måten lære seg nynorsken gjennom en sammenlignende tilnærming.

## Forord

Da var det endelig gjort (forhåpentligvis). Med en sommerferie og litt høstsemester på overtid, klarte jeg å ro en fullstendig masteroppgave i land. I en merkelig tid med Corona som en skjult trussel gjennom det siste halvannet året, har det ikke lagt premissene for et godt arbeidsmiljø rundt denne store oppgaven. Arbeidsforholdene og motivasjonen for oppgaven har av denne grunn ikke vært på topp, og gjort en allerede krevende prosess, enda mer krevende. Jeg forventet ikke da jeg satte i gang med arbeidet med denne masteroppgaven at det skulle bli enkelt, men at jeg skulle være klar for utfordringen og mestre arbeidsformen. Det føler jeg at jeg i liten grad har klart, og jeg er derfor meget fornøyd med å ha prestert å endelig stable dette på beina.

I den anledning må jeg takke familien min med mamma og pappa og lillebror som har støttet meg gjennom det siste drøye halve året med både hjelp og forståelse da jeg måtte utsette innleveringen.

Jeg må også takke kjæresten min som har hatt troen på meg gjennom hele prosjektet og i spesielt de siste ukene før innleveringen har hjulpet meg med å holde motet oppe. Du er fantastisk!

Jeg vil til slutt takke veilederen min for enormt engasjement rundt oppgaven min, og den evige optimismen som lå i hver eneste veiledningssamtale. Din støtte rundt de vanskelige arbeidsforholdene og veiledning av oppgaven har vært uvurderlig i dette arbeidet.

Dersom denne oppgaven blir godkjent, kan jeg endelig titulere meg med profesjonstittelen *Lektor*. Første gang jeg stiftet bekjentskap med denne tittelen var gjennom Gisle Straumes portrettering av Lektor Tørrdal i filmene om Stompa. I lektor Tørrdals fotspor vil jeg nok ikke følge, men å offisielt kunne kalle seg det samme som Tørrdal, det vil bli gøy!

Lykke til med lesningen!

Alexander Løkken, september 2021.

## Innholdsfortegnelse

|   |            |
|---|------------|
| <b>SAMMENDRAG .....</b>   | <b>II</b>  |
| <b>FORORD .....</b>   | <b>III</b> |
| <b>1 INNLEDNING .....</b>   | <b>1</b>   |
| 1.1 BAKGRUNN OG MOTIVASJON FOR OPPGAVEN .....   | 2          |
| 1.2 PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG VEIEN VIDERE .....                                 | 3          |
| <b>2 TEORI.....</b>   | <b>6</b>   |
| 2.1 NYNORSK I NORSKFAGET .....  | 6          |
| 2.1.1 <i>Norskfaget i L97</i> .....   | 7          |
| 2.1.2 <i>Nynorsk som sidemål i L97</i> .....  | 9          |
| 2.1.3 <i>Norskfaget i LK20</i> .....  | 11         |
| 2.1.4 <i>Nynorsk som sidemål i LK20</i> .....   | 14         |
| 2.2 LÆREBOKA SOM PEDAGOGISK RESSURS .....   | 17         |
| 2.3 FORSKNING PÅ FELTET .....   | 20         |
| 2.4 OPPSUMMERING AV KAPITTELET.....   | 28         |
| <b>3 METODE.....</b>  | <b>29</b>  |
| 3.1 VALG AV METODE.....   | 29         |
| 3.2 UTVALG .....  | 30         |
| 3.2.1 <i>Valg av lærebøker</i> .....  | 31         |
| 3.2.2 <i>Valg av kapitler</i> .....   | 32         |
| 3.2.3 <i>Valg av analysekategorier</i> .....  | 34         |
| 3.3 PRESENTASJON AV KODENE I ANALYSEKATEGORIENE .....   | 37         |
| 3.3.1 <i>Omfang</i> .....   | 37         |
| 3.3.2 <i>Tematikk</i> .....   | 38         |
| 3.3.3 <i>Oppgaver</i> .....   | 38         |
| 3.3.4 <i>Tekster</i> .....  | 39         |
| 3.4 KVALITET I FORSKNINGSPROSJEKTET .....   | 40         |
| 3.4.1 <i>Validitet og studiens begrensninger</i> .....  | 41         |
| 3.4.2 <i>Reliabilitet</i> .....   | 42         |
| 3.4.3 <i>Studiens begrensninger</i> .....   | 43         |
| <b>4 ANALYSE.....</b>   | <b>44</b>  |
| 4.1 OMFANG.....   | 44         |
| 4.1.1 – <i>Omfang i Språk og sjanger-bøkene</i> .....   | 45         |
| 4.1.2 – <i>Omfang i Kontekst 8-10 Basis</i> .....   | 46         |
| 4.1.3 – <i>Sammenligning av omfang i Språk og sjanger-bøkene og Kontekst 8-10 Basis</i> ..... | 46         |
| 4.2 TEMAER SOM NYNORSKKAPITLENE TAR FOR SEG .....   | 47         |
| 4.2.1 <i>Grammatikk og rettskrivning</i> .....  | 48         |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.2.2 Sammenligning bokmål og nynorsk.....  | 52        |
| 4.2.3 Litteratur og kultur.....   | 53        |
| 4.2.4 Nynorsk som bruksspråk.....   | 54        |
| 4.3 OPPGAVER.....   | 55        |
| 4.3.1 Bruke nynorsk.....  | 57        |
| 4.3.2 Sammenligne bokmål og nynorsk.....  | 59        |
| 4.3.3 Grammatikkoppgaver.....   | 61        |
| 4.4 TEKSTER .....   | 62        |
| 4.5 OPPSUMMERING AV FUNN .....  | 65        |
| <b>5 DISKUSJON.....</b>   | <b>66</b> |
| 5.1 HAR DET SKJEDD ENDRINGER I OMFANGET SIDER VIET TIL NYNORSK I LÆREBØKENE TOTALT?.....                      | 66        |
| 5.2 HAR DET SKJEDD ENDRINGER I HVA SLAGS TEMAER SOM LØFTES FREM I DE TRADISJONELLE<br>NYNORSKKAPITLENE? ..... | 68        |
| 5.3 HAR NYNORSKKAPITLENES OPPGAVER ENDRET SEG?.....   | 70        |
| 5.4 HAR DET SKJEDD ENDRINGER I FORHOLD TIL HVA SLAGS TEKSTER SOM LØFTES FREM I NYNORSKKAPITLENE?<br>.....     | 72        |
| 5.5 KONKLUSJON OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONER .....  | 73        |
| <b>LITTERATUR.....</b>  | <b>75</b> |

# 1 Innledning

Norskfaget i skolen i dag har som formål blant annet å sikre den grunnleggende lese-, skrive- og språkopplæringen i morsmålet (Bakken, 2019; Udir, 2020). På bakgrunn av dette så skal elevene ha undervisning i de to offisielle norske skriftspråkene, bokmål og nynorsk, gjennom undervisning i hovedmål og sidemål. Hovedmål er det foretrukne skriftspråket som eleven lærer seg gjennom den grunnleggende skriveopplæringen på grunnskolen. De aller fleste elever i Norge i dag har bokmål som sitt hovedmål (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 125). Sidemålet er da det skriftspråket eleven primært ikke bruker, men skal etter læreplanen læres opp i. For de aller fleste elever er sidemålet nynorsk. Elever med nynorsk som hovedmål utgjør kun i underkant av 12 % (SSB, 2020). Ordningen med hovedmål og sidemål gjør at elever i dag skal få standpunkt karakterer i begge målformer, og for noen gjelder dette også for skriftlig eksamen.

Selv om vi har en slik ordning med to skriftspråk med hver sin standpunkt karakter i Norge i dag, er det stadig debatt rundt sidemålets plass i skolen (Jansson, 2011b; Knudsen, 2017, s. 190). Debattens hovedpunkt går ut på at majoriteten av det norske folk som skriver bokmål, ikke ser poenget med å lære seg nynorsk da dette er et skriftspråk de ellers ikke får bruk for. For som Sjøhelle kommenterer, så har det nynorske skriftspråket nemlig hatt den merkelappen på seg å være gammeldags og brysom, som kun tar for seg grammatikk (K. Sjøhelle, 2020, s. 235–236). Dette har også blitt vist i analyse av fellesspråklige lærebøker på VGS, hvor nynorsken nettopp ble knyttet til grammatikk og eldre litteratur og dermed fremstår som arkaisk (Brekke, 2017). Dette får konsekvenser for holdningene til nynorsk, som majoriteten av folket da ikke ser nytten av å kunne (Furevikstrand, 2019, s. 164). Og nettopp holdningsarbeidet i forhold til nynorsken har en lang vei å gå. Dette har kommet til syne så sent som i skolevalgkampen for skolevalget 2021, hvor FpU, Fremskrittspartiets ungdom, gjennom en kampanje for valgfritt sidemål brukte slagordet «F\*\*k nynorsk» under et bilde av Ivar Aasen med en ordliste i hånden (Grov & Viki, 2021). Når dette er ordbruk brukt om nynorsken, og brukt under en kampanje for valgfritt sidemål, som ikke direkte betyr nynorsk, så viser dette at holdningsarbeidet jobber i motbakke.

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon for oppgaven

I denne oppgaven er det nynorsken som sidemål som skal utforskes nærmere. Til grunn for min oppgave ligger det tre hovedargumenter. For det første ble det høsten 2020 lansert en ny læreplan LK20 Fagfornyelsen (Udir, 2020). Den nye norskløplanen inneholdt tydelige endringer når det kommer til sidemålsundervisningen. I denne nye læreplanen legges det opp til at den skriftlige karakteren i norsk på ikke avsluttende trinn på ungdomsskolen og den videregående skolen<sup>1</sup> skal ha én samlet karakter i norsk skriftlig som skal gis på bakgrunn av elevens samlede kompetanse i hovedmål og sidemål (Udir, 2020, s. 10)<sup>2</sup>. For avsluttende trinn, 10. trinn og VG3, vil det fremdeles være to karakterer, en for hovedmål og en for sidemål. I tillegg til dette er det lagt inn en formulering under «Standpunktvurdering» som sier at når standpunktkarakteren skal settes, så skal læreren ta høyde for at elevene har hatt lengre tid med opplæring i hovedmålet enn i sidemålet (Furevikstrand, 2019, s. 160; Udir, 2020, s. 10). Det betyr altså at kravene for å få samme karakter i hovedmål og sidemål skal være ulike.

Den andre grunnen er at fokuset på synkrone språkperspektiver vektlagt mer nå enn tidligere. Et eksempel på dette er at temaer som nabospråk og den språklige situasjonen med det språklige mangfoldet i Norge er sterkere vektlagt (Udir, 2020, s. 3). Dette setter Bakken i sammenheng med norskfaget ikke lenger har en like stor nasjonsbyggende oppgave nå som tidligere (Bakken, 2008). Norskfaget må tilpasses tiden vi lever i, og fokuset er nå gått mer over til å se norsk språk i lys av språksituasjonen i dag, og dermed må også norskfaget finne sin plass, og jobbe med synkrone språkperspektiver hvor bokmål og nynorsk har en plass i dagens flerspråklighet (Lohndal, 2014). Det er rimelig å anta at dette også vil påvirke hvordan nynorsk som sidemål er fremstilt i læreplanen. Der den språkhistoriske bakgrunnen og historiske tekster tidligere har fått mye plass, kan dette tenkes å i større grad bli supplert av dagsaktuelle perspektiver og utfordringer knyttet til bruk av nynorsk i dagens samfunn.

Det tredje argumentet går ut på at grammatikkperspektivet, som mange hevder har preget nynorskundervisningen (se f.eks. K. Sjøhelle, 2020), har endret seg. Den nye læreplanen legger seg inn i rekken av læreplaner siden LK06 som har et mer funksjonelt språksyn. Dette går ut på at språket ikke skal pugges for å læres, men opplæringen skal ha fokus på å utvikle

---

<sup>1</sup> Med dette menes altså 8. og 9. trinn og VG1 og VG2.

<sup>2</sup> Sidetallshenvisninger til LK20 viser til sidetallet slik det fremkommer i det nedlastbare PDF-dokumentet på læreplanens nettsider.

språkkunnskapene slik at vi aktivt kan ta i bruk språket. Dette vil da også ha ringvirkninger for sidemål/nynorsken. Dette betyr at ved nye læreverk som produseres til den nye planen LK20, Fagfornyelsen, kan antas å speile denne utviklingen der grammatikkundervisningen heller knyttes til tekstarbeid og ikke til løsrevne grammatikkoppgaver. På denne måten kan nynorsk få et bruksperspektiv og ikke lenger fremstå som arkaisk og gammeldags, slik det tidligere har blitt oppfattet (K. Sjøhelle, 2020) og fremdeles vises i størst mulig grad i lærebøker fremdeles (Brekke, 2017).

I denne studien vil jeg se på hvordan lærebøker legger til rette for sidemålsopplæring i nynorsk. Grunnen til at jeg vil se på lærebøker er at forskning har vist at lærebøker fremdeles brukes mye i klasserommet (Askeland et al., 2020, s. 39), og ofte er mer styrende for elevenes læring og lærerens planlegging av undervisning enn styringsdokumentene som ligger i læreplanen. Noen studier viser faktisk at læreboken legger større føringer for lærernes planlegging av undervisning enn det læreplanen gjør (Blikstad-Balas, 2016, s. 74; Skjelbred et al., 2005). Mange av premissene for sidemålsundervisningen ligger derfor nært knyttet til læreboken som klassen benytter. Tidligere har det vært undersøkt hvordan lærebøker oppfyller kravene til læreplanen den er skrevet for (se f.eks. Jansson, 2004), og det har også blitt vist hvordan nynorsk i lærebøker ofte blir knyttet til tradisjonelle temaer som språkhistorie og grammatikk, heller enn å gjøre nynorsken relevant for nåtiden som læreplanene i større grad legger opp til (Brekke, 2017). Dette viser også Askland (2019) gjennom sin intervjuundersøkelse av lærere hvor hun fant at «[i] nynorsk som sidemål [...] driv lærarane med systematisk grammatikkundervisning med fokus på formverket [...]» og at denne gjerne skjer uten å bli satt i en skriftlig kontekst. Fokuset blir på formverket og ikke på mulighetene nynorsken åpner for. Til sammenligning så ser vi at Blikstad-Balas og Roe ikke finner en tilsvarende tilnærming til sidemålet for elever med bokmål som sidemål (2020, s. 125). I tillegg er det gjort mange undersøkelser om holdninger tilknyttet nynorsken som sidemål (se f.eks. Eide, 2020; Nordhagen, 2006; Slettemark, 2006), og disse viser at holdningsarbeidet i forbindelse med nynorsk i skolen fremdeles har en lang vei å gå.

## **1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og veien videre**

Med utgangspunkt i norsklæreplanenes utvikling mot en annen integrering av de to skriftspråkene i skolen og at språkarbeidet har fått et mer synkront og funksjonelt preg, vil jeg sammenligne et eldre og et nytt norsklæreverk for å se på hvordan dette kommer til uttrykk i



lærebøkene. Nærmere bestemt har jeg valgt grunnbøkene i læreverket *Språk og sjanger* (Bech et al., 1997, 1998, 1999) skrevet for L97 og «Basisboken» til læreverket *Kontekst* (Blichfeldt et al., 2020) skrevet for LK20. Grunnbøkene til *Språk og sjanger* har én bok per trinn og utgjør dermed tre bøker. *Kontekst 8-10 Basis* utgjør kun én bok ment for alle årene ungdomstrinnet. Disse retter seg begge mot elever på ungdomstrinnet som har bokmål som hovedmål og nynorsk som sidemål. Lærebøkene er da sammenlignbare fordi de til sammen dekker norskfaget for hele ungdomstrinnet. Grunnen til at jeg har valgt å se på kun grunnbøkene, er fordi noen studier har vist at det er i stor grad kun grunnbøkene som blir brukt i klasserommet, og i langt mindre grad tilhørende tekstsamlinger eller nettressurser (se f.eks. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I hvert læreverk har jeg valgt ut «nynorskkapitler» som jeg undersøker nøye. Begrunnelsen for hvorfor jeg har valgt akkurat disse bøkene og kapitlene blir redegjort for i metodekapittelet. Problemstillingen for min studie er dermed:

*«Hvordan er nynorsk som sidemål fremstilt i norsklærebøker for ungdomstrinnet før og nå?»*

Denne problemstillingen har jeg videre brutt ned i disse fire forskningsspørsmålene:

- 1. Har det skjedd endringer i omfanget sider viet til nynorsk i lærebøkene totalt?*
- 2. Har det skjedd endringer i hva slags temaer som løftes frem i de tradisjonelle nynorskkapitlene?*
- 3. Har nynorskkapitlenes oppgaver endret seg?*
- 4. Har det skjedd endringer i forhold til hva slags tekster som løftes frem i nynorskkapitlene?*

Med spørsmål 1) skal jeg undersøke hvor stor del av læreverket som er viet nynorsk. Er andelen endret mellom de to læreverkene? I og med at det har skjedd endringer både i forhold til å behandle nynorsk og bokmål innunder en samlet skriftlig karakter, og at det har vært et synkront og funksjonelt skifte i språkperspektivet, kan man kanskje tenke at dette kan påvirke hvor og hvor mye nynorskperspektiver kommer til uttrykk. For å undersøke dette har jeg sett på hele *Kontekst 8-10 Basis* og alle de tre grunnbøkene til *Språk og sjanger* for å se hva disse endringen har hatt på si for det totale omfanget nynorskkapitlene utgjør. Med spørsmål 2) skal jeg se hva slags temaer brødteksten i de utvalgte nynorskkapitlene berører fra hvert verk. Er

det andre og flere temaer nå enn før? Når det kommer til oppgaver, spørsmål 3), så skal jeg se på hva slags oppgavetyper som dominerer i nynorskkapitlene i de ulike grunnbøkene i læreverkene og se om det har endret seg i løpet av de drøye 20 årene imellom. Oppgaver er også interessant å se på fordi det er forskning som tilsier at å benytte læreboken til å jobbe individuelt med oppgaver, er en mye brukt arbeidsform (Juuhl et al., 2010, s. 19; Skjelbred et al., 2005, s. 73). Dermed er det avgjørende at det har skjedd endringer her i hva oppgavene fokuserer på, for at læreverket skal kunne følge med i tiden. Med spørsmål 4) skal jeg se på hvilke eksterne tekster som innlemmes i nynorskkapittelet, og se på hvilke sjangere disse er i og hva de kan bidra med i nynorskundervisningen. Her er det også relevant å ta for seg basisbøkene til læreverk, fordi forskning har vist at det i hovedsak er disse bøkene som blir lest, og i mindre grad tilhørende tekstsamlinger eller andre ressurser (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94).

I de følgende kapitlene skal jeg først gjøre rede for aktuell teori på feltet om blant annet læreplaner og lærebøker, samt å trekke inn flere studier som er gjort på feltet for å ramme inn analysen og diskusjonen min. Deretter skal jeg legge frem metoden og de fire analysekategoriene jeg har lagt til grunn (hvert forskningsspørsmål dekkes av én analysekategori), som en innledning til funnene jeg presenterer i analysekapittelet. Til slutt skal jeg diskutere funnene opp mot teori og konkludere problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg trekke frem didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

## 2 Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for teori som finnes på feltet når det kommer til norskfaget og plassen sidemålet/nynorsken har i dette. Først vil jeg ta for meg norskfaget i de to læreverkene som er relevante for lærebøkene jeg undersøker. Dette er da læreplanene Læreplanverket for den tiårige grunnskolen, heretter kalt L97 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996) og i Kunnskapsløftet 2020, ofte omtalt som Fagfornyelsen, og heretter kalt LK20 (Udir, 2020). Hva legger de ulike læreplanene til grunn for hvordan elevene skal lære seg norskfaget? I gjennomgangen vil fokuset ligge på hvilken plass sidemålet og nynorsken har under de ulike læreplanene og hvordan denne utgjør en del av det større norskfaget.

Deretter vil jeg ta for meg teori rundt hvordan læreboken kan brukes som en ressurs i norsk skole og hvordan denne blir brukt. Hvilke føringer setter læreboken for norskundervisningen? Jeg avslutter med å gi en samlet oversikt over studier som er gjort innenfor feltet sidemål/nynorsk og lærebokforskning, og som er relevante for undersøkelsen min. Resultatene jeg finner i analysekapittelet vil bli diskutert i disse studiene og teorien i diskusjonskapittelet mot slutten av oppgaven.

### 2.1 Nynorsk i norskfaget

Hver gang norskfaget revideres i en ny læreplan, blir det satt spørsmålsteget ved hvor stor plass de ulike delene av faget skal utgjøre. Sidemålets plass blir da også et tema (Knudsen, 2017, s. 190). For de aller fleste elever i Norge innebærer det å ha sidemål, at de skal lære seg nynorsk. I Norge har vi en unik språksituasjon hvor vi har to likestilte skriftspråk som begge kan brukes til å fremstille det norske språket i skrift (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 126). Etter revideringen av LK06 i 2013 skriver Gunnar Skirbekk at kompetansemålene som tar for seg den skriftlige kompetansen i norskfaget, er så abstrakte at de tilsidesetter den norske tospråkspolitikken (Skirbekk, 2013, s. 106). Dette betyr at han mener at læreplanen legger opp til, og styrker, den delen av debatten som særlig går ut på hvorvidt man skal fortsette å ha et hovedmål og et sidemål i norskfaget. Denne debatten dreier seg da om hvorfor man skal lære seg to skriftspråk når, om man kan ett av dem, også forstår det andre. Dette dreier seg i all hovedsak om flertallet av elever som har bokmål som hovedmål som stiller spørsmål til hvorfor de skal lære seg nynorsk (Jansson, 2011b, s. 163).

Slik kan vi se at nynorsk som sidemål har en presset posisjon i norskfaget, da elever med bokmål som hovedmål ikke ser poenget med å lære seg nynorsk. Dette er også som en konsekvens av det Sjøhelle skriver om at «[o]ppplæring i nynorsk som sidemål har tradisjonelt blitt kopla saman med grammatikkundervisning i norsk skole, og nynorsk har gjerne hatt merkelappen som den brysame sida ved norskfaget» (K. Sjøhelle, 2020, s. 235–236). Denne posisjonen nynorsken har som sidemål påvirker også elever med nynorsk som hovedmål. Mange av disse bytter til bokmål som hovedmål i overgangen fra ungdomsskolen til den videregående skolen (Vangsnes, 2013, s. 24). Årsakene til dette byttet er flere, blant annet negative språkholdninger fra bokmålsmajoriteten som presser nynorskbrukere over til bokmål, eller som Vangsnes (2013, s. 25) påpeker, så er det mange som bytter av taktiske årsaker da det synes lettere å få bedre karakterer i hovedmål og sidemål ved å bytte til bokmål som hovedmål. Elever som gjennom grunnskolen har hatt gjennomgående opplæring i det nynorske formverket, kan derfor nynorsken mer enn godt nok for solid sidemålskarakter, mens de uansett har fått god bokmålsopplæring gjennom skolen og ellers (Vangsnes, 2013, s. 25). Dermed kan vi igjen se på dette som en situasjon som nynorsken ikke kommer godt ut av, og som Skirbekk (2013) kommenterte, kan læreplanen ha mye å si for denne situasjonen, da denne, etter hans mening, ikke gjorde skillet klart mellom de to skriftspråkene.

I lærebøkene er det også vist at nynorsken er under press. I fellesspråklige læremidler for den videregående skolen fant Marit Lovise Brekke (2017) at nynorsken var representert i omtalen av mer tradisjonelle temaer som eldre litteratur og grammatikk og språkhistorie, mens Benthe Kolberg Jansson fant i sin rapport (2004) at nynorsken i lærebøkene på langt nær blir behandlet som et fremmedspråk og at kapitlene som behandler nynorsken blir plassert langt bak i bøkene, og dermed kan fremstå som mindre relevant for faget (Askeland et al., 2020, s. 41). Mer om dette blir redegjort i delkapittelet om tidligere forskning. Man kan også se at nynorske tekster har blitt færre etter at godkjenningsordningen for lærebøker ble opphevet i 2000 (Askeland et al., 2020, s. 41–42). Dermed kan vi også peke på at nynorsken har blitt mer utilgjengelig i læremidlene som benyttes i skolen, og dermed ikke bidrar til å løfte nynorsken opp til en plass likestilt med bokmålet.

### **2.1.1 Norskfaget i L97**

«Læreplanen for norskfaget skal vere eit middel til å gi elevane eit felles kunnskapsgrunnlag, verdigrunnlag og kulturgrunnlag som femner om dei alle.» (Kirke-, undervisnings- og

forskningsdepartementet, 1996, s. 113). Slik begynner avsnittene under overskriften «Arbeidsmåtar i faget» i L97. Den bygger da videre på at alle arbeidsmåter i norskfaget skal være nært tilknyttet kulturarven og litteraturen vi har i landet. Slik kan vi se at et mål for L97 er at norskfaget skulle være et nasjonalt identitetsfag som skulle binde elvene om en felles grunntanke og gi et felles faglig grunnlag for alle elevene (Bakken, 2008, s. 19; Berge, 2017, s. 28; Knudsen, 2017, s. 178–179).

Videre er læreplanen bygget opp på en svært omfattende måte ved å i stor grad detaljstyrer hva som skal gjennomgås på hvert årstrinn (Knudsen, 2017, s. 179). Et eksempel på dette er dette målet på 10. trinn:

*«[Elevane skal] lese eit utval tekstar av forfattarar som til dømes Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Cora Sandel og nyare norske forfattarar, og få innblikk i ulike menneskelagnader, arbeide fagleg med dramatiske tekstar av mellom andre Henrik Ibsen og nyare forfattarar, presentere stoffet i eit større skriftleg arbeid, til dømes som tema- eller prosjektoppgåve. Bruke røynsla frå arbeidet sitt med skjønnlitterære tekstar i eiga utprøvande skriving»*

(Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 128).

Her listes opp en rekke forfattere som læreplanen legger opp til at elevene skal lese tekster av og hvordan dette kan arbeides med i faget. Slik kan planen sees på som meget detaljert, og dermed detaljstyre hvordan elevene skal lære om innholdet i faget og hvordan dette skal gjøres. Slike mål er å finne i hele læreplanen på alle trinn fra 1. klasse og opp til 10. trinn. Sammenlignet med de senere læreplanene, er L97 et svært omfattende dokument, med side etter side med mål som elevene skal gjennom. Dette er da ikke kompetansemål, men mål som beskriver arbeidsmåtene i faget.

En arbeidsmetode som har en viktig plass i denne planen er prosessorientert skriving med tilbakemelding fra lærer og påfølgende revideringer (Hertzberg & Dysthe, 2014, s. 13; Knudsen, 2017, s. 180). Dermed gir læreplanen muligheter for grundig tekstarbeid i faget. I norsk sammenheng har prosessorientert skriving fått godt feste i skolen (Hertzberg & Dysthe, 2014, s. 15). Prosessorientert skriving er en arbeidsmetode som blant annet går ut på at elever under arbeid med tekstproduksjon jevnlig får tilbakemeldinger fra læreren basert på hva man har produsert av tekst. Denne arbeidsmetoden gir læreren innsikt i hva slags veiledning

elevene trenger i løpet av skriveprosessen, og hjelper dermed elevene på vei i skrivearbeidet (Hertzberg & Dysthe, 2014, s. 15). Det at denne arbeidsmetoden fikk så godt feste i den norske skolen skriver Hertzberg & Dysthe (2014, s. 15) er et resultat av at lærernes tilbakemeldinger på allerede skrevde tekster, gav lite resultater i skrivekompetansen til elevene sammen med at lærerne brukte unødvendig med tid på tilbakemeldinger som sjeldent ble brukt videre i andre skriveoppgaver.

L97 er den første planen som legger vekt på at elevene, i tillegg til å kunne de to målformene nynorsk og bokmål, også skal lære om blant annet samiske språk (Bakken, 2008, s. 20). Dermed evner planen å utvide horisontene for hva som er norsk. Planen skulle være nasjonaliserende og kulturbærende, men ved å gi elevene muligheten til å lære om språk til urfolk i Norge, vil de kunne åpne horisontene for hvordan vi møter relativt ukjente språk.

Elevene skal også ha kunnskap om hvordan det engelske språket påvirker norsk (Bakken, 2008, s. 20). Her åpner altså planen for å kunne jobbe i et tospråklig perspektiv. Å kunne arbeide samtidig med to språk man kjenner godt, kan bidra til å øke bevisstheten rundt egen språkbruk og hvordan vi i det daglige snakker. Dette vil også kunne hjelpe elevene i tekstsakingen, hvor de da får flere knagger å henge språkkunnskapene sine på.

I tillegg til at læreplanen legger opp til et nytt syn på hvordan man skal forholde seg til skriftspråksopplæringen, viser Jansson (2004, s. 10) også til at L97 er et tydelig brudd med tidligere læreplaner ved at denne er oppdelt på en annen måte. Dette fordi norskplanen er delt opp etter de tre hovedområdene: *lytte og tale, lese og skrive og kunnskap om språk og kultur*. Disse hovedområdene deler inn de ulike kompetansemålene som finnes for hvert enkelt trinn. «L97 representerer dermed eit brott med tidligare læreplantradisjon, som i større grad delte norskfaget opp i enkeltemne etter innhald». Jansson (2004) mener dermed at L97 ble en ryddigere og enklere plan å forholde seg til, fordi temaene som gjelder for elevene, er de samme fra år til år. Det som endrer seg, er hvordan elevene skal jobbe med disse temaene etter hvert som de blir eldre.

### **2.1.2 Nynorsk som sidemål i L97**

I L97 er det ingen egen del som omhandler sidemålet (Skjong, 2011, s. 74). Synnøve Skjong peker på at det at L97 bruker ordet «sidemål» lite og heller benytter seg av «bokmål» og

«nynorsk», gjør at planen tar et steg i retning av likestilling mellom de to skriftspråkene (Skjong, 2011, s. 75). Likevel sår hun tvil i om planen likevel førte til likestilling mellom skriftspråkene og elevenes mestringsfølelse i begge målformer fordi planen ellers ikke har presise krav til en opplæring i begge skriftspråk. Ved å minimere bruken av begrepene sidemål og hovedmål, vil det kunne være med på å skade nynorskens plass. Dette er fordi ved å minimere begge skriftspråkenes tilstedeværelse, vil det i størst grad gå utover minoriteten i det forholdet, og det er da sidemålet og især nynorsken. Dette gjenspeiles også i lærebøkene ved at bokmålsutgaver av lærebøker skrevet for L97 ifølge Benthe Kolberg Jansson i liten grad la opp til arbeid med nynorsk som arbeidsspråk, i tillegg til at nynorskkapitlene ble plassert bakerst i bøkene og dermed kunne fremstå som mindre relevant (Jansson, 2011a, s. 186).

Likevel peker Jansson (2011b, s. 167) på at det å ha kunnskap og kompetanse i begge målformer gjøres til et viktig punkt for å bidra til å nå visjonen til læreplanen L97 sitt mål som kulturbærende og nasjonsfremmende. Her er poenget at elevene skal ha tilgang til begge skriftspråk for å kunne hevde seg skriftlig i det norske samfunnet og skriftkulturen. Jansson hevder da at nynorsken utgjør en meget viktig del av norsk kulturarv når det kommer til skriftspråket. Der bokmålet på mange måter kan sies å være en variant av dansk, fornorsket ja, men like fullt dansk, så er nynorsk i det store og hele fullstendig norsk, tuftet på de norske dialektene (Jansson, 2011b).

Jansson påpeker at læreplanen L97 har et funksjonelt språksyn ved at den forsøker å få sidemålsopplæringen til å foregå på samme måte som i hovedmål ved at man vektlegger å bruke sidemålet som arbeidsspråk. På denne måten legger planen opp til at den tradisjonelle sidemålsopplæringen som går ut på grammatikk- og rettskrivningsøvelser ikke lenger skal være førende sidemålsopplæring, men at nynorsken skal brukes aktivt i skrivearbeidet i norskfaget (Jansson, 2004, s. 11). Sidemålsopplæringen slik den er lagt opp i L97, legger da vekt på at det å lære seg sidemålet, har en funksjon som bruksspråk og da ikke bare noe man kun skal lære seg i et dannelsesperspektiv (Jansson, 2004, s. 15). Dette kommer til syne i læreplanens arbeidsmål for 10. klasse som sier at elevene skal:

*arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med eigne tekstar*

(Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 128).

Her er altså nynorsken og bokmålet satt sammen med mål om å sikre at elevene arbeider aktivt med språkføringen i arbeidet med egenproduserte tekster. Nynorsken sidestilles her med bokmålet, og læreplanen legger dermed opp til at elevene skal bruke nynorsken aktivt i skrivearbeidet og på denne måten sikre at nynorskkompetansen har en nytte utover å lære seg skriftspråket.

### **2.1.3 Norskfaget i LK20**

LK20 er en ny læreplan, men også en grundig revidering av Læreplanen Kunnskapsløftet, LK06 (Bakken, 2019). Av læreplanene som har kommet etter L97, er det LK06 som tydeligst utgjør et brudd med L97 (Bakken, 2019; Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 7). Arbeidet med denne kom som en reaksjon på norske elevers dårligere resultater i nasjonal og internasjonale tester av basiskunnskaper og -ferdigheter (Aasen & Nome, 2005, s. 12). LK06 markerte en stor endring av sjanger i selve læreplanteksten og i utformingen av læreplanen hvor det var kompetansemål som elevene skulle nå i løpet av skoleløpet, men planen gav også lærerne metodefrihet (Blikstad-Balas & Solbu, 2019; Aasen & Nome, 2005). Dette skiller seg klart fra L97s læreplanmål som la sterke føringer på hvordan undervisningen skulle gjennomføres (Aasen & Nome, 2005, s. 14). En viktig diskusjon som arbeidet med denne planen førte med seg, var diskusjonen rundt norskfagets rolle i skolen. Er det i hovedsak et dannelsesfag eller et ferdighetsfag? Med LK06 forsvant også listen med forfattere som L97 la opp til at elevene skulle lese tekster av. På denne måten la LK06 litteraturvalget opp til læreren. Her ble det heller listet opp sjangere som elevene skulle møte i lesearbeidet og mestre i skrivearbeidet (Aasen & Nome, 2005, s. 16). Slik kan vi se at LK06, og da videre i LK20, markerer et tydelig brudd med den tradisjonsbundne læreplanen i L97.

Mange av disse aspektene er bevart i LK20. Likevel startet arbeidet med den nye læreplanen som følge av et forslag fra Ludvigsenutvalget i 2015, som foreslo å slanke norskfaget når det gjelder læringsmål og samtidig sikre en tydeligere markering av hva som skal være norskfagets viktigste oppgaver i skolen (Berge, 2017, s. 28). Den nye læreplanen LK20 kan på mange måter virke som en slanking av norskfaget da planen inneholder litt over halvparten av kompetansemålene for grunnskolen, enn det den forrige planen, LK06 revidert i 2013, hadde (Bakken, 2019, s. 29). Bakken peker på at dette har med at kompetansemålene ikke lenger er ordnet etter de tidligere hovedområdene *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig kommunikasjon* og *Språk, litteratur og kultur*. Bakken (2019) påpeker dermed at mål som i



den tidligere læreplanen stod under de ulike hovedområdene, og som på mange måter overlappet hverandre, nå er slått sammen. Det nye i den nye læreplanen for LK20 er fokuset på dybdelæring. Bakken (2019, s. 30), skriver at det i arbeidet med å revidere norskfaget og å rette det inn mot mer fokus på dybdelæring, ble utarbeidet seks kjerneelementer som kompetansemålene skulle dekke. Disse seks er *Tekst i kontekst*, *Kritisk tilnærming til tekst*, *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig tekstskaping*, *Språket som system og mulighet* og *Språklig mangfold* (Bakken, 2019, s. 30; Udir, 2020, s. 2–3). Gjennom disse seks kjerneelementene skal norskfaget bidra til en fordypningsbasert vinkling på undervisningen. I tillegg gis læreren i enda større grad enn tidligere rundt hvordan elevene skal nå kompetansemålene, og det er lærerne som skal sikre at den nye læreplanen fører til god undervisning i klasserommet og dybdelæring hos elevene (Bakken, 2019, s. 44).

Berge (2017, s. 34) peker på at norskfaget, siden skriving ble innført som en grunnleggendeferdighet med LK06, mangler en endelig konklusjon på hva som skal være fagets skrivekultur. Han mener at det fremstår uklart hva slags type tekster man skal produsere i norskfaget, og peker på muligheten til å utnytte de estetiske mulighetene som ligger i skriving og det å benytte ulike modaliteter i skrivearbeidet. I det nye norskfaget skal grammatikk være et verktøy for å utvikle egne og andres tekster (Furevikstrand, 2019, s. 159). Dette kommer også til uttrykk under det som står om kjerneelementet *Språket som system og mulighet* (Udir, 2020, s. 3), hvor det står blant annet at «[e]levne skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket.» Dermed er også grammatikken fremdeles en viktig del av norskfaget, og man er da nødt til å jobbe aktivt med denne for å sikre at elevene får den metakunnskapen som trengs for å kunne utnytte seg grammatikkens muligheter i tekstskaping. Dette er videre uttrykt i dette kompetansemålet for 10 trinn hvor det står at elevene skal kunne:

*bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster*

(Udir, 2020, s. 9).

Slik viser dette alt dette at grammatikk i den nye læreplanen skal være et viktig redskap for å forstå språket, og bidra til at elevene får det metaspråket de trenger for å kunne samtale om grammatikk, men også kunne aktivt bruke det som et redskap i tekstproduksjonen.

I LK20 kommer altså et funksjonelt grammatikksyn til uttrykk gjennom kjerneelementet *Språk som system og mulighet*. Dette innebærer som tidligere nevnt at læreplanen legger opp til at kunnskap om grammatikk skal brukes for å kunne samtale om språket, altså opptrening av metaspråk, og at kunnskaper om grammatikk skal hjelpe elevene i skrivearbeidet og tekstproduksjonen. Hognestad (2019) presiserer imidlertid at det er viktig at elevene har grunnleggende grammatikk-kunnskap. Han påpeker at studiespesialiserende program i den videregående skolen forbereder elevene til studier innenfor mange emner de møter i nordiskstudiet, med ett klart unntak som er språketeori og grammatikk (Hognestad, 2019, s. 89). Her mener Hognestad (2019, s. 88) at det studieforberedende programmet ved den videregående skolen ikke er god nok. Elevene blir ikke godt nok opplært til å utforske sitt eget morsmål, hvis grammatikk de egentlig allerede kan. På denne måten kan LK20s vektlegging av det å lære seg grammatikk og metaspråket tilknyttet dette også på ungdomstrinnet sies å være en viktig inngang for å erverve seg kunnskap om språk og grammatikk tidlig nok. Terje Lohndal (2014, s. 33) påpeker likevel at de aller fleste elever i norsk skole kan grammatikken fordi de i stor grad snakker korrekt. Her trekker han frem at man i arbeid med grammatikk i en læringssituasjon fint kan bruke et flerspråklig perspektiv i arbeidet, ved å la norsk og engelsk blandes sammen i ulike setninger, med det engelske språket som en markør for en ordklasse. Eksempelet han trekker frem er setningen *Mari kicka ballen*, hvor da det engelske ordet for «sparket», «kicka», blir en markør for verbet og da er tydelig adskilt fra resten av setningen. På denne måten, mener Lohndal at vi kan utforske grammatikken i språket ved å dra inn flere verb i setningen for å tydeliggjøre det elevene allerede egentlig vet, at verb har en gitt plass i setningsoppbyggingen og ikke kan stå hvor som helst. Dette eksemplifiserer han gjennom setningen *Mari sparket den kicka ballen* (Lohndal, 2014, s. 33). Elevene skjønner her at dette ikke er en korrekt måte å utforme en setning på, og får muligheten flerspråklichetskompetansen gir til å kommentere nøyaktig hva som ikke stemmer. Med disse eksemplene viser Lohndal det Hertzberg (2008, s. 21) viser til om at grammatikk-kunnskap er viktig for å kunne snakke om språket vårt. Altså å ha metaspråket for å kunne diskutere fenomener som vi allerede kan.

Et annet kjerneelement som dette spiller dirkete opp til er kjerneelementet *Språklig mangfold*. Her står det at:

*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.*

(Udir, 2020, s. 3).

Dette bygger oppunder dette flerspråklige perspektivet som Lohndal (2014) trekker frem i sine eksempler. Her skal elevene gjøre seg kjent med dagens språksituasjon, og dette er med på å underbygge det synkrone språkperspektivet som gjelder i LK20. For som Bakken (2019) påpeker, så vender dette kjerneelementet «opp ned på språkhistorien» (Bakken, 2019, s. 35). Dette underbygger han med at språkhistorien tradisjonelt er blitt undervist kronologisk fra urnordisk og norrønt frem til i dag, mens det i dette kjerneelementet legger opp til at elevene skal utforske språkets historiske bakgrunn med utgangspunkt i dagens språksituasjon. Dette underbygges videre i dette kompetansemålet etter 10. trinn hvor elevene skal kunne:

*utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter*

(Udir, 2020, s. 9).

Som vi ser av læreplanmålet, legger det opp til at elevene skal få innsikt i dagens språksituasjon i Norge. Dette innebærer kunnskap om de to skriftspråkene bokmål og nynorsk, men også alle de språk og dialekter som snakkes her til lands. Dette innebærer at man i undervisningen i norskfaget også må legge til rette for bruk av språk som ikke er norsk. Dermed kommer eksemplene til Lohndal (2014) og arbeidsmåtene han presenterer, som nevnt i avsnittet over, inn som en mulig arbeidsmetode til å utforske språket, og også jobbe med påvirkningen det norske språket blir utsatt for utenfra.

#### **2.1.4 Nynorsk som sidemål i LK20**

I LK20 kommer nynorsk til uttrykk i avsnittet om «Fagets relevans og sentrale verdier» ved at «[f]aget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge.» (Udir, 2020, s. 2). I tillegg til dette skal elevene gjennom arbeid i norskfaget bli «[...] trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.» (Udir, 2020, s. 2). I alt dette utgjør nynorsken en viktig del av den norske språkarven og gjennom at elevene skal bli trygge språkbrukere, innebærer dette at de også skal bli trygge sidemålsbrukere. Dette kommer også tydelig frem under kjerneelementet *Skriftlig tekstskapning* hvor det står at elevene skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangere og for ulike formål (Udir,

2020, s. 3). Slik utgjør således nynorsken en viktig del av grunnlaget for skriveopplæringen i norskfaget og er med det med på å gjøre elevene klare til å møte det videre livet etter skolegangen hvor det stilles krav til «[...] variert kompetanse i [...] skriving [...]» (Udir, 2020, s. 2). Dette er videre uttrykt under den grunnleggende ferdigheten *Å kunne skrive* hvor det blant annet står:

*Skriving i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.*

(Udir, 2020, s. 4).

Språkkunnskapen til elevene skal altså være god i begge skriftspråk. Her påpeker Furevikstrand at god grammatikkundervisning er nøkkelen til god språkføring og peker på at dette behovet kanskje er størst i forbindelse med nynorsk (Furevikstrand, 2019, s. 159). Videre legger Furevikstrand til at læreplanen legger opp til at nynorskopplæringen bør være koblet til skriving (2019, s. 159). Dette kommer også til syne i dette kompetansemålet etter der elevene etter 10. trinn skal:

*skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål*

(Udir, 2020, s. 9).

Her ser vi at grammatikk og tekstskaping er koblet direkte sammen i kompetansemålet, hvor elevene ikke bare skal kunne skrive grammatisk korrekt i hovedmål og sidemål, men samtidig produsere tekster hvor man behersker dette. I dette kompetansemålet sidestilles også hovedmålet og sidemålet ved at de omtales på lik linje, og ved at læreplanen indirekte sier at elevene skal mestre de to skriftspråkene likt. Det i kompetansemålet ikke gjort noen differensiering på hvilken kompetanse elevene skal ha i de to skriftspråkene.

En endring som har gjort seg gjeldende i den nye læreplanen, er punktet om karakterer i norsk skriftlig på ikke avsluttende trinn (8., 9., VG1 og VG2). Her skal den skriftlige kompetansen til elevene samles i én karakter som gjelder både for hovedmålet og sidemålet (Bakken, 2019, s. 39; Furevikstrand, 2019, s. 160; Udir, 2020, s. 10 og 13). For 10. trinn og VG3 gjelder fremdeles 2 karakterer skriftlig. Der kompetansemålet i seg selv ikke legger opp til differensiering av kompetansen elevene skal ha i hovedmål og sidemål, sier veiledningen til standpunktsvurdering noe annet. Om standpunktsvurdering etter 10. trinn står det:

*Læreren skal sette karakterer i norsk skriftlig hovedmål og norsk skriftlig sidemål basert på kompetansen eleven har vist i et utvalg tekster i ulike sjangre og for ulike formål. I vurderingen av norsk skriftlig sidemål skal læreren ta hensyn til at elevene har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmål enn i sidemål.*

(Udir, 2020, s. 10).

Her står det altså at læreren i sluttvurderingen for eleven skal gi karakterer i norsk skriftlig basert på flere tekster i ulike sjangere. I tillegg skal læreren altså ta med i vurderingen av sidemålskompetansen at elevene ikke har hatt like lang opplæring i sidemålet. Dette senker altså kravet til hva som kjennetegner god kompetanse i sidemålet, og det blir således at samme karakter i hovedmål og sidemål tilsvarer ulik kompetanse i de nynorsk og bokmål hos en elev med bokmål som hovedmål. Kompetansen som ligger til grunn for nynorsk karakteren er dermed dårligere enn den som ligger til grunn for bokmålskarakteren selv om karakterene er like. Her påpeker Furevikstrand (2019) at dette er et krav som må gå begge veier. Han mener at elever med nynorsk som hovedmål dermed må premieres for tekster de har produsert med feilfri bokmål (Furevikstrand, 2019, s. 161).

Men betyr denne formuleringen om at læreren skal ta hensyn med tanke på elevens sidemålskompetanse at sidemålskarakterer og da i hovedsak karakter i nynorsk er på vei ut av skolen? Nei. Nynorsken har fremdeles en tydelig plass i norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 146). Poenget handler mer om hvorvidt elevene har tilgang på nynorske tekster som gjør at de kan oppleve det nynorske formverket i større grad enn det de gjør i dag. Bokmålet er det klart dominerende skriftspråket og det vi møter aller mest i alle former for skrift i hverdagen. Nynorsken fremstår som usynlig utenfor skolekonteksten (Eiksund, 2015, s. 45).

Furevikstrand (2019, s. 164) peker på at elevene trenger å eksponeres tidlig for nynorsken, og jobbe godt og lenge med den for å mestre den. Han mener mulighetene som ligger i LK20, gir lærerne det mulighetsrommet som trengs for å sikre en god opplæring av elevene i nynorsk som sidemål. Men man må altså ta tiden i bruk, og derfor må man begynne tidlig. Dette er også noe Jansson (2011b, s. 173) viser til som en viktig ressurs i arbeidet med å mestre nynorsken. Hun påpeker at å jobbe med begge målformer sammen er med på å sikre elevene god språkkompetanse generelt, og den skriftlige kompetansen de oppnår er med på å hjelpe dem på god vei i arbeidet med nynorsken.

I sin fremstilling av funnene fra norsktimene i LISA-studien, finner Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 200) at nynorskundervisningen som foregikk i de klassene de undersøkte, i liten grad drev med eksplisitt grammatikkundervisning som gikk på de typiske utfyllingsoppgavene med bøyningsmønstre. De fant heller at lærerne i større grad brukte grammatikken «som et funksjonelt metaspråk i nynorskundervisningen» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 200). På denne måten viser de at nynorskundervisningen ikke nødvendigvis lever opp til sitt rykte om gamle tradisjoner og fokus på formverk. Dette står i kontrast til det Askland (2019) kommenterte som «et paradoks», hvor hun da fant at eksplisitt grammatikkundervisning med fokus på formverk kun ble benyttet i nynorskundervisningen for de med dette som sidemål. Dette skjer til tross for at flere studier viser til at eksplisitt grammatikkundervisning ikke har noen effekt når det kommer til utviklingen av skriveferdigheter (Hertzberg, 2008, s. 18). For når man kan snakke om grammatikken, og ikke bare jobbe med utfyllingsoppgaver, så har man mulighet til å utforske språket på en helt annen måte. Slik kan også språkopplæringen bli bedre.

## **2.2 Læreboka som pedagogisk ressurs**

Skolen har en tekstpraksis som skiller seg fra andre deler samfunnet. Den har egne tekster spesielt skrevet for skolesituasjonen, og dette er lærebøkene (Blikstad-Balas, 2014, s. 329, 2016, s. 73). Lærebøkene man møter i skolen er ikke laget for noen andre lesere enn eleven eller andre som tar fag på grunnskolen eller i den videregående skolen. Dette er pedagogiske tekster som da er skrevet spesifikt for skolesituasjonen.

Ottar Grepstad (1997, s. 116) behandler pedagogiske tekster i sin gjennomgang av ulike teksttyper. Han velger å legge «pedagogiske tekster» til som en egen teksttype, sammen med fem andre typer tekster med ulike funksjoner. Pedagogiske tekster definerer han som tekster som er «orientert mot informasjon, forståing og overtyding.» (Grepstad, 1997, s. 116). Denne teksttypen er ordnet på en måte som skal gi leseren oversikt og veiledning for å skape forståelse hos leseren som denne kan ta med seg videre i arbeidet med teksten. Teksten domineres av forklaringer og spørsmål og eksempler, samt oppsummeringer for å tydeliggjøre stoffet. Videre påpeker Grepstad (1997, s. 323–324), at det som kjennetegner pedagogiske tekster, er at de er tilpasset leseren, men også forfekter et bestemt emneinnhold. Dette gjør også at lærebokforfatteren ikke er så fri som en hvilken som helst forfatter når det kommer til

innholdet. Lærebokforfatteren skriver for en institusjon, som f.eks. skolen, og er på mange måter underlagt læreplanen i det aktuelle faget boken tar for seg. Dette kan vi si gjelder fremdeles selv om godkjennelsesordningen for lærebøker ikke lenger gjelder. Dette fordi skolene som benytter seg av de aktuelle lærebøkene, er underlagt den forskriftsfestede læreplanen. For at en lærebok dermed skal kunne benyttes i skolesammenheng, er den derfor avhengig av å i stor grad være lagt opp til gjeldende læreplan. Dette viser også Skjelbred et al. (2005, s. 76–77), hvor de i sin rapport viser til at læreboken er tradisjonell i utformingen, på grunn av blant annet økonomiske ønsker om salg, og derfor vil en for ny nytenkning i utformingen kunne føre til dårlig salg.

I arbeidet med literacy i skolen, altså arbeid med elevenes tekstbruk og litterære kompetanse, har undersøkelser vist at elevens ønskede tekstpraksis ofte kommer i kollisjon med lærerens ønsker og krav (Blikstad-Balas, 2016, s. 47). Dette gikk ut på at der læreren og skolen som institusjon ønsket at elevene skal bruke læreboken i skrivearbeidet, ønsket elevene å benytte seg av Wikipedia. Her kan man da stille spørsmål ved om de pedagogiske tekstene som er spesifikt skrevet for skoleverket, treffer den intenderte leseren, nemlig eleven. De digitale ressursene blir stadig mer tilgjengelige, og forlagene bruker også tid på å tilby digitale ressurser sammen med de tradisjonelle lærebøkene. Men selv om det begynner å komme læringsressurser, særlig på internett, er det lite som tyder på at læreboken er på vei ut av læringskonteksten, da disse ressursene gjerne brukes parallelt med læreboken (Blikstad-Balas, 2014, s. 325, 2016, s. 74). Dersom læreboken da ikke treffer eleven og blir en ønsket kilde for informasjon, hva oppnår man ved å benytte læreboken i en så stor grad som man gjør i skolen i dag?

Et læreverk består av mer enn bare hovedboken, noe jeg kommer tilbake til i metodekapittelet. Men selv om det finnes lærebøker spesifikt laget for å gi elevene litteraturkjennskap eller grammatikk-kunnskap så er det likevel slik at «[det] var i hovedsak tekster i læreverkens basisbøker som ble lest, altså ikke tilhørende tekstsamlinger eller eventuelle nettressurser.» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Dette betyr at selv om forlagene legger opp til å arbeide med de ulike bøkene i læreverket, er det i hovedsak grunnboken som brukes i undervisningen. Dermed fremstår grunnboken i norskfaget som en meget viktig ressurs som kan gi mange svar på hvordan norskundervisningen foregår i klasserommet. I tillegg legger læreboken større føringer for lærernes planlegging av undervisning enn det læreplanen gjør (Blikstad-Balas, 2016, s. 74; Gabrielsen & Blikstad-

Balas, 2020). Dermed gjør dette også at «[l]æreboka er den viktigste teksten i skolen» (Blikstad-Balas, 2014, s. 325). Dette gir også forlagene enormt med makt til å diktere hva som gjennomgås i norskfaget, uavhengig av hva som står i læreplanen. Undervisning som baseres på lærebøker, legger seg nemlig tett opp til lærebokens fokus, med dennes utvalg av tekster og oppgaver (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Dersom dette gjelder i en stor mengde klasserom, betyr dette at undervisningen i ulike klasser blir lik, dersom de benytter seg av samme lærebok.

Selv om læreboken benyttes mye og legger føringer på undervisningen, er det likevel et paradoks at det er stor forskjell på hvordan lærebøkene er skrevet og hvordan skolen ønsker at elevene skal skrive sine tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 75). I arbeid med skriveoppgaver og artikler, er det forventet at man på skolen skal føre tydelige referanser i oppgavene sine. For det første møter man ikke slike typer skoleoppgaver i lærebøkene, da disse heller er rettet mot å gi eleven tilgang på kunnskap, uten at det i bøkene henvises til hvor kunnskapen er hentet fra. Her igjen ser vi et eksempel på at en pedagogisk ressurs slik Grepstad (1997) definerte det, ikke treffer sin leser. Når leseren læres opp i en annen skriftkultur enn den den møter i læreboken, blir det vanskelig å klare å benytte seg av lærebokens tekster for å forstå teksttypen som elevene skal bruke (Blikstad-Balas, 2016, s. 75).

I undervisningen viser mye forskning at å benytte læreboken til å jobbe individuelt med oppgaver, er arbeidsformer som brukes mye (Juuhl et al., 2010, s. 19; Skjelbred et al., 2005, s. 73). Dette viser igjen at læreboken er mye brukt og at oppgavene som da læreboken inneholder er svært viktig, med tanke på hva elevene faktisk går igjennom av fagstoff. Derfor er studiet av oppgaver i norskfaget en viktig inngangsvinkel til elevenes læring. Oppgavens plass i norskfaget ser dermed ut til å ha en betydelig plass i norskfaget, da læreboken fremdeles benyttes stort i arbeidet med faget (Skjelbred, 2003, s. 59). Ifølge Skjelbred et al. (2005) står dette da i sterk kontrast til et av målene for lanseringen av L97 som etter disses beskrivelse var å få skolen vekk fra den lærebokstyrte undervisningen (Skjelbred et al., 2005, s. 75). Dette var noe læreplanen ikke klarte å hindre, og lærebokens plass har om mulig blitt enda sterkere siden da.

Når det gjelder lesestrategiene som må brukes i arbeid med lærebøker, er de ofte ulike, da lærebøkens tekster spesielt i norskfaget er skrevet i en rekke ulike sjangere (Blikstad-Balas, 2016, s. 76). Likevel peker Blikstad-Balas (2016, s. 75) på at rekkefølgen av kapitlene ikke



nødvendigvis er like avgjørende, i og med at lærebøkene ikke leses fra perm til perm, men avhengig av hva eller hvilket tema som elevene jobber med. Dette motsier dermed Janssons (2011a) påstand om at nynorsken kan sees på som mindre viktig i og med at nynorskkapitlene er plassert sist i lærebøkene hun undersøkte fra L97. Plasseringen blir mindre viktig når man jobber slik man gjør med lærebøkene. Det viktigste blir da heller strategiene vi må lære elevene for å sikre at de utnytter lærebokens potensiale best mulig.

Når elevene leser i læreboken, leser elevene i stor grad kun verbalspråket, og dermed mister de muligheten til å se hvordan lærebokens flere modaliteter kan brukes i arbeidet i faget (Blikstad-Balas, 2016, s. 80). Dette betyr at selv om læreboken kunne vært bygget opp med en gjennomtenkt bruk av bilder og andre virkemidler for å heve leseopplevelsen og læringen, ville ikke eleven nødvendigvis kunnet utnyttet dette nettopp på grunn av lesefokuset. Igjen er dette et argument for at man må aktivt jobbe med elevene for at de skal få utnyttet det læreboka gir av muligheter i arbeidet med faget. For «[L]æreboka er den viktigste teksten i skolen» (Blikstad-Balas, 2014, s. 325).

### **2.3 Forskning på feltet**

I dette delkapittelet vil jeg trekke frem studier som jeg vurderer som særlig relevante for min undersøkelse. Jeg vil fokusere på norske studier, da situasjonen med to skriftspråk er sterkt knyttet til en norsk kontekst. Dette er studier jeg så vil trekke frem i diskusjonskapittelet helt til slutt i oppgaven, og sammen med teorien sette disse opp mot funnene jeg har gjort i analysen av lærebøkene. De to første studiene jeg trekker frem tar for seg nynorsk representert i lærebøker.

Den første studien jeg vil trekke frem er utført av Benthe Kolberg Jansson. I rapporten *Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97* (Jansson, 2004), undersøker Jansson bokmålsutgavene av lærebøker ugitt i forbindelse med innføringen av L97. Rapporten er en del av det større prosjektet «Nynorsk som sidemål» som har som mål å «[...] kartlegge situasjonen for sidemålsopplæringa [...]» (Jansson, 2004, s. 2). En del av denne situasjonen finner man i lærebøkene som brukes i klasserommet og som dermed på sitt vis setter føringer for hva som undervises i klasserommet. Studiens problemstilling er: «Kva slags sidemålsopplæring legg desse læreverka opp til?» (Jansson, 2004, s. 2), og ser på omfang og

presentasjonsmåte arbeidsmåter bøkene legger opp til og sett i sammenheng med det som står i L97.

I rapporten tar Jansson for seg 6 læreverk i norsk for ungdomstrinnet skrevet for elever med bokmål som hovedmål. I sin gjennomgang av disse lærebøkene, analyserer Jansson bøkene etter en rekke kriterier som blant annet om bøkene har egne kapitler om sidemålsopplæring, hvor stort omfang dette kapitlet utgjør av hele boken og om kapitler som tar for seg andre norskfaglige emner, er skrevet på nynorsk (Jansson, 2004, s. 16).

I rapporten konkluderer Jansson med følgende: «Hovudkonklusjonen etter å ha sett på handlinga av sidemålsopplæringa i læreverka i norsk for ungdomstrinnet er at tradisjonen med å halde sidemålsopplæringa innafor avgrensa kapittel og elles gjøra sidemålet (her : nynorsk) lite synlig, ser ut til å stå sterkt – trass i L97.» (Jansson, 2004, s. 39). Videre konkluderer Jansson med at den tradisjonelle sidemålsopplæringen står sterkt. Dette er den type undervisning som går ut på rettskrivningsøvelser og typiske omsetningsoppgaver (Jansson, 2004, s. 13).

Nynorskundervisningen det legges opp til i de undersøkte lærebøkene fremstår dermed som tradisjonell og lite endret fra tidligere. Her påpeker Jansson også at det som i stor grad skilte L97 fra andre læreplanverk, var at man skulle begynne å bruke nynorsk som arbeidsspråk i større grad enn tidligere (Jansson, 2004, s. 15). På dette punktet konkluderer hun med at lærebøkene i liten grad hjelper læreplanen med å oppnå dette målet, samtidig som hun påpeker hvorvidt lærebøkene skal ha et ansvar for å sikre at elevene benytter sidemålet i arbeidet med norskfaget (Jansson, 2004, s. 40). Lærebøkene er derfor godt egnet for rettskrivning og det å lære seg å skrive sidemålet/nynorsk korrekt, men det blir opp til lærerne å hjelpe elevene til å bruke sidemålet i arbeidet sitt.

Den andre studien jeg vil trekke frem er utført av Marit Lovise Brekke, presentert i en artikkel i tidsskriftet *Norsklæraren* og bærer tittelen *Er nynorsk meir enn språkhistorie og dialektlære? Om nynorsk fagspråk i fellespråklege læreverk i den vidaregåande skulen* (Brekke, 2017)

I denne studien tar Brekke for seg hvordan læreverk i den videregående skolen ment for studiespesialisering og påbygg til generell studiekompetanse bruker nynorsk fagspråk

(Brekke, 2017, s. 122). I studien forsøker Brekke å se hva nynorsken i fellesspråklige læreverk knyttes til. Med fellesspråklige læreverk menes det læreverk som er skrevet og ment å bli brukt av elever som har hovedmål bokmål så vel som av elever som har hovedmål nynorsk. Her ønsker Brekke å se om det har vært en utvikling mot at nynorsk brukes i mer enn tradisjonelle temaer som «språkhistorie og dialektlære»? (Brekke, 2017, s. 121).

I studien tar Brekke for seg seks fellesspråklige læreverk skrevet for revisjonen av LK06 (Kunnskapsløftet) i 2013.. To læreverk er ment for påbygg til generell studiekompetanse og 4 læreverk er ment for studiespesialisering hvor hvert av læreverkene har én bok for hvert trinn. Som metode tar Brekke for seg alle steder hvor nynorsk er brukt i alle bøkene, og ser på sammenhengen mellom temaet som de ulike kapitlene tar for seg og hvor nynorsken er brukt.

I dette arbeidet gjør hun særlig fire funn. For det første finner hun at i lærebøkene for VG1 er det «ein viss variasjon [...] når det gjeld koplinga mellom nynorsk og tema,» (Brekke, 2017, s. 122). For det andre finner hun at når det kommer til kapitler som tar for seg språkhistorie og dialekter, er skrevet på nynorsk. Dette er emner som hun påpeker at i mindre grad er vesentlige i de senere læreplanene enn tidligere (Brekke, 2017, s. 123). Det tredje funnet viser at når det gjelder kapitlene om litteraturhistorie, er det først og fremst de som tar for seg eldre litteraturhistorie som er skrevet på nynorsk, det vil si frem til ca. midten av 1800-tallet. Den nyere litteraturhistorien er beholdt bokmålet. Igjen er det et poeng, som hun påpeker, at læreplanene i dag heller legger vekt på den nyere litteraturhistorien og derfor stiller hun spørsmål ved om dette er med på å svekke det nynorske fagspråket ytterligere (Brekke, 2017, s. 123). Det fjerde og siste funnet er at det i lærebøkene for studiespesialiserende utdanningsprogram, er nynorsken tilknyttet kapitler som omhandler muntlig kommunikasjon, mens bokmålet tar for seg kapitlene om skriftlig kommunikasjon.

Brekke konkluderer med at nynorsken blir brukt på en måte som er lett å forutse. Nynorsken er i stor grad knyttet til tradisjonelle temaer i læreverkene. Dette er tilsvarende funn som Jansson fant i sin gjennomgang av lærebøker for ungdomstrinnet (2004). Det er koblet til språk og språkhistorie og dialekter. Brekke påpeker at kapitlene som er skrevet på nynorsk i læreverkene tilhører temaer som ikke er spesielt viktige på eksamen i VG3, som litteraturhistorien knyttet til barokk og renessanse, men tar for seg temaer som i mindre grad er viktig i den reviderte læreplanen av 2013 (Brekke, 2017, s. 126).

Dermed viser Brekke at nynorsken i etter revideringen av læreplanen i 2013 fremdeles knyttes til tradisjonelle temaer, og dermed ikke blir vist frem i sammenhenger som kan gi bokmåselever et annet perspektiv på bruken av nynorsk. Dermed klarer ikke læreverkene å vise nynorsken frem i et moderne lys og vise at nynorsken er mer enn nettopp språk, grammatikk og eldre språkhistorie (Brekke, 2017).

Den tredje studien jeg trekker frem er doktorgradsprosjektet til Kristin Sjøhelle, hvor hun gjennomførte en intervensjonsstudie i en klasse med elever hvis hovedmål var bokmål som hadde som mål å undersøke «korleis ulike elevar reflekterer rundt [å nytte nynorsk som bruksspråk] til nynorskopplæring» (K. K. Sjøhelle, 2016, s. 8), og på denne måten se på hvordan elevene arbeidet med språket når de var nødt til å bruke nynorsk som bruksspråk i alle norsktimene sine (K. K. Sjøhelle, 2017, s. 290). I tillegg ble elevene oppfordret til å lese på nynorsk og benytte nynorsk i alle mulige sammenhenger.

Den overordnede problemstillingen for prosjektet var:

*Kva kjenneteiknar skrivestrategiane til eit utval bokmåselevar på vidaregåande trinn når dei nyttar nynorsk som bruksspråk i norskfaget, og på kva måte får desse strategiane innverknad på arbeidet deira med nynorsk som sidemål?*

(K. K. Sjøhelle, 2016, s. 9).

Her så altså Sjøhelle på hvordan elevene aktivt forholdt seg til utfordringen ved å benytte nynorsk som bruksspråk i alle sammenhenger i norskfaget (K. K. Sjøhelle, 2016, s. 79, 2017, s. 290). Dette utdypet hun nærmere i de to forskningsspørsmålene hun utledet fra problemstillingen:

*Kva skrivestrategiar og skrivehjelp støttar elevane seg til når dei skal skrive på nynorsk i formelle og uformelle skrivekontekstar?*

*Korleis reflekterer elevane rundt opplevd læringsutbytte frå det å nytte nynorsk som bruksspråk i norskfaget?*

(K. K. Sjøhelle, 2016, s. 9).

I klassen som intervensjonen ble gjennomført i deltok 23 av 26 elever, og ble gjennomført i løpet av et helt skoleår. Materialet fra dette året, består av refleksjonsnotater som ble

innhentet i løpet av skoleåret og digitale klassesamtaler. I tillegg ble det i slutten av året gjennomført fokusgruppeintervjuer med noen av elevene og ett med læreren (K. K. Sjøhelle, 2017, s. 291).

Det at elevene som en del av metoden skulle benytte nynorsk som bruksspråk i alle sammenhenger, er en variant av det som i andrespråklæring kalles for «Språkbud». Sjøhelle betegner dette som en metode som går ut på at elever som skal lære seg et andrespråk, bruker dette språket i opplæringen i også andre fag (K. K. Sjøhelle, 2016, s. 31). En innvending til dette ved å se på nynorsk som et andrespråk, er at nynorsk ikke er et muntlig språk. Dette vil da også ha noe å si for hvordan elevene bruker nynorsken, da den ikke er tilgjengelig å trenes muntlig (K. K. Sjøhelle, 2017, s. 298). Dermed forsøker Sjøhelle med denne metoden å se om ulike innfallsvinkler til sidemålsopplæringen kan hjelpe elevene med å mestre sidemålet/nynorsken bedre.

Sjøhelle lister opp seks punkter som hovedfunn fra studien sin. Blant disse er det at det at elevene fikk mulighet til å benytte nynorsk i flere sammenhenger enn kun gjennom den eksplisitte nynorskundervisningen, hjalp på elevenes mestringsfølelse. Elevene brukte flere ulike skrivestrategier i møte med ulike teksttyper, formelle som uformelle, men at det kun var elever som hadde stort utbytte av intervensjonen som i størst grad brukte mange ulike skrivestrategier i arbeidet. I tillegg peker hun på at nynorskundervisningen kan hente «inspirasjon i språkbadspedagogikken [...]» (K. K. Sjøhelle, 2016, s. 251) ved å bruke metoder herfra til å hjelpe elevene på vei. Således konkluderer hun med at språkbading er en fin måte å lære seg nynorsk på nettopp ved at denne ikke kun knyttes til nynorskopplæring. Her igjen finner man likevel innvendingen at nynorsk ikke er et talemål, og det derfor er vanskelig å støtte seg på tale i skrivingen.

Den endelige konklusjonen som Sjøhelle trekker frem er at «[s]tudien viser forhåpentlegvis veg for å ta i bruk tilsvarande arbeidsmåtar i nye samanhengar, for å finne fram til gode måtar å drive nynorskundervisning på for ulike elevtypar» (K. K. Sjøhelle, 2016, s. 251). Dette var da med på vise elevene at nynorsk kunne brukes i flere sammenhenger, også utenfor klasserommet.

Den fjerde studien jeg trekker frem er *Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han* (Askland, 2019). Her tar Sigrunn Askland for seg grammatikkundervisningen i norskfaget og

hvordan denne foregår i både hovedmål og sidemål. Studien tar derfor ikke for seg nynorsk som sidemål spesielt, men den forsøker å si noe om hvordan grammatikkundervisningen skiller seg mellom hovedmål og sidemål. Forskningsspørsmålene som Askland har utarbeidet er:

1. *Grammatikkundervisninga si rolle i norskfaget – kva seier lærarane?*
2. *Er det skilnad på kva lærarane seier om grammatikkundervisninga si rolle i hovudmål og sidemål?*

(Askland, 2019).

Studien søker dermed svar på to aspekter: hva lærerne mener om grammatikkundervisningens rolle i norskfaget, og hvordan denne undervisningen skiller seg mellom undervisning i hovedmålet og sidemålet.

Askland har benyttet semi-strukturerte intervjuer hvor hun har intervjuet 12 lærere på seks ungdomsskoler hvorav 5 av disse lærerne jobbet på skoler med nynorsk som hovedmål, og 14 lærere på VGS hvor alle jobbet på skoler som hadde nynorsk som sidemål (Askland, 2019). I intervjuene ble det stilt åpne spørsmål for at informantene selv kunne definere hva de la i grammatikkundervisning. Likevel påpeker Askland at det vanskelig å vite hva lærerne faktisk legger i begrepet grammatikk og for å finne ut dette valgte Askland «[...] å stille åpne spørsmål til lærarane og deretter analysere svara deira for å finne ut kva dei faktisk legg i omgrepet grammatikkundervisning.» (Askland, 2019).

Funnene som Askland presenterer, er blant annet at alle lærerne mener grammatikk er viktig, og at ungdomsskolelærerne bruker noe tid på grammatikkundervisning i hovedmålet. Hos lærerne på videregående bruker de mest tid på grammatikkundervisning i sidemålet. Dette er også et annet funn, at tilnærmingen til grammatikkundervisningen er annerledes i hovedmålet og sidemålet. I sidemålet er det mye fokus på formverk og rettskrivning, mens lærerne i stor grad forventer at dette er noe elevene kan på hovedmålet sitt (Askland, 2019).

Når det gjelder hvorfor lærerne mener at man skal drive med grammatikkundervisning, konkluderer Askland med at lærerne peker på argumenter om at språkferdigheter om norsk språk er viktig for også å kunne lære seg fremmedspråk, som elevene også har på både ungdomsskolen og VGS. Her trekkes det flere paralleller mellom

fremmedspråksundervisningen og undervisningen i nynorsk som sidemål, og også med elevenes morsmål hjemmefra. Konklusjonen rundt hvorfor lærerne mener man skal drive med grammatikkundervisning, er for bedre språkkompetanse som kan hjelpe elevene på vei med å lære andre språk som de kan lære i løpet av skoletiden på ungdomsskolen og VGS (Askland, 2019).

Den femte studien jeg trekker frem er utført av Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe, og blir presentert i deres bok *Hva foregår i norsktimene?* (Blikstad-Balas & Roe, 2020). I denne boken presenterer de funnene fra norsktimene i den større LISA-studien. Metoden som her er brukt er filming og analyse av videoer fra 47 norskklasser, med til sammen 4 timer i hver klasse, hvor de har fulgt norskundervisningen i hver klasse i én skoleuke (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 15–16). I kapittelet om «Nynorsk som sidemål» presenterer de funnene fra 15 klasser og til sammen 25 timer hvor nynorsk som sidemål var i fokus (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 128). I mesteparten av de 25 timene og i 14 av 15 klasser ble det arbeidet med det Blikstad-Balas & Roe har kodet som «Formverk og vokabular». Det var stor variasjon i hvordan de forskjellige lærerne la opp til arbeid med dette, men det gjaldt alt fra helklasseundervisning med gjennomgang av regler og unntak, til oppgaveløsning individuelt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 129). De fant også andre emner som ble berørt i løpet av nynorskundervisningen, men de konkluderer med at det i hovedsak var arbeid med formverk og vokabular som dominerte (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 146). Dette trekker de også frem som hovedfunnet i de observerte nynorsktimene, at fokuset på å lære seg det nynorske formverket var det som stod i fokus.

Likevel trekker Blikstad-Balas & Roe frem flere positive funn. Av disse trekker de særlig frem at nynorskundervisningen som foregikk i de klassene de undersøkte, i liten grad drev med eksplisitt grammatikkundervisning som gikk på de typiske utfyllingsoppgavene med bøyningsmønstre (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 200). De fant heller at lærerne i større grad brukte grammatikken «som et funksjonelt metaspråk i nynorskundervisningen» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 200). På denne måten viser de at nynorskundervisningen ikke nødvendigvis lever opp til sitt rykte om gamle tradisjoner og fokus på formverk. Dette står da i kontrast til det Askland (2019) kommenterte som «et paradoks», hvor hun da fant at eksplisitt grammatikkundervisning med fokus på formverk kun ble benyttet i nynorskundervisningen for de med dette som sidemål. Dette skjer til tross for at flere studier viser til at eksplisitt grammatikkundervisning ikke har noen effekt når det kommer til

utviklingen av skriveferdigheter (Hertzberg, 2008, s. 18). For når man kan snakke om grammatikken, og ikke bare jobbe med utfyllingsoppgaver, så har man mulighet til å utforske språket på en helt annen måte.

Til slutt vil jeg gjøre rede for en rapport skrevet av Dagrun Skjelbred, Trine Solstad, Bente Aamotsbakken med tittelen *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis* (Skjelbred et al., 2005). Denne rapporten ser på «[...] hvilke læremidler som benyttes i grunnskolen, hvilken rolle læremidlene spiller og i hvilken grad det er sammenheng mellom læremiddelpraksis og intensjonen i læreplanen» (Skjelbred et al., 2005, s. 3). Det er altså en omfattende rapport og jeg vil her kun kort gjøre rede for metoden og funnene som ble gjort.

Grunnlaget for datamaterialet som er analysert, er hentet inn ved hjelp av kvantitative og kvalitative metoder. Den første av tre metoder er «[...] en kvantitativ registrering av hva lærerne faktisk gjør ved hjelp av relativt mange datainnsamlere som selv er til stede i klasserommet» (Skjelbred et al., 2005, s. 15). Disse «relativt mange datainnsamler[ne]» er åtte lærerstudenter som har, ved hjelp av et observasjonsskjema, registrert hvordan læremidler brukes i klasserommet til 64 grunnskoleklasser (Skjelbred et al., 2005, s. 3). Informasjonen forskerne fikk fra disse kvantitative undersøkelsene, har de supplert med den andre metoden de brukte, som var en kvalitativ studie av klasseromsobservasjoner i tre klasser, et for barnetrinnet, et for mellomtrinnet og et for ungdomstrinnet. Her har de i tillegg intervjuet lærerne i de tre klassene om deres syn på bruk av læremidler (Skjelbred et al., 2005, s. 17). I de tre klassene ble observasjonen gjennomført i en uke i fagene norsk, matte og naturfag. Den tredje metoden Skjelbred et. al. har brukt er en analyse av noen av de læremidlene som ble brukt i klasserommene. Fokuset i denne analysen var å beskrive tekk som ved disse lærebøkene som «[...] i særlig grad påvirker lærere og elevers bruk av disse læremidlene» (Skjelbred et al., 2005, s. 17).

For funnene som ble gjort i forbindelse med undersøkelsene, så understreker Skjelbred et. al. at datagrunnlaget for studien er for lite til å kunne si noe generelt om læremiddelbruken i skolen anno 2005 (Skjelbred et al., 2005, s. 3). Likevel er det gjort noen funn som kan trekkes frem som interessante. De gjør i hovedsak disse tre funnene: For det første har læreboken en sentral plass i undervisningen, og kan suppleres med andre, eksterne tekster, og internett var i liten grad brukt. Det andre funnet er læreboken dominerer i arbeidet som gjennomføres i klassene og at det er oppgaveløsning som utgjør den største delen av hva læremidlene brukes



til, dette var et funn som særlig gjorde seg gjeldende i klasserommet på ungdomstrinnet (Skjelbred et al., 2005, s. 74). Et tredje funn kom til syne i intervjuene med lærerne om deres vurdering av læremidlene, nemlig at de stort sett fornøyde med lærebøkene, og det de eventuelt foreslo av endringer omhandlet endringer i selve lærebøkene, og ikke at de ønsket en mer utvidet bruk av læremidler utover lærebøkene (s. 75).

Som en konklusjon så skriver Skjelbred et. al. (2005, s. 76) at deres studie bekrefter tidligere studier om lærebokens dominerende plass i klasserommet. De peker videre på at de mener læreboken egentlig burde ha utspilt sin rolle, da denne i hovedsak er skrevet for «en 'gjennomsnittselev' som ikke finnes og presenterer et 'gjennomsnittsfag' som ikke interesserer» (Skjelbred et al., 2005, s. 76). De ønsker heller at nye læremidler som legger opp til variert undervisning som kan treffe flere elever enn 'gjennomsnittseleven'. De ønsker altså læremidler som i større grad differensierer fagstoffet etter nivå og arbeidsmetoder.

## **2.4 Oppsummering av kapitlet**

I dette kapitlet har jeg gått gjennom hvordan norskfaget har endret seg fra å være et nasjonaliserende fag i L97 med store ambisjoner og mange mål, til å bli et dybdelæringsfag med klare fokusområder i LK20. Nynorskens plass har også endret seg gjennom flere endringer i synet på sidemålet. Det har gått fra å være et tradisjonelt emne i L97 til å nå endelig vise tendenser til å være et emne med et synkront språkperspektiv mer i fokus. Dette går ut på at man skal jobbe med nynorsken sammen med bokmålet for å sammen danne en bedre språkforståelse. Likevel har jeg også trukket frem studier som viser at lærebøkene ikke nødvendigvis har hengt med i denne utviklingen og at de fremdeles fremstiller nynorsken i et tradisjonelt lys. Og i og med at læreboken fremdeles er veldig mye brukt i undervisningen, vil en slik tradisjonell tilnærming fremdeles være med på å holde nynorsken på et sted hvor den fremstår som arkaisk.

## 3 Metode

I delen av oppgaven skal jeg redegjøre for de metodiske valgene som er gjort for å kunne analysere datamaterialet mitt. Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg har kommet frem til valget av de læreverkene jeg har gjort. Deretter vil jeg presentere analysekategoriene jeg bruker for å finne frem til resultatene av analysen. Til slutt vil jeg vurdere oppgavens kvalitet basert på dennes validitet og reliabilitet og vurdere min studies begrensninger.

### 3.1 Valg av metode

En forskningsmetode kan beskrives som den fremgangsmåten en forsker bruker for å finne svar på forskningsspørsmålene som studien forsøker å finne svar på (Furseth & Everett, 2012, s. 127–128). For å finne svar på forskningsspørsmålene studien stiller, kan ofte flere ulike metoder føre frem til svaret, men det handler da om at man må finne metoden som man mener best egner seg til å finne svarene (Furseth & Everett, 2012, s. 128; Silverman, 2011, s. 45). Likevel peker Silverman (2011, s. 45) på at studenter ofte velger metoder som ikke passer med emnet de skal ta for seg.

Jeg har valgt lærebokanalyse som inngang i min undersøkelse for å si noe om nynorsk som sidemål i skolen. Selv om de fleste pedagogiske og didaktiske studier bruker datainnsamlingsmetoder som ulike intervjumetoder og observasjoner (Kleven, 2014, s. 34), er det ikke metoder som passer til problemstillingen min. I inngangen til nynorsk som sidemål kunne jeg også gjort intervjuer med elever og lærere eller observert nynorskundervisning i en bokmålsklasse, men i og med at jeg skal gjennomføre en analyse av to læreverks hovedbøker, tre ungdomsskolebøker, ett for hvert trinn, skrevet for norskplanen i L97 og ett læreverk, felles for alle tre årstrinn, skrevet for norskplanen i LK20, mener jeg en kvalitativ innholdsanalyse er beste metode. Selv om innholdsanalyser ikke er mye brukt innenfor utdanningsforskning (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128; Silverman, 2011, s. 43), mener jeg en slik metode gir meg muligheten til å gå dypt inn i materialet og undersøke det nøye. Denne metoden gir muligheter til å strukturere funnene på en slik måte at det blir mulig å se tydelige mønstre og temaer som går igjen i materialet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Dette er spesielt viktig med tanke på at jeg analyserer to ulike læreverks skrevet med omtrent 20 års mellomrom og skal se etter endringer som har funnet sted i disse. Her er det likevel viktig å påpeke at analysen min vil bli påvirket på den måten at det er mine personlige tolkninger av materialet som vil ligge til grunn for funnene som presenteres (Creswell &

Miller, 2000, s. 125). Dette vil være med på å påvirke hvordan sammenligningen av de to læreverkene blir og hvordan jeg ser utviklingen av nynorsken som sidemål. Dette er et poeng jeg også vil komme tilbake til når jeg skal vurdere validiteten til undersøkelsen min senere i kapittelet.

### **3.2 Utvalg**

Med den begrensede tiden til rådighet som en 30-poengs masteroppgave har, er det viktig at utvalget ikke er større enn at prosjektet er gjennomførbart. Og i og med at jeg skal gjøre en kvalitativ undersøkelse, er det ingen egentlige kriterier for hvor lite materialet kan være (Silverman, 2011, s. 46). Så lenge datamaterialet kan benyttes til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og at forskeren ikke overser viktig informasjon som finnes utenfor utvalget, så er utvalget godt nok (Furseth & Everett, 2012, s. 135). Datamaterialet må altså være stort nok til at viktig informasjon ikke blir utelatt, samtidig som at utvalget må være lite nok til at det ikke blir overveldende.

Min studie er ikke ment til å ta for seg store mengder data og vil ikke ha som hovedmål å at funnene som gjøres i studien skal være generaliserbare. Jeg ønsker med denne studien å bidra på forskningsfeltet med studier av læremidler i skolen, og ønsker å se hva disse kan ha å si for hva elevene kan bruke lærebøkene til i klasserommet. I tillegg gjør jeg et utvalg i det materialet jeg har. Jeg gjør ikke en helhetlig analyse av begge læreverkene, men fokuserer som sagt på fremstilling av nynorsken i grunnbøkene i læreverkene. Begrunnelsen for dette ligger i tidligere studier om bruk av lærebøker i norsk. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 94) fant i en studie at andre bøker enn læreverkenes basisbøker som ble lite brukt i arbeidet i norskfaget og «[...] undervisningen som var basert på lærebøker, la seg tett opp til lærebokens fokus, tekstvalg og oppgaver». Dermed velger jeg å gjøre en grundigere analyse av grunnbøkene til de to læreverkene, og i dissebøkene er det i hovedsak definerte nynorskkapitler som er undersøkt. Et unntak er likevel gjort i forbindelse med nynorskoppgaver. Mer om dette senere i kapittelet.

Ved å se på ett aspekt ved lærebokens fremstilling av fagstoff, har man mulighet til å virkelig fordype seg i materialet i innholdsanalysen. Dette kalles konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). På denne måten kan min studie sees på som en videreføring og utfylling av tidligere forskning (Furseth & Everett, 2012, s. 130). Som vi så i

teorikapittelet, så har Benthe Kolberg Jansson (2004) skrevet en rapport om nettopp nynorsk som sidemål i bokmåls lærebøker. Her så hun på hvordan disse forholdt seg til den gjeldende læreplanen L97. Det jeg skal gjøre i denne studien er å ta for meg nynorsk som sidemål blant annet i nettopp noen av lærebøkene Jansson undersøkte, grunnbøkene i *Språk og sjanger*-læreverket. Til forskjell skal jeg her sammenligne disse med en grunnbok i et nyere læreverkverk og heller se på utviklingen nynorsken som sidemål har gjennomgått fra gammelt læreverk til nytt. Jeg ønsker altså å tilføre feltet noe nytt i et tema som til stadighet blir undersøkt og rapportert.

Videre skal jeg gjøre rede for valgene som er gjort med tanke på datamaterialet som er valgt og hvilke deler av materialet som er undersøkt.

### **3.2.1 Valg av lærebøker**

Et viktig poeng når det kommer til valg av lærebøker, er å velge bøker som er relevante. Jeg ønsker å undersøke læreverk før og nå og se på elevenes grunnbøker i disse læreverkene og hvordan fremstillingen av nynorsk som sidemål har endret seg i fra det eldste til det yngste læreverket. Dermed velger jeg to læreverk, et «nytt» og «ett» gammelt. Mye av årsaken til ønsket om å undersøke lærebøker er, som tidligere nevnt at det er kommet en ny læreplan, LK20. Dermed vil én av lærebøkene være skrevet for LK20. Når det da kom til det «gamle» læreverket, falt jeg ned på at et det burde være skrevet for en læreplan skrevet før LK06 – Kunnskapsløftet. Grunnen til dette, er at selv om LK20 fremstår som en helt ny læreplan, har den utgangspunkt i en grundig revidering av LK06. Derfor valgte jeg at det «gamle» læreverket skulle være skrevet for L97, den siste læreplanen før LK06. Som vi har sett i teorikapittelet, så markerte LK06 et tydelig brudd med L97, med stor endring i utforming av læreplanen og visjonen for den. Dette gjør det derfor interessant å gjøre en undersøkelse som tar for seg lærebøker før og etter LK06. For å få et sammenligningsgrunnlag i utvikling, ønsket jeg også at disse grunnbøkene i de to læreverkene skulle være utgitt av samme forlag, om mulig. Dette vil gi en bedre sammenligning fordi jeg kan tolke lærebøkene som en direkte videreføring av dette forlagets arbeid med lærebøker.

Når det kom til hvilke bøker fra hvilket forlag jeg skulle ta for meg, ble valget enkelt. Det ble lærebøkene til Gyldendal undervisning. Deres læreverk *Kontekst* som er kommet i ulike utgaver etter LK06 etter hvert som denne er blitt revidert, er et mye brukt læreverk skolen i

dag (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94). I tillegg er et viktig prinsipp man ikke kommer utenom når det kommer til utvalget man ønsker å undersøke, er at det må være tilgjengelig (Furseth & Everett, 2012, s. 134). Av de tre forlagene jeg kontaktet med forespørsel om tilgang til lærebøker, Gyldendal, Aschehoug og Fagbokforlaget, fikk jeg tilgang til læreverkene skrevet for LK20 av både Gyldendal og Fagbokforlaget. Av disse var det kun Gyldendals lærebøker skrevet for L97 som var tilgjengelige på Nasjonalbibliotekets hjemmesider på internettet. Dermed falt valget på bøkene fra Gyldendal undervisning. Oversikten over hvilke bøker dette innebærer, vises i tabell 3.1:

**Tabell 3.1 – Oversikt over lærebøker i de to læreverkene *Språk og sjanger* og *Kontekst***

| Forlag/læreplan  | L97  | LK20  |
|------------------|--|---|
| <b>Gyldendal</b> | <i>Språk og sjanger 8: Grunnbok</i> (1997)<br><i>Språk og sjanger 9: Grunnbok</i> (1998)<br><i>Språk og sjanger 10: Grunnbok</i> (1999)<br><i>Kursboka 8-10: grammatikk rettskriving og tegnsetting</i> (1997)<br><i>Nynorskboka 8-10: Språklære med oppgaver</i> (1997) | <i>Kontekst 8-10 Basis</i> (2020)<br><i>Kontekst 8-10 Tekster 5</i> (2020)<br><i>Kontekst 8-10 Nynorsk</i> (2020) |

I tabell 3.1 vises de bøkene fra Gyldendal undervisnings norskbøker som gjelder for elevene, og som finnes som trykte læremidler. Nettressurser har jeg ikke vurdert i utvalget, da jeg ønsker å få en så lik sammenligning som mulig mellom læreverkene, og som nevnt over, er det viktig å ikke gape over for mye i utvalget. Videre ser vi av tabellen at begge læreverk har egen nynorskbok. Likevel har jeg endt opp med å bare analysere grunnbøkene til de to læreverkene, med den tidligere nevnte begrunnelsen at det i hovedsak er grunnbøkene som brukes i undervisningen i klasserommet (se f.eks. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Dermed velger jeg å gjøre en grundigere analyse av grunnbøkene til de to læreverkene. Disse bøkene er da: *Språk og sjanger 8*, *Språk og sjanger 9* og *Språk og sjanger 10*, skrevet for L97 og *Kontekst 8-10 Basis*.

### 3.2.2 Valg av kapitler

Neste steg i arbeidet med utvalget etter å ha valgt lærebøkene, er å identifisere nynorskkapitler i de valgte bøkene. Tradisjonelt har gjerne lærebøker inneholdt egne kapitler om sidemål. I denne prosessen har jeg i hovedsak brukt tre kriterier for valg av kapitler. 1) kapitlertittel, 2) formålsbeskrivelser i begynnelsen av kapitlene og 3) innhold. Tabell 3.2 viser kapitlene som ligger til grunn for analysen:

**Tabell 3.2: Oversikt over kapitler som inngår i studieobjektet for denne oppgaven**

| <b>Nynorskkapitler i <i>Språk og sjanger-bøkene:</i></b>   | <b>Nynorskkapitler i <i>Kontekst 8-10:</i></b>  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- 8: «Litt om nynorsk som arbeidsspråk»</li><li>- 9: «Nynorsk»</li><li>- 10: «Nynorsk»</li></ul> | Under <i>Kapittel 8: Språkssystemet – nynorsk og bokmål</i> <ul style="list-style-type: none"><li>- «Kurs 8.2: Bokmål og nynorsk – sammenlikning»</li><li>- «Kurs 8.3: Nynorsk – substantiv, pronomener, determinativ og adjektiv»</li><li>- «Kurs 8.4 Nynorsk – verb»</li><li>- Utenfor kurs: «Lag tekstar på nynorsk»</li></ul> |

Som vi ser av tabellen, er det valgt ut tre kapitler i *Språk og sjanger-bøkene* og for *Kontekst 8-10 Basis* 3 kurs i tillegg til et utenfor kurs «Lag tekstar på nynorsk», alle under «Kapittel 8: Språkssystemet – nynorsk og bokmål». Mer om disse i avsnittene under. Bøkene er med andre ord bygget opp forskjellig. *Språk og sjanger-bøkene* er bygget opp med ulike kapitler som tar for seg ulike temaer. I kapitlene i *Språk og sjanger 9* og *10*, utgjør kapitlene «Nynorsk» hvert sitt kapittel. I *Språk og sjanger 8* utgjør ikke det jeg har definert som nynorskkapittel et eget kapittel i boken, noe jeg vil komme tilbake til. Når det kommer til oppbygningen av *Kontekst 8-10 Basis*, er denne delt i 5 hoveddeler. Hver av disse delene er delt inn i «Kapitler», og i de fleste kapitlene finnes det flere «Kurs». Disse kursene utgjør omtrent samme omfang som kapitlene i *Språk og sjanger-bøkene*. Derfor har jeg valgt å definere de valgte kursene i *Kontekst 8-10 Basis* som nynorskkapitler.

Når det gjelder nynorskkapitlene i *Språk og sjanger-bøkene*, så ser vi at det er ett kapittel per bok som er definert som nynorskkapittel. I boken for 8. trinn er det kun en dobbeltside som er dedikert nynorsken. Denne dobbeltsiden har tittelen «Litt og nynorsk som arbeidsspråk» og er plassert mellom kapittel 4 «Fortelling» og kapittel 5 «Tegneserier – en måte å fortelle på». Denne dobbeltsiden er i innholdsfortegnelsen til boken ikke definert som et eget kapittel, men fordi den likevel oppfyller kriteriene jeg har satt for valg av kapitler, først og fremst tittel og innhold, så innlemmer jeg det i utvalget.

Når det gjelder kapitler i *Språk og sjanger 9* og *Språk og sjanger 10*, er disse tydeligere markert. Ser vi på innholdsfortegnelsene bøkene, så ser vi at henholdsvis kapittel nummer 13 og 11, heter «Nynorsk». Disse kapitlene tar for seg ordklassene og bøyningmønstrene for det nynorske formverket. Disse to kapitlene er plassert bakerst i hver sin bok av innholdskapitlene, og foran «Litteraturhistorisk tidslinje» og oppslagsdel.

I *Kontekst 8-10 Basis* er det å definere nynorskkapitler noe mer komplisert. Boken er ikke oppdelt etter tradisjonelle kapitler slik som vi ser i *Språk og sjanger*-bøkene. Boken er delt inn i 5 hoveddeler. Disse delene er så delt inn i store kapitler, og disse igjen er delt inn i det som kalles kurs. Sammenligner vi kursene i *Kontekst 8-10 Basis* med størrelsen på kapitlene i *Språk og sjanger*-bøkene, så ser vi at disse utgjør omtrent samme omfang. Dermed ser vi av tabell 3.2 at det er 3 kurs som oppfyller de definerte kriteriene på hva som er nynorskkapitler. Alle disse «kursene» er plassert under det større kapittel 8 «Språksystemet – nynorsk og bokmål». Disse kapitlene er: «Kurs 8.2: Bokmål og nynorsk – sammenlikning», «Kurs 8.3: Nynorsk – substantiv, pronomen, determinativ og adjektiv», «Kurs 8.4 Nynorsk – verb». I tillegg har jeg innlemmet en dobbeltside direkte plassert etter kurs 8.4 som en del av materialet: «Lag tekstar på nynorsk». Dette er en dobbeltside med skriveoppgaver på nynorsk og tilfredsstillende dermed kriteriene jeg har satt til innhold. Grunnen til at jeg ikke har definert «Kurs 8.1 Utforsk grammatikk – ordklasser, setningsledd og setninger» som et nynorskkapittel, er at dette er et rent grammatikk-kapittel for det norske språket, og ikke spesifikt rettet mot hverken bokmål eller nynorsk.

### **3.2.3 Valg av analysekategorier**

Når jeg skal se på hvordan fremstillingen av nynorsk som sidemål har endret seg mellom lærebøker skrevet for ulike læreplaner, er jeg nødt til å strukturere innholdet i kategorier som gjør det mulig å få en god oversikt over materialet (Larsen, 2017, s. 115). Samtidig må jeg kunne utføre en analyse av materialet i bøkene med de samme kriteriene for å faktisk kunne sammenligne fremstillingen i de ulike lærebøkene. Dette er også, som nevnt i kapittel 3.1, grunnen til at jeg velger å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av materialet. I tabell 3.3 følger en oversikt over de 4 kategoriene jeg har valgt å dele innholdet i nynorskkapitlene i. Hvordan jeg har kommet frem til innholdet i de fire analysekategoriene redegjøres under tabellen.

**Tabell 3.3 - Analysekategorier**

| <b>Kategori</b> | <b>Spesifisering</b>   |
|-----------------|--|
| <b>Omfang</b>   | Omfang av hovedtematikk nynorsk i basisbok/elevbok i L97- og LK20-bok <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antall definerte nynorskkapitler i hver av bøkene</li> <li>• Antall sider i nynorskkapitlene</li> </ul>   |
| <b>Tematikk</b> | Tematisk analyse av hvilke temaer som berøres innenfor brødteksten i nynorskkapittelet. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatikk og rettskrivning</li> <li>• Sammenligning av bokmål og nynorsk</li> <li>• Litteratur og kultur</li> <li>• Nynorsk som bruksspråk</li> </ul>          |
| <b>Oppgaver</b> | Analyse av oppgaver i grammatikk-kapittelet <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antall oppgaver totalt</li> <li>• Oppgaver som handler om grammatikk</li> <li>• Oppgaver som handler om å benytte nynorsk</li> <li>• Oppgaver som handler om sammenligning av bokmål og nynorsk.</li> </ul> |
| <b>Tekster</b>  | Tekster i kapittelet (utover brødteksten) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antall nynorsktekster som er hentet inn</li> <li>• Genre som er representert</li> <li>• Forfattere som er representert</li> </ul>   |

### **Omfang**

Av tabell 3.3 ser vi at første kategori er «Omfang». Kriteriene for hva som utgjør omfang er følgende: 1) Antall kapitler definert som nynorskkapitler i hvert læreverkt, sett opp mot antall kapitler til sammen, og 2) Andel av sideomfanget som utgjør disse nynorskkapitlene/-sidene mot hvor mange sider hele læreverkets grunnbøker og grunnbok har totalt.

### **Tematikk**

I kategorien «tematikk» blir selve brødteksten i de definerte nynorskkapitlene undersøkt. Brødteksten i et læreverkt er selve hovedteksten som utgjør mesteparten av det som står på hver enkelt side. Her har jeg lest igjennom kapitlene og kodet temaer i brødteksten i margin i bøkene. Kodene ble så slått sammen til de fire analysekategoriene «Grammatikk og rettskrivning», «Sammenligning av bokmål og nynorsk», «Om skriving på nynorsk» og «Litteratur og kultur». Med «grammatikk og rettskrivning» menes brødtekst som tar for seg nynorsk språkføring og gjennomgang av ordklasser. Disse har til hensikt å gi elevene kunnskap om bøyingsmønstre på nynorsk. Med «sammenligning av bokmål og nynorsk» menes passasjer der brødteksten har en komparativ tilnærming til de to skriftspråkene på et tekstlig nivå som omhandler setninger og språkføring, og ikke grammatikk. Med «om skriving på nynorsk» mener jeg all informasjon som tar for seg hvordan man skriver nynorsk.



Og med «litteratur og kultur» mener jeg all informasjon som tar for seg noe som omhandler litteratur og kultur som ikke er produsert ene og alene for skolekonteksten, og ikke det omhandler det nynorske skriftspråket i seg selv.

## Oppgaver

Den tredje analysekategorien er «oppgaver». I sin gjennomgang av norskfagets forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa i fagets oppgavekultur (Bakken & Andersson-Bakken, 2016), definerer Bakken & Andersson-Bakken en oppgave som «en peritekst som utfører en språkhandling av klassen direktivhenvendt til eleven» (2016, s. 15). Sagt med enklere språk, er dette tekst som står utenfor hovedteksten (brødteksten), og ber eleven gjennomføre en gitt handling, altså løse en oppgave. Som de skriver videre, er det som oftest uproblematisk å finne oppgavene da de er skilt fra hovedteksten i form av å være markert med bokstaver og tall (2016, s. 15). I utvelgelsen av oppgavene har jeg dermed valgt alle oppgaver som i nynorskkapitlene er skilt fra hverandre med tallmarkører og bokstaver. Dermed utgjør alle oppgavene man finner i de definerte nynorskkapitlene «nynorskoppgaver».

I tillegg til dette har jeg også valgt ut noen få andre oppgaver. I arbeidet med lærebøkene, har jeg benyttet digitale versjoner av både *Språk og sjanger*-bøkene og *Kontekst 8-10 Basis*. Disse versjonene har en søkefunksjon som gjør det mulig å søke etter spesifikke ord og uttrykk hvor som helst i bøkene. Derfor har jeg valgt å innlemme i oppgavematerialet alle oppgaver utenfor de definerte nynorskkapitlene som inneholder ordene «nynorsk» eller «sidemål» og da definere disse også som «nynorskoppgaver». Den endelige oversikten over antall definerte oppgaver i nynorskkapitlene vises i tabellen under:

**Tabell 3.4 – Oversikt over antall definerte nynorskoppgaver i lærebøkene**

|                 | <i>Kontekst (2020)</i>                   |   | <i>Språk og sjanger (1997-1999)</i>      |   |
|-----------------|--|---|--|---|
|                 | <i>Nynorskoppgaver i nynorskkapitler</i> | <i>Nynorskoppgaver i andre kapitler</i> | <i>Nynorskoppgaver i nynorskkapitler</i> | <i>Nynorskoppgaver i andre kapitler</i> |
| Antall oppgaver | <b>106</b>                               | <b>21</b>                               | <b>85</b>                                | <b>5</b>                                |
| Totalt:         | <b>127</b>                               |   | <b>90</b>                                |   |

For at analysen av de ulike lærebøkene skal kunne sammenlignes, må kriteriene være like for de alle. Som vi ser av tabellen utgjør de definerte nynorskoppgavene som står utenfor

nynorskkapitlene en relativt liten andel i *Språk og sjanger*-bøkene. Omtrent 5,56 %, og sånn sett kunne vært droppet. Derimot om vi ser på oppgavene i *Kontekst 8-10 Basis*, så utgjør nynorskoppgavene som står utenfor nynorskkapitlene en ikke ubetydelig andel, omtrent 16,54 % av det totale antallet. Dermed var det nødvendig å innlemme definerte nynorskoppgaver utenfor nynorskkapitlene.

### **Tekster**

Når det kommer til tekster, ser vi av tabell 3.3 at dette gjelder alle innlemmede tekster i nynorskkapittelet, som ikke er en del av brødteksten, men eksterne tekster brakt inn utenfra. Det betyr at alle eksterne tekster som er innlemmet i nynorskkapitlene, er relevante. Tekstene er talt i antall og kodet etter sjanger. Hvilke forfattere som er innlemmet i grunnbøkene er også interessant å se på, for som jeg viste under delkapittel 3.2.1, viser det seg at grunnbøkene brukes mest i skolen også i arbeid med litteratur (jf. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

## **3.3 Presentasjon av kodene i analysekategoriene**

For å analysere innholdet i datamaterialet man har som studieobjekt, er det viktig å utvikle koder som en fremgangsmåte til å skape «oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av [materialets] innhold» (Grønmo, 2004, s. 266). På denne måten blir hver analysekategori delt inn i koder som brukes i analysen av hver kategori. Kodene er utarbeidet i løpet av arbeidet med materialet, og basert på innholdet jeg har funnet i lærebøkene. Dermed vil disse kodene klassifiseres som induktive (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40) fordi de er hentet ut som følge av arbeid med lærebøkene og ikke deduktive koder som er fastsatt før arbeidet med materialet begynte. Induktiv koding kan også kalles «åpen koding» (Grønmo, 2004, s. 268; Larsen, 2017, s. 115). I det følgende vil jeg presentere de kodene jeg har laget for å analysere de ulike kategoriene i læreverkene. Under hver kode vil jeg også kommentere noen utfordringer ved kodingen.

### **3.3.1 Omfang**

Tabellen under viser sideantallet som nynorskkapitlene har i lærebøkene. En mer utførlig tabell finnes under analysekapittelet. Som vi ser av tabell 3.5 er ikke kapitlene i seg selv kodet. Tabellen viser oversikten over de definerte nynorskkapitlene og hvor mange sider de utgjør.

**Tabell 3.5 – Oversikt over omfanget av nynorskkapitlene i læreverkene**

| Bok/kapittel                            | Sidetall i bok | Antall sider | Antall sider til sammen i hvert verk |
|---|----------------|--------------|--------------------------------------|
| <i>Språk og sjanger 8</i>               | s. 92-93       | 2            | 25                                   |
| <i>Språk og sjanger 9</i>               | s. 228-239     | 12           |                                      |
| <i>Språk og sjanger 10</i>              | s. 241-251     | 11           |                                      |
| <i>Kontekst – 8.2</i>                   | s. 312-319     | 8            | 28                                   |
| <i>Kontekst – 8.3</i>                   | s. 320-329     | 10           |                                      |
| <i>Kontekst – 8.4</i>                   | s. 330-337     | 8            |                                      |
| <i>Kontekst – dobbeltside etter 8.4</i> | s. 338-339     | 2            |                                      |

### 3.3.2 Tematikk

Som vi ser av tabell 3.6, så viser denne hvilke temaer brødteksten i nynorskkapitlene er delt inn i. De fire temaene som brødteksten er delt inn i, er koder jeg har utarbeidet induktivt i gjennomlesningen av kapitlene.

**Tabell 3.6 – Oversikt over tematiske inndelinger av brødteksten i norskkapitlene**

| Læreverk                | Temaer                          |
|-------------------------|---------------------------------|
| <i>Språk og sjanger</i> | Grammatikk og rettskrivning     |
|                         | Sammenligning bokmål og nynorsk |
|                         | Litteratur og kultur            |
|                         | Nynorsk som bruksspråk          |
| <i>Kontekst</i>         | Grammatikk og rettskrivning     |
|                         | Sammenligning bokmål og nynorsk |
|                         | Litteratur og kultur            |
|                         | Nynorsk som bruksspråk          |

### 3.3.3 Oppgaver

Tabell 3.7 viser hvilke koder som nynorskoppgavene er delt inn i. Nynorskoppgaver har jeg definert som alle oppgavene i de definerte nynorskkapitlene, i tillegg til disse oppgavene som står utenfor de definerte nynorskkapitlene, men som inneholder ordene «nynorsk» eller «sidemål».

**Tabell 3.7 – Oversikt over oppgavetyper av definerte nynorskoppgaver**

| Hovedkategori av oppgaver            | Underkategori av oppgavetyper                                       |
|--------------------------------------|---|
| <i>Bruke nynorsk</i>                 | Skrive på nynorsk   |
|                                      | Lese nynorsk  |
|                                      | Høytlesning av nynorsk tekst  |
| <i>Sammenligne bokmål og nynorsk</i> | Sammenligne bokmål og nynorsk                                       |
|                                      | Refleksjon rundt bruk av nynorsk/sidemål                            |
|                                      | Omsetting bokmål/nynorsk  |
|                                      | Forskjell på talemål og skriftspråk                                 |
| <i>Grammatikk-oppgaver</i>           | Slå opp i ordliste  |
|                                      | Bruke ord i en tekst til å lage egen ordliste                       |
|                                      | Lete og finne ord i ulike ordklasser og bøye disse (bøyningsregler) |
|                                      | Skrive om en tekst til en annen verbtid                             |
|                                      | Forklare ords betydning og tilhørighet i ordklasse                  |

Tabell 3.7 viser hvordan alle de definerte nynorskoppgavene er kodet. Kodene her er også laget induktivt i arbeidet med gjennomgangen av alle oppgavene. Kodene er dannet med bakgrunn i hva oppgaven ber eleven om å gjøre. Deretter er de så kodet som en av de 12 kodene som i tabellen står under boksen «oppgavetyper». Som vi ser, er også oppgavetyperne kodet inn i tre hovedkoder. Disse er 1) Bruke nynorsk, (som da viser til oppgaver hvor elevene skal enten skrive eller lese nynorsk) 2) Sammenligne bokmål og nynorsk (som er oppgaver som tar for seg de to skriftspråkene og på ulikemåter ber elevene sammenligne disse) og 3) Grammatikkoppgaver (dette er oppgaver som tar for seg bøyningsmønstre, eller ber elevene lete etter ord i gitte ordklasser, eller omskrive tekster fra en verbtid til en annen). Disse tre kodene ble utviklet for å lettere systematisere og sortere de kodene som ble laget i arbeidet med oppgavene. I analysekapittelet vil jeg trekke frem eksempler fra hver eneste kode og vise hvordan oppgavene er bygget opp og utformet.

### 3.3.4 Tekster

Tabell 3.8 viser oversikten over eksterne tekster som utgjør deler av de definerte nynorskkapitlene.

**Tabell 3.8 – Oversikt over eksterne tekster brukt i de definerte nynorskkapitlene**

| Læreverk                | Sjanger            |
|-------------------------|--------------------|
| <i>Språk og sjanger</i> | Fabel              |
|                         | Vits               |
|                         | Eventyr (utdrag)   |
|                         | Omsettingstekster  |
|                         | Fortelling         |
|                         | Novelle            |
| <i>Kontekst</i>         | Tegneserie         |
|                         | Artikkel           |
|                         | Fortelling         |
|                         | Leserbrev (utdrag) |
|                         | Romanutdrag        |

Som vi ser, er det ikke de samme sjangerbetegnelse som går igjen for begge læreverk. Dette er fordi bruken, og refereringen til de ulike tekstene som er brukt, er meget ulik fra læreverk til læreverk. Dette bød på noen utfordringer i kodingen. For eksempel er det i nynorskkapittelet til *Språk og sjanger 8* lagt inn fabelen *Ulv! ulv!* med tydelig referanse til slutt: «Ein fabel etter Esop». Derimot er det ingen av de vitsene som man finner i *Språk og sjanger 9* som har referanse til hvor de er hentet fra. Likevel mener jeg det er lite trolig at lærebokforfatterne har valgt å konstruere vitsene til de formål som de brukes til i boken, enten det er som utfylling til brødteksten eller som en del av tekstmaterialet til en oppgave. Derfor er det rimelig å anta at disse tekstene er hentet utenfra og de er derfor definert som «eksterne tekster», og utgjør dermed en del av utvalget.

I *Kontekst 8-10 Basis* er det gjennomgående bedre markert hvor åpenbare eksterne tekster er hentet fra, da de aller fleste har en tydelig referanse enten før teksten, eller helt til slutt. Et eksempel på dette er romanutdraget fra boken *Mi briljante venninne* av Elena Ferrante på side 336. Det kommer tydelig frem at det er et romanutdrag, og under teksten er det tydelig markert forfatter og romanens navn.

### 3.4 Kvalitet i forskningsprosjektet

Når det kommer til kvalitet i forskning, er det viktig at det fremstår som etterrettelig og troverdig (Creswell & Miller, 2000, s. 124), og ikke minst redelig (Befring, 2016, s. 30). Det betyr at det skal være mulig for andre å gjennomføre prosjektet på måten som er beskrevet, med metodene og med det samme utvalget og i stor grad oppnå de samme resultatene. Her er det selvfølgelig viktig å poengtere at mennesker er forskjellige og tolker ting ulikt, og dermed

kan man likevel ende opp med nyanseforskjeller. Likevel skal hovedtrekkene være like. I det følgende vil jeg definere begrepene *validitet* og *reliabilitet* og vise hva jeg har gjort for å sikre at validiteten i prosjektet mitt. Jeg vil også si noe om studiens begrensninger.

### **3.4.1 Validitet og studiens begrensninger**

Begrepet validitet kan defineres som i hvilken grad studien som utføres er gyldig (Solbakken, 2019, s. 39). Dette går ut på at undersøkelsen må kunne svare på det den undersøker. Dermed er det viktig at datamaterialet man har valgt å undersøke står i stil med det man faktisk søker å finne svar på (Furseth & Everett, 2012, s. 135). Dersom det ikke er samsvar mellom problemstillingen og datamaterialet har studien liten grad av validitet. Videre kan man dele validiteten inn i indre og ytre validitet. Den indre validiteten kan defineres som at de resultatene som undersøkelsen fører med seg er gyldige for det utvalget man har laget (Johnson, 2013, s. 303; Solbakken, 2019, s. 41). Er de resultatene man finner frem til gyldige for det datamaterialet man har undersøkt? Når det gjelder ytre validitet, så handler dette om hvorvidt resultatene av undersøkelsen kan brukes til å si noe generelt om fenomenet som utvalget man har undersøkt, er en del av (Solbakken, 2019, s. 40).

For å sikre validitet i oppgaven min, har jeg gjort flere grep. I min studie ønsker jeg å undersøke hvorvidt fremstillingen av nynorsk som sidemål har endret seg i et læreverk skrevet for L97 til et læreverk skrevet for den nye LK20. I utvalget mitt har jeg to læreverk, ett skrevet for L97 og ett for LK20. Dermed er det en tydelig kobling mellom det jeg ønsker å undersøke og det datamaterialet jeg har (jf. Furseth & Everett, 2012). For å få en helhetlig og troverdig analyse, har jeg valgt ut fire kategorier som disse lærebøkene analyseres etter, og dermed søker å gjøre en rettferdig analyse av lærebøkene. Likevel har i to av kategoriene gått utenfor de definerte nynorskkapitlene. Dette gjelder kategoriene for omfang og oppgaver. Omfanget er nødt til å gå utover nynorskkapitlene, for å kunne si noe om hvor stor andel kapitlene utgjør av hele boken. I oppgavene har jeg gått utenfor nynorskkapitlene der jeg har funnet oppgaver som tar for seg enten nynorsk eller sidemål. Dette kan igjen sikre at de resultatene jeg kommer frem til er troverdige, og rettferdige overfor de lærebøkene jeg undersøker. Studien min har dermed indre validitet (jf. Furseth & Everett, 2012; Johnson, 2013; Solbakken, 2019). I analysen er det også viktig å være tydelig på at det er mine tolkninger av materialet som ligger til grunn for resultatene jeg presenterer. Her er det viktig å være ydmyk overfor det maktperspektivet jeg da sitter på og det er viktig å fremstå så redelig

og hederlig som mulig (Johnson, 2013, s. 304). Likevel er det også viktig å påpeke at jeg kun tar for meg hovedbøkene til læreverkene *Språk og sjanger* (1997-1999) og *Kontekst* (2020). Begge disse læreverkene har egne nynorskbøker beregnet på de elevene som har dette som sidemål. Men som tidligere nevnt er det hovedbøkene som i størst grad benyttes i klasserommet, og nynorsken som elevene da møter, er hovedsakelig den som finnes i hovedbøkene. Derfor kan undersøkelsen min fortsatt sies å være gyldig.

Når det gjelder den ytre validiteten, er undersøkelsen min heller dårlig. Som Johnson (2013, s. 305) påpeker, så er ikke målet til kvalitative undersøkelser å være generaliserbare. I min undersøkelse er det ikke mulig å si noe om fremstillingen av nynorsk som sidemål har endret seg mellom L97 og LK20 i alle lærebøker som er skrevet til disse på ungdomstrinnet. Jeg kan kun si noe om det som gjelder for mitt utvalg. Likevel kan resultatene gi en indikasjon på en utvikling, men det kan ikke konkluderes generelt på dette grunnlaget.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Når det kommer til oppgavens reliabilitet, så er denne vanskeligere å bedømme. Dette er blant annet fordi reliabilitet defineres ulikt i metodelitteraturen. Furseth & Everett definerer reliabilitet som hvor pålitelige datakildene man har, er (Furseth & Everett, 2012, s. 135). Dette går altså ut på at datakildene er troverdige og kan gi riktige og redelige svar på det som undersøkes. I mitt tilfelle så handler dette om hvorvidt de læreverkene jeg har valgt egner seg som kandidater til å gi svarene på det jeg søker. I tillegg handler reliabiliteten på om de svarene jeg finner er etterrettelige og troverdige. Ville andre funnet de samme svarene? I denne metodedelen har jeg forsøkt å på en så ryddig måte som mulig, gi leseren innsikt i de handlingene jeg har utført. Jeg har forsøkt å beskrive analysekategoriene nøye slik at undersøkelsen kan gjøres på nytt og fremdeles gi noenlunde samme resultat.

Tufte definerer reliabilitet som om «[...] hvorvidt undersøkelsen er gjennomført på en så god måte at man unngår tilfeldig feilregistrering av data» (Tufte, 2011, s. 82). Med denne definisjonen til grunn, så er det viktig at jeg i analysen ikke har gjort feil i kodingsprosessen av datamaterialet mitt. Her er det da snakk om at unøyaktigheter i min egen kodingsprosess, kan gjøre svarene jeg kommer frem til i analysen ikke stemmer med datamaterialet mitt, og at andre som gjennomfører undersøkelsen min, kan komme til andre svar enn de jeg presenterer. Dette er noe Solbakken også støtter i sin definisjon av reliabilitet, hvor han snakker om hvor

nøyaktige de svarene vi får, er i overenstemmelse med det vi undersøker (Solbakken, 2019, s. 44).

Dermed kan vi si at for at resultatene jeg kommer frem til i min studie skal være reliable, er det viktig at datamaterialet mitt er troverdige kilder for informasjon om de jeg ønsker å undersøke. I og med at jeg undersøker lærebøker som brukes i skolen, kan vi si at datakildene mine er troverdige. Dermed er det videre viktig at jeg har vært så nøye som mulig i kodingsarbeidet mitt, slik at de resultatene jeg kommer frem til i analysen, faktisk er nøyaktige i forhold til det lærebøkene søker å utrette. Jeg må altså gjengi innholdet i bøkene og analysere dette på en troverdig og korrekt måte, som gjør at andre kan gjennomføre samme undersøkelse og komme frem til de samme svarene.

### ***3.4.3 Studiens begrensninger***

Dette er en liten lærebokstudie som benytter seg av hovedbøkene til læreverk til å se etter endring i fremstillingen av samme emne med drøye 20 års mellomrom. Dette fører til flere begrensninger. For det første vil de resultatene jeg kommer frem til i stor grad være gjeldende kun for disse to læreverkene, og da kun grunnbøkene. Læreverkene i seg selv består av flere bøker, som vi så i tabell 3.1, og dermed vil ikke denne undersøkelsen kunne si noe om læreverkene som helhet. Likevel har jeg pekt på studier som viser at det er grunnbøkene som blir mest brukt av lærebøkene, og derfor kan undersøkelsen si noe om hvordan disse bøkene kan brukes i klasserommet. Studiens omfang gjør det umulig å si noe generelt om feltet, da antallet læreverk som er relevante for undersøkelsen, er langt flere enn de som undersøkes. Denne studien vil kunne bidra med innsikt på feltet med informasjon om utviklingen av lærebøkene til Gyldendal undervisnings lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Og siden *Kontekst* som tidligere nevnt er et mye brukt læreverk i skolen, kan denne studien bidra med innsikt i hvordan dette læreverket kan brukes for å hjelpe elevene med å oppnå kompetansemålene i læreplanen. Men funnene som her presenteres, vil ikke kunne si noe generelt om lærebøkens tilnærming til fagfeltet «nynorsk som sidemål», men kun si noe om disse to læreverkens tilnærming.



## 4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere analysen av de grunnbøkene i de to læreverkene basert på analysekategoriene som ble presentert i metodekapitlet. Analysekapitlet er dermed delt opp i 4 delkapitler som tar for seg hver sin analysekategori. Hvert delkapittel oppsummeres for seg selv. Avslutningsvis i kapitlet kommer en oppsummering av analysen og funnene som er gjort, da med tanke på endringer mellom *Språk og sjanger*-bøkene skrevet for L97 og *Kontekst 8-10 Basis* skrevet for LK20. Dermed kan jeg si noe om utviklingen og endringene som har funnet sted mellom de to læreverkene, og således indirekte kunne si noe om hvilken betydning dette har for hvordan bokmålselevne møter nynorsken på ungdomstrinnet og hvordan de kan jobbe med nynorsken.

### 4.1 Omfang

Dette delkapitlet tar for seg omfanget av nynorsk utgjør i grunnbøkene hos de to læreverkene. Hvor stor del av det totale antallet sider utgjør nynorsksidene? I hvilken grad har dette endret seg mellom bøkene skrevet for L97 og boken skrevet for LK20? Disse bøkene er som nevnt valgt for å kunne si noe om hva elevene møter av nynorskundervisning i bøkene gjennom hele ungdomstrinnet. Bøkene fra *Språk og sjanger* skrevet for L97 er altså 3 bøker, ett for hver trinn på ungdomstrinnet, og boken *Kontekst 8-10 – Basis* er én bok ment for bruk gjennom hele ungdomstrinnet. Her er det dermed opp til læreren å bestemme hva som skal gjennomgå når. Hos *Språk og sjanger* er læreren mer bundet opp til å følge bøkene for hvert trinn, da disse er så tydelig delt i en bok for 8. trinn, en for 9. trinn og en for 10. trinn. Under følger en tabell som viser omfanget de definerte nynorskkapitlene utgjør i de valgte læreverkene:

**Tabell 4.1 – Antall sider i nynorskkapitler i de valgte læreverkene**

| Bok/kapittel                            | Sidetall i bok | Antall sider | Antall sider til sammen i hvert verk | Antall sider i kapitlene i bøkene | Prosentandel nynorsksider av totalt antall sider |
|---|----------------|--------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--|
| <i>Språk og sjanger 8</i>               | s. 92-93       | 2            | 25                                   | 264 (s. 6-269)                    | 25/785<br>≈ 3,18 %                               |
| <i>Språk og sjanger 9</i>               | s. 228-239     | 12           |                                      | 258 (s. 6-263)                    |  |
| <i>Språk og sjanger 10</i>              | s. 241-251     | 11           |                                      | 263 (s. 8-271)                    |  |
| <i>Kontekst – 8.2</i>                   | s. 312-319     | 8            | 28                                   | 411 (s. 8-418)                    | 28/411<br>≈ 6,81 %                               |
| <i>Kontekst – 8.3</i>                   | s. 320-329     | 10           |                                      |                                   |  |
| <i>Kontekst – 8.4</i>                   | s. 330-337     | 8            |                                      |                                   |  |
| <i>Kontekst – dobbeltside etter 8.4</i> | s. 338-339     | 2            |                                      |                                   |  |

Tabell 4.1 viser antallet sider med nynorsk som finnes i hver av grunnbøkene hos *Språk og sjanger* og *Kontekst 8-10 – Basis* i de tidligere definerte nynorskkapitlene. Tabellen er delt opp etter sidene som utgjør nynorskkapitlene i de tre bøkene hos *Språk og sjanger*, og for de kapitlene i *Kontekst 8-10* som tidligere er definert som nynorskkapitler. Dette er altså alle nynorskkapitlene i grunnbøkene i disse to læreverkene skrevet for henholdsvis L97 og LK20. Jeg vil nå ta for meg omfanget av de to læreverkene og starter med omfanget av nynorsk i *Språk og sjanger*-bøkene før jeg fortsetter med *Kontekst 8-10 – Basis*.

Av tabellen kommer det også tydelig frem at omfanget hovedbøkene utgjør, har endret seg tydelig fra L97 til LK20. Det at bøkene for L97 er delt i tre ulike bøker med én bok for hvert trinn, medfører at det totale omfanget norsk-bøkene utgjør i *Språk og sjanger* er hele 374 sider mer enn det totale antallet sider som utgjør *Kontekst 8-10 – Basis*. Dette vil naturligvis føre til endringer i omfanget av nynorsk i disse bøkene også. Dette kommenteres videre i avsnittene under.

#### **4.1.1 – Omfang i Språk og sjanger-bøkene**

Av tabellen ser vi at omfanget på de definerte nynorskkapitlene i *Språk og sjanger*-bøkene, utgjør de 25 sidene med nynorsk omtrent 3,18 % prosent av det totale antallet sider i de tre bøkens totale sideantall. Dette utgjør en forholdsvis liten andel. Hovedvekten av dette omfanget finner vi i bøkene for 9. og 10. trinn, hvor nynorsken er tildelt ett kapittel i hver bok. Disse kapitlene er også plassert bakerst i boken. Selv om det i seg selv ikke har noe å si i og med at man ikke jobber med læreboken fra perm til perm, men hopper frem og tilbake

avhengig av tema, så kan plasseringen likevel være et signal om at dette ikke har aller høyest prioritet i læreboka siden det står til slutt. Men i disse to bøkene er altså nynorsken en likeverdig del av kapitlene i ved å utgjøre et eget tema, men den er da ikke integrert i det større bildet av «norskfaget».

For *Språk og sjanger 8* utgjør nynorsken kun en dobbeltside med overskriften «Litt om nynorsk som brukspråk». Her er kapittelet ikke plassert bakerst i boken etter alle de andre kapitlene, men midt imellom kapitlene «Fortelling» (s.48-91) og «Tegneserie – en måte å fortelle på» (s.94-115). Her får nynorsken dermed et litt annet fokus enn i de to senere bøkene, ved at det i 8. klasseboken ikke er plassert bakerst. Denne dobbeltsiden fremstår som en introduksjon til nynorsken for elevene på 8. trinn, og kan ved plasseringen i boken gi et annet inntrykk av at nynorsken kanskje står litt mer sentralt, ettersom at dobbeltsiden ikke er plassert bakerst i boken.

#### **4.1.2 – Omfang i Kontekst 8-10 Basis**

Når det gjelder omfanget av nynorskkapitlene i *Kontekst 8-10 Basis*, så utgjør disse omtrent 6,81 % av det totale antallet sider i kapitlene i hele boken. Her er det viet plass til 3 hele kapitler i tillegg til en dobbeltside med oppgaver. De aktuelle sidene ligger direkte etter hverandre i boken, mot slutten av alt fagstoffet som læreverket presenterer. Her er også nynorskkapitlene likeverdige alle de andre kapitlene i boken når det kommer til størrelse og utforming. Og når det gjelder innlemming i boken som helhet, så er disse kapitlene lagt under en større del av boken som tar for seg norsk språk. Dermed er nynorskkapitlene ikke enkeltstående deler av fagstoffet i boken, men innlemmet i en større helhet.

#### **4.1.3 – Sammenligning av omfang i Språk og sjanger-bøkene og Kontekst 8-10 Basis**

Som vi ser av omfanget nynorskkapitlene utgjør i de to læreverkene, ser vi at omfanget har omtrent doblet seg fra 3,18 % i *Språk og sjanger*-bøkene til 6,81 % i *Kontekst 8-10 Basis*. Selv om dette fremdeles er en liten andel uansett, så er det en reell dobling. Et annet tydelig funn er at nynorsken fremstår som mer integrert i den nye læreboken *Kontekst 8-10 Basis*, enn i *Språk og sjanger*-bøkene, sett ut ifra kapitlenes plassering. De er generelt alle plassert til slutt i bøkene, men nynorskkapitlene i *Kontekst 8-10 Basis* er plassert inn i sammenhengen om språklæring generelt. LK20 indikerer jo at nynorsk og bokmål skal vurderes i økende grad

«sammen», og slik kan man lese at sammenhengen nynorskkapitlene i *Kontekst 8-10 Basis* er satt inn i er en konsekvens av dette.

## 4.2 Temaer som nynorskkapitlene tar for seg

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg brødteksten i nynorskkapitlene. De er kodet etter de temaene som ble presentert i metodekapittelet. Tabell 4.2 under viser antallet sider som ble kodet under de ulike temaene i hver av lærebøkene. *Språk og sjanger*-bøkene er her kodet sammen.

**Tabell 4.2 – Oversikt over den tematiske inndelingen av brødteksten i nynorskkapitlene**

| Læreverk                | Temaer                          | Antall sider | Antall kodede sider totalt | Andel av sidetallet     | Prosent totalt |
|-------------------------|---------------------------------|--------------|----------------------------|-------------------------|----------------|
| <i>Språk og sjanger</i> | Grammatikk og rettskrivning     | 16           | 24                         | $16/24 \approx 66,67\%$ | 100 %          |
|                         | Sammenligning bokmål og nynorsk | -            |                            | -                       |                |
|                         | Litteratur og kultur            | 2            |                            | $2/24 \approx 8,33\%$   |                |
|                         | Nynorsk som bruksspråk          | 6            |                            | $6/24 = 25\%$           |                |
| <i>Kontekst</i>         | Grammatikk og rettskrivning     | 13           | 23                         | $13/23 \approx 56,52\%$ | 100 %          |
|                         | Sammenligning bokmål og nynorsk | 10           |                            | $10/23 \approx 43,48\%$ |                |
|                         | Litteratur og kultur            | -            |                            | -                       |                |
|                         | Nynorsk som bruksspråk          | -            |                            | -                       |                |

Et første aspekt man kan merke seg, er at det i begge læreverk er flest sider som tar for seg nynorsk grammatikk og rettskrivning. Dette skyldes at begge læreverk har en gjennomgang av ordklassene med bøyingsmønster som utgjør en stor del av brødteksten i alle bøkene. Videre følger analysen brødteksten i de to læreverkene

#### **4.2.1 Grammatikk og rettskrivning**

Som vi ser av tabellen, ligger hovedvekten av brødtekstens tematikk i *Språk og sjanger*-bøkene rundt grammatikk og rettskrivning. Hele 60 % av sidene i nynorskkapitlene er lagt til denne koden. Dette er altså tekst som presenterer de ulike ordklassene og bøyningen av disse. Dette skyldes at det i *Språk og sjanger 9* og *10* vies mest plass til arbeid med ordklassene og hvordan disse bøyes. Likevel er dette kun en del av sannheten. Brødteksten i dette læreverket når det gjelder nynorskkapitlene er kortfattet. Om «inkjekjønn» står det følgende i *Språk og sjanger 9*:

*På bokmål bøyer vi hus slik: et hus – huset – hus – husa/husene. Korleis bøyer vi inkjekjønnsord på nynorsk? Studer teksten nedanfor: (Språk og sjanger 9, s. 234).*

Og om «hokjønn» står dette:

*På bokmål skriv vi ei jente – jenta – jenter – jentene. Korleis bøyer vi hokjønnsord på nynorsk? Studer teksten nedanfor: (Språk og sjanger 9, s. 233).*

Det samme ser vi om «hankjønn» (s. 231). Dette er alt som står om både «inkjekjønn» og «hokjønn» i *Språk og sjanger*-bøkene, og dette viser i stor grad hvordan disse bøkene legger opp til læring av ordklassene på nynorsk. I disse eksemplene ser vi altså at bøkene ikke definerer de ulike ordklassene, men går rett på sak. I disse eksemplene ser vi at læreverket ikke gir leseren noen oppskrift på hvordan bøyingsmønsteret for hvordan substantiv bøyes på nynorsk. Her legger brødteksten opp til at leseren selv skal finne ut hvordan substantiv bøyes i kjønn i på ved å benytte vedlagte tekster som utgangspunkt. Dermed legger læreverket opp til at leseren skal utvikle ferdigheter i substantivbøyning på egenhånd. I tillegg kan man lese dette som en komparativ tilnærming til grammatikken i og med at bøyingsmønsteret for bokmål er gitt. Dermed gjør dette leseren oppmerksom på forskjellene mellom bokmål og nynorsk bøyning.

I gjennomgangen av pronomen er det satt opp et skjema med oversikten over pronomenene som de er på nynorsk. Under skjemaet kommer en forklaring til skjemaet:

*Dei fire formene som er avmerkete i skjemaet, er dei det er lettast å gjere feil i. Legg difor merke til at 2. person fleirtal, subjektsform, heiter dere i bomål, de i nynorsk (Språk og sjanger 10, s. 247).*

Her fortsetter den komparative tilnærmingen til bokmål, men her blir elevene gjort oppmerksomme på noe som kan være vanskelig i nynorsk til sammenligning fra bokmål. Ulikt fra substantiv over er det her eksplisitte eksempler satt opp for å forklare bruken av pronomensordene. Et eksempel er som vi kan se her fra *Språk og sjanger 10* i omtalen av objektsformen *dykk*:

*B.m.: Dere kan ikke gjøre slik. Jeg gav dere en/ei bok.*

*N.n.: De kan ikkje gjere slik. Eg gav dykk ei bok.*

*(Språk og sjanger 10, s. 247).*

Her ser vi at det ikke er opp til elevene å finne ut hva pronomene er på nynorsk, men likevel får man muligheten til å se direkte forskjeller mellom bokmål og nynorsk når det gjelder pronomer. Det er altså her en tydelig komparativ tankegang i gjennomgangen av pronomer. Slik trigger dette det elevene kan fra før, og gir dem mulighet til å se sammenhenger direkte mellom bokmål og nynorsk.

I gjennomgangen av verb og adjektiv, er det ikke lagt vekt på en komparativ tilnærming. Om «adjektiv» står det i kun *Språk og sjanger 9* dette:

*På nynorsk gradbøyer vi dei fleste adjektiv slik:*

*sterk – sterkare – sterkast*

*enkel – enklare – enklast*

*(Språk og sjanger 9, s. 239).*

Videre følger oppgaver om adjektiv. Dette er altså alt som *Språk og sjanger*-bøkene sier om adjektiv. Her er det ingen definisjon av hva adjektiv er, eller hvordan disse brukes. Det eneste som kan sies å være gjort som pedagogisk tilnærming her, er markeringen av endelsene *-are* og *-ast*. Dette gir ikke en grundig innføring i adjektivbøyning. Her er det ingenting som tyder på at adjektiv har flere bøyingskategorier enn gradbøyning. Det er ingen ting i brødteksten som sier noe at adjektiv også har bøyingskategorier hvor adjektivenes bøyes etter kjønn og tall på substantivet det står til. Dette gir heller ikke eleven mulighet til å utforske ordklassen ved å finne mønsteret gjennom en eksempeltekst slik som i gjennomgangen av substantiv. Dette kan være fordi adjektivbøyningen i nynorsk er svært lik som bokmål. For når vi da sammenligner dette gjennomgangen av verb, så er denne mye grundigere. Den har ikke en

komparativ tilnærming, men forsøker å gi en enkel innføring til verb. I *Språk og sjanger 9* finner vi dette om inndelingen av svake verb:

*Dei svake verba kan vi dele inn i to hovedgrupper: verb som endar på -ar i presens (a-verb), og verb som ikkje endar på -ar i presens (Språk og sjanger 9, s. 236).*

Her gjør boken en stor forenkling i verbsystemet i nynorsk. Videre står det en forklaring på hvordan man kan finne ut om et verb er a-verb eller ikke. En slik huskeregel kan være nyttig for å gjøre skrivearbeidet lettere, fordi man ikke nødvendigvis trenger å slå opp i ordboken. Litt lenger ned på samme side står det: «Dei andre svake verba kan vi dele inn i fleire klassar, men der er flest e-verb.» Videre følger en gjennomgang av sterke verb. Her kunne teksten med fordel ha delt verb inn i tre hovedkategorier, som den jo indirekte gjør; a-verb, e-verb og andre verb. Poenget er å forsøke å gjøre nynorsken så tilgjengelig som mulig, og gi de verbene som brukes mest, mest plass. Likevel fører dette med seg at elevene ikke får en fullstendig gjennomgang av verb, og denne «andre»-kategorien som jeg mener burde vært med, får ingen plass overhodet. Når det kommer til de sterke verbene, står det blant annet følgende:

*Kva som er sterke verb, og korleis vi bøyer dei, må du òg lære deg etter kvart (Språk og sjanger 9, s. 236).*

I tillegg følger en liste med noen sterke verb med forklaringen «[f]elles for sterke verb på nynorsk er at dei ikkje får ending i presens.» (s. 237). Igjen får leseren en huskeregel som kan lette skrivearbeidet. Likevel er dette veldig lite informasjon om en så kompleks ordklasse som verb.

Går vi over til å se på grammatikk og rettskrivning i *Kontekst 8-10 Basis*, så ser vi at den skiller seg mye i fremstillingen av ordklassene fra *Språk og sjanger*-bøkene. Her er det to hele kapitler som er viet ordklassene. I kurs 8.3 møter leseren en gjennomgang av substantiv, pronomen, determinativ og adjektiv. Til forskjell fra *Språk og sjanger*-bøkene, så har ikke *Kontekst 8-10 Basis* en komparativ tilnærming til hvordan den gjennomgår ordklassene. Her ligger fokuset heller på en nøye gjennomgang av hver ordklasse. Forskjellen mellom de to læreverkene er størst i omtalen av adjektiv. I *Kontekst* finner vi en hel side som tar for seg ulike aspekter ved adjektivbøyning.

*Adjektiva blir bøyde etter kjønn og tal, det vil seie etter kjønnnet på substantivet dei er knytte til, og om det står i eintall eller fleirtal. (Kontekst 8-10 basis, s. 327).*

Videre følger flere bøyningsskjemaer for de ulike måtene man bøyer adjektiv på, inkludert gradbøying. Så som vi ser, inneholder gjennomgangen i *Kontekst* betydelig mer informasjon om adjektivbøying enn *Språk og sjanger*. Den samme tendensen ser vi i gjennomgangen av substantiv. Fokuset ligger ikke på at elevene skal finne mønsteret selv. Her vises det til tre skjemaer, ett for hvert kjønn, med bøyingsparadigmet til ordinære hankjønns-, hunnkjønns- og intetkjønnsord. I disse skjemaene sammenlignes bøyingsmønstrene for bokmål og nynorsk ved siden av hverandre. Under disse følger noen punkter med regelrett bøying i nynorsk, f.eks.:

*Nokre hokjønnsord i nynorsk får -ar og -ane i fleirtal, det gjeld ord som endar på -ing. (Kontekst 8-10 Basis, s. 323).*

*Nokre få hankjønnsord har valfri bøying, for eksempel ord som sluttar på –nad eller -a, dei kan ha endingane -er og -ene eller -ar og -ane. (Kontekst 8-10 basis, s. 323).*

Slik ser vi at *Kontekst* går inn for en mye grundigere gjennomgang av ordklassene, enn det *Språk og sjanger* gjør. Man mister selvsagt muligheten til selv å finne bøyingsmønstret, men i *Kontekst* får man tilgang på veldig mye mer informasjon som også er viktig når det kommer til å lære det nynorske formverket.

Når det kommer til gjennomgangen av verb, så er *Kontekst* igjen mye grundigere enn *Språk og sjanger*. Verbgjennomgangen i *Språk og sjanger* var sammen med pronomen de grundigste gjennomgåtte ordklassene. Dette er også tilfellet for *Kontekst*. Her er hele kurs 8.4, som utgjør et helt kapittel av de definerte nynorskkapitlene, viet ordklassen verb. Som *Språk og sjanger* deler *Kontekst* verbene inn i sterke og svake verb, men her er *Kontekst* igjen grundigere i gjennomgangen. Her listes det opp 4 hovedgrupper av verb: a-verb, e-verb, kort-verb og j-verb. Alle disse gruppene etterfølges av noen kjennetegn ved gruppen. Om gruppe 4, j-verb står det følgende:

**J-verb** (eksempel fortelje)

- har j i infinitiv nynorsk.

- har inga ending i presens nynorsk (Kontekst 8-10 basis, s. 332).



Her viser altså læreboken at det finnes flere svake verb enn «a-verb og andre svake verb» slik det kom frem i *Språk og sjanger*. Det er selvfølgelig en balansegang når det kommer til hva som er for mye og for lite informasjon, men i og med at verb-klassen er så stor som den er, er det viktig å gi elevene nok informasjon slik at de har den informasjonen de trenger til å mestre språket. Her gjør *Kontekst* en langt grundigere jobb. Om sterke verb er det også lagt til to ekstra kjennetegn utover det som også finnes i *Språk og sjanger*; at de ikke for endelse i presens:

- sterke verb i nynorsk har ikkje ending i preteritum (*sprang/sprang*)
  - dei fleste sterke verba har vokalskifte: *å fare – fer – fór – har fare*
- (*Kontekst 8-10 basis*, s. 333).

Dette kan være med på å gjøre det lettere å avdekke sterke verb i tekst, og tre huskereglene er bedre enn én. Ved å være grundigere i gjennomgangen av ordklassene åpner dette muligheten for at læreboken blir sett på som nyttig i arbeidet med nynorsken, da større deler av den nynorske grammatikken er dekket i boken.

Oppsummert kan vi si at innenfor analysekategorien «grammatikk og rettskrivning» finner vi store forskjeller i grunnbøkene for de to læreverkene. *Språk og sjanger*-bøkene har relativt lite forklaringer på hva ordklasser er, og kompleksiteten disse innebærer. En gjennomgående trend er at elevene selv skal finne ut av hvordan de ulike ordklassene fungerer, og i dette har bøkene en implisitt komparativ tilnærming ved at elevene kontinuerlig bes om å sammenligne med bokmål. I *Kontekst 8-10 Basis* finner vi en mye grundigere gjennomgang av den nynorske grammatikken, hvor ordklasser er forklart i detalj, og den tar for seg flere aspekter ved det nynorske formverket. Her er sammenligningen til bokmål også mer eksplisitt ved at det i bøyningsskjemaene for de ulike ordklassene også er eksempler med nynorsk og bokmål ved siden av hverandre.

#### **4.2.2 Sammenligning bokmål og nynorsk**

Når det gjelder analysekategorien «sammenligning bokmål og nynorsk», er det den kategorien der *Språk og sjanger*-bøkene og *Kontekst 8-10 Basis* skiller seg mest fra hverandre. Her er det i gammelt læreverk ikke kodet noen sider mens det i den nye læreboken er kodet 8 sider. Det er to klare grunner til det. Det betyr ikke at det ikke finnes komparativ tilnærming til de to skriftspråkene i de gamle lærebøkene. Som vi så av «Grammatikk og rettskrivnings»-delen, så hadde *Språk og sjanger* en komparativ tilnærming i gjennomgangen av ordklassene. Disse

sidene ble likevel kodet til å være grammatiske, da de har som hensikt å gi elevene kunnskap om bøyingsmønstre på nynorsk, derav ingen sider registrert. Den andre grunnen er at *Kontekst 8-10* har ett helt kurs, 8.2, som gjør en sammenligning av de to skriftspråkene. Et interessant aspekt ved dette kapittelet som er definert som nynorskkapittel, er at det er skrevet på bokmål. Siden elever flest har nynorsk som sidemål, og dette er et sammenligningskapittel, kan grunnen til dette være at det kan hjelpe eleven på vei inn i nynorsken. Å skrive på bokmål for å beskrive bokmål og nynorsk, gir eleven et utenfraperspektiv på det nynorske skriftspråket. Dette kan gjøre at de kjenner seg igjen i fremstillingen og at det blir noe kjent som introduserer noe nytt. I gjennomgangen ligger tekstens hovedfokus på de ulike måtene å uttrykke seg på i bokmål og nynorsk:

*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 til hjelp når du skal skrive nynorsk (Kontekst 8-10 Basis, s. 315).*

Allerede i innledningen til delen om uttrykksmåter på bokmål og nynorsk, forsøker teksten å vise hvordan nynorsk ikke egentlig er så vanskelig. Ved å velge en inngang som går på hvordan flestparten av oss snakker, vises det her at nynorsken er lettere tilgjengelig enn vi tror. Nettopp dette eksempelet går på hvordan vårt eget talemål i ordstilling og uttrykksmåte er likere nynorsk enn bokmål. Dette kan være med på å ufarliggjøre nynorsken. Videre tar teksten for seg aspekter ved de to skriftspråkene som skiller dem, som bruken av passiv og genitiv -s. Når teksten har begynt med å vise at nynorsk og eget talemål er nærme hverandre, blir det ikke nødvendigvis like problematisk at det er forskjeller på de to skriftspråkene. Alt i alt fokuserer kapittelet på å gjøre inngangen til nynorsken så behagelig som mulig. Dette blant annet ved å i første rekke peke på alle likhetene dette skriftspråket har med bokmålet, for så å vise at nynorsken er mye nærmere talemålet vårt sett bort ifra at ord og uttrykk skrives og bøyes ulikt. En slik komparativ tilnærming til nynorsken har ikke *Språk og sjanger*, men som vi så bruker den også bokmålet som inngang i gjennomgangen av flere av ordklassene.

#### **4.2.3 Litteratur og kultur**

I *Språk og sjanger*-bøkene er det 2 sider som er plassert under kategorien «litteratur og kultur». Disse to sidene finner vi som de to første sidene i nynorskkapittelet i *Språk og sjanger 9* (s. 228-229). Dette er to korte sider som sier noe om hvordan man kan begynne å arbeide med sidemålet, altså nynorsken, og hvordan litteraturen kan hjelpe deg i gang:

*Du har hørt og sett mykje nynorsk på fjernsyn, du har lese nynorske bøker, og kanskje har du prøvd å skrive nynorsk. Det er eit godt utgangspunkt for det vidare arbeidet med sidemålet. [...] [Vi] oppfordrar deg sterkt til å lese nynorsk. Da vil du få ord, setningar og språktone «inn i blodet» (Språk og sjanger 9, s. 228).*

Her presenterer boken argumenter om at å lese nynorsk, hjelper når man skal lære seg å skrive på nynorsk, og viser til nynorsk i litteratur og på tv. Dette er en fin måte å begynne et kapittel på, da det gir elevene mulighet til å finne ut hvordan de selv ønsker å tilegne seg nynorsk. Her legges det også til noe kjent, som gjør at eleven automatisk blir innlemmet i den nynorske skriftkulturen, ved å vise til at man allerede kjenner til nynorsken.

I *Konteksts* nynorskkapitler, ble det ikke gjort funn innenfor på analysekategorien «litteratur og kultur». Det er altså ingen eksempler i nynorskkapitlene på at kulturelle aspekter kommenteres, og det er heller ikke noen eksempler på at nynorsk litteratur nevnes og eksemplifiseres i brødteksten. Bakgrunnen for dette kan være at det i de definerte nynorskkapitlene, kun blir gjennomgått stoff som skal hjelpe elevene på vei med det nynorske skriftspråket. Dette er en liten endring fra *Språk og sjanger*-bøkene hvor tematikken er nevnt. *Kontekst 8-10 Basis* har det ikke med i sin gjennomgang, da denne kun fokuserer på formverket.

#### **4.2.4 Nynorsk som bruksspråk**

Som vi ser av tabellen, så er nynorsk som bruksspråk noe som kun er kodet for *Språk og sjanger*-bøkene. Det er dette vi møter på den dobbeltsiden definert som nynorskkapittel i *Språk og sjanger 8* (s. 92-93). Den har som nevnt tittelen «Litt om nynorsk som arbeidsspråk» og gir leseren en kort introduksjon til nynorsken:

*I læreplanen i norsk for 8. klasse står det at elevene skal begynne å bruke sidemål som arbeidsspråk. Sidemål for dere er nynorsk. Det betyr at dere skal bruke nynorsk noen ganger når dere skriver. (Språk og sjanger 8, s. 92).*

Et interessant aspekt ved dette, er at det ikke kommer klart frem hva boken definerer som hva det vil si å bruke nynorsk som arbeidsspråk. Den sier at man skal skrive noen tekster på nynorsk, men ingen ting utover dette.

I *Kontekst 8-10 Basis* er det ingen sider som er kodet «nynorsk som bruksspråk». Grunnen til ser ut til å være at fokuset heller skal ligge på det å kunne nynorsk, heller enn å ensrette fokuset mot å bruke språket. I arbeidet med alle de definerte nynorskkapitlene er det slik at man benytter nynorsk i arbeidet, og dermed vil benytte språket som bruksspråk.

### **4.3 Oppgaver**

For å studere hvordan nynorsk som sidemål er fremstilt i lærebøker fra L97 og LK20, er en inngang å se på oppgavene i de definerte nynorskkapitlene. Oppgavene forteller hvordan lærebøkene legger opp til at elevene skal jobbe med det nynorske fagstoffet. Alle oppgavene i nynorskkapitlene er definert som «nynorskoppgaver». I det videre vil jeg gjøre rede for følgende: først vil jeg se på det totale antall nynorskoppgaver i hver bok, deretter vil jeg se på fordelingen av oppgaver mellom de tre hovedkategoriene «bruke nynorsk», «sammenligne bokmål og nynorsk» og «grammatikkoppgaver». Tabellen under viser fordelingen av alle de definerte «nynorskoppgavene», både i og utenfor nynorskkapitlene, under de ulike kodene.

**Tabell 4.3 – Oversikt over oppgavetyper av definerte nynorskoppgaver**

| Hovedkategori av oppgaver     | Oppgavetyper   | Kontekst 8-10 | Språk og sjanger | Sum hovedkategori    |                     |
|-------------------------------|--|---------------|------------------|----------------------|---------------------|
|                               |  |               |                  | K-tekst <sup>3</sup> | S og s <sup>4</sup> |
| Bruke nynorsk                 | <i>Skrive på nynorsk</i>   | 42            | 23               | 42                   | 27                  |
|                               | <i>Lese nynorsk</i>  | -             | 2                |                      |                     |
|                               | <i>Høytlesning av nynorsk tekst</i>  | -             | 2                |                      |                     |
| Sammenligne bokmål og nynorsk | <i>Sammenligne bokmål og nynorsk</i>                                       | 16            | 4                | 58                   | 17                  |
|                               | <i>Refleksjon rundt bruk av nynorsk/sidemål</i>                            | 14            | 4                |                      |                     |
|                               | <i>Omsetting bokmål/nynorsk</i>  | 18            | 8                |                      |                     |
|                               | <i>Forskjell på talemål og skriftspråk</i>                                 | 10            | 1                |                      |                     |
| Grammatikk-oppgaver           | <i>Slå opp i ordliste</i>  | 2             | 3                | 27                   | 46                  |
|                               | <i>Bruke ord i en tekst til å lage egen ordliste</i>                       | 3             | 3                |                      |                     |
|                               | <i>Lete og finne ord i ulike ordklasser og bøye disse (bøyningsregler)</i> | 10            | 24               |                      |                     |
|                               | <i>Skrive om en tekst til en annen verbtid</i>                             | 2             | 1                |                      |                     |
|                               | <i>Forklare ords betydning og tilhørighet i ordklasse</i>                  | 10            | 15               |                      |                     |
|                               | <b>Totalt antall oppgaver</b>  | <b>127</b>    | <b>90</b>        |                      |                     |

Det første som kan bemerkes ved tabellen, er at det i hovedbøkene for de ulike læreverkene er betydelig flere nynorskoppgaver i *Kontekst 8-10* enn den samlede mengden nynorskoppgaver for de tre bøkene til *Språk og sjanger*. Begge læreverkene viser likevel at hovedvekten av nynorskoppgavene er å finne i kapitler dedikert til nynorsk (se tabell 3.4 i metodekapittelet)

Av tabell 4.3 ser vi at det totale antallet definerte nynorskoppgaver i *Språk og sjanger*-bøkene er 90. Av disse finner vi høyest antall oppgaver definert som «grammatikkoppgaver» med 46. Dette er oppgaver som omhandler det nynorske formverket, og ber elevene blant annet om å plassere ord i ordklasser, bøye ord korrekt, eller lage egne bøyningsregler. Under hovedkategorien «Bruke nynorsk» finner vi 27 oppgaver, disse utgjør den nest største

<sup>3</sup> Forkortelse for *Kontekst 8-10 Basis*

<sup>4</sup> Forkortelse for *Språk og sjanger*-bøkene

hovedkategorien. Med denne kategorien mener jeg oppgaver hvor hovedpoenget er å nettopp bruke nynorsk når man svarer på oppgavene. Derfor utgjør størstedelen av oppgaver for denne kategorien skriveoppgaver hvor elevene skal produsere tekst hvor de skriver på nynorsk. Den minste hovedkategorien er «sammenligne bokmål og nynorsk» med totalt 17 oppgaver. Dette er oppgaver som ber elevene arbeide med nynorsken i et komparativt perspektiv til bokmålet. Dette kan være oppgaver hvor man skal oversette fra det ene skriftspråket til det andre, og på den måten sammenligne de to skriftspråkene, eller lese utdrag av samme tekst på bokmål og nynorsk og så påpeke likheter og forskjeller.

Når det kommer til de definerte nynorskoppgavene i *Kontekst 8-10 Basis*, viser tabell 4.3 at det totalt er 127 oppgaver. Hovedvekten av disse nynorskoppgavene ligger under hovedkategorien «sammenligne bokmål og nynorsk» med 58 oppgaver, dette er altså helt motsatt av *Språk og sjanger*-bøkene. Her ser vi da at den nye læreboken skiller seg markant fra de gamle lærebøkene. Fokuset i *Kontekst* ligger altså på det komparative aspektet, når det kommer til oppgavene. Det viser i så måte at det synkrone språkperspektivet som LK20 legger opp til, reflekteres i nynorskoppgavene i *Kontekst 8-10 Basis*. Nest flest oppgaver finner vi under kategorien «bruke nynorsk» med totalt 47 oppgaver. Her ligger fokuset på det å bruke nynorsk i tekst og det å skrive på nynorsk. Det å skrive nynorsk utgjør dermed en viktig del i både *Språk og sjanger*-bøkene og *Kontekst 8-10 Basis* i og med at dette er kategorien begge læreverkene grunnbøker har nest mest oppgaver av. Det minste antallet oppgaver i *Kontekst 8-10 Basis* finner vi i hovedkategorien «grammatikkoppgaver» med totalt 27 oppgaver. Dette viser at *Kontekst 8-10 Basis* fokuserer mer på å bruke og skrive nynorsk, heller enn å bøye ord korrekt eller plasser disse i riktig ordklasse. Dette er en annen viktig motsetning fra *Språk og sjanger*-bøkene hvor dette var den oppgavetypen som var klart størst. Igjen kan dette peke mot en dreining bort fra tanken om nynorsken som bundet til grammatikk. Jeg vil kommet tilbake til dette i diskusjonskapittelet. Videre vil jeg gå igjennom de tre hovedkategoriene av nynorskoppgaver og komme med eksempler fra bøkene.

#### **4.3.1 Bruke nynorsk**

Begge læreverk har nest flest oppgaver av typen «Bruke nynorsk». Dette er oppgaver der hovedintensjonen til oppgaven er at elevene skal øve seg på å benytte nynorsk, og dermed gjøre det til et bruksspråk. Hovedårsaken til at dette er en oppgavetype med relativt mange

oppgaver i begge læreverk, er fordi det både i *Kontekst 8-10 Basis* og *Språk og sjanger 10* så avsluttes nynorskdelen med en god liste med skriveoppgaver.

I *Språk og sjanger 10* finner vi helt til slutt i nynorskkapittelet en liste med skriveoppgaver som teller 7:

*Den sikraste måten å lære nynorsk på er å lese mykje nynorsk – og å skrive mykje nynorsk. Nedanfor kjem vi med forslag til skriveoppgåver. (Språk og sjanger 10, s. 250).*

Dette er introduksjonsteksten til disse avsluttende oppgavene og de karakteriseres ved at de oppfordrer elevene til å ta i bruk nynorsken. Dette er oppgaver som ber elevene skrive videre på en tekst, eller gir en liste med ord som må være med i teksten. Her er ikke poenget at alt skal være korrekt hverken grammatisk eller med tanke på rettskrivning. Det viktigste er å komme i gang med skrivingen, og så heller terpe på grammatikken senere.

Videre er det flere oppgaver i læreverket *Språk og sjanger* som fungerer på samme måte. Et eksempel på dette er de to aller første nynorskoppgavene som man møter i hele læreverket i *Språk og sjanger 8* (1997):

*Les sagnet om Guri Kunna og Hittergubben fleire ganger. Lukk boka og gjenfortell sagnet skriftlig. Bruk nynorsk som arbeidspråk. (Språk og sjanger 8, s. 70).*

*Lag tegneserie av sagn a. Skriv på nynorsk. (Språk og sjanger 8, s. 70).*

Poenget med disse to oppgavene er ene og alene å la elevene få eksperimentere med nynorsken. Det handler om å utforske og prøve seg frem. Dette er to av oppgavene som er definert som «nynorskoppgaver», men som står utenfor de definerte nynorskoppgavene. Disse oppgavene kommer altså før læreverket i det hele tatt har introdusert nynorsken for elevene. Dette viser da hvordan oppgavene i *Språk og sjanger*-bøkene hjelper læreverket på vei med sin misjon om å oppfylle læreplanens mål om at man skal kunne ta i bruk nynorsken som arbeidsspråk.

I *Kontekst 8-10* (2020) finner vi på side 338-339 27 skriveoppgaver under overskriften «Lag tekstar på nynorsk». Disse oppgavene er på samme måte som de avsluttende oppgavene i

*Språk og sjanger 10* ulike oppdrag med fokus på å benytte nynorsk i tekster i ulike sjangere. Elevene skal altså få erfaring med å bruke nynorsken i ulike situasjoner, og få øvd seg på å skrive. Her handler det om mengdetrening. Noen eksempler på disse oppgavene er:

*Beskriv rommet ditt eller eit anna rom der du bor. Bruk inntil 300 ord.*

*(Kontekst 8-10 Basis, s. 338).*

**Ver kritisk.** *Skriv ein omtale av ei bok, ein film eller eit spel. (Kontekst 8-10, s. 339).*

Her handler det igjen om at elevene skal få eksperimentere med nynorsken og benytte den i ulike sammenhenger. Dermed kan vi se at grunnbøkene i de to læreverkene vektlegger at det å skrive på nynorsk med det formål å bruke nynorsk i tekstskaping er en viktig del av det å tilegne seg nynorsk.

#### **4.3.2 Sammenligne bokmål og nynorsk**

Disse oppgavene karakteriseres ved at de har som formål å la elevene møte nynorsken med et sammenlignende perspektiv. Dette gjøres for at elevene skal kunne se at de reelle forskjellene mellom bokmål og nynorsk ikke er store. Ved en slik tilnærming til nynorsken vil også nynorsken integreres mer i norskfaget. Og som vi ser over, så er denne kategorien den det er færrest nynorskoppgaver av i *Språk og sjanger*-bøkene og mest i *Kontekst 8-10 Basis*. Som tabellen viser så finnes disse oppgavetyperne i *Språk og sjanger* med totalt 17 oppgaver. To eksempler på oppgaver kodet som dette er:

*Somme hevdar at det ikkje har noko å seie om ei bok er på nynorsk eller bokmål – berre innhaldet er godt. Diskuter påstanden (Språk og sjanger 9, s. 229).*

*Omset teksten nedanfor til nynorsk. Pass på å skrive dei orda du har lært til no, rett. Pass særleg på hannkjønnsbøyinga. (Språk og sjanger 9, s. 232).*

Her skal elevene diskutere hvorvidt en bok kan være god uavhengig av om den er skrevet på bokmål eller nynorsk. Her får elevene mulighet til å diskutere kvaliteter ved de to skriftspråkene som kan være med på å trekke frem likheter og forskjeller mellom dem. Her ser vi også en oppgave som tar for seg sammenligning av de to skriftspråkene gjennom omsetting. Her får elevene mulighet prøve seg på en oppgavetype som i særlig hjelper dem



med å påpeke forskjeller mellom skriftspråkene. Her ser vi at det komparative perspektivet mellom bokmål og nynorsk absolutt er til stede i *Språk og sjanger*-bøkene.

Når det kommer til oppgaver kodet inn i kategorien «sammenligne bokmål og nynorsk» ser vi av tabell 4.3 at det til sammen er 58 slike oppgaver i *Kontekst 8-10*, og utgjør den definitivt største kategorien av nynorskoppgavene i læreboken. Eksempler på slike oppgaver er:

*Tell og finn ut hvilke ord som har lik skrivemåte på bokmål og nynorsk.*

*Regn ut omtrent hvor mange prosent det utgjør av ordene i teksten.*

*(Kontekst 8-10, s. 313)*

***Finn forskjellene.*** *Se på det 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? (Kontekst 8-10, s. 314)*

***Undersøk grammatikken*** *i de to tekstene på side 314. Det som er understreket, er forklart i dette kurset. For eksempel er «fjell det skal hoppes fra», et eksempel på passiv. Hvilke eksempler på typisk nynorsk skrivemåte finner du? (Kontekst 8-10, s. 319).*

Der vi så at de første nynorskoppgavene man møter i læreverket *Språk og sjanger* er eksperimentering med nynorsk uten annet forarbeid enn at teksten oppgavene stod til, var på nynorsk, så er dette de første nynorskoppgavene vi møter i *Kontekst 8-10 Basis*. Denne bokens tilnærming med de første oppgavene i læreverket er da å la elevene sammenligne bokmål og nynorsk.

I likhet med *Språk og sjanger*-bøkene, har også *Kontekst 8-10 Basis* flere oppgaver som går på omsetting mellom bokmål og nynorsk:

**«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.»*

*(Kontekst 8-10, s. 316)*

**«Dei understreka orda i teksten er adjektiv. Skriv om teksten til bokmål og legg merke til skilnaden mellom bokmål og nynorsk.»** *(Kontekst 8-10, s. 328)*

Som vi ser så, fokuserer også disse typene oppgaver på forskjellen mellom bokmål og nynorsk. Her gjøres dette som hos *Språk og sjanger*-bøkene i form av at man ikke skal påpeke likheter og forskjeller mellom skriftspråkene, men faktisk selv stå for omsettingen og dermed vise kompetanse i at man kjenner til forskjellene. Det at det igjen er *Kontekst 8-10* som har flest oppgaver av denne typen, understreker igjen det nye læreverkets komparative tilnærming til stoffet. På denne måten får elevene møtt nynorsken gjennom den språkkunnskapen de allerede sitter med i form av å være bokmålsbrukere. Denne tilnærmingen kan som sagt tidligere, forsøke å bygge ned ulikhetene mellom de to skriftspråkene og samtidig vise at de er ganske like.

Dette viser dermed at fokuset på sammenligningsoppgaver som åpner for et komparativt møte mellom bokmål og nynorsk har fått større plass i det nyeste læreverket *Kontekst 8-10* (2020). Dette er litt samme tendens som vi så i kapittel 4.2 med den tematiske oversikten. Det komparative aspektet ved nynorskarbeidet var til stede i begge læreverk, men kun *Kontekst 8-10 Basis*, hadde en eksplisitt sammenligningsdel.

### **4.3.3 Grammatikkoppgaver**

De oppgavetyperne det helt klart finnes mest av i *Språk og sjanger*-bøkene sammenlignet med *Kontekst 8-10*, er det oppgavene som er kodet som grammatikkoppgaver. Dette er også den eneste oppgavetypen hvor *Språk og sjanger* har langt flere oppgaver enn *Kontekst*. Eksempler på disse typene oppgaver er:

*Finn hokjønnsorda i teksten over. Plasser dei i eit bøyings skjema. Fyll inn dei bøyingsformene som manglar. (Språk og sjanger 9, s. 233)*

*a Skriv ned dei verba du finn i teksten. b Sorter verba i grupper: sterke verb, svake a-verb, svake e-verb og andre svake verb. c Bøy fire verb i kvar av dei tre første gruppene. (Språk og sjanger 10, s. 246)*

***Finn ti verb**, både sterke og svake, i tekstutdraget frå *Mi briljante venninne*. Bøy dei. (Kontekst 8-10, s. 336)*

Disse oppgavene kan sies å være karakterisert som typiske puggeoppgaver. De går ut på å finne bestemte ord, og så bøye disse korrekt, for så å så gjøre noe mer med dem. Riktignok skal man finne ordene selv, men derfra er det bare drill med å bøye korrekt. Her er også den

eneste oppgavetypen hvor læreverket for L97, *Språk og sjanger*, helt tydelig har flere oppgaver enn *Kontekst 8-10 Basis*.

Videre har du også oppgavene som ber eleven om å forklare ords betydning og tilhørighet i ordklasse. Eksempler på disse oppgavene er:

*Korleis kan du sjå at bygd og bygdetun er inkjekjønnsord? (Språk og sjanger 10, s. 243)*

*Ut frå dette kan klassen lage ein hovudregel for korleis vi bøyer hankjønnsord på nynorsk. (Språk og sjanger 9, s. 232)*

*Sorter verba i utdraget frå lesarbrevet på side 331 i sterke og svake. Kva for gruppe høyrer dei svake verba til? (Kontekst 8-10 Basis, s. 332)*

Dette er tre eksempler på oppgaver der eleven blir bedt om å på en eller annen måte forklare hvilke ord som tilhører hvilke ordklasser. Disse oppgavene krever at elevene klarer å avdekke hva som gjør at et ord tilhører en ordklasse. En betydelig større andel av oppgavene i denne koden, finner vi i *Språk og sjanger*-bøkene. Det fremstår da som tydelig at fokuset på ords tilhørighet i ordklasse og rene grammatikkoppgaver i seg selv, har fått mindre plass i det nyeste læreverket.

Dette kan komme av fokuset på nynorsktilegnelse nå ligger mer rettet inn mot komparative oppgaver mellom bokmål og nynorsk, for å nettopp benytte den kompetansen som ligger i at elevene allerede kan hovedmålet sitt, i tillegg til at rene grammatikkoppgaver i seg selv ikke fremmer bedre skriving. Og målet må jo være å få flest mulig elever til å bli mest mulig kompetente brukere av nynorsk. Da viser utviklingen læreverket har hatt i hvilke oppgaver det fokuseres på at elevene skal løse, at veien vider går gjennom mest mulig skriving på nynorsk og også ha dette sammenlignende perspektivet mellom bokmål og nynorsk.

#### **4.4 Tekster**

Når det kommer til tekstutvalget som finnes i de definerte nynorskkapitlene, så er det relativt lite. Det er få eksterne tekster lagt inn i nynorskkapitlene, men det er en bredde i sjanger. I tabell 4.4 ser vi oversikten over de teksttypene som finnes i grunnbøkene i de to læreverkene:

**Tabell 4.4 – Oversikt over tekstutvalg i de definerte nynorskkapitlene**

| Læreverk                | Sjanger            | Antall | Totalt antall tekster |
|-------------------------|--------------------|--------|-----------------------|
| <i>Språk og sjanger</i> | Fabel              | 1      | 11                    |
|                         | Vits               | 5      |                       |
|                         | Eventyr (utdrag)   | 1      |                       |
|                         | Omsettingstekster  | 1      |                       |
|                         | Fortelling         | 2      |                       |
|                         | Novelle            | 1      |                       |
| <i>Kontekst</i>         | Tegneserie         | 1      | 9                     |
|                         | Artikkel           | 3      |                       |
|                         | Fortelling         | 3      |                       |
|                         | Leserbrev (utdrag) | 1      |                       |
|                         | Romanutdrag        | 1      |                       |

Tabell 4.4 viser oversikten over de sjangrene som er representert som tekster nynorskkapitlene i de to læreverkene. Det må bemerkes, er at det er ingen av tekstene som står i nynorskkapitlene i lærebøkene som står for seg selv. Alle tekstene er i bøkene for å støtte opp om fagstoffet, eller som tillegg til oppgaver som man finner gjennom kapitlene. Bare ved å se på tabellen, så ser vi at typen tekster som er i bruk i nynorskkapitlene har endret seg ganske markant mellom det to læreverkene.

For *Språk og sjanger*-bøkene ser vi at det er 6 sjangere representert og at «vits» er den største sjangeren med 5 tekster. Et eksempel på dette er molbovitsen vi finner i *Språk og sjanger 9*:

*Det var en høst molboene var ute på fisketur. De første timene fikk de ikke en fisk. Flere av dem ville dra hjem. Men plutselig kom de oppi en hel stim med fisker. Snart var båtene fulle.*

*- Men hvordan skal vi finne igjen fiskeplassen? sa den ene.*

*- Det vet jeg råd for, sa kameraten.*

*- Vi skjærer bare et hakk i båtripa. (Språk og sjanger 9, s. 232).*

Denne molbovitsen er lagt til under en oppgave som ber eleven om å omsette vitsen til nynorsk. Derfor er den skrevet på bokmål. En klar fordel med å bruke vitser som tekster tilknyttet arbeidet med oppgaver, er at de er korte og poengterte, samtidig som de er en kjent sjanger for elevene. På denne måten kan dette føre til at oppgavene blir enklere å jobbe med for elevene, fordi tekstene er lett tilgjengelige for elevene og lette å forstå.

De andre sjangrene er fabel, eventyr, omsettingstekst, fortelling og novelle. Alle tekstene kan sies å være skjønnlitterære. Disse tekstene brukes alle i en sammenheng med oppgaver eller for å illustrere poenger i brødteksten. En av sjangrene som har tekster av en viss størrelse er fabelen *Ulv! Ulv!* etter Æsop. Denne sjangeren er representert 1 gang. Dette er en av to tekster i *Språk og sjanger*-bøkene som har en tydelig referanse til hvor den er hentet fra. Den andre teksten er eventyret, også representert 1 gang, som er et utdrag av *Gullhår og de tre bjørnene* (*Språk og sjanger* 9, s. 233). De andre tekstene har ingen markører som peker på hvor teksten er hentet fra. Det eneste vi kan si rimelig sikkert, er at molbovitsen er dansk, men det står ingen steder. Felles for alle tekstene er at de brukes i bøkene som tillegg til eller grunnlag for oppgaver som tar for seg nynorsk. Ingen av tekstene har oppgaver tilknyttet seg som ber elevene tar for seg tekstene i seg selv. De er enten brukt som utgangspunkt for en skriveoppgave hvor elevene skal dikte videre på teksten eller så skal omsette teksten til det andre skriftspråket.

I *Kontekst 8-10 Basis* er det til sammen 5 sjangere representert i nynorskkapitlene. Som vi ser av tabellen så er disse sjangrene ulike fra sjangrene vi finner i *Språk og sjanger*-bøkene med unntak av «fortelling». De andre sjangrene er tegneserie, artikkel, leserbrev og romanutdrag. Her er både sakprosa og skjønnlitteratur representert. Her ser vi en tydelig endring fra *Språk og sjanger*-bøkene. Dette kan igjen komme av fokuset som nå ligger på de synkrone språkperspektivene, og vise at nynorsken også er i bruk i artikler og leserbrev fra samtiden. I likhet med tekstene i *Språk og sjanger*-bøkene, brukes også tekstene i *Kontekst 8-10 Basis* utelukkende for å illustrere nynorskaspekter. Tekstene skal heller ikke her leses for seg selv og tolkes på noen måte.

Ulikt fra *Språk og sjanger*-bøkene, så er tekstene i *Kontekst 8-10 Basis* tydelig markert med hvor de er hentet fra. Av de 9 registrerte tekstene som finnes i nynorskkapitlene, har 6 av tekstene en tydelig markør til hvor de er hentet fra. Romanutdraget er fra *Mi briljante venninne* av Elena Ferrante, artiklene er fra Nysgjerrigper, Sogn Avis og en rapport fra Ekstremsportveka 2019. Tegneserien er *Dunce* av Jens Styve og leserbrevet er hentet fra bygdanytt.no. De resterende tre tekstene har uklart opphav. Disse tekstene er noe lengre enn f.eks. de nevnte vitsene, men fungerer likevel godt som tillegg til oppgaver. Siden flere av disse tekstene er tydelig hentet fra et annet sted, så betyr det at tekstene ikke er konstruert for læreboken, men er såkalte autentiske tekster.

## 4.5 Oppsummering av funn

I dette kapittelet har jeg analysert nynorskframstillingen i hovedbøkene til læreverkene *Språk og sjanger* (1997-1999) og *Kontekst* (2020). Når det kommer til tilnærmingen til nynorsk i disse to læreverkene har jeg gjort følgende funn:

1. Omfanget nynorskkapitlene utgjør i bøkene, har omtrent doblet seg fra *Språk og sjanger* til *Kontekst*. Likevel er det nå fremdeles snakk om en liten andel (omtrent 6 %).
2. I de definerte nynorskkapitlene ligger hovedvekten av fokuset i innholdet på grammatikk og rettskrivning. Her har det likevel skjedd en liten endring, hvor den nye læreboken også eksplisitt retter fokus mot sammenligning av bokmål og nynorsk i et eget kapittel. Dette er gjort mer implisitt i *Språk og sjanger*.
3. Denne tendensen ser vi også når det kommer til nynorskoppgavene. Disse er i større grad orientert mot sammenligning av bokmål og nynorsk i *Kontekst* enn *Språk og sjanger*. I tillegg er fokuset på å skrive nynorsk, og å bruke det aktivt i skriftproduksjon, blitt viktigere. Dette kan sees som et lite paradoks, i og med at *Språk og sjanger* fremhever viktigheten av å benytte nynorsk som arbeidsspråk.
4. Når det gjelder tekstutvalget, så viser analysen at bruken av eksterne tekster, skjønnlitterære som sakprosaiske, ikke utgjør en veldig stor del av kapitlene. Sjangrene som er inkludert i nynorskkapitlene utgjør en større bredde av både sakprosa og skjønnlitteratur nå enn før og kan være med på å understreke det synkrone språkperspektivet som skal vektlegge nynorskens plass også i dagens samfunn.

## 5 Diskusjon

Denne studiens problemstilling er:

«*Hvordan er nynorsk som sidemål fremstilt i norsklærebøker for ungdomstrinnet før og nå?*»

For å svare på denne problemstillingen, delte jeg den opp i 4 forskningsspørsmål som dannet grunnlaget for de 4 analysekategoriene jeg har analysert. Datamaterialet utgjorde grunnbøkene til læreverket *Språk og sjanger* skrevet for Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97, og grunnboken til læreverket *Kontekst* skrevet for Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 Fagfornyelsen – LK20. Hovedkonklusjonen for denne studien er at fremstillingen av nynorsk som sidemål, har endret seg fra å være mer grammatikkstyrt og opptatt av det nynorske formverket til å nå i langt større grad bli fremstilt i et komparativt lys sammen med bokmålet. Fokuset ligger nå i langt større grad enn tidligere på et synkront og sammenlignende perspektiv på det nynorske skriftspråket.

Jeg vil i dette kapittelet strukturere diskusjonen etter de fire forskningsspørsmålene som problemstillingen ble brutt ned til. Helt til slutt vil jeg forsøke å konkludere og peke på hvilke didaktiske implikasjoner denne studien medfører.

### 5.1 Har det skjedd endringer i omfanget sider viet til nynorsk i lærebøkene totalt?

Hovedfunnet når det gjelder omfanget sider viet til nynorsk i de undersøkte lærebøkene, er at det har doblet seg fra omtrent 3,2 prosent av det totale sideantallet i *Språk og sjanger*-bøkene, til omtrent 6,8 prosent av det totale sideantallet i *Kontekst 8-10 Basis*. Som vi ser utgjør nynorsken, på tross av den reelle doblingen, en relativt liten andel av det totale antallet sider i *Kontekst 8-10 Basis*. Videre fremstår nynorsken som en mer integrert del i *Kontekst 8-10 Basis* enn i *Språk og sjanger*-bøkene sett ut ifra kapitlenes plassering i boken.

Nynorskkapitlene er i grunnbøkene for begge læreverk plassert bakerst, men der nynorskkapitlene i *Språk og sjanger*-bøkene står alene, er kapitlene *Kontekst 8-10 Basis* plassert inn i en større sammenheng som tar for seg det norske språket som helhet.

Man kan likevel stille seg spørsmålet om hvorvidt dette er med på å sidestille de to skriftspråkene vi har, når nynorsken, i boken skrevet for LK20, fremdeles utgjør en liten andel

av boken. Endringen mellom de to læreverkene er en dobling i omfang, men i seg selv en ganske liten reell endring. I tillegg ser vi at *Kontekst 8-10 Basis* viderefører «tradisjonen» om å plassere kapitler som tar for seg det nynorske skriftspråket bakerst i kapitlene som formidler fagstoff. Dersom nynorsken skal løftes må den også presenteres på en slik måte at det fremstår som like viktig som alt annet, og det inntrykket får man ikke når nynorsken blir plassert til slutt.

Det at *Språk og sjanger*-bøkene er tre lærebøker, en ment for hvert trinn på ungdomstrinnet, gjør at elevene kun har tilgang til noe av fagstoffet om nynorsk hvert skoleår. I tillegg er det jeg definerte som nynorskkapittel i *Språk og sjanger 8* kun en dobbeltside, mens hovedvekten av fremstillingen av nynorsken er plassert i *Språk og sjanger 9* og *10*. Det som da fremstår problematisk med en så skjev fordeling av omfang i de tre bøkene, er mangelen på fleksibiliteten som læreren har når det gjelder hva som skal gjennomgås når. Dersom læreren hadde ønsket å begynne tidlig med nynorsken i en 8. klasse, så legger ikke læreboken opp til dette. Dette er noe Jansson kommenterer som problematisk, da læreplanen L97 tydelig legger opp til at elevene skal ha god kompetanse i begge skriftspråk (Jansson, 2004). Derfor er det en klar ulempe å ha ulike bøker fordelt på trinn, kontra det å ha ett felles verk for hele ungdomstrinnet.

Dette er derfor en klar fordel ved *Kontekst 8-10 Basis*, at den er én felles bok for hele ungdomstrinnet. Dermed gir boken læreren friheten til selv å velge når man skal jobbe med nynorsken som sidemål i klasserommet. Det er heller ingen ting i kapitlene som tilsier hvilket trinn de er ment for. Dermed kan man jobbe med de aktuelle kapitlene når som helst i løpet av ungdomsskolen, og i og med at boken brukes på alle tre trinn, kan man når som helst gå tilbake og repetere. Dette kan også hjelpe læreren på veien til å oppfylle LK20s mål om at elevene skal kunne «[...] uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål» (Udir, 2020, s. 4), fordi det da blir opp til læreren å bestemme når elevene skal jobbe med lære seg nynorsk.

Det at kapitlene er plassert bakerst i bøkene er et aspekt Jansson (2004, 2011a) påpeker som problematisk. Hun (2004) fant i sin gjennomgang av flere læreverk skrevet for L97 at nynorsken var lite synlig og tydelig avgrenset fra resten av kapitlene (Jansson, 2004, s. 39). Dette mener hun er et problem fordi man ved å plassere nynorsken bakerst i bøkene kan få nynorskkapitlene til å fremstå som mindre relevante (Jansson, 2011a, s. 186). Dette er et



poeng som Blikstad-Balas mener er irrelevant i arbeidet med lærebøker, da disse ikke er ment til å leses fra perm til perm, men mer temabasert (Blikstad-Balas, 2016, s. 76). Når nynorskkapitlene i *Kontekst 8-10 Basis* da i tillegg er plassert inn i en større sammenheng enn å kun være nynorskkapitler, som vi finner i *Språk og sjanger*-bøkene, så underbygger dette Blikstad-Balas' poeng om at plasseringen i læreboken er irrelevant.

En årsak til denne endringen hvor nynorsken er plassert inn i en større sammenheng, kan være at læreboken forsøker å følge LK20s synkrone språkperspektiv. Dette betyr at læreplanen legger opp til at man skal jobbe med skriftspråkene med utgangspunkt fra språksituasjonen i dag, og ikke jobbe seg kronologisk fra fortid til nåtid. Ved at *Kontekst 8-10 Basis* innlemmer nynorsken i en større sammenheng om det norske språket i dag, er dette med på å forsøke å oppfylle kravene som ligger i læreplanen LK20. I tillegg kommer poenget om at LK20 i undervisningsvurderingen på 8. og 9. trinn legger til grunn én samlet karakter i norsk skriftlig, som skal basere seg elevens samlede kompetanse i hovedmål og sidemål.

## **5.2 Har det skjedd endringer i hva slags temaer som løftes frem i de tradisjonelle nynorskkapitlene?**

Et av mine hovedfunn til dette spørsmålet er at det i grunnbøkene for begge læreverk er gjennomgang av grammatikk og rettskrivning som fremdeles utgjør størstedelen av den faglige gjennomgangen i brødteksten. Det kan være flere årsaker til dette. Ser vi på læreplanen L97, så har denne som mål å være kulturbærende og nasjonsbyggende. Et viktig aspekt for å få til dette legger læreplanen opp til at elevene skal kunne «arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med egne tekstar» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 128). Her legges det altså opp til at elevene skal kunne beherske begge skriftspråk godt for å kunne bruke det i egen tekstproduksjon. Dermed er det nødvendig at elevene lærer den nynorske grammatikken og rettskrivningen godt slik at de har mulighet til å beherske dette på en tilfredsstillende måte i skrivingen. Dette reflekteres i min analyse av *Språk og sjanger*-bøkene og kan dermed være med på å forklare hvorfor hovedtyngden av brødteksten her er knyttet opp mot grammatikk og rettskrivning.

Når det kommer til LK20, så legges det opp til at norskfaget skal gi innsikt i språk- og kulturarven vår, samtidig som de skal bli trygge språkbrukere og beherske begge skriftspråk.

(Udir, 2020). Dette kan vi også se i hvordan *Kontekst 8-10 Basis* legger opp til gjennomgang av grammatikken. Her kommer det synkrone språkperspektivet til syne, og dette krever at elevene skal kunne skrive godt på både bokmål og nynorsk. Dette forutsetter gode kunnskaper om det nynorske formverket, og dette vises da i analysen min av brødteksten i *Kontekst 8-10 Basis*, hvor det legges opp til en grundig gjennomgang av ordklassene og den nynorske språkføringen. Dette samsvarer også med det Blikstad-Balas og Roe fant i nynorsktimene de observerte i LISA-studien hvor det aller meste av nynorskundervisningen, tok for seg formverk og vokabular (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det å skrive korrekt nynorsk er altså i fokus. Her trakk de også frem et interessant punkt når det gjaldt nynorskundervisningen i timene de observerte. De fant i liten grad eksplisitt grammatikkundervisning i klassene de observerte. Grammatikken ble heller i de fleste timene bruk som «[...] et funksjonelt metaspråk i nynorskundervisningen» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 200). Dette står i kontrast til det Askland fant i sin studie hvor hun intervjuet lærere om hvorfor grammatikk var viktig i undervisningen (Askland, 2019). Her fant hun at eksplisitt grammatikkundervisning kun ble gjort i nynorskundervisningen for elever med dette som sidemål. Lærerne på ungdomstrinnet mente at det var viktig å lære seg grammatikken for å kunne fordi det å ha språkkunnskaper i norsk også hjelper elevene på veien med å lære andre språk. Dette kan forstås som en tolkning av det flerspråklige perspektivet som LK20 legger opp til, men det er ikke helt klart ettersom Askland poengterte at det var vanskelig å finne ut hva lærerne egentlig la i begrepet grammatikk (Askland, 2019).

I analysen min av brødteksten i de valgte lærebøkene fant jeg også at de skilte seg markant fra hverandre på to områder. Det ene området var hvor grundig bøkene gikk igjennom ordklassene på sidene som ble kodet «grammatikk». *Kontekst 8-10 Basis* gir elevene en langt grundigere innføring i ordklassene og den nynorske grammatikken enn det *Språk og sjangerbøkene* gjør. Det andre området var fokuset ellers i brødteksten. Her har det skjedd en dreining mot et sammenlignende perspektiv i den nye læreboken. Her er et helt kapittel tilegnet sammenligning av nynorsk og bokmål språkføring, for å se eksplisitte forskjeller og likheter hos de to skriftspråkene. Dette er også i tråd med det synkrone språkperspektivet i LK20. Et interessant aspekt ved dette kapitlet, er at det er skrevet på bokmål, men på grunn av innholdet har jeg kodet det som et nynorskkapittel. Dette underbygger igjen LK20s synkrone språkperspektiv. Når elevene blir introdusert for nynorsken gjennom en presentasjon på bokmål, får de muligheten til å eksplisitt se likheter og forskjeller mellom de to skriftspråkene.

Et siste interessant funn i analysen av brødteksten i grunnbøkene til de to læreverkene, er det jeg ikke fant. I nynorskkapitlene til *Kontekst 8-10 Basis* var det ingen sider som ble kodet til kategorien «litteratur og kultur». Med dette forsterkes det synkrone språkperspektivet i nynorskkapitlene. Kapitlene tar for seg nynorsken slik den er her og nå og setter den som sagt inn i den større konteksten av norsk språk. Slik kan vi tolke dette som *Kontekst 8-10 Basis*' brudd med Brekke fant i sin studie av fellesspråklige lærebøker for VGS, hvor hun fant at nynorsken var brukt når det ble presentert fagstoff som eldre litteraturhistorie og grammatikk (Brekke, 2017). Grammatikken er fremdeles i høyeste grad representert i *Kontekst 8-10 Basis*, men kapitlene i læreboken tar altså ikke for seg hverken litteraturhistorie eller språkhistorie, og Ivar Aasen er ikke nevnt. Dette er fagstoff som er plassert andre steder i boken. I de definerte nynorskkapitlene er det kun nynorsk språkføring som er tema, og den komparative tilnærming til skriftspråkene bidrar til å gjøre nynorsken mer levende og aktuell i dagens språksituasjon. Slik forsøker læreboken å oppfylle det synkrone språkperspektivet i LK20.

### **5.3 Har nynorskkapitlenes oppgaver endret seg?**

Hovedfunnet fra analysen av de definerte nynorskoppgavene i grunnbøkene til de to læreverkene, er at hovedbolken av oppgavetyper har endret seg markant mellom de gamle lærebøkene og den nye læreboken.

I *Språk og sjanger*-bøkene var litt over halvparten av oppgaven kodet som «grammatikkoppgaver». Dette er oppgaver som tar for seg ord, ordklasser og fokuserer på korrekt bøyning av ordene innad i ordklassen. Slike oppgaver kan sees på som puggeoppgaver hvor man terper på bøyingsparadigmer og plassering av ord i riktige ordklasser og er med på å forsterke det som gjør at Sjøhelle trekker frem at nynorsken tradisjonelt sett har vært knyttet til gammeldagse temaer og grammatikk (K. Sjøhelle, 2020). I de to andre hovedkategoriene av oppgaver, ble nest flest oppgaver kodet til «bruke nynorsk» og færrest oppgaver ble kodet til «sammenligning bokmål og nynorsk». Dette er i tråd med det Jansson fant i sin rapport (Jansson, 2004). Som hun påpeker, så er L97 den første læreplanen som hadde et punkt som gikk ut på at elevene skulle bruke nynorsk som arbeidsspråk. Det at jeg da fant at oppgave flest var grammatikkoppgaver, viser dette at oppgavene i *Språk og sjanger*-bøkene fremdeles har et tradisjonelt preg, og legger dermed ikke opp til L97s mål om å benytte nynorsk som arbeidsspråk. Jansson (2004) diskuterer hvorvidt det er lærebokens oppgave å legge til rette

for dette, når læreren er den i klasserommet som har makten til å gjennomføre arbeid i klasserommet hvor man bruker nynorsk aktivt. Dette er likevel et viktig punkt, fordi både Skjelbred et. al. (2005) og Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) viser i sine undersøkelser at læreboken har en viktig plass i klasserommet, og setter tydelige føringer for arbeidsformene som benyttes i klasserommet. Skjelbred et. al. påpeker også at det å sitte stille for seg selv og jobbe med oppgaver i lærebøkene, er en mye brukt arbeidsform i klasserommet. Det å ha en overvekt av oppgaver i læreboken som ikke tar for seg et viktig aspekt i læreplanen L97, som jeg fant i *Språk og sjanger*-bøkene, så kan det føre til at elevene ikke aktivt benytter nynorsk som arbeidsspråk. Jansson (2004) konkluderer da også med at lærebøkene hun undersøkte er gode når det kommer til grammatikk og rettskrivning, men at å benytte nynorsk som arbeidsspråk blir opp til lærerne. Dette stemmer godt overens med resultatene av min undersøkelse.

Når det kommer til *Kontekst 8-10 Basis* så har denne boken sin hovedvekt av oppgaver plassert i kategorien «sammenligning bokmål og nynorsk» og færrest oppgaver kodet som «grammatikkoppgaver». Dette er stikk motsatt av det jeg fant for *Språk og sjanger*-bøkene. *Kontekst 8-10 Basis* står dermed bedre til sin læreplan LK20 enn det *Språk og sjanger*-bøkene gjør til L97. Ved at hovedvekten av oppgavene er kodet som sammenligningsoppgaver, bygger dette igjen opp under LK20s synkrone språkperspektiv der man skal jobbe med språket sett fra et samtidig perspektiv. På denne måten innlemmes også nynorsken og bokmålet i en felles forståelse av hva som er norsk språk, slik at det favner om mer enn bare skolekonteksten. Dette kan være med på å få nynorsken til å fremstå mindre tradisjonell og gammeldags. Slik ser vi også at læreboken aktivt bidrar til at elevene får jobbet med kompetansemålene i LK20, dette forsterkes også av at læreboken fremdeles står sterkt som pedagogisk ressurs i klasserommet (jf. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), og setter føringer for det som gjøres av arbeid i klasserommet.

Et siste punkt om oppgaver er oppgavetypen som er nest størst i både *Språk og sjanger*-bøkene og *Kontekst 8-10 Basis*: «bruke nynorsk». Både L97 og LK20 presiserer at det er viktig at elevene blir gode språkbrukere i begge skriftspråk. Flesteparten av oppgavene som er kodet «bruke nynorsk» er skriveoppgaver hvor elevene skal produsere tekst på nynorsk. Dermed er mange av oppgavene i grunnbøkene i begge læreverk knyttet til skriving, noe som er vektlagt som viktige punkt i både L97 (jf. s. 128) og LK20 (jf. s. 4). Dette er noe også Furevikstrand etterlyser som viktig i nynorskopplæringen, hvor han påpeker at man

nynorskopplæringen burde være tilknyttet skriving (Furevikstrand, 2019, s. 159), og at dette er spesielt viktig med tanke på at kompetansemålene i læreplanen ikke gjør et skille på hvordan elevene skal beherske sidemålet og hovedmålet, men at de skal «[...] mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Udir, 2020, s. 9).

#### **5.4 Har det skjedd endringer i forhold til hva slags tekster som løftes frem i nynorskkapitlene?**

Hovedfunnet når det kommer til endring i utvalget av tekster som er representert i nynorskkapitlene, så er det at sjangrene som er representert tydelig endret, men tekstene utgjør kun små deler av det omfanget nynorskkapitlene presenterer av fagstoff. Der *Språk og sjanger*-bøkene kun har korte, skjønnlitterære tekster, med en hovedvekt på vitser, så har *Kontekst 8-10 Basis* et langt bredere sjangerutvalg blant tekstene sine. Her finnes det avisartikler, utdrag fra roman, leserinnlegg og tegneserier. På denne måten bidrar *Kontekst 8-10 Basis* i større grad enn *Språk og sjanger*-bøkene til å vise bredden av hva nynorsk litteratur er. På en slik måte vil elevene kunne oppleve nynorsken i flere forskjellige typer tekster, og på dermed få muligheten til å oppleve nynorsken gjennom andre kanaler enn grammatikk og rettskriving. Dette er også en viktig del av det å lære seg det nynorske skriftspråket. Dette understøttes av Sjøhelle (2016) der hun i sin avhandling skisserer muligheten for å bruke en metode fra andrespråklæring som kalles «språkbad». Dette går ut på at man lærer seg språk ved å bruke og oppleve det i sammenhenger også utenfor klasserommet. Gjennom å lese autentiske tekster på nynorsk, som i utgangspunktet ikke er ment for skolekonteksten, får elevene gjennom *Kontekst 8-10 Basis* muligheten til å se nynorsken i bruk utenfor klasserommet.

Et sentralt aspekt som står som en motsetning til dette er at selv om sjangrene er blitt mer autentiske, så er det fremdeles lite litteratur i *Kontekst 8-10 Basis*. I og med at Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) fant i sin studie om hva slags litteratur elevene møter i klasserommet i hovedsak kom fra grunnboken i læreverket, så utgjør litteraturen i de definerte nynorskkapitlene en veldig liten del av kapittelet. Dermed gir det å kun benytte denne boken når man skal lese litteratur på nynorsk et veldig lite utvalg, og ganske små tekster. Her skal det ikke stå på læreverket, for som vi så i metodekapittelet, så består læreverket *Kontekst* av mer enn bare denne grunnboken. Det medfølger blant annet også en bok med litteratur kalt

*Tekster 5*. Dersom målet med undervisningen er å lese nynorsklitteratur, så er ikke *Kontekst 8-10 Basis* nok til å få et godt oversyn over hva som finnes av litteratur på nynorsk.

På en annen side, gitt at vi legger til grunn de tekstene vi har, så bidrar disse tekstene med å forsterke det synkrone språkperspektivet som LK20 legger opp til. Her er det ingen gammel litteratur som er representert. Dette står i en klar motsetning til det Brekke (Brekke, 2017) fant i sin studie. Hun fant jo at når det ble presentert litteratur i de fellesspråklige lærebøkene for VGS, så var det som stod om eldre litteratur, skrevet på nynorsk. I *Kontekst 8-10 Basis* er det kun representert litteratur som er skrevet i nyere tid. Slik kan også denne boken, selv med lite litteratur representert i nynorskkapitlene, bidra til å vise at nynorsk er langt mer enn gammel litteratur, og er i høyeste grad et skriftspråk som lever og er relevant den dag i dag.

## **5.5 Konklusjon og didaktiske implikasjoner**

I denne oppgaven har jeg undersøkt grunnbøkene til to læreverk skrevet til ungdomstrinnet for henholdsvis L97 og LK20, og sett på hvordan fremstillingen av nynorsk som sidemål har endret seg i fra de gamle lærebøkene til den nye. For å konkludere vil jeg for det første si at det har skjedd mye i selve fremstillingen av fagstoffet i de definerte nynorskkapitlene fra *Språk og sjanger*-bøkene og frem til *Kontekst 8-10 Basis*. *Kontekst 8-10 Basis* fremstår som en langt grundigere bok i sin fremstilling når det kommer til brødteksten og hvordan denne er strukturert og omfanget av oppgaver har blitt større. Selve omfanget nynorskkapitlene utgjør av det totale omfanget av grunnbøkene til de to læreverkene, så utgjør nynorskkapitlene i *Kontekst 8-10 Basis* en omtrent dobbelt så stor andel av det totale omfanget som det er hos *Språk og sjanger*-bøkene. Likevel utgjør dette kun under 7 prosent av det totale omfanget av *Kontekst 8-10 Basis*, som fremdeles er relativt lite.

For det andre så er *Kontekst 8-10 Basis* bedre knyttet opp mot sin læreplan i LK20 enn det *Språk og sjanger*-bøkene er knyttet opp mot L97. *Språk og sjanger*-bøkene beholdt mye av den tradisjonelle fremstillingen av nynorsk som går på grammatikk og rettskrivning, selv om L97 så smått forsøkte å løsrive seg fra denne fremstillingen. I LK20 er det lagt et synkront språkperspektiv til grunn for språkopplæringen, der fokuset er på å undersøke språksituasjonen i Norge slik den er i dag. Her gjør *Kontekst 8-10 Basis* en bedre jobb enn det *Språk og sjanger*-bøkene gjorde. Det er selvfølgelig gjennomgang av grammatikk og rettskrivning i denne boken. Endringen i fremstillingen av nynorsk som sidemål fra gammelt

til nytt læreverk, ligger i hvor stor grad læreboken retter seg etter læreplanen den er skrevet til. I tråd med LK20 så legger *Kontekst 8-10 Basis* til grunn et komparativt perspektiv på nynorskfremstillingen. Det betyr at fokuset som ligger i boken på hvordan elevene skal lære seg nynorsk, ligger i mulighetene det gir ved å sammenligne det med det skriftspråket man allerede har god kunnskap om, nemlig bokmålet. I sin fremstilling er det en gjennomgående rød tråd som handler om sammenligning mellom bokmål og nynorsk. På denne måten kan boken også bidra til å likestille bokmål og nynorsk ved at de behandles som likeverdige språk gjennom den gjennomgående komparative tilnærmingen til nynorsken som *Kontekst 8-10 Basis* legger til grunn.

Når det kommer til de didaktiske implikasjonene som medfølger av denne lærebokstudien, så er det særlig ett punkt som jeg vil dra frem som det viktigste. Som vi har sett i teorikapittelet og også i diskusjonskapittelet, så utgjør læreboken fremdeles en stor og viktig del av undervisningen i klasserommet. Studier (jf. Skjelbred et al., 2005; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020) som peker på at læreboken fremdeles er et styrende element i undervisningen og legger større føringer på det som skjer i klasserommet enn det læreplanen gjør. Dette har viktige implikasjoner for undervisningen. Når det først er tilfelle, så ligger det enormt mye makt i det å skrive lærebøker, som da i stor grad kan være med på å diktere undervisningen i klasserommet. Derfor er det viktig at de lærebøkene som benyttes i skolen i dag, er godt tilpasset den gjeldende læreplanen. I så måte vil jeg si at *Kontekst 8-10 Basis* er en god bok, fordi den følger hovedtanken til LK20 om et nynorsk med feste i dagens språksituasjon.

En annen implikasjon som denne studien fører med seg, er det at selv om ikke alt i de undersøkte lærebøkene, følger intensjonen i læreplanen, så har de alle gode sider ved seg som er verdt å ta med seg. Her handler det om at læreren kan plukke med seg elementer fra de ulike lærebøkene som er gode og ta disse med seg inn i klasserommet. På denne måten kan læreren ta kontrollen over det som skal skje i klasserommet, og bruke læreboken til sin fordel. Hvis det er som Blikstad-Balas sier at «Læreboka er den viktigste teksten i skolen» (Blikstad-Balas, 2014, s. 325), så er det viktig at læreren vet å utnytte seg av den på god og formålstjenlig måte i henhold til den gjeldende læreplanen.

## Litteratur

- Askeland, N., Falck\_Ytter, C., & Ertzeid, I. (2020). *Nynorsk på nytt* (2.). Fagbokforlaget - Landslaget for norskundervisning. <https://www.fagbokforlaget.no/Nynorsk-p%C3%A5-nytt/I9788245034257>
- Askland, S. (2019). *Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han*. Landslaget for Norskundervisning. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/sigrunn-askland-grammatikk-er-viktig-som-ein-reiskap-nr-vi-treng-han>
- Bakken, J. (2008). Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. *Norsklæraren*, 2(2), 16–25.
- Bakken, J. (2019). 2 | Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg., s. 27–46). Fagbokforlaget - Landslaget for norskundervisning.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3), Article 3. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bech, K., Heggem, T. G., & Kverndokken, K. (1997). *Språk og sjanger. 8: [Grunnbok]. I Språk og sjanger* (Bokmålutg.). Gyldendal Norsk Forlag. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009111700086](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009111700086)
- Bech, K., Heggem, T. G., & Kverndokken, K. (1998). *Språk og sjanger. 9: [Grunnbok]* (Bokmålutg.). Gyldendal Norsk Forlag. <https://www.nb.no/items/cc70e9e7e41049f1ac1d747605399154?searchText=&page=3>
- Bech, K., Heggem, T. G., & Kverndokken, K. (1999). *Språk og sjanger.10.[Grunnbok]*. Gyldendal. <https://www.nb.no/items/7821ed87755f5e4f516feb315cd2a9eb?searchText=&page=2>  
51
- Befring, E. (2016). Kap. 3: Forskningsetikk. I *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm Akademisk.



- Berge, K. L. (2017). Det gamle norskfaget er dødt—Leve det nye norskfaget! *Norsklæraren*, 1, 27–34.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Husebu, Å. (2020). *Kontekst 8–10, Basis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag. <https://www.gyldendal.no/grs/kontekst/produkter/kontekst-8-10-3.-utgave-basis/p-591951-no/>
- Blikstad-Balas, M. (2014). *Lærebokas hegemoni—Et avsluttet kapittel?* (s. 325–349). Novus Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Solbu, K. R. (2019). Det (nye) nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg., s. 7–12). Fagbokforlaget - Landslaget for norskundervisning.
- Brekke, M. (2017). Er nynorsk meir enn språkhistorie og dialektlære? Om nynorsk fagspråk i fellespråklege læreverk i den vidaregåande skulen. *Norsklæraren*, 1, 121–127.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Eide, Ø. Ø. (2020). *Sidemålskarakteren din avhenger av om du kan din Gunnlaug Ormstunge. Læreres holdninger til, og undervisningspraksis i, nynorsk som sidemål på vgs. I Oslo.* <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79865>
- Eiksund, H. (2015). Mellom borken og veden—Ungdom på jakt etter ein nynorsk identitet. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (1. utg., s. 36–47). Det Norske Samlaget.

- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Furevikstrand, T. E. (2019). 10 | Den fornya nynorskopplæringa. I *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg., s. 153–164). Fagbokforlaget - Landslaget for norskundervisning.
- Furseth, I., & Everett, E. (2012). *Masteroppgaven—Hvordan begynne og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(02), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Grepstad, O. (1997). Det litterære skattkammer: Sakprosaens teori og retorikk. I *Barnebokinstituttet*. Det Norske Samlaget. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008081304006](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008081304006)
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk i undervisningen* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep* (s. 13–35). Fagbokforlaget.
- Hognestad, J. K. (2019). 5 | Språkemmene i norskfaget: Fornyes de i fagfornyelsen? I *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg., s. 83–96). Fagbokforlaget - Landslaget for norskundervisning.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- 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*

- [Working paper]. Høgskolen i Østfold. <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/handle/11250/147540>
- Jansson, B. K. (2011a). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson, & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (1. utg., s. 179–202). Det Norske Samlaget.
- Jansson, B. K. (2011b). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet: Korfor det, da? I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (1. utg., s. 162–178). Det Norske Samlaget.
- Johnson, B. R. (2013). Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277–316). SAGE Publications.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn. I 79. Høgskolen i Vestfold. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/149132>
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. I *Norbok*. Nasjonalt læremiddelsenter. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Kleven, T. A. (2014). Kap. 2: Data og datainnsamlingsmetoder. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til tolking og vurdering* (2. utg., s. 27–47). Fagbokforlaget.
- Knudsen, G. (2017). Kapittel 10: «Forpliktet på nasjonen, åpen for verden—Norskfaget i Kunnskapsløftet». I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor—Adjunkt—Lærer—Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 175–193). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Lohndal, T. (2014). Hva er norsk språk anno 2014? - Språkblanding og flerspråklighet: Teoretiske og didaktiske perspektiver. *Norsklæraren*, 2, 28–33.
- Nordhagen, J. (2006). *Nynorsk som sidemål i skolen: En undersøkelse av allmennlærerstudenters personlige og yrkesprofesjonelle holdninger*.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/26776>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk—Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk i 2016.
- Silverman, D. (2011). Designing a research project. I *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 27–56). SAGE Publications.
- Sjøhelle, K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I *Skriftkultur—Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (Bd. 2, s. 235–258). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket. Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn*.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/59173>
- Sjøhelle, K. K. (2017). Språkdusj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. *Norsk Som Reiskaps- Og Danningsfag*.  
[https://www.academia.edu/35855814/Spr%C3%A5kdusj\\_i\\_nynorskoppl%C3%A6ring\\_a\\_Ei\\_unders%C3%B8king\\_av\\_spr%C3%A5kbadspedagogikk\\_som\\_utgangspunkt\\_for\\_sidem%C3%A5lsoppl%C3%A6ring](https://www.academia.edu/35855814/Spr%C3%A5kdusj_i_nynorskoppl%C3%A6ring_a_Ei_unders%C3%B8king_av_spr%C3%A5kbadspedagogikk_som_utgangspunkt_for_sidem%C3%A5lsoppl%C3%A6ring)
- Skirbekk, G. (2013). Læreplan på villspor. I J. Nygård & V. Sture, *Kva skal vi med sidemål* (s. 101–108). Det Norske Samlaget.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*.

- Skjelbred, D., Åmotsbakken, B., & Solstad, T. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold.
- Skjong, S. (2011). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. Kolberg Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (1. utg., s. 49–76). Det Norske Samlaget.
- Slettemark, B. (2006). *Nynorsk som sidemål: Lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo*. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32383>
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- SSB. (2020). *Elevar i grunnskolen*. SSB.  
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & nn-M. Selleberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71–99). Gyldendal akademisk.
- Udir. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vangsnes, Ø. A. (2013). *Språkleg toleranse i Noreg—Norge, for faen!* (1. utg.). Det Norske Samlaget. <https://samlaget.no/products/sprakleg-toleranse-i-noreg-norge-for-faen>
- Aasen, A. J., & Nome, S. (2005). Forord. I *Det nye norskfaget* (1. utg., s. 9–22). Fagbokforlaget - Landslaget for norskundervisning.