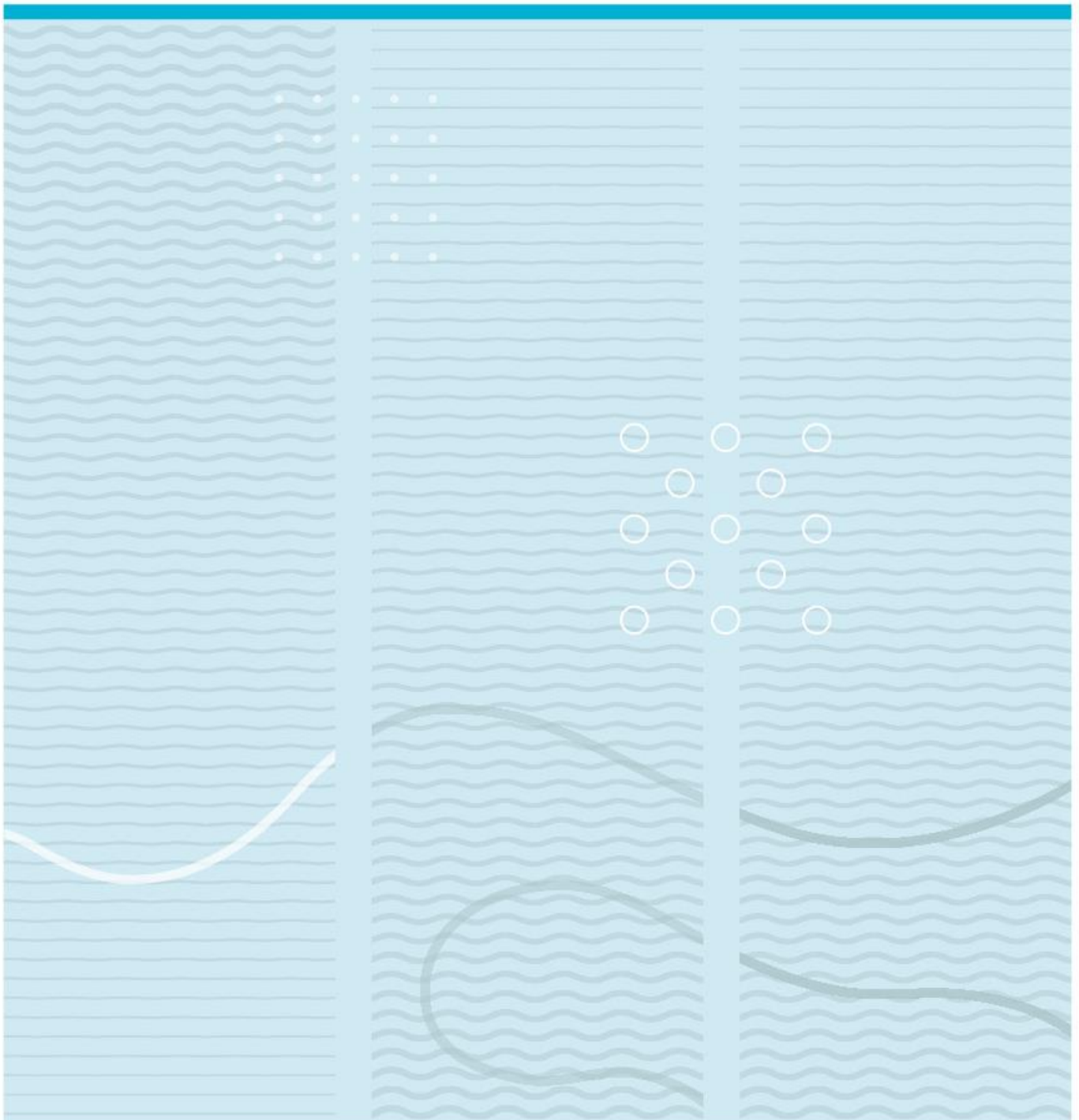


Silje Johanne Brauti Aase

Forståingar av nynorsk i lærebøker i norsk for vg2

Ein kvalitativ og kvantitativ innhaldsanalyse av nynorsk i fire lærebøker i norsk for vg2



Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Silje Johanne Brauti Aase

Denne avhandlinga representerer 45 studiepoeng.

Samandrag

Læreboka er ein viktig ressurs for nynorsk. Denne masteroppgåva undersøker gjennom kvantitativ og kvalitativ innhaldsanalyse bruk og omtale av nynorsk i fire lærebøker i norsk for vg2. Alle lærebøkene er fellesutgåver for bokmåls- og nynorskelevar. Eg har ønskt å finne ut av kva *forståingar* av nynorsk som blir kommunisert i lærebøkene. For å finne ut dette har eg i den kvantitative analysen talt omfanget av sider på nynorsk i dei aktuelle bøkene. Eg har også talt og kategorisert nynorske kapitteltema, litterære sjangrar og oppgåvetypar. I den kvalitative analysen har eg sett på i kva grad dei nynorske oppgåvene gir elevane høve til å bruke nynorsk som eit bruksspråk. I tillegg har eg gjennomført ein metaforanalyse som eg meiner kan peike på underliggjande tankestrukturar og forståingar av nynorsk som blir kommuniserte og vidareformidla gjennom språket og diskursen om nynorsk.

Funna viser at alle lærebøkene i utvalet har ein lågare prosentandel nynorsk enn det som tidlegare var fastsett kvotefordeling for fellesutgåver, som var 40%. Dette peikar mot ein stadig nedgåande trend for bruk av nynorsk. Det er også meir bruk av nynorsk i dei konvensjonelle skrive- og lesekompetansekapitla, og dessutan i litteraturhistoriekapittel. Dei konvensjonelle plasseringane kan kommunisere ein *tradisjonell* diskurs om nynorsk. Det blir også støtta av bruken av dei tradisjonelle metaforane som blir brukt for å forklare den norske språkhistoria. Dette kan bidra til *minoriseringa* av nynorsk, altså at nynorsk blir *gjort mindre*. Representasjon av nynorsk litteratur viser ein lik tendens, der nynorsk i stor grad blir knytt til *lyrisk* og *episk* litteratur, og i mindre grad *sakprosa* og *dramatikk*. Samtidig viser funna at omfanget av nynorsktekstar er låg, samanlikna med bokmålstekstar. Verken nynorsk- eller bokmålselevar får med dette eit tilstrekkeleg tilfang av tekstar på nynorsk i desse lærebøkene.

I heilskap kommuniserer lærebøkene i utvalet ei forståing av nynorsk som eit mindre viktig språk; som eit *sidemål i praksis*. I lys av at alle lærebøkene er fellesutgåver, kommuniserer ein låg prosentandel nynorsk ei forståing av nynorsk som det som er tilsidesett til fordel for bokmål. Lærebøkene gir nærast ingen forsøk på å utvikle og styrkje det nynorske skriftspråket. Dette samsvarer ikkje med det Språklova seier, og lærebøkene kommuniserer med dette at språklova ikkje blir *anerkjent* av dei. Nynorskelevar får heller ikkje nok tilfang av tekst på hovudmålet sitt, noko som står i strid med Opplæringslova. Med dette bidreg lærebøkene representasjon av nynorsk til *minoriseringa* av nynorsk.

Forord

Hurra! Då er eg endeleg ferdig med masteroppgåva mi i norskdidaktikk. No legg eg bak meg eit halvår der eg har *ete, pusta* og *sove* nynorsk og lærebøker, og eg har lært mykje om dette i løpet av prosjektet. Eg håpar derfor at denne masteroppgåva også kan gi andre eit innsyn i kva forståingar av nynorsk som blir kommunisert i dagens lærebøker. Eg har òg, dei siste to åra, gått gjennom eit masterstudieløp som har vore svært innhaldsrikt og lærerikt for meg. Eg kjenner eg gleder meg til å bruke lærdommen frå masterstudiet, i undervisninga eg snart skal gå inn i.

Eg vil gjerne takka alle som har vore ei støtte for meg under skrivninga av denne masteroppgåva. Tusen takk til heile familien min, som har stilt viktige og tankevekkjande spørsmål, og som har vist engasjement rundt prosjektet mitt. Ein spesiell takk til kjærasten min, Christer, som har overlevd å bo med ein sambuar som har levd i ei *masterboble* det siste halvåret.

Til slutt, og kanskje viktigast av alt, vil eg takka rettleiaren min, Norunn Askeland, for god støtte og gode råd undervegs i analyse- og skriveprosessen. Som lingvist, tekstforskar, professor i norsk og forlagsredaktør har ho vore ein svært viktig støttespelar og hjelp i å organisere både teori, forskning, materiale og gode tankar til problemstillinga mi. Tusen takk!

No fører vegen først og fremst vidare til eit årsstudium i praktisk-pedagogisk utdanning. Deretter vil eg endeleg no destinasjonen min, og gå inn i den store, skumle og spennande *lærerverda*; kor eg for første gong ikkje skal sitje bak skulebenken, men heller stå framfor tavla. Eg gleder meg til denne spennande, og utvilsamt utfordrande, tida eg har i vente.

Tusen takk for at du les, og lykke til med lesinga!

Silje Johanne Brauti Aase, mai 2023.

Innhold

Samandrag	3
Forord	4
1 Innleiing	7
1.1 Innleiing og bakgrunn for nynorsk	7
1.2 Utvikling og bruk av nynorsk i skulen	8
1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål	10
2 Teori	12
2.1 Nynorsk som brukspråk	12
2.2 Nynorsk som <i>minorisert</i> språk	13
2.3 Oppgåver i lærebøker som eigen sjanger og «elevaktivitetens prinsipp»	15
2.3.1 <i>Skriveoppgåver «under lupen»</i>	17
2.4 Metaforar i språket: Kva, kor og kvifor	20
3 Tidlegare forskning	23
3.1 Nynorsk i lesebøker i skulen	23
3.2 Nynorsk i lærebøker før og no: L97 og LK20	24
3.3 Oppgåver og oppgåvekategoriar i lærebøker	25
3.4 Nynorskdiskurs i læreverk og metaforar i akademiske tekstar	27
4 Metode	29
4.1 Overordna materiale, utval og presiseringar	30
4.2 Nynorske kapittel: Utval, presiseringar og temakategoriar.....	31
4.3 Nynorsk litteratur: Utval, presiseringar og sjangerinndeling	32
4.4 Nynorske oppgåver: Utval, presiseringar og analysekategoriar.....	33
4.5 Diskursorientert metaforforskning og utval av metaforiske uttrykk	37
5 Funn	38
5.1 Moment	38
5.1.1 <i>Omfang og plassering av nynorsk i Moment</i>	38
5.1.2 <i>Omfang og fordeling av nynorsk litteratur i Moment</i>	40
5.1.3 <i>Nynorske oppgåver i Moment</i>	42
5.2 Intertekst.....	47
5.2.1 <i>Omfang og plassering av nynorsk i Intertekst</i>	47
5.2.2 <i>Omfang og fordeling av nynorsk litteratur i Intertekst</i>	49
5.2.3 <i>Nynorske oppgåver i Intertekst</i>	51
5.2.4 <i>Metaforiske uttrykk knytt til den norske språkhistoria i Intertekst</i>	52
5.3 Appell	54

5.3.1 Omfang og plassering av nynorsk i Appell	54
5.3.2 Omfang og fordeling av nynorsk litteratur i Appell.....	57
5.3.3 Nynorske oppgåver i Appell	59
5.3.4 Metaforiske uttrykk knytt til den norske språkhistoria i Appell	61
5.4 Grip teksten	63
5.4.1 Omfang og plassering av nynorsk i Grip teksten	63
5.4.2 Omfang og fordeling av nynorsk litteratur i Grip teksten.....	65
5.4.3 Nynorske oppgåver i Grip teksten.....	67
5.4.4 Metaforiske uttrykk knytt til den norske språkhistoria i Grip teksten	69
6 Diskusjon.....	72
6.1 Omfang av nynorsk i lærebøkene.....	72
6.2 Temakategoriar i nynorske kapittel i lærebøkene	74
6.3 Nynorsk litteratur og sjangrar representert på nynorsk i tekstsamlingane	76
6.4 Oppgåvekategoriar og moglegheita for nynorsk som bruksspråk.....	80
6.5 Metaforiske uttrykk knytt til norsk språkhistorie	82
6.6 Kva forståing av nynorsk blir kommunisert i lærebøker i norsk for vg2?	84
Litteratur.....	88
Vedlegg	91

1 Innleiing

1.1 Innleiing og bakgrunn for nynorsk

Å bruke læreboka som ressurs i klasserommet er del av ein lang pedagogisk tradisjon i den norske skulen, og har vore ein viktig del i å utvikle undervisnings- og læringspraksisar i skulen (Rasmussen & Lund, 2015). Det er frå lærebøkene elevane tradisjonelt har fått oversikt over innhaldet i faget, og det er gjennom desse elevane har møtt på tekstar og oppgåver som aktiviserer dei i kunnskapen deira om faget.

Frå 1889 til 2000 fungerte godkjenningssordninga som ein *kvalitetskontroll* på lærebøker som skulle bli brukt i skulen. Godkjenningssordninga handla om å sikre at læremiddel formidla kunnskap som var fagleg korrekt og i ei språkform som var i tråd med gjeldande reglar, og som var tilpassa det klassestrinnet bøkene var berekna for (Språkrådet, 2020). I 1978 blei det også fastslått ei kvotefordeling av bokmål og nynorsk i lærebøkene, avhengig av kva skriftspråk som var sett som hovudmål: kvotefordelinga skulle vere 2/3 hovudmål og 1/3 sidemål. I tilfelle der det blei produsert fellesutgåver med både bokmål og nynorsk, sette Norsk språkråd eit krav om ei fordeling på 60% bokmål og 40% nynorsk. I 2000 blei også denne praksisen oppheva, og blei no erstatta med eit, i etterkant kritisert, ledd i opplæringslova: «Lesebøkene i norskfaget i grunnskulen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk» (Opplæringslova, §9-4). Fjerninga av godkjenningssordninga betydde også slutten på samarbeidet mellom Norsk språkråd og forlaga.

Språkrådet var ein svært relevant aktør i *språkleg gransking* av og fordeling av målform i lærebøker. Avgjerda om godkjenning la vekt på at den språklege kvaliteten i lærebøkene var godt nok sikra gjennom føresetnadene om at lærebøkene skulle følgja læreboknormalen, og at forlaga ville sørgja for at dette blei gjort. Ved oppheving av godkjenningssordninga blei det med andre ord gitt tillit til evna forlaga hadde til å produsere lærebøker av språkleg kvalitet og av innhaldsmessig relevans knytte til læreplanane.

I 2008 presenterte stortinget ei ny språkmelding, også kalla *Mål og meining*, som hadde som målplan å styrkje norsk språk. Slagplanen til språkmeldinga om å styrkje det norske språket skulle bli vedteke inn under *Mållova*, som først blei vedteke i 1980. Denne oppdateringa av lova innebar også å styrkje det *nynorske* skriftspråket spesielt, som ein overordna del av å

styrkje det norske språket generelt, som dette sitatet viser: «Det er behov for eit meir heilharta og systematisk arbeid for å styrkje nynorsk språk og den nynorske skriftkulturen på brei basis» (Mållova, § 1.1.3.2). Mållova beskriv mellom anna at ein av hovudmåla er å arbeide mot å skape ei reell likestilling mellom nynorsk og bokmål, og presenterer med dette ulike tiltak for å styrkje det nynorske skriftspråket. Mellom anna foreslår lova å fremje dei positive verdiane i den språkdelte norske kulturen, og dessutan å vurdere sterkare synleggjering av nynorsk etter gjennomgang av kultur- og medieområdet. I tillegg blir nynorsk vektlagt i skulen, der det blir uttrykt eit behov for ei sterkare profilering av nynorsk språk og kultur. I den nyaste språklova frå 2021, kjent som *Språklova*, er det også vektlagt å styrkje det norske språket. Den nye lova nemner, i likskap med *Mållova*, å fremje likestillinga av nynorsk og bokmål i det norske samfunnet, og beskriv med dette også at lova skal sikre at offentlege organ skal ta ansvar for «å bruke, utvikle og styrkje bokmål og nynorsk» (Språklova, § 1). Denne masteroppgåva skal utforske om lærebøkene i norsk tek ansvar for å bruke, utvikle og styrkje spesielt nynorsk, og på kva måtar dei gjer eller eventuelt ikkje gjer dette. Spesielt vil eg undersøkje om det uttrykte behovet for ei sterkare profilering av nynorsk språk og kultur i skulen er forsøkt møtt av lærebøkene, og om det blir fremja positive verdiar om den norske språksituasjonen.

No har vi sett på rolla til læreboka i skulen, og fått konstatert at dette er ein hovudressurs for læringa til elevane i skulen. I tillegg har vi sett på korleis nynorsk, og dei norske målformene generelt, blir omtalte og regulerte i tidlegare og noverande språklovar. Mellom anna har eg peika på korleis den nye språklova har som målplan å bruke, utvikle og styrkje nynorsk og bokmål. No skal vi gå vidare til å sjå på kva rolle nynorsk har hatt i samfunnet og i skulen, og korleis bruken av nynorsk har utvikla seg sidan etableringa si, fram til i dag. Det skal også gåast gjennom kva Utdanningsdirektoratet og Opplæringslova seier om dei norske målformene i skulen.

1.2 Utvikling og bruk av nynorsk i skulen

I 1850 gir Ivar Aasen ut «Ordbog over det norske Folkesprog», ei ordbok med eit mogleg nytt norsk skriftspråk, skapt ved å samla inn prøver av norske dialektar. 35 år seinare, i 1885, blei nynorsk (fram til 1929 kjende som «landsmål») offisielt likestilt med bokmål (då kjent som «riksmål», «dansk-norsk» eller «bogmaal»). I åra som følgde og fram til rundt andre verdskrig, skulle antalet nynorskbrukarar auke for kvart år. På sitt høgaste hadde Noreg ein andel på omkring 34% som brukte nynorsk som hovudmål i skulen, og den siste perioden med

denne andelen var i 1944. I åra som følgde og fram til i dag har andelen nynorskbrukarar, og fordelinga av nynorsk i dei ulike kommunane, minska betrakteleg. *Store Norske Leksikon* peikar på at ein viktig faktor for nedgangen til nynorsk etter krigen handla om sentraliseringa av busetjingsstrukturen som gjorde at «mange grendeskular der nynorsk var hovudmål blei slått saman med byskulane i området, som brukte bokmål» (SNL, 2022b). Denne sentraliseringa og det konsekvente møtet med det dominante fleirtalet av bokmålsbrukarar skulle altså bli starten på tilbakegangen til nynorsk i skulen, staten og elles i samfunnet, noko som gjorde det vanskelegare for nynorskbrukarar å bruke språket sitt. Tal frå SSB viser at andelen nynorskbrukarar i 2001 hadde blitt redusert til heile 14,8%, medan han i 2021 ligg på ein endå lågare 11,5% (SSB, 2022). Nynorsk er med andre ord i dag på eit historisk lågt nivå, og den aukande trenden med minkande andel gir indikasjonar på at den tendensen ikkje er på veg til å snu. Men trass i, eller kanskje heller på grunn av, nynorskens betrakteleg låge andel brukarar, blir det å styrkje det nynorske skriftspråket framheva som ei hovudmålsetjing i den nye språklova og av Utdanningsdirektoratet.

Når det gjeld kva læreplanen og Utdanningsdirektoratet seier om nynorsk, skriv dei at elevar gjennom skulen skal «bli fortrulege med det norske språkmangfaldet» (Udir, 2022). Utdanningsdirektoratet framhevar også at det er fleire grunnskular og vidaregåande skular som har elevar med både bokmål og nynorsk som hovudmål, og poengterer at skulen har eit ansvar for at faga sikrar at alle elevane blir trygge språkbrukarar, uavhengig av kva hovudmål dei har (Udir, 2022). Dessutan seier Opplæringslova at elevar skal ha «nok tilfang på både bokmål og nynorsk, slik at elevane lærer å lesa begge skriftspråka» (Opplæringslova, § 9-4). Under overskrifta *Nynorsk som sidemål* på Udir.no står det at elevar skal, frå 2. trinn og oppover, bli godt kjende med nynorsk gjennom lytting, lesing og refleksjon. På 5. trinn skal elevane prøve seg på å skrive tekstar på sidemål, medan det derimot på ungdomstrinnet og på studieførebuande program i vidaregåande er same kompetansemål for skrivning på begge skriftspråka, bokmål og nynorsk. Sistnemnde trinn vil derfor også få ein felles karakter i norsk skriftleg, som skal uttrykkje kompetansen dei viser i både sidemål og hovudmål (Udir, 2020b). Dette er ei ordning som trådde i kraft med den nye læreplanen frå 2020, og som Noregs Mållags leiar, Magne Aasbrenn, beskriv som «å senke statusen til nynorskfaget» (NRK: Vignæs & Aardal, 2019). Han kritiserer dei nye læreplananes reduserte fokus på nynorsk, spesielt sett i lys av den nye språklova som fremjar eit særleg fokus på nynorsk skriftkultur.

Nynorsksenteret blir av Utdanningsdirektoratet nemnt som ressurs for korleis ein som lærer kan arbeide med nynorsk i skulen på ulike trinn, både som sidemål og som hovudmål. For vidaregåande skule listar Nynorsksenteret undervisningstips innanfor temaa skrivning, lesing, grammatikk, skjønnlitteratur, sakprosa og samansette tekstar, men også om korleis ein kan ta i bruk nynorsk på ein måte som gjer det til eit *bruksspråk*. Som Nynorsksenteret vektlegg i filmen sin *Å arbeide med nynorsk bruksspråk: Ein språkduj* (2018), oppfattar mange nynorsk som eit skriftspråk som ikkje eignar seg til dagleg bruk, og som er framandt og som er vanskeleg å meistre; men som kanskje høyrast fint ut i skjønnlitterære tekstar. Filmen tek for seg korleis ein som lærar kan ta i bruk det nynorske språket og la elevane få nettopp bruke språket. Elevane må oppleve at nynorsk er i bruk i mange ulike tekstarenaer, og at det altså ikkje *berre* er fint i skjønnlitteratur. Det inneber også å gi elevane høve til å skrive ofte og gjerne korte, uformelle tekstar på nynorsk som dei kan dele og diskutere med medelevar. Nynorsksenteret konkluderer med at «nynorsk som bruksspråk er å gjere alt det ein ellast gjer i norskfaget, men å byte ut arbeidsspråket bokmål med nynorsk» (Nynorsksenteret, 2018). Ved å jobba med nynorsk som bruksspråk over tid, kan elevane få mengdetrening, og dermed høve til å få eit meir naturleg forhold til skriftspråket. Til slutt vektlegg Nynorsksenteret det å gi elevane høve til å lese og skrive nynorsk i ein «språkduj»: altså å la elevane ha eit effektivt og friskt møte med nynorsk kvar dag (Nynorsksenteret, 2018).

I denne delen har eg teke for meg korleis nynorsk har utvikla seg frå stortida si til i dag. Det har blitt peika på at nynorsk har hatt ein minkande andel brukarar etter stortida si under andre verdskrig. I dag ligg denne andelen på under 12%, som viser den svekte posisjonen til nynorsk. Det er også presentert kva Utdanningsdirektoratet og Opplæringslova seier om læring av dei to norske målformene, i tillegg til Nynorsksenterets oppfordringar om nynorskbruk i skulen. Vi skal no gå vidare til introduksjonen av problemstillinga som denne oppgåva skal prøve å svare på.

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

I dette prosjektet er eg interessert i å finne ut kva som implisitt blir kommunisert om nynorsk i lærebøker i norsk på vidaregåande nivå. Eg er interessert i å utforske kva som har skjedd med nynorsk i lærebøkene når kompetansemåla for nynorsk har blitt underordna dei same kompetansemåla som for bokmål. Det er heller ikkje spesifikke føringar om nynorsk i vidaregåande skule i Opplæringslova. I tillegg er eg interessert i å sjå korleis fjerninga av godkjenningssordninga frå 2000 kan ha påverka plasseringa og omfanget av nynorsk i lærebøkene i dag, 23 år seinare. Samtidig vil eg utforske korleis, viss i det heile, det skeive

maktforholdet mellom nynorsk og bokmål kjem til syne i lærebøkene, og kva dette kan seie om kva forståing av nynorsk som blir kommunisert. Den overordna problemstillinga eg skal prøve å svare på i denne masteroppgåva er derfor som følgjer:

Kva forståing av nynorsk blir kommunisert i lærebøker i norsk for vg2?

For å svare på denne problemstillinga skal eg ta utgangspunkt i dei følgjande forskingsspørsmåla, som eg i tillegg til problemstillinga skal svare på og prøve å diskutere til slutt:

1. I kva tema, i kva omfang og i kva sjangrar er nynorsk og nynorsk litteratur representert i lærebøkene?
2. Kva oppgåvekategoriar blir representerte på nynorsk i lærebøkene, og i kva grad gir dei elevane høve til å bruke nynorsk som eit bruksspråk?
3. Kva for nokre metaforiske uttrykk blir brukte for å beskrive den norske språkhistoria og omstenda omkring nynorsk og bokmål i dag, og kva kommuniserer dei?

Dei to første delspørsmåla er kvantitativt orientert og viser kva prioriteringar som er gjort av forfattarar og forlag med omsyn til emne, omfang og didaktisk tenking om nynorsk. Det siste delspørsmålet dreiar seg om metaforar og tankemåtar om rolla til nynorsken i skule og samfunn. Saman vil delspørsmåla kunne kaste lys over kva forståing av nynorsk som blir kommunisert i utvalde lærebøker i norsk for vidaregåande skule. For å kunne svare på desse spørsmåla, vil eg ha teoretiske forståingar og omgrep å støtta meg på. Vi skal no gå vidare til gjennomgangen av denne teorien.

2 Teori

2.1 Nynorsk som bruksspråk

Nynorsk på nytt er ei bok skrivi av Norunn Askeland, Cecilie Falck-Ytter og Ingrid Ertzeid. Den tek for seg ulik forskning om nynorskdidaktikk og gir tips til korleis lærarar kan skape «meir moro og mindre mas i nynorskundervisninga» (Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid, 2020, s. 5). Nokre av faktorane som blir vektlagde i boka, er å gi elevane høve til å *lese* mykje nynorsk, og også å *skrive* ofte og å skrive kort på nynorsk. I lys av lesing framhevast litteratur som *skaper tenning*, og det blir påpeika at det derfor er viktig å tillata elevane ein viss autonomi når det gjeld val av nynorsk litteratur (Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid, 2020, s. 81). Samtidig legg dei vekt på å la elevane lese korte tekstar, men også å lesa tekstar i eit breitt utval av sjangrar. Både dikt, forteljingar, drama, sakprosa og fagtekstar blir nemnde som døme på relevante og inngangsrrike sjangrar. I lys av skriving blir det altså lagt vekt på å gi elevane høve til å bruke språket som eit bruksspråk, med korte, men hyppige økter med nynorsk. Dette er ei tilnærming til nynorskdidaktikk som står i likskap med Nynorsksenterets bruk av omgrepet «nynorsk språkdusj». I tillegg blir det vektlagt, i *Nynorsk på nytt*, at elevane skal skrive utan forventning om å bli vurdert av læraren, verken på grammatikk eller struktur. Dette reknar forfattarane som noko positivt for utviklinga av forholdet elevane har til nynorsk. Det blir presisert at når eleven får teke i bruk og lese det nynorske språket jamt og ofte, har elevane lettare for å bli komfortabel med nettopp det nynorske språket. Det handlar altså om å bruke nynorsk alle stader der ein brukar bokmål, så ofte ein kan.

Boka presenterer innleiingsvis ei nyttig liste med oppmodingar til korleis ein bør arbeide med nynorsk i undervisninga, basert på forskning om språklæring. Lista nedanfor tek utgangspunkt i forbokstavane til far til nynorsk, Ivar Aasen. Lista, som eg gjennom dette prosjektet vil ha i bakhovudet, ser slik ut:

Inviter elevane inn i ei verd der nynorsk er eit bruksspråk. Inspirer dei til å lære nynorsk godt. Involver dei i arbeidet. Korleis lærer dei best? Kva treng dei å øve på?

Variér undervisninga. Det er viktig i all undervisning, men kanskje ekstra viktig i nynorskundervisninga.

Artig. Gjer det artig i timane. Elevane treng noko som aukar motivasjonen for å lære nynorsk. Leik og utforsk i timane.

Raus. Ver raus og bruk nynorsk mykje. Ikkje la nynorsk vere ein isolert del av norskfaget. Ver raus i det å la det bli ein naturleg del av skulekvardagen. Ver raus med ros når elevane får til noko.

Aktivitetar. Bruk ulike aktivitetar for å hjelpe elevane bli trygge og gode nynorskbrukarar.

Autentisk. Bruk autentiske tekatar. Leit på nettet og i ulike tidsskrift, aviser og bøker. Det er viktig at elaven får møte eit levande, autentisk språk. På den måten vil dei sjå at nynorsk er eit bruksspråk.

Skriv mykje! Skriv ofte, skriv kort, skriv langt, skriv kvar dag. Øving gir god skrivekondis, skrivekondis gir meistring, meistring gir gode og trygge nynorskbrukarar.

Elegant. Nynorsk kan vere så elegant eit språk. La elevane få oppleve gleda ved det.

Norsk = bokmål + nynorsk. Dei haldningane du har til nynorsk, vil påverke elevane dine. Lykke til!

(Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid, 2020, s. 7)

I analysen av oppgåvene i lærebøkene skal eg altså ha Ivar Aasen-lista i bakhovudet ved å spørje: Gir lærebøkene egentleg elevane høve til å bruke nynorsk som nettopp eit bruksspråk? Får elevane egentleg skrive og lese mykje på nynorsk? Med desse spørsmåla i bakhovudet, skal vi no mellom anna gå vidare til å gå gjennom omgrepet *minorisering* av språk, som er ein prosess som nynorsk utvilsamt blir påverka av.

2.2 Nynorsk som *minorisert* språk

Då Høgskulen på Vestlandet (HVL) uttalte at dei viser «eigenart» ved å vedta nynorsk som hovudmål, gav det inntrykket av det var ei *markert* avgjerd. I etterkant av vedtaket måtte Høgskolen i Vestlandet og dei språkpolitiske aktørane utarbeide språkpolitiske retningslinjer, men også argumentera for vedtaket om å bruke nynorsk som hovudmål. Jorunn Simonsen Thingnes skriv i artikkelen sin «Å velje eit minorisert språk: mellom språkpolitisk ideal og språkleg realitet» om kva som skjer i dette språkpolitiske spenningsfeltet mellom ideal og realitet i etterkant av HVLs vedtak om å bruke nynorsk som hovudmål, og i dei etterfølgjande arbeida deira med å utvikle språkpolitiske retningslinjer (Thingnes, 2020, s. 127). I denne teksten beskriv ho mellom anna nynorsk som eit mindretalsspråk i det norske samfunnet generelt, og framstiller korleis nynorsk er del av ein minoritetsspråkdiskurs der språkval stadig må forklarast og forsvarast, og der forsvararane hentar legitimitet for språkvalet (Thingnes, 2020, s. 128). Ho beskriv fenomenet som annleis frå «minoritetsspråk», ved at eit *minorisert språk* er eit språk som ikkje er absolutt, men snarare eit resultat av ein prosess. Omgrepet viser til forholdet *mellom* språk, ikkje til ein eigenskap ved språket i seg sjølv. Eit minorisert språk kan derfor både endre status over tid, og også påverke haldninga til brukarane av dette språket (Thingnes, 2020, s. 129).

Som del av nynorsks minoriserte status i det norske samfunnet, peikar Thingnes også på korleis nynorsk stadig blir valt bort til fordel for bokmål som hovudmål i skulen, og at mange nynorskbrukarar byter til bokmål i løpet av livet. I tillegg peikar ho på problematikken med

nynorsk i høgare utdanning, der rapportar peikar på at berre eit fåtal av institusjonane oppfyller krava om minimum 25 prosent skriftleg omfang, som regulert av *språklova*. Thingnes skriv derfor at det er «langt mellom offisiell språkpolitikk og språkleg praksis når ein ser på bruken av nynorsk og bokmål i universitets- og høgskulesektoren» (Thingnes, 2020, s. 131).

I artikkelen beskriv Thingnes også diskursen rundt nynorsk frå etableringa si i det norske samfunnet, til i dag. Ho peikar mellom anna på korleis nynorsk har vore oppfatta som eit bygdespråk, men samtidig har det blitt assosiert med elite; spesielt knytt til den akademiske og litterære eliten. Nynorsk blir gjerne derfor knytt til omgrepet «kunstspråk», framfor eit *bruksspråk*, som altså kan knytast til forståinga av nynorsk som eit (passande) litterært og lyrisk språk. Vidare peikar ho på debatten om skriftspråket, og at nynorsk blir kritisert for å ikkje lenger byggje på alle dialektar og derfor ikkje er representativ, og dessutan at nynorsken har blitt halde i live av statleg finansiering og tvang (Thingnes, 2020, s. 131 + 133). Der nynorsken i si etableringstid henta legitimitet i at det skulle vere eit skriftspråk for *folk flest*, blir denne legitimiteten i dag utfordra med bakgrunn i at det nettopp er eit mindretal av befolkninga som brukar nynorsk. Dette er på mange måtar også opphavet til både kritikken av, men også støtta til, den statlege implementeringa av nynorsk. Legitimiteten til nynorsken blir i dag henta frå den kulturhistoriske bakgrunnen og frå eit perspektiv som vektlegg det å *verne* eit minoritetsspråk. Denne minoritetsspråkstatusen vil derimot på same tid utfordre prinsippet om at nynorsk er eit nasjonalspråk som er likestilt med bokmål (Thingnes, 2020, s. 131- 132).

Ho diskuterer funna i studien med å samanfatte korleis dei ulike aktørane uoppmoda argumenterte for sitt val om å ta i bruk nynorsk som hovudmål. Ho peikar på at det har blitt skapt ei allmenn oppfatning av nynorsk som ikkje har vore særleg utfordra, og at denne haldninga kan ha påverka denne oppfatninga av at å bruke det nynorske språket er noko ein må forklare og grunngi. Medan bokmål er umarkert, *markerer* nynorsk seg i samfunnet (Thingnes, 2020, s. 142). Ein annan faktor som støttar tanken om nynorsk som eit minorisert språk er HVLs grunnlag i tradisjon, som i seg sjølv blir ein legitimitetskategori. Ofte blir også nynorsk implisitt omtala som eit regionalspråk, der det gjerne blir kopla til *Vestlandets* kulturelle identitet og dialektane deira, som er i tråd med slik Thingnes beskriv at minoriserte språk er avhengige av å bli oppfatta som uttrykk for ein identitet som er verdsett lokalt (Thingnes, 2020, s. 155). Ho konkluderer studien med å beskrive korleis prosessen har vist at *idealet* om nynorsk som hovudmål blir forhøgd, ved at det gjennomgåande blir forsvart av

leiinga, og ved at legitimering av valet blir henta frå tradisjon og lokal kulturidentitet. Thingnes påpeikar at HVL, som er ein stor akademisk institusjon, la vekt på tradisjon i valet om å bruke nynorsk som hovudmål, samtidig som fleire av argumenta til leiinga delvis var i strid med *realiteten* i kva gjennomsnittet ønskjer eller meiner om nynorsk som hovudmål. Spesielt legitimeringskategoriane som blei nemnde av leiinga, gav lite utslag blant folket. Ho påpeikar det kritikkverdige i at ein utdanningsinstitusjon legg vekt på tradisjon i staden for framtidvisjonar og utvikling. Denne tankemåten, meiner ho, er ikkje heilt i tråd med kva ein høgskule og ein utdanningsinstitusjon skal stå for (Thingnes, 2020, s. 160-161).

Me har no sett at nynorsk blir ført inn i ein tradisjonell diskurs der brukarane av språket må, eller kjenner dei må, hente legitimitet for språket sitt. Mellom anna blir nynorsk ført inn i ein minoritetsspråkdiskurs, som hentar legitimitet i nettopp minoritetsspråkstatusen. Denne minoritetsstatusen kan også utfordre prinsippet om at nynorsk er eit likestilt skriftspråk. Dette er ein del av prosessen i å gjera nynorsk mindre, altså *minorisering* av nynorsk, som oppstår gjennom det skeive maktforholdet mellom nynorsk og bokmål. Vi skal no gå vidare til å sjå på ulike forståingar og kategoriseringar av oppgåver i lærebøker, og korleis dei er ein del av ein lang pedagogisk tradisjon.

2.3 Oppgåver i lærebøker som eigen sjanger og «elevaktivitetens prinsipp»

Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken skreiv i 2021 ein artikkel med tittelen «The textbook task as a genre», som mellom anna tek for seg korleis oppgåver i lærebøker kan reknast som ein eigen sjanger, med egne eigenskapar. Bakken og Andersson-Bakken definerer ei lærebokoppgåve som «a paratext that performs a directive addressed to the student». Meir utfyllande beskriv dei det slik: “A paratext is a separate textual element that surrounds the main text, and a directive is a speech act that encourages or required the recipient to perform a particular action” (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 733). Vidare beskriv dei korleis slike føringar vanlegvis er grammatisk uttrykt som eit spørsmål eller eit imperativ, som «Kva trur du eg-et meiner med dette?» eller «Skriv ein tale om vennskap.». Bakken og Andersson-Bakken inkluderer alle typar oppgåver ein finn i lærebøker under denne definisjonen; frå enkle memoriseringoppgåver og kreative skriveoppgåver, til større, meir krevjande problemløysingsoppgåver. Dei påpeikar også korleis studiar gjort av lærebøker knytt til språkfag har vist at oppgåvene i stor grad retta fokus mot å utvikle den

litterære kompetansen til elevane og kritiske tenking (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 734).

I artikkelen konkluderer Bakken og Andersson-Bakken med at lærebøker spelar ei viktig rolle i utdanninga i dei fleste land, og at oppgåvene som er presenterte i lærebøkene, kan påverke læringa til elevane. Det blir også presentert ei undersøking Bakken og Andersson-Bakken har gjort om lærebøker i norsk og naturfag, med fokus på endringar gjort i oppgåver etter den nye læreplanen kjent som Kunnskapsløftet 2020. I denne undersøkinga fann dei lite merkbar endring i typar oppgåver som var representerte, samanlikna med tidlegare versjonar frå dei same forlaga. Dermed har det oppstått eit avvik i forholdet mellom lærebøkene og den nasjonale læreplanen: lærebokoppgåvene er ikkje (fag)fornya (Bakken & Andersson Bakken, 2022). Artikkelen blir avslutta med å vektleggje rolla til læraren i klasserommet: lærarens *tolking* og *bruk* av lærebøkene er ein viktig faktor for kva utbytte elevane får av lærebøkene (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 745).

Oppgåver i den norske skulen og i lærebøkene har vore ein tradisjon i over 75 år, etter *arbeidsskuleprinsippet*. Dagrun Skjelbred påpeikar i kapittelet *Elevaktivitetens prinsipp og oppgaver i lærebøker* (2012) at oppgåver og oppgåveløysing kan sjåast som del av ein større samtale som går føre seg i klasserommet. Ho refererer mellom anna til Bakthins, sitert av Jon Smidt, forståing av oppgåver som «de dialogene som hele tida foregår i og mellom alle ytringer på skolen, enten det er læreplaner, lærebøker, de skriftlige og muntlige instruksene til læreren, lærerrespons [...] eller hva det måtte være» (Skjelbred, 2012, s. 175). I tillegg beskriv ho kor viktig oppgåvene er for tekstkulturen til skulen, der ho skriv at elevane kan «bruke oppgavene til å orientere seg i fagets kunnskapsfelt» (Skjelbred, 2012, s. 177). I eit anna kapittel med tittelen *Lesing og oppgaver i lærebøker* (2009) påpeikar Skjelbred at praksisen med den tradisjonelle arbeidsskulen handlar om å gi elevane høve til å lære ved å arbeide sjølvstendig med å løyse oppgåver og finne svar, framfor at kunnskap berre skal formidlast *til* eleven. Fokuset ligg altså på «elevaktivitetens prinsipp», ein metodikk og didaktikk der elevane gjennom «aktivt arbeid med lærestoffet skal tilegne seg kunnskaper, med utgangspunkt i egne evner og forutsetninger» (Skjelbred, 2009, s. 273). Medan nokre oppgåver krev at eleven skal finne svar i læreboka og reprodusere lærebokkunnskap, og med dette øve eige minne av lærdommen, krev andre oppgåver meir komplekse kompetansar. Det finst også oppgåver som krev at elevane kombinerer ulike typar informasjon, til dømes frå både tekst og bilete, og også at dei vurderer kva som er viktig og mindre viktig i ein tekst. Dette krev med andre ord ein viss (kritisk) lesekompetanse. Skjelbred samanfatar slik:

«Lesekompetanse innebærer at eleven kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (Knudsen, Skjelbred & Aamotsbakken, 2009, s. 275) Særleg tre sider ved denne lesekompetansen blir vektlagde, og det 1) evne til å innhente informasjon, 2) evne til å tolke og trekkje slutningar, og 3) evne til å reflektere over og vurdere form og innhald i det dei har lese (Skjelbred, 2009, s. 275). Lesekompetanse er ein viktig del av å kunne oppnå gode kompetansar i nynorsk. Nynorsk blir lært i kombinasjon av å lese og å skrive det. Desto meir elevane klarer å meistre alle sidene av lesekompetansen sin i møte med nynorsk tekst, desto betre moglegheit kan elevane ha for å bli komfortable nynorskbrukarar. Derfor er lesekompetansen, spesielt i tilknytning til nynorske oppgåver og nynorsk litteratur, også relevant i læringa av det nynorske språket. Men, for å kunna øve elevane i sin (nynorske) lesekompetanse i følgje *elevaktivitetens prinsipp*, krev det at elevane får eit tilstrekkeleg tilbod av nynorske tekstar, slik at dei får lese nok nynorsk. Slik Atle Skaftun beskriv det i «Leseopplæring og fagenes literacy», handlar lesing om tilgang på fleire nivå: «Det handler om å komme inn i skriften, og på det grunnlaget bli stand til å komme inn i tekstenes meningsverden» (Skaftun, 2015, s. 3). Derfor handlar det for nynorskens del om å bli representert i eit breitt utval tekstar og oppgåver med store meningspotensiale. Det står derfor att å sjå om lærebøkene i utvalet gir elevane tilstrekkeleg høve til å komma inn i det nynorske, *skriftkulturelle fellesskapet* (Skaftun, 2015, s. 3).

No har vi sett på korleis oppgåver kan reknast som ein eigen sjanger, og som blir beskrivne som ein direktiv eller førande *paratekst* som har som formål å få mottakaren til å utføre noko. Vi har også sett på ulike forståingar av ulike typar oppgåver, og at visse typar oppgåver skal øve elevane i visse typar kompetansar. Det kan til dømes vere kompetanse i å formidle og hugse kunnskap, lesekompetanse og/eller skrivekompetanse. No skal vi sjå litt nærare på dei oppgåvene som i hovudsak øver elevane i skrivekompetansen deira, nemleg *skriveoppgåver*.

2.3.1 Skriveoppgåver «under lupen»

Oppgåver som skal løysast på nynorsk, skal i all hovudsak løysast skriftleg. Sidan eg skal undersøkje oppgåver i lærebøkene som er skrivne på nynorsk, er det relevant å gå nettopp gjennom kva *skriveoppgåver* er, sidan dei er sentrale inngangar til kva type skriveopplæring – og dermed nynorskopplæring - det blir lagd opp til i klasserommet. Hildegunn Otnes har forska på skriveoppgåver, og skriv i artikkelen “Skriveoppgaver under lupen” om korleis dei fungerer som ein inngang for å hjelpe elevar med å komme i gang med skriveprosessen. Ho kallar derfor ei skriveoppgåve for ei direktiv språkhandling, der den kommunikative

intensjonen i maktforholdet er å få mottakaren til å utføre noko. Samtidig finst det mindre direktive praksisar som rettar merksemda mot at skriveoppgåver heller skal fungere som *igangsettere* og motivasjonsfaktorar, enn som ein ordre. Otnes konkluderer med at ei skriveoppgåve er ei oppgåve som inviterer til skriving (Otnes, 2015, s. 12). Ho har sett på oppgåvene som ein eigen tekst, med eige innhald, formål og eiga form (Otnes, 2015, s. 14).

Vidare i artikkelen peikar Otnes på at mange ser på skriveoppgåver som ein eigen sjanger, og at dei er ein kjend del av den felles tekstkulturen til skulen. Det er ei felles forventning om at skriveoppgåver har til hensikt i å få elevar til å dokumentere, prestere og kommunisere (Otnes, 2015, s. 14). Eit interessant element ho tek opp, er Eric Borgströms (2010) haldning til skriveoppgåver. Han meiner, ifølgje Otnes, at dei “ideelt sett skal teste elevenes evne til å skrive i ulike situasjonar, mens alle vet det er snakk om en situasjon der eleven skriver for å bli vurdert” (Otnes, 2015, s. 16). Otnes klargjer også at lærarar og forskarar som deltok i NORM-prosjektet erfarte kor viktig presise oppgåveformuleringar er for ein god skrivesituasjon i skulen. Dermed utvikla det seg eit auka medvit hos lærarar og forskarar om kva dei eigentleg ønskte å oppnå ved å gi elevane skriveoppgåver (Otnes, 2015, s. 19).

I artikkelen klargjer Otnes også ulike kategoriseringar for skriveoppgåver. Først klargjer ho Gordon Brossels (1983) kategorisering av oppgåver. Oppgåver med *låg informasjonsmengd* presenterer kort eit gitt emne og lèt skrivaren sjølv avgjera mottakar, formål, format og så vidare. Oppgåver med *moderat informasjonsmengd* omfattar ein påstand om eit emne, og ber om personleg svar og synspunkt frå eleven om påstanden. Til slutt har vi oppgåver med *høg informasjonsmengd*, som krev at skrivaren må uttrykkje dei personlege synspunkta sine om eit tema, med ein beskriven hypotetisk situasjon som skrivaren skal gå inn i. Desse kategoriane handlar med andre ord om grad av føringar eller direktiv, og dermed om grad av valfridom og autonomi i oppgåvetekstane. Otnes skriv at Brossel gjorde eit forsøk med desse ulike gradene av føringar i oppgåvene, og at han fann at oppgåvene med moderat informasjonsmengd eigna seg best i eksamens- og testsituasjonar (Otnes, 2015, s. 20). Otnes presenterer vidare oppgåvekategoriar som er produserte av Barbara Kroll og Joy Reid (1994). Dei skil mellom tre ulike kategoriar, og den eine av dei kallar dei *tekstbasert oppgåve* (Otnes, 2015, s. 20). Ein slik oppgåve inneheld eit vedlagt tilrettelagt eller autentisk materiell som skal brukast for å svare på oppgåva. Ei slik tekstbasert oppgåve legg opp til at eleven skal vise både skrivekompetanse og lesekompetanse; og som vi snart skal inn på, er tekstbaserte oppgåver del av ein lang tradisjon i skrivepedagogikken. Otnes hevdar, på bakgrunn av dette, at det mest markante klassifiseringsskiljet av skriveoppgåver er mellom dei oppgåvene som har

fokus på formålet med skriveoppdraget som avgjerande del av oppgåva, og dei som ikkje nemner dette (Otnes, 2015, s. 20-22).

Som nemnt har tekstbaserte oppgåver lenge vore ein vanleg praksis i, mellom anna, norskfaget. Kåre Kverndokken skriv i “Elevers tekstskaping: øve eller skape selv?” (2014) om ulike skriveopplæringspraksisar. Han nemner mellom anna at bruken av mønstertekstar, eller dømetekstar, er ein del av ein lang pedagogisk tradisjon, og skriv at Dagrun Skjelbred meiner at dei truleg er “den eldste skrivepedagogikken vi kjenner” (Kverndokken, 2014, s. 38). Kverndokken hevdar vidare at haldninga til mønstertekstar blei endra ved inngangen til 1900-talet, ved at skriving i skulen no skulle ha ein frigjerande funksjon. Derimot blei det no eit auka fokus på den formelle sida av sjangeromgrepet, og elevane skulle få språklege førebilete gjennom lesing av eit rikt tilbod av ulike former for litteratur. Tekstane skulle bli gjenstand for samtalar i klasserommet, og vere ein ressurs for å støtte opp om den sjølvstendige skrivinga til elevane. På denne måten fungerer desse tekstane også på eit vis som skrivarammer for skriveopplæringa til elevane, men også – i likskap med slik Otnes beskriv dei mindre direktive oppgåvene – som «igangsettere» for temaet som eleven skal lære om (Kverndokken, 2014, s. 38-40). Han peikar vidare på at bruk av dømetekstar kan “bli det mulige gode grunnlaget for å utvikle elevers sjølvstendige skrivekompetanse” (Kverndokken, 2014, s. 40). Med bakgrunn i dette vil eg seia det er avgjerande for elevar å oppleve gode og ikkje minst *mange* nynorsktekstar som dømetekstar, slik at elevane får gode føresetnader for å utvikle god skrivekompetanse i nynorsk.

For ordens skyld vil eg påpeike at ulike formuleringar og innhald i dette delkapittelet er henta frå eige, upublisert tidlegare arbeid, frå min individuelle prosjektoppgåve i emnet «*Lesing, skriving og muntlige ferdigheter*», som blir referert i litteraturlista under Brauti Aase, 2022.

Dette delkapittelet har teke for seg korleis skriveoppgåver kan forståast som oppgåver som inviterer til skriving, og der skriveoppdraget er den mest avgjerande delen av oppgåva. Eg har også gått gjennom ulike forståingar av ulike typar skriveoppgåver. I tillegg har eg peika på korleis oppgåver som har tilhøyrande litterær tekst, som mønstertekst eller utgangspunkt for oppgåva, kan vere ein ressurs i utviklinga av elevanes sjølvstendige skrivekompetanse. Vi skal no gå vidare til å sjå på korleis metaforar er ein stor del av språket vårt, og måten vi forklarar abstrakte omgrep på. I tillegg skal vi sjå på dei ulike funksjonane til metaforen, og korleis desse funksjonane kan brukast på ulike måtar. Som vi skal nå skal sjå på, kan derfor metaforar kommunisere ulike forståingar og ulike verdiar av det emnet som metaforane skal forklare.

2.4 Metaforar i språket: Kva, kor og kvifor

Språket vårt er *fullstappa* av metaforar. I grunnskulen blir ein som elev kjent med metaforen som språklege verkemiddel i litterære tekstar der ein brukar eit uttrykk i overført betydning, altså at ein overfører ei betydning over til ein annan. Metaforar finst derimot i meir enn berre litterære tekstar; dei finst i alle former for kommunikasjon. Nokre metaforar eller metaforiske uttrykk har blitt så vanlege i kvardagsspråket at ein ikkje eingong tenkjer over at ein brukar eit metaforisk uttrykk. Nokon som peikar på nettopp dette, men også på funksjonen, uttrykket og bruksområdet til metaforen, er Norunn Askeland og Magdalena W. Agdestein i boka deira med tittelen *Metaforer: Hva, hvor og hvorfor?* (2019). Dei beskriv at nokre metaforar er så innarbeidde i kvardagsspråket at vi ikkje legg merke til dei, og framhevar poenget sitt med mellom anna det metaforiske uttrykket «eldrebølge», som brukar «bølge» i overført betydning for å beskrive eit stigande tal eldre (Askeland & Agdestein, 2019, s. 15 + 19). Vidare beskriv dei *kognitiv metafor-teori*, i tradisjonen etter George Lakoff og Mark Johnson (1980), som handlar om å forstå eit metaforisk uttrykk som eit underliggjande tankekonsept som blir reflektert i språket, altså som ein *kognitiv metafor*. På denne måten kan altså metaforar ha ei påverknadskraft over handlingane våre og korleis vi oppfattar ting. I tillegg blir det faktum vektlagt at «vi snakker metaforisk fordi vi tenker metaforisk» (Askeland & Agdestein, 2019, s. 16). Den kognitive metaforen er derfor ein nødvendig del av måten menneske tenkjer på og forstår omgrep på. For å kunna forklare og forstå vår omverda brukar ein tidlegare erfaringar, kunnskap og assosiasjonar frå kjende domene for å forstå eller utrykke oss om nye eller ukjende domene (Askeland & Agdestein, 2019, s. 17). Metaforar er ikkje gitt storleikar, men må etter deira meining analyserast i tekstar (diskursar), der kontekst er med og bestemmer korleis metaforen kan forståast.

Askeland og Agdestein forklarar vidare om byggjesteinane til metaforen, og dei forstår metaforen som samansett av eit *måldomene* og eit *kjeldedomene*. Måldomenet er det domenet «vi vil beskrive med en metafor», medan kjeldedomenet er det domenet «vi henter kunnskap eller erfaringer fra». Samtidig påpeikar dei at vår oppfatning av denne overføringa frå eit kjeldedomene til eit måldomene «er kulturbetinget og avhengig av den situasjonskonteksten de oppstår i» (Askeland & Agdestein, 2019, s. 18). Ein metafor vil også ha ulike funksjonar, og Askeland og Agdestein peikar hovudsakleg på *fokuseringsfunksjonen*, *forklaringsfunksjonen*, *reiskap for teoriutforming* og *konkretiserings- og motiveringsfunksjonen*.

Fokuseringsfunksjonen handlar om at metaforen framhevar visse aspekt, medan han skjuler andre, og er altså selektiv. Når ein tek i bruk ein metafor, vel ein ut og framhevar visse element medan andre element blir skjulte, og metaforen kan på denne måten påverke vår oppfatning av ei sak. På den andre sida kan ein også ta i bruk metaforane medvite, som påverknadsverktøy. Å bruke metaforar som påverknadsverktøy er spesielt å finne i det politiske rommet. Dømet Askeland og Agdestein brukar er «kirurgiske bomber», noko som skulle uttrykkje USAs bombers nøyaktigheit under Golfkrigen. Ved å hente meiningspotensiale frå det medisinske domenet, ved å omtala ei bombe som kirurgisk, gir det antydningar til at handlinga var på sin plass og nødvendig. Samtidig blir aktørane i handlinga samanlikna med legepersonell, som *heltar*, framfor krigførande soldatar. På denne måten har talspersonar for USA brukt ein metafor som skal påverke mottakarane til å rekne bombinga og eigenskapane til bombene som noko positivt. Samtidig plasserar det USAs militærstyrkar i eit godt lys i media, og på denne måten kan altså metaforar brukast som eit påverknadsverktøy.

Forklaringsfunksjonen tek for seg korleis metaforen hjelper oss med å forstå noko gjennom omgrep frå eit anna betydningsdomene. Spesielt når det gjeld å kunne kommunisere abstrakte eller mindre konkrete forhold og fenomen, kan ein metaforisk omtale dette som ting, personar eller hendingar; som konkret kan erfarast. Eit døme på ein forklarande metafor er mellom anna korleis vi forstår det abstrakte konseptet *tid* ved å overføre meining frå romlege plasseringar eller rørslar. Vi seier til dømes «innan ein halvtime», og gir tid rolla som ein behaldar, eller som ei strekning vi plasserer oss i forhold til, med «kvart over halv 8». På denne måten har metaforen ein funksjon som nødvendig reiskap for forståing og forklaring, og dessutan å organisere nye erfaringar på grunnlag av kjende erfaringsstrukturar (Askeland & Agdestein, 2019, s. 22-23).

Dei to andre funksjonane handlar i stor grad om korleis metaforar er viktige i teoriutforming og gjer det mogleg å visualisere og konkretisere abstrakte fenomen. Metaforen som *reiskap for teoriutforming* handlar i korte trekk om å bruke metaforiske uttrykk for å utforme og uttrykkje teoretiske forståingar av eit aspekt, som slik vi brukar uttrykket «byggjesteinar» for å beskrive ordklassane i språket. Samtidig er metaforen ein viktig ressurs som reiskap for læring, sidan den har ein *konkretiserings-* og *motiveringsfunksjon*. Askeland og Agdestein beskriv metaforen som ein relevant ressurs i det å kunna visualisere og konkretisere abstrakte omgrep, og meiner det gjer læring motiverande. Samtidig påpeikar dei at metaforar kan gjere det enklare for elevane å hugse det dei har lært, og at han også kan få oss til å sjå ting på nye

måtar (Askeland & Agdestein, 2019, s. 23-24). Eit døme på ein konkretiserande metafor Askeland og Agdestein viser til, er korleis lektoren Ida Welhaven Heiberg brukar metaforar for å forklare skiljet mellom sterke og svake verb: «Svake verb er så svake at de må gå med stakk. Det er verb-endelsen som er stakken» (Askeland & Agdestein, 2019, s. 23) Som samanfattande kommentar til funksjonane til metaforen skriv Askeland og Agdestein at den «fokuserer, påvirker, forklarar, bygger teorier, konkretiserer, motiverer, hjelper oss til å huske og får oss til å se ting på nye måter» (Askeland & Agdestein, 2019, s. 26).

I tillegg til funksjonane til metaforen, kastar Askeland og Agdestein også meir lys på metaforbruk i det politiske rommet. Mange metaforar er som nemnt så innarbeidde i oss at vi ikkje legg merke til dei, og dette er spesielt sant om diskursen i politikken (Askeland & Agdestein, 2019, s. 59). Ser vi tilbake til fokuseringsfunksjonen til metaforen, at han fremjar visse element medan han skjuler andre, er *konfliktmetaforen* eit godt døme på ein mykje brukt metafor i politikken med denne funksjonen. Ordet «konflikt» gir assosiasjonar til eit problem som må nedkjempast, samtidig som årsakene til problemet blir skjulte. Dermed blir problema framheva i saka, medan årsakene blir skjulte, og med dette følgjer også ein negativ verdiladning (Askeland & Agdestein, 2019, s. 64). Metaforbruk i det politiske rommet har også ein viktig konkretiseringsfunksjon; sidan politiske idear alltid er abstrakte, vil metaforen spela ei viktig rolle i å uttrykkje og å gjere politikken forståeleg (Askeland & Agdestein, 2019, s. 73). Eit døme på dette er igjen bruken av uttrykket «eldrebølge», som samanliknar det aukande antalet eldre med ei bølge og oppoverørsla ei bølge gjer. Her blir metaforen altså brukt som konkretiserings- og forklaringsfunksjon for å beskrive ein problematisk befolknings situasjon. Samtidig blir også påverknadsfunksjonen bruka, sidan ei bølge gir assosiasjonar til ein naturkatastrofe og har med dette ein negativ verdiladning. Metaforen kan derfor tolkast som eit uttrykk som er brukt medvite for å påverke mottakarane til å rekne denne situasjonen som eit negativt «problem», samtidig som han forklarar problemet og skjuler årsakene til det. Kva for nokre av funksjonane til metaforen som er realiserte, er derfor eit relevant utgangspunkt for analysen min av bruken til dei ulike lærebøkene av metaforiske uttrykk i tilknytning til dei *språkpolitiske* omstenda i Noreg.

Me har no sett på kva ein metafor er, kvifor ein brukar metaforar og korleis metaforar kan brukast, altså dei ulike funksjonane til metaforen. Vi skal no gå vidare til å sjå på ulike tilnærmingar til forskning på lærebøker, og vi skal først sjå på ei undersøking gjort om *nynorsk* i lærebøkers tekstsamling.

3 Tidlegare forskning

3.1 Nynorsk i lesebøker i skulen

Norunn Askeland har forska på omfanget av nynorsk i lesebøker etter opphevinga av godkjenningsordninga i 2000. Godkjenningsordninga inneheldt mellom anna kvotefordelingsreglane som gjaldt dei to skriftspråka, som mellom anna kravde at potensielle nye tospråklege lærebøker (også kalla fellesutgåver) skulle innehalde ei prosentvis fordeling på 60/40 bokmål og nynorsk for å bli godkjend. Den nye læreplanen som blei fastsett etter LK97, kjent som Kunnskapsløftet 2006, var det første læreplanverk på lang tid som ikkje gav råd om fordeling mellom hovudmål og sidemål. Derimot blei det i Kunnskapsløftet 2006 fastslått at «lesebøkene i norskfaget skal ha *nok* tilfang på begge målformer slik at elevene lærer å lese både bokmål og nynorsk» (Askeland, 2009, s. 6-7). Med bakgrunn i dette har Askeland utforska fordelinga mellom tekstar på bokmål og nynorsk i 11 ulike lesebøker for ungdomsskulen, og ser på kor mykje nynorsk bokmålselevane får lesa i lesebøkene, og også korleis det er med fordelinga mellom bokmål og nynorsk i fellesutgåver av slike bøker. Lesebøker blir også gjerne kalla *tekstsamling*, og er som oftast ein eigen del av læreboka i norskfaget der litteraturen det blir arbeidd med i faget blir samla (Askeland, 2009, s. 8). Dei lesebøkene ho har undersøkt, er for det meste for elevar med nynorsk som sidemål, med unntak av tre bøker, som er fellesutgåver.

I undersøkinga fann Askeland at det var forskjellar i kor stor prosentandel det var av tekstar på nynorsk i tekstsamlingane av dei ulike bøkene. Den med minst prosentandel nynorske tekstar var *Kontekst Tekster 1*, med ein andel på 9,5%, medan boka med størst prosentandel nynorske tekstar *Les 2*, som er fellesutgåve, med ein andel på 33%. Dei to andre fellesutgåvene, *Les 1* og *Les 3*, hadde ein nynorsksdel på 30,5% og 25,5%. Av bøkene som ikkje er fellesutgåver fann Askeland at *Neon 10* hadde høgast andel nynorske sider, med 24% (Askeland, 2009, s. 10). Med vekt på at *Les 2* er ei fellesutgåve, kommenterer Askeland at 33% for *nynorskelevar* er ein låg prosentandel. Med bakgrunn i den nynorske prosentandelen i dei undersøkte fellesutgåvene, kommenterer ho «Her er nynorsk verkeleg blitt eit sidemål også for elevar med nynorsk som hovudmål!» (Askeland, 2009, s. 11).

Vidare peikar Askeland på sjangerfordelinga i dei ulike lesebøkene, der ho skil mellom tekstar innan skjønnlitteratur eller sakprosa. Ho fann at det i dei fleste tilfelle var færre sakprosaetekstar enn det var skjønnlitterære tekstar, medan ei av fellesutgåvene hadde fleire sakprosaetekstar enn skjønnlitteratur på nynorsk. Elles var det tre leseverk som hadde ein

relativt høg andel sakprosaetekstar, samanlikna med resten. Sakprosaetekstane tek for seg sjangrane reportasje, notis, intervju, portrett, biografi, bokomtale, filmomtale, fagartikkel, debattinnlegg, petitartikkel, kåseri, essay og fagbokutdrag (Askeland, 2009, s. 13). Når det gjeld dei skjønnlitterære tekstane, som for alle utanom eit av leseverka hadde høgast andel, poengterer Askeland ein «fornyng i retning av meir ungdomslitteratur, nyare litteratur og sjangereksperimentering» (Askeland, 2009, s. 13).

Til slutt kritiserer Askeland omfanget av nynorsk i dei ulike læreverka, og meiner at den store variasjonen i omfanget av nynorsk i lærebøkene kjem av at forlag, redaktørar og forfattarar har tolka opplæringslova ulikt. Leddet i opplæringslova som spesifikt blir nemnd, er det ambivalente tredje leddet under punktet om *Lærebøker og andre læremiddel*, som lyder: «Lesebøkene i norskfaget i grunnskolen skal ha nok tilfang på både bokmål og nynorsk, slik at elevane lærer å lese begge skriftspråka» (Opplæringslova, § 9-4). Askeland samanfatar med å påpeike at ho ikkje seier seg einig i at lærebøkene har eit tilstrekkeleg tilfang på nynorsk: «Bokmålsselevar får ikkje nok tekstar på nynorsk som sidemål, og nynorskelevar får heller ikkje nok tekstar på sitt eige hovudmål. Og ingen av dei får nok tekstar som modell for eiga skriving» (Askeland, 2009, s. 14). Ho framhevar eit ønske om at lesebokredaktørar og lesebokforfattarar hugsar rolla si som *skrivelærarar* når dei skal velje ut tekstar som elevar skal lese for å lære å bruke det nynorske språket.

No har sett korleis ei undersøking frå 2009 fann ein låg prosentandel nynorsk i lærebøker i norsk for ungdomsskulen. Askeland har ut frå denne undersøkinga altså konkludert at nynorskelevane ikkje vil få eit tilstrekkeleg «nok tilfang» på hovudmålet sitt, av desse bøkene. No skal vi gå vidare til ei undersøking gjort i 2021, som undersøker nynorsk i lærebøker frå før, høvesvis under L97, og frå no, under LK20.

3.2 Nynorsk i lærebøker før og no: L97 og LK20

Alexander Løkken har i masteroppgåva si (2021) i norskdidaktikk forska, på nynorsk i lærebøker før og no. I denne masteroppgåva gjennomførte han ein kvalitativ innhaldsanalyse av nynorsk som sidemål i to lærebøker for ungdomstrinnet skrive for L97 og LK20. Han fann mellom anna at antalet sider på nynorsk har dobla seg, men poengterer at dette er ei dobling av ein allereie låg prosentandel; frå 3,2% til 6,8% (Løkken, 2021, s. 66). Samtidig fann han ein forskjell i kor integrert nynorsken var i lys av plasseringa av dei nynorske kapitla i bøkene, og kritiserer plasseringa av det eine verket av nynorske kapittel bakarst i boka: «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» (Løkken, 2021, s. 67). I tillegg har Løkken funne at det har skjedd ei dreining frå å knyte nynorsk til kapittel om grammatikk, til eit større fokus på å bruke nynorsk i eit samanlikningsperspektiv med til dømes bokmål.

I undersøkinga si av oppgåver i nynorskkapitla har Løkken funne at det også er flest oppgåver som tek for seg grammatikk og samanlikning av bokmål og nynorsk (Løkken, 2021, s. 71). Når det gjeld nynorsk litteratur og kva sjangrar som er representerte i utvalet hans, har han funne at sjangrane har endra seg. Medan den eine læreboka har korte, skjønnlitterære tekstar, har den andre eit breiare sjangerutval blant tekstane: «På en slik måte vil elevene kunne oppleve nynorsken i flere forskjellige typer tekster, og dermed få muligheten til å oppleve nynorsken gjennom andre kanaler enn grammatikk og rettskrivning» (Løkken, 2021, s. 72). Han kommenterer derimot også at det framleis er lite litteratur i læreverket med eit breiare sjangerutval, men at desse tekstane til slutt bidreg med å «forsterke det synkrone språkperspektivet som LK20 legg opp til» (Løkken, 2021, s. 73). Samanfatta fann altså Løkken at det i dei eldre lærebøkene var ei tradisjonell tilnærming til nynorsk, der fokuset låg på grammatikk og rettskriving. I dei nye bøkene fann han derimot at det blir vektlagt eit «synkront språkperspektiv i gjennomgangen av fagstoffet» (Løkken, 2021, s. 11). Likevel påpeikar han at grammatikk og rettskriving framleis har ei stor rolle i tilnærminga til nynorsk som sidemål, som no rettar fokus på å samanlikne nynorsk med bokmål.

I denne delen har vi sett at Løkken fann eit synkront språkperspektiv i gjennomgangen av fagstoffet i dei nyare lærebøkene, medan dei eldre lærebøkene hadde ei meir tradisjonell tilnærming, med fokus på grammatikk og rettskriving. Vidare skal vi gå til ei undersøking gjort i 2016, som tok for seg å analysere oppgåver i lærebøker i norsk. Inndelinga av oppgåvetypene i undersøkinga vil takast med vidare i oppgåva, som lånte analysekategoriar som blir del av metoden for analysearbeidet i oppgåva.

3.3 Oppgåver og oppgåvekategoriar i lærebøker

Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken har i 2016 utforska kva forståingar av skjønnlitteratur og sakprosa elevar kan utvikle gjennom oppgåvene i lærebøker i norsk. I undersøkinga har dei utvikla oppgåvekategoriar, som dei deler dei utvalde oppgåvene inn i ut frå kva kategori dei passar til. Oppgåvekategoriane er utforma på to nivå, nemleg lukka og opne oppgåver. Lukka oppgåver blir av Bakken og Andersson-Bakken beskrive som oppgåver med fasitsvar, der eleven med ei slik oppgåve anten, **a)** skal *reprodusere*, altså finne svaret

direkte i ei informasjonskjelde, eller **b) resonnere**, altså å slutte seg fram til svaret ved å følgje bestemte framgangsmåtar. Opne oppgåver blir beskrivne som oppgåver som kan løysast på ulike måtar, høvesvis **a) vurderande**, kor eleven skal søkje svaret inne i seg sjølv gjennom å vurdere, tolke eller ta stilling til noko, **b) utforskande**, kor eleven skal utforske eit tema gjennom til dømes litteratursøk, eller **c) aktiviserande**, kor eleven skal utføre ei handling, til dømes skrive ein tekst (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16-17). Bakken og Andersson-Bakken påpeikar her at lukka oppgåver «kan signalisere til elevene at tekstens mening er enkel og entydig, mens åpne oppgaver kan signalisere at meningspotensialet er stort» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 17). Dette er ei forståing av oppgåvekategoriane som eg vil ta med meg inn i analyseringsarbeidet mitt og endelege konklusjon.

I undersøkinga kom Bakken og Andersson-Bakken fram til eit resultat som viser at det er klare forskjellar mellom oppgåvene i dei tre hovuddelane av lærebøkene. Eit viktig funn frå innhaldsanalysen deira viser at det er dei opne oppgåvene som dominerer i alle tre delar av lærebøkene, og at denne dominansen er størst i skjønnlitteratursamlingane, med over 70% opne oppgåver. Samtidig har læreboktekstane også stor overvekt av opne oppgåver, på rundt 69%, medan sakprosasamlingane har ei jamnare fordeling, med rundt 58% opne og rundt 42% lukka oppgåver (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 23-26).

Bakken & Andersson-Bakken konkluderer i analysen sin med at det er ein klart større andel opne oppgåver i skjønnlitteratursamlingane enn i sakprosasamlingane, noko som kan signalisere til elevane at skjønnlitterære tekstar har eit større mangfald av potensielle meiningar, medan det for sakprosa tekstar oftare vil finnest eit bestemt fasitsvar. Medan opne, vurderande oppgåver er svært utbreidde i skjønnlitteratursamlingane, blir sakprosasamlingane prega av ein stor andel resonnerande oppgåver, der elevane skal komme fram til eit gitt fasitsvar gjennom å følgje visse framgangsmåtar. Desse oppgåvene gir altså lite rom for tolking sidan elevane gjerne blir bedne om å avdekkje bestemte verkemiddel, synspunkt, argument og andre element i teksten. Denne forskjellen mellom oppgåvene i skjønnlitteratur- og sakprosasamlingane går igjen i alle tre bøkene. Dei peikar også på at tidlegare lærebokstudiar indikerer at skjønnlitteraturoppgåver oftare legg vekt på tolkingane til elevane enn det sakprosaoppgåver gjer, og går ut frå med dette at denne praksisen er ein integrert del av oppgåvekulturen til norskfaget.

No har vi sett at Bakken og Andersson-Bakken (2016) fann at det var det var fleire opne oppgåver knytt til skjønnlitteratur, i kontrast til sakprosa som hadde flest lukka oppgåver. Vi har også gått gjennom dei oppgåvekategoriane dei kom fram til i undersøkinga, og som eg

brukar som *lån*te analysekategoriar i metoden min. I neste avsnitt skal vi sjå på ei undersøking som er gjort om nynorskdiskurs i lærebøker, og dessutan ei undersøking gjort om metaforbruk i ulike former for kommunikasjon.

3.4 Nynorskdiskurs i læreverk og metaforar i akademiske tekstar

I boka *Nynorsk på nytt* av Norunn Askeland, Cecilie Falck-Ytter og Ingrid Ertzeid (2020) presenterer dei ei viktig undersøking av eit mykje brukt læreverk for vidaregåande skule. Denne undersøkinga blei gjennomført av Ragnhild Ås i 2006, som tok for seg ein kritisk diskursanalyse av læreverket - med fokus på den norske språksituasjonen. Ho viser til at den norske språksituasjonen blir framstilt som ufarleg og tilforlateleg. Det blir gitt inntrykk av at det ikkje er grunn til å hisse seg opp over språksituasjonen, med belegg i at bokmål og nynorsk *er jo så like*. På denne måten blir sterke meiningar og kjensler knytt til språksituasjonen bagatelliserte. Samtidig påpeikar ho at menneskelege aktørar er fråverande i teksten, og at det ikkje er legitimt å seia noko om haldningar til språkbruk og språk som makt. Ho fann dessutan at lærestoffet som handlar om nynorsk, retta meir fokus på språket som system og mindre på språket som mening. Mellom anna påpeikar ho at det er mykje meir refleksjon, diskusjon og problematisering knytt til dialektbruk, enn det til dømes er for bruken av skrift. Ho er kritisk til dette, spesielt i lys av at nynorsk er eit skriftspråk, og uttrykkjer eit ønske om lik problematisering av skriftspråket som av talespråket. Som kommentar til funna i undersøkinga skriv Ås «Dette tolkar eg som uttrykk for at det ligg noko under overflata som det ikkje er legitimt å setje ord på, og som ikkje passar inn i dei intensjonane som ligg nedfelte i lærebokdiskursen» (Ås sitert etter Askeland, Falck-Ytter og Ertzeid, 2020, s. 42).

Som ein annan inngang til diskursanalyse peikar Askeland og Agdestein (2019) på ei undersøking av førekomst av metaforar i ulike sjangrar. Undersøkinga blei gjennomført av Gerard Steen og kollegaer som i 2010 undersøkte avistekstar, fiksjon, akademiske tekstar og samtalar, med fokus på metaforbruk. I denne undersøkinga fann dei, kanskje overraskande, at akademiske tekstar var den av sjangrane med høgast andel metaforrelaterte ord, med ein andel på 17,5%. Samtalar hadde på si side lågast prosentandel på 6,8%, medan avistekstar og fiksjon hadde ein prosentandel på 15,3% og 10,8%. Den høge andelen metaforrelaterte ord i akademiske tekstar blir forklarte med at desse tekstane ofte tek for seg abstrakte emne, og at dette «fremmer behovet for metaforer» (Askeland & Agdestein, 2019, s. 91). Denne forklaringa ser eg som ein interessant bakgrunn til ein mindre diskursanalyse i dei utvalde lærebøkene. Den anerkjende lingvisten Michael Halliday ser på lærebøker som ein viktig akademisk diskurs. I eit forord peikar han på følgjande: «There are numerous scientific

discourses» (Halliday, 2004, s. x: v). Lærebøker er ein av dei diskursane, og er derfor også å rekna som ein *akademisk tekst*. Sidan undersøkinga viser at akademiske tekstar i stor grad brukar metaforar for å kommunisere abstrakte emne, vil eg altså ha spesielt fokus på metaforbruk i tilknytning til den norske språksituasjonen. Kva kommuniserer desse metaforane, og kva *behov* har denne metaforbruken *metta* eller *utelate*? Samtidig vil det vere interessant å undersøkje om denne metaforbruken kan tilseie at den norske språksituasjonen framleis blir bagatellisert eller at nynorsk blir gjort mindre i det politiske rommet, i tråd med slik Ås (2006) og Thingnes (2020) konkluderer i undersøkingane sine. Kanskje har lærebokdiskursen gjort ei heilomvending i tilnærminga til nynorsk, og gått i ei anna retning? Det står att å sjå.

I dette avsnittet har vi sett på korleis Ås (2006) fann at den norske språksituasjonen blir framstilt som ufarleg og tilforlateleg i lærebøkene, og at dei framstiller ei bagatellisering av dei sterke kjenslene knytt til språksituasjonen. Samtidig har vi sett at akademiske tekstar, som læreboka, hadde høgast andel metaforbruk i undersøkinga frå 2010. No skal vi gå vidare til neste del av denne masteroppgåva, nemleg gjennomgang av metoden bak denne oppgåva.

4 Metode

I denne oppgåva skal eg gjennomføre ein kvalitativ og kvantitativ innhaldsanalyse der eg skal studere meiningsinnhaldet i ulike lærebøker i norsk, med særleg fokus på det som er knytt til nynorsk. I boka *Metoder i klasseromsforskning* skriv Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken om innhaldsanalyse som metode. Heilt innleiingsvis beskriv dei innhaldsanalysen som ”ein velegna metode for å gi ei systematisk oversikt over meiningsinnhaldet i eit tekstmateriale” (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Det skiljast mellom kvalitativ og kvantitativ innhaldsanalyse, men det finst også dei som meiner at ein innhaldsanalyse inneheld både kvalitative og kvantitative metodar (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 307). Det gjeld også denne masteroppgåva, sidan eg skal analysere dei utvalde tekstane og frå dette utarbeide analysekategoriar, og i tillegg telje førekomsten av desse kategoriane. Eg skal blant anna undersøkje i kva for omfang nynorsk er representert i bøkene, både når det gjeld oppgåver, litterære tekstar, tema og sidetal. Når eg undersøker omfanget, vil eg altså undersøkje innhaldet i omfanget. Dette innhaldet, samt sjølve omfanget av nynorsk, kan derfor bli kjelde til analyse, og kan seie noko om kva som blir kommunisert om nynorsk. Til dømes kan ein låg prosentandel nynorsk kommunisere at nynorsk ikkje er like viktig som bokmål, medan ein høg prosentandel kan kommunisere eit positivt fokus og fremjande syn på nynorsk.

Eg vil altså, i likskap med Bakken og Andersson-Bakkens innhaldsanalyse frå 2016, byggje på «pedagogisk og fagdidaktisk forskning om lærebøker og oppgaver» (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 308). Med bakgrunn i fagrelevant teori skal eg tolke innhaldet i kategoriane og finne meiningsberande analyseeiningar som kan kommunisere verdiar om nynorsk i lærebøkene. Den kvantitative metoden i prosjektet blir hovudsakleg brukt for å telje førekomsten av dei ulike typane oppgåvene, sjangrane og temaa som blir representert på nynorsk, og kor mange sider av bøkene som representerer det nynorske skriftspråket. Den kvalitative metoden orienterer seg rundt analyse av meiningsinnhaldet i dei kvantitative funna, samt i kva grad oppgåvene i bøkene gir elevane høve til å oppleve nynorsk som eit bruksspråk. Dessutan skal det også gjerast ein mindre metaforanalyse av språkhistoriekapitla i bøkene.

Analysekategoriane mine, både lånte og sjølvutvikla, vil styre tolkinga mi av materialet. Eg har derimot prøvd mitt ytste å ta i bruk analysekategoriar som eg meiner er representative og relevante for analysearbeidet, og derav for funna. I tillegg vil forståinga mi av læreboka som

hovudressurs i undervisninga påverke forståinga mi av funna. Denne oppgåva ga ikkje rom til å kunne inkludere alle dei andre læringsressursane som er tilknytt dei ulike lærebøkene. Alle lærebøkene i utvalet har altså tilleggsressursar, til dømes eigne digitale læringsplattformer, som tilbyr eit større utval litteratur og teori utover det læreboka tilbyr. Det er også verd å nemne at alle lærebøkene i utvalet er tilgjengeleg for offentlegheita, og at funna mine i denne oppgåva derfor er etterprøvbare.

For ordens skyld vil eg også nemne at eg vil referere til bøkene med dei korte titlane deira, både i løypande tekst og i kjeldetilvising i løypande tekst. Det betyr at eg ikkje vil refererer til forfatarane av lærebøkene i desse tilvisingane, forutan om i litteraturlista. No skal vi nærmare gå gjennom materiale, utval og presiseringar for dei ulike analysane eg har gjort for denne oppgåva.

4.1 Overordna materiale, utval og presiseringar

I denne masteroppgåva har eg undersøkt kva som blir kommunisert om nynorsk i fire av dei største lærebøkene i norsk for vg2 frå ulike forlag, nemleg *Moment* (2021) frå Cappelen Damm, *Intertekst* (2021) frå Fagbokforlaget, *Appell* (2021) frå Gyldendal og *Grip teksten* (2021) frå Aschehoug Undervisning. *Appell* er den einaste av bøkene som er felles lærebok for både vg2 og vg3. Alle lærebøkene er fellesutgåver, det vil seie utgåver der både bokmål og nynorsk blir brukt som skriftspråk. I undersøkinga av omfanget av nynorsk i lærebøkene, det vil seie sidetal og prosentandel, vil eg ta i bruk heile boka som grunnlag. Eg vil få oversikt over omfanget for kvar del av boka, det eg gjennomgåande i denne oppgåva omtalar som *lærebokdel* og *tekstsamling*. Heile boka er derfor desse to delane set saman i heilskap. I undersøkinga av tematiske plasseringar av nynorsk og oppgåver på nynorsk, tek eg i bruk lærebokdelen av boka, altså den delen som er delt inn i ulike kapittel med ulike tematiske og teoretiske gjennomgangar. I undersøkinga av omfanget av nynorsk litteratur og sjangerutvalet vil eg altså berre sjå på *tekstsamlingane* i bøkene. Desse er vanlege å finne bakarst, som eigen del, i lærebøker, men er nokre gonger også ei eiga bok i tillegg til læreboka. I det utvalde materialet er alle tekstsamlingane knytt til bøkene plassert bakarst i boka. Det er også viktig å presisere at litterære tekstar ikkje er reservert for tekstsamlinga. I alle lærebøkene i utvalet vil du finne utdrag av tekstar eller kortare tekstar i lærebokdelen av boka, men dei vil i dette tilfellet ikkje bli inkluderte i undersøkinga.

Når det gjeld teljing av sider, har eg talt heile og halve sider. I utgangspunktet hadde eg valt å telja sider ut frå kor stor andel av sida verbalteksten opptok. Eg innsåg derimot at også

bokmålsdelen av boka vil innehalde bilete, illustrasjonar og liknande element eg innleiingsvis ville utelate. Eg har dermed komme til konklusjonen med å inkludere alt av illustrasjonar og bilete som del av ei side. Dette er for at den prosentvise andelsfordelinga skal vere mest mogleg representativ og reell. I tilfelle kor halve sida (eller under halve sida) er skriven på nynorsk, og den andre halvdelan på bokmål, vil dette bli rekna som *ei halv* nynorsk side. Opptek det nynorske skriftspråket ei halv side eller meir, vil det derfor bli rekna som *ei* side. På denne måten har eg gått ut frå eit mest mogleg likestilt utgangspunkt for teljing av sideomfang av begge skriftspråka.

4.2 Nynorske kapittel: Utval, presiseringar og temakategoriar

Problemstillinga mi handlar om kva som blir kommunisert om nynorsk i lærebøkene. For å svare på dette spørsmålet, meiner eg ein viktig faktor er å sjå på kva tema *nynorsk* blir plassert i, i lærebøkene. Sidan alle lærebøkene skil mellom nynorsk og bokmål med heile kapittel, forutan om eit unntak, har eg altså teke utgangspunkt i dei kapitla som er skrivne på nynorsk. Eit av delmåla mine er derfor å kunne plassere kapitteltemaa inn i oversiktlege kategoriar som kan fortelje noko om kva rolle nynorsken får i dei aktuelle bøkene. Eg sleit ei stund med å finne ut korleis eg skulle skape desse kategoriane, både slik at eit kapittel ikkje overlappa i to kategoriar og gjorde det uoversiktlege, men også med at eg ikkje ønskte å skjule visse aspekt ved kapittelet med kategoritittelen. Til slutt kom eg fram til nokre overordna kategoriar som eg meiner uttrykkjer innhaldet i kapitla på ein mest mogleg nøytral og informativ måte. Kategoriane er presenterte under, i figur 1.

Figur 1: Oversikt over temakategoriar for inndeling av nynorske kapittel.

Skrive- og lesekompetanse	Litteraturhistorie	Språkhistorie	Språkutforskning	Munnleg kommunikasjon
<ul style="list-style-type: none"> • Ulike inngangar til å skrive tekstar til ulike formål • Fokus på kritisk tilnærming til tekst 	<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomgang av kontekst for ulike litterære epokar • Kontekstens betydning for litteraturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomgang av norsk språkhistorie • Gjennomgang av språkleg utvikling 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus på språket som system, språkleg mangfald • Norsk samanlikna med andre språk 	<ul style="list-style-type: none"> • Øvar elevane i munnlege evner • Retorikk, diskusjon, talar, presentasjonar

Det er fem kategoriar, og den første blir kalla *språkhistorie*. Under denne kategorien vil kapittelet handle om å ha fokus på gjennomgang av utviklinga i den norske språkhistoria og den norske språkpolitikken. I tillegg vil konteksten for tida nynorsk og bokmål blei etablert, og statusen deira i Noreg, gjerne – men ikkje alltid – bli vektlagt i desse kapitla. Den andre kategorien, *språkutforskning*, vil ha kapitteltema som tek for seg norsk grammatikk og å samanlikne det norske språket med eit anna språk, ein annan dialekt eller liknande. I desse kapitla er det altså eit spesielt fokus på språket som system, og dessutan i nokre tilfelle fokus

på språkleg mangfald. Den tredje kategorien, *litteraturhistorie*, fokuserer på å gå gjennom dei ulike litterære epokane, og kontekst for tekstar frå ulike periodar er spesielt relevant her. Desse kapitla vektlegg altså kontekst og betydinga den har for korleis litteraturen formar og utviklar seg.

Den fjerde kategorien, *skrive- og lesekompetanse*, er kategorien for kapitla som fokuserer på å gjere elevane til meir kritiske og reflekterande skrivarar og lesarar. Desse kapitla presenterer gjerne framgangsmåtar for å skrive i ulike sjangrar og til ulike formål, eller korleis elevane kan kritisk møte ein tekst. Desse kapitla handlar med andre ord i hovudsak om å gi elevane framgangsmåtar for å utvikle lese- og skrivekompetansane deira. Den femte og siste kategorien, *munntleg kommunikasjon*, viser til kapittel som rettar blikket mot nettopp munntleg kommunikasjon; i ein skulesetting. Kapitla øver mellom anna elevane på å halde appellerande talar og gode, munntlege presentasjonar. Er nynorsk eksempelvis plassert i den sistnemnde kategorien vil det vere eit betrakteleg mindre høve til å bruke nynorsk som eit bruksspråk, sjølv om det samtidig vil verke *styrkjande* å bruke nynorsk der ein kanskje elles brukar bokmål. Med desse kategoriane håpar eg at eg kan skape eit oversiktleg bilete av kor nynorsk blir plassert i dei aktuelle lærebøkene, og som kan ha relevant betyding for problemstillinga mi.

4.3 Nynorsk litteratur: Utval, presiseringar og sjangerinndeling

Vidare er det relevant å presisere korleis eg har løyst inndelinga av litterære sjangrar og kategoriseringa av desse. Å plassere litterære tekstar i spesifikke sjangrar er ikkje lenger like vektlagde som det har vore tidlegare, noko som også gjer sjangerkategorisering vanskeleg. I dag blir det anerkjent meir fridom til å kombinere og plukke ut eigenskapar frå dei ulike sjangrane når ein skal skrive ein tekst. Som Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg skriv i artikkelen med tittelen «Fra sjangerformalisme til sjangeranarki» (2015), er fokuset i skulen i dag altså meir retta mot formålorientert skriving framfor sjangerorientert skriving. Dei er ikkje nødvendigvis bekymra for denne utviklinga, og dei påpeikar at elevane «uansett» vil få ein «implisitt sjangerkompetanse, bygd opp gjennom tidlige lesing» (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 49). Men i likskap med å byggje opp ein slik sjangerkompetanse gjennom lesing, vil også *nynorskkompetanse* byggjast opp gjennom lesing (og ikkje minst skriving). Med dette vil eg derfor påpeike at for at elevar skal bli gode lesarar og skrivarar i *nynorsk*, må dei få høvet til å lese mykje nynorsk litteratur, i ulike sjangrar. Dermed vil nynorsk også få høvet til å bli eit likeverdige bruksspråk som bokmål.

I utvalet av lærebøker i denne oppgåva, har eg møtt på nokre problem med å kategorisere litteraturen i spesifikke sjangrar. Eg vurderte å kategorisere litteraturen i skjønnlitteratur og sakprosa. Derimot kom eg fram til at ei slik inndeling ikkje ville gi meg eit tilfredsstillande *nyansert nok* resultat, noko eg er avhengig av for ein god diskusjon av problemstillinga mi. Valet mitt har derfor falle på å kort presentere lærebøkene sine egne sjangernemningar av tekstane, men i hovudsak blir sjangrane kategoriserte innanfor dei fire hovudsjangrane i litteratur: episk, lyrisk, dramatisk og sakprosa. Er det likevel ein underordna sjanger som er spesielt framstående, vil dette bli kommentert og rekna som eit relevant funn. Store Norske Leksikon beskriv dei fire litterære hovudsjangrane slik som vist under, i figur 2:

Figur 2: Oversikt over de fire hovedsjangerne innanfor litteratur

Episk litteratur	Lyrisk litteratur	Dramatisk litteratur	Sakprosa
<ul style="list-style-type: none"> • Forteljande eller narrativ fiktiv/eldre litteratur • Kvad, segn, roman, novelle, osv. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomført av stemning eller tone, ikkje av forteljing: musikalsk opphav • Vise, song, dikt, osv. 	<ul style="list-style-type: none"> • Monolog/dialog • Handling ikkje formidla av diktar/forteljar • Skodespel, tragedie 	<ul style="list-style-type: none"> • Saka står i fokus • Oppfattast som direkte ytring av verkelegheit • Skriftleg og munnleg

(Innhald frå SNL, 2021a, 2021b, 2022a & 2023).

Det betyr altså, for å gi nokre døme, at når det gjeld *episke* tekstar vil eg altså inkludere mellom anna noveller, norrøne forteljingar eller segner, romanutdrag, fantasy og generelt annan narrativ litteratur. For *lyriske* tekstar vil eg inkludere songtekstar, dikt, norrøne gudedikt, reglar og annan litteratur med musikalsk opphav. For *dramatiske* tekstar vil eg i hovudsak inkludere manuskript frå teaterskodespel eller skriftlege eller munnlege mono- eller dialogar. Til slutt, for *sakprosa*, vil eg mellom anna inkludere essay, kåseri, programartiklar, elevtekstar og generell litteratur der saka står i fokus. Med ei slik overordna fordeling og kategorisering håpar eg at eg får ein større nyanse i funna mine, og at eg dermed får eit større, meir nyansert perspektiv til diskusjonen av problemstillinga mi.

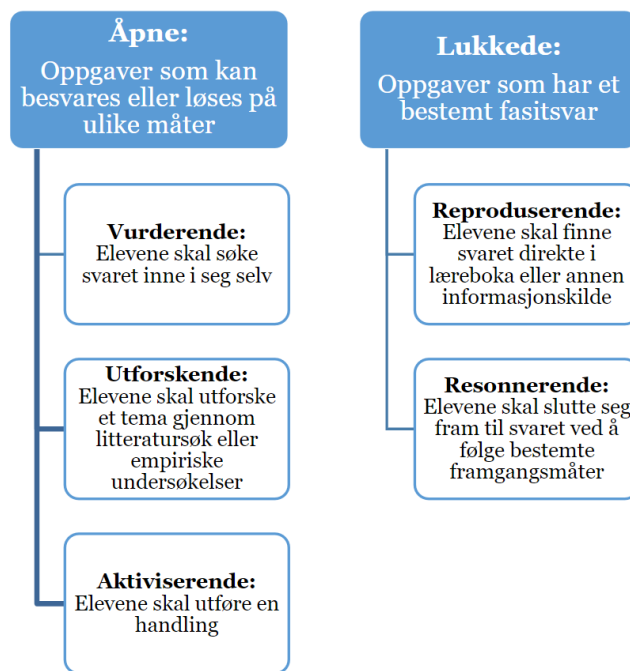
4.4 Nynorske oppgåver: Utval, presiseringar og analysekategoriar

I undersøkinga av nynorske oppgåver har eg av tidsavgrensings- og omfangsgrunnar måtte gjera eit utval. Bøkene har mange oppgåver, fleire i kategoriar som «Tenk deg om», «Tenkjepause...» og «Før du les», som gjerne er plassert undervegs i dei ulike kapitla, i tillegg til at det er oppgåver under kvar tekst i tekstsamlinga. Desse har eg altså valt å *ikkje* inkludere i innhaldsanalysen min. Eg har derimot valt å fokusere på dei avsluttande oppgåvene på slutten av kvart nynorske kapittel i lærebokdelen av boka. Her har eg i tillegg

gjort endå eit utval spesifikt for *Intertekst* og *Grip teksten*, der eg har ekskludert oppgåvene under overskriftene «Test deg sjølv» i *Intertekst*, og oppgåvene under overskrifta «Oppsummeringsspørsmål» i *Grip teksten*. Dette med bakgrunn i at desse oppgåvene gjennomgåande i bøkene er utelukkande *lukka* oppgåver, der elevane kan finne fasitsvaret i kapittelet eller resonnere seg fram til rett svar ved å samle og formidle den kunnskapen dei har lært om i kapittelet. Dei er til for at elevane skal øve minnet i den kunnskapen dei har lært i kapittelet, og som elevane i ei viss grad skal bruke i dei følgjande oppgåvene. For det meste ber desse oppgåvene elevane om å forklare og utdjupe ulike sentrale omgrep knytt til kapittelet, og instruerer eleven eksplisitt om å bla gjennom kapittelet og orientera seg i fagstoffet for å svare på oppgåva. *Moment* skil berre mellom *mindre* og *større oppgåver*, medan *Appell* ikkje har ei inndeling av dei avsluttande kapitteloppgåvene. Dei har derfor ikkje eit like tydeleg tematisk og markert skilje mellom «oppsummeringsoppgaver» og vanlege arbeidsoppgåver, som *Intertekst* og *Grip teksten* har i kapitteloppgåvene sine. Med bakgrunn i dette vil oppgåvene under overskrifta «Oppgåver til kapittelet» i *Moment* og oppgåvene under «Oppdrag» i *Appell* bli inkludert i analysearbeidet. Utvalet mitt er derfor dei nynorske oppgåvene under overskriftene «Oppgåver til kapittelet» i *Moment*, «Jobb med stoffet» i *Intertekst*, «Oppdrag» i *Appell* og «Arbeidsstoff» i *Grip teksten*, med dei ekskluderingane som nettopp er gjennomgått.

Som analysekategoriar har eg lånt oppgåvekategoriar som er utarbeidde av Bakken og Andersson-Bakken, og som eg referer til i teorikapittelet mitt. Det er altså kategoriar som er koda på to nivå, der nivå éin er lukka og opne oppgåver, medan nivå to tek for seg underkategoriane for kvar av kategoriane på nivå éin. For lukka oppgåver er underkategoriane *reproduserande* og *resonnerande*, medan for det for opne oppgåver er *vurderande*, *utforskande* og *aktiviserande*. For meir nøyaktig skildring av dei ulike kategoriane på nivå to viser eg til kapittelet som tek for seg tidlegare forskning, der denne informasjonen er presentert. I tillegg til dette viser eg i figur 3, under, til den illustrerte oversikta som Bakken og Andersson-Bakken presenterte i forskingsartikkelen sin «Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa» (2016). Med dette vil dei lånte analysekategoriane styra tolkinga mi av oppgåvene i utvalet, og dermed også påverke forståinga mi av kva som blir kommunisert gjennom oppgåvekategoriane.

Figur 3: Oversikt over dei ulike oppgåvekategoriane ifølgje Bakken & Andersson-Bakken (2016)



«Figur 1. Kodingsnivå og koder.» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16)

I likskap med Bakken og Anderson-Bakken vil også eg påpeike at det nokre gonger var vanskeleg å plassere visse oppgåver i *ein* av kategoriane. Nokre gonger kunne ei oppgåve både reknast som open og lukka. I tilfella av slike oppgåver har eg undersøkt om svaret blir gitt *eksplisitt* i kapittelet eller den tilknytte teksten, og vurdert oppgåva som open eller lukka ut frå dette. I andre tilfelle blei oppgåva delt opp med underoppgåver, som var markerte med eit symbol, gjerne ein bokstav, eit tal eller eit punkt. I desse tilfella blei kvar markert del sat som eit skilje, og det blei regna som ei eiga oppgåve. Det betyr at i ei oppgåve med tre delspørsmål, som *a)*, *b)* og *c)*, analyserte og kategoriserte eg dette som tre skilde oppgåver, og oppgåvetekstens «brødtekst» blei då inkludert under det første delspørsmålet.

Det var også tilfelle der oppgåveteksten var lang og inneheldt ei høg informasjonsmengd, og der eg synest det var utfordrande å kategorisere oppgåva. I slike tilfelle prøvde eg å dekonstruere oppgåveteksten og finne kva oppgåva i hovudsak ber om, eller munnar ut i: *Les salmen «Sorga og gleda» av Thomas Kingo i tekstsamlinga. Finn døme på kontrastar i salmen. Kva fortel desse kontrastane oss om korleis det kunne vere vanleg å sjå på livet og døden på 1600-talet? Gir teksten deg nokre tankar om livet og døden i dag?* (Mine markeringar) (Moment, 2021, s. 122). Denne oppgåva kan altså reknast som tre-, kanskje firedelt, men er altså ein og same oppgåve. Dei første ledda (i raudt) er lukka, resonnerande (del)oppgåver som ber eleven om å lese ein tekst, og finne eksplisitte element i teksten (her

kontrastar). Dei siste ledda (blått og grønt) stiller meir opne spørsmål som krev av elevane å reflektere inne i seg sjølv. I slike tilfelle av lange oppgåver med høg informasjonsmengd, altså med fleire underliggjande og umarkerte deloppgåver, har eg sett som regel å ta utgangspunkt i å analysere oppgåva ut frå det «hovudberande» leddet i oppgåvetekstane; altså det som oppgåva i hovudsak munnar ut i, eller som dei andre delspørsmåla i oppgåveteksten byggjer opp til. I tilfellet over ville vore at delspørsmåla i raudt og blått skal byggja opp til refleksjonen og vurderinga til elevane av det siste, «berande» leddet: «Gir teksten deg nokre tankar om livet og døden i dag?». Sidan oppgåva ikkje har eit fasitsvar, og sidan ho ber eleven om å reflektere og komme fram til svaret inne i seg sjølv, vil oppgåva kategoriserast som ein open, vurderande oppgåve.

Som nemnt i teoridelen vil eg også bruke Otnes si forståing av skriveoppgåver. Eg meiner at eg bør rette eit spesielt fokus mot skriveoppgåver, sidan nynorsk er eit skriftspråk, og det er når elevane aktivt får bruke språket at dei blir meir komfortable med det. Ho forstår skriveoppgåver som direktive språkhandlingar som inviterer til skrivning. Eg legg spesielt merke til bruken av «inviterer», og forstår det som at oppgåva ikkje eksplisitt må be mottakaren om å *skrive*. Eg kjem til å rekne oppgåver med ord og uttrykk som «noter deg» og «lag», altså i formuleringar som i stor grad indikerer at oppgåva skal løysast skriftleg, som skriveoppgåver. I dei aller fleste tilfella av aktiviserande oppgåver, derimot, blir det eksplisitt uttrykt i oppgåveteksten korleis han er forventa å løysast. No må det også nemnast at det nynorske språket vil også kunne bli brukt i førebuingsprosessen til dei resterande oppgåvene som blir bedne blir løyste munnleg, eller som ikkje eksplisitt kommuniserer korleis han skal løysast. Ein munnleg presentasjon vil til dømes gjerne innehalde skriftspråk, men det er ikkje skriftspråket som hovudsakleg blir vurdert i desse tilfella. I tilfelle der kunnskapsformidling og munnlege ferdigheiter er hovudfokus for vurdering, er ikkje fokuset retta på språket i seg sjølv – og spesielt ikkje det nynorske skriftspråket. Derfor har eg vektlagt å sjå på kor mange av dei aktiviserande oppgåvene som eksplisitt lèt eleven bruke det nynorske skriftspråket som eit bruksspråk.

Til slutt er det viktig å påpeike at det *aldri*, i alle lærebøkene i utvalet, blir eksplisitt uttrykte i oppgåvetekstane kva målform oppgåva skal svarast på. Derfor har eg valt å forstå oppgåver som er skrivne på bokmål, som meint til å bli svart på bokmål, medan oppgåver som er skrivne på nynorsk er meinte til å bli svart på nynorsk.

4.5 Diskursorientert metaforforskning og utval av metaforiske uttrykk

I Askeland og Agdesteins bok *Metaforer: Hva, hvordan og hvorfor?* (2019) som er nemnt i teorikapittelet i denne oppgåva, beskriv dei at det er ulike inngangar til korleis ein skal forske på metaforar i språket. Dei framhevar to retningar, nemleg **kognitiv metaforforskning**; som forstår metaforen som eit uttrykk som eit underliggjande tankekonsept som blir reflektert i språket; og **diskursorientert metaforforskning**, som tek utgangspunkt i at språket kan gi oss innblikk i underliggjande tankestrukturar, og at desse strukturane kan avdekkjast ved å identifisera metaforane i språket (Askeland & Agdestein, 2019, s. 32) Dei tilsynelatande relativt like tilnærmingane har ein vesentleg forskjell, og det er ifølgje Askeland og Agdestein at ein i kognitiv metaforanalyse «tar utgangspunkt i ferdig formulerte kognitive metaforer, som man må søke språklig belegg for», medan ein i den diskursbaserte tilnærminga tek utgangspunkt i «autentiske tekster for systematiske underliggende metaforer som kan være refleksjoner av en mulig underliggende kognitiv struktur» (Askeland & Agdestein, 2019, s. 33-34).

I dette prosjektet vil den diskursorienterte tilnærminga til metaforanalyse vere mest relevant, men den kognitive tilnærminga til metaforanalyse kan sjølvsagt ikkje sjåast bort frå. Eg skal i dette prosjektet undersøkje om dei brukte metaforane i dei autentiske tekstane (her lærebøkene) er uttrykk som kan reflektere underliggjande haldningar til den norske språkhistoria og nynorsk generelt. Det er altså spesielt interessant å utforske kva metaforane kan avdekkje om nynorskdiskursen i lærebøkene. Eg skal derfor utforske kva kjeldedomene som blir brukt for å beskrive den norske språkhistoria og dagens språksituasjon, og framheve kva assosiasjonar og verdiladningar desse uttrykka kan kommunisere.

For ordens skyld vil eg poengtere at eg vil framheve dei metaforane eg har funne og brukar som døme, med eigne markeringar av grøn, underlinja tekst. Dermed er alle desse tilfella i denne oppgåva, markeringane *mine*. Hadde eg ikkje måtte avgrensa materialet for dette prosjektet, ville eg gjort ein større metaforanalyse av språkhistoriekapitla i bøkene. I dette prosjektet har eg derimot plukka ut nokre metaforiske uttrykk frå kvart språkhistoriekapittel i kvar lærebok, som vil vere representativ for den aktuelle boka. For å gjere valet av metaforisk uttrykk mest mogleg representativ for den aktuelle boka, skal eg vektleggje metaforiske uttrykk som er brukt *oftast* eller som er mest framståande når det gjeld å kommunisere haldningar til den norske språkhistoria og nynorsk generelt.

5 Funn

I dette kapitlet presenterer eg funna relatert til dei tre forskingsspørsmåla mine, som er nemnde i kapittel 1:

1. I kva tema, i kva omfang og i kva sjangrar er nynorsk og nynorsk litteratur representert i lærebøkene?
2. Kva oppgåvekategoriar blir representerte på nynorsk i lærebøkene, og i kva grad gir dei elevane høve til å bruke nynorsk som eit bruksspråk?
3. Kva for nokre metaforiske uttrykk blir brukte for å beskrive den norske språkhistoria og omstenda omkring nynorsk og bokmål i dag, og kva kommuniserer dei?

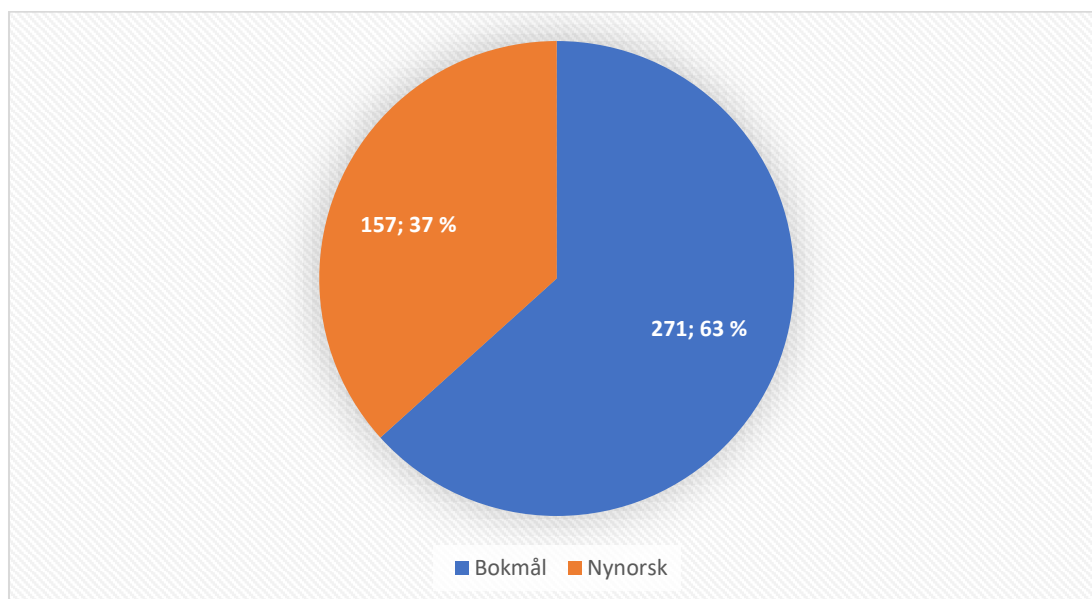
Kapitlet vil bli delt opp i delkapittel som introduserer funna frå kvar lærebok individuelt. I kapittel 6 vil eg diskutere desse funna i eit samla heilskapsperspektiv, og til slutt komma fram til ein konklusjon til problemstillinga mi: Kva forståing av nynorsk blir kommunisert i lærebøker i norsk for vg2?

5.1 Moment

5.1.1 Omfang og plassering av nynorsk i Moment

I *Moment* er 36,6% av det totale sideomfanget skrive på nynorsk, som vist i figur 4. Sett som sider, vil det seie 157 sider av totalt 428 sider. Dette er eit generelt lågt omfang av nynorsk, som beviser ei sidestilling av nynorsk til fordel for bokmål.

Figur 4: Prosentvis fordeling av bokmål og nynorsk i Moment

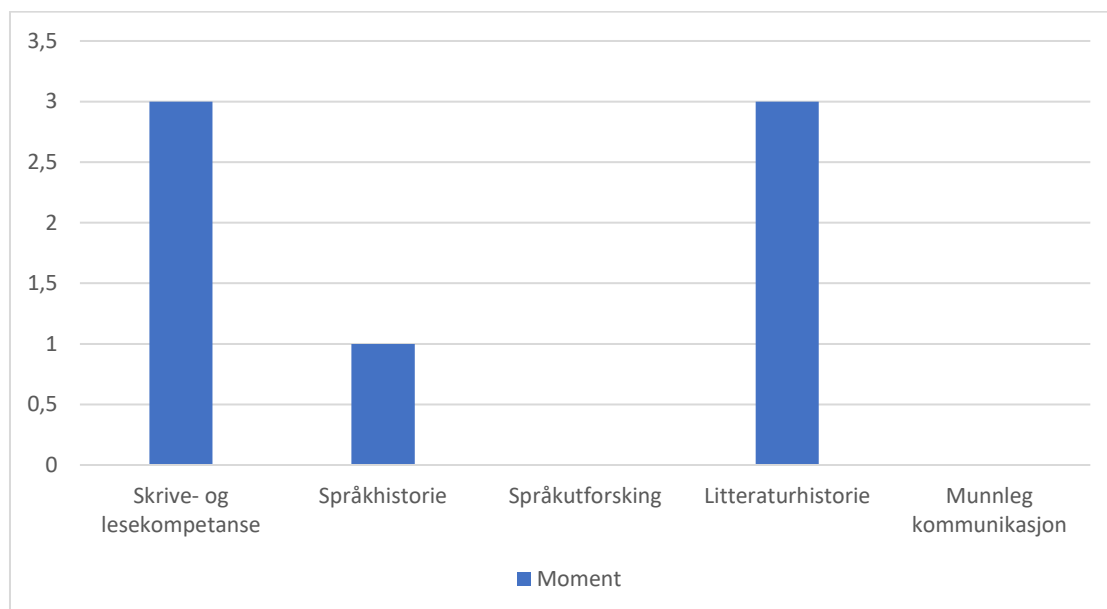


Vidare er sju av 14 kapittel i lærebokdelen av boka skrive på nynorsk, noko som svarer til 50% av kapitteltalet. I sideomfang er det derimot berre 113 av 265 sider skrivne på nynorsk i lærebokdelen av boka, noko som svarer til 42,6% av omfanget. Dette tyder på at nynorsk er plassert i dei kortare kapitla i boka. Kapitla som er skrivne på nynorsk er følgjande:

«Renessansen», «Barokken», «Å skrive kreativt», «Opplysingstida», «Å skrive tolkingar og samanlikningar», «Språk i Noreg etter 1900» og «Retorikk».

Som vist under, i figur 5, kan vi ut frå temaa sjå at tre av *Moments* kapittel knyter nynorsk til skrive- og lesekompetanse, og tre blir knytte til litteraturhistorie. Det siste kapitlet knyttet nynorsk til språkhistorie.

Figur 5: Fordeling av temakategoriar for nynorske kapittel i Moment.



Sjølv om dei nynorske kapitla tek for seg halvparten av antalet kapittel i boka, er det lita breidd i kva tema det blir plassert i. Som vi kan sjå i tabellen over, er det tre temakategoriar, og to av dei har flest og like mange tilknytte kapittel. *Skrive- og lesekompetanseskaptla* i *Moment* tek mellom anna for seg korleis elevane kan gå inn i skriveprosessen når dei skal skrive ei spennande forteljing. I tillegg blir det presentert ulike tips, modelltekstar og framgangsmåtar for å skrive ei tolking eller samanliknande analyse. Her blir gjerne skjønnlitterære tekstar, som episke og lyriske tekstar, knytt til tolking av meningspotensiale, og til samanlikning. Samtidig blir sakprosa tekstar knytt til språkleg og strukturell samanlikning, og dessutan retorisk kommunikasjon. I *litteraturhistoriekapitla* blir elevane introduserte dei ulike litterære epokane, der fokuset blir retta mot korleis omstenda i samfunnet, med andre ord konteksten, påverkar den litterære (og kunstnariske) sfæren. Det

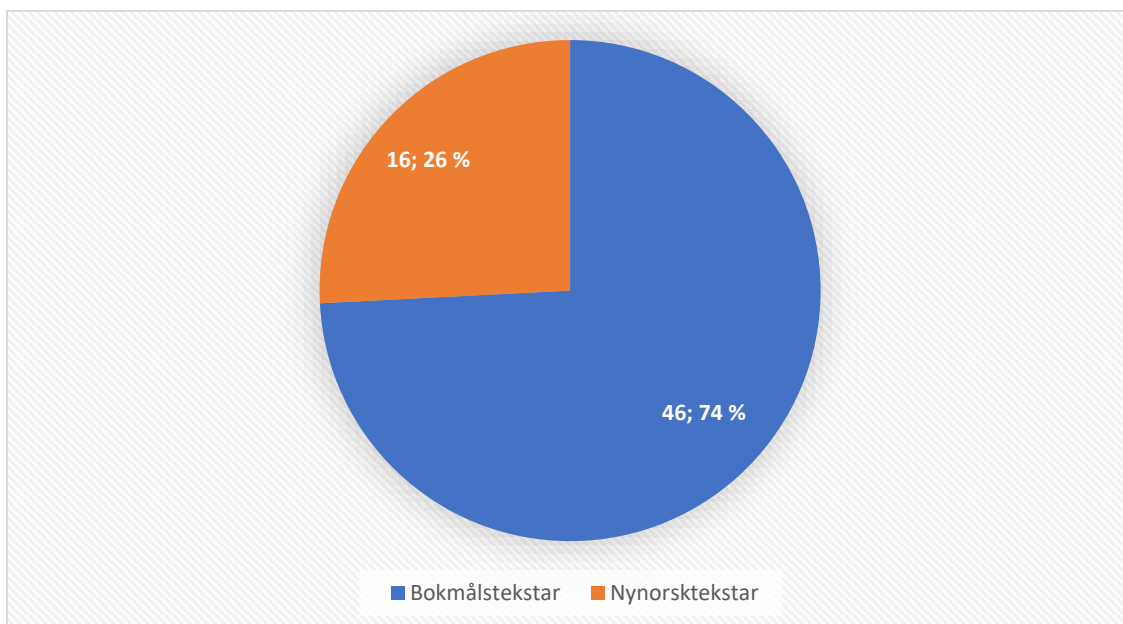
siste, *språkhistoriekapitlet*, tek for seg utviklinga av bokmål og nynorsk; statusen til nynorsken i dag; talemålet i Noreg, og til slutt korleis norsk blir påverka av andre språk som følgje av *globaliseringa* av samfunnet.

Moments plassering av nynorsk innanfor desse temakategoriane kan reknast som tradisjonell og konvensjonell, men samtidig er det også *relevante* plasseringar av nynorsk. Med språkhistoriekapitla kan elevane oppleve nynorskens historie med det aktuelle og «tilhøyrande», passande språket. Med skrive- og lesekompetanseskaptla kan det gi elevane høve til å aktivt bruke, utvikle og styrkje nynorskkompetansen sin. Litteraturhistoriekapitla er kanskje den einaste plasseringa av nynorsk i *Moment* som ikkje nødvendigvis er relevant, men er heller ei konvensjonell plassering som fører nynorsk vidare inn i ein *tradisjonell* diskurs som gir elevane lite å relatere med. I tillegg gir dei ikkje elevane høve til å oppleve nynorsk i eit språkutforskningsperspektiv, noko som kan svekke elevanes forståing av nynorsk som anerkjent bruksspråk; som eit skriftspråk verdig nok til å bli utforska.

5.1.2 Omfang og fordeling av nynorsk litteratur i Moment

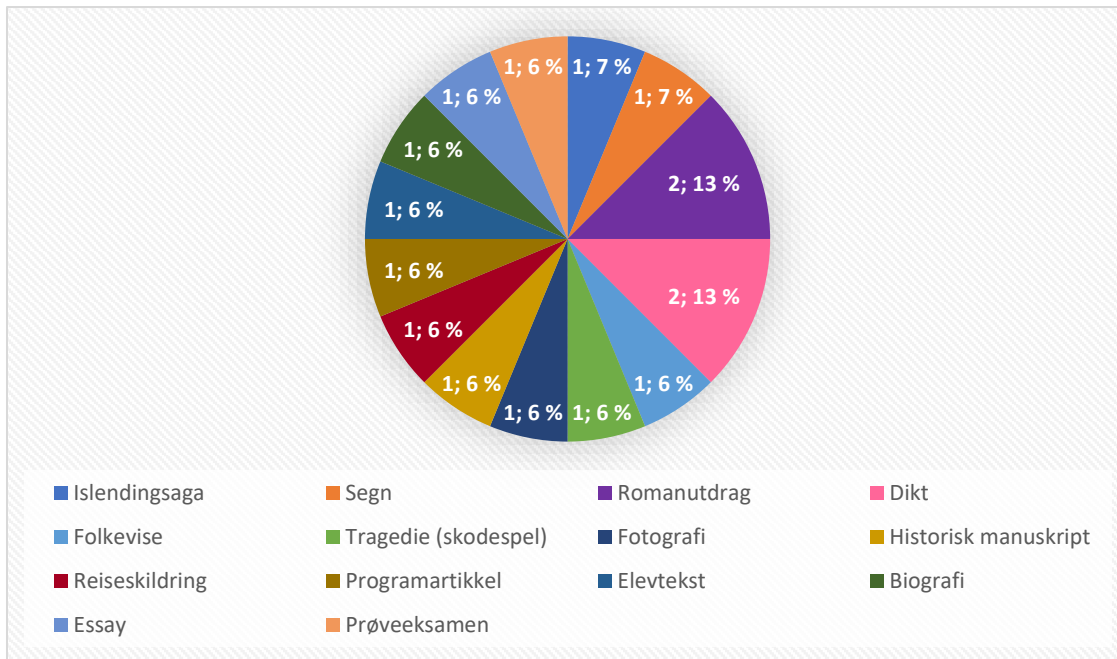
I tekstsamlinga i *Moment* er 16 av totalt 62 tekstar skrivne på nynorsk, som vist i figur 6. Dette svarer til ein prosentandel på 25,8% av alle litterære tekstar i *Moments* tekstsamling.

Figur 6: Prosentvis fordeling av bokmålstekstar og nynorsktekstar i Moment



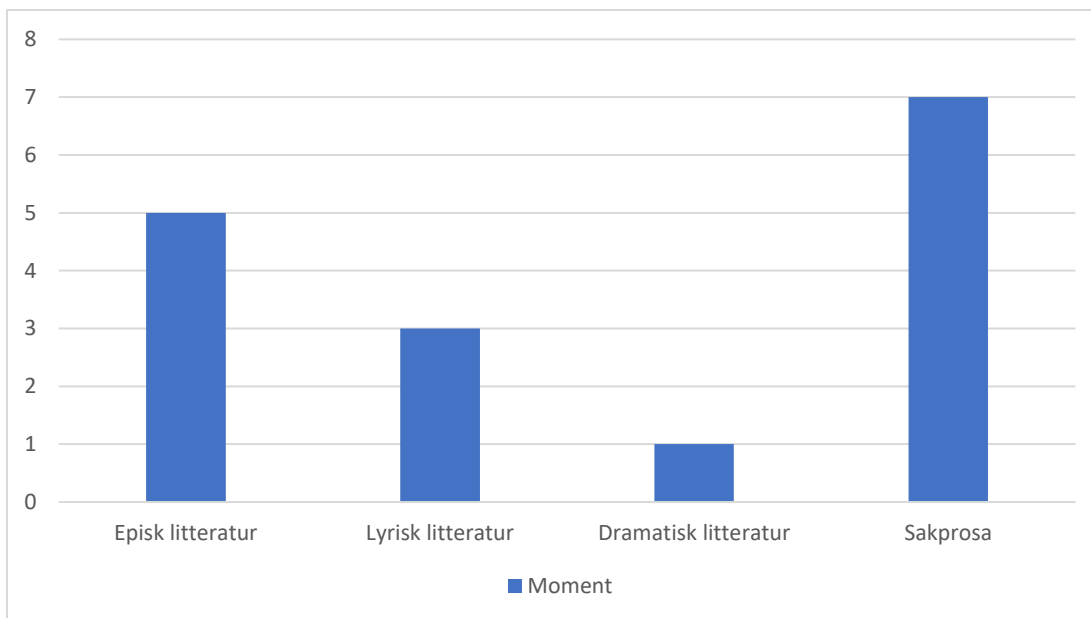
I omfang er 44 av 162 sider skrivne på nynorsk, som svarer til ein prosentandel på 27,1% av sideantalet i tekstsamlinga. *Moment* har altså ein låg andel nynorsk litteratur, men har derimot eit relativt stort sjangerutval, med 14 ulike sjangrar, som vi kan sjå i figur 7 på neste side.

Figur 7: Prosentvis fordeling av sjangrar i Moment.



Moment har med dette det største sjangerutvalet av nynorsk litteratur i denne undersøkinga. Når det gjeld hovudsjangrane i Moment, finn vi også ei breidd i korleis tekstane fordeler seg innanfor dei litterære hovudsjangrane, som vist i figur 8:

Figur 8: Fordeling av nynorsk litteratur i hovudsjangrar i Moment.



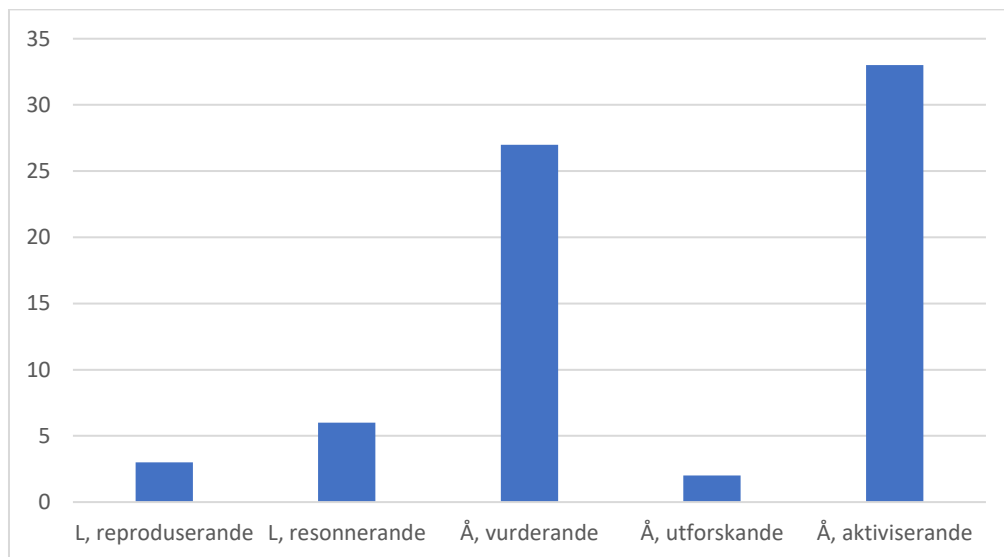
Desse 16 nynorske tekstane er altså fordelte på 14 ulike sjangrar, noko som betyr at det berre er to av sjangrane som er representerte med meir enn ein tekst. Som vist i figur 7, har altså dei fleste sjangrane berre éin tekst representert på nynorsk, men dei lyriske og episke sjangrane dikt og romanutdrag skil seg ut med to tekstar representerte for kvar av desse sjangrane. Det

er tydeleg at det er eit stort sjangerutval i dei nynorske tekstane i *Moment*, samtidig som det er svært liten nyanse og breidd internt i dei aktuelle sjangrane. Samtidig har *Moment* ein god fot innom alle dei fire *hovedsjangrane* episk litteratur, lyrisk litteratur, dramatisk litteratur og sakprosa. Som vist i figur 8, er nynorsk her mest representert i sakprosa og episk litteratur. *Moment* skil seg ut frå resten av utvalet ved å ha eit relativt få lyriske tekstar og eit fleirtal sakprosatekstar, og er også den einaste boka i utvalet som presenterer nynorsk litteratur innanfor *alle* dei litterære hovudsjangrane. Med dette presenterer *Moments* utval av nynorsk litteratur eit forsøk på å gå vekk frå ein tradisjonell representasjon og fokusering av nynorsk tekst. Samtidig viser det eit forsøk på å gi eit nyansert utval av nynorsk litteratur. Derimot blir dette overskygd av *Moments* manglande evne til å tilby eit godt nok tilfang internt i sjangrane, og ved å generelt framstilla eit lågt omfang nynorsk litteratur. Dette vil ikkje tilby nynorskelevar nok tilfang av lesestoff på hovudmålet sitt.

5.1.3 Nynorske oppgåver i *Moment*

I dei syv nynorske kapitla i *Moment*, har eg altså undersøkt dei avsluttande kapitteloppgåvene. I denne boka gjeld det 63 oppgåver som er analyserte, og oppgåvekategoriane for desse 63 oppgåvene fordelar seg slik figur 9 viser:

Figur 9: Fordeling av oppgåvekategoriar i *Moment*



I *Moment* er det altså totalt tre lukka, reproduserande oppgåver; seks lukka, resonnerande oppgåver; 27 opne, vurderande oppgåver; to opne, utforskande oppgåver, og til slutt 33 opne, aktiviserande oppgåver. Det er med andre ord eit tydeleg fleirtal av *opne* oppgåver i dei nynorske kapitla i *Moment*, der dei *vurderande* og *aktiviserande* oppgåvene har størst del. Dei vurderande oppgåvene i *Moment* presenterer i hovudsak ein påstand om eit tema som eleven

skal ta personleg stilling til og reflektere rundt. Oppgåvetekstane har med andre ord ei gjennomgåande moderat informasjonsmengd, i tråd med Brossels (1983) oppgåvekategoriar. Desse vurderande oppgåvetekstane munnar oftast ut i spørjesetningar, slik som i denne opne, vurderande oppgåva på side 152:

4 I dette kapittelet har forfattarane av læreboka velta å ta med nokre forfattarar og sjartrar som ikkje passar heilt inn i det store opplysningsprosjektet på 1700-talet, som skillingsvisene og Bellmans drikkeviser. Kvifor har dei gjort det, trur du?

Dei aktiviserande oppgåvene, derimot, vil få elevane til å utføre ei form for aktivitet, anten fysisk, munnleg og skriftleg. Her er eit døme på ein open, aktiviserande oppgåve i *Moment*, på side 133:

8 Les diktet «Kan trær gå til sak» i tekstsamlinga. Vel eit dyr eller ein plana og still eit liknande spørsmål, for eksempel «Kan meitemarkar skriva ein roman?» eller «Kan brennesler be til Gud?». Skriv eit dikt eller ein annan tekst om kva som ville skjedd dersom svaret på spørsmålet var ja.

Denne oppgåva ber altså eksplisitt om at oppgåva skal løysast ved å skrive ein tekst, og gir eleven høve til å bruke det nynorske skriftspråket. Av dei 33 aktiviserande oppgåvene ber 25 av desse eksplisitt om at oppgåva skal løysast skriftleg, medan dei resterande ber om at oppgåva skal løysast munnleg, til dømes gjennom å lage og halde ein munnleg presentasjon eller å diskutere med medelevar, som vi kan finne i *Moment* på side 153:

7 Diskuter éin eller fleire av påstandane:

- Wikipedia liknar det franske oppslagsverket frå 1700-talet.
- I dag er Wikipedia det aller viktigaste mediet for opplysning.
- Nettsider, som Wikipedia, der alle kan skriva artiklar, er viktige for demokratiet.

Det er altså mange av dei opne, aktiviserande oppgåvene i *Moment* som gir elevane eksplisitt høve til å ta i bruk nynorsk som eit bruksspråk. Dette med atterhald om forventninga om at oppgåver som er skrivne på nynorsk skal løysast på nynorsk, nettopp fordi oppgåvene aldri kommuniserer eksplisitt kva målform oppgåvene skal løysast på. I tilfellet av *Moment* ser vi at det er eit fleirtal av dei aktiviserande oppgåvene som skal løysast skriftleg, som tyder på at det er skrivekompetanse som blir vektlagd i desse typane av oppgåver. Dette er i favør av nynorsk.

5.1.4 Metaforiske uttrykk knytt til den norske språkhistoria i *Moment*

Som Askeland og Agdestein (2019) beskriv, er språket vårt fult av metaforar. Metaforane blir brukte for å gjere vår omverda begripeleg og for å forstå abstrakte konsept og tankesett. Kva metaforar som er brukte kan også kommunisere ulike verdiar og haldningar til eit fenomen, og

kan brukast som mellom anna fokuseringsverktøy, forklaringsverktøy eller som konkretiseringsverktøy. Slik bruk av metaforar finst også i mengder i akademiske tekstar, som læreboka. Ein relevant metafor som er kjend for mange, men som er så innarbeidd i oss at vi gjerne ikkje tenkjer over det, er det forklarande og konkretiserande uttrykket «sidemål». Uttrykket er sett saman av orda «side» og «mål», der kjeldedomenet «side» er henta frå romlege plasseringar, medan måldomenet «mål» altså beskriv eit språk. Ei sideplassering er ofte assosiert med å vere stilt til sida av noko anna større eller betre, slik ein som har komme på andre plass i eit løp blir plassert *ved sida av* den som kom på førsteplass.

Sjølv om ein kan forstå det metaforiske uttrykket *sidemål* som eit språk som er ved sida av eit anna, kan det også forståast på andre måtar. For å forklare dei ulike forståingane av dette uttrykket skal eg vise til ulike nettordbøkens definisjon av omgrepet. Ordbokene.no beskriv uttrykket slik: «målform ved siden av hovedmål», og Den Norske Akademis Ordbok (NAOB) beskriv det, veldig likt, slik: «målform, språk ved siden av hovedmål [...]». Ser vi derimot på Stor norsk ordbok, blir sidemål beskrive som «språk (målform) som blir lært i tillegg til hovudmålet». Bruken av «i tillegg til» gir indikasjonar til at sidemålet er litt mindre viktig enn det (hoved)målet det er sett til sidan til fordel for. Viss vi ser på samansetninga til uttrykket, altså av samansetningsleddet «side-» og «mål», veit vi at sistnemnde beskriv eit språk. Når det gjeld ord som er sett saman av samansetningsleddet «side-», beskriv Den norske akademis ordbok at det er noko som «ligger utenfor, på siden av det egentlige eller det vesentlige». Dermed kan det mykje brukte og godt innarbeidde metaforiske uttrykket «sidemål» i seg sjølv blir tolka som negativt ladd, som eit språk som er mindre viktig. Når fleire av ordbøkene brukar setningsdøme for uttrykket som lyder som «Flertallet av norske elever har nynorsk som sidemål», blir nynorsk støtt og stadig kopla til omgrepet sidemål. Med dette kan det skje ei uheldig overføring av meining, ved at det å vere plassert på sida av det vesentlege, blir overført til haldningar til nynorsk.

I eit av språkkapitla i *Moment* blir situasjonen rundt etableringa av nynorsk og bokmål omtalt og forklart som «språkdilemmaet» (Moment, 2021, s. 223+225). Eit dilemma blir av ordbøkene definert som eit vanskeleg val, der valalternativa både har positive og negative sider, og der det endelege valet vil vere ugunstig for nokon. På mange måtar er dette ei passande skildring av dette vegskiljet Noreg stod ovanfor, der dei overordna alternativa låg mellom å fornorske dansken eller å skape eit nytt norsk skriftspråk basert på dialektar. Likevel konkluderte *språkdilemmaet* med at begge alternativa blei gjennomført og ført vidare, og det blei til slutt altså ikkje fatta eit anten/eller val, men heller eit både/og val. På denne

måten kan ein seie at å bruke uttrykket *dilemma* for å forklare den norske språksituasjonen i sin heilskap på denne tida, ikkje samsvarer med utfallet. Begge retningar i debatten fekk medhald, og både bokmåls- og nynorskbrukarar fekk offisielt innvilga språklege rettar: med andre ord blei det ikkje nødvendigvis fatta eit val som var ugunstig for nokon av sidene i saka. Ser ein det derimot frå perspektivet frå ytterpunkta av dei to sidene, som nynorskmotstandarar eller bokmålsmotstandarar, kan denne avgjerda sjølv sagt reknast som å ha både positive og negative sider. Men sjølv om denne metaforen blir brukt som ein forklaringsfunksjon, samsvarer han berre med tida når spørsmålet om eit norsk språk kom på dagsordenen. Metaforen *fokuserer* dermed på det vanskelege valet det norske folket stod ovanfor, samtidig som den *skjuler* det reelle og endelege resultatet av «dilemmaet». Uttrykket er altså ikkje representativ eller passende for å forklare heilskapen til den norske språksituasjonen.

Den mest framstående og interessante metaforbruken i *Moment*, er bruken av kamp-, konkurranse- eller konfliktmetaforen som kjeldedomene, saman med metaforiske uttrykk som skaper assosiasjonar til dette. *Moment* brukar «kampen mellom bokmål og nynorsk» og «tøff konkurranse mellom dei to målformene» for å forklare forholdet mellom nynorsk og bokmål etter 1900 og fram til i dag (Moment, 2021, s. 241-242). Politiske debattar blir ofte beskrivne metaforisk med kunnskap henta frå krig og valdelege handlingar for å framheve dei forsterka kjenslene eller alvoret knytt til ei sak. Ofte peikar desse metaforiske uttrykka mot eit skeivt maktforhold mellom partane i ei sak. Ein kamp blir på Wikipedia beskrive som målretta valdeleg konflikt meint for å etablere dominans over motstandaren, og av NAOB som ein «situasjon hvor to (eller flere) parter prøver å overvinne hverandre med kroppslige krefter eller med våpen». I samsvar med dette beskrivast *konkurranse* som to eller fleire partar som prøver å oppnå same mål og som må overvinne motkonkurrentane sine for å bli sigrande.

Kamp- eller konfliktmetaforen blir også overført til utviklinga av den norske språksituasjonen, der *Moment* beskriv ulike «krefter» som har påverka utviklinga av norsk talespråk, og uttrykkjer mellom anna «Spørsmålet er om ein av desse tendensane vil få overtaket i framtida» (Moment, 2021, s. 253). Bruken av «overtak» og «krefter» gir igjen assosiasjonar til ein fysisk kamp der ein aktør er sterkare og meir fysisk dominant enn den andre. Nynorsk blir også i *Moment* eksplisitt knytt til den «tapande» sida, når det står «...slik mista nynorsken litt av overtaket» (Moment, 2021, s. 243). Samtidig brukar *Moment* også metaforar som uttrykkjer det motsette av kamp og konflikt, som til dømes der dei skriv «Frå slutten av 1960-åra senka det seg ein slags språkfred over landet». «Språkfred» er eit metaforisk uttrykk som står i passende motsetning til kampmetaforane, og som overfører

tilstanden som beskriv avslutninga av ein krig, til språksituasjonen. Bruken av «ein slags» er spesielt interessant her, sidan slike formuleringar antydar noko som ikkje er anerkjent eller heilt reelt. Bruken av «ein slags» gjer derfor bruken av «språkfred» meir passande i tilknytning til dagens språkpolitikk, der vi har komme fram til ei løysing som roa språkdebatten *betrakteleg*, men ikkje *fullstendig*. Etter jamstillingsvedtaket har debatten altså gått over i ei retning som mellom anna stiller spørsmål til rolla og legitimiteten til nynorsken, medan bokmålet er hovudsakleg anerkjend som legitimt.

Ved å ta i bruk kamp- og konkurransemetaforane i omtalen av forholdet mellom bokmål og nynorsk, givast det inntrykket av at det skal ende med ein vinnar og ein tapar. Når kampen er aktiv, er partane likestilte, men med ein kamp er det ei forventning om at ein av partane går sigrande ut. Ser vi det derfor i tilknytning til dagens kontekst og den openberre dominansen til bokmålet ovanfor nynorsk, ser vi at dette uttrykket gir konnotasjonar til at bokmål har vore den seirende parten, eller at bokmål i det minste er den som har *overtaket* i kampen. Likevel er nynorsk framleis i live, og framleis offisielt likestilt. Dette skaper eit inntrykk av at ein i diskusjonen og samtalen om bokmål og nynorsk alltid må velje ei side, og at desse skriftspråka støtt og stadig blir sett opp mot kvarandre i eit motsetningsforhold, trass i deira offisielle likestilte og *likeverdige* status. Med kampmetaforen og dei politisk retta metaforane framstiller *Moment* den norske språksituasjonen som tosidig, noko som på eit tidlegare tidspunkt kunne vore passande, men som ikkje er ei tilfredsstillande forklaring til språksituasjonen i dag. Dette gjeld ikkje berre ved omtalen om korleis bokmål og nynorsk etablerte seg, men gjeld også i omtalen av utviklinga av forholdet mellom bokmål og nynorsk i dag.

Det tyder på at *Moment* gjennomgåande tek i bruk gamle, godt innarbeidde og lite gjennomtenkte uttrykk for å forklare den norske språksituasjonen. Dette ser vi også i *Moments* bruk av uttrykka «dannet dagligtale», «radikalt bokmål» og «konservativt bokmål» (*Moment*, 2021, s. 248 + 250), som vi i dagens språkleg moderne og meir opne samfunn vil reagere på: Kva er eigentleg *danna* daglegtale? I Noreg i dag har vi eit stort språkleg mangfald av ulike språk og dialektar, og også stor aksept for å bruke dei, *spesielt* munnleg, og *sjølv* i formelle situasjonar. Det same gjeld såkalla radikale og konservative bokmålsformer: Kva er eigentleg så *radikalt*, spesielt i dagens moderne samfunn, med -a-endingar på bokmål? Og kva gjer eigentleg nokon bokmålsformer *konservative*?

At *Moment* fører vidare desse tradisjonelle språkpolitiske perspektiva, viser dei med dette lita utvikling når det gjeld nynorskdiskursen i læreboka. Eldre forklaringar og forståingar av den

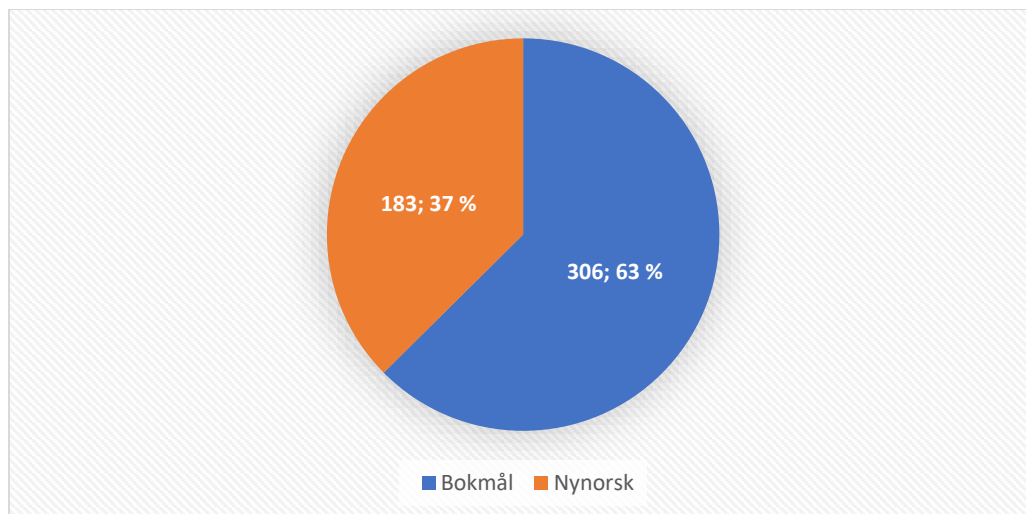
norske språksituasjonen blir vidareført, medan det altså er ein mangel på nytenkjing og styrking av det nynorske skriftspråket. Dermed står ikkje desse metaforiske uttrykka i tråd med det Språklova seier om den *likeverdige* statusen til målformene. Dette er del av korleis nynorsk blir *minorisert* til fordel for bokmål, der sjølv læreboka fremjar ei tosidig haldning til den norske språksituasjonen. Ei slik tosidig forståing av den norske språksituasjonen kan auke risikoen for at møtet til elevane med dei to målformene vil handle om å velje mellom den eine eller den andre. I eit bokmålsdominert land vil bokmål naturleg ha betre føresetnader for å komma fram i lyset som favoritt, framfor nynorsk som støtt og stadig blir gjort mindre. *Moment* vidareformidlar altså tradisjonelle forståingar av nynorsk og bokmål, og legg opp til at den likestilte statusen til målformene ikkje blir anerkjend; og med dette blir heller ikkje Språkloven eller den *reelle* språksituasjonen anerkjent eller vidareformidla.

5.2 Intertekst

5.2.1 Omfang og plassering av nynorsk i Intertekst

Frå undersøkinga av omfanget av nynorsk i *Intertekst*, viser figur 10 at det nynorske språket er representert i omkring 183 av dei 489 sidene til læreboka, noko som svarar til 37,4% av omfanget. Dette er den høgaste andelen nynorsk i utvalet, men er likevel framleis ein låg andel nynorsk.

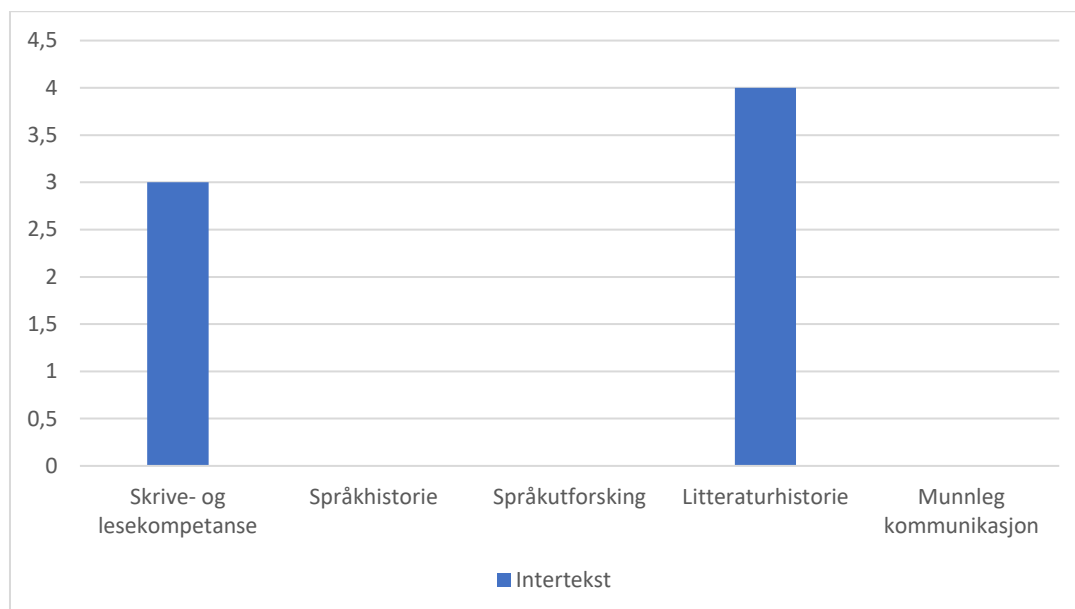
Figur 10: Prosentvis fordeling av bokmål og nynorsk i Intertekst



I sideomfang er 124 av 296 sider i lærebokdelen skrive på nynorsk, som på si side svarer til 41,8% av omfanget i denne delen. Nynorsk er representert i følgjande kapittel: «Skrivetips»; «Litterær analyse»; «Drøftande artikkel»; «1500: Renessanse – Mennesket i sentrum», «1600: Barokk – Gud, død og opplæring, «1700: Opplysingstid -fornuft, fridom og framsteg», og «1800-1870: Romantikk og nasjonalromantikk – følelsar, natur og ånd». Nynorsk med andre

ord representert i sju av dei 17 kapitla i lærebokdelen, som utgjer omkring 41% av kapiteltalet. Det viser med andre ord at det er større breidd i temaa som nynorsk blir knytt til, enn det er i sideomfang i *Intertekst*. Basert på dette tematiske innhaldet i kapitla, er nynorsk plassert i kapittel som opptek to ulike temakategoriar, som vist i figur 11:

Figur 11: Fordeling av temakategoriar for nynorske kapittel i *Intertekst*



I figur 11 ser vi altså at vi i *Intertekst* finn to hovudretningar for dei nynorske kapitla, nemleg *skrive- og lesekompetanse* og *litteraturhistorie*. I litteraturhistoriekapitla, med epoketemaa renessanse, barokk, opplysingstid og romantikk, er det dei kontekstuelle rammene for litteraturen under dei ulike epokane som blir gjennomgåtte. I dette kapittelet blir elevane derfor innført i eit kulturhistorisk perspektiv på tekstar og kunstverk frå dei aktuelle litterære epokane, og dei skal utarbeide ei forståing for kontekst og betydninga av ho for tolking av ulike tekstar. I samanlikning med *Moment* er det mindre fokus på å samanlikne tidlegare kontekstar med dagens kontekst, og dei litterære epokane blir dermed framstilte som meir isolerte epokar enn som glidande overgangar.

Dei resterande kapitla, «Skrivetips», «Litterær analyse», og «Drøftande artikkel», er alle kapittel som har spesielt fokus på skriftleg tekstskaping og å øve elevane i møte tekstar med eit kritisk blikk. Kapittelet *Skrivetips* gir elevane generelle tips til å skrive betre på ulike nivå, altså både på ord- og setningsnivå, men også på form, struktur og innhaldsnivå. I både «Litterær analyse» og «Drøftande artikkel» blir det vektlagt bakgrunnskunnskap om kontekst, medan dei har ulike inngangar til språket. I «Litterær analyse» blir det eksempelvis vektlagt tema, innhaldsstruktur og bruk av språklege verkemiddel, medan «Drøftande artikkel»

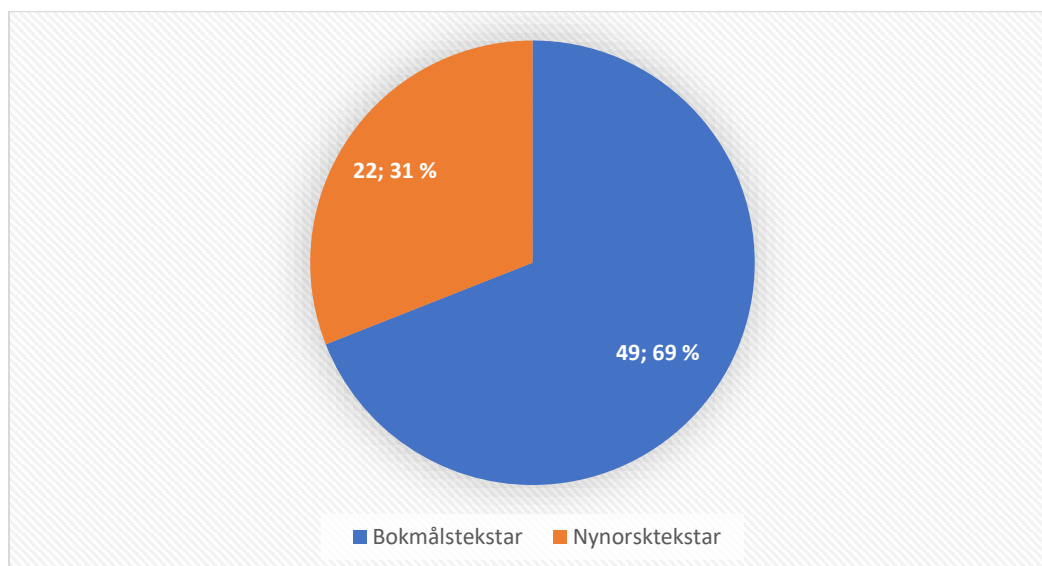
spesielt vektlegg nøytral språkføring, sakleg argumentasjon og generell innhaldsstruktur. Kapitla presenterer også ulike dømetekstar og utfyllingsskjema som skal fungere som ressursar i tekstskapinga til elevane.

Med dette framstiller *Intertekst* ei tradisjonell plassering av nynorsk, der det blir knytt til litteraturhistorie og skrive- og lesekompetanseskapitler. Ei meir moderne plassering av nynorsk krev, mellom anna, at nynorsk blir plassert i kapittel som presenterer eit innhald som elevane kan knyte egne erfaringar til. Ved å knyte nynorsk til gjennomgang av eldre litteraturhistorie, knytast det til emne som elevar kan ha utfordringar med å relatere seg til. Dette trur eg kan ha ein negativ påverknad på haldningane elevane har til nynorsk, og ikkje minst føre nynorsk vidare i ein diskurs som gjer den mindre. Derimot er det viktig å påpeike at at nynorsk også blir plassert i skrive- og lesekompetanseskapitler, som også kan reknast som tradisjonelt, men også som *relevant* for utvikling av nynorskkompetansen til elevane; nynorsk må skrivast og lesast, for å lærast!

5.2.2 Omfang og fordeling av nynorsk litteratur i *Intertekst*

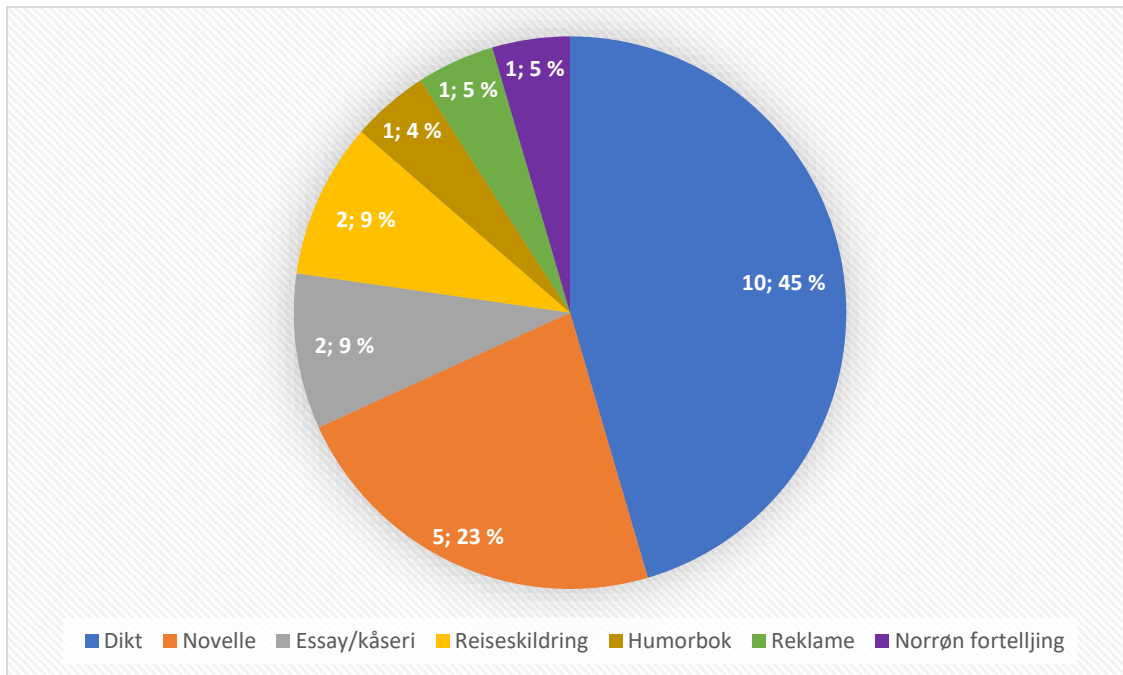
I *Intertekst* har eg funne at 22 av 71 tekstar er skrivne på nynorsk, noko som utgjer ein prosentandel på 30,9% av det totale teksttalet, som vist i figur 12 på neste side. Sideomfanget viser at 59 av 193 sider i tekstsamlinga er skriven på nynorsk, noko som svarer til ein prosentandel på 30,5%. Her ser vi med andre ord, igjen, en låg andel nynorsk litteratur.

Figur 12: Prosentvis fordeling av bokmåls- og nynorsktekstar i *Intertekst*



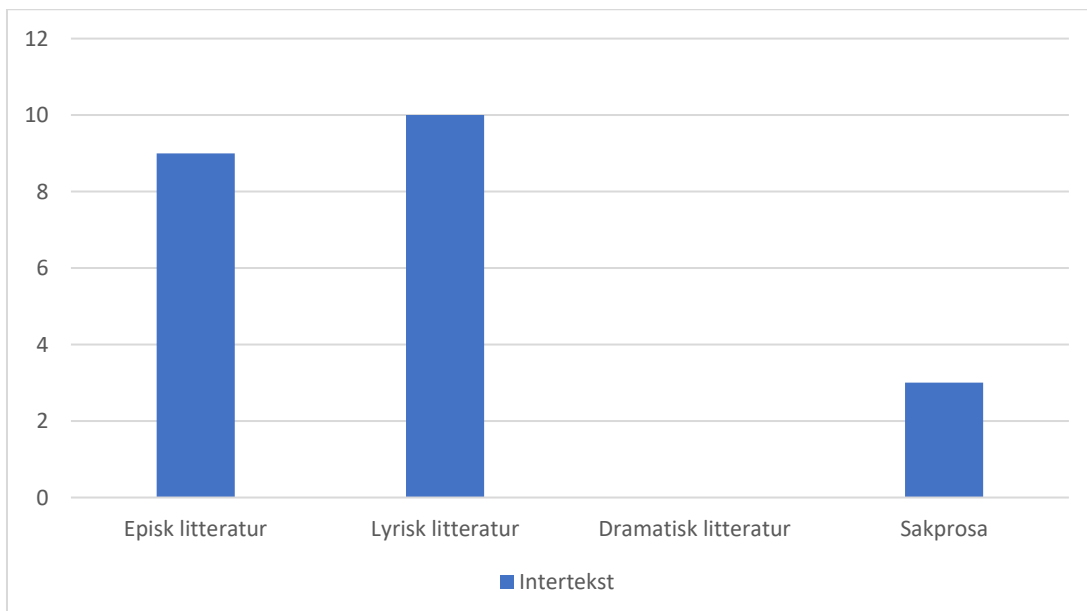
Når det gjeld sjangerutvalet i tekstsamlinga i *Intertekst*, finn vi sju sjangrar fordelt på dei 22 tekstane, som vist i figur 13. Det tyder på at sjangrane internt har ei større breidd, samanlikna med det som blei funne i *Moment*.

Figur 13: Prosentvis fordeling av sjangrar i Intertekst



Som figur 13 viser, har fire av sjangrane meir enn éin tekst representert kvar, medan tre av sjangrane berre har éin tekst kvar representert på nynorsk. Når det gjeld kva hovudsjangrar som dermed er representerte, ser vi mellom anna at *Intertekst* har ei overvekt av tekstar innanfor to av dei litterære hovudsjangrane, som vist i figur 14:

Figur 14: Fordeling av nynorsk litteratur i hovudsjangrane i Intertekst



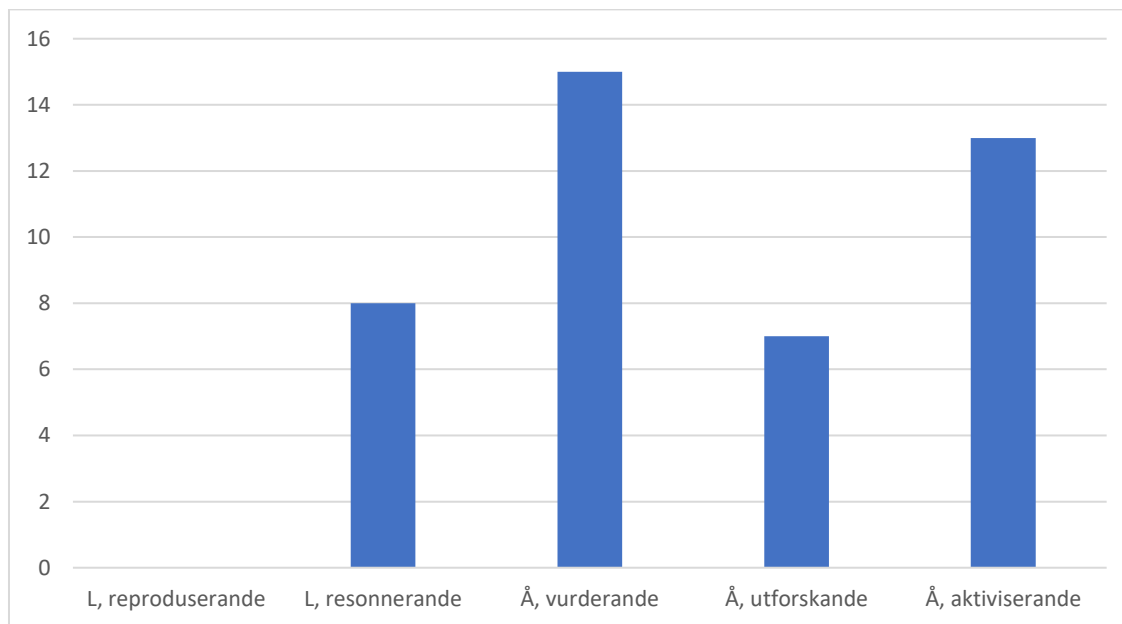
Hovudsjangrane som er tydelegast mest representerte er *lyrisk* og *episk* litteratur, der sjangrane *dikt* og *novelle* er mest framstående med 10 (45%) og fem (23%) antal tekstar. For den episke litteraturen finn vi, i tillegg til noveller, reiseskildring som er representert med to

tekstar, og humorbok og norrøn forteljing som har éin tekst representert kvar. For den sakprosaiske litteraturen finn vi to essay (eller *kåseri*) og ein reklame. Med dette har *Intertekst* relativt stor nyanse av nynorske tekstar representert i to av sjangrane, medan dei resterande sjangrane har eit mindre tal representerte tekstar på nynorsk, og er derfor mindre nyanserte. Dermed kommuniserer *Intertekst* ein særleg favør av nynorsk i nettopp desse to sjangrane, høvesvis dikt og noveller. *Intertekst* har med dette også representert nynorsk i tre av dei fire litterære hovudsjangrane, høvesvis episke og lyriske tekstar, og dessutan sakprosa. Som tabellen over viser, blir dramatisk litteratur avvist, medan det er det eit overveiande fleirtal av lyriske og episke tekstar på nynorsk. Dette fører tanken til Thingnes (2020) vidare om at nynorsk ofte blir forstått som fint i skjønnlitteratur og dikt, men «upassande» i andre, meir moderne sjantrar. Når nynorsk støtt og stadig blir sett i ein krympande bås som vil påverke kor det blir anerkjent som passende eller ikkje, står det i fare for å redusere sjansen nynorsken har til å hente legitimitet som eit funksjonelt og rettmessig bruksspråk.

5.2.3 Nynorske oppgåver i *Intertekst*

I nynorskkapitla i *Intertekst* har eg undersøkt til saman 43 avsluttande kapitteloppgåver. Oppgåvekategoriane for desse oppgåvene fordeler seg slik som figur 15 viser:

Figur 15: Fordeling av oppgåvekategoriar i *Intertekst*



Som vi kan sjå, er det ingen lukka, reproduserande oppgåver, men det er åtte lukka resonnerande oppgåver. Av dei opne oppgåvene finn vi 15 vurderande oppgåver, sju utforskande oppgåver og 13 aktiviserande oppgåver. Også i *Intertekst* er det altså eit fleirtal opne oppgåver, der vurderande og aktiviserande også her er framstående i tal. Ein gjengangar

i vurderande oppgåver er at dei gjerne har ei moderat informasjonsmengd. Det inneber altså at ho presenterer eit tema eller ein påstand som eleven skal ta stilling til, og at oppgåva gjerne munnar ut i eit spørsmål som impliserer at eleven skal dela dei personlege refleksjonane sine om saka. Eit døme på dette i *Intertekst*, kan vi finne på side 211:

6 Fornuft og fridom var viktige ideal i opplysingstida. Ein open debatt og fri presse skulle sørgja for det. Korleis er dette i vår tid?

Av dei 13 aktiviserande oppgåvene i *Intertekst* ber 12 av desse oppgåvene om at elevane skal løyse oppgåva skriftleg, slik som i denne oppgåva på side 210 i *Intertekst*:

4 Skriv ein leksikonartikkel på om lag 200 ord om opplysingstida.

Den siste aktiviserande oppgåva, som ikkje spør om å bli løyst skriftleg, finn vi på side 238 i *Intertekst*, som altså ber elevane om å løyse oppgåva munnleg:

4 Wergeland var oppteken av folkeopplysning. I samfunnet vårt har vi tilgang på uendelege mengder med informasjon. Diskuter: Samfunnet vårt er eit opplysningssamfunn.

Med mange aktiviserande oppgåver som blir spør om å bli løyst skriftleg, opnar *Intertekst* for å gi elevane høve til å få bruke det nynorske skriftspråket. Det at fleirtalet av oppgåvene i tillegg er opne, kan kommunisere ein vilje til å gi elevane autonomi i si eiga læring. Det blir også støtta av at oppgåvene hovudsakleg har låg eller moderat informasjonsmengd, altså grad av føringar. Dette er kanskje spesielt viktig i tilknytning til nynorsk: å tillatne ein viss autonomi i tilnærminga elevane har til nynorsk - ved å svare på oppgåver utan fasitsvar – kan det gi elevane større utviklingsmoglegheiter i tilknytning til nynorsk. Opne oppgåver krev derimot også av eleven å kritisk og reflektert komma fram til svaret eller løysinga, og kan i tillegg utvikle forståinga til elevane av at det finst mange «sanningar». Med andre ord: opne oppgåver, og ikkje minst fleirtalet av dei, kommuniserer at meiningspotensialet er stort. Når dette igjen blir knytt til det nynorske skriftspråket og høvet til å bruke dette som eit bruksspråk, kan det kommunisere ei positiv haldning til nynorsk og dens bruksområde.

5.2.4 Metaforiske uttrykk knytt til den norske språkhistoria i Intertekst

Medan *Moment* i hovudsak forklarar den norske språksituasjonen gjennom gammaldagse kampmetaforar, går *Intertekst* i ein noko anna retning. For det første inntek *Intertekst* eit språkhistorisk perspektiv som forklarar etableringa av nynorsk og bokmål som meir isolerte hendingar. For det andre beskrivast situasjonen som dei norske innbyggjarane stod ovanfor når spørsmålet om eit eige språk kom på dagsordenen med uttrykk som «nasjonsbygging» og «måltreising» (*Intertekst*, 2021, s. 260). Medan nasjonsbygging av NAOB blir beskrive som

«arbeid (især fra styresmaktenes side) for å skape en nasjonal identitet hos befolkningen i en (ny) nasjon», blir «målreising» av Stor norsk ordbok forklart som «arbeid for å gjøre nynorsken til ledende skriftspråk i Norge». Begge disse uttrykka hentar altså kunnskap frå kjeldedomene som handlar om bygningskonstruksjon, altså «bygging» og «reising», som her blir brukt i overført betydning om å *skape noko*. På denne måten blir det å *byggje* eigen nasjonal identitet og å *reise* eige norsk språk - med ein positiv verdiladning - overført til å uttrykkje det å *skape*. Spesielt «målreising» utmerker seg her som metaforisk uttrykk, sidan nynorsk på denne måten blir knytt til ein positiv verdi. Der bokmål og dei relevante aktørane for etableringa av bokmål blir omtalte, derimot, finn vi i likskap til *Moment*, bruk av kampmetaforen. Wergeland blir mellom anna i *Intertekst* beskrive som «[forkjemperen](#) for et fornorsket språk» (Intertekst, 2021, s. 264). Men der bokmålsetableringa blir omtalt med kampmetaforar, blir mellom anna bøndenes betydning for etableringa til nynorsken presentert med ein slags heltemetafor: «Bonden har æren av å være den som [berger språket](#)» (Intertekst, 2021, s. 261). Her blir bonden den som reddar, eller *bergar*, det som skulle få namnet «landsmål». Dette metaforiske uttrykket hentar altså kunnskap frå eit kjeldedomene som handlar om å redde noko eller å bringa noko i tryggleik. Dermed blir måldomenet i dette uttrykket *språket*, som er det som blir forklart med ein metafor; altså det som blir *berga*. Det bør også påpeikast at «landsmål», som mellom anna blir omtalt på side 269 i *Intertekst*, også er ein metafor. Denne metaforen hentar kunnskap frå geografisk avgrensa og romlege område, som her er kjeldedomenet, og overfører denne betydninga til språket, eller *målet*. Med dette uttrykkjer metaforen «landsmål» at det er eit landsdekkjande språk; eit språk for heile landet.

I tillegg til å beskrive etableringa av den norske språksituasjonen med byggingssmetaforer, tek *Intertekst* også i bruk gamle, innarbeidde metaforar. «[De dannedes tale](#)» og «den danske [overklassekulturen](#)» (Intertekst, 2021, s. 266) er blant dei metaforane som er å rekne som gammaldagse og altså så innarbeidd i oss at vi ikkje tenkjer over dei. Medan det ikkje lenger eksisterer eit formelt talespråk, slik det tidlegare gjorde for byeliten, finn vi framleis talespråk med høgare status eller prestisje enn andre. Vi ser til dømes framleis tendensar til at talemålet i Oslo blir knytt til meir prestisje og verdi enn andre dialektar. Likevel ser vi i dag i media, politikken og elles i samfunnet ein stor aksept for dialekt- og språkbruk. Ikkje heller classeskilje er lenger særleg relevant i dagens norske samfunn, og det er sjeldan vi snakkar om «overklasse» i same forstand som når vi var under dansk styre. Metaforen «overklasse» er sett saman av kjeldedomenet «over» som hentar kunnskap frå romlege plasseringar. Dette blir overført til måldomenet «klasse», som kan handle om nivå, eller som NAOB beskriv det:

«gruppe av vesener, ting, begreper med bestemte felles kjennetegn». Kjenneteiknet i dette tilfellet, vil jo vere det at denne gruppa er rekna som «over», altså *betre* eller *av høgare prestisje* enn, andre «klassar».

Intertekst brukar også uttrykk som «språksituasjon» i omtale av forholdet mellom nynorsk og bokmål i dag, og «språkspørsmålet» i omtale av etableringa av det norske språket under nasjonsbygginga. Her blir brukt ord som «situasjon» som ei skildring av (den politiske) *tilstanden* eller *omstenda* omkring språket vårt, og ber ikkje med seg særlege konnotasjonar til verken positive eller negative verdiar, heller ikkje har uttrykket nokre andre relevante funksjonar anna enn å introdusere omstenda for språket. Samtidig blir det nøytrale ordet «spørsmål» bruka, som jo beskriv nettopp kva norske innbyggjarane stod ovanfor når vi som del av nasjonsbygginga skulle utarbeidde vårt eige nasjonalspråk. Samanlikna med *Moment*, ser vi i *Intertekst* ei forklaring av den norske språkhistoria som meir isolert, og som blir forklart med ulike metaforar med ulike verdilandingar. Bygningsmetaforane blir gjerne teke i bruk fordi dette er anerkjende og godt innarbeidde kjeldedomene som er brukt for å formidle ulike teoriutformingar. Det kan derfor tolkast som om desse er brukte av *Intertekst* for å, på ein forståeleg og kjend måte, teoretisk forklare den norske språkhistoria. Vi finn også element av eit språk som har positive verdiladningar i tilknytning til nynorsk, som til dømes ved bruken av «målreising» og skildringa av bonden som «bergar» av (det nynorske) språket. Derimot ser vi framleis ei vidareføring av kampmetaforen ved at bokmålssida blir omtalt som *forkjemparar*, som gir assosiasjonar til fysisk styrke, medan nynorsksida blir omtalte som dei som er avhengige av «bergende» *heltar*. Dermed kan det tolkast som om bokmål implisitt blir sett i ei meir dominant rolle, medan nynorsk blir framstilt som kampens *underdog*.

Vi ser altså i *Intertekst* eit forsøk på å formidle den norske språkhistoria ved å bruke tradisjonelle, innarbeidde metaforar, som bygningsmetaforen. Sjølv om maktperspektivet her kjem til syne i nokre metaforar, ser vi likevel ein framståande bruk av nøytrale eller positive metaforar knytt til etableringa til nynorsken. Det er lita grad av metaforar som har ein openberr påverknads- eller fokuseringsfunksjon, og heller ei større grad av metaforar med forklarings- og teoriutformingsfunksjon.

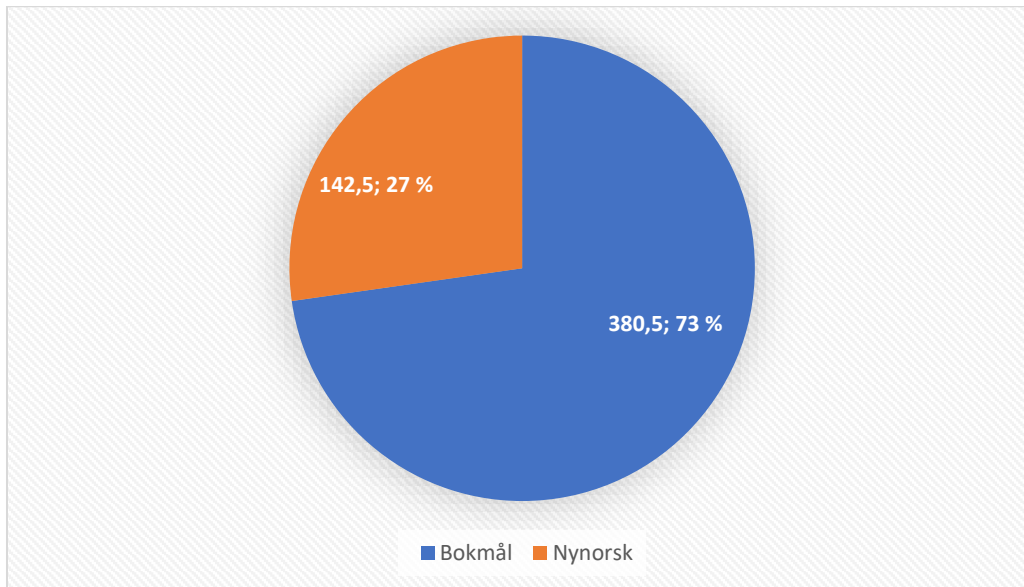
5.3 Appell

5.3.1 Omfang og plassering av nynorsk i Appell

I *Appell* er 142,5 av 523 sider skrivne på nynorsk, og dette svarer til ein prosentandel på 27,2%, som presentert i figur 16. Lærebokdelen opptek 116 sider av det samla talet, som

tilseier at nynorskdelen i lærebokdelen er på 32,4%. Dette er begge svært låge andelar nynorsk, faktisk har *Appell* den lågaste andelen nynorsk av alle lærebøkene i utvalet; med relativt gode marginar. *Appell* skil seg såpass ut frå resten av utvalget at det faktisk er eit skile på nesten 10% til nestemann i rekka.

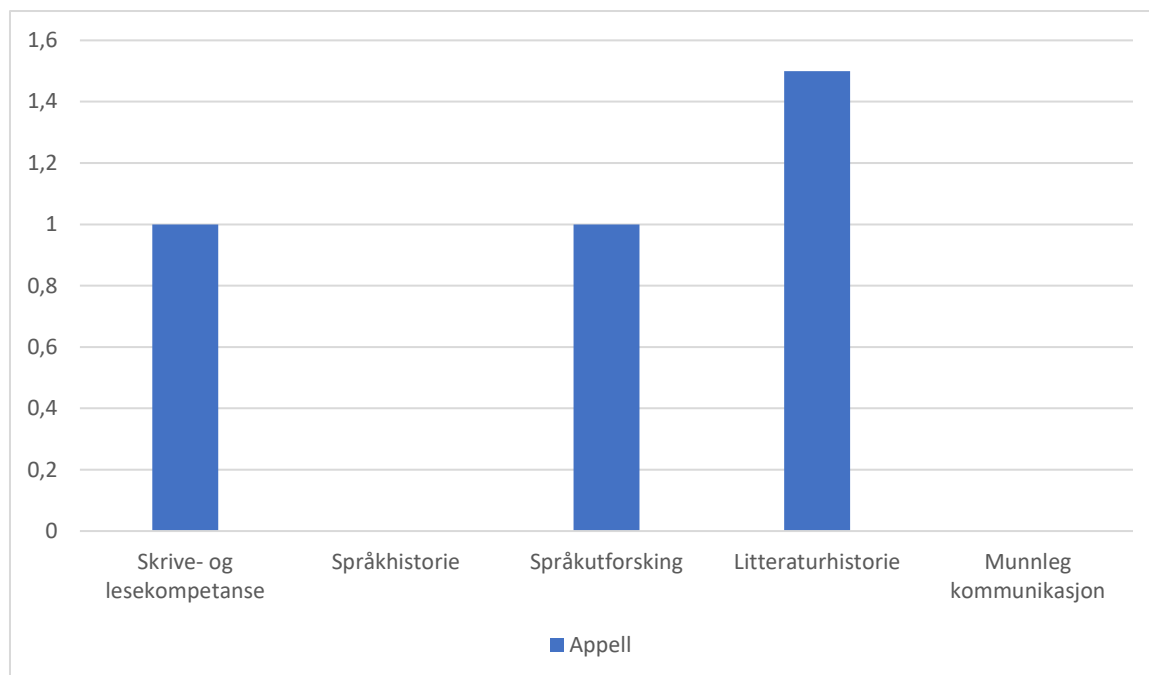
Figur 16: Prosentvis fordeling av bokmål og nynorsk i *Appell*



Av kapittel i lærebokdelen i *Appell* finn vi 3,5 kapittel skrivne på nynorsk. Dette svarer til ein prosentandel på omkring 58% av det totale kapitteltalet. *Appell* har strukturert kapitla i lærebokdelen etter nokre av kjerneelementa i norskfaget, nemleg «tekst i kontekst», «kritisk tilnærming til tekst» og «språket som mangfald og system», medan dei resterande kjerneelementa *munnelege ferdigheiter*, *språket som system* og *skriftleg tekstskaping* i større grad blir dekt under dei resterande kapitla med titlane «Appelltips» og «Kurs». Nynorsk er representert i følgjande kapittel: «Tekst i kontekst frå 1850 til i dag» «Språket som mangfald og system» og «Kurs», i tillegg til at 7,5 sider er skrivne på nynorsk i kapitlet med tittelen «Tekst i kontekst 900-1850». Eg har rekna sistnemnde som eit halvt kapittel, og viser dermed til at nynorsk er representert i 3,5 av dei seks kapitla av boka. Eg må påpeike at dette er eit noko misleiande tal, sidan det heilskaplege, reelle omfanget av nynorsk i *Appell* er 27,2%. Dette indikerer derimot at nynorsk er spreidd meir i breidda av temaa i boka, men at det samtidig er spreidd i *mindre* dosar.

I *Appell* kan vi frå desse kapitteltemaa sjå, i figur 17 på neste side, at temakategorien *litteraturhistorie* opptek størst andel av dei nynorske kapitla med 1,5 kapittel, medan det er eit kapittel kvar for *språkutforskning* og *skrive- og lesekompetanse*.

Figur 17: Fordeling av temakategoriar for nynorske kapittel i Appell



Litteraturhistoriekapitla tek for seg konteksten og kjenneteikna for dei litterære epokane *mellomalderen og norrøn tid*, og dessutan *den realistiske tradisjonen*.

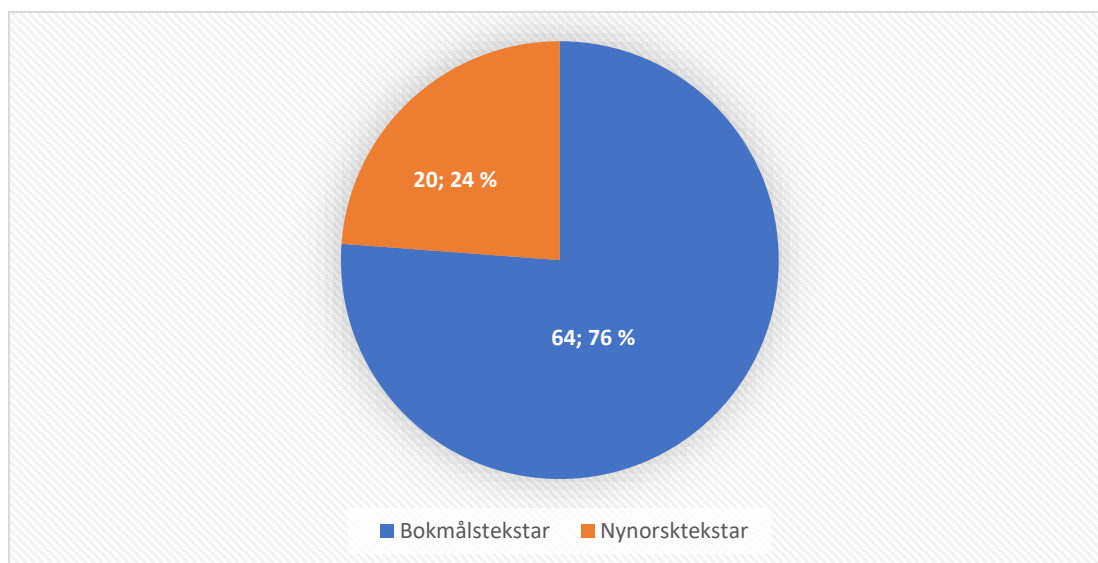
Språkutforskingsskapittelet tek for seg fleire ulike inngangar til språket, på ein relativt moderne måte samanlikna med resten av utvalet. Norrønt språk og utviklingar innanfor det norske språket frå svartedauden og til i dag, i tillegg til dei grammatiske kategoriane fonologi, morfologi, syntaks og semantikk er tematiske inngangar til språket i dette kapittelet. På slutten av dette kapittelet finn vi også eit fokus på samanlikning av norsk språk med nabospråka våre, og dessutan gjennomgang av utviklinga og bruken til talespråket. Skrive- og lesekompetanseskapittelet handlar i hovudsak om å øve og kurse elevane i ulike skriftlege framgangsmåtar og skriftlege kompetansar, som til dømes å skrive *god* nynorsk eller gode fagtekstar. I tillegg blir ein viss lesekompetanse vektlagd, i form av at elevane her skal øvast på å møte tekstar (i dette tilfellet: *episke* tekstar) på ein kritisk tolkande og formålsretta måte.

I *Appell* finn vi altså tilfelle av relevante og konvensjonelle plasseringar av nynorsk. Samtidig er innhaldet i språkutforskingsskapittelet ein nytenkjande og utviklande plassering av nynorsk. Vi ser her også teikn til å plassere nynorsk i eit synkront språkperspektiv, slik Løkken (2021) fann i undersøkinga si. Nynorsk blir her plassert i eit samanlikningsforhold til andre språk, som kan øve nynorsk-kunnskapane til eleven og kan skape nettopp eit *synkront* språkperspektiv.

5.3.2 Omfang og fordeling av nynorsk litteratur i Appell

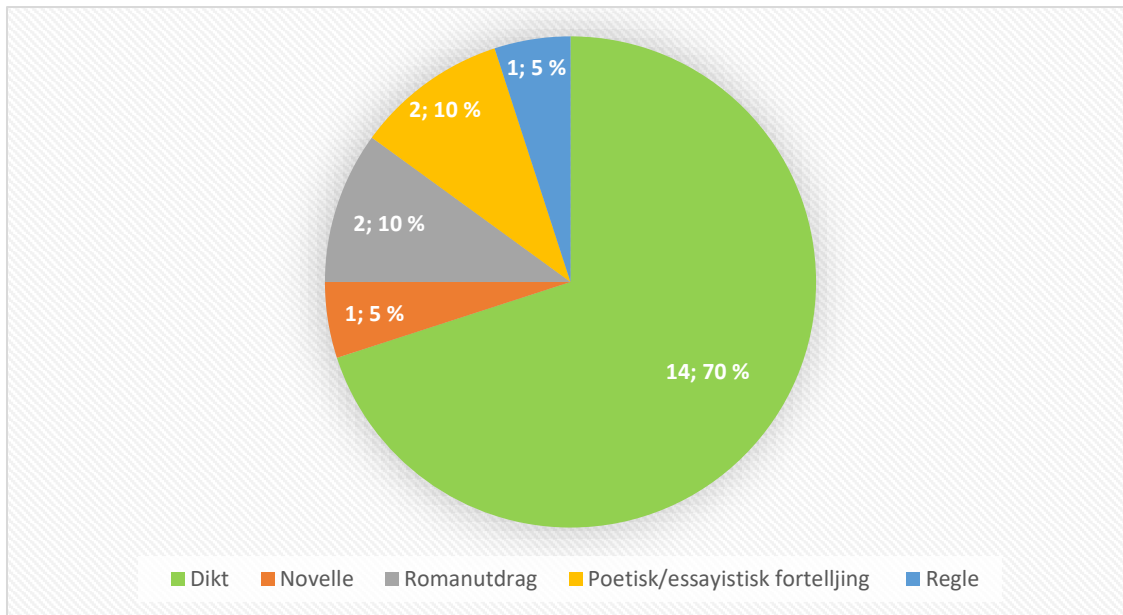
I *Appell* opptek nynorsk litteratur 26,5 av 165 sider, noko som svarer til 16% av sideomfanget i tekstsamlinga. Av dei 84 tekstane i tekstsamlinga er 20 skrivne på nynorsk, det vil seie 23,8% av det samla talet, som vist i figur 18. Dette er å rekne som ein svært låg andel nynorsk litteratur, spesielt i lys av at *Appell* også er ei fellesutgåve for vg2 og vg3. Viss det er det tilfanget elevar får av nynorsk litteratur over to år, er det å rekne som svært utilstrekkeleg.

Figur 18: Prosentvis fordeling av bokmålstekstar o nynorsktekstar i Appell.



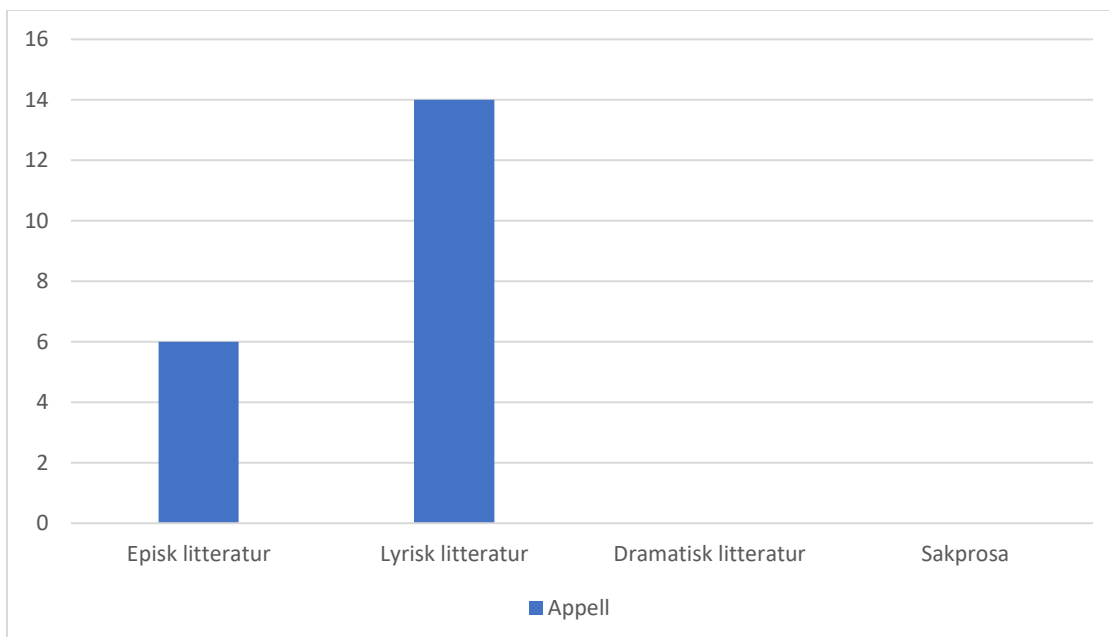
Det er altså ein svært låg andel nynorsk litteratur representert i denne læreboka. Dette kommuniserer ei tydeleg favorisering av bokmåls- og andrespråklitteratur, framfor nynorsk. Eg reknar *Appells* representasjon av nynorsk litteratur som kritikkverdig, spesielt i lys av at det er ei fellesutgåve i to forstandar. Verken nynorskelevar eller bokmålselevar vil få eit tilstrekkeleg tilfang av litteratur på hovud- eller sidemålet sitt, og dette gjeld i praksis for to av åra dei går på vidaregåande skule. I tillegg har *Appell* eit relativt snevert sjangerutval, der desse 20 tekstane er fordelt på fem ulike sjangrar. Av desse er det også ein sjanger som har eit spesielt framstående tal representerte tekstar, medan dei resterande har få, som vist i figur 19 på neste side. Dette kan kommunisere ei særleg favorisering av nynorsk i nettopp desse sjangrane. Dermed får elevane heller ikkje eit godt nok tilfang av nynorske tekstar som kan fungere som *mønstertekstar* i nynorsk- og skriveopplæringa til elevane.

Figur 19: Fordeling av litterære (under-)sjangrar i Appell.



Dette snevre sjangerutvalet og -breidda blir også overført til kva for nokre litterære hovudsjangrar som er representerte i *Appell*. Som vist i figur 20, er det berre to av dei fire litterære hovudsjangrane som er representerte på nynorsk.

Figur 20: Fordeling av litterære (hovud-)sjangrar i Appell.



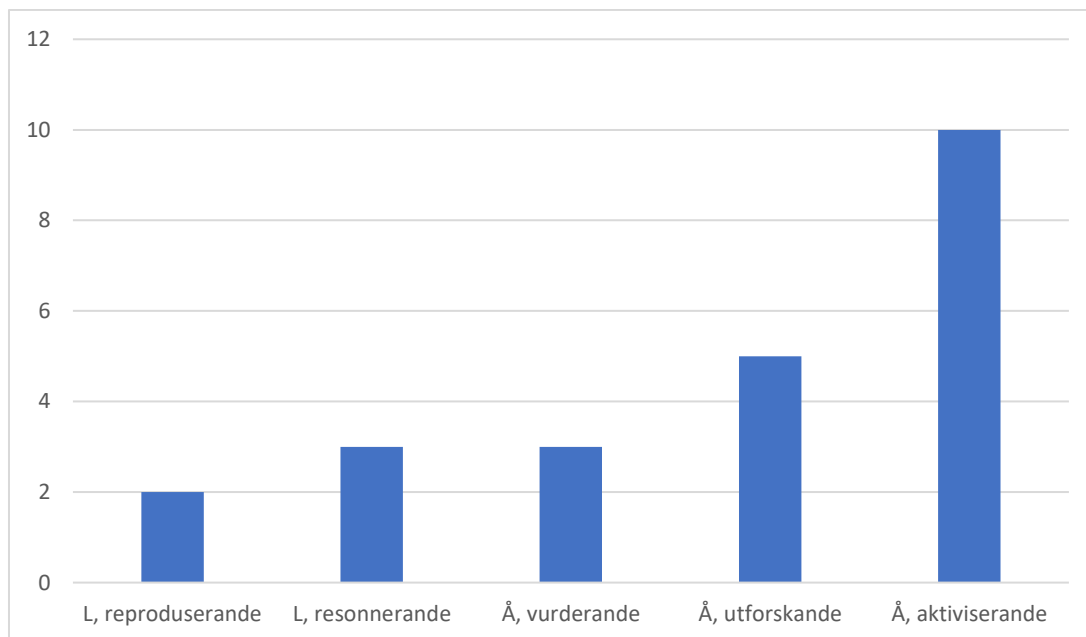
Som vi kan sjå representerer *Appell* nynorsk i lyrisk og episk litteratur, der førstnemnde har eit tydeleg fleirtal. Det betyr at verken nynorsk dramatisk litteratur eller nynorsk sakprosa blir gitt plass i *Appell*. Fleirtalet av den lyriske litteraturen er i *Appell* i tillegg i form av dikt, som utgjer 14 av tekstane, og dessutan éi regle. Dette særlege fokuset mot den lyriske sjangeren dikt, er med på å føre nynorsk vidare inn i ein tradisjonell diskurs. Innanfor den episke

litteraturen følger *romanutdrag* og *poetisk/essayistisk forteljing* etter med to tekstar representerte til kvar av desse sjangrane, medan *novelle* har éin tekst representert på nynorsk. Som ein samanfattande kommentar har *Appell* eit svært unyansert utval av nynorsk litteratur, forutan om i éin (konvensjonell) sjanger, i tillegg til ein svært låg andel nynorsk litteratur. Dette kan forståast som ei vidareføring av den tradisjonelle tanken om at nynorsk «berre» er *fint* og passande i lyrikk. Nynorskelevar får derfor utvilsamt ikkje nok tilfang av tekst på hovudmålet sitt, men heller ikkje bokmåselevar får eit nok tilfang av tekst på sidemålet sitt. Med dette kommuniserer *Appell* ei haldning til nynorsk som ikkje samsvarar verken med Opplæringslova eller Språklova. I tillegg blir nynorsk litteratur sett i ein snever bås, som bidreg til å sidestille nynorsk endå meir enn det allereie er. Med dette kan det låge tilfanget nynorsk litteratur i *Appell* bidra til å svekkje statusen til nynorsken som bruksspråk.

5.3.3 Nynorske oppgåver i *Appell*

I *Appell* har eg undersøkt 23 avsluttande kapitteloppgåver på nynorsk. Desse oppgåvene fordeler seg i kategoriar slik som vist i figur 21:

Figur 21: Fordeling av oppgåvekategoriar i *Appell*.



Appell har oppgåver under alle underkategoriane, og av dei lukka er to av dei reproduserande og tre er resonnerande oppgåver. Av dei opne oppgåvene er tre stykker vurderande oppgåver, fem er utforskande og 10 er aktiviserande. Det er altså også her eit fleirtal aktiviserande oppgåver, men av desse 10 aktiviserande oppgåvene ber fire av dei eksplisitt om at oppgåva skal eller kan løysast skriftleg. Eit døme på dette er denne oppgåva i *Appell*, på side 307:



Essay om språk

Språk, kultur og identitet påverkar kvarandre. Det er eit tema som kan utforskast på mange måtar. I dette oppdraget skal du skrive eit essay om temaet.

FRAMGANGSMÅTE

Les nøye gjennom kapittelet først.

Planlegg det du ønskjer å utforske i essayet ditt.

Dette kan vere relevante spørsmål å stille:

- Korleis blir ungdommar i dag påverka av språket i bruk?
- Kva rolle spelar tekstane dei møter i skolen?
- Kva er det som gjer at nokon vel å skrive nynorsk og andre bokmål?
- Korleis påverkar dialekten eller talemålet identiteten til ungdommar?
- Kva rolle spelar det språket som blir brukt i fritida og i sosiale medium?
- Korleis blir du, som individ, forma av språket?

I tillegg til fagstoff og eigne refleksjonar kan det vere tenleg å trekkje inn relevante tekstar frå tekstsamlinga. Les gjennom tekstane, og bestem deg for kva du vil trekkje inn i essayet ditt.

Tekstforslag frå tekstsamlinga:

- Aasmund Olavsson Vinje: «Nasjonalitet» (1864)
- Edith Södergran: «Vierge Moderne» (1916)
- Karin Moe: «Kvinner som blør» (1980)
- Jon Fosse: *Det andre namnet* (utdrag, 2019)
- Gulraiz Sharif: *Hør her'a!* (utdrag, 2020)

Å utvikle eit essay tar tid. Essayet kan skrivast som ei fordjupingsoppgåve, som del av ein skrive dag eller som ei innleveringsoppgåve.

▶▶▶ Les også kurset «Å skrive essay». SIDE 350

Dei resterande aktiviserande oppgåvene spør om å bli løyst munnleg eller utan skriftspråk, som med ein videosnutt eller ved å laga eit kunstverk, som vi eksempelvis ser på side 125 i *Appell*:



Fordjuping i realistisk bildekunst

Bli kjend med kunstverk innanfor den realistiske tradisjonen, og lag versjonar av dei i ein moderne kontekst.

FRAMGANGSMÅTE

Gå saman i små grupper. Finn fakta om ein realistisk bildekunstnar, og vel eit kunstverk. De kan velje frå lista under eller finne eksempel sjølve. Presenter deretter kunstverket for ei anna gruppe i klassen.

- «Albertine i politilegens venteværelse» av Christian Krohg
- «Pramdragarane frå Volga» av Ilja Jefimovitsj Repin, 1871
- «Steinbrytarane» av Gustave Courbet, 1851
- «Tendens» av Reidar Aulie, 1931
- «Fabrikkjentene», bronseksulptur ved Beierbrua i Oslo. Laga av kunstnaren Ellen Jacobsen i 1986
- «Tredje klasses kupé» av Honoré Daumier, 1862

Skap deretter eit realistisk kunstverk sjølve.

Klassen skal ta utgangspunkt i måleri av den kjende målaren og forfattaren Christian Krohg. Finn på internett eit bilde som gruppa vil lage ein moderne bildeversjon av. Ta eit mobilbilde av dykkar versjon på den opphavlege tittelen, samtidig som han er tilpassa vår tid.

Drøft felles i klassen til slutt: Har måleriet til Krohg og det moderne bildet same tematikk? Grunngi svaret med utgangspunkt i verkemiddel de finn i bilda/måleria. På SIDE 196 finn de tips om korleis de kan analysere verkemiddel i bilde.

Generelt har oppgåvetekstane i *Appell*, som vi ser på døma vist ovanfor, ei høg informasjonsmengd, og det er altså ei høg grad av føringar i oppgåvene. Spesielt førebuingprosessen som skal skje før hovuddelen av oppgåva skal utførast, blir vektlagt i denne føringa. Dette kan svekkje høvet elevane har til ein viss autonomi i eigen læringsprosess. Likevel er fleirtalet av oppgåvene opne oppgåver; oppgåver som altså opnar for fleire ulike meiningspotensiale og dermed løysingar, og kan med dette derfor opplevast som å gi meir fridom. Dette er spesielt fordelaktig i lys av bruk av nynorsk, sidan elevane får

høvet til å arbeide med språket i samspel med eigne tolkingar og erfaringar. På denne måten kan sjølv desse høgt direktive oppgåvene vere relevante i å utvikle elevane til å bli komfortable nynorskbrukarar. Samtidig er det ei ulempe å finne *få* aktiviserande oppgåver som spør om å bli løyst skriftleg. Det kommuniserer ei lita oppmoding til å skrive nynorsk, og dermed gir det elevane lite høve til å utvikle og styrkje nynorskkompetansen sin. Dette kan auke risikoen for at nynorsk føres vidare inn i ein samtale der det blir sett til sidan, og kan med dette svekkje høvet nynorsken har til å bli eit anerkjent bruksspråk.

5.3.4 Metaforiske uttrykk knytt til den norske språkhistoria i Appell

I *Appell* er det, samanlikna med dei tre andre undersøkte lærebøkene, lite detaljert gjennomgang av den norske språkhistoria. Framfor å beskrive dei språkpolitiske omstenda og korleis dette har påverka det norske språket, går *Appell* gjennom korleis det norske språket historisk har vore påverka av ulike *språkmøter*, og av ulike indre og ytre påverknader (Appell, 2021, s. 261). Dette er ein inngang til språket som skil seg frå resten av utvalet, ved at språket sjåast i eit større, eller lengre, tidsperspektiv. Samtidig har *Appell* eit større fokus på det norske språket slik det er i dag, og dei utfordringane det i dag står ovanfor. Den skil seg også ut med kva metaforar som er brukte for å beskrive språket, der vi her ser mindre bruk av tradisjonelle metaforar, og ei meir nøytral og moderne retning når det gjeld tilnærminga til språkhistoria.

Utviklinga av det norske språket blir presentert i ei tidslinje og har ingen språkpolitiske forklaringar, forutan om at det blir forklart som ein påverknad som skjer i møtet med andre språk. Både urnordisk, norrønt, lågtysk, dansk, norske dialektar og engelsk blir brukt som døme på korleis ulike møte med språk har påverka og vore med på å utvikle det norske språket slik vi kjenner det i dag. Når det gjeld dei metaforiske uttrykka *Appell* brukar for å beskrive den norske språkutviklinga, ser vi altså at uttrykk som beskriver språket som handlande og i utvikling. Her tek *Appell* i bruk det sosiokulturelle domenet *møte*, som definerer samhandling og interaksjon mellom to eller fleire partar. Når dette domenet blir overført til kjeldedomenet *språk*, beskriv det ein interaksjon mellom to eller fleire partar frå ulike språkkulturar, og korleis ein slik interaksjon kan ha ein påverknad på utviklinga av eit nytt eller eksisterande språk. Denne metaforen er nok brukt i stor grad for fokuseringsfunksjonen sin, ved at det nøytrale «møte» implisitt utelèt maktperspektivet, og framhevar heller ein nøytral interaksjon mellom språk. Dermed blir heller ikkje maktforholdet mellom nynorsk og bokmål omtalt; målformene blir heller formidla meir som *isolerte* skriftspråk som begge blei «vinnarar» på same tid.

Ved å utelate maktperspektivet, utelatast noko som er relevant for nynorsk, og som eg har peika på tidlegare: at minoritetsspråk, i eit *språkmøte* med eit anna dominant språk, vil bli påverka av dette språket. Måten dette skjer på, slik Thingnes (2020) forklarar *minorisering* av språk, er ein prosess der eit språk blir gjort mindre til fordel for eit anna, meir dominant språk. Eit språkmøte kan bli sett på som del av anten utviklinga av, eller del av minoriseringsprosessen av eit språk. Påverknaden av språkmøte kan til dømes vere at minoritetsspråkbrukarar tilpassar seg det dominante, flertallige språket som følgje av ei systematisk språkleg undertrykking. Eit språkmøte kan også vere med på å utvikle eit språk, og å gjera eit språk *større*. Dette kan til dømes vere ved at det først skjer ei overføring mellom språk, som blir lånord, som blir utvikla til å få eit akseptabelt og anerkjent avløyssarord. Med dette kan eit språk vakse av språkmøte. Det kan vere til fordel for nynorsk av dette maktforholdet ikkje blir særleg beskrive i *Appell*. Med nøytrale metaforar og utelating av maktforholdet mellom nynorsk og bokmål blir mottakaren hindra i å tolke den norske språksituasjonen som noko anna enn han i realiteten er. Sidan nynorsk og bokmål ikkje blir sett opp mot kvarandre, og heller er formidla meir isolert, gir det mottakaren høve til å innta språkhistoria utan særleg omsyn til verdiladningar i språket. Likevel blir metaforane som er brukte, brukte i tilfelle kor dei er relevante for å forklare, konkretisere og motivere minnet til mottakaren, men tilsynelatande i lita grad for å påverke i ein verken positiv eller negativ retning.

Ser vi spesifikt på sidene i *Appell* som beskriv noko av etableringa til nynorsk, finn vi mellom anna at Ivar Aasens reise omkring i Noreg for å samle inn prøver av norske folkedialektar, blir omtalt som «ordjakt» (Appell, 2021, s. 269). Her hentar altså *Appell* kunnskap frå den aktive handlinga i å jakta på dyr, og overfører ho til språkinnsamlingsprosjektet til Aasen. Her kan det verke som metaforen blir brukt for fleire av funksjonane, både for å forklare og konkretisere kva Ivar Aasens arbeid gjekk ut på, men kanskje spesielt er den brukt for motivasjonsfunksjonen sin. Det er nok utvilsamt vanskeleg å gløyma biletet du får i hovudet av ein gammal, velkledd mann i hatt og med koffert, reisande rundt med borse på skuldra, på jakt etter *ord*. Der *Appell* går gjennom Aasens dikt *Nordmannen*, blir det foreslått ei tolking av diktet som blir beskrive slik: «Med biografiske leselinser kan diktet difor også seiast å handle om livsprosjektet til forfattaren sjølv: å «rydja», og «byggja» eit eige, norsk skriftspråk» (Appell, 2020, s. 275). Med dette beskriv altså *Appell* Aasens språkinnsamlingsarbeid med at han «byggjer» eit eige språk. Dermed tek også *Appell* i bruk den tradisjonelle bygningskonstruksjonsmetaforen for å forklare etableringa til nynorsken.

I tillegg er det viktig å påpeike at også *Appell* i eit lite tilfelle brukar konkurransemetaforen for å beskrive den norske språksituasjonen på slutten av 1800-talet, der overskrifta lyder «Og vinnaren er...» (Appell, 2021, s. 269). Her blir nynorsk og bokmål kort plassert i eit motstandsforhold, der ein forventar ein sigrande aktør. Derimot beskriv avsnittet til overskrifta nettopp kva som er tidlegare gjort klart: at valet som blei fatta ikkje ende med anten/eller, men derimot både/og. Begge målformene, då fornorska dansk (riksmål) og landsmål, fekk medhald og blei ført vidare, og brukarar av begge språk fekk språklege rettar. Dermed blei begge målformene offisielt, og dermed i teorien, såkalla *vinnarar*.

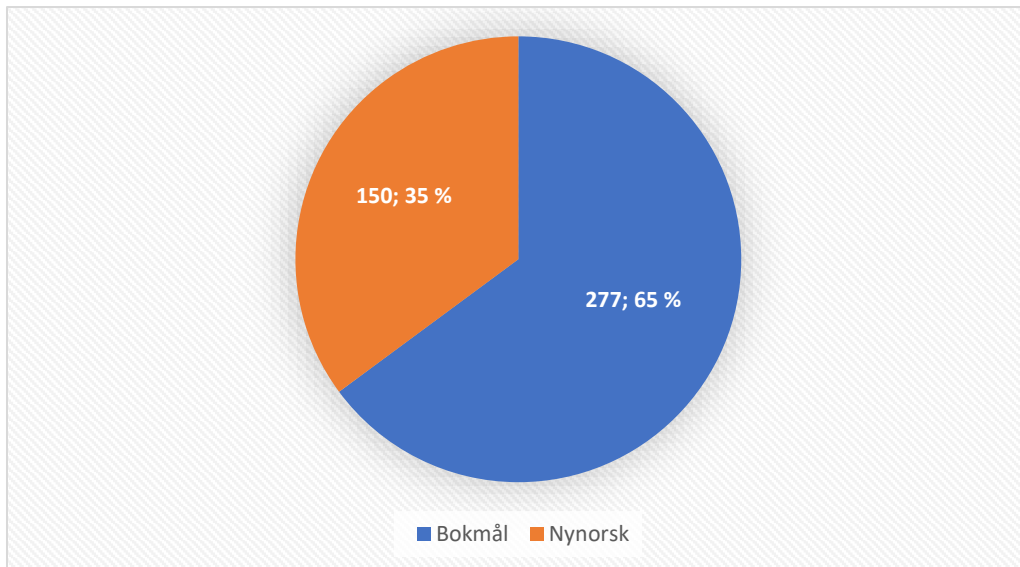
Som ein siste kommentar er det relevant å påpeike ulempa med kva metaforane, og innhaldet generelt, *skjuler* med den nøytrale og moderne tilnærminga til norsk språkhistorie. Når mange av dei språkpolitiske aspekta og hendingane, og dessutan maktperspektivet, blir utelatne, blir det også utelate ein svært viktig del av den norske språkhistoria. Dei mange debattane i språkhistoria, relevante aktørar, tekstar, lovar, vedtak og implementeringar er viktige element for nynorskens historie, og kan forklare kvifor nynorsk er i den posisjonen han er i, i dag. Derfor ligg kritikken *min* hovudsakleg i kor liten grad den norske språkdebatten og det skeive maktforholdet mellom nynorsk og bokmål blir dekt i boka: dette spesielt sidan *Appell* er den einaste boka i utvalet som er lærebok for både vg2 og vg3. Derimot kan også det nøytrale språket minimere risikoen for at det blir forklart med eit verdilada språk som kan påverke fram ein eventuell negativ forståing av språksituasjonen. Eit meir dekkjande, men samtidig nøytralt formidla språkhistoriekapittel kan derfor vere eit godt alternativ til ein fornya nynorskdiskurs. Det kan opne dørene til ei meir anerkjend likestilling av bokmål og nynorsk, utan å utelete viktige faktorar frå den historiske bakgrunnen for den særnorske språksituasjonen vår.

5.4 Grip teksten

5.4.1 Omfang og plassering av nynorsk i Grip teksten

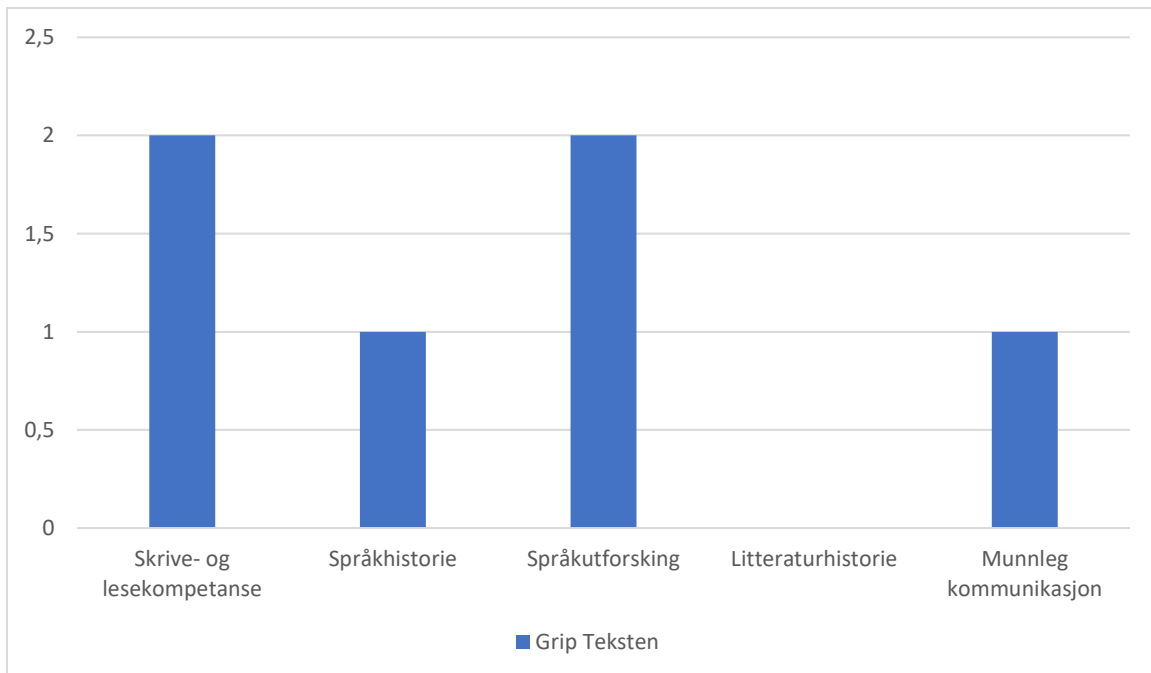
I *Grip teksten* er det nynorsk i 158 av totalt 427 sider, som betyr at det er nynorsk i 37% av heile omfanget i boka, som vist i figur 22 på neste side. I sideomfang er det nynorsk i 118 av 278 sider i *lærebokdelen* av boka, som svarer til 42,4% av sideomfanget i denne delen. Sjølv om lærebokdelen opptek ein høgare andel enn det som tidlegare var fastsett kvotefordeling for fellesutgåver, har *Grip teksten* i heilskap ein låg andel nynorsk.

Figur 22: Prosentvis fordeling av bokmål og nynorsk i Grip teksten



Av dei 14 kapitla i lærebokdelen av boka er seks skrivne på nynorsk, noko som utgjer ein andel på 42,8% av kapitteldelen. Dei nynorske kapitla fordelar seg over fire temakategoriar, som vist i figur 23.

Figur 23: Fordeling av temakategoriar for nynorske kapittel i Grip teksten



Innanfor skrive- og lesekompetanse kategorien finn vi kapitla «Sakprosa og retorikk» og «Utforskning, kreativitet og essay». Sjølv om det første kapittelet også tek for seg korleis ein kan ta i bruk retorikk munnleg, blir temaet i kapittelet i hovudsak knytt til skriftlege tekstar. Kapittelet skal lære elevane å ta i bruk dei ulike appellformene i tekstane sine og dessutan å gjere kritiske og retoriske analysar av ulike tekstar. Det andre kapittelet øver elevane i å

skrive kreative essay, og presenterer ein framgangsmåte for å nærast *blande* skriftfagleg struktur og eit biletleig, forteljande språk. Når det gjeld språkhistoriekategorien, tek det for seg kapittelet «Den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i dag» som går gjennom både den norske språksituasjonen i dag, og språkdebatten som oppstod etter dansketida.

Språkutforsningskategorien blir knytt til kapitla «Nabospråka våre – svensk og dansk» og «Norrønt og dagens norsk». Begge kapitla går gjennom grammatikk, men kor førstnemnde også mellom anna går gjennom ordtilfang, dialektar og uttale hos dei aktuelle språka. Vi finn også her, i likskap med Appell og Løkkens (2021) funn, eit forsøk på å plassere nynorsk i eit synkront språkperspektiv ved å samanlikne nynorsk med andre språk. Til slutt har vi kapittelet «Presentasjonar og diskusjonar», som hamnar i kategorien munnleg kommunikasjon. Dette kapittelet legg hovudvekta si på diskusjon og debatt, og gir elevane ulike ressursar som dei kan bruke til å til dømes førebu argument til diskusjon eller debatt. Samtidig som dei skal øvast i å argumentere, skal dei også øvast i å vere aktive lyttarar og å vise respekt. Det er derfor altså eit *demokrati- og medborgarskap*¹ perspektiv i innhaldet i kapittelet.

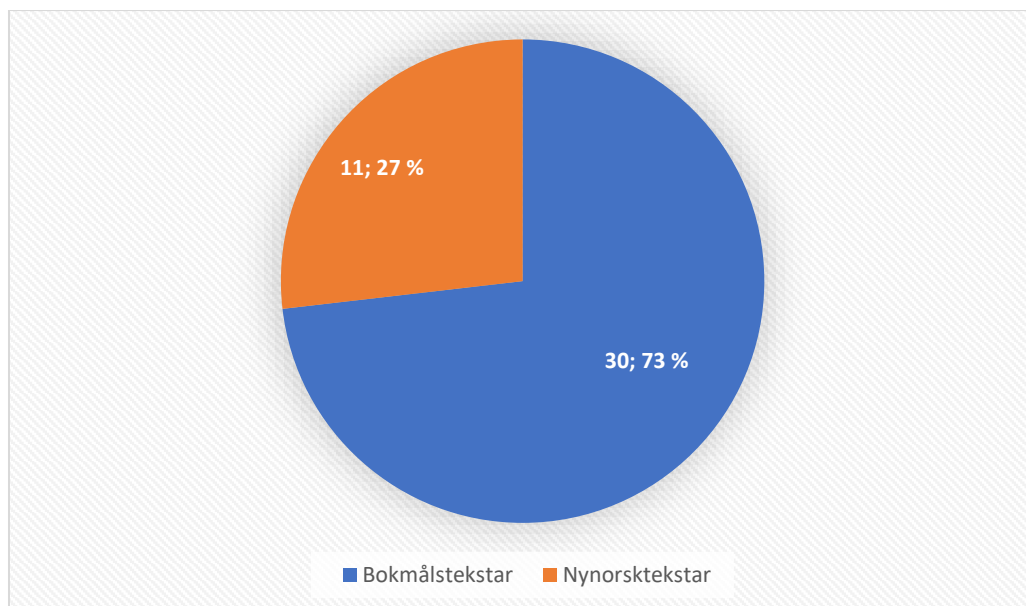
Kapittelet om munnlege ferdigheiter kan reknast som eit tydeleg forsøk på å utvikle og styrke nynorsk. Dette med bakgrunn i at elevane får oppleve det nynorske *skriftspråket* i eit kapittel som hovudsakleg skal øve elevane i *munleg* kommunikasjon. Ei slik ukonvensjonell plassering av nynorsk kan derfor reknast som eit forsøk på å styrkje og utvikle nynorsk til å bli eit *anerkjent* bruksspråk. Dette blir også støtta av dei andre representerte temakategoriene, som *alle* kan reknast som relevante plasseringar av nynorsk. Med desse plasseringane vil elevane kunne oppleve nynorsk i aktivitetar og innhald som kan gi dei større høve til å bruke egne erfaringar i eigen læringsprosess. Dette er utvilsamt til i nynorskens favør.

5.4.2 Omfang og fordeling av nynorsk litteratur i Grip teksten

Når det gjeld nynorsk litteratur i *Grip teksten*, er 11 av 41 tekstar skrivne på nynorsk, noko som utgjer ein prosentandel på 26,8%, som vist i figur 24 på neste side. Dette er ein svært låg andel nynorsk litteratur, og viser ei tydeleg favorisering av bokmåls- og annanspråklitteratur.

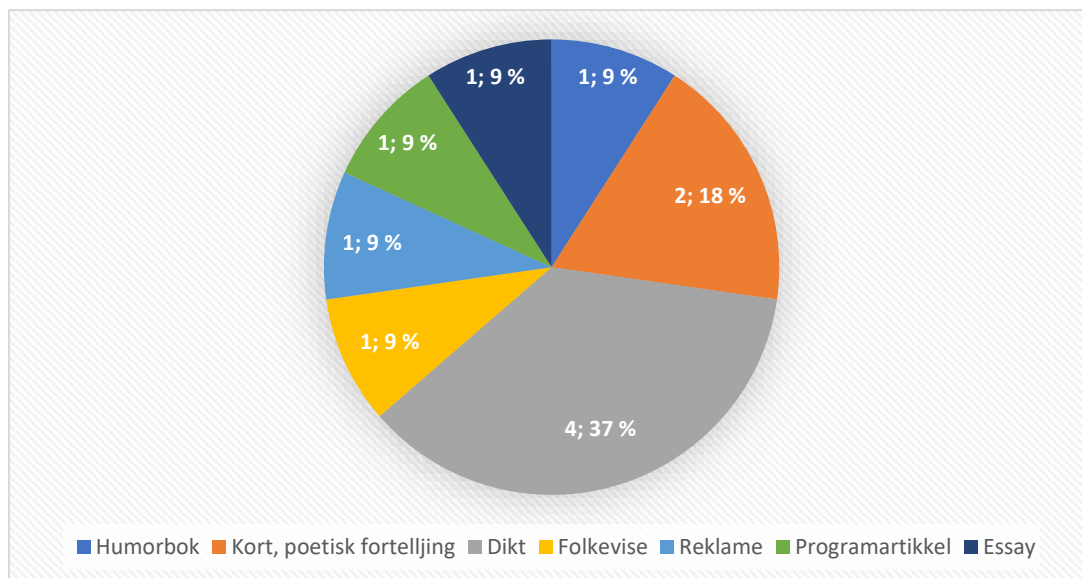
¹ *Demokrati- og medborgarskap* er eit av norskfagets tverrfaglige tema, som mellom anna skal gjere elevane i stand til å delta i demokratiske prosessar (Udir, 2020a)

Figur 24: Prosentvis fordeling av bokmål og nynorsk i Grip teksten



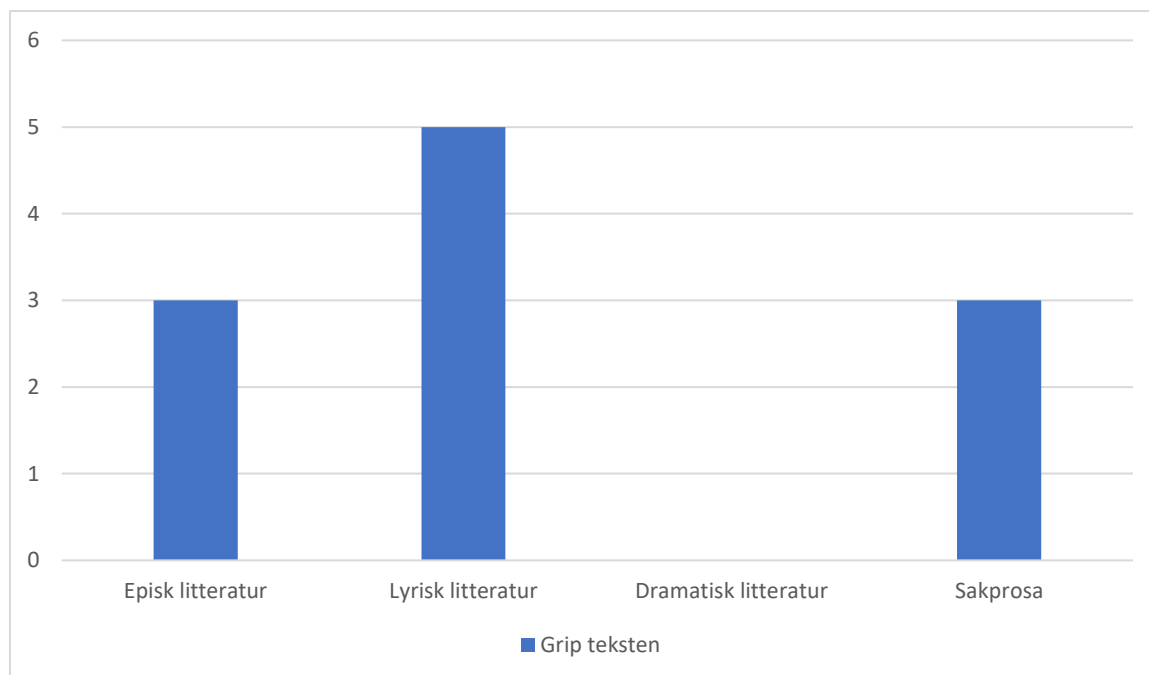
I tillegg til ein låg prosentandel nynorsk litteratur, er det også eit lågt sidetal: 40 av totalt 148 sider er på nynorsk, som vil seie 27% av sideomfanget i tekstsamlinga. *Grip teksten* har heller ikkje det største sjangerutvalet, som vist i figur 25:

Figur 25: Prosentvis fordeling av sjangrar i Grip teksten



For dei 11 nynorske tekstane, finn vi altså sju ulike sjangrar. For fleirtalet av sjangrane som er representerte på nynorsk i *Grip teksten*, er det svak nyansering. Derimot er det to sjangrar som blir representerte med fleire enn éin tekst, og det er *dikt* og *kort, poetisk forteljning*. Vi ser også ein noko større nyanse i kva for nokre litterære hovudsjangrar som blir representerte gjennom utvalet, som vist i figur 26 på neste side.

Figur 26: Fordeling av litterære hovudsjangrar i Grip teksten

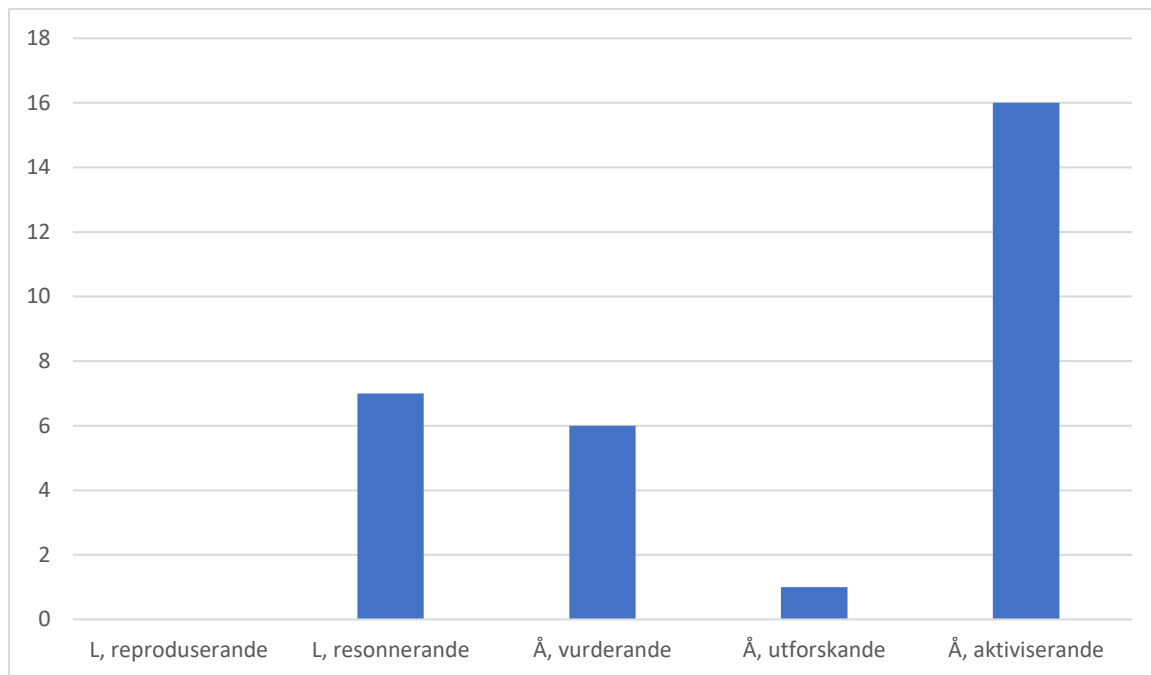


I *Grip teksten* fordeler sjangrane seg over tre av dei litterære hovudsjangrane, der dramatisk litteratur blir utelate. Innanfor lyrisk litteratur er det *dikt* som er sjangeren som er mest representert på nynorsk, med fire tekstar, medan vi også finn éi *folkevise*. Innanfor episk litteratur finn vi to korte (poetiske) forteljingar og eit utdrag av ei *humorbok*. Dei resterande sakprosaiske sjangrane, essay, reklame, og programartikkel, har éin tekst representert kvar. Det er positivt å sjå at nynorsk litteratur blir representert gjennom sakprosa i like stor grad som det gjer episk litteratur. På denne måten får elevane oppleve nynorsk også der ein kanskje tradisjonelt brukar bokmål. Likevel ser vi endå ein gong ei tradisjonell plassering av nynorsk i fleirtalet av den lyriske litteraturen. Med dette kan haldninga om nynorsken som «fint i lyrikk og skjønnlitteratur», men som upassande i andre tilfelle, bli ført vidare. Igjen står nynorsk i fare for å plasserast i *minoriserande* båsar som karakteriserer kor det passar og ikkje. Samtidig peikar den låge andelen nynorsk litteratur ei særleg favorisering av bokmåls litteratur, som bidreg til å gjere nynorsk mindre i den litterære sfæren. Dette kan true statusen til nynorsken som reelt og anerkjent bruksspråk.

5.4.3 Nynorske oppgåver i Grip teksten

Når det gjeld *Grip teksten* og oppgåvene på nynorsk, har eg undersøkt til saman 30 av dei avsluttande nynorske kapitteloppgåvene. For desse 30 oppgåvene fordeler kategoriane seg slik som det er vist i figur 27. Her finn vi at oppgåvene fordeler seg over fire av dei fem oppgåvekategoriane, og at særleg ein oppgåvekategori er framstående.

Figur 27: Fordeling av oppgavekategoriar i Grip teksten



Det er altså ingen lukka, reproduserande oppgaver i *Grip teksten*, medan det er sju lukka, resonnerande oppgaver. Dette er oppgaver som lyder i retning av «Er katalogen til IKEA ein meiningstekst eller ein kommersiell tekst?» (*Grip teksten*, 2021, s. 153). Når det gjeld dei opne oppgåvene, har denne læreboka eit overveiande fleirtal av aktiviserande oppgaver, som er 16 av oppgåvene; altså over halvparten av alle nynorske oppgaver. Etter dette følgjer dei vurderande oppgåvene med ein andel på seks, og deretter utforskande oppgaver som berre er éi av oppgåvene. Dermed fordeler oppgavekategoriane i *Grip teksten* seg relativt likt mellom opne og lukka oppgaver, men kor ein av underkategoriane i kvar kategori (her lukka, resonnerande og opne, aktiviserande oppgaver) er spesielt dominant. Av dei 16 aktiviserande oppgåvene kommuniserer 12 av desse eksplisitt at oppgåva *skal* eller *kan* løysast skriftleg. Dette ser vi mellom anna i denne oppgåva på side 263 i *Grip teksten*:

5 Skriv ein fagartikkel om språksituasjonen i dag

Skriv ein fagartikkel der du gjer greie for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg i dag. Ta utgangspunkt i eitt eller fleire av dei fire språktemaa som er presenterte i kapittelet.

Dei resterande oppgåvene ber elevane om å diskutera munnleg med medelevar, eller så skal oppgåva løysast utan skriftspråk, som til dømes med å ta eit bilete eller laga ein videosnutt, som vi ser på side 262 i *Grip teksten*:

2 Møte mellom Ivar Aasen og Knud Knudsen om språksituasjonen

Tidsreisemaskina har ordna ei reise til tida då Ivar Aasen og Knud Knudsen levde. Dei avtalar

å møtest for å diskutera språksituasjonen. Dramatiser møtet gjennom ulike roller og vis for klassen, til dømes gjennom ein filmsnutt.

Også i *Grip teksten* finn vi altså mange aktiviserande oppgåver som skal løysast skriftleg. Med dette kommuniserer oppgåvene i *Grip teksten* i hovudsak nynorsk som eit språk som bør arbeidast med skriftleg. Samtidig viser fleirtalet av *opne* oppgåver i seg sjølv at nynorsk kan knytast til mange ulike meiningspotensiale. Oppgåvetekstane har også ei moderat informasjonsmengd, som altså i hovudsak presenterer eit tema som eleven skal ta omsyn til under utføringa av oppgåva. Med dette blir elevane gitt ein viss autonomi som kan styrkje læringsprosessen, og som dermed kan plassere nynorsk i ein styrkja, meir relevant rolle. Eleven møter i desse oppgåvetekstane eit større meiningspotensiale – og dermed fleire løysingspotensiale – som eleven kan arbeide utforskande og kritisk med for å møte føringane i oppgåva. Dermed opnar oppgåvene i *Grip teksten* opp for høvet til at elevane kan få erfare nynorsk som eit bruksspråk, både gjennom skriving og gjennom tilknytning til eigne refleksjonar, erfaringar og forståingar.

5.4.4 Metaforiske uttrykk knytt til den norske språkhistoria i *Grip teksten*

Grip teksten brukar fleire metaforar for å formidle og forklare den norske språkhistoria. Til liks med *Moment* og *Intertekst* finn vi her eldre, innarbeidde uttrykk som «radikale bokmålsformer» og «danna daglegtale» (*Grip teksten*, 2021, s. 253 + 249). Dette er uttrykk som, som nemnt tidlegare, er problematiske i lys av moderne kontekst. Såkalla «radikale bokmålsformer» som -a-endingar er meir utbreidd enn nokon gong, og er derfor ikkje lenger å anerkjenne som radikale. «Danna daglegtale» er eit konsept som nærast forsvann når dialektane først fekk innpass i politikken, og som i dag står i motsetning til den store språklege aksepten vi har i Noreg. Samtidig blir språkspørsmålet det norske samfunnet stod ovanfor omtalt som «språkproblemet» (*Grip teksten*, 2021, s. 242), og den språklege debatten blir derfor forklart som eit problem som, ifølgje NAOB, definerer eit «spørsmål som venter på sin løysing». Eit *problem* har gjerne ein negativ verdiladning, sidan det gir assosiasjonar til ein *vanskeleg* situasjon som krev av deg å finne ei *god* løysing. På mange måtar er dette ein passande metafor å knyte til det språkpolitiske spørsmålet norske innbyggjarar stod ovanfor. Ein mangel på eit eige språk, som stor del av å etablere eigen nasjonal identitet, var eit problem som, etter frigjeringa frå dansk styre, kravde ei løysing. Det blei folkets problem å løyse. Vidare tek også *Grip teksten* i bruk metaforar med bygningskonstruksjon som kjeldedomene, mellom anna ved metaforen «målreising» (*Grip teksten*, 2021, s. 245). Som gått gjennom i delen om *Intertekst*, uttrykkjer denne metaforen det å *skape eit språk*. Også det

metaforiske uttrykket som forklarer korleis Ivar Aasens landsmål «bygde på norske folkedialektar» (Grip teksten, 2021, s. 247) brukar ein bygningsmetafor for å forklare og konseptualisere korleis nynorsk blei skapt ved å hente ord frå ulike dialektar.

Metaforen som er mest framstående i denne læreboka derimot, er strids- og kampmetaforen. Gjennomgåande blir språkdebatten konseptualisert med metaforen «språkstriden», og starten av språkdebatten blir forklart som «kampen om kva som skulle vere skriftspråket i Noreg...» (Grip teksten, 2021, s. 234). Også tanken om samnorsk og debatten om han, blir forklart med stridsmetafor: «intens strid om samnorsk». I tillegg blir konkurransemetaforen brukt: «Kva så om ingen av skriftspråka vann?» (Grip teksten, 2021, 252). I tråd med å overføre meining frå kampar som handlar om styrkje og fysisk overtak, brukar *Grip teksten* også uttrykk som «dominerande skriftspråk» (Grip teksten, 2021, s. 236) om nynorsk på Vestlandet, og «sterkt pressa» om forholdet til nynorsk til bokmål. Dette er metaforiske uttrykk som overfører meining frå fysisk styrke og maktforhold, og som gir konnotasjonar til nettopp fysiske kampar. I alle desse metaforane blir altså skriftspråka sett opp mot kvarandre, anten som motstandarar i ein valdeleg strid eller kamp, eller som aktørar i ein konkurranse; som i realiteten ingen av dei, eller begge, *vann*. Slike metaforar som overfører meining frå ulike motsetnadsforhold, blir gjerne brukt for forklaringsfunksjonen sin og som verktøy for teoriutforming. Samtidig kan slike dramatisk illustrerande metaforar fungere utmerkt som motivasjonsverktøy som øver minnet til elevane, og dessutan er det ikkje tvil om at denne metaforen framhevar dei sterke kjenslene og haldningane knytt til den norske språksituasjonen.

Med dette ser vi igjen ein tradisjonell og innarbeidd nynorskdiskurs komme til syne i lærebokteksten. *Grip teksten* formidlar med dette ei forståing av nynorsk som motparten til bokmålet, og presenterer igjen ei tosidig språkhistorie som impliserer at eit val framleis må takast. Det språkpolitiske perspektivet blir vinkla frå tida språkdebatten oppstod, men samsvarer ikkje med den reelle språkpolitiske situasjonen i dag. Som tidlegare poengtert ende språkdebatten i eit val om å føre vidare begge forslag til skriftspråk, og dei er i dag likestilte og likeverdige norske målformer. Ein slik tradisjonell nynorskdiskurs samsvarer ikkje med Språklovas målplan om å styrkje det nynorske skriftspråket og å gjere likestillinga mellom nynorsk og bokmål meir reell. Nynorsk blir dermed ført vidare inn i ein diskurs som ikkje anerkjenner den likestilte statusen til skriftspråka, og blir også oftare enn ikkje sett i posisjonen av «den svake motstandaren i kampen». Med dette er *Grip teksten* delaktig i å

formidle vidare eit splitta bilete av den norske språksituasjonen, som kan gjera det vanskelegare for elevar å oppleve aksept og å ha eit komfortabelt forhold til nynorsk.

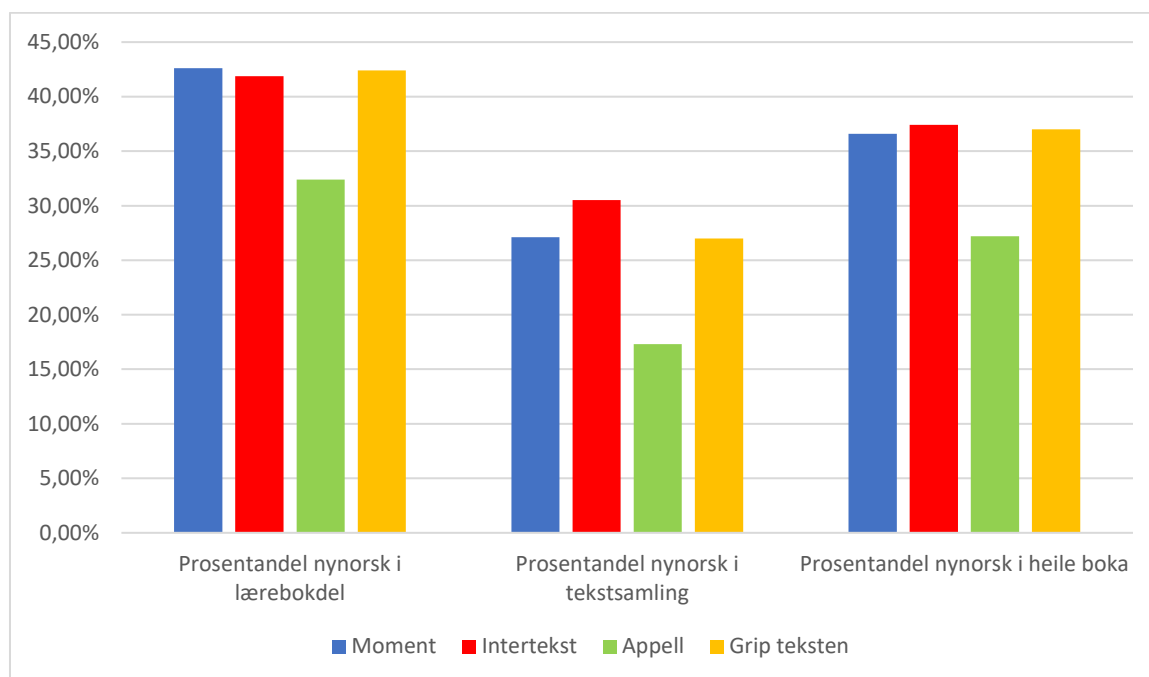
Som siste avsnitt under analysedelen av denne oppgåva, er det no behov for å diskutera kva funna frå analysen av utvalet i heilskap kommuniserer om nynorsk. Derfor skal vi no gå vidare til å diskutera funna, med støtte i den fagrelevante teorien og tidlegare forskinga som har blitt introdusert tidlegare.

6 Diskusjon

6.1 Omfang av nynorsk i lærebøkene

For å samanfatte funna i materialet vil eg først gå gjennom korleis nynorsk fordeler seg samla sett mellom dei fire ulike lærebøkene, som vist i figur 28:

Figur 28: Prosentandel nynorsk i alle lærebøkene i utvalet



I totale sideomfang er det *Intertekst* som har den høgaste prosentandelen sider skrive på nynorsk, med ein andel på 37,4%. Deretter kjem *Grip teksten* med ein andel på 37%, kort etterfølgt av *Moment* med ein andel på 36,6%. Til slutt, med ein betrakteleg mindre omfangsdel av nynorsk, finn vi *Appell* med 27,2%. Når det gjeld omfang av nynorsk på eit underordna nivå, altså i lærebokdel og tekstsamlingsdel, ser vi at *Intertekst* har den høgaste andelen nynorsk litteratur, og den nest lågaste andelen nynorsk i lærebokdelen, forbigått av *Moment* og *Grip teksten* med ein noko høgare prosentandel på omkring 42%. *Appell* har gjennomgåande den lågaste prosentandelen på alle nivåa. *Intertekst* er med andre ord læreboka som kjem «best» ut av denne undersøkinga når det gjeld det heilskaplege omfanget av nynorsk, medan *Appell* kjem «dårlegast» ut.

Det er altså ein gjennomgåande låg nynorskandel i heile utvalet; det er ingen av lærebøkene i utvalet som når opp til den tidlegare kvotefordelinga av bokmål og nynorsk. Den tidlegare kvotefordelinga for fellesutgåver var sette til 40% nynorsk, noko *ingen* av bøkene i dette utvalet totalt sett overskrid. Det betyr at nynorskelevar vil få eit svært lite hovudmål frå dette

utvalet, medan sidemålet deira vil bli eit *verkeleg* sidemål. Denne tolkinga er derfor lik Askelands (2009) konklusjon om at lærebøkene ikkje tilbyr eit tilstrekkeleg tilfang tekst for verken hovudmålet til nynorskelevar, eller for sidemålet til bokmålselevar. Samtidig står det i tråd med Løkkens (2021) funn om at nynorsk, i lærebøker også i dag, har ein låg andel nynorsk. Derfor er det tydeleg at sjølv desse fellesutgåvene tener bokmålsbrukarar, og at nynorsk derfor blir gjort mindre til fordel for bokmål.

Nynorsk blir av desse fellesutgåvene i praksis framstilt som *sidemålet*, altså det som kan forståast som det som er sett til sidan til fordel for noko betre. Dette sjølv om Opplæringslova seier at elevar skal ha *nok tilfang* på både hovudmålet og sidemålet sitt; noko eg altså vil påstå at nynorskelevar ikkje får av dette utvalet. Det er ikkje nødvendigvis rettferdig å kritisere lærebøkene for å ikkje halde oppe ei ordning som ikkje lenger eksisterer, som godkjenningssordninga. Likevel har vi, og kanskje spesielt lærebokforfattarar, eit spesielt ansvar om å anerkjenne det både Mållova og Språklova har vektlagt å styrkje det norske språket *generelt*, og det nynorske språket *spesielt*. Det at vi ser at alle bøkene i utvalet har ein lågare andel nynorsk i dag enn det som var kravet for fellesutgåver under godkjenningssordninga, tyder på at den nedgåande trenden for nynorskbruk framleis er pågåande.

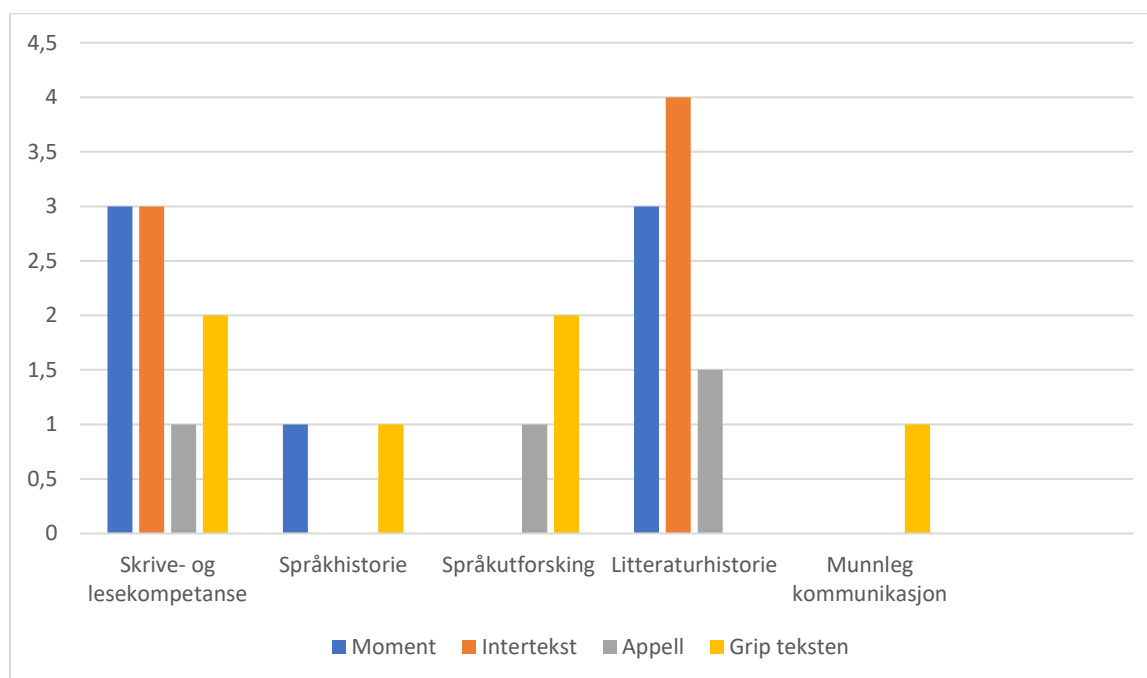
Eg erfarer det som problematisk at lærebøkene, som har stort ansvar i å vidareformidle det nynorske språket, støtt og stadig gir det dominante bokmålet meir plass. På denne måten blir det nynorske skriftspråket ført vidare inn i ein minoritetsdiskurs, og det vil gjera det vanskelegare for nynorskbrukarar å finne legitimitet for språket sitt. Stadig står nynorsk i fare for å gjerast mindre og mindre, eller slik Thingnes (2020) beskriv det, bli *minorisert*. Thingnes påpeikar også at prosessen av minoriseringa av eit språk vil ha påverknad på haldninga til brukarane av dette språket. Det er tydeleg at lærebøkene er ein svært viktig faktor i kva rolle og status nynorsk får i skulen, og dermed i samfunnet. Med ein stadig lågare prosentandel nynorsk, og spesielt i fellesutgåver, kan statusen til nynorsken som offisielt likestilt og likeverdig skriftspråk bli svekkja ytterlegare. Dermed vil eg påstå at lærebøkene i dag gjer elevane, og ikkje minst *Språklova*, ei *bjørneteneste* når det gjeld nynorsk. Forsøket til forlaga på å tene nynorsk blir svekt ved at nynorsk ikkje blir gitt meir plass, og at nynorsk med dette støtt og stadig vil gjerast mindre og førast inn i ein minoritetsspråkdiskurs. Dette samsvarer ikkje med Språklovas målplan om å styrkje og utvikle det nynorske språket. Den pågåande låge prosentandelen nynorsk både *kommuniserer*, *fører vidare* og ikkje minst *anerkjenner* det skeive maktforholdet mellom bokmål og nynorsk.

No skal vi vidare sjå på kor nynorsk blir plassert i lærebøkene i utvalet, kor det mellom anna er funne både «konvensjonelle» plasseringar; som fører nynorsk vidare inn i ein tradisjonell diskurs; og «ukonvensjonelle» plasseringar, som viser forsøk på å utvikle nynorsk.

6.2 Temakategoriar i nynorske kapittel i lærebøkene

Som figur 29 viser, blir nynorsk oftast plassert i skrive- og lesekompetanseskapittel, som gjeld alle bøkene, og litteraturhistoriekapittel, som gjeld tre av bøkene:

Figur 29: Fordeling av temakategoriar i nynorske kapittel i alle lærebøkene i utvalet



Moment, *Intertekst* og *Appell* har ei relativt lik plassering av nynorsk, der alle tre har eit eller fleire nynorske kapittel som tek for seg skrive- og lesekompetanse og litteraturhistorie. *Moment* har derimot også eit språkhistoriekapittel skrive på nynorsk, og *Appell* har eit kapittel om språkutforskning. *Grip teksten* er den einaste læreboka i utvalet som ikkje har eit einaste litteraturhistoriekapittel skrive på nynorsk. Den skil seg også ut i utvalet med å vere den einaste boka som brukar nynorsk i eit kapittel som hovudsakleg skal øve kompetansen til elevane i munnleg kommunikasjon. *Grip teksten* er dessutan også boka med størst temabreidd i plasseringa av nynorsk, der nynorsk blir plassert i fire av dei fem temakategoriane. Forutan om dette er det *Intertekst* og som har flest kapittel som er skrivne på nynorsk, uavhengig av temakategori, medan *Appell* har færrest.

Som ein generell kommentar er det eit positivt funn at alle bøkene representerer nynorsk i skrive- og lesekompetanseskapittel. Dette er kapittel eg trur elevane får best høve til å bruke,

altså lese og skrive nynorsk. Samtidig er dette kapittel som på ulike måtar orienterer seg i retning av å sjå på språket som både innhaldsmessig meiningsberande, og som system. Dermed får elevane oppleve å arbeide med nynorsk ikkje berre som eit skriftspråk som handlar om grammatikk, men også som meining. Dette kan gi elevane høve til å arbeide med og bruke nynorsk i samspel med eigne tankar og refleksjonar. Læring gjennom tilknytning til eigne erfaringsbaserte refleksjonar meiner eg utvilsamt kan vere fordelaktig for utviklinga av elevens språkforståing- og kompetanse. Det er som tidlegare nemnt viktig å la elevane jobbe med språket for å bli komfortable med det. Ved å plassere nynorsk i kapittel som nettopp lèt dei skrive nynorsk og lese nynorsk, er både passande og fordelaktig for å styrkje det nynorske skriftspråket. I tillegg har både *Moment* og *Grip teksten* nynorske kapittel som handlar om språkhistorie, noko eg igjen meiner er ei relevant plassering av nynorsk. Løkken (2021) fann i undersøkinga hans av nynorsk i lærebøker før og no, at dei gamle lærebøkene retta fokuset mot grammatikk. I dei nyare lærebøkene fann han at nynorsk no oftare heller blir sett i eit samanlikningsperspektiv med bokmål eller andre nordiske språk. Det fann eg også tendensar til i språkutforskingsskapitla frå dette utvalet. Nynorsk blir sett i eit samanlikningsperspektiv både med dansk og bokmål i desse språkutforskingsskapitla. Likevel er det, i likskap med slik Løkken konkluderer, framleis eit relativt stort fokus på grammatikk i desse kapitla. I tillegg er det verd å nemne at Løkkens kritikk om å plassere dei nynorske kapitla bakarst i boka, er ikkje relevant i dette utvalet. Gjennomgåande i utvalet er nynorsk jamt spreidd i den fysiske plasseringa i bøkene.

Vektlegginga av litteraturhistoriekapitla er kanskje spesielt interessant. På mange måtar kan dette reknast som eit forsøk på å plassere nynorsk i kapittel der det nynorske skriftspråket ikkje er i hovudfokus. På den eine sida kan det vere fordelaktig å plassere nynorsk der det kan opplevast som arbeidsspråk. På den andre sida kan fokuseringa av nynorsk i desse kapitla kommunisere noko anna. Sidan desse litteraturhistoriekapitla går gjennom eldre historie, kan nynorsk risikere å bli knytt til «dei kjedelege, gamle temaa». Problematikken med å representere nynorsk i gjennomgangen av eldre litteraturhistorie, er nettopp det at det utelèt nynorsk representasjon for samtida. Dermed kan nynorsk opplevast og blir forstått som eit språk som er passande i «gammaldagse tekstar», ved at det blir plassert i diskursar som elevane sjeldnare relaterer med. Med dette kan plasseringa av nynorsk kommunisere og vidareformidla ein tradisjonell, innarbeidd *ukultur*; ein som gir nynorsk innpass i berre visse, gjerne eldre, tema. Utan ei nyansert plassering av nynorsk, blir ikkje nynorsk brukt der bokmål «ville» blitt brukt. Tvert imot kan det verke som om bokmål blir knytt til dei meir

moderne, meir aktuelle kapitla, noko som dermed står i kontrast til plasseringane av nynorsken. Dette gjeld spesielt for *Moment* og *Intertekst*, som legg like stor - eller større - vekt på å plassere nynorsk i litteraturhistoriekapittel, som dei gjer skrive- og lesekompetanseskapittel.

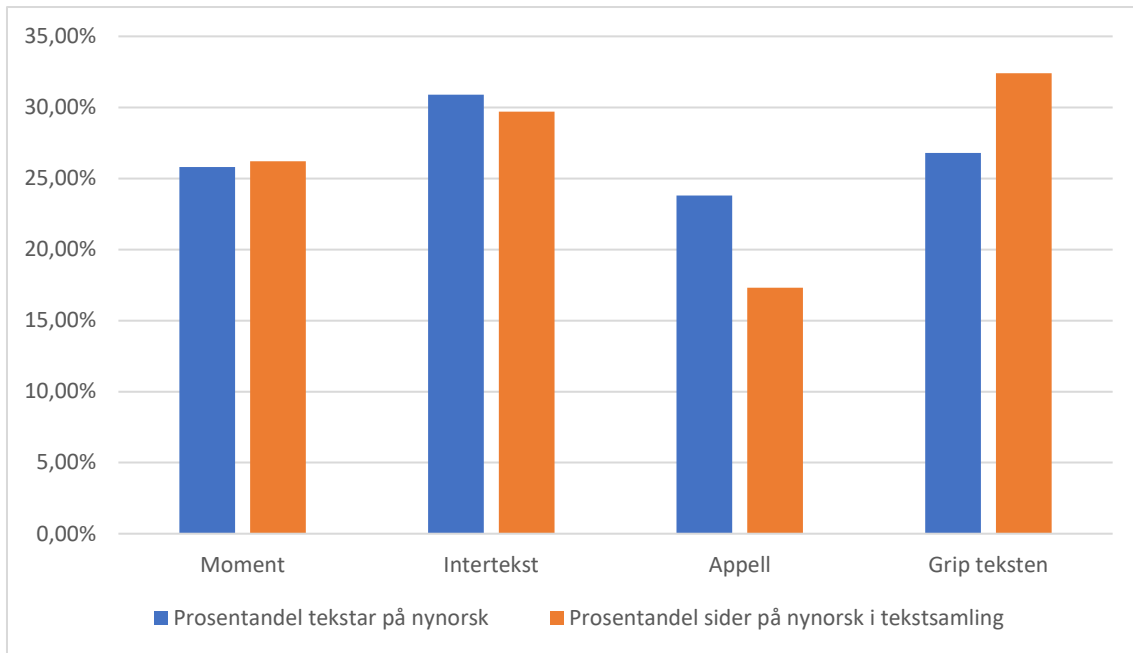
Grip teksten er verd å nemne som den einaste i utvalet som altså plasserer nynorsk under *ukonvensjonelle* tema, hovudsakleg munnleg kommunikasjon. Det kan reknast som ukonvensjonelt å plassere nynorsk i eit kapittel som handlar om å øve elevane i å snakka godt *munleg*. Derimot er det viktig å peika tilbake til korleis likestillinga av bokmål og nynorsk kan gjerast meir reell, og det er mellom anna ved å la elevane oppleva nynorsk som eit bruksspråk. Ved å plassere nynorsk i dette kapittelet, viser *Grip teksten* eit forsøk på å styrkje og utvikle det nynorske språket. Dette står med andre ord i kontrast til resten av utvalet, som i hovudsak plasserer nynorsk under *konvensjonelle* og *tradisjonelle* tema. Med dette kan det konkluderast med at tre av bøkene i utvalet ikkje viser tydelege forsøk på å modernisere og utvikle plasseringa av det nynorske språket. Språkløva seier mellom anna at offentlege organ skal ta ansvar for å bruke, utvikle og styrkje nynorsk (Språkløva, paragraf 1). Sjølv om alle bøkene i utvalet utvilsamt har *brukt* nynorsk, kan ein ikkje med sjølvtilit seie at dei har prøvd å *utvikle* eller *styrkje* nynorsk. Med ei gjennomgåande konvensjonell plassering av nynorsk, forutan om *Grip teksten*, føres nynorsk vidare inn i ein tradisjonell diskurs. Utvikling og styrking av det nynorske skriftspråket vil krevje eit større fokus på framtidvisjonar og ei nytenking i korleis og kor nynorsk blir brukt.

Vi har no sett at fleirtalet av den tematiske representasjonen til lærebøkene av nynorsk *ikkje* kommuniserer moderne, framtidretta verdiar, men kommuniserer og fører heller vidare ein tradisjonell diskurs om nynorsk. Som vi no skal gå vidare til, vil vi sjå at dette også er ein tendens for kva for ein nynorsk litteratur som blir representert i lærebøkene, og i sjangerfordelinga.

6.3 Nynorsk litteratur og sjangrar representert på nynorsk i tekstsamlingane

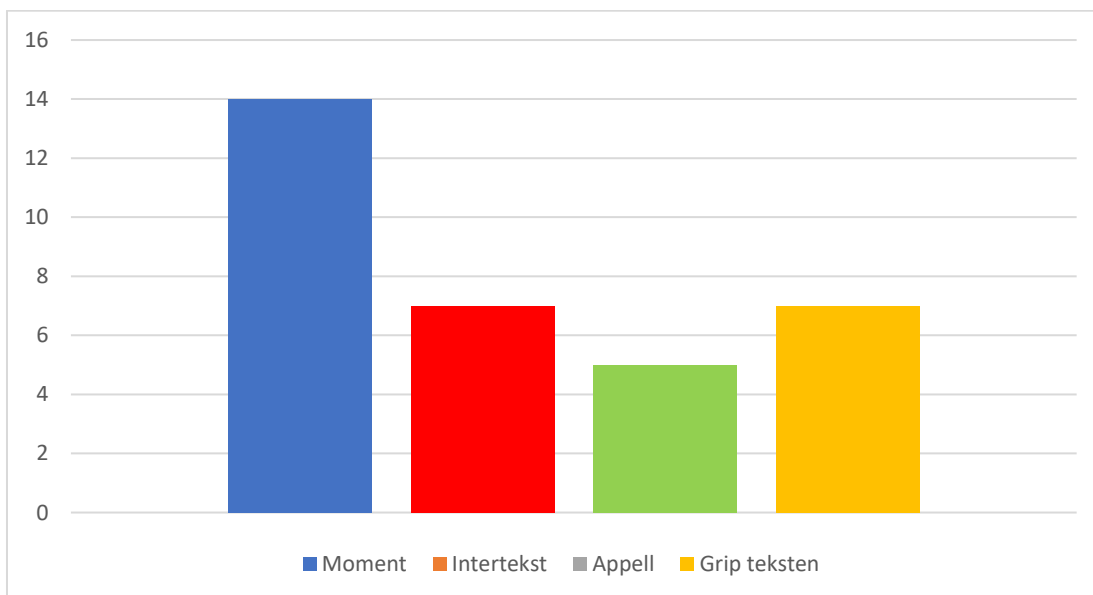
Intertekst har den høgaste andelen nynorske tekstar i samanlikning med dei tre andre lærebøkene, der 30,9% av andelen tekstar er skrive på nynorsk. *Appell* har på si side det lågaste antalet nynorsk litteratur, der 23,8% av andelen tekstar er skrive på nynorsk. *Grip teksten* har nest høgast andel nynorske tekstar, med ein andel på 26,8%, medan *Moment* har ein andel på 25,8%. Dette er presentert i figur 30:

Figur 30: Andelsfordeling av tekstar i tal og i sider i alle lærebøkene i utvalet



Når det gjeld den nynorske litteraturen som er representert i tekstsamlingane av bøkene, kan vi i figur 31 sjå at det er *Moment* som har det største sjangerutvalet, med 14 ulike sjangrar. *Appell* har derimot det minste sjangerutvalet, med fem ulike sjangrar representert på nynorsk. *Intertekst* og *Grip teksten* har begge eit utval på sju sjangrar, men *Intertekst* har prosentvis fleire nynorske tekstar enn *Grip teksten*. Derfor er det fleire tekstar representerte for kvar av dei ulike sjangrane i *Intertekst* enn det er i *Grip teksten*.

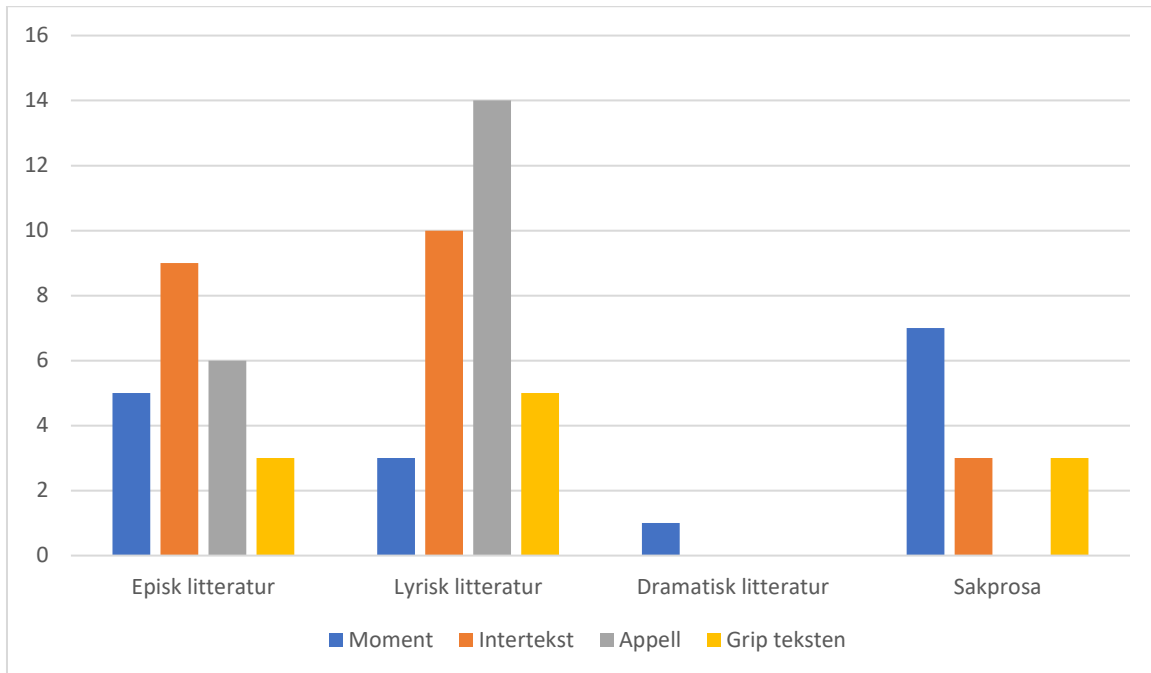
Figur 31: Oversikt over sjangerbreidd i alle lærebøkene i utvalet



Vidare er det relevant å kommentere kva for nokre litterære hovudsjangrar som er mest eller minst representerte. Som vist i figur 32 på neste side, er *Moment* er den einaste boka i utvalet

som har tekstar innanfor alle dei fire hovudsjangrane representerte på nynorsk i tekstsamlinga. Dei resterande lærebøkene har eit sjangerutval som fordeler seg på to eller tre av dei litterære hovudsjangrane. Dramatikk er utvilsamt den minst representerte litterære hovudsjangeren på nynorsk.

Figur 32: Fordeling av litterære hovudsjantrar i alle lærebøkene i utvalet



Askeland (2009) fann mellom anna i undersøkinga si av lesebøker (tekstsamlingar) for ungdomstrinnet at fellesutgåva med høgast del, hadde ein nynorskdell på 33%. Vi kan med andre ord sjå ein noko lågare prosentandel nynorsk litteratur i dette utvalet av fellesutgåver for vg2, enn det Askeland fann i fellesutgåva i utvalet hennar. Det kan tyde på to ting. Kanskje er nynorsken gitt mindre plass på vidaregåande nivå, i tråd med det aukande problemet med at mange nynorskelevar byter til bokmål på vidaregåande. Samtidig kan ein argumentera for at den låge nynorskdelen i lærebøkene kan vere ein avgjerande faktor i nettopp dette bytet, dersom nynorskelevar opplever å ikkje få dei språklege rettane sine møtt på ein tilfredsstillande måte. På ein generell basis kan det også vere eit bevis på nynorsks stadig reduserte del, og eit bevis på at nynorsk er påverka av ein *minoriseringsprosess*, som er i favør av bokmålet.

I figur 32 ser vi altså at nynorsk litteratur i hovudsak blir representert innanfor lyrisk og episk litteratur, og frå funna veit vi at sjantrar som dikt, novelle og romanutdrag er spesielt framstående. Askeland (2009) fann også i undersøkinga si at dei fleste lesebøkene representerte nynorsk *mest* i skjønnlitterære tekstar. Sidan Askeland berre skil mellom

skjønnlitteratur og sakprosa, kan vi i dette tilfellet forstå *lyrisk* og *episk* (og dramatisk) litteratur som inngående under skjønnlitteraturomgrepet. Dermed ser vi ein liknande tendens også i dette utvalet fellesutgåver, der nynorsk blir representert mest i skjønnlitterære tekstar, og mindre i sakprosa. Vektlegginga av spesielt *dikt* som representativ for nynorsk litteratur ligg i tråd med det at nynorsk lenge har blitt positivt omtalte som, mellom anna, eit lyrisk språk. Dette er noko som også kan ha påverka kor nynorsk blir plassert og kva status det får i litteraturen, skulen og samfunnet generelt. Når nynorsk fleire gonger blir plassert i dei same typane kategoriar, som til dømes som eit passende *diktarspråk*, kan det stå i fare for å svekkje den offisielle statusen til nynorsken. Med dette kan det også redusere høvet til å styrkje det nynorske språket, slik både *Mållova* og *Språklova* seier. Som Askeland, Ertzeid og Falck-Ytter (2020) skriv, er det vel så viktig å *lese* mykje nynorsk som det er å skrive mykje nynorsk. Det funna i dette utvalet viser, er noko spreidde i lys av dette. Medan lærebøkene skil mellom ulike bredder i sjangerutval, og mellom kor nyansert representasjonen av nynorsk er internt i sjangrane, er andelen nynorske tekstar gjennomgåande i utvalet låg. Høgaste andel ligg altså på 30,9% og lågaste ligg på 23,8%; begge er låge andelar som ikkje er tilfredsstillande for elevanes behov for å lese mykje nynorsk for å kunne bli komfortable nynorskbrukarar.

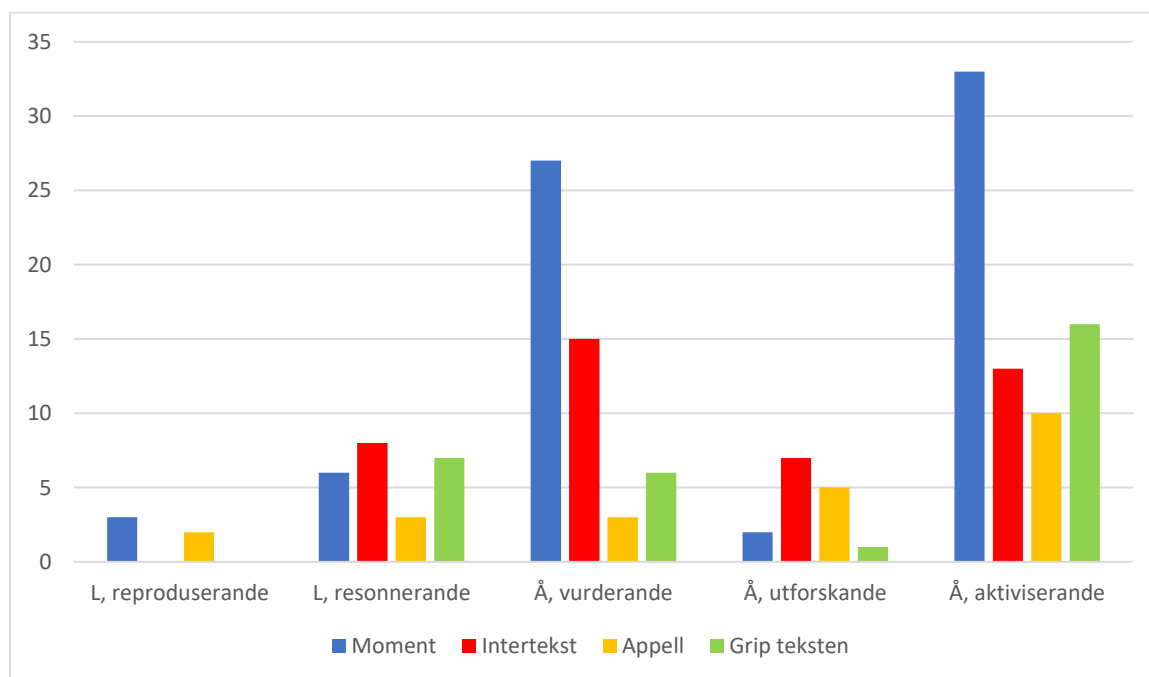
Her framhevar eg tanken til Askeland, Ertzeid og Falck-Ytter (2020), og dessutan Nynorsksenteret: Skal nynorsk bli anerkjent som eit bruksspråk, må nynorsk brukast på alle område der ein elles vil bruke bokmål. Eg vil påstå at ei slik form for kategorisering og plassering vil vere med på å gjere nynorsk mindre. Derfor bør det etablerast større forståing for betydinga av kor nynorsk blir plassert i lærebøkene, i lys av å styrkje det nynorske skriftspråket. Nynorsken blir på generell basis ikkje gitt rom til å bli forstått som eit bruksspråk, og nynorsk blir med dette eit også eit *sidemål* sjølv for nynorskbrukarar. For både for bokmåls- og nynorskbrukarar vil tekstsamlingane i desse fellesutgåvene kommunisere at nynorsk litteratur ikkje er like viktig som bokmåls- eller annanspråklitteratur. Med ei gjennomgåande svak nyansering av dei ulike sjangrane, forutan om dikt, og ein låg andel nynorsk litteratur, vil elevane ikkje kunna få eit nyansert, «nok tilfang» av nynorske tekstar. Ein slik låg og unyansert representasjon av nynorsk litteratur kan dermed stå i strid med Opplæringslova. Med dette kan også det skeive maktforholdet mellom bokmål og nynorsk vidareformidlast gjennom lærebøkene og skulen, og vere delaktig i *minoriseringa* av det nynorske skriftspråket.

Som vi no har komme fram til, kommuniserer den representerte nynorske litteraturen i lærebøkene ein tradisjonell diskurs om nynorsk og nynorsk litteratur; som eit *fint lyrisk- og skjønnlitterært* språk. Vi har sett at det er lite breidd i representasjonen av nynorsk litteratur, og at nynorskelevar ikkje vil få lese eit tilfredsstillande tilfang litteratur på hovudmålet sitt, ei heller vil bokmåselevar få eit tilfredsstillande sidemål. No skal vi gå vidare til å diskutere i kva grad dei nynorske oppgåvene i utvalet har gitt elevane høve til å oppleve nynorsk som eit bruksspråk.

6.4 Oppgåvekategoriar og moglegheita for nynorsk som bruksspråk

I undersøkinga av oppgåvekategoriane som er presenterte i utvalet, blei det funne ein del likskapar i kva kategoriar som var mest framståande. Samla sett viser figur 33, på neste side, oversikt over korleis oppgåvekategoriane fordeler seg i alle lærebøkene.

Figur 33: Fordeling av oppgåvekategoriar i alle lærebøkene i utvalet



I lys av å utvikle nynorskkompetanse og å bruke nynorsk som eit bruksspråk, er det positivt å sjå det generelt og gjennomgåande låge antalet av lukka oppgåver. Sidan dette er oppgåver med fasitsvar og som handlar om å øve elevane i kunnskapsforståing, vil det ikkje nødvendigvis øve eleven i å utvikle nynorskkompetansen sin. Dette sidan fokuset med oppgåva er å finne og gi korrekt svar, og det er derfor teori- og kunnskapsformidling som her er i fokus. I likskap med Bakken og Andersson-Bakken (2016) meiner også eg at opne oppgåver kommuniserer ein større fridom og eit større meiningspotensiale. Med eit større meiningspotensiale vil elevane dermed også kunna få høvet til å bruke nynorsk i ei meir

utforskande rolle, og gir elevane høve til å knyte læring til eigne erfaringar. På denne måten kan tilnærminga elevane har til nynorsk utviklast og forhåpentleg også blir meir positiv gjord.

Medan Løkken (2021) i undersøkinga si fann at oppgåver i nynorskkapitla i hovudsak dreier seg om grammatikk, peikar fleirtalet av opne oppgåver i dette utvalet i ei anna retning. I tråd med at fleirtalet av dei nynorske oppgåvene i utvalet er opne oppgåver, kommuniserer det ei open tilnærming til bruksområde for nynorsk. Der nynorsk altså tidlegare handla om språket som system, blir det av utvalet knytt til oppgåver med større meiningspotensiale, som gir elevane høve til å bruke nynorsk som eit bruksspråk på lik linje som med bokmål. Dermed blir elevane i dag gitt større moglegheit, hovudsakleg gjennom lærebokoppgåvene, til å naturleg bli meir komfortable med det nynorske språket. Når elevane jamleg får høvet til å bruke språket og knytte det til eigne tankar og refleksjonar, kan dei oppleve ei mengdetrening som baserer seg på eigne erfaringar. Dermed vil dei opne oppgåvene i utvalet også til ei grad støtte Nynorsksenterets oppmoding til å la elevane få ein «nynorsk språkdusj».

Med bakgrunn i at eg har hatt eit spesielt fokus på dei opne, aktiviserande oppgåvene, er desse også relevante å gi ein kommentar til. I tre av bøkene i utvalet, nærare bestemt *Moment*, *Appell* og *Grip teksten*, var det dei aktiviserande oppgåvene som opptok fleirtalet av dei opne oppgåvene. For den siste boka, *Intertekst*, blir dei aktiviserande oppgåvene noko overgått av fleirtalet vurderande oppgåver. Gjennomgåande for bøkene, foruten *Appell*, er at fleirtalet av dei aktiviserande oppgåvene ber eleven om å løyse oppgåva skriftleg. Derfor er dei aktiviserande oppgåvene ein stor, positiv kjelde til å gi elevane høvet til å bruke nynorsk som eit skriftspråk; og ikkje minst som eit bruksspråk. At desse typane oppgåvene nesten heile vegen er i fleirtal, kommuniserer ei forståing av at nynorsk er eit skriftspråk, og at det må skrivast for å lærast. Dette er eit positivt funn i favør av nynorsk. Det er i tillegg relevant å påpeike at kor enn det nynorske skriftspråket blir brukt, så er det positivt: som eg har gjenteke i denne oppgåva så må nynorsk brukast der bokmål blir brukt, for å bli eit likeverdig skriftspråk. Derfor er det likevel positivt med oppgåvetekstar og læreboktekstar som er skrivne på nynorsk, men som elevane ikkje nødvendigvis får arbeid med skriftleg. Å gi elevane høve til å lese nynorsk er vel så viktig, og er ein like viktig faktor i det å bruke nynorsk der ein elles blir brukt bokmål: sjølv om det «berre» er oppgåvetekstar eller læreboktekstar. For nettopp ved å gjere dette kan elevane bli komfortable med språket, og framandkjensla mange sit inne med i tilknytning til nynorsk kan med dette forbeistrast.

Det er også viktig å presisere at korleis oppgåver blir framstilte og blir forstått, og kva forventningar til korleis han skal løysast, er avheng av kva tilnærming til både undervisninga

og læreboka den enkelte læraren har. Medan nokre lærarar brukar læreboka berre for gjennomgang av teori, kan ein annan bruke boka for lesing av litteratur, medan ein siste kanskje følgjer læreboka slavisk. Derfor er det viktig å gjera tydeleg forståinga mi av rolla til læreboka i klasserommet for dette prosjektet, der eg forstår læreboka som hovudressursen i undervisninga, både når det gjeld oppgåver, teori og litteratur. Sjølv om dette ikkje nødvendigvis er realiteten i alle klasserom vel eg likevel, i tråd med ein lang pedagogisk tradisjon, å forstå læreboka som den vanlegaste og mest brukte læringsressursen i undervisning. Derimot vil eg påpeike at alle desse lærebøkene har tilleggsressursar og digitale læringsmiljø med eit stort innhald av både oppgåver, teori og litteratur, både på nynorsk og på bokmål. Ei undersøking av desse ressursane kan derfor gi ei anna forståing av nynorsk enn det eg har funne i denne oppgåva.

Vi har no diskutert korleis dei nynorske oppgåvene i utvalet i stor grad gir elevane høve til å skrive mykje nynorsk, i lys av det store antalet aktiviserande oppgåver som spør om å bli løyst skriftleg. Vi har også komme fram til at alle høve til å lese nynorsk, sjølv om det er oppgåvetekstar eller læreboktekstar, er positivt for nynorsk og for å utvikle det til eit anerkjent bruksspråk. No skal vi gå vidare til å diskutere dei metaforiske uttrykka som er funne i språkhistoriekapitla i utvalet.

6.5 Metaforiske uttrykk knytt til norsk språkhistorie

To av læreverka, høvesvis *Moment* og *Grip teksten*, kommuniserer ei tosidig forståing av den norske språksituasjonen. Nynorsk blir ofte sett i eit motsetningsforhold til bokmål, og dagens språksituasjon - kor nynorsk og bokmål er likestilte former - kjem ikkje fram i ei slik forståing. Gjennom kamp-, strids- og konkurransemetaforar blir bokmål og nynorsk støtt og stadig sett opp mot kvarandre, og det skaper ei forventning om at ei av målformene ein dag skal vinne. På den måten blir ikkje den offisielt likestilte statusen til nynorsken anerkjent, medan derimot det skeive *maktforholdet* mellom målformene støtt og stadig kjem til syne. Desse typane metaforar er ein del av ein tradisjonell diskurs om nynorsk som har blitt vidareført og brukt, og er innarbeidd i kvardagsspråket. Det betyr at eg *ikkje* seier at forfattarane av lærebøkene *medvitne* har brukt metaforar og teke del i ein tradisjonell nynorskdiskurs, men at dette kan vere metaforar som nettopp er så innarbeidde at ein ikkje tenkjer over dei. Det har lenge vore vanleg å omtale språkdebatten som ei form for kamp, nettopp for å klargjere alvoret i saka og dei sterke kjenslene som er knytt til debatten om språket vårt. Slike metaforar er også utmerkede å bruke for å konseptualisere og gi elevane eit *minnefremjande* bilete av abstrakte tema. Likevel står desse metaforane i fare for å føre vidare

eit perspektiv på nynorsk som set det i eit konstant motsetningsforhold til det dominante og favoriserte bokmålet. Viss ikkje læreboka formidlar dagens reelle språkstatus, nemleg at vi har to likestilte skriftspråk, kan mottakaren rekne det som eit val som (framleis) må takast. Dette kan svekkje høvet elevane har til å få eit nøytralt og ukomplisert forhold til begge målformene. Dermed kan ei slik vidareformidling av den innarbeidde, tradisjonelle diskursen om nynorsk, der nynorsk er det dominante bokmålet undertrykte i ein valdeleg kamp, vere delaktig i *minoriseringa* av det nynorske skriftspråket. Dermed kan vi sjå at funna i denne oppgåva står i kontrast til Ås (2006) funn om at sterke meiningar og kjensler knytt til språksituasjonen blir bagatelliserte. I dette tilfellet kan vi heller finne ei større vektlegging av å kommunisere dei sterke meiningane og kjenslene knytt til språksituasjonen, med mellom anna kampmetaforen.

Dei to resterande bøkene i utvalet, *Intertekst* og *Appell*, har noko ulike tilnærmingar til den norske språkhistoria. *Intertekst* brukar i hovudsak metaforar som brukar bygningskonstruksjonar som kjeldedommane, og som skal uttrykkje det å *skape* ein nasjonal identitet og eit eige språk. Samtidig ser vi tendensar til bruk av kampmetaforen også i *Intertekst*, men bygningsmetaforane er altså dei mest framstående i denne boka.

Bygningsmetaforar er også del av ein tradisjonell språkdiskurs, og det er metaforar som er godt innarbeidde i måten vi forklarar og utformar teoretiske forståingar på. Med dette fører også *Intertekst* nynorsk vidare inn i ein tradisjonell språkdiskurs, men som har meir nøytrale eller positivt ladde kjeldedomene; og som i mindre grad fokuserer på maktforholdet mellom nynorsk og bokmål. *Appell* skil seg derimot ut frå utvalet når det gjeld metaforbruk i relasjon til den norske språkhistoria. I tillegg til å ha eit langt mindre tal metaforar eller metaforiske uttrykk, er dei metaforane som er brukte sett saman av nøytralt ladde domene. *Appell* har med dette ei ukonvensjonell tilnærming til den norske språkhistoria, samanlikna med resten av utvalet, med å føre etableringa til nynorsken inn i eit større språkutviklingsperspektiv. Med dette framstiller *Appell* eit forsøk på å utvikle og modernisere diskursen om nynorsk, sjølv om det i stor grad utelèt maktperspektivet. På den måten kan ein seie at også maktforholdet, eller den faktiske relasjonen mellom nynorsk og bokmål, til dels blir bagatellisert. Utelating av maktperspektivet vil også skjule, og kan gjere det vanskelegare å forstå, kvifor nynorsk står i ein svak posisjon i samfunnet. På denne måten kan ein argumentera for at *Appell* delvis bagatelliserer språkhistoria, slik Ås (2006) fann i sin undersøking. Der ho fann at språksituasjonen blei kommunisert som tilforlateleg, kommuniserer *Appell* ei språkhistorie utan maktrelasjonar. Dette kan utvilsamt reknast som ei *svak* bagatellisering av språkhistoria,

nettopp fordi språkleg makt er ein svært relevant forklaringsfaktor i korleis det norske språket har utvikla seg til å vere det det er i dag.

Me har no sett på korleis fleire av lærebøkene i utvalet fører vidare og kommuniserer ein tradisjonell diskurs om nynorsk, som ofte set nynorsk og bokmål i eit motsetningsforhold. Ei av bøkene har vist eit forsøk på å modernisere diskursen om nynorsk og den norske språkhistoria, men utelèt maktperspektivet. No skal vi gå vidare til den avsluttande og konkluderande kommentaren til problemstillinga: Kva forståing av nynorsk blir eigentleg kommuniserte i lærebøkene?

6.6 Kva forståing av nynorsk blir kommunisert i lærebøker i norsk for vg2?

Som ein overordna kommentar til heile utvalet, kommuniserer lærebøkene eit tydeleg brot med Språklovas målplan om å styrkje det nynorske språket. Alle fire bøkene i utvalet har ein nynorskdel som ligg under 40%, altså det som under godkjenningsordninga var kvotekravet til andel nynorsk i fellesutgåver. Både Mållova og Språklova seier å styrkje nynorsk skriftspråk og å gjere likestillinga til nynorsken til bokmål meir reell no skal vere i fokus. I tillegg seier Opplæringslova at elevar skal ha *nok tilfang* av lærestoff både på hovudmålet og sidemålet sitt. Med ein lågare prosentandel nynorsk enn det som tidlegare var lovfesta, og ei favorisering av bokmål, er det ingen av lærebøkene i utvalet samsvarer med det Språkloven seier. Dette ville kravd ein større andel nynorsk både i lærebokdelen og tekstsamlingsdelen av bøkene, og dessutan ein breiare og meir nyansert tema- og sjangerplassering av nynorsk. Dette sjølv om *Grip teksten*, har prøvd å plassere nynorsk i «ukonvensjonelle» tema, som *munnelege ferdigheiter*. Dette presenterer eit forsøk på å la nynorsk vere eit bruksspråk, altså bli brukt i område der ein også ville brukt bokmål. Likevel finn vi framleis eit fleirtal av konvensjonelle plasseringar av nynorsk, både når det gjeld tematiske plasseringar og sjangerfordeling i nynorsk litteratur. Nynorsk blir i stor grad mellom anna knytt til gjennomgang av eldre litteraturhistorie og eldre språkhistorie, som begge er tema som kan vere meir utfordrande for elevane å knyte erfaringar til. Derimot er dei mange skrive- og lesekompetanseskapitla utvilsamt fordelaktig for nynorsk, sidan det i hovudsak blir lært gjennom å skrive og å lese det; men bøkene viser ikkje eit forsøk på å utvikle det nynorske språket.

Når det gjeld nynorsk litteratur og sjangerfordeling av denne, er det først og fremst ein generelt låg andel nynorsk litteratur i utvalet. Medan *Moment*, *Appell* og *Grip teksten* har ein

prosentandel på under 30% nynorsk litteratur, er *Intertekst* den einaste som rundar talet med ein andel på 30,9% nynorsk litteratur. Sjølv den høgaste prosentandelen i utvalet er altså låg, og lærebøkene står dermed i tydeleg favør av bokmåls- og annanspråklitteratur. I forhold til sjangerfordeling av nynorsk litteratur, ser vi ei tydeleg favorisering av nynorsk i lyrisk og episk litteratur, medan dramatik og sakprosa er mindre representert på nynorsk. Dette fører nynorsk vidare inn i den tradisjonelle diskursen, som plasserer i nynorsk i såkalla «passande» område. For å klargjere dette, vil eg påpeike at dei (under-)sjanrane som var hovudsakleg framstående, var *dikt* og korte tekstar som *noveller* eller *poetiske* forteljingar. På denne måten blir altså vidareført forståinga av at nynorsk er fint i dikt og skjønnlitterære forteljingar. Dermed blir nynorsk også utelate frå å bli del av eit stort litterært univers, og bøkene tilbyr med dette ikkje eit tilstrekkeleg tilfang nynorsk litteratur, verken når det gjeld sjangerutval, intern sjangerbreidd eller andel nynorske tekstar. Språklova beskriv mellom anna at formålet med lova er at «offentlege organ tek ansvar for å bruka, utvikle og styrkje bokmål og nynorsk» (Språklova, § 1). Opplæringslova seier at elevane skal ha lesebøker som har «nok tilfang på både bokmål og nynorsk, slik at elevane lærer å lese begge skriftspråka» (Opplæringslova, § 9-4). Lærebøkene i dette utvalet kommuniserer ei openberr favorisering av bokmål ved å tilby eit nyansert og tilstrekkeleg tilfang av bokmålstekst. Nynorskbrukarar vil derimot ikkje få eit tilfredsstillande, stort eller nyansert *nok* tilfang av nynorsktekst. Bokmålsbrukarar vil derfor få eit tilstrekkeleg hovudmål, medan nynorskbrukarar vil få eit svært utilstrekkeleg hovudmål. Dermed kan vi i dag, 14 år seinare, komma til ein lik konklusjon som Askeland (2009) gjorde i undersøkinga si: «Her er nynorsk verkeleg blitt eit sidemål også for elevar med nynorsk som hovudmål!» (Askeland, 2009, s. 11).

I oppgåvene er det også gjort nokre forsøk på å nyansere, utvikle og modernisere nynorsk. Mellom anna er fleirtalet av oppgåvene *opne* oppgåver med store meiningspotensiale som gir elevane høve til å bruke nynorsk i samspel med eigne refleksjonar, eit slikt forsøk. Fleirtalet av dei aktiviserande oppgåvene i fleirtalet av utvalet ber også om å bli løyste skriftleg, noko som gir elevane gode høve til å bruke nynorsk som eit bruksspråk. I tillegg er det viktig å påpeike at i tillegg til skriving så er alle høve til å lese nynorsk, i favør av nynorsk. Derfor er sjølv oppgåvetekstar som ikkje nødvendigvis skal løysast skriftleg, men som er skriva på nynorsk, også i favør av nynorsk. Med dette får elevane arbeidd med å utforske språket på fleire område og frå fleire perspektiv, og spesielt på område som ofte har vore reservert for bokmål. Derfor bør det utviklast eit auka fokus på å gi nynorsk høvet til å bli anerkjend som eit bruks- og arbeidsspråk.

Samtidig krev *utvikling* og *styrking* av nynorsk at forfattarar av lærebøker tenkjer gjennom kva metaforar og metaforiske uttrykk som blir brukt i samtale og diskusjon om nynorsk og norsk språkhistorie. Ei gjentakande vidareformidling av ein tradisjonell nynorskdiskurs i tilknytning til norsk språkhistorie, kan bidra til den stadig utviklande *minoriseringa* av nynorsk. Derfor bør det skje ei forandring i kva perspektiv etableringa til nynorsken blir sett i, i lærebøkene. Eg meiner dei verdiladningane og konnotasjonar desse typane metaforane kan føra med seg, er fordomsfulle og eventuelt negative forståingar hos elevane. Sidan metaforane i fleire av lærebøkene i utvalet fører vidare ein tradisjonell diskurs om nynorsk, kan det bidra til å setje bokmål og nynorsk i eit motsetningsforhold. Ikkje berre skjuler *kampmetaforane* dei reelle aspekta ved språksituasjonen slik han er i dag, men dei skjuler også den offisielle likestillinga av nynorsk og bokmål. Dermed kommuniserer lærebøkene at dei forstår den norske språklova som *uanerkjennerleg*. Dette er spesielt «farleg» for nynorsk, som i dag står svakt. Vi bør ikkje lenger forklare den særnorske språksituasjonen frå eit tradisjonelt perspektiv og med ein innarbeidd diskurs, då dette er det motsette av å *styrkje* det nynorske språket. *Appell* har gjort eit relativt nøytralt forsøk på tilnærminga si til den norske språkhistoria, hovudsakleg ved å setje språkhistoria inn i eit større tidsperspektiv og å fokusere på korleis ulike språkmøte har påverka og vore med på å utvikle det norske språket slik det er i dag. Ein risiko med denne nøytrale tilnærminga er at maktperspektivet blir utelate, og det skjuler forklaringa til korleis nynorsk har komme i posisjonen han er i i dag. Det bør derfor finnest ein balanse mellom ei nøytral formidling av norsk språkhistorie, og eit særleg fokus på språklege maktforhold. På denne måten kan nynorsk førast inn i ein diskurs som fremjar framtidsvisjonar, og som meir reelt og i samsvar med Språklova, kan *utvikle* og *styrkje* det nynorske skriftspråket.

Ser vi desse funna i eit heilskapleg perspektiv, kan det kommenterast at den gjennomgåande låge prosentandelen nynorsk, som viser ein nedgang i omfanget av nynorsk sidan fjerninga av godkjenningsordninga, plasserer nynorsk i ein stadig mindre og meir utsett rolle.

Nynorskelevar vil med dette ikkje få eit tilstrekkeleg eller tilfredsstillande tilfang nynorsktekst. Med dette kommuniserer alle lærebøkene i utvalet ei forståing av nynorsk som det de facto *sidemålet*: som sidemålet i praksis. Slik kan nynorsk bli ført vidare i ein stadig aktiv minoriseringsprosess, i tråd med Thingnes (2020) forståing av omgrepet. Utvalet er derfor delaktig i å gjere nynorsk mindre, og svekkje nynorskbrukarars språklege rettar; og med dette svekkje rolla til nynorsken, og nynorskens status og utbreiing i den norske skulen. Sjølv om Nynorsksenterets oppmoding om å *skrive* mykje nynorsk delvis blir møtt av

oppgåvene i utvalet, får elevane altså ikkje eit tilstrekkeleg tilbod av nynorske «mønstertekstar», og får dermed ikkje *lese* nok nynorsk. På den måten utelèt også dette utvalet ein svært viktig faktor i elevanes nynorskopplæring. Samtidig er det vist få forsøk på å formidle den norske språkhistoria med ein meir moderne, styrkjande diskurs om nynorsk. Tvert imot har fleirtalet i utvalet teke del i og ført vidare ein tradisjonell diskurs om nynorsk. Derfor kan det avsluttast med at der nynorsk utvilsamt har blitt brukt, har det likevel verken blitt *utvikle* eller *styrkt* av dette utvalet. Det kan med dette konkluderast at ingen av lærebøkene i utvalet samsvarer med Språklova, og at alle kommuniserer ei forståing av nynorsk som det som er *tilsidesett* til fordel for *hovudmålet bokmål*.

Litteratur

- Askeland, N. & Agdestein, M. W. (2019). *Metaforer: Hva, hvor og hvorfor?* Universitetsforlaget.
- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I Tvitekkja, S. (Red.) *Klamme former og sær skriving? Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder, 1*, s. 6-17. Språkrådet.
- Askeland, N., Falck-Ytter, C. & Ertzeid, I. (2020). *Nynorsk på nytt (2. utgave)*. Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. I *Sakprosa*, 8(3), 1-36 Henta frå: <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/3669/3552>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. I *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), s. 729-748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2022). *Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyet*. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelsen/laerebokoppgavene-er-ikke-fagfornyet/308584>
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. I *Norsklæreren*, 1, s. 47-51. Henta frå https://www.researchgate.net/publication/273002835_Fra_sjangerformalisme_til_sjangeranarki
- Brauti Aase, S. J. (2022/upublisert). *Kva for skrivekompetanse ventast eleven å vise i utføringa av skriveoppgåvene på eksamen?* [Individuell prosjektoppgåve]. Universitetet i Sørøst-Noreg. Ikkje publisert for offentlegheita.
- Brunstad, E., Bueie, A. A., Claudi, M. B., Holm, E. S. & Hove, J. O. (2021) *Grip teksten: norsk vg2 – studieforbereidende utdanningsprogram (1. utgave)*.Aschehoug undervisning.
- Børresen, P., Jomisko, A. L., Longva, I. C., Sørhaug, J. O. & Aasbrenn, I. (2021). *Appell: Vg2/Vg3 Norsk Studieforbereidende (1. utgave)*. Gyldendal.
- Fodstad, L. A., Minken, M., Norendal, A., Lånke, M., Blikstad-Balas, M. & Østmoe, T. I. (2021). *Moment vg2: norsk studieforbereidende (1. utgave)*. Cappelen Damm.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskapning: øve eller skape selv? Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken, *101 skrivegrep* (s. s. 36-55). Fagbokforlaget.
- Kvåle Garthus, K. M., Øveland Nyhus, J. & Schulze, A.M. (2021). *Intertekst: Norsk vg2 Studieforbereidende (2. utgave)*. Fagbokforlaget.

- Løkken, A. (2021). *Nynorsk i lærebøker før og nå: En kvalitativ innholdsanalyse av nynorsk som sidemål i to lærebøker for ungdomstrinnet skrevet for L97 og LK20*. [Mastergradsoppgave]. Universitetet i Oslo. Henta frå: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/89850/Alexander-L-kken---Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mållova. (1981). *Lov om målbruk i offentleg teneste* (LOV-1980-04-11-5). Henta frå lovdata.no: <https://lovdata.no/lov/1980-04-11-5>
- NRK: Vignæs, M. K. & Aardal, E. B. (2019). Fjerner karakter i sidemål: - Senker statusen til nynorsk. I NRK. Henta frå nrk.no: <https://www.nrk.no/norge/fjerner-karakter-i-sidemal--senker-statusen-til-nynorsk-1.14786009>
- Nynorsksenteret (2023). *Vidaregåande*. Henta 07.05.2023 frå <https://nynorsksenteret.no/vidaregaande>
- Nynorsksenteret med Sjøhelle, K. K. (2018). *Å arbeide med nynorsk bruksspråk. Ein språkdusj* [Video]. Henta 23.02 frå Nynorsksenteret.no: <https://nynorsksenteret.no/vidaregaande/nynorsk-som-brukssprak>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå lovdata.no: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes, *Å invitere elever til skrivning* (s. 11-27). Fagbokforlaget.
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). *Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?* Henta frå utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/laringsressurser-og-larerrollen---et-partnerskap-i-endring/>
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I Knudsen, S. V, Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (Red.), *Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen*. 271-289. Novus forlag.
- Skjelbred, D. (2012). «Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker. I Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R. (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. 175-186. Universitetsforlaget.
- SNL: Hamm, Christine. (2021a) Drama. I *Store norske leksikon*. Henta 08.05.23 frå snl.no: <http://snl.no/drama>
- SNL: Pedersen, F. H. (2022a). Epikk. I *Store norske leksikon*. Henta 08.05.23 frå snl.no: <https://snl.no/epikk>
- SNL: Skei, H.H. (2021b). Lyrikk. I *Store norske leksikon*. Henta 08.05.23 frå snl.no: <https://snl.no/lyrikk>

- SNL: Tønnesson, J. (2023). Sakprosa. I *Store norske leksikon*. Henta 08.05.23 frå snl.no:
<https://snl.no/sakprosa>
- SNL: Vikør, L. S. (2022b). Nynorsk. I *Store norske leksikon*. Henta 07.05.23 frå snl.no:
<https://snl.no/nynorsk>
- Språkløva. (2021). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Henta frå lovdata.no:
<https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (2020). *Lærebokgransking*. Henta 05.05.23 frå sprakradet.no:
<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Om-oss/historie-i-tre-delar/norsk-sprakrad/larebokgransking/>
- SSB: Foss, E. S. (2022). 1 av 9 har nynorsk som hovudmål i skolen. Henta frå *Statistisk Sentralbyrå*, 07.05.2023 frå ssb.no:
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elev-ar-i-grunnskolen/artikler/1-av-10-har-nynorsk-som-hovudmal-i-skolen>
- Thingnes, J. S. (2020). Å velje eit minorisert språk: Mellom språkpolitiske ideal og språkleg realitet. I *Maal og Minne*, 112(2), 127–168.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Demokrati og medborgerskap*. Henta 09.05.23 frå udir.no:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Nynorsk som sidemål*. Henta 19.03.23 frå udir.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nynorsk/nynorsk-som-sidemal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Bokmål og nynorsk i grunnskolen*. Henta 19.03.23 frå udir.no:
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Malform/malformer-i-grunnskolen12/1-Skriftlig-malform/>
- Wikipedia. (2022). *Kamp*. Henta 28.04.23 frå wikipedia.org:
<https://no.wikipedia.org/wiki/Kamp>

Vedlegg

Tabell 1: Fullstendig tabelloversikt over omfang av nynorsk i lærebokdel og tekstsamling i alle lærebøkene

LÆREBOK	SIDEOMFANG AV NYNORSK I KAPITTELDEL	ANDELSDFORDELING KAPITTELDEL
Moment	42,6% (113 av 265 sider)	50% (7 av 14 kapittel)
Intertekst	41,89% (124 av 296 sider)	41,1% (7 av 17 kapittel)
Appell	32,4% (116 av 357 sider)	58,3% (3,5 av 6 kapittel)
Grip teksten	42,4% (118 av 278 sider)	42,8% (6 av 14 kapittel)
LÆREBOK	SIDEOMFANG AV NYNORSK I TEKSTSAMLING	ANDELSDFORDELING TEKSTSAMLING
Moment	27,1% (44 av 162 sider)	25,8% (16 av 62 tekstar)
Intertekst	30,5% (59 av 193 sider)	30,9% (22 av 71 tekstar)
Appell	16% (26,5 av 165 sider)	23,8% (20 av 84 tekstar)
Grip teksten	27% (40 av 148 sider)	26,8% (11 av 41 tekstar)

Tabell 2: Fullstendig tabelloversikt over det totale omfanget av nynorsk i alle lærebøkene

LÆREBOK	SIDEOMFANG AV NYNORSK I HEILE BOKA
Moment	36,6% (157 av 428 sider)
Intertekst	37,4% (183 av 489 sider)
Appell	27,2% (142,5 av 523 sider)
Grip teksten	37% (158 av 427 sider)