



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	30-04-2021 09:00	<b>Termin:</b>	2021 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	14-05-2021 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>Flowkode:</b>	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Liu Astrid Skåre Langnes
<b>Kandidatnr.:</b>	235
<b>HVL-id:</b>	010271@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	24931
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

**Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \***

Ja, Høgskulen i Volda, Nynorsksenteret



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Nok tilfang på begge målformer?

Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen

**Liv Astrid Skåre Langnes**

MAS3-307

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet/Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking/Masteroppgåve i læring og undervisning

Rettleiarar: Janne Sønnesyn og Eli Bjørhusdal

Innleveringsdato: 14.05.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Føreord

Eg vil bruke dette føreordet til å takke alle dei som har vore viktige for meg for at dette gjevande og lærerike arbeidet med masteroppgåva skulle kome i mål.

Eg vil takke dei kunnige og samkøyrde rettleiarane mine, Janne Sønnesyn og Eli Bjørhusdal. Takk for fruktbare rettleiingsmøte, skarpe blick og festlege og konstruktive kommentarar på halvferdige tekstar. Det har vore ein fryd å lese tilbakemeldingar og få rettleiing frå dykk. Takk til lærarane som har tatt seg tid til å delta i dette prosjektet ved å svare på førespurnaden min, og informantane frå forlaga som har stilt til intervju og sett av tid midt i ferdigstillinga av nye læreverv. Eg vil også takke Arild Torvund Olsen som har lese korrektur på masteroppgåva, og Solveig Straume for hjelp med dei engelske samandraga.

Ein takk går også til gjengen ved Nynorsksenteret. Kaffipausane i lag med dykk om fag, fest og frustrasjonar er høgdepunkt i kvardagen.

Den siste takken går til kvardagen og høgdepunkta sjølve: Solveig, Ingvill, Kari og Stian. De har gjeve meg heilt andre ting enn masteroppgåve å tenkje på. Takk at du, Stian, har tatt med deg jentene slik at eg kunne få ro til å skrive. Skrivehelgene heime aleine har gjeve prosjektet ein streif av ferie. Det kallar eg kjærleik i praksis.

Ulsteinvik, mai, 2021

Liv Astrid Skåre Langnes

## Samandrag

Denne masteroppgåva presenterer ei gransking av språkleg fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i nynorske lesebøker for to norskverk i ungdomsskulen, *Fabel 8–10* og *Kontekst 8–10*, og i faglærarrapportar i norsk for 10. trinn ved nynorskskular som brukar dei aktuelle bøkene.

Bakgrunnen for dei to læreverkforlaga sin praksis for utval av tekstar til lesebøkene blir presentert som resultat frå kvalitative intervju med forlagsrepresentantar.

Funna viser at både dei nynorske lesebøkene og faglærarrapportane i granskinga gjennomsnittleg har om lag 1/3 tekstar på nynorsk og 2/3 tekstar på bokmål, og nesten alle tekstane i rapportane er henta frå lesebøkene. Forlaga ser ut til å ha ei hovudmålsetjing om at tekstane i bøkene skal gje elevane lyst til å lese meir. Få publikasjonar på nynorsk for målgruppa og kostnader i samband med omsetjing er faktorar som avgrensar det nynorske utvalet. Dei vektlegg at læreplanen og ikkje lesebøkene skal vere styrande for kva elevane skal lese for å nå kompetansemåla.

Resultata diskuterer eg i lys av modellar og teoriar om kva implikasjonar leseeksponering kan ha for lese- og skriveferdigheiter, og kva sjangrar og teksttypar som ser ut til å fasilitere leseengasjement for ungdommar.

Oppsummert bidreg denne studien med innsikter om at den språklege fordelinga i tekstutvalet nynorskelevane møter i norskfaget, kan spele ei rolle for elevane sin literacy. Sjølv om ukritisk bruk av leseboka ikkje er i tråd med intensjonane til forlaga, teiknar granskinga eit bilete av at lærarar har tillit til at det tekstlege utvalet i lesebøkene er tilpassa nynorskelevane.

## Summary

This master's thesis examines the linguistic distribution of texts in *Nynorsk* and *Bokmål* in two *Nynorsk* secondary school literature textbooks. Additionally, it investigates reports from 10<sup>th</sup> grade teachers in schools with *Nynorsk* as the main language, that are using the specific literature textbooks. Through qualitative interviews with representatives from the textbook's publishers, the rationale for selecting texts for the literature textbooks are being presented.

Findings show that in the literature textbooks under study as well as in the teacher's reports, about 1/3 of the texts are in *Nynorsk* and 2/3 in *Bokmål*, and almost all of the texts in the reports are from the textbooks. For the publishers it seems like the main goal of the selected texts is to make the pupils want to read more. The publishers explain the uneven distribution of texts in the literature textbooks with the lack of publications in *Nynorsk* that target youth specifically as well as costs related to translation. Further, publishers believe that it is the curriculum, not the textbooks that should be decisive for what the pupil should read to achieve the competence goals.

The results are discussed in the light of theories about the correlation between reading exposure and literacy, and what genres and types of texts that seem to facilitate reading engagement for young people.

To sum up, the study contributes with knowledge around how the linguistic distribution in literature textbooks may affect the literacy of pupils with *Nynorsk* as their main language. Although uncritical use of textbooks is not in line with the intentions of the publishers, the study shows that teachers seem to believe that the selected texts in the *Nynorsk* textbooks are adapted to the pupils with *Nynorsk* as their main language.

## Innhald

Føreord.....	1
Samandrag.....	2
Summary .....	3
Kappe.....	5
1.0.  Innleiing .....	5
1.1.  Grunngjevingar for val av tema og spørsmål .....	5
1.2.  Forskingskontekst.....	8
1.3.  Avgrensingar.....	10
2.0.  Utdjupande teoridel .....	10
2.1.  Literacy .....	11
2.2.  Nynorskelevane sine lesevanar og skriveferdigheiter.....	12
3.0.  Utdjupande metodedel .....	15
3.1.  Forskningsdesign .....	15
3.2.  Utval, operasjonaliseringar og analyse.....	16
3.3.  Eit forskningsetisk dilemma.....	24
Litteratur.....	25
Fylgjbrev .....	29
Artikkel .....	31
Medforfattarerklæring .....	55
Forfattarinstruks <i>Skrifkultur</i> .....	56
Vedlegg.....	58
Vedlegg 1: Døme, kartlegging tekstar ( <i>Tekster 5, Kontekst 8-10, 2020</i> ).....	58
Vedlegg 2: Døme, kartlegging tekstar ( <i>Fabel 8 (lesebok), 2020</i> ) .....	62
Vedlegg 3: e-post til skulane .....	64
Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD .....	65
Vedlegg 5: Samtykkeskjema, informantar .....	66
Vedlegg 6: Intervjuguide, <i>Fabel 8-10 og Kontekst 8-10</i> .....	69
Vedlegg 7: Frekvenstabellar, registrering av lesebøker .....	77
Vedlegg 8: Registrering, faglærarrapportar .....	79

Lengd kappe: 20 sider

Lengd artikkel: 7465 ord

# Kappe for studien «Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen»

## 1.0. Innleiing

Denne artikkelbaserte masteroppgåva er sett saman av ein fagartikkel som er skriven for tidsskriftet *Skriftkultur*, og ei kappe. Føremålet med kappan er å vise utfyllande kva for ein forskingskontekst studien og forskingsspørsmåla har blitt til i, avklare avgrensingar ved studien og greie ut om samanhengar mellom forskingskonteksten og det teoretiske fundamentet eg byggjer studien på. I tillegg skriv eg utdjupande om metodiske vurderingar, operasjonaliseringar og analysar eg har gjort. Slik inneheld kappan utdjupingar av studien som ikkje kjem fram av presentasjonen i fagartikkelen.

## 1.1. Grunngevingar for val av tema og spørsmål

Studien i denne masteroppgåva granskar den språklege fordelinga mellom nynorsk og bokmål i lesebøkene i norskfaget for elevar i ungdomsskulen med nynorsk som hovudmål. Lærebøkene i norsk er dei einaste lærebøkene som ikkje er bunde av det språklege parallellitetskravet i opplæringslova (Opplæringslova, 1998, § 9–4). I norskfaget skal elevane lære å lese og skrive både nynorsk og bokmål (LK20), og forskrifta til opplæringslova har følgjande tillegg: «I andre fag enn norsk kan det berre brukast læremiddel som ligg føre på nynorsk og bokmål til same tid» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 17–1). Tekstane i lesebøkene i norskfaget representerer ikkje berre tekstar på hovudmålet til elevane, men eit breitt utval av skjønnlitteratur og sakprosa på både nynorsk og bokmål, i tillegg til nokre tekstar på ulike dialektar og språk som samisk, svensk, dansk og norrønt.

Fram til år 2000 praktiserte vi offentleg godkjenning av lærebøker i Noreg. Forlaga hadde ei rekkje retningslinjer dei måtte rette seg etter, og for lesebøkene i norsk var det i tillegg utarbeidd kvotefordelingsreglar som regulerte den språklege fordelinga mellom tekstane i bøkene (Askeland, 2009, s. 10). For elevar med nynorsk som hovudmål skulle det vere minst 2/3 nynorsk tekst i dei nynorske lesebøkene og i tekstane som elevane las i norskfaget (Språkrådet, 1999). I fellesbøker for bokmåls- og nynorskelevar skulle den eine målforma vere representert med minst 40 % (ibid.). I år 2000 vart godkjenningsordninga oppheva, og samtidig fall også kvotefordelingsreglane vekk. Etter dette har ikkje forlaga hatt statlege føringar for innhaldet og den språklege fordelinga i lesebøkene utanom læreplanen og opplæringslova § 9–4, tredje leddet: «Lesebøkene i norskfaget i grunnskolen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk.» Forlaga og skulane har etter år 2000 fått bestemme sjølve kva «nok nynorsk» betyr (Askeland, 2009, s. 7).



Ei rekkje granskingar om nynorskelevar sine lesevanar og formelle skriveferdigheiter viser at elevane les meir bokmål enn nynorsk (Eiksund, 2011; Proba, 2014), at nynorskelevar har generelt mykje bokmålsamanfall i tekstane sine (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992), og at dei har lågare formelle skriveferdigheiter på hovudmålet sitt enn elevar med bokmål som hovudmål har (Eiksund, 2017). Fleire har teke til orde for at nynorskelevane sine skriveferdigheiter kan henge saman med lite eksponering for mindretalsspråket nynorsk og mykje eksponering av majoritetsspråket bokmål (Askeland, 2009; Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Nordal, 2017; Wiggen, 1992). Også Utdanningsdirektoratet hevdar det er viktig at nynorskelevane blir eksponerte for nynorsk for å meistre norma i hovudmålet sitt.

Fordi barn erobrar skriftspråket både gjennom å generalisere ut frå tekstar dei ser, og gjennom å lytte til sin eigen tale, er tilgangen til tekstar på eige språk prinsipielt viktig for alle som lærer å lese og skrive. Sidan bokmål dominerer både i barnekulturen og nasjonalt, er det grunn til å tru at bokmålelevar flest møter skriftspråket sitt nok til å lage seg gode hypotesar om korleis dei skal skrive det. For nynorskelevar er situasjonen annleis, derfor blir dette omsynet i praksis viktigare for deira lese- og skriveopplæring. Det gjer at ein av og til må ta andre omsyn i lese- og skriveopplæringa for nynorskelevane enn for bokmålelevane. Elevar som skal lære å lese og skrive nynorsk, må få sjå mange tekstar på nynorsk.

(Kvalitetskriterium for læremiddel i norsk, Utdanningsdirektoratet, 2020)

Kunnskapen om nynorskelevane si vaklande meistring av nynorsknorma, og påstandane om kva som kan vere årsakene til denne vaklande meistringa, gjer det aktuelt å granske kva målform det er på tekstane som elevane les i norskfaget. I denne studien har eg valt å undersøke dei nynorske lesebøkene i norskfaget i ungdomsskulen. Eg har valt lesebøkene fordi studiar viser at ein svært stor del av tekstane som blir lesne i norskfaget, er henta frå lesebøkene til læreverket som vert brukt (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013). Eg har granska lesebøkene til to utvalde læreverk, *Fabel 8–10* og *Kontekst 8–10*, gjennom tre ulike tilnærmingar: Den første tilnærminga er ei kartlegging av den språklege fordelinga i lesebøkene til dei to læreverka. Den andre tilnærminga er ei kartlegging av leselistene i faglærarrapportar for 10. trinn i ungdomsskulen som brukar desse læreverka. Denne kartlegginga kan gje oss eit bilete av kva målform det er på tekstane elevane les i norskfaget. Den tredje tilnærminga er kvalitative intervju med forlagsredaktørane for dei aktuelle læreverka for å undersøke kva for prioriteringar og faglege vurderingar som ligg til grunn for tekstutvalet. Eg diskuterer bakgrunnen for og implikasjonane av den språklege fordelinga mellom tekstane i lesebøkene og faglærarrapportane i lys av forlagspraksis og teoriar om literacy.

Føremålet med studien er altså å undersøkje bakgrunnen for og implikasjonane av den måten som tekstar på nynorsk og bokmål er fordelte på i nynorske lesebøker for ungdomsskulen.

Dette føremålet skal undersøkjast ved hjelp av desse forskingsspørsmåla:

1. Korleis er den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål i lesebøker for elevar i ungdomsskulen med nynorsk som hovudmål?
2. Korleis er den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål i faglærarrapportar i norsk for elevar på 10. trinn med nynorsk som hovudmål?
3. Kva er forlagsbakgrunnen for denne språklege fordelinga?
4. Kva for implikasjonar kan den språklege fordelinga ha i lys av teoriar om literacy?

Læreverka har fleire komponentar, til dømes lærebok (også kalla grunnbok, basisbok eller norsk bok), lesebok (også kalla tekstsamling), lærarrettlegg og digitale ressursar. I denne granskinga er det komponentane lesebøker til læreverka *Kontekst 8–10* og *Fabel 8–10* eg undersøker, og eg kallar komponentane lesebøker, sjølv om det ikkje berre er snakk om frittståande bøker. *Kontekst 8–10* har vore i marknaden sidan 2006. Eg har granska verket sine fem frittståande lesebøker, *Tekstar 1–5* og eksempletekstane i den nye grunnboka, *Kontekst Basis 8–10* (2020). *Tekstar 1, 2 og 3* er eigne nynorskutgåver, bøker som er omsette og tilpassa elevar med nynorsk som hovudmål. *Tekster 4 og 5* er fellesutgåver og skal passe for både bokmålelevar og nynorskelevar. Læreverket *Fabel 8–10* kom i 2014 og har ei alt-i-eitt bok for kvart trinn, *Fabel 8, 9 og 10*. I bøkene er alt lærestoff og lesetekstar samla i den same læreboka. *Fabel 8* kom i ny utgåve hausten 2020. Læreverket har også ei digital lesebok, *Digital tekstbank for ungdomsskolen*. Eg har granska lesebokdelen i alle lærebøkene, den digitale tekstbanken og eksempletekstane i lærestoffdelen av den nye grunnboka til *Fabel 8* (2020). Dei papirbaserte lesebøkene i *Fabel 8–10* er alle eigne nynorskutgåver, medan *Digital tekstbank for ungdomsskolen* er ei fellesutgåve

Ein faglærarrapport i norsk skal dokumentere kva elevane har arbeidd med på 10. trinn, og er eit grunnlag for munnleg eksamen. I rapportane for norskfaget finn ein oftast litteraturlister som viser kva for nokre litterære tekstar elevane har arbeidd med på 10. trinn (Utdanningsetaten, 2015). Eg har granska det litterære tekstutvalet i 24 faglærarrapportar frå skular med nynorsk som hovudmål. Dette utvalet kan gje oss eit bilete av kva målform det er på tekstane nynorskelevane les i norskfaget.

Forlagsredaktørar for læreverv i større forlag har oftast fagleg oversikt og innsikt i skuleslaget redaksjonsjobben er konsentrert om. Redaktøren har økonomiansvaret for læreverket og må vere nøktern og realistisk i omgangen med potensielle lærebokforfattarar (Aamotsbakken, 2003, s. 57). Dei to informantane frå læreverka i studien var begge redaktørar for kvar sine læreverv, *Fabel 8–10*

og *Kontekst 8–10*, og det er kunnskapen som kjem fram i desse intervju, som blir brukt for å diskutere forlagsbakgrunnen for den språklege fordelinga i lesebøkene.

Studien har det ein kan kalle ei smal, funksjonell tilnærming til literacy, og definerer omgrepet som lesing og skriving av verbal tekst (Gee & Hayes, 2011, s. 14).

## 1.2. Forskingskontekst

Askeland gjorde i 2009 ein kvantitativ analyse av kor stor del nynorske tekstar det er i lesebøker, men denne undersøkinga var av lesebøker for elevar med *bokmål* som hovudmål. Granskinga hennar viste at det gjennomsnittleg var 15 % nynorske tekstar i lesebøkene for bokmåselevane. Det varierte mellom 9 % og 24 % frå verk til verk (Askeland, 2009, s. 10). Askeland konkluderte med at delen med nynorske tekstar har blitt kraftig redusert etter år 2000, det vil seie etter opphevinga av godkjenningsordninga og bortfallet av kvotefordelingsreglane (ibid.)

Rapporten «Læremiddelforskning etter Kunnskapsløftet: Eit kunnskapsoversyn» (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010) er skriven på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Direktoratet ønskte den gongen meir kunnskap om forskning på læremiddel etter innføringa av Kunnskapsløftet. Rapporten konkluderte med at det i 2010 var gjort lite forskning på læremiddel etter innføringa av LK06, og han gjorde avslutningsvis framlegg om meir forskning på mellom anna konsekvensane av bortfallet av godkjenningsordninga i 2000. Sjølv om det er over 20 år sidan opphevinga av godkjenningsordninga og bortfallet av kvotefordelingsreglane, er det framleis relevant å diskutere implikasjonane av at forlaga sjølve avgjer den språklege fordelinga i lesebøkene til nynorskelevane. Undersøkinga mi tek føre seg språkleg fordeling i både lesebøkene og dei samla tekstutvala som elevane møter, noko eg vonar gjev ny kunnskap til forskingsfeltet om læremiddel og bruken av dei i skulen.

Vi har lite kunnskap om kva tekstar, forfattarar og sjangrar elevane møter i norsk skule (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 89). Det finst heller ikkje mykje forskning i norsk kontekst som undersøker korleis læreplanar påverkar tekstutvalet i norskfaget, og i kva grad forlaga styrer kva som blir lese, gjennom val og prioriteringar i sine læreverk (ibid.), men vi har nokre studiar å vise til: Aamotsbakken (2003) intervjuar forlagsredaktørar om forlagspraksis i samband med kanonlitteratur i lesebøker for vidaregåande. Ho fann at kanon sat i ryggrada på redaktørane og var både ein ønskt faktor og ein frustrasjon i den praktiske kvardagen. Redaktørane hadde ulike syn på konsekvensane av opphevinga av godkjenningsordninga. Enkelte opplevde det som ei lette å vere fri frå alle omsyna, nokre meinte nynorsk litteratur og kvinner ville få mindre plass i lesebøkene, og andre meinte omsyna frå godkjenningsordninga framleis ville gjelde i redaksjonane. Det finst også nokre studiar av korleis

lærebøker blir brukte i undervisninga generelt og korleis lesebøkene påverkar tekstutvalet i skulen spesielt. Læremiddelgranskinga ARK&APP (Gilje et al., 2016) viser at papirbaserte lærebøker blir mykje brukte i norsk skule, og at lærarar i stor grad har tillit til at lærebøkene dekkjer dei fleste av kompetansemåla i faga. I ei avhandling om litteraturundervisning i ungdomsskulen fann Kjelen (2013) at læreverka i stor grad styrte tekstutvalet og litteraturundervisninga i ungdomsskulen (ss. 153–156). Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) har presentert ei oversikt over skjønnlitterære tekstar som var lesne i 178 norsktimar på åttande trinn i 47 ulike klasserom. Dei fann at læreboka har enorm definisjonsmakt, og at så å seie alle dei skjønnlitterære tekstane i norsktimane er henta frå ei lærebok (ibid., s. 85). Det som skil mi gransking frå granskingane ovanfor, er at dei nemnde studiane har undersøkt tekstutval i lys av sjanger, samtidslitteratur og litterær kanon, medan eg har undersøkt tekstutval for å kartleggje språkleg fordeling mellom nynorsk og bokmål.

Nynorskelevane si utfordring med bokmålsnorma har vorte samanlikna med det som vert kalla transfer i andrespråksforskinga, det vil seie at fyrstespråket (S1) påverkar eleven si utvikling av andrespråket (S2) (Eiksund, 2017). Bokmål kan i praksis vere det tause førstespråket (S1) til fleire av nynorskelevane, og nynorsk får då rolla som andrespråket (S2) (ibid., s. 278). Bjørhusdal og Juuhl (2017) føreslår termen *reversert transfer* som refererer til at når andrespråket er eit majoritetsspråk, kan det påverke førstespråket i mindretalsposisjon (ibid., s. 95). Dei legg vekt på at vi manglar empirisk grunnlag for å utan vidare forklare elevane sine bokmålssamanfallande rettskrivingsavvik som påverknad frå bokmålsnorma. Eiksund (2017) meiner elles det kan vere problematisk å omtale bokmål og nynorsk som to språk, sidan dei er gjensidig forståelege og den lingvistiske avstanden mellom dei er liten.

Eg har valt ein noko annan teoretisk innfallsvinkel enn det som har vore mest vanleg i diskusjonen om nynorskelevane sin hovudmålsliteracy. Det teoretiske bakteppet i studien byggjer på internasjonal forskning om kva rolle leseeksponering kan spele i utviklinga av leseforståing og skriveferdigheiter. Dei siste fire tiåra har det vakse fram ein forskingsdisiplin som undersøker samanhengar mellom lesing og skrivning, og vi har etter kvart tydelege forskingsbaserte indikasjonar på at det eksisterer samanhengar mellom dei (Shanahan, 2020). Erfaringar og teoretiske modellar frå dette forskingsfeltet kan vere relevante når ein skal diskutere kvifor nynorskelevane treng å lese mykje nynorsk for å bli trygge nynorskbrukarar. Desse teoriane har, så langt eg kan sjå, ikkje vore brukte tidlegare for å drøfte lese- og skriveopplæring for elevar med nynorsk som hovudmål i ungdomsskulen, og er eit nytt bidrag til dette forskingsfeltet.

### 1.3. Avgrensingar

Denne studien tek føre seg overordna språklege eigenskapar: om tekstane i lesebøkene og faglærarrapportane er på nynorsk eller bokmål. I lys av denne språklege fordelinga er der andre eigenskapar ved tekstane som kunne vore relevante å undersøke. I kartlegginga av lesebøkene registrerte eg at mange av dei nynorske tekstane i lesebøkene er omsette frå bokmål. Det gjer at nynorskelevane ikkje berre har tilbod om færre tekstar på eiga målform, med også færre originaltekstar, noko som resulterer i at dei får mindre kjennskap til forfattarar som skriv på hovudmålet. Eg granskar ikkje dette spørsmålet i denne studien, sjølv om det kan vere relevant i lys av føremålet. Eg går heller ikkje inn på ulike sjangrar og teksttypar som dominerer i kvar av dei to målformene, sjølv om det kan vere relevant ut frå teoriar om literacy. Trass i at eg i det føreliggande arbeidet ikkje har analysert desse eigenskapane ved lesebøkene, har eg likevel registrert dei i kodeskjemaet under kartlegginga, fordi dei utgjer aktuelle data for seinare studiar.

I diskusjonen om resultata frå kartlegginga har eg valt å handsame *gjennomsnittet* av nynorske tekstar jamført med bokmål i lesebøkene. Eg diskuterer ikkje eigenskapar ved enkelte lesebøker eller skilnader mellom dei ulike lesebøkene eg har kartlagt. Den kartlagde digitale leseboka til *Fabel 8–10, Tekstbanken for ungdomsskulen*, har berre 20 % tekstar på nynorsk jamført med bokmål. Mangelen på digitale læremiddel for nynorskelevane er eit aktuelt tema (Myking, 2018), og den språklege fordelinga mellom nynorsk og bokmål i denne digitale ressursen er eit tema eg kunne, men ikkje har diskutert ut frå føremålet med studien. Skilnader i språkleg fordeling mellom nynorskutgåver og fellesutgåver kunne også vore relevante å diskutere, særleg i lys av forlagspraksis: Den nyaste leseboka til *Kontekst 8–10, Tekster 5* (2020), er ei fellesutgåve, medan *Fabel 8* (2020) er ei omsett nynorskutgåve. Redaktørane legg ulik vekt på strategiar for å auke nynorskdelen i bøkene, og det kan vere relevant å diskutere.

Dei fleste faglærarrapportane i studien viste at elevane hadde lese ei eller fleire heile bøker i løpet av 10. trinn. Eg har ikkje analysert den språklege fordelinga mellom desse bøkene, noko som kunne vore relevant når ein diskuterer kva målform det er på det samla tekstutvalet som elevane møter i norskfaget, og implikasjonar det kan ha for nynorskelevane sin hovudmålsliteracy.

### 2.0. Utdjupande teoridel

Det teoretiske fundamentet for denne studien, som det er presentert i artikkelen, hentar eg frå internasjonal forskingslitteratur om literacy. Det kjem av studien sin ambisjon om å løfte nye, teoretiske perspektiv inn i diskusjonen om nynorskelevane sin hovudmålsliteracy og kva rolle lesebøkene i norsk kan spele der. I dette utdjupande kapittelet presenterer eg først hovudresonnementa frå teoridelen i artikkelen. Desse resonnementa vert deretter kopla til

kunnskapar frå norske studiar om nynorskelevane sine lesevanar og meistringa deira av nynorsknorma.

## 2.1. Literacy

Dei fire siste tiåra har det vakse fram ein eigen forskingsdisiplin som har studert samanhengar mellom lesing og skriving (Shanahan, 2020; Wagner, 2020). Den leiande forklaringa på at desse to ferdigheitene heng saman, har vore at lesing og skriving spelar på mange felles kompetansar. Det vi lærer gjennom lesing, kan vi bruke i skriving og motsett (Shanahan, 2020, s. vii). Det betyr ikkje at lesing og skriving er identiske ferdigheiter. Lesing er ei resektiv, avgrensa oppgåve, og skriving er ei produktiv oppgåve med mange fleire val å manøvrere mellom. Dei felles kompetansane bidreg i skriveutviklinga og leseutviklinga på ulike måtar (Kim, 2020, s. 19). Fleire teoriar og modellar som forklarar samanhengar mellom lesing og skriving, tek utgangspunkt i to veletablerte syn på lesing og skriving, *The simple view of reading* (lesing = avkodning x språkleg forståing) og *The not-so-simple view of writing* (skriving = staving x ideskaping) (Kim, 2020; Jiménez et al., 2020; Ahmed & Wagner, 2020). Ein av desse modellane er *den interaktive, dynamiske literacymodellen* (Kim, 2020). Modellen viser eit isfjell som flyt i havet, og toppen av isfjellet er lesing (avkodning og forståing av skriven tekst) og skriving (staving og produksjon av skriven tekst). I botnen av isfjellet ligg felles språklege og kognitive kompetansar, mellom anna kunnskapar om fonologi, ortografi og morfologi og munnlege kompetansar som ordforråd og grammatisk kunnskap. Alle desse elementa er sentrale kompetansar som både leseforståing og skriveferdigheiter spelar på (Kim, 2020, s. 18).

Evna til å avkode ord er ein føresetnad for å kunne lese, og for elevane i byrjaropplæringa er denne evna den viktigaste faktoren for leseferdigheitene (Garcia & Cain, 2014, s. 92). På dette nivået er det eit mål at elevane skal lære å avkode automatisk og lese flytande (Lervåg, Melby-Lervåg, & Hulme, 2018, s. 1835). *Dual-route-modellar* for lesing peikar på to strategiar som fører til at ein lesar kan avkode ord, ein indirekte og ein direkte strategi (Coltheart, 2005). Ein indirekte strategi handlar om å kode om ordet fonem for fonem og kople dei til lyden eller ordet som ligg i leksikon, lageret av språkleg kunnskap og ordforråd i langtidsminnet til lesaren (Lyster, 2011, s. 48). Vi kan også nå leksikon gjennom ein direkte, ortografisk strategi ved at lesaren identifiserer fleire bokstavar som ein struktur, og får ein direkte veg inn i leksikon. Då nyttar lesaren kunnskapar om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar som ligg lagra i leksikon (Lyster, 2011, s. 49). Ein modell om *sjølvlæring gjennom lesing* går ut frå at ein lesar som greier å avkode tekst, kan lære seg ortografiske strukturar som er nødvendige for å kjenne att ord og lære seg å lese flytande gjennom lesing aleine (Share & Shalev, 2004, s. 770). Studiar har vist at mykje eksponering av skriven tekst kan hjelpe barn å lese flytande og

å stave og skrive ord korrekt (Cunningham & Stanovich, 1991; Jiménez et al., 2020). Barna tek i bruk ortografiske mønster som dei lærer gjennom lesing, når dei skriv (Jiménez et al., 2020, s. 36).

Gjennom omfattande øving og leseeksponering kjem barn etter kvart på eit nivå der dei avkodar tekst relativt feilfritt og automatisk (Bråten, 2007, s. 48). Dei fleste elevar i ungdomsskulen meistrar slik automatisk avkoding, og for dei er språkleg forståing den avgjerande faktoren for leseferdigheitene (Garcia & Cain, 2014, s. 96). Ordforråd og grammatiske kunnskapar er to viktige komponentar for språkforståinga (Bråten, 2007; Kim 2020; Lervåg et al, 2018), og ein kan mest truleg utvikle begge desse kompetansane gjennom leseeksponering (Stanovich, 1986; Cunningham & Stanovich, 1991). Ordforrådet og den grammatiske kompetansen som vi lærer gjennom lesing, er også viktige delferdigheiter når ein skal produsere og skrive ein tekst (Kim, 2020, s. 19). Det å lese i seg sjølv er ein viktig bidragsytar for å utvikle språklege og kognitive evner (ibid., s. 21) som elevane treng når dei skal lese og skrive tekstar i skulen og samfunnsdiskursen (Shanahan, 2020, s.vii).

## 2.2. Nynorskelevane sine lesevanar og skriveferdigheiter

Læreplanen gjev norskfaget ei særleg oppgåve for opplæring i å kunne lese og skrive (LK20), og både læreplanen og eksamensrettleiinga i norsk legg vekt på ei forventning om at elevane meistrar formelle krav på hovudmålet betre enn sidemålet når dei er ferdige med 10. trinn (Udir, 2021, s. 6). Læraren som vurderer elevane, skal ta omsyn til at elevane har hatt lengre tid med formell opplæring i hovudmålet enn i sidemålet (LK20). Elevane med nynorsk som hovudmål skal altså meistre nynorsk noko betre enn bokmål og omvendt, og dei skal ha meir opplæring i hovudmålet enn sidemålet. Kunnskapar om lesevanane og skriveferdigheitene til elevar med nynorsk som hovudmål er relevant bakgrunnskunnskap når eg i studien diskuterer om det spelar ei rolle at nynorskelevane får lese nynorske tekstar for å nå kompetansemåla i læreplanen i norsk.

### 2.1.1. Nynorskelevane sine lesevanar

Nynorskelevane seier sjølve at dei les lite nynorsk på fritida, men dei fleste les tekstar på bokmål dagleg. Nynorsk møter dei så å seie berre i skulen (Eiksund, 2011). I ei undersøking om lesevanar svarar elevar på Sunnmøre med nynorsk som hovudmål at om lag 20 % av bøkene dei les, er på nynorsk (Eiksund, 2011, s. 61). Denne bokmålsdominansen på nesten alle samfunnsarenaer gjer at mange opplever det som meir naturleg å uttrykkje seg på dialekt eller bokmål. Fleire seier også at dei tenkjer bokmål er enklare, fordi dei les og høyrer det overalt (Proba, 2014, s. 33).

I ein metastudie som analyserer funna frå sju granskingar om nynorskelevane sine språkval i såkalla randsoner for nynorsken, viser Wold (2019) at nynorskelevar opplever ein asymmetri mellom bokmål



og nynorsk, både med omsyn til eksponering og status. Granskinga til Garthus (2009) som er analysert i metastudien, var retta mot skular i randsoneområdet Valdres. Undersøkinga viste at elevane møtte stadig mindre nynorsk språk gjennom ungdomsskulen, og elevane opplevde vanskar med å skrive godt nynorsk. Dei forklarte desse vanskanene med at nesten alt dei las, var på bokmål (ibid.).

I ei gransking av elevane på 10. trinn i Ål, Os og Tysvær viser Sønnesyn (2020) at skulen er ein viktig arena for språkopplæring i og språkbevaring for nynorsk. Sjølv om ein relativt stor del av elevgruppa i studien meiner dei meistarar nynorsk, gjev dei samtidig uttrykk for at dei opplever nynorsk som meir komplisert enn bokmål. Fleire av elevane trekkjer fram at ordtilfanget i nynorsk ikkje samsvarar med daglegspråket deira, og det nynorske bøyingsverket blir også nemnt som vanskeleg. Fleire av elevane meiner manglande eksponering for nynorsk er ei av årsakene til at dei opplever nynorsknorma som vanskelegare å meistre enn bokmålsnorma (ibid., ss. 224–225).

### *2.1.2. Nynorskelevane sine skriveferdigheiter*

Normprosjektet (2012–2016) hadde som mål å bidra til å styrke den forskingsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i skulen (Berge & Skar, 2015). Eiksund (2017) har gjort ein analyse av elevtekstar som er samla inn i samband med dette prosjektet. Han har granska vurderingsområdet *rettskriving og formverk* til elevar i overgangen mellom barneskule og ungdomsskule. Dugleiken til elevane blir vurdert på ein skala som går frå 1, låg måloppnåing, til 5, høg måloppnåing. Meistringsnivå 3 samsvarar med ein prestasjon i tråd med forventningsnormene. Bokmålelevane hadde eit gjennomsnittleg meistringsnivå på 3.1, medan nynorskelevane hadde eit gjennomsnitt på 2.3, nesten eit heilt meistringsnivå under. Rettskriving og formverk i tekstane som er skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål, er altså vesentleg svakare enn tilsvarande formelle ferdigheiter hos elevane med bokmål som hovudmål. Eiksund meiner det er tydeleg at elevar med nynorsk som hovudmål har fleire utfordringar som er knytte til rettskriving i hovudmålet sitt enn resten av elevgruppa (Eiksund, 2017, s. 269). Halvparten av nynorskelevane i utvalet fekk då òg betre vurdering på sidemålsteksten enn hovudmålsteksten. Med andre ord er nynorskelevane i utvalet samla sett minst like gode i sidemålet som i hovudmålet. For bokmålelevane er det motsett, dei meistarar sidemålet dårlegare enn hovudmålet (ibid.).

Funna i studiar av elevar med nynorsk som hovudmål tyder på at denne elevgruppa ikkje meistarar hovudmålet betre enn sidemålet, og at dei i liten grad les tekstar på hovudmålet sitt, til og med i skulen. Teoriar om literacy kan vere med på å forklare kvifor eksponering av nynorske tekstar kan spele ei rolle når nynorskelevane skal utvikle god hovudmålsliteracy. Sjølv om bokmål og nynorsk er gjensidig forståelege, og den lingvistiske avstanden mellom dei er liten, er der skilnader mellom



skriftspråka i sentrale komponentar for både leseforståing og skriveferdigheiter som ortografiske strukturar, ordforråd og grammatikk. Nynorsk har til dømes meir bruk av diftong enn bokmål, meir bruk av *j* etter *g* og *k* og annleis vokalisme og konsonantisme i enkeltord. Nynorsk har andre bøyingar enn bokmål i store ordklassar som substantiv og verb og fleire leksem som skil seg frå bokmålsnorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). I lys av Dual-route-modellar for lesing (Coltheart, 2005), modellen om sjølv læring gjennom lesing (Share & Shalev, 2004) og teoriar om at vi lærer språklege ferdigheiter gjennom lesing (Stanovich, 1986; Lervåg et al., 2018; Kim, 2020), kan elevane tileigne seg kunnskapar om nynorsk ortografi, grammatikk og ordforråd gjennom lesing av nynorske tekstar. Dette er kunnskapar dei også kan ta i bruk når dei skriv (Shanahan, 2020; Stanovich, 1986; Jiménez et al., 2020).

### *2.1.3. Bokmålssamanfall i nynorskelevane sine tekstar*

Fleire studiar av skrivedugleiken til norske elevar peikar på at elevar med nynorsk som hovudmål har samanfall med bokmålsnorma i rettskriving og formverk: Bjørhusdal og Juuhl (2017) har studert korleis bokmålssamanfall er ein faktor i nynorskelevar sine tekstar. Materialet har vore tekstar frå Normprosjektet av elevar på 6. trinn med nynorsk som hovudmål. Dei fann 9,8 avvik per 100 ord i tekstane, og av desse var 43 % samanfallande med bokmålsnorma (4,2 avvik per 100 ord). Dei meiner dette samanfallet opnar for å sjå bokmål som ein faktor i rettskrivinga til nynorskeleven (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 93). Wiggen si avhandling frå 1992 oppsummerer at tekstane til nynorskelevane har fleire normavvik enn tekstane til bokmålslevane (Wiggen, 1992, s. 109). Også undersøkingane til Søyland (2002) frå KAL-materialet og Fretland (2011, 2015) og Myklebust og Fretland (2020) sine granskingar av studenttekstar viser ein liknande tendens.

Bjørhusdal og Juuhl (2017) hevdar at studien deira gjev «grunnlag for å slå fast at normavvika finst, og at dei finst i mange fonologiske og morfologiske kategoriar» (ibid., s. 115). Dei gjer ikkje eit forsøk på å forklare årsakene til normavvika, men granskinga gjev heller ikkje grunn til å sjå vekk frå bokmål som ein faktor i rettskrivinga til nynorskelevane. Wiggen slår i studien sin fast at normavvika med bokmålssamanfall i tekstane til nynorskelevane i materialet er ein konsekvens av «rein» skriftspråkleg påverknad frå bokmål. Han skriv at denne avvikstypen aukar etter kvart som elevane blir eldre (Wiggen, 1992, s. 149). Dette siste forklarar han med at «eldre nynorskelever vil være påverka av bokmålformer mer enn yngre fordi de har lest mer, og bokmål dominerer i all norsk litteratur» (ibid., s. 121). Eiksund (2020) ser liknande tendensar i sin studie som undersøker utviklinga av skivarprofilane til tre elevar med bokmål som hovudmål og to elevar med nynorsk som hovudmål. For bokmålslevane i studien er storparten av normavvika borte på slutten av tiande trinn. For nynorskelevane er det motsett: Der aukar talet på morfemfeil hos begge elevane etter at dei tek til

på ungdomsskolen. Eiksund viser til ei liknande forklaring som Wiggen: Han samanliknar bokmålsinnsлага i nynorsktekstane med majoritetsspråkleg interferens, og finn at nynorskelevane ser ut til å låne morfologi og vokabular frå bokmål i tekstane sine (ibid., s. 37).

Studiar av feiltypar i nynorske elevtekstar finn mange felles kategoriar for avvik som fell saman med bokmålsnorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). Vanlege feiltypar er bøying i samsvar med formverket i bokmål i store ordklassar som substantiv og verb (*\*skriker – skrik*, *\*krangler – kranglar*, *\*en sol – ei sol*, *\*boller – bollar*, *\*stoffer – stoff*), monoftong i staden for diftong (*\*rød – raud*), feil i vokalismen (*\*bro – bru*), feil i konsonantismen (*\*spørre – spørje*, *\*savn – sakn*), feil i både vokalisme og konsonantisme (*\*hilsen – helsing*) og bruk av leksem som berre er i tråd med bokmålsnorma, ikkje med nynorsknorma. Desse feiltypane reflekterer kunnskapar om fonologi, ortografi, morfologi og munnlege ferdigheiter som vokabular og grammatiske kunnskapar, sentrale komponentar for skriveferdigheitene (Kim, 2020, s. 19).

Internasjonale studiar viser at leseeksponering kan styrke staveferdigheiter, og at barn tek i bruk ortografiske mønster som dei har lært gjennom lesing, når dei skriv (Cunningham & Stanovich, 1991; Jiménez et al., 2020). Lesing i seg sjølv kan truleg også utvikle vokabular og grammatiske kunnskapar (Bråten, 2007, Stanovich, 1986; Lervåg et al., 2018; Cunningham & Stanovich, 1991). I lys av teoriar om literacy kan nynorskelevane lære ortografiske mønster, ordforråd og grammatiske kunnskapar i nynorsknorma gjennom å lese nynorske tekstar, kunnskapar som dei også treng for å meistre det nynorske formverket når dei skriv (jf. Kim, 2020). Sidan nynorskelevane les meir bokmål enn nynorsk (Eiksund, 2011; Wold, 2019; Garthus, 2009; Sønnesyn, 2020), kan ein spørje seg om dei tileignar seg meir kunnskapar om morfologi og vokabular i bokmålsnorma enn nynorsknorma gjennom tekstane dei les. Dersom elevane tek desse kunnskapane om bokmålsnorma i bruk når dei skriv tekstar på nynorsk, er det med på å forklare bokmålssamanfall i nynorskelevane sine tekstar. Det kan også vere eit argument for at elevar med nynorsk som hovudmål treng å lese flest moglege nynorske tekstar i skulen.

### 3.0. Utdjupande metodedel

#### 3.1. Forskingsdesign

Føremålet med studien er å granske bakgrunnen for og implikasjonane av den måten som tekstar på nynorsk og bokmål er fordelte på i nynorske lesebøker i ungdomsskolen. For å undersøke dette har eg samla inn materiale gjennom kvantitative innhaldsanalysar av lesebøkene til to nynorske læreverk i norsk, *Fabel 8–10* og *Kontekst 8–10*, og 24 faglærarrapportar for 10. trinn frå skular med nynorsk

som hovudmål som har nytta dei aktuelle lesebøkene. I tillegg har eg gjennomført kvalitative intervju med forlagsredaktørane av dei to undersøkte læreverka.

Ein innhaldsanalyse er ein analyse som systematisk samanfattar tekstinnehald (Bratberg, 2014, s. 84), og den kvantitative innhaldsanalysen av lesebøkene i denne studien samanfattar den språklege fordelinga mellom bokmål og nynorsk i bøkene. Ofte vil innhaldsanalysen ha ein underliggende ambisjon om å trekkje slutningar om forhold utanfor tekstane, og denne ambisjonen vil ofte handle om å finne årsaker som ligg bak opphavet til teksten (ibid., s. 85). I denne studien leitar eg etter bakgrunnen for den språklege fordelinga som blir kartlagd i analysen. Kvalitative intervju med redaktørar som har vore med å utvikle lesebøkene, kan gje innsikter om forlagsbakgrunnen for den språklege fordelinga. Ein innhaldsanalyse vil også ofte røre ved konsekvensane, altså kva for ein effekt dokumenta ein undersøker, har på mottakarane (Bratberg, 2014, s. 85). Faglærarrapportar frå skular som brukar dei undersøkte bøkene, kan teikne eit bilete av moglege implikasjonar den språklege fordelinga i lesebøkene kan ha, både for lærarar som skal velje ut tekstar frå bøkene og for målforma på tekstane elevane les i skulen. Ved å bruke ein kombinasjon av kvalitative og kvantitative studiar, kan ein fange opp breidda og djupna i temaet ein ønskjer å studere (Thagaard, 2013, s. 17). Samla kan materialet og analysane av desse undersøkingane gje meg eit breiare og djupare grunnlag til å diskutere emnet og problemstillinga enn om eg berre hadde ein av desse innfallsvinklane.

### 3.2. Utval, operasjonaliseringar og analyse

#### 3.2.1. *Lesebøker*

Læreverka i norsk har fleire komponentar, til dømes lærebok/basisbok, lesebok/tekstsamling, digitale ressursar og lærarrettleiing. I denne granskinga er det komponentane *lesebøker til læreverka* eg undersøker, og eg kallar komponentane *lesebøker*, sjølv om det ikkje berre er snakk om frittstående bøker, men også eksempeltekstar i grunnboka og digital tekstsamling.

Ein vanleg kritikk mot kvantitativ innhaldsanalyse er at teknikken sikrar høg reliabilitet, men har vanskar med å matche reliabiliteten med tilsvarande validitet (Bratberg, 2014, s. 101). Reliabilitet handlar om kor påliteleg analysen er gjennomført, og validitet handlar om å måle det vi ønskjer å måle (Tufte, 2011, s. 82; Bratberg, 2014, s. 101). Det ideelle i denne studien ville kanskje vere å telje utvalet i *alle* lesebøker som var i bruk i skulen i tidsrommet studien fann stad. Det kunne gjeve eit sannare bilete av språkleg fordeling i lesebøkene til alle nynorskelevar i skulen, og utvalet ville hatt høg validitet. Sidan studien skulle omfatte analyse av lesebøker og faglærarrapportar, og i tillegg intervju med forlagsredaktørar, måtte eg likevel avgrense talet på læreverk. Eg har såleis analysert *Kontekst 8–10* frå Gyldendal forlag og *Fabel 8–10* frå Aschehoug forlag. *Kontekst 8–10* har vore i

marknaden sidan 2006. Hausten 2020 kom verket med ei ny basisbok, *Kontekst 8–10, Basis* og ei ny lesebok, *Tekster 5*. Eg har analysert læreverket sine fem frittstående lesebøker, *Tekstar 1–5*, og eksempeltekstane i den nye grunnboka, *Kontekst Basis 8–10 (2020)*. *Tekstar 1, 2 og 3* er eigne nynorskutgåver, bøker som er omsette og tilpassa elevar med nynorsk som hovudmål. *Tekster 4 og 5* er fellesutgåver og skal passe for både bokmålelevar og nynorskelevar. Læreverket *Fabel 8–10* kom i 2014 og har ei bok for kvart trinn, *Fabel 8, 9 og 10*. Bøkene er alt-i-eitt-bøker med lesetekstar og lærestoff i den same læreboka. Hausten 2020 kom *Fabel 8* i ny utgåve. Læreverket har også ei digital lesebok, *Digital tekstbank for ungdomsskolen*. Eg har analysert lesebokdelen i alle lærebøkene, eksempeltekstane i den nye grunnboka til *Fabel 8 (2020)* og den digitale tekstbanken. *Digital tekstbank for ungdomsskolen* er ei fellesutgåve, og lesebøkene i *Fabel 8–10* er eigne, omsette nynorskutgåver. Fleire av bøkene i granskinga var i bruk før Fagfornyninga. Desse bøkene er med fordi både intervju med forlagsredaktørar og faglærarrapportane er relaterte til desse læreverka. Nye lesebøker som er bruk skuleåret 2020/21, etter innføringa av ny læreplan, er også ein del av utvalet. Dei kan fortelje noko om forlaga sin praksis i dag.

Når ein skal vurdere validiteten i ein studie, ser ein mellom anna på om tolkingane er gyldige i forhold til røynda ein har studert (Krumsvik, 2014, s. 152). For at analysen skal kunne seie noko om røyndommen til nynorskelevane, leita eg etter læreverk som var mykje brukte i skulen. Læreverket *Kontekst 8–10* vurderte eg som det læreverket som var mest i bruk i skulen då eg samla inn materiale til undersøkinga mi, våren 2020. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) har studert videoopptak av 178 norsktimar i 47 klasserom skuleåret 2014/2015, og dei registrerte at *Kontekst 8–10* var læreverket i dei aller fleste klassane (ibid., 2020, s. 94). Læreverket *Fabel* var heilt nytt i 2014 då klasseromstudien frå 2014/2015 vart gjennomført, og er ikkje omtala i der. Frå omtalar frå lærarar har eg likevel fått inntrykk av at også dette læreverket har vore mykje i bruk i skulen. Då eg seinare kontakta skular med førespurnad om faglærarrapportar, fekk eg stadfesta at dette inntrykket stemte. Dei fleste skulane eg kontakta, nytta *Kontekst 8–10*, men *Fabel 8–10* var også i bruk ved fleire skular. Læreverket *Frå Saga til Cd* var også i bruk ved nokre av skulane eg kontakta, men dette læreverket er ikkje med i denne studien.

Eg har konsentrert meg om å kartlegge nynorsktekstar jamført med bokmålstekstar i lesebøkene, eksempeltekstane i grunnbøker som kom ut etter Fagfornyninga (2020) og dei digitale tekstbankane til dei nynorske utgåvene av verka:

- *Fabel 8–10*, Aschehoug forlag: *Fabel 8* (Ommundsen, et al., 2020), *Fabel 8* (Drivflaadt, et al., 2014), *Fabel 9* (Fostås, et al., 2014), *Fabel 10* (Fostås, et al., 2014) og *Tekstbanken for ungdomsskolen* (digital ressurs Fabel).

- *Kontekst 8–10*, Gyldendal forlag: *Tekstar 1* (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006), *Tekstar 2* (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006), *Tekstar 3* (2010) (Blichfeldt & Fløtre, 2010), *Tekstar 4* (Blichfeldt & Nilsen, 2014), *Tekstar 5* (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2020) og *Kontekst Basis 8–10* (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2020). Digital tekstbank til læreverket *Kontekst* blir lansert i august 2021.

I planleggingsarbeidet før ein innhaldsanalyse lagar ein kategoriar som definerer kva eigenskapar i teksten ein ønskjer å måle førekomsten av (Bratberg, 2014, s. 85). Eg har gjort ei kvantitativ teljing av språkleg fordeling av tekstane i lesebøkene til dei to leseverka og målt førekomsten av bokmål og nynorsk i analysen. Eg har registrert førekomsten av bokmål og nynorsk på to måtar: Først registrerte eg talet på *sider* for kvar tekst. Når eg skal diskutere implikasjonar av den språklege fordelinga i lesebøkene i lys av teoriar om literacy, tek eg i bruk omgrep som leseeksponering. Då er det relevant å sjå kor *mykje* tekst ein blir eksponert for på dei ulike målformene. Deretter registrerte eg talet på tekstar, og eg brukte konstanten 1 for kvar tekst, uansett omfang. Dette gjorde eg fordi eit anna føremål for studien er å jamføre språkleg fordeling mellom tekstar i lesebøkene med språkleg fordeling mellom tekstar i faglærarrapportane. Begge desse måtane å telje på gjev analysen indre validitet (Bratberg, 2014, s. 100): Dei gjev oss data om språkleg fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i lesebøkene på ulike måtar.

I arbeidet med å kartlegge tekstmengd i tekstsamlingane til læreverka gjekk eg igjennom bøker og nettressursar og talde kor mange sider nynorsktekstar det var jamført med tekstar på bokmål, svensk og dansk. Eg registrerte tittel, forfattar og sjanger for kvar tekst i ein Excel-tabell, om teksten var på nynorsk, bokmål, dialekt, dansk, svensk eller samisk, og om teksten var omsett frå bokmål eller andre språk (vedlegg 1 og 2). I tillegg talde eg kor mange sider teksten var. Eg koda altså andre eigenskapar ved tekstane enn berre språk, til dømes sjanger og omsetjing. Desse eigenskapane diskuterer eg ikkje i denne studien. Likevel valde eg å registrere dei, mellom anna for å samle data til å diskutere samanhengar mellom sjanger og målform i lesebøkene ved eit seinare høve.

Tekst	Forfattar	Sjanger	Bokmål (sider)	Nynorsk (sider)	Omsett	Anna språk/dialekt
Et stygt barndomsminne	Bjørnstjerne Bjørnson	Forteljing	2,5			
Som barn gikk jeg lykkelig	Mari Boine	Lyrikk	0,5		samisk	
Jag vil möta	Karin Boye	Lyrikk				Svensk (0,5)
Um å bera	Jan Magnus Bruheim	Lyrikk		0,5		
Påkledningsværelset	Bill Bryson	Artikkel	2		Engelsk	
Grisen	Lars Saabye Christensen	Novelle	6			

Figur 1: Døme på tabell frå teljing av «Tekstbanken for ungdomsskolen» (Aschehoug), digital ressurs Fabel

Eg registrerte berre brødtekst då eg talde sider, det vil seie at eg trekte frå illustrasjonar og metateksten til lærebokforfattarane som oppgåver, forfattarpresentasjonar og skildring av sjanger eller epoke. Tittelblad, kolofonside, innhaldsliste og register er ikkje rekna med. Det er altså berre sakprosatetekstane og dei skjønnlitterære tekstane skrivne av andre som er talde opp. Metateksten høyrer ikkje til dei dataa eg samla inn, så å telje han ville svekt validiteten i analysen. Nokre sjantrar har mindre tekst på kvar side enn romanar og artiklar. Der gjorde eg eit anslag, til dømes talde eg ei side multimodale tekstar, som annonsar med lite tekst, som 0,25 sider. Ei side med teikneserie vart tald som ei side. Denne teljemåten kan redusere reliabiliteten og medføre at resultatet ikkje blir heilt nøyaktig (Tuftte, 2011, s. 82; Bratberg, 2014, s. 101). Sidan sideomfanget av desse sjantrane er relativt lite samanlikna med teksttette sjantrar som noveller og artiklar, vil dei i liten grad påverke realibiliteten i analysen og den samla tekstmengda som blir presentert i resultatata.

Etter at eg registrerte lesebøkene, summerte eg kor mange av tekstsidene og tekstane i kvar lesebok som var på nynorsk og bokmål. For å rekne ut kor mange tekstar det var på kvar målform, bytte eg ut alle variablane for sider i kategoriane «nynorsk» og «bokmål» med konstanten 1 og summerte dei.

### 3.2.2. Faglærarrapportar

For å diskutere implikasjonane av språkleg fordeling i lesebøkene ville eg samle informasjon om kva målform det er på tekstane ein les i norskfaget i ungdomsskular med nynorsk som hovudmål. Denne informasjonen kunne eg henta inn gjennom intervju med lærarar og elevar, eller gjennom å observere norsktimar i ulike klasserom. Det ville vore kvalitative innfallsvinklar som kunne gjeve meg djupare forståing for mogelege implikasjonar av språkleg fordeling i lesebøkene, men det ville vore svært tidkrevjande og det ville berre gjeve oss informasjon om korleis det er i nokre få tilfelle (Thagaard, 2013, s. 19). Målet med denne undersøkinga var ikkje å undersøke *korleis* ein arbeider med bøkene i skulen, men å teikne eit bilete av *kva* målform som dominerer i tekstane elevane les, og i *kva grad* tekstane er henta frå lesebøkene. Eg har valt ein kvantitativ innhaldsanalyse for undersøkinga av faglærarrapportar i norsk, som er autentiske dokument, laga av lærarar for elevar på 10. trinn. Faglærarrapportane skal dokumentere kva elevane har arbeidd med på 10. trinn, dei inneheld som regel lister over litterære tekstar elevane har arbeidd med på 10. trinn, og dei er eit grunnlag for munnleg eksamen (Utdanningsetaten, 2015). Faglærarrapportane representerer ikkje røyndommen, men dei er relevante kjelder ut frå føremålet og forskingsspørsmåla til studien. Analysen av rapportane kan danne eit bilete av kva som er vanleg praksis, og dei har gjeve meg høve til å få informasjon om tekstar som er lesne over eit større tidsrom enn eg ville fått gjennom

observasjonar. Dei har også gjort det mogeleg å samle informasjon frå fleire informantar enn eg ville fått gjennom intervju eller observasjonar (Thagaard, 2013, s. 18).

Faglærarrapportane gjev oss ikkje det fulle og heile biletet av kva målform det er på tekstar elevar les i norskfaget. Dei gjev oss informasjon om kva læraren melder om at klassen har lese, ikkje kva dei faktisk har lese. Samla kan rapportane likevel vere med på å danne eit bilete av i kva grad lesebøkene er i bruk i skulen, og kva målform det er på tekstane elevane les. Det beste ville kanskje vore å hente inn faglærarrapportar frå *alle* skular med nynorsk som hovudmål som brukar desse lesebøkene. Det ville gjeve det rettaste biletet av språkleg fordeling mellom tekstar i nynorskelevane sine faglærarrapportar. Dette hadde likevel ikkje vore ei overkomeleg oppgåve innanfor rammene av eit masterprosjekt. Dermed ønskte eg i utgangspunktet å samle inn 20–30 rapportar, ut frå ein tanke om at det ville gje meg eit materiale som var stort nok til å danne eit bilete av vanleg praksis, og til at rapportar med ei fordeling som skilde seg frå resten av materialet, ikkje fekk påverke utfallet i veldig stor grad. Eg hadde også i bakhovudet at eg kunne hente inn fleire rapportar om eg skulle få behov for å auke tilfanget.

Eg valde å gjere eit praktisk utval (convenience sampling), som betyr at forskingsdeltakarane blir selekterte ut frå kor tilgjengelege dei er (Patton, 2002, ss. 241–242). Eg søkte i GSI for å finne fram til ungdomsskular der majoriteten av elevane har nynorsk som hovudmål, i Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Hordaland. Av desse kontakta eg 54 skular via e-post der eg fortalde om undersøkinga mi og oppdraget mitt (vedlegg 3). Eg la vekt på at dei innsende rapportane ville bli behandla anonymt. Det er i tråd med kravet om konfidensialitet, som er eit grunnprinsipp for ein etisk forsvarleg forskingspraksis (Thagaard, 2013, s. 28). Til saman fekk eg inn 29 faglærarrapportar, men eg forkasta fem av dei. I den eine rapporten var ikkje tekstutvalet spesifisert, og fire rapportar var frå skular som nytta andre læreverk enn *Fabel 8–10* og *Kontekst 8–10*. Eg sat då att med 24 rapportar. På grunn av koronaviruset hadde ikkje elevane eksamen våren 2020. Faglærarrapportane er difor frå skuleåret 2018/2019.

Form og innhald i faglærarrapportane varierte mykje, men felles for alle rapportane var at dei viste kompetansemål, tema, og læringsressursar elevane hadde arbeidd med på 10. trinn. Fleire planar hadde spesifiserte leselister over litterære tekstar elevane hadde lese og arbeidd med, og tilvising til bok/sidetal/nettstad. I nokre planar var tekstane integrert i læringsmåla og periodeplanane. Her kan eg ha oversett ein tittel eller to, noko som kan påverke reliabiliteten. Sidan målet med undersøkinga er å gje eit bilete av kva målform som dominerer i tekstutvalet, valde eg å likevel inkludere desse faglærarrapportane i undersøkinga.

I arbeidet med å kartlegge språkleg fordeling i tekstutvalet gjekk eg igjennom tekstitlane i kvar rapport og registrerte kor mange som var på nynorsk eller bokmål, dialekt eller andre nordiske språk (vedlegg 8). Eg registrerte også kva læreverk klassen brukte og om tekstane var henta frå elevane sine lesebøker. I tabellen er faglærarrapportane og skulane anonymiserte, og dei er namngjevne med kvar sin bokstav, frå A til X, i tråd med etisk, forsvarleg forskingspraksis (Thagaard, 2013, s. 28).

Skule	Bokmål	Nynorsk	Anna	Læreverk	Henta frå læreverket
A	18	5		Fabel	Alt
B	24	9	Dansk 1	Kontekst	Alt
C	13	6	Dansk 1 Svensk 1 Dialekt 2	Fabel	Alt

Figur 2: Utdrag som viser registrering av språkleg fordeling mellom tekstane i faglærarrapportane

Eg brukte oversikta frå kartlegginga av lesebøkene for å finne kva språk teksten hadde. Dei tekstane som ikkje var frå tekstsamlingane, fann eg målforma til ved hjelp av Google-søk. Nokre av titlane i rapportane var oppførte på nynorsk, men i oversyna mine frå lesebøkene var dei registrerte som bokmålstitlar. Her gjorde eg eit ekstrasøk i Google for å finne rett målform. Det kan sjølvstundt vere at læraren sjølv har laga eller funne ei nynorsk omsetjing av den aktuelle teksten, men eg har registrert desse tekstane som tekst på den målforma dei er i leseboka til klassen. Denne uvissa kan påverke reliabiliteten i studien, men er truleg for lita til å påverke det endelege resultatet i særleg grad.

### 3.2.3. Intervju med forlagsredaktørar

I kvalitativ forskning er det viktig å gjere prosessen synleg for lesaren. Ved å gjere nøye greie for framgangsmåten for utval, datainnsamling og analyse av data kan ein argumentere for reliabiliteten (Thagaard, 2013, s. 202). Reliabilitet handlar om kor pålitelege funna frå ei undersøking er. Validiteten kan ein forstå som forskinga si gyldigheit. Validitetskrav gjeld heile forskingsprosessen, og forskaren må heile tida må spørje seg om tolkingane verkar gyldige (Thagaard, 2013, s. 204).

Eit kvalitativt forskingsintervju prøver å forstå verda frå intervjupersonane si side (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Det er intervjuaren og den intervjuja som produserer kunnskap saman (ibid., s. 37). Målet med å intervjuje forlagsredaktørar var å samle materiale til å forstå forlagsbakgrunnen for den språklege fordelinga i lesebøkene. Forlagsredaktørar for læreverk i større forlag har økonomiansvaret for læreverket og må vere realistiske og nøkterne i møte med lærebokforfattarane. Dei har også oftast innsikt i og fagleg oversikt over klassetrinna redaksjonsjobben handlar om



(Aamotsbakken, 2003, s. 57). Dei to forlagsredaktørane eg har intervjuet, var begge redaktørar for kvar sine læreverk, *Fabel 8–10* og *Kontekst 8–10* våren 2020. Forlaga har sjølve valt ut informantane etter førespurnad frå meg. Informanten frå *Kontekst* har vore redaktør for læreverket sidan 2006 og hadde god kjennskap til forlaget sin praksis. Informanten frå *Fabel* har arbeidd i forlaget sidan 2007, men ho har fram til nyleg arbeidd med å lage læremiddel for andre språkfag enn norskfaget. Ho var nyttilsett i stillinga som redaktør for *Fabel 8–10* då intervjuet fann stad. Ho hadde vore med på å utvikle nye *Fabel 8* som kom ut hausten 2020, men ho hadde ikkje vore med på å utvikle *Fabel 8–10* (2014). Desse skilnadene i erfaringar med forlaget sin praksis mellom redaktørane, kan påverke validiteten i resultatane i studien. Redaktøren for *Fabel* har færre erfaringar med vurderingar og prioriteringar forlaga har gjort i arbeidet med å lage dei undersøkte lesebøkene, enn redaktøren for *Kontekst* har. Det gjer at svarene redaktøren for *Kontekst* gjev, kanskje er både fyldigare og meir innsiktsfulle enn svarene redaktøren frå *Fabel* gjev. Det beste ville kanskje vere å intervjuet både noverande og tidlegare redaktørar av *Fabel 8–10*, men forlaget opplyste om at alle som hadde arbeidd med *Fabel 8–10* (2014), hadde gått over i nye stillingar, og ikkje var tilgjengelege for intervjuet.

Intervjuet i undersøkinga kan minne om det som blir kalla eliteintervju, intervjuet med personar som er leiande eller har meir kunnskap i ein definert populasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 158). Eit sentralt problem når ein vil gjere eliteintervju, er å få tilgang til intervjupersonane (ibid.). Eg opplevde det som uproblematisk, men eg la til rette slik at informantane skulle ha ei kjensle av kontroll gjennom heile prosjektet, og at dei ikkje skulle ta skade av å delta i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 217). Gjennom heile undersøkinga har eg prøvd å ta omsyn til etiske problemstillingar. Deltakarane har erklært seg innforståtte med at identifiserbar informasjon blir gjort kjend i prosjektet, og godkjent dette (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90), dei fekk intervjuguiden tilsend ei veke på førehand, og eg har sendt dei intervjuutskrifta, slik ho er presentert i studien, og fått henne godkjent frå begge i etterkant. Dei har også hatt tilbod om å trekkje seg på alle punkt i prosessen, noko ingen har gjort.

Før eg gjennomførte intervjuet, sende eg meldeskjema til Norsk senter for forskingsdata (NSD) og fekk godkjent dette (vedlegg 4). I skjemaet informerte eg om at studien ville innehalde bakgrunnsopplysningar som kunne identifisere informantane. I januar registrerte eg ny sluttdato for prosjektet, og fekk dette godkjent. Intervjuguiden var utforma etter traktprinsippet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143) med opne, indirekte spørsmål i starten av intervjuet og meir lukka, direkte spørsmål mot slutten (ibid.) (vedlegg 6). Sjølv om ein av etiske årsaker skal vere forsiktig med å bruke indirekte intervjuteknikkar (ibid., s.144), kom ikkje desse spørsmåla overraskande på intervjupersonane, av di dei allereie kjende til spørsmåla. Nokre av dei lukka spørsmåla var noko konfronterande utforma. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2009, s. 159) kan det vere mogeleg å utfordre

og provosere elitepersonar fordi dei ofte har ein sikker status. Informantar kan av strategiske årsaker velje å halde tilbake informasjon (Thagaard, 2013, s. 203). Forlagsredaktørane i studien kan ha hatt eit ønske om å stille læreverka i eit godt lys eller halde tilbake informasjon som kunne slått negativt ut for dei sjølve eller forlaget dei representerer. Denne uvissa svekker validiteten i studien. Likevel opplevde eg informasjonen dei gav, som truverdig og påliteleg. Spørsmåla i intervjuguiden hadde oppfølgings spørsmål i form av utdjupingar og presiseringar, og meiningane som kom fram, var lite sjølvmotseiande. Det styrker reliabiliteten i resultatane.

På grunn av koronaviruset kunne eg ikkje reise til Oslo for å intervju deltakarane, slik vi først hadde avtala. Eg gjennomførte det eine intervjuet som videointervju, og det andre intervjuet gjennomførte eg utan bilete fordi deltakaren ikkje hadde tilgang til video der ho var. Her mista eg tilgang til ikkje-språkleg informasjon som gestar og ansiktsuttrykk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 160). Denne skilnaden i fysiske omgjevnader gjer at rammene for intervju er ulike, noko som kan påverke reliabiliteten i studien. Fysiske intervju kunne gjeve meg større nærleik til intervjuobjekta (ibid., s. 161), men eg opplevde likevel deltakarane som frie og samtalan som lette. Eg gjorde taleoptak av begge intervju. Det eine intervjuet varte i 33 minutt, og det andre intervjuet varte i 59 minutt. Lydoptaka og transkripsjonane lagra eg på ein privat pc som har vore låst med passord. Dei vil bli sletta når prosjektet er avslutta.

Lydoptaka vart transkriberte i bokmål standardortografi fordi denne ligg nærare talemålet til informantane enn nynorsk gjer, med markering av nokre ikkje-språklege trekk. Data frå transkripsjonane vart bearbeidd og systematisert i tråd med det Kvale og Brinkmann omtalar som «meningsfortetting»: Det som i tråd med problemstilling og teoretisk grunnlag vert sett på som meningsberande, vart attgjeve med få ord (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 212). Før eg starta å systematisere transkripsjonane, las eg gjennom dei nedskrivne intervju fleire gonger for å få oversyn over innhaldet i datamaterialet og noterte korte meldingar og stikkord i margin medan eg las (Høgheim, 2020, s. 203). Deretter koda eg datamaterialet i kortare, deskriptive kodar som «vekkje leselyst», «lite nynorsk tekstutval», «rammer» og «omsetjing» (Høgheim, 2020, s. 204). Ved hjelp av intervjuguiden og kodane frå transkripsjonane kom eg fram til tre kategoriar om forlaga sin praksis knytt til kriterium for tekstutval, fordeling mellom nynorsk og bokmål og leseboka si rolle i literacyopplæringa. Eg sorterte transkripsjonane i ein tabell med tre kolonnar, ein kolonne for kvar kategori, og eg skilde informantane frå kvarandre ved hjelp av kvar sin farge på transkripsjonsteksten. Deretter gjorde eg ein konvensjonell innhaldsanalyse av datamaterialet og trakk ut det eg meinte var essensielt for å få fram forlaget sin praksis for kvar av dei tre kategoriane (Høgheim, 2020, s. 212). Etter at eg hadde skrive ut analysen, jamførte eg han med transkripsjonane

for å vere sikker på at viktige innspel ikkje var utelatne. Enkelte intervjupersonar kan oppleve at det ordrett, munnleg transkriberte språket ser ut som usamanhengande og forvirra tale, og nekte for vidare samarbeid. Sidan informantane skulle godkjenne utskrifta frå intervjuet, valde eg å transkribere dei publiserte delane av opptaka på ein meir samanhengande måte enn dei var i intervjuet. Dette valet var også teke ut frå ei etisk vurdering. Sidan det er mogeleg å identifisere informantane, vil ordrett intervjutranskripsjon kunne medføre uetisk stigmatisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195).

### 3.3. Eit forskingsetisk dilemma

Sjølv om intervjupersonane har godkjent at identifiserbar informasjon blir gjort kjend i prosjektet, og dei har fått lese og godkjenne analysen av intervjuresultata, kan dei oppleve å bli provoserte av tolkingane av resultata (Thagaard, 2013, s. 215). Som tilsett ved Nynorsksenteret med kunnskapar om og interesse for nynorskelevane sin hovudmålliteracy, har ikkje rolla mi som forskar vore heilt uavhengig i dette prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Både problemstillinga og forskingsspørsmåla er farga av kunnskapar og meiningar eg hadde på førehand om nynorskelevane sin tilgang til nynorske tekstar i norskfaget og mogelege implikasjonar av dette. Sjølv om eg har forsøkt å vere så objektiv som råd i analysen, er det mogeleg at tolkingane er påverka av stillinga mi og interessene mine. Ein måte å ta etisk ansvar på, er å arbeide for ei nyansert teoretisk forståing (Thagaard, 2013, s. 217), noko eg har prøvd å gjere i tolkinga ved å vise ei breidde i det teoretiske perspektivet. Dette løyser likevel ikkje dilemmaet knytt til at deltakarane kan oppleve at eg tolkar utsegnene deira i lys av andre kontekstar og perspektiv enn det dei sjølve kanskje meiner er dei mest relevante (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 184). Dilemmaet tyder likevel ikkje at studien går ut over forskingsetiske rammer. Informantane i studien har stilt opp som forlagsrepresentantar med høg og sikker status, og intervjuet kan minne om det som blir kalla eliteintervju. Deltakarane fekk intervjuguiden på e-post ei veke i forkant av intervjuet, og tolkingane i diskusjonen er i samsvar med spørsmåla i intervjuguiden. Målet med granskinga er ikkje å rette merksemd mot enkeltforlag eller enkeltpersonar, men å teikne eit bilete av kva for bakgrunn og vurderingar som ligg til grunn for kva for skriftspråk det er i norskelesebøkene til elevar med nynorsk som hovudmål, og vere eit bidrag i diskusjonen om kva nynorskelevane har, treng og bør ha krav på av digitale og papirbaserte læremiddel.

## Litteratur

- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Tønsberg: Hogskolen i Vestfold.
- Ahmed, Y., & Wagner, R. (2020). A "Simple" Illustration of a Joint Model of Reading and Writing Using Metaanalytic Structural Equation Modeling (MASEM). I R. Alves, T. Limpo, & R. Joshi, *Reading-Writing Connections. Towards Integrative Literacy Science* (ss. 55–75). Cham Switzerland: Springer.
- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I S. Tvitekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving : språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulalder* (ss. 6–17). Oslo: Språkrådet.
- Berge, K., & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Normprosjektet.
- Bjørhusdal, E., & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne 1*, 93–121.
- Blichfeldt, K., & Fløtre, T. (2010). *Kontekst Tekstar 3*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., & Nilsen, M. (2014). *Nye kontekst Tekster 4*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8–10, Basis*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8–10, Tekster 5*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst Tekstar 2*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T., & Larsen, E. (2006). *Kontekst Tekstar 1*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 45–81). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The Dual-Route Approach. I M. J. Snowling, & C. Hulme, *The Science of Reading: A Handbook* (ss. 6–24). Cornwall, UK: Blackwell Publishing.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1991, June). Tracking the Unique effects of Print Exposure in Children: Associations With Vocabulary, General Knowledge, and Spelling. *Journal of Educational Psychology*, ss. 264–274.
- Drivflaadt, E., Fostås, A.-G., Hjulstad, K., Horn, H., Johnsrud, E., Nitteberg, M., & Ommundsen, Å. (2014). *Fabel. Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 8*. Oslo: Aschehoug.
- Eiksund, H. (2011). *Med nynorsk på leselista: Ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag*. (Masteroppgåve). Volda: Høgskulen i Volda
- Eiksund, H. (2017). Eitt språk - to kompetansar. Føresetnader for sidemål. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningfag* (ss. 258–283). Oslo: Samlaget.

- Eiksund, H. (2020). Å kunne skilje bokmål frå dialekt - Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjette til tiande trinn. *Maal og Minne*, 112(1), ss. 27-64. Henta frå <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/180>
- Forskrift til opplæringslova*. (2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>[12.04.2021]
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilsen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel. Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 10*. Oslo: Aschehoug.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilsen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel. Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 9*. Oslo: Aschehoug.
- Fretland, J. O. (2015). "Vi analyserar økningen i isokvanter". Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H. Eiksund, & J. O. Fretland, *Nye røyser i nynorskforskinga* (ss. 176–187). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020, 02). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, ss. 85–99.
- Garcia, J., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessor characteristics influence the strength of relationship in English. *Review of Educational Research*, 84, ss. 887–898.
- Gee, J. P., & Hayes, R. E. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jiménez, J., Garcia, E., Naranjo, F., de León, S., & Hernández-Cabrera, J. (2020). An Analysis and Comparison of Three Theoretical Models of the Reading-Writing Relationships in Spanish-Speaking Children. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. Joshi, *Reading-Writing Connections: Toward Integrative Literacy Science* (ss. 35–55). Cham, Switzerland: Springer.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kim, Y.-S. G. (2020). Interactive Dynamic Literacy Model: An Integrative Theoretical Framework for Reading-Writing Relations. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Editors, *Reading-Writing Connections Towards Integrative Literacy Science* (ss. 11–34). Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Krumsvik, R. (2014). *Om forskningsdesign og kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lervåg, A., Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2018, september 7.). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, ss. 1821–1838.

- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>[03.03.2021].
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myklebust, T., & Fretland, J. (2020, 4). Kan førekomsten av nokre spesielle feiltypar predikere den samla førekomsten av rettskrivings- og bøyingsavvik i nynorsktekstar? Ein statistisk analyse. *Nordic Journal of Literacy Research*, ss. 1–17.
- Nordal, A. L. (2017). Meir nynorsk for nynorskelevane. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningfag* (ss. 239–257). Oslo: Samlaget.
- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B., Rindal, H., & Nitteberg, M. (2020). *Fabel 8*. Oslo: Aschehoug.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3. utg.)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Proba Samfunnsanalyse. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Rapport 2014-07. Henta frå [http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-avnynorsk-som-hovedmal\\_med-justerte-tabeller.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-avnynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf) [12.04.2021].
- Shanahan, T. (2020). Foreword . I R. A. Alves, T. Limpo, & J. R. Malatesha, *Reading-Writing Connetions Towards Integrative Literacy Science* (ss. v–viii). Cham, Switzerland: Springer.
- Share, D., & Shalev, C. (2004, 17). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, ss. 769–800.
- Språkrådet. (1999). *Godt språk i lærebøker. Rettleiing i lærebokarbeid*. Oslo: Norsk språkråd.
- Stanovich, K. E. (1986, 4). Matthew-effects in reading: Some consequences om individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research Quarterly*, ss. 360–406.
- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*. Henta mars 16, 2020 frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>[16.03.2021]
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 06 22). Henta frå Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/ferdigheiter-i-norskfaget/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Eksamensrettleiing - om vurdering av eksamenssvar*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsetaten i Oslo kommune. (2015). *Retningslinjer for eksamensavvikling i Osloskolen*. Oslo: Oslo kommune Utdanningsetaten.
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivingsstudier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever. Doktoravhandling*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofiske fakultetet.

Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar av språkbortval i randsoner.  
*Målbryting*, 10, ss. 77–99.

## Fylgjebrev

Artikkelen «Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg formidling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen» i denne masteroppgåva kan vere aktuell for det vitenskaplege tidsskriftet *Skriftkultur*. Tidsskriftet er ein eigen vitenskapleg skriftserie som er etablert av Forskargruppe for skriftkulturar ved Høgskulen i Volda. Forskargruppa har særleg auge for den nynorske skriftkulturen innanfor fleire forskingsdisiplinar, samtidig som nynorsk skriftkultur står i sentrum. Gruppa er open og inkluderande for alle som er interesserte i forskning på det skriftkulturelle feltet, og eit par gonger i året skipar gruppa til Fagleg forum. Der får ein høve til å leggje fram idear eller meir eller mindre ferdige utkast til artiklar eller forskingsprosjekt, og det blir framheva at terskelen for å leggje fram idear eller utkast i gruppa skal vere låg.

For at ein artikkel skal vere aktuell for tidsskriftet, må mellom anna fylgjande retningslinjer vere oppfylte, i tillegg til generelle formelle og akademiske krav:

- Artikkelen har eit emne som passar inn i det aktuelle nummeret av skriftserien som heilskap
- Artikkelen presenterer ny kunnskap og er original (sjølvutvikla og ikkje publisert før)

Som ein hovudregel skal artikkelen vere skriven på nynorsk, og alle artiklar skal ha eit samandrag på inntil 150 ord og 4–6 nøkkelord. Dersom artikkelen er skriven på eit nordisk språk, skal forfattaren også skrive ein engelsk versjon av samandraget. Innsende manuskript skal vere inntil 7500 ord per artikkel, utan referanseliste og engelsk samandrag. Artikkelen skal vere skriven i Times New Roman med 12 pkt. skriftstorleik og 1,5 linjeavstand.

Første utgåve av *Skriftkultur* vart gitt ut i 2019 med tittelen *Skriftkulturar i ei brytningstid*. Andre utgåve av tidsskriftet kom i 2020 med tittelen *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge*. Tredje utgåve er under arbeid og kjem ut i 2021, medan 4. utgåve, *Form og formidling av nynorsk skriftkultur*, kjem ut i 2022. Det eine av dei to temaa i dette tidsskriftet, *Formidling av nynorsk skriftkultur*, kan gjere artikkelen min aktuell for det fjerde nummeret:

I denne utgåva ønskjer redaksjonen å fokusere på korleis nynorsken blir formidla gjennom til dømes skulen eller ulike medium som bøker. Granskinga mi er aktuell for nummeret fordi ho handlar om formidling av nynorske tekstar i norskfaget i ungdomsskular der elevane har nynorsk som hovudmål. Funna frå studien min viser at nynorskelevane møter nynorske tekstar i norskfaget, i stor grad gjennom skulen sine lesebøker, men at nynorske tekstar i liten grad blir formidla både i lesebøkene og i klasserommet jamført med tekstar på bokmål. Funna presenterer også intensjonar, rammer og føringar forlaga arbeider etter når dei utviklar lesebøkene. Dette materialet byr på innsikter i ein praksis som til no har vore lite undersøkt. Det teoretiske fundamentet i artikkelen viser at



leseeksponering og aktuelle, nynorske tekstar kan vere viktige faktorar for å nå måla om at elevane skal meistre den nynorske språknorma og bli glade i den nynorske tekstkulturen. I diskusjonen løftar eg nye, teoretiske perspektiv inn i ein diskusjon om nynorskelevane si utfordring med bokmålsnorma. Artikkelen min verkar aktuell for denne utgåva av *Skriftkultur* fordi han bidreg med innsikter om nynorsken sin plass i norskfaget sine tekstar og kva implikasjonar tekstutvalet kan ha for elevane med nynorsk som hovudmål.

Ulsteinvik, 12.05.2021

Liv Astrid Skåre Langnes

## Artikkel

### **Nok tilfang på begge målformer?**

### **Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen**

#### **Samandrag**

Denne artikkelen presenterer for det første ei gransking av språkleg fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i nynorske lesebøker for to norskverk ungdomsskulen, *Fabel 8–10* og *Kontekst 8–10*, og i faglærarrapportar frå skular med nynorsk som hovudmål som brukar dei aktuelle bøkene. For det andre vert bakgrunnen for dei to læreverkforlaga sin praksis for utval av tekstar til lesebøkene presentert som resultat frå kvalitative intervju med forlagsrepresentantar. Dei undersøkte lesebøkene har om lag 1/3 tekstar på nynorsk jamført med 2/3 på bokmål, og den språklege fordelinga i faglærarrapportane er tilsvarande. Forlaga meiner det er læreplanen og ikkje lesebøkene som skal vere styrande for kva elevane skal lese for å nå kompetansemåla. Implikasjonar av den språklege fordelinga for nynorskelevane si meistring av den nynorske språknorma blir drøfta i lys av teoriar om samanhengar mellom leseeksponering og literacy.

Nøkkelord: Leseeksponering, nynorsk, literacy, hovudmål, lesebøker, ungdomsskule

Keywords: Print exposure, *Nynorsk*, literacy, main language, literature textbooks, secondary school

#### **Tema og forskingsspørsmål**

Elevar i norsk grunnskule har rett til læremiddel på hovudmålet sitt i alle fag utanom norskfaget (Forskrift til opplæringslova, 2006). I norskfaget skal elevane lese skjønnlitteratur og sakprosa på både bokmål og nynorsk (LK20), og i norskverka sine lesebøker, også kalla tekstsamlingar, finn vi tekstar på begge målformene. Fleire av lesebøkene har eigne nynorskutgåver, bøker som er omsette og tilpassa elevar med nynorsk som hovudmål. Nokre lesebøker er fellesutgåver og skal passe for både bokmålelevar og nynorskelevar. I opplæringslova (1998) § 9–4 heiter det at «lesebøkene i norskfaget i grunnskulen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk». I denne granskinga undersøker eg den språklege fordelinga mellom nynorsk og bokmål i *lesebøkene* til to nynorske læreverk i norsk, og eg undersøker kva målform det er på tekstane i tekstutvalet i faglærarrapportar for elevar på 10. trinn ved nynorskskular som brukar desse

læreverka i norskfaget. Eg intervjuar også forlagsredaktørane for verka om språkfordelinga i lesebøkene og forlaga sin praksis.

Ifølgje læreplanen (LK20) og eksamensrettleiinga i norsk (Udir, 2021) kan ein forvente at elevar på 10. trinn meistrar formelle krav til hovudmålet noko betre enn sidemålet, men i fleire samanhengar har det blitt peika på at mange nynorskelevar meistrar bokmål betre enn nynorsk (Brunstad, 2020; Eiksund, 2017; Nordal, 2017; Wold, 2019), og at tekstane deira har stor grad av normavvik grunna bokmålssamafall (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). Ei av forklaringane er at nynorskelevane er meir eksponerte for bokmål enn nynorsk gjennom det dei les og det dei høyrer (Eiksund, 2011; Wold, 2019; Brunstad, 2020), og at dei treng å lese mykje nynorsk for å bli trygge i nynorsknorma (Sønnesyn, 2018; Eiksund, 2017; Fretland, 2015). Elevane sjølve melder også at dei møter mindre og mindre nynorsk i skulen gjennom skuleløpet (Proba, 2014). Påstandane om at nynorskelevane blir lite eksponerte for hovudmålet sitt, og hypotesar om mogelege implikasjonar av det, gjer at føremålet for denne studien er å granske bakgrunnen for og implikasjonane av den måten som tekstar på nynorsk og bokmål er fordelte på i nynorske lesebøker i ungdomsskulen. Dette føremålet skal undersøkast ved hjelp av desse forskingsspørsmåla:

1. Korleis er den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål i lesebøker for elevar i ungdomsskulen med nynorsk som hovudmål?
2. Korleis er den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål i faglærarrapportar i norsk for elevar på 10. trinn med nynorsk som hovudmål?
3. Kva er forlagsbakgrunnen for denne språklege fordelinga?
4. Kva for implikasjonar kan den språklege fordelinga ha i lys av teoriar om literacy?

Studiar og observasjonar har vist at det er stort bokmålstilfang i norske lesebøker (Askeland, 2009; Språkrådet, 2006), og at læraren stort sett brukar læreboka med tilhøyrande ressursar når elevane skal lese tekstar i norskfaget (Kjelen, 2013; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), og ein argumenterer for at det i realiteten er forlaga og lærebokforfattarane som avgjer kva elevane på ungdomstrinnet skal lese i skulen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). I norsk kontekst er det lite forskning på korleis læreplanar påverkar tekstutvalet, og i kva grad forlaga styrer det som blir lese gjennom val og prioriteringar i læreverka (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Høyringsforslaget frå utvalet til ny opplæringslov (NOU, 2019) ønskjer å fjerne kravet i § 9–4 om «nok tilgang til begge målformer» fordi læreplanen skal vere styrande for kva læremiddel som er nødvendig for eigna læring og for å nå kompetansemåla (ibid., s. 393). I denne studien undersøker eg om den språklege fordelinga i

lesebøkene heng saman med den språklege fordelinga i det samla tekstutvalet som elevane møter i norskfaget. Kunnskapen som kjem fram i intervju med forlagsredaktørar, blir brukt for å diskutere forlagsbakgrunnen for den språklege fordelinga i lesebøkene.

For å diskutere om og kvifor elevar treng å lese mykje nynorsk for å bli trygge nynorskbrukarar, brukar eg internasjonal forskning om samanhengar mellom lesing og skriving, og om kva rolle leseeksponering kan spele i utviklinga av literacy. Eg har det ein kan kalle ei smal, funksjonell tilnærming til literacy, og definerer omgrepet som evna til å lese og skrive verbal tekst (Gee & Hayes, 2011, s. 14).

### **Teoretisk bakgrunn**

For å motivere kvifor eg granskar språkleg fordeling i lesebøkene, og for å kunne drøfte implikasjonar, nyttar eg teoriar om leseutvikling og om kva rolle leseeksponering har for å utvikle leseforståing og skriveferdigheiter. Utgangspunktet er to vanlege syn på lesing og skriving som fortel oss noko om ferdigheiter og delferdigheiter ein treng for å lese og skrive: *The simple view of reading* og *The not-so-simple view of writing*. Den *interaktive, dynamiske literacy-modellen* integrerer desse to syna og viser at lesing og skriving deler mange felles kompetansar. Det gjer at utvikling av leseforståing kan gje betre skriveferdigheiter og motsett. Eg viser også til teoriar om korleis ein utviklar ferdigheitene avkoding og språkleg forståing gjennom lesing i seg sjølv, noko som igjen kan påverke ferdigheiter ein treng for å skrive. Til slutt presenterer eg nyare studiar om teksttypar og sjangrar som kan fasilitere leseengasjement og literacy-utvikling for ungdom.

#### *Felles kompetansar*

Sjølv om det kan verke opplagt at lesing og skriving heng tett saman, har det inntil nyleg vore forska lite på samhengane mellom lesing og skriving for den som skal lære seg eit skriftspråk (Shanahan, 2020, s. v). Dei siste fire tiåra har det vakse fram ein forskingsdisiplin som undersøker desse samhengane, på tvers av språk og ortografiar (Shanahan, 2020; Ahmed, Wagner & Lopez, 2014) Dei fleste studiane innanfor forskingsfeltet avdekkjer at lesing og skriving heng tett saman, og biletdiagnostiske studiar viser at lesing og skriving aktiverer overlappende område i hjernen (Ahmed et al., 2014, s. 414). Vidare har intervensjonsstudiar vist at leseopplæring har positiv effekt på skriving, og at skriveopplæring har positiv effekt på lesing (ibid.). Ein av pionerane innanfor denne forskingsdisiplinen, Timothy Shanahan, summerer opp kva ein har lært så langt: Lesing og skriving heng saman, og det vi lærer frå lesing, kan vi bruke i skriving og omvendt (Shanahan, 2020, s. vii). Den leiande forklaringa på at lesing og skriving heng saman, er at desse ferdigheitene byggjer på

felles kompetansar (Abbott, Berninger, & Fayol, 2010; Graham, 2020; Jiménez, Garcia, Naranjo, de León, & Hernández-Cabrera, 2020; Shanahan, 2020; Kim, 2020).

### *The simple view of reading and writing*

Eit syn på leseforståing som har fått mykje merksemd og etter kvart solid feste i teoriar om lesing (Kim, 2020), er *The simple view of reading* (Gough og Tunmer 1986; Hoover og Gough 1990). Den sentrale ideen i dette synet er at leseforståing i hovudsak er sett saman av to delar: avkoding og språkleg forståing. Leseforståing er med andre ord avhengig av evna til å avkode ord og til å forstå munnleg språk. Denne forståinga av lesing er robust på tvers av språk med varierende ortografisk djupne og transparens (Florit & Cain, 2011; Kim, 2020; Garcia & Cain, 2014; Lervåg, Melby-Lervåg & Hulme, 2018). Modellen har fått kritikk for å vere for enkel til å forklare kompliserte prosessar som er involverte i leseforståing, særleg fordi viktige komponentar som til dømes ordforråd, grammatiske kunnskapar og bakgrunnskunnskap også er sentrale for leseforståinga (Kim, 2020, s. 12).

Eit tilsvarande syn på skriveferdigheiter er *The simple view of writing* (Juel, Griffith, & Gough, 1986). I denne modellen blir skrivning skildra som ein prosess sett saman av to ferdigheiter: idear og staving. Modellen vart seinare utvida til å omhandle arbeidsminne, skrivinga sin utøvande funksjon og å skrive flytande. Den utvida modellen blir kalla *not-so-simple view of writing* (Kim, 2020, s. 13). Også munnleg språk spelar ei viktig rolle i desse modellane fordi både idear og tekstskaping må gjennom det munnlege språket før det blir omsett til skrift (Kim, 2020, ss. 13–14). Både *The simple view of reading* og *not-so-simple view of writing* er utgangspunkt for fleire modellar som forklarar samanhengar mellom lesing og skrivning (Kim, 2020; Jiménez et al., 2020; Ahmed & Wagner, 2020).

Ein slik modell er den *interaktive, dynamiske literacymodellen* (Kim, 2020). Modellen viser eit isfjell som flyt i havet, og toppen av isfjellet er lesing (avkoding og forståing av skriven tekst) og skrivning (staving og produksjon av skriven tekst). Under havoverflata ligg den største delen av isfjellet, med felles språklege og kognitive kompetansar, som gjer det mogeleg å lese og skrive (ibid., s. 19). Både leseforståing og skriveferdigheiter spelar på kunnskapar om fonologi, ortografi og morfologi og på munnlege kompetansar som ordforråd, grammatisk kunnskap og talemåtar. Sjølv om både lesing og skrivning spelar på like kunnskapar og evner, er dei likevel skilde frå kvarandre. Lesing er ei reseptiv oppgåve, og målet er å avkode og forstå det avgrensa materialet ein har framføre seg. Skrivning er ei produktiv ferdigheit som krev at ein stavar og genererer tekst, og i tillegg har ein mange fleire

mogelegheiter og val å manøvrere mellom. Kompetansane dei deler, bidreg i leseutviklinga og skriveutviklinga på kva sine måtar (ibid).

### *Avkoding av ord*

Det har vore stor semje mellom forskarar om at det er to hovudprosessar som går inn i avkodingsprosessen når vi les ord. Desse modellane blir kalla *dual-route-modellar* eller tovegsmoellar for lesing (Coltheart, 2005, s. 6). Modellane peikar på to måtar som fører til at ein lesar kan avkode ord inn i leksikon, det lageret av språkleg kunnskap og ordforråd som er lagra i langtidsminnet til lesaren (Lyster, 2011, s. 49). Lesaren kan nå leksikon ved å lese ordet via ein indirekte veg. Då vert ordet koda om fonem for fonem og kopla til lyden eller ordet som er lagra i leksikon (ibid., s. 48). Ein kan også nå leksikon via ein direkte veg. Då nyttar lesaren ein ortografisk strategi der fleire bokstavar blir identifiserte som ein struktur og får ein såkalla direkte veg inn i leksikon. Bruk av ortografisk strategi byggjer på kunnskapen lesaren har lagra i leksikonet sitt om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar (ibid.). Ein modell om *sjølv læring gjennom lesing* går ut frå at vi kan lære ortografiske strukturar gjennom lesing. Ein lesar som greier å avkode ein tekst, vil gjennom lesing i seg sjølv vere i stand til å tileigne seg detaljerte, ortografiske representasjonar som er nødvendige for å kjenne att ord og for å lære seg å lese flytande (Share & Shalev, 2004, s. 770). Hypotesen er verifisert for fleire språk, alfabet og ortografiar (ibid., 771). Studiar har også vist at barn gjennom lesing lærer ortografiske mønster som dei tek i bruk når dei skriv. Mykje eksponering av skriven tekst hjelper barn til å skrive og stave ord korrekt (Jiménez et al., 2020; Cunningham & Stanovich, 1991).

Sjølv om nynorsk og bokmål er rekna for å vere lingvistisk like og delvis transparente skriftspråk (Arnesen, et al., 2016, s. 178), skil ortografiske og syntaktiske strukturar dei to skriftspråka frå kvarandre. I nynorsk er det til dømes meir diftongar enn i bokmål (*feitt, haust*), meir bruk av j etter g og k (*mykje, leggje*), annleis vokalisme i enkeltord (*bare – berre, vold – vald*), annleis konsonantisme i enkeltord (*havn – hamn, regning – rekning*) og konsonantbindinga *kv-* i staden for *hv-* i spørjeord (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). I tillegg har nynorsk anna bøyning enn bokmål i store ordklassar som substantiv og verb (ibid.). Elevane treng å ofte møte ortografiske og morfologiske strukturar som er typiske for sitt skriftspråk, for at avkoding av ord med slike strukturar skal få ein effektiv, direkte veg inn i leksikon. Det er ikkje mogeleg å oppnå feilfri og automatisk ordavkoding utan omfattande leseeksponering (Bråten, 2007, s. 48). Gjennom omfattande øving blir det mindre og mindre nødvendig å vere medviten rundt ordavkodinga (ibid). Dei

fleste elevar i ungdomsskulealder er på eit nivå der dei les flytande. Då vil ein ha energi til å rette merksemd mot andre komponentar i forståingsprosessen (Garcia & Cain, 2014; Lervåg et al., 2018).

### *Språkleg forståing*

Samanhengen mellom ordavkodingsferdigheiter og leseforståing er godt dokumentert (Bråten, 2007; Kim, 2020; Garcia & Cain, 2014; Lervåg et al., 2018). Denne samanhengen er ekstra sterk i barneskulealder. Det ser ut til at ein av dei viktigaste grunnane til dårleg leseforståing på dette trinnet, er problem med å avkode ord flytande (Garcia & Cain, 2014, s. 92). På ungdomstrinnet, når avkoding går relativt automatisk, er språkleg forståing den viktigaste faktoren for leseforståinga (Lervåg et al., 2018; Bråten, 2007; Florit & Cain, 2011, Stanovich, 1986). Lesestimulerande tiltak mot denne målgruppa bør leggje vekt på arbeid med språkleg forståing og det mangfaldet av språkrelaterede evner som er involvert i denne forståinga (Lervåg et al., 2018, s. 1835). Sentrale komponentar for språkforståinga er ferdigheiter som ordforråd og grammatisk kompetanse (Kim, 2020; Lervåg et al., 2018; Garcia & Cain, 2014).

Ordforrådet påverkar både ordavkodinga og den språklege forståinga, og er difor ein sentral, indirekte komponent for leseforståinga (Kim, 2020; Garcia & Cain, 2014). Barn som har lite adekvat vokabular, les sakte og mindre og har som resultat ei seinare utvikling av ordkunnskap, som igjen fører til dårlegare leseevne (Stanovich, 1986; Cunningham & Stanovich, 1991). Barn som les godt og har godt ordforråd, vil lese meir, lære fleire tydingar av ord og igjen lese endå betre (ibid.). Delar av det nynorske leksikonet skil seg frå bokmål, og i nynorske elevtekstar finn ein fleire døme på at elevane nyttar leksem som berre er i tråd med bokmålsnorma, ikkje med nynorsknorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). Studiar har vist at elevar som har blitt eksponerte for mange leseerfaringar, ikkje berre får betre leseforståing, dei oppnår også høgare resultat på skriveprøver og har betre skriveferdigheiter innanfor både staving og skrivekvalitet (Jiménez et al., 2020, s. 36; Graham et al., 2018b, s. 269). Det å lese er i seg sjølv ein viktig bidragsytar til utviklinga av mange språklege og kognitive evner (Stanovich, 1986).

### *Litteratur som gjev leselyst*

Elevar som les på fritida, og elevar som uttrykkjer at dei likar å lese, viser betre skulefaglege prestasjonar enn dei som ikkje likar å lese (Mol & Jolles, 2014). Fleire studiar viser at leseferdigheitene til ungdommar ofte profitterer på å lese nyare, skjønnlitterære tekstar som er skrivne for dei, framfor å lese vaksenlitteraturen som tradisjonelt har blitt brukt i skulen (Martin-Chang, Kozak, & Rossi, 2020; Glenn, Ginsberg, & King-Watkins, 2016). Det ser ut



som om ungdommar les ungdomstekstar grundigare og med større engasjement, mellom anna fordi dei kan relatere tekstane til eigne liv og erfaringar (Martin-Chang et al., 2020, s. 755). Dette kan vere viktig for å halde fram med lese- og skriveutviklinga, og det kan kanskje også auke engasjementet, som igjen kan betre staveferdigheitene, leseferdigheitene og leseflyten (ibid., s. 742). Ein studie viste at ungdommar som kjende att mange barne- og ungdomsforfattarar, hadde god lese- og staveevne og god lesefart av enkeltord. Det same mønsteret var anten svakare eller fråverande for dei som stort sett kjende til vaksne forfattarar eller forfattarar av sakprosa (ibid.). Elevane som kjende att mange forfattarar for barn og ungdom, kjende også att mange forfattarar for vaksne. Det kan sjå ut som at den beste måten å få barna til å lese vaksenlitteratur på, er å gje dei den litteraturen dei kjenner seg dregne mot å lese (ibid., s. 753). Å tilby elevane populære boktitlar kan sjå ut til å auke motivasjonen og, i ei ideell verd, sparke i gang ei interesse for lesing som varer utover skuletida (ibid., s. 755).

## **Metode**

Materialet for studien er samla inn gjennom tre ulike undersøkingar. Den eine undersøkinga er ein kvantitativ analyse av den språklege fordelinga mellom bokmål og nynorsk i lesebøkene og eksempletekstane til to nynorske læreverk i norsk for ungdomsskulen. Den andre undersøkinga er ein analyse av språk og målform i tekstutvalet i 24 faglærarrapportar i norsk frå ungdomsskular som brukar desse læreverka, og der nynorsk er hovudmålet. Den tredje undersøkinga er kvalitative intervju med redaktørar av dei to norskverka eg har kartlagt. Gjennom intervjuja undersøker eg kva som er forlagspraksis for samling og presentasjon av tekstar til nynorskelevane sine læreverk.

### *Lesebøkene – utval og analysemetode*

Dei to læreverka i kartleggingsundersøkinga er to nynorske norskverk som var mykje brukte i ungdomsskulen då eg gjorde undersøkingane våren 2020, *Fabel 8–10* frå Aschehoug og *Kontekst 8–10* frå Gyldendal (heretter kalla *Fabel* og *Kontekst*). Begge verka fekk nye lærebøker og lesebøker etter Fagfornyninga hausten 2020. Sidan faglærarrapportane og intervjuja er relaterte til læreverk som var i bruk i skulen skuleåra 2018/2019 og 2019/2020, er lesebøkene som var i bruk før LK20, også med i kartlegginga. I tillegg har eg kartlagt nye lesebøker som er i bruk skuleåret 2020/21, etter innføringa av ny læreplan.

Læreverka har fleire komponentar, til dømes grunnbok (også kalla lærebok eller basisbok), lesebok (tekstsamling), lærarrettleiing og digitale ressursar. I denne granskinga undersøker eg lesebokkomponentane til læreverka, og eg kallar komponentane *lesebøker*, sjølv om nokre ikkje er frittståande bøker. Læreverket *Fabel* har lesebok og grunnbok samla i



same bok, læreverket *Kontekst* har ei grunnbok og fleire lesebøker. Eg har konsentrert meg om å kartleggje nynorsktekstar jamført med bokmålstekstar i *lesebøkene*, *digital tekstbank* (Fabel) og *eksempeltekstane* i nye grunnbøker (2020), og lesebøkene merka med \* er fellesbøker for bokmåselevar og nynorskelevar:

- *Fabel 8–10*, Aschehoug Undervisning: *Fabel 8* (Ommundsen, et al., 2020), *Fabel 8* (Drivflaadt, et al., 2014), *Fabel 9* (Fostås, et al., 2014), *Fabel 10* (Fostås, et al., 2014) og *Tekstbanken for ungdomsskolen\** (digital ressurs Fabel).
- *Kontekst 8–10*, Gyldendal Undervisning: *Tekstar 1* (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006), *Tekstar 2* (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006), *Tekstar 3* (2010) (Blichfeldt & Fløtre, 2010), *Tekstar 4\** (Blichfeldt & Nilsen, 2014), *Tekstar 5\** (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2020) og *Kontekst Basis 8–10\** (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2020). Digital tekstbank til læreverket *Kontekst* blir lansert i august 2021.

Eg har kartlagt tekstmengda i lesebøkene på to måtar: Først registrerte eg talet på sider. Denne registreringa viser språkleg fordeling i sjølve tekstmengda i lesebøkene til dei to norskverka. Sidan faglærarrapportane berre spesifiserer tekstar, har eg også registrert språkleg fordeling mellom tekstar i lesebøkene, slik at eg kan jamføre desse tala med faglærarrapportane.

I arbeidet med å kartleggje lesebøkene gjekk eg igjennom bøker og nettressurs og registrerte talet på sider med nynorsktekstar jamført med talet på sider med tekstar på bokmål, svensk og dansk. Eg registrerte tittel, forfattar og sjanger for kvar tekst i ein tabell, om teksten var på nynorsk, bokmål, dialekt, svensk, dansk eller samisk, og om teksten var omsett frå andre språk eller målformer (vedlegg 1 og 2). I tillegg registrerte eg kor mange sider teksten var på. Eg registrerte berre brødtekst, det vil seie at eg trekte frå illustrasjonar og metatekstar (forfattarpresentasjonar, oppgåver og skildring av epoke eller sjanger). Tittelblad, kolofonside, innhaldsliste og register er heller ikkje rekna med. Det er altså berre sakprosaetekstane og dei skjønnlitterære tekstane skrivne av andre, som er talde opp i innhaldsanalysen.

Figur 1: Døme på tabell frå teljing av «Tekstbanken for ungdomsskolen» (Aschehoug)

Tekst	Forfattar	Sjanger	Bokmål (sider)	Nynorsk (sider)	Omsett	Anna språk/dialekt
Et stygt barndomsminne	Bjørnstjerne Bjørnson	Forteljing	2,5			
Som barn gikk jeg lykkelig	Mari Boine	Lyrikk	0,5		samisk	
<a href="#">Jag vil möta</a>	Karin Boye	Lyrikk				Svensk (0,5)
<a href="#">Um å bera</a>	Jan Magnus Bruheim	Lyrikk		0,5		
Påkledningsværelset	Bill Bryson	Artikkel	2		Engelsk	
Grisen	Lars Saabye Christensen	Novelle	6			

Etter at eg registrerte lesebøkene, summerte eg kor mange av tekstsidene og tekstane i kvar læringsressurs som var på nynorsk og bokmål (vedlegg 7).

#### *Faglærarrapportar – utval og analysemetode*

Dei 24 faglærarrapportane i studien kjem frå eit utval nynorskskular som har brukt eit av dei to aktuelle læreverka skuleåret 2018/2019. Ein faglærarrapport skal dokumentere kva elevane har arbeidd med på 10. trinn, og er eit grunnlag for munnleg eksamen. I rapportane finn ein oftast litteraturlister som viser kva for litterære tekstar elevane har arbeidd med på 10. trinn (Utdanningsetaten, 2015). Faglærarrapportane gjev oss ikkje det heile og fulle biletet av kva tekstar elevane les i norskfaget, men samla kan rapportane vere med på å danne eit bilete av i kva grad lesebøkene er i bruk i skulen og kva målform det er på tekstane elevane les. På grunn av koronaviruset og avlyst eksamen våren 2020, er rapportane frå skuleåret 2019/2020.

Eg søkte i GSI for å finne fram til ungdomsskular der majoriteten av elevane har nynorsk som hovudmål, i Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Hordaland. Av desse kontakta eg 54 skular på e-post (vedlegg 3). Eg la vekt på at dei innsende rapportane ville bli behandla anonymt. Til saman fekk eg inn 29 faglærarrapportar, men forkasta fem av dei: I den eine rapporten var ikkje tekstutvalet spesifisert, og fire rapportar var frå skular som nytta andre læreverk enn *Fabel* og *Kontekst*. Eg sat då att med 24 rapportar.

I arbeidet med å kartleggje språkleg fordeling i tekstutvalet gjekk eg igjennom tekstitlane i kvar rapport og registrerte kor mange som var på nynorsk eller bokmål, dialekt eller andre nordiske språk, i ein tabell (vedlegg 8). Eg registrerte også om denne teksten var henta frå elevane sine lesebøker. I tabellen er faglærarrapportane og skulane anonymiserte, og dei er namngjevne med kvar sin bokstav, frå A til X.

Figur 2: Utdrag som viser registrering av språkleg fordeling mellom tekstane i faglærarrapportane

Skule	Bokmål	Nynorsk	Anna	Læreverk	Henta frå læreverket
A	18	5		Fabel	Alt
B	24	9	Dansk 1	Kontekst	Alt
C	13	6	Dansk 1 Svensk 1 Dialekt 2	Fabel	Alt

Eg brukte stort sett oversikta frå kartlegginga av lesebøkene for å finne kva språk teksten hadde. Målforma til dei tekstane som ikkje var frå tekstsamlingane, fann eg ved hjelp av Google-søk.

### *Intervju med forlagsredaktørar*

Dei to forlagsredaktørane eg har intervjuja, var begge redaktørar for kvar sine læreverk, *Fabel* og *Kontekst*, våren 2020. Informanten frå forlaget til *Kontekst* har vore redaktør for alle lesebøkene til forlaget i studien, medan informanten frå forlaget til *Fabel* berre har vore redaktør for nye *Fabel 8* (2020). Deltakarane har erklært seg innforståtte med at identifiserbar informasjon blir gjort kjend i prosjektet, og godkjent det (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Dei har fått tilbod om sitatsjekk i etterkant, og dei har hatt tilbod om å trekkje seg på alle punkt i prosessen, noko ingen har gjort.

Informantane fekk intervjuguiden på e-post om lag ei veke før intervjuet (vedlegg 6). Intervjuguiden hadde 18 spørsmål, og hovudtematikken er kriterium forlaga arbeider etter når dei vel ut tekstar for tekstsamlingane, og kva rolle dei meiner tekstsamlinga skal ha i nynorskelevane si literacyopplæring i norskfaget.

Eg gjennomførte det eine intervjuet som videointervju, og det andre intervjuet som telefonintervju. Eg gjorde taleopptak av begge intervjuja. Det eine intervjuet varte i 33 minutt, og det andre intervjuet varte i 59 minutt. Lydopptaka vart transkriberte i bokmål standardortografi fordi den ligg nærare talemålet til informantane enn nynorsk gjer, med markering av nokre ikkje-språklege trekk. I transkripsjonen, og i attgjevinga av sitat i resultatdelen, gjeld følgjande transkripsjonsnøkkel:

Figur 3: Transkripsjonsnøkkel

...	Nøling/pause
[...]	Utelating av tekst

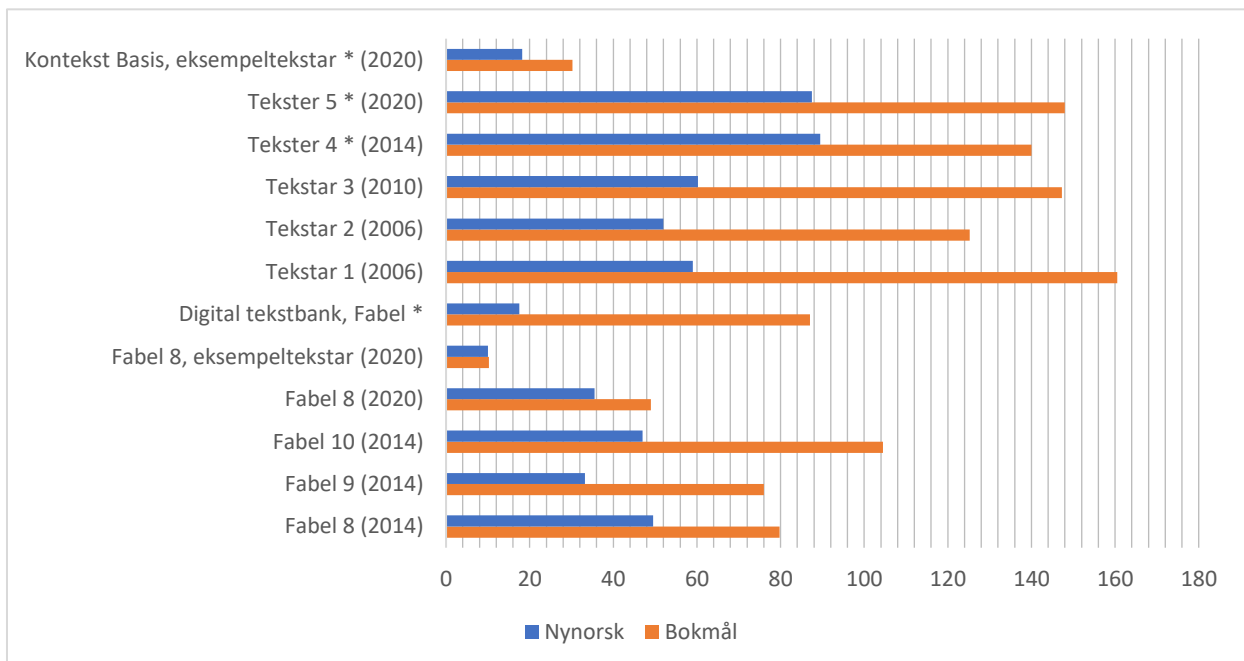
Data frå transkripsjonane vart bearbeidd og systematisert i tråd med det Kvale og Brinkmann (2009, s. 212) omtalar som «meningsfortetting»: Det som i tråd med problemstilling og

teoretisk grunnlag vert sett på som meiningsberande, vart attgjeve med få ord (ibid.). Datamaterialet koda eg i deskriptive kodar som «vekkje lese lyst», «lite nynorsk tekstutval» og «rammer» (Høgheim, 2020, s. 204). Ved hjelp av intervjuguiden og kodane frå transkripsjonane sorterte eg transkripsjonane i tre kategoriar om forlaga sin praksis knytt til kriterium for tekstutval, fordeling mellom nynorsk og bokmål og leseboka si rolle i literacyopplæringa. Etter at eg hadde skrivne ut analysen, jamførte eg han med transkripsjonane for å vere sikker på at viktige innspel ikkje var utelatne.

## Resultat

### Resultat frå lærebokanalysen

Figur 4: Kor mange sider tekst det er på nynorsk og bokmål i nynorskelevane sine lesebøker til verka *Fabel* og *Kontekst*. Lesebøker merka med \* er fellesbøker.

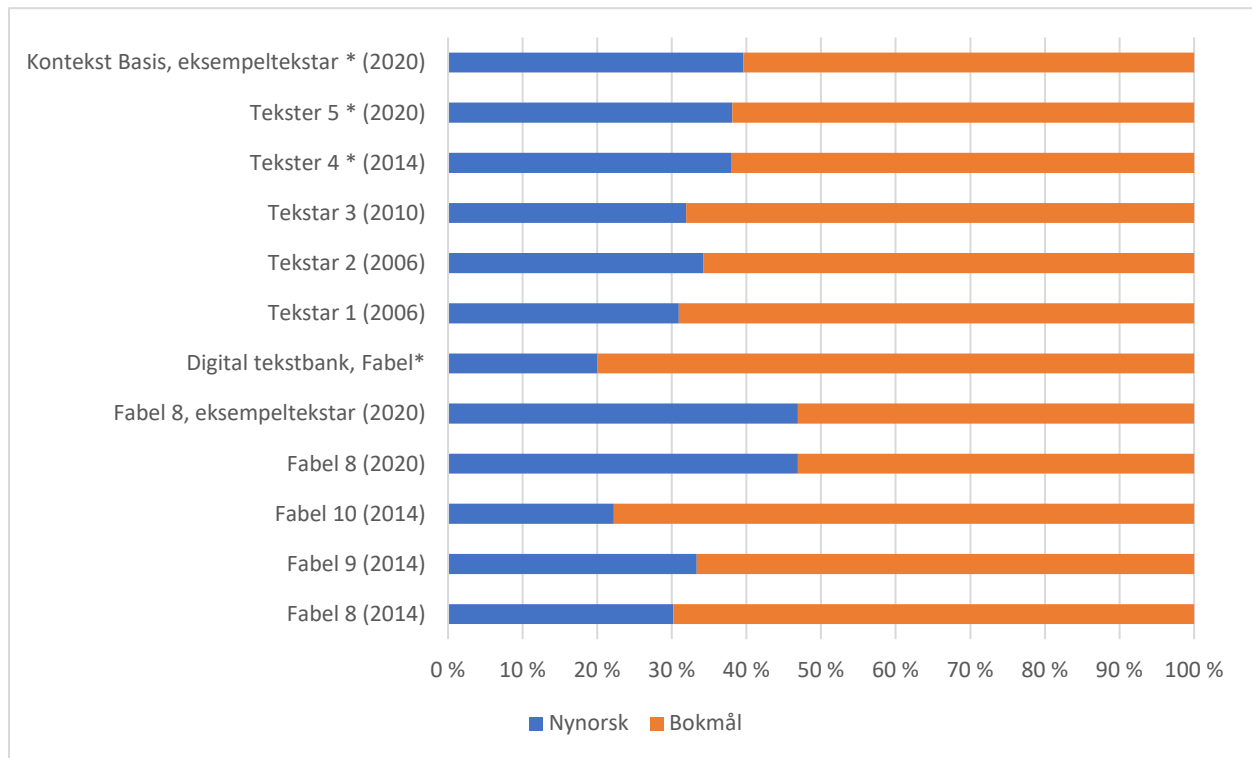


Tekstsamlingane for begge læreverka har stor overvekt av sider på bokmål jamført med nynorsk, og denne fordelinga ser ut frå diagrammet ganske lik ut for dei to verka. Det er likevel stor skilnad på tekstmengda, og såleis på utvalet av nynorske tekstar å velje mellom for lærarane. *Fabel 8–10* har til saman 143 sider nynorsk tekst og 327 sider med tekst på bokmål, medan *Kontekst 8–10* har 366 sider nynorsk tekst og 751 sider tekst på bokmål, over dobbelt så stor tekstmengd som *Fabel 8–10*.

I undersøkinga av faglærarrapportane er det prosentn nynorske *tekstar* jamført med bokmål eg brukar for å danne meg eit bilete av målforma på tekstane elevar les i skulen. Figur

5 viser at den prosentvise fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål er ganske lik for dei to verka, med gjennomsnittleg 34 % tekstar på nynorsk og 66 % tekstar på bokmål. Vi ser også at nyare lesebøker har større del nynorske tekstar enn eldre lesebøker i kartlegginga.

Figur 5: Prosentvis fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i nynorskelevane sine lesebøker til verka *Fabel* og *Kontekst*. Lesebøker merka med \* er fellesbøker.



### Resultat frå analysen av faglærarrapportar

I dei 24 faglærarrapportane for nynorsk med hovudmål på 10. trinn registrerte eg til saman 654 tekstar, gjennomsnittleg 27 teksttitlar i kvar rapport. Rapporten med flest tekstar har 56 tekstar, og i rapporten med færrest er det 10 titlar. Eg summerte resultatata av språkleg fordeling i rapportane (vedlegg 8) og fekk fram følgjande språklege fordeling:

Figur 6: Tabellen viser språkleg fordeling i tekstutvalet i dei 24 faglærarrapportane i studien

Bokmål	Nynorsk	Andre språk/dialekt	Til saman
409 tekstar	178 tekstar	67 tekstar	654 tekstar
63 %	27 %	10 %	

Av 654 tekstar var 409 tekstar på bokmål og 178 tekstar på nynorsk. 67 tekstar var på svensk, dansk, samisk eller dialekt. Den prosentvise fordelinga blir då (avrunda) 63 % tekstar på bokmål, 27 % tekstar på nynorsk og 10 % tekstar på andre språk eller varietetar.

Dersom vi berre ser på fordelinga mellom bokmål og nynorsk, er det 70 % tekstar på bokmål og 30 % på nynorsk:

Figur 7: Tabellen viser prosentvis fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i faglærarrapportane i studien

Bokmål	Nynorsk
409 tekstar	178 tekstar
70 %	30 %

Dei fem skulane som hadde *Fabel* som læreverk, hadde 27 % tekstar på nynorsk og 73 % tekstar på bokmål, og dei 19 skulane som hadde *Kontekst*, hadde 31 % tekstar på nynorsk og 69 % tekstar på bokmål. Alle skulane unnateke tre hadde henta alle tekstane frå leseboka til klassen. Dei tre rapportane som hadde henta tekstar utanfrå leseboka, hadde henta 88 %, 71 % og 95 % av tekstane frå leseboka.

### *Resultat frå intervju*

#### *Kriterium for tekstutval*

I intervjua vart informantane spurde om kva generelle kriterium forlaga har når dei vel ut tekstar til lesebøkene i norskfaget. Forlagsrepresentantane legg stor vekt på at tekstane i lesebøkene skal vere relevante for elevane i ungdomsskolen, både når det gjeld tema, aktualitet og kjønnsbalanse, og dei må variere i sjanger, uttrykk og språkformer. Tekstane skal engasjere og motivere, og dei skal vere gode å bruke i samanheng med grunnboka elevane har. Det er eit mål at leseboka skal opne døra til litteraturen for ungdommane, og at dei skal oppleve magien ved å lese litteratur. Redaktøren for *Fabel* seier: «Det er jo bare smakebiter vi får plass til i en tekstsamling, men de smakebitene skal få dem inn til å lese videre.»

Redaktøren for *Kontekst* trekkjer fram at tekstane skal vise eit mangfald «[...] som elevane også kan finne utenfor skolen, at det ikke bare blir en sånn skolsk bok, men at de finner en gjenkjenning i verden utenfor, da, hvor de nå er utenfor skoleporten». Dei ønskjer at tekstane skal gje elevane lyst til å lese meir av teksttypen, forfattaren eller romanen dei blir presenterte for.

#### *Fordelinga mellom nynorsk og bokmål*

Informantane vart spurde om dei har fått retningslinjer frå Utdanningsdirektoratet for tekstutvalet, og kvifor utvalet av nynorske tekstar og forfattarar i desse bøkene er lite jamført med tekstar på bokmål. Svare viser at forlaga ikkje har interne retningslinjer som regulerer fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål i tekstsamlingane til læreverket. Dei har

heller ikkje fått føringar frå Utdanningsdirektoratet. Redaktøren for *Kontekst* seier: «Nei, det fins ikke. De legger ikke, og det skal de heller ikke gjøre, føringer for hva forlagene skal gjøre. Vi forholder oss til læreplanverket og det som står der, og ikke minst, ønsker og behov fra skolene.» Redaktørane seier at dei strekkjer seg langt for å gje både bokmåls- og nynorskelevane nok nynorske tekstar, men at det er både praktiske og økonomiske omsyn å ta.

Av praktiske omsyn viser dei til at det blir gitt ut færre tekstar på nynorsk enn bokmål, og at det kan vere vanskeleg å finne aktuelle, nynorske tekstar for ungdom ut frå alle kriteria dei har, både innanfor skjønnlitteratur og sakprosa. Redaktøren for *Kontekst* seier dei les mange hundre tekstar på både bokmål og nynorsk, og dei vel ut den teksten dei meiner er best. Ho meiner det dei siste åra har blitt lettare å finne aktuelle, nynorske tekstar som passar for målgruppa, både sakprosa og skjønnlitteratur, og at forlaget har blitt meir medvitne om at bøkene må ha nok nynorske tekstar. Ifølgje redaktøren for *Kontekst* kan ungdomstrinnet dessutan vere ei utfordrande gruppe å velje tekstar for. Dei er snart vaksne, men vaksenlitteraturen passar ofte ikkje ungdommar tematisk. Av og til har forlaga brukt utdrag frå nynorske bøker for vaksne som passar for ungdommar, men det er ikkje sikkert resten av boka passar for elevane, fordi tematikken er for «vaksen». Dei vil helst presentere elevane for utdrag der også resten av boka er aktuell for målgruppa. I utvalet av eldre tekstar før 1900 er det lite tilfang av nynorsk, men redaktøren for *Fabel* seier dei brukar alternative nynorske utgåver der det er mogeleg. Det kan til dømes vere den nynorske omsetjinga av *Håvamål* eller eventyret om Raudhette. Forlaga omset ofte saktekstar frå bokmål til nynorsk dersom dei får lov av forfattaren, men skjønnlitteratur omset dei ikkje. Redaktøren for *Fabel* seier: «Det har med stilnivået å gjøre, egentlig, fordi ... skjønnlitteratur er jo per definisjon kunst, mens fagtekster er ikke det. Våre oversettere er jo ikke skjønnlitterære oversettere.»

Her kjem også det økonomiske aspektet inn. Ifølgje redaktøren for *Fabel* er høge kostnader ei av årsakene til at forlaga ikkje omset skjønnlitterære tekstar frå bokmål til nynorsk:

Hvis jeg tenker høyt så vil man kanskje kunne tenke seg at Udir satte av støtte midler til å oversette skjønnlitteratur til nynorsk. Da må man jo kontakte profesjonelle, skjønnlitterære oversettere [...] Men det er jo selvfølgelig en mulighet Udir har til å, eller staten, da, har til å spytte i midler, fordi at dette er jo snakk om økonomi.

Begge redaktørane viser til at dei må ha ein forretningsmodell som er berekraftig for forlag, forfattarar og omsetjarar, både med omsyn til rettar og honorar

### *Leseboka i literacy-opplæringa*

Informantane vart spurde om kva rolle dei ønskjer leseboka skal ha i norskfaget, kva dei veit om leseboka si rolle i skulen og kva rolle leseboka kan ha for nynorskelevane si literacy-opplæring. Også her trekkjer redaktørane fram at boka skal vere ei kjelde til leselyst og gode leseopplevingar, og at elevane skal kjenne at tekstane er aktuelle. I tillegg peiker redaktøren for *Fabel* på at bøkene skal vere gode utgangspunkt for å snakke om litteratur, tolke tekst og arbeide med lesestrategiar.

Begge forlaga er mykje ute i skulane for å sjå korleis lærebøkene og nettressursane blir brukte. Redaktøren for *Kontekst* seier bruken av tekstsamlingane varierer mellom lærarar, og at tekstsamlinga ikkje er den einaste kjelda elevane har til tekstar på skulen: «Jeg vil si at tekstsamlingen fungerer på en måte som et arsenal av tekster de kan plukke fra, og så er det jo opp til læreren å velge hva de vil bruke.» Redaktøren for *Fabel* seier ho ikkje veit kva for nokre tekstar frå samlingane som blir lesne rundt i skulane, eller korleis lærarane vel ut tekstar til munnleg eksamen.

På spørsmålet om leseboka si rolle i literacy-opplæringa, innleier begge redaktørane med at lesing for den gjennomsnittlege ungdomsskuleeleven handlar meir om å lære seg korleis ein kan få tilgang til innhaldet i teksten enn om teknisk leseopplæring og avkoding. Vidare seier dei at leseopplæring i ungdomsskulen handlar om at elevane skal lære gode lesestrategiar, at dei skal bli meir medvitne lesarar med evne til å lese tekstar rimeleg kritisk. Begge redaktørane legg vekt på at det er viktig å lese mykje. Redaktøren for *Fabel* seier ho tenkjer ein kan utvide ordforrådet og språkkompetansen ved å lese mykje, både ulike sjangrar og ulike forfattarar, og redaktøren for *Kontekst* seier eit tekstleg mangfald, både i sjanger og språkleg stil, kan vere modellar å sjå etter når elevane sjølve skal skrive: «Og da er det viktig å lese mye. Det er det jo alltid.»

Redaktørane trur nynorskelevane møter lite nynorsk i kvardagen, både fordi mediebietet og tekstmengda elevane blir eksponert for til dagleg, er dominert av bokmål. Dei hevdar det er viktig at tekstsamlinga har eit utval gode, nynorske tekstar, slik at nynorskelevane ser hovudmålet sitt der i ulike sjangrar. Begge meiner ein kan stimulere elevane til å lese nynorsk dersom dei blir eksponerte for gode, nynorske forfattarar og tekstar som appellerer til dei. Redaktøren for *Kontekst* seier ho er usikker på om leseboka aleine er avgjerande for elevane sin språkkompetanse:

[...] den totale tekstmengden som elever omgir seg med hele døgnet, er det som har den største betydningen. Men det er klart, at det er jo også viktig da, at tekstsamlingen



har nynorske, gode nynorske modeller, slik at elevene ser sitt eget hovedmål der i ulike sjangre.

Ho legg til at med fem tekstsamlingar med 100 tekstar i kvar, vil lærarane kunne plukke det som er aktuelt for si undervisning og sine elevar.

Begge forlaga ser ut til å ha ei hovudmålsetjing om at lesebøkene skal gje elevane gode leseopplevingar og lyst til å lese meir. Redaktørane viser til at det er lærarane som har ansvar for å velje tekstane som er best eigna for å nå kompetansemåla i planen, lesebøkene gjev lærarane eit mangfald av tekstar å velje mellom. Informantane frå forlaga hevdar dei strekkjer seg langt for å tilby elevane aktuelle, nynorske tekstar, og redaktøren for *Kontekst* seier dei har blitt meir medvitne om det dei siste åra. Kostnader i samband med omsetjing og få publikasjonar av nynorsk litteratur for målgruppa ser ut til å vere avgrensande faktorar for nynorskmengda i bøkene.

## Diskusjon

Kva som kan vere bakgrunnen for og implikasjonane av den måten som tekstar på nynorsk og bokmål er fordelt på i nynorske lesebøker i ungdomsskulen, skal eg no diskutere i lys av teoriar om literacy og forlagsbakgrunn.

### *Leseboka styrer tekstutval og språkleg fordeling*

I lesebøkene til dei to norskverka i studien er 66 % av tekstane på bokmål og 34 % på nynorsk. Dei innsamla faglærarrapportane har 70 % tekstar på bokmål og 30 % tekstar på nynorsk, og nesten alle tekstane i rapportane er henta frå lesebøkene til elevane. Den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål er altså nesten identisk i rapportane og lesebøkene. Redaktørane for læreverka seier dei ikkje har retningslinjer for språkleg fordeling i lærebøkene, bortsett frå læreplanen. Dei viser stor tillit til læraren som forvaltar av læreplanen, og omtalar leseboka, med «et arsenal av tekster de kan plukke fra», som eitt av fleire hjelpemiddel til å nå måla i læreplanen. Det er i tråd med høyringsforslaget frå utvalet til ny opplæringslov (2019) som ønskjer å fjerne elementet i § 9–4 om «nok tilfang på begge målformer» ut frå argumentet om at *læreplanen* er styrande for kva læremiddel ein treng for å nå kompetansemåla. Ein kan spørje seg om forlaga (og opplæringslovutvalet) er klare over at lærebøkene og lesebøkene i realiteten ser ut til styre det som blir lese i norskfaget (Kjelen, 2013; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Sjølv om læreverket *Kontekst* har eit mykje større samla tekstutval enn *Fabel*, og eit langt større tekstutval på nynorsk, kan det sjå ut som den språklege fordelinga i lesebøkene er meir styrande for den språklege

fordelinga i faglærarrapportane enn talet på tekstar å velje mellom. Skulane som brukar *Kontekst* har 31 % nynorske tekstar jamført med bokmål, berre 4 % meir enn skulane som nyttar *Fabel*.

### *Implikasjonar av den språklege fordelinga i lys av teoriar om literacy*

Resultata frå granskinga viser at elevar i ungdomsskulen med nynorsk som hovudmål har lesebøker i norskfaget med dobbelt så mykje tekst på sidemålet som hovudmålet, og dei les fleire tekstar i norskfaget på bokmål enn nynorsk. Det kan vere særleg problematisk for elevar med nynorsk som hovudmål som møter lite nynorsk utanom skulen (Eiksund, 2011; Proba, 2014), i alle fall når vi jamfører med forventningane om at elevane skal meistre hovudmålet betre enn sidemålet etter 10. trinn fordi dei har opplæring i hovudmålet lenger enn i sidemålet (Udir, 2021; LK20).

Forlagsredaktørane meiner det er viktig at elevane med nynorsk som hovudmål blir eksponerte for gode, nynorske tekstar i lesebøkene, og at det kan stimulere elevane til å lese meir nynorsk. Dei hevdar tekstmengda elevane blir eksponerte for til dagleg, er dominert av bokmål. Det er i tråd med kva nynorskelevane sjølve peiker på som ei av årsakene til at dei meistrar bokmål betre enn nynorsk (Eiksund, 2011; Brunstad, 2020; Wold, 2019). Nynorskelevane melder også at dei møter mindre og mindre nynorsk i skulen utover ungdomsskulen (Proba, 2014; Sønnesyn, 2020). Sjølv om denne kjensgjerninga kan vere eit argument for å auke mengda nynorsk tekst i lesebøkene i norskfaget, gjer ikkje forlagsrepresentantane det til eit poeng.

Ifølgje modellen om *sjølvlæring gjennom lesing* (Share & Shalev, 2004) kan elevane lære seg ortografiske strukturar som er nødvendige for å kjenne att ord og lære seg å lese flytande, berre ved å lese (ibid). Dette synet på lesing kan vere eit argument for at lesing av tekstar på sidemålet er *opplæring i sidemålet*. Dersom røyndommen samsvarar med funna i denne granskinga, og nynorskelevane i norskfaget les sidemålet meir enn hovudmålet, er det ikkje sikkert dei i praksis har meir opplæring i hovudmålet. Også *dual-route-modellar for lesing* legg vekt på at ein må møte ortografiske og morfologiske strukturar ofte for å byggje opp kunnskapar om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar (Bråten, 2007; Lyster, 2011). Begge desse modellane støttar eit syn på at elevar med nynorsk som hovudmål må lese mykje nynorsk for å lese nynorske tekstar flytande. Studiar viser også at barn tek i bruk ortografiske mønster som dei lærer gjennom lesing, når dei skriv (Jiménez et al., 2020; Cunningham & Stanovich, 1991). Desse teoriane om lesing kan vere relevante når ein vil diskutere kva implikasjonar den språklege fordelinga kan ha for staveferdigheitene til elevar med nynorsk

som hovudmål. Dersom nynorskelevane lærer ortografiske mønster i nynorsknorma gjennom lesing, kan dei ta desse mønster i bruk når dei skriv (ibid.). Er tilfellet at elevane stort sett berre les tekstar på bokmål, kan ein tenkje seg at dei tek i bruk ortografiske mønster og kunnskapar om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar som dei har lært gjennom lesing av tekstar på bokmål, også når dei skal skrive nynorsk. Om dette stemmer, kan det vere med på å forklare at nynorskelevar har ei rekkje normavvikande samanfall med bokmålsnorma i tekstane sine (Bjørhusdal & Juuhl, 2017).

Ordforrådet er ein sentral komponent for både ordavkoding og språkleg forståing (Kim, 2020; Garcia & Cain, 2014), og ein kan truleg utvikle ordforråd og språkleg forståing gjennom lesing i seg sjølv (Stanovich, 1986). I tillegg er ordforrådet ein viktig, indirekte komponent for skriveferdigheitene (Kim, 2020). Studiar av nynorske elevtekstar viser at når nynorskelevar skriv, nyttar dei leksem som berre er i tråd med bokmålsnorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992), og teoriane ovanfor kan indikere at elevane brukar ordforrådet dei mellom anna har tileigna seg gjennom meir lesing av tekstar på bokmål enn nynorsk. Dersom elevane blir lite eksponerte for nynorsk, går dei glipp av moglegheiter til å lære seg ord dei treng når dei skal uttrykkje seg skriftleg i tråd med nynorsk språkføring. Resultata frå denne undersøkinga viser at bokmål dominerer, både i lesebøkene til elevane og i tekstutvalet elevane les i skulen. Når vi veit at elevane rapporterer at dei les lite nynorsk utanom skulen (Eiksund, 2011; Proba, 2014), gjev det grunn til å hevde at nynorsk bør dominere i tekstutvalet dei møter i norskfaget. Dersom elevane les meir bokmål enn nynorsk, går dei glipp av moglegheiter til å lære seg kunnskapar om fonologi, ortografi og morfologi og språklege ferdigheiter som ordforråd og grammatikk (Kim, 2020) som er unike for nynorsknorma. Alle desse kompetansane er sentrale kompetansar som leseforståing og skriveferdigheiter spelar på (ibid.), og som elevane treng når dei skal forstå og komponere nynorske tekstar i skulen og vaksensamfunnet sin diskurs (Shanahan, 2020, s.vii).

I lys av desse resonnementa er det mogleg å hevde at det ikkje er nok nynorske tekstar i dei nynorske lesebøkene. På den andre sida ser vi, særleg for læreverket *Kontekst*, at det samla utvalet av nynorske tekstar i lesebøkene er relativt breitt og kanskje til og med stort nok til å dekkje behova ein har for nynorske tekstar til nynorskelevane i norskfaget. Då krevst ein lærar som er medviten nynorskelevane sine behov for å lese tekstar på hovudmålet sitt, og som er villig til å leggje ein innsats i å leite etter dei nynorske tekstane som er eigna for å treffe elevgruppa og nå måla i læreplanen. Analysen av faglærarrapportane antydar at mange lærarar ikkje er medvitne nok om dette.

### *Trumfar leselyst nynorsk?*

Sjølv om teoriar om literacy kan gje støtte til påstanden om at nynorskelevane bør lese tekstar på nynorsk for å bli trygge språkbrukarar, er der også teoriar om lesing som gjev støtte til forlaga sin praksis der leselyst, aktualitet og gode leseopplevingar spelar ei viktig rolle:

Ungdommar som opplever glede ved lesing, les meir, dei les betre og viser betre skulefaglege prestasjonar enn dei som ikkje likar å lese (Mol & Jolles, 2014). Elevar sjølve melder at dei skummar raskt gjennom tekstar som ikkje engasjerer dei, medan tekstar dei kjenner seg dregne mot, les dei grundigare (Glenn et al., 2016; Martin-Chang et al., 2020). Det å tilby ungdommar god barne- og ungdomslitteratur i skulen ser ut til å vere viktig for både leseengasjement og utvikling av lesaridentitet (ibid.). Det ser også ut til å auke sjansane for at dei les litteratur som ikkje er skriven primært for dei (Martin-Chang et al., 2020, s. 753). Desse poenga er argument for å gje nynorskelevane tekstar dei opplever som aktuelle, noko også forlaga legg vekt på, sjølv om fleirtalet av tekstane er på bokmål.

På den andre sida kan vi argumentere for at nynorskelevane bør få eit breitt møte med nynorske tekstar i skulen, dersom det er eit mål at dei skal komme inn i den nynorske språk- og tekstkulturen (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008, s. 31). Det blir gitt ut ei rad aktuelle, skjønnlitterære tekstar for ungdom på nynorsk (Nynorsksenteret, 2020), men både kartlegginga av lesebøkene og faglærarrapportane viser at der er eit potensial for å gje fleire nynorske ungdomstekstar ein plass i lesebøkene og i norsktimane til nynorskelevane. Lesing av sakprosa og tradisjonell kanonisert skulelitteratur korrelerer mindre positivt med utvikling av literacy-ferdigheiter og leseengasjement enn lesing av aktuell ungdomslitteratur gjer (Martin-Chang et al., 2020, s. 742). Forlaga fortel om ein praksis med å bruke nynorske omsetjingar eller å omsetje tekstar til nynorsk der dei kan, til dømes omset dei sakprosa og brukar nynorske omsetjingar av klassikarar eller eventyr. Det kan vere problematisk på to måtar: For det første er noko av dette sjangrar og teksttypar som engasjerer ungdomslesaren i mindre grad enn ungdomslitteratur (Martin-Chang et al., 2020; Glenn et al., 2016), for det andre blir ikkje ungdommane kjende med den nynorske saklitteraturen gjennom omsette tekstar. Dette momentet er eit argument for at det ikkje berre er språkleg fordeling av tekstutvalet generelt vi bør undersøke, men også i kva grad aktuell, nynorsk skjønnlitteratur for ungdom er med i utvalet av tekstar nynorskelevane les i ungdomsskulen.

### **Implikasjonar**

Funna frå denne granskinga kan gje viktige innsikter til norsklærarprofesjonen, forlag og det opplæringspolitiske feltet. Studien får fram at den språklege fordelinga i tekstutvalet som

elevane møter i norskfaget, kan spele ei rolle for nynorskelevane sin literacy, og han viser såleis at ukritisk bruk av leseboka verken er i samsvar med måla i læreplanen eller med intensjonane til forlaga. Samtidig teiknar granskinga eit bilete av at lærarar har tillit til at det tekstlege utvalet i bøkene er tilpassa nynorskelevane. Det kan vere ein peikepinn både til forlag som lagar bøkene, og for opplæringspolitikken som har ansvar for kvalitetskriterium for læremiddel, om at elevar med nynorsk som hovudmål i praksis ikkje har den tilgangen til tekstar på eige språk som dei treng og har krav på. Dermed kastar studien også lys over dei språklege rettane til nynorskelevane, og kan vere eit bidrag i diskusjonen om kva føringar, forskrifter og lover den norske skulen treng for å gjere det lettare og kjekkare å vere nynorskelev.

### **Abstract**

The purpose of this paper is twofold. First, through content analysis, it examines the linguistic distribution of *Nynorsk* and *Bokmål* texts in two *Nynorsk* secondary school literature textbooks. It also investigates reports from teachers in schools with *Nynorsk* as the main language, that are using these textbooks. Second, through qualitative interviews, the paper addresses how publishers select texts for the literature textbooks. The results show that in the textbooks under study as well as in the teacher's reports, about 1/3 of the texts are in *Nynorsk* and 2/3 in *Bokmål*. Further, publishers believe that it is the curriculum, not the textbooks that should be decisive for what the pupil should read to achieve the competence goals. Through theories about the correlation between reading exposure and literacy, the paper discusses how uneven distribution in literature textbooks may affect how pupils with *Nynorsk* as their main language master *Nynorsk*.

Liv Astrid Langnes

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa

Høgskulen i Volda

Postboks 500

6101 VOLDA

liv.astrid@nynorsksenteret.no

## Litteratur

- Abbott, R., Berninger, V., & Fayol, M. (2010, May). Longitudinal Relationships of Levels of Language in Writing and Between Writing and Reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, ss. 281–298.
- Ahmed, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2014, No. 2). Developmental Relations Between Reading and Writing at the Word, Sentence, and Text Levels: A Latent Change Score Analysis. *Journal of Educational Psychology*, ss. 419–434.
- Arnesen, A., Braeken, J., Baker, S., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2016, August 23). Growth in Oral Reading Fluency in a Semitransparent Orthography: Concurrent and Predictive Relations With Reading Proficiency in Norwegian, Grades 2–5. *Reading Research Quarterly*, ss. 177–201.
- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I S. Tvittekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving : språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* (ss. 6–17). Oslo: Språkrådet.
- Bjørhusdal, E., & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne 1*, 93–121.
- Blichfeldt, K., & Fløtre, T. (2010). *Kontekst Tekstar 3*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., & Nilsen, M. (2014). *Nye kontekst Tekster 4*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Basis*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Tekster 5*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst: Tekstar 2*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T., & Larsen, E. (2006). *Kontekst: Tekstar 1*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Brunstad, E. (2020). Det saumlause språkskiftet - om overgangar frå nyorsk til bokmål i Fjell. I G. K. Juuhl, S. Helset, & E. Brunstad, *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (ss. 171–202). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 45–81). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The Dual-Route Approach. I M. J. Snowling, & C. Hulme, *The Science of Reading: A Handbook* (ss. 6–24). Cornwall, UK: Blackwell Publishing.



- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1991, June). Tracking the Unique effects of Print Exposure in children: Associations With Vocabulary, Genral Knowledge, and Spelling. *Journal og Educational Psychology*, ss. 264–274.
- Drivflaadt, E., Fostås, A.-G., Hjulstad, K., Horn, H., Johnsrud, E., Nitteberg, M., & Ommundsen, Å. (2014). *Fabel: Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 8*. Oslo: Aschehoug.
- Eiksund, H. (2011). Med nynorsk på leselista: ein komparativ studie av lesvanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag. *Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet. nr. 27*. (Masteroppgåve). Volda: Høgskulen i Volda.
- Eiksund, H. (2017). Eitt språk - to kompetansar: Føresetnader for sidemål. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningfag* (ss. 258–283). Oslo: Samlaget.
- Florit, E., & Cain, K. (2011, 08 23). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Education Psychological Review*, ss. 553–576.
- Forskrift til opplæringslova*. (2006). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilsen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel: Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 10*. Oslo: Aschehoug.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilsen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel. Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 9*. Oslo: Aschehoug.
- Fretland, J. O. (2015). "Vi analyserar økningen i isokvanter": Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H. Eiksund, & J. O. Fretland, *Nye røyser i nynorskforskinga* (ss. 176–187). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020, 02). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, ss. 85–99.
- Garcia, J., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessent characteristis influence the strength of relationship in English. *Review of Educational Research*, 84, ss. 887–898.
- Gee, J. P., & Hayes, R. E. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Glenn, W., Ginsberg, R., & King-Watkins, D. (2016, 12 25). Resisting and Persisting: Identity Stability Among Adolescent Readers Labelses as Struggling. *Journal of Adolescent Research*, ss. 306–331.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986, 2). Decoding, reading, and reading disability: *Remedial and Special Education*, ss. 6–10.
- Graham, S. (2020). Reading and Writing Connections: A Commentary. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi, *Reading-Writing Connetions Towards INtegrative Literacy Science* (ss. 313–317). Cham, Switzerland: Springer.

- Graham, S., Liu, K., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., . . . Taludkar, J. (2018b). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading and reading instruction on writing. *Review of Educational Research*, ss. 243–284.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990, 2). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, ss. 127–160.
- Jiménez, J., Garcia, E., Naranjo, F., de León, S., & Hernández-Cabrera, J. (2020). An Analysis and Comparison of Three Theoretical Models of the Reading-Writing Relationships in Spanish-Speaking Children. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. Joshi, *Reading-Writing Connections: Toward Integrative Literacy Science* (ss. 35–55). Cham, Switzerland: Springer.
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986, 78). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, ss. 243–255.
- Kim, Y.-S. G. (2020). Interactive Dynamic Literacy Model: An Integrative Theoretical Framework for Reading-Writing Relations. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Editors, *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science* (ss. 11–34). Cham, Switzerland: Springer.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lervåg, A., Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2018, september 7.). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, ss. 1821–1838.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (1998). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martin-Chang, S., Kozak, S., & Rossi, M. (2020, 3). Time to read Young Adult fiction: print exposure and linguistic correlates in adolescents. *Reading & writing*, ss. 741–760.
- Mol, S., & Jolles, J. (2014, oktober 27.). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, ss. 1–10.
- Nordal, A. L. (2017). Meir nynorsk for nynorskelevane. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningfag* (ss. 239–257). Oslo: Samlaget.
- Nynorsksenteret. (2020). *Ein god hyllemeter*. Volda: Nynorsksenteret.
- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B., Rindal, H., & Nitteberg, M. (2020). *Fabel 8*. Oslo: Aschehoug Undervisning.
- Utdanningsetaten. (2015). *Retningslinjer for eksamensavvikling i Osloskolen*. Oslo: Oslo kommune Utdanningsetaten.



- Proba Samfunnsanalyse. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Rapport 2014-07. Henta frå [http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-avnynorsk-som-hovedmal\\_med-justerte-tabeller.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-avnynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf) [12.04.2021].
- Regjeringa. (2019). *NOU 2019: 23 Ny opplæringslov*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/>
- Shanahan, T. (2020). Foreword. I A. R. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi, *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science* (ss. v-viii). Cham, Switzerland: Springer.
- Share, D., & Shalev, C. (2004, 17). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, ss. 769-800.
- Språkrådet. (2006). Endringer i forskrift til opplæringslova 28. juni 1999 nr. 722. Fråsegn frå Språkrådet. Henta frå <https://docplayer.me/12471192-Sprakradet-ref-var-ref-dato-200200633-2-jg-sig-er-13-1-2006-endringer-i-forskrift-til-opplaeringslova-28-juni-1999-nr-722-frasegn-fra-sprakradet.html>
- Stanovich, K. E. (1986, 4). Matthew-effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research Quarterly*, ss. 360–406.
- Sønnesyn, J. (2018, 4). Danningsperspektiv på språkskifte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 301–311.
- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*. Henta frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Eksamensrettlegg - om vurdering av eksamenssvar*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå [blob:https://sokeresultat.udir.no/ebff65cf-abe0-488e-9265-b0bfb4ce3de6](https://sokeresultat.udir.no/ebff65cf-abe0-488e-9265-b0bfb4ce3de6)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Wagner, Å. K., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivingsstudier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever*. (Doktorgradsavhandling) Universitetet i Oslo
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar av språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10, ss. 77–99.

## Medforfattererklæring

Me, Janne Sønnesyn og Eli Bjørhusdal, har vore rettleiarar for Liv Astrid Skåre Langnes i hennar masterprosjekt ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet. Tittelen på prosjektet er «Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen».

Dette er ei artikkelbasert masteroppgåve som er sett saman av ein artikkel og ei utdjupande kappe. Me har rettleidd Langnes gjennom heile prosessen med masterprosjektet og har dermed gjeve innspel til studien sitt teoretiske fundament og design, dessutan språk og stil. Langnes er eineforfattar av artikkelen.

Sogndal, 12.05.21

Eli Bjørhusdal, professor

Janne Sønnesyn, stipendiat

## Forfattarinstruks for SKRIFTKULTUR

### Vitskapleg skriftserie publisert på NOASP/Cappelen Damm Akademisk

Alle artiklar som skal inngå i skriftserien må utformast i tråd med denne instruksen. Redaksjonen ber om at forfattarane følgjer instruksen nøye, slik at redaktørane og fagfellane kan konsentrere seg om sjølve innhaldet i teksten. Kontakt gjerne redaktørane dersom du har spørsmål i samband med utforming av tekst, tabellar, figurar eller litteraturlistingar.

### Innsending

Artikkelmanuskript skal sendast som vedlegg til e-post til redaktørane. Det eine vedlegget skal vere ei anonymisert utgåve av manuskriptet i form av ei word-fil. Det andre vedlegget skal vere ei namngjeven utgåve av det same manuskriptet i form av ei pdf-fil.

### Språk

Hovudspråket i SKRIFTKULTUR er nynorsk, og om ikkje anna er avtala, skal manuskript utformast i samsvar med gjeldande normal for dette skriftspråket. Redaktørane kan etter vurdering også akseptere manuskript skrivne på bokmål, andre nordiske språk eller engelsk.

### Samandrag

Alle artiklar skal ha eit samandrag på inntil 150 ord. Samandraget skal introdusere emnet for artikkelen, omtale dei viktigaste momenta som blir drøfta og peike på kva for konklusjonar artikkelen gjev grunnlag for. Samandraget skal plasserast mellom tittel og nøkkelord. Dersom artikkelen er skriven på eit nordisk språk, skal forfattaren også skrive ein engelsk versjon av samandraget (summary) som skal plasserast mellom litteraturliste og namn og institusjonstilknytning til forfattaren.

### Nøkkelord

Manuskriptet skal ha 4-6 nøkkelord som skal plasserast mellom samandrag og innleiing. Dersom artikkelen er skriven på eit nordisk språk, skal ein skrive nøkkelord både på dette språket og på engelsk (keywords).

### Omfang og format

Innsende manuskript skal vere på inntil 7500 ord per artikkel og skrivne i Times New Roman med 12 pkt. skriftstorleik og 1,5 linjeavstand, dvs. om lag 20 sider. Omfanget av ein gjeven artikkel kan etter vurdering frå redaktør ved særskilde høve vere noko lenger. Venstre- og høgremargane skal vere på 2,5 cm og dei skal vere rette. Ved avsnitt skal ein bruke vanleg linjeskift og tabulatorinnrykk.

### Titlar og overskrifter

Titlar og overskrifter bør vere enkle og vise til overordna tematikk. Overskrifter skal ha 12 pkt. skriftstorleik og kan delast inn i inntil to nivå. Bruk **feit skrift** for overskrift på nivå 1 og *kursiv skrift* for overskrift på nivå 2.

### Tabellar, figurar, bilete og illustrasjonar

Tabellar og figurar plasserer ein i manuskriptet der ein ønsker at dei skal vere. Alle tabellar og figurar skal nummererast og ha ein forklarande tittel. Tabell- og figurtekstar og nummerering skal stå over sjølve tabellen/figuren i teksten og ha 11 pkt. skriftstorleik. Opphavsretten til fotografiske verk, illustrasjonar, dikt og songar gjeld også for digitale publikasjonar, og må derfor klarerast før bruk.

### Notar

Ein kan bruke fotnotar undervegs i artikkelen, men vi ber om at ein held talet på notar nede. Fotnotar skal ha 10 pkt. skriftstorleik.

Cappelen Damm AS · Postboks 1900 Sentrum · 0055 Oslo · Besøksadresse: Akersgata 47/49 · Tlf. +47 21 61 65 00 · [www.cappelendamm.no](http://www.cappelendamm.no) · 00248 948 061 937

## Sitat

Korte direkte sitat skal stå i hermeteikn, slik: «Tilpasset opplæring er både et middel og et mål» sier Svein Rognaldsen (2008, s. 205) eller «Tilpasset opplæring er både et middel og et mål» (Rognaldsen, 2008, s. 205). Lengre direkte sitat (over 40 ord) skal ha vanleg linjeskift før og etter, ha høgremarginnrykk på 0,75 og stå utan hermeteikn, slik: Svein Rognaldsen (2008) skriv at:

Tilpasset opplæring er både et middel og et mål. Myndighetene mener at tilpasset opplæring er et nødvendig virkemiddel dersom elevene skal nå læreplanens mål om faglig og sosial læring. Når dette kobles sammen med visjonene om enhetsskolen, blir tilpasset opplæring også et mål. (s. 205)

## Litteratur

Litteraturlista skal vere ordna alfabetisk og stå etter siste avsnitt og før det engelske samandraget. SKRIFTKULTUR brukar APA<sup>6th</sup>-standarden i laupande litteraturtilvisingar og i litteraturliste:

<https://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/referansestiler/apa-6th/> Eksempel:

Bartsch, R. (1987). *Norms of Language. Theoretical and Practical Aspects*. London: Longman.

Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsk læreren* (1), 47–51.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222–251.

Dyvik, H. (2009). Normering i den postsammorske æra. I H. Omdal og R. Røstad (red.), *Språknormering – i tide og utide?* (s. 109–121). Oslo: Novus forlag.

## Namn og institusjonstilknytning

Til slutt i artikkelen skal forfattaren føre opp namn, institusjonstilknytning m. post- og e-post-adresse.

## Fagfellevurdering

SKRIFTKULTUR er ein vitskapleg skriftserien som gjev utteljing i form av eitt publikasjonspoeng per artikkel. Det inneber at alle artiklar må tilfredsstille visse krav og gå gjennom fagfellevurdering. Redaktøren sender artikkelen til minst éin fagfelle, som får lese ei anonym utgåve av han. Dersom fagfellen rår til at artikkelen blir publisert, vil forfattaren få tilsendt innspel frå fagfellen og tilbod om revisjon med påfølgjande publisering av artikkelen. Forfattaren får lese korrektur på endeleg artikkel éin gong. Kvar forfattar får tilsendt pdf-fil av trykkeversjonen av eigen artikkel.

Punkt som fagfellen legg til grunn i si vurdering

- Artikkelen sitt emne passar inn i det aktuelle nummeret av skriftserien som heilskap
- Artikkelen presenterer ny kunnskap og er original (sjølvutvikla og ikkje publisert før)
- Den presenterte forskinga (funn, metode, fortolkingar) er etterretteleg
- Artikkelen er godt disponert og forskingsspørsmål, teori, metode, funn og tolkingar er klart presenterte og godt formidla
- Tittel og overskrifter er dekkande for innhaldet
- Samandraget er tilstrekkeleg informativt og dekkande for innhaldet
- Kjeldetilvisingar er tilstrekkeleg oppgitt og komplette både i teksten og i litteraturlista

## Lisens

Skriftserien SKRIFTKULTUR vil bli publisert elektronisk i Fri tilgang-formatet på NOASP/CDA, lisensiert under ein [Creative Commons Navngivelse-DeLPåSammeVilkår 4.0 Internasjonal lisens](#). Denne lisensen let andre laste ned, distribuere, endre, remixe og bygge vidare på ditt verk, også for kommersielle føremål, så lenge dei namngir deg som opphavspersonen.

Helsing redaktørane, Stig Helset ([stig.helset@hivolda.no](mailto:stig.helset@hivolda.no)) og Endre Brunstad ([endre.brunstad@uib.no](mailto:endre.brunstad@uib.no))

Capellen Damm AS · Postboks 1900 Sentrum · 0055 Oslo · Besøksadresse: Akersgata 47/49 · Tlf. +47 21 61 65 00 · [www.cappelendamm.no](http://www.cappelendamm.no) · 01218 948 061 937

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Døme, kartlegging tekstar (Tekster 5, Kontekst 8-10, 2020)

Tekst	forfattar	sjanger	bokmål	nynorsk	oms.	anna
Oslo og jeg er brødre	Zahra Katrine Arnesen	Korttekst	1			
Gugg	Lars Saabye Christensen	Novelle	4			
Vente på fuglen	Frode Grytten	Mikro novelle		1		
Viss du nyser i Egypt	Cirag Rahmikan Patel og Magdi Omar Ytreeige Abelmaguid	Notater	0,5			
Skyldig		Notater	0,5			
Birollen		Notater	0,5			
Nordsjøen	Marita Liabø	Novelle		6		
489 mil til Aleppo	Lars Mæhle	Novelle		6,5		
Korona er ein ball med piggjar	Maria Parr	Novelle		2		
Stinkefisk	Ferdinand von Schirach	Novelle	2,5			
Hva jeg ønsker meg til konfen	Linn Skåber	Monolog	1			
Søppel, damer og tidlig morgon		Monolog	1			
Samtale med et lemen	James Thurber	Novelle	1		engelsk	
Blottaren i barnehagen	Terje Torkildsen	Novelle		6,5		
Ulven med lua	Ragnfrid Trohaug	Novelle		4,5		
Lovleg	Kjersti Wøien Håland	Drama		2,5		
17	Ane Arstad Isungset, Melike Leblebicioglu, Marte Sunde Härter	Drama	4			
Peer Gynt	Henrik Ibsen	Drama	7			
Utafor	Svein Tindberg	Drama	4,5	0,5		
Hviler i en stor mildhet	Hans Børli	Lyrikk	0,5			
Gråsteinen		Lyrikk	0,5			
Håper du har plass	Kristoffer Cezinando Karlsen	Lyrikk	1			
Savan dua lea sadji	Ellen Marie Hætta Isaksen	Lyrikk				Samisk, 0,5
Godnatta til de som kranbler Godnatta til alle som angrer	Gro Dahle	Lyrikk	0,5			
Unnskyld for i sta	Torbjørn Dyrud	Lyrikk				Dialekt 1
Det er langt mellom venner	Kolbein Falkeid	Lyrikk	0,25			
Morgen			0,25			
Svarttrast			0,25			
Det er ikke så lett	Sofie Frost	Lyrikk	3			
Underdogg	Pelle Glavin	lyrikk	2			
etter 22.juli	Frode Grytten	Lyrikk		1		
Det er den draumen	Olav H.Hauge	Lyrikk		0,25		
Eit ord		Lyrikk		0,25		
Snø		Lyrikk		0,25		
Haikudikt		Paal-Helge Haugen	Lyrikk		0,75	
Ikke som de andre	Sondre Justad	Lyrikk				dialekt 1
Som om himmelen revna	Daniel Kvammen og Lars Vaular	Lyrikk				Dialekt 1
Vaksne	Ruth Lillegraven	Lyrikk		0,5		
Hjartet mitt		Lyrikk		0,5		

Vad skulle du ha gjort? /Maid don livddet daikan? Jag tvivlar/ Eahpidan	Pittja Juvvá	Lyrikk				samisk/ svensk 2
dette er en ode	Trygve Skaug	Lyrikk	0,5			
du mener livet er en kamp		Lyrikk	0,25			
Ja da		Lyrikk	0,25			
Gjenganger		Lyrikk	0,25			
Strået	Frida Ånnevik	Lyrikk				dialekt 1
Fangarmer	Tore Aurstad	Roman- utdrag	8			
Greia med maneter	Ali Benjamin	Roman - utdrag	5		engelsk	
Sommer i Norge	Taran Bjørnstad	Roman- utdrag	2,5			
Svikta	Bente Bratlund	Roman - utdrag		3,5		
Ungdomsskolen	Heidi Furre	Roman- utdrag		1,5		
Alene 1 - Forsvinningen	Bruno Gazzotti og Fabien Vehlmann	Teikneserie	4			
Rumpa til Ingvar Lykke	Nina Elisabeth Grøntvedt	Roman- utdrag	2,5			
Compis	Hasse Hope	Roman- utdrag	5,5			
Det du ikke vet om Vilde	Nicolai Houm	Roman- utdrag	3,5			
Savnet	Andreas Håndlykken og Mac Håndlykken	Serienovelle	4,5	4,5		
Dette blir mellom oss	Alexander Kielland Krag	Roman- utdrag	3,5			
Sáve Sápmi	Ingá Elin Marakatt	Roman- utdrag				Svensk 2
Peer Gynt	Geir Moen og David Zane Mairowitz	Roman- utdrag	7			
Andromeda	Lars Mæhle	Roman- utdrag		2		
Galderstjerna	Asbjørn Rydland	Roman- utdrag		3		
Tante Ulrikkes vei	Zeshan Shakar	Roman- utdrag	4			
Alt eg skylder deg er juling	Arne Svingen	Roman- utdrag	6			
Inger Johanne Sæterbakk	1000 dagar	Roman- utdrag		3,5		
Heksejakt og heksebrenning i Europa	Aina Basso	Sakprosa		2		
Kunstig kreativitet: Kan ein robot skrive ein roman	Åsmund H. Eikenes	Artikkel		2		
Sexisme-test	Sofie Frøysaa	Handbok	1			
Avfølg ASAP		Handbok	1			
Sofie Frost si røyst	Beate Haugtrø	Intervju		3		
Kva er greia med alle dei nakne folka i kunsten?	Susie Hodge	Småartiklar		4	engelsk	
Snakk samisk t'mæ	Tora Hope	Arikkel		3,5		
Den lille håndbog om håndtering af vanskelige forældre	Nina Lyngaard Jørgensen	Handbok				dansk 2
16-årig udgiver bog om håndtering af vanskelige forældre	Flemming Larsen	Intervju				dansk 1

ISÅK slapper nytt	Merethe Kuhmunen	Intervju				svensk 1
Det handler om å bli sett og bli hørt	Torunn Liven	Intervju	0,5			
Turistenes egne bilder har større effekt enn reklamebilder	Nils Mehren og Dan Henrik Klausen	Artikkel	1,5			
Maria T. Pettrem	Nerdenes hevn	reportasje	2			
Diego Ibarra Sanchez	Ønsker ein ny start - heime	Reportasje		2	bokmål	
Den store SLAM!boka	Guro Sibeko og Martine Johansen	handbok	4			
Dette hadde aldri blitt akseptert på jobben til en voksen	Margrethe Lindebø Skeie og Nicholas Bergh	reportasje	1			
Lokka til landet	Anders Totland	Sjangerblanding		2		
Det hopar seg opp med gummikuler	Magnus Wikan			2,5	bokmål	
Følelser - til å bli sprø av	Mariann Youmans	Populærvitenskap	4			
Lærerrikt med arbeidsveke	André Årseth	Reportasje		1,5		
Ett år blant nordmenn	Arslan Asli	Leserinnlegg	1			
"Fuckboy" og størrelse på muskler	Erik Daniel Aubert	Debattinnlegg	1			
Jeg er ulovlig i 70 land	Jakob Dietrich	Debattinnlegg	2			
Ekstremt fengslende	Silje Duus	Bokmelding	1			
Tankar frå ein skulesterik-pappa	Henning A. Hellebust	Debattinnlegg		2		
Netthets innskrenkar ytringsfridomen	Kaja Hilleren	Debattinnlegg		1		
Osterøy, én øy like ved Bergen	Tia Dialara Lona	Leserinnlegg	2			
Lovleg, skamfølelsen er tilbake	Asbergsjord Ingrid	Melding		1,5	bokmål	
Overraskingar	Walid al-Kubasi	Tanke-tekstar		1,5		
Intelligens		Tanke-tekstar		1,5		
Brunost er ikkje godt, og Munch er oppskrytt	Stine Bentzen	Tale		1,5	bokmål	
Hvem av dere er Malala?	Marta Breen og Jenny Jordal	Illustrert dokumentar	7			
Hagefest i Slottsparken: Velkomsttale	Hans Majestet Kong Harald V	Tale	1,5			
Vi må ta tilbake klærne våre	Nancy Herz	Essay	1			
ADHD-ustoppelig energi	Magnus Jackson Krogh	Biografi	2,5			
Bow & Arrow	Ida Larmo	Tegneserie-dagbok	6			
Livet etter 22.juli	Nille Lauvås	Vitneberetning	3,5			
De egentlige stereotypen	Aon Raza Naqvi	Biografi	1			
Mellom Syria og Sagene	Kristin Solberg	Korrespondentbrev	4			
Usynleg utlending	Ales Bara Strnad	Biografi		1,5		
Tungeskjærerne	Mediaoperatørene		0,25			
Snylteagurk	Skyss			0,5		
BAMA	bama		0,25			

Løvenes Konge	NTB			1		
For alt vi har. Og alt vi er	Ernö (forsvaret)		1			
Ikke greit	BUFDIR		3			
Aleksanders 8 miljøtips	Fretex		2			
Fjøresafari	Ålesund kommune			2		
			148 sider	87,5 sider		
			65 tekstar	40 tekstar		



Vedlegg 2: Døme, kartlegging tekstar (*Fabel 8* (lesebok), 2020)

Tekst	forfattar	sjanger	bokmål	nynorsk	omsett	anna
Gud skaper verden	Bibelen	Myte		2	gresk	
Voluspå	Håvamål	gudedikt	3		norrønt	
Prinsessen som ingen kunne målbinde	Asbjørnsen og Moe	eventyr	3			
Herremannsbrura	Asbjørnsen og Moe	eventyr		2,5		
Vesle Rødhette	Brødrene Grimm	Eventyr		3,5	bokmål	
Den lille piken med svovelstikkene	H.C. Andersen	Eventyr	2		dansk	
Solsjenken	Samisk eventyr	samisk	2,5		samisk	
Kongesogene	Snorre Sturlason	soge		1	bokmål	
Padden	Victor Hugo	Forteljing	2		x	
Den gamle skomakeren	Lev Tolstoj	Forteljing	2,5		russisk	
Øyvind, Marit og Bukken	Bjørnstjerne Bjørnsson	Roman-utdrag	4			
Løven, heksa og klesskapet	C.S. Lewis	Roman-utdrag	5		engelsk	
Mareritt	Linn T. Sunne	Roman-utdrag		7,5		
Elvesang	Ellen Hofsjø	Roman-utdrag	6,5			
Yatzy	Harald Rosenloew Eeg	Roman-utdrag	4,5			
Til ungdommen	Linn Skåber	Kortprosa	3			
Askepotts søster	Joanna Rubin Dranger	Teikne-serie	3		engelsk	
Forlis	Halldis Moren Vesaas	Dikt		1		
Likfunn	Jakob Sande	Dikt		1		
Julekveld	Jakob Sande	Songlyrikk		1		
Ja, vi elsker dette landet	Bjørnstjerne Bjørnsson	Songlyrikk	1			
Du skal få en dag i måra	Alf Prøysen	Songlyrikk				dialekt, 0,75
Ein farfar i livet	Odd Nordstoga	Songlyrikk				dialekt, 0,75
Elsk	Arne Garborg	Dikt		1		
Når himmelen faller ned	Anne Grete Prøys	Songlyrikk	1			
Hjerteknuser	Janove Ottesen	Songlyrikk				dialekt 1

Vi er perfekt med verden er ikke det	Kristoffer Cezinando Karlsen	Songlyrikk	2			
Artisten Cezinando: - Jeg hører lite på musikk	Christian Ingebretsen	Intervju	2			
Gunerius	Karpe	Song-lyrikk	2			
Rotter lærte å leike gøyemeleiken	Ingrid Spilde	Artikkel		4	bokmål	
Pus treng deg for å føle seg trygg	Ingrid Spilde	Artikkel		2	bokmål	
Straffe!?!?	Nils Henrik Smith	Artikkel		3		
Gutten som ikkje ville spille fotball, men som gjorde det likevel	Emil Trane- Dragsten og Kristin Trane	Debatt- innlegg		2	bokmål	
Bør ungar velje lag sjølve i gymtimen?	Irene Mårsalen	Artikkel		2	bokmål	
En kort kurs för ökad livskvalitet		Instruksjon				svensk 2
Ingeniørstudenter misunner meg for utdannelsen min	Kenneth Endresplass	Debatt- innlegg		2	bokmål	
			49 sider	35,5 sider		Dialekt: 2,5
			bokmål	nynorsk		Svensk: 2
			17 tekstar	15 tekstar		

## Vedlegg 3: e-post til skulane

e-post sendt til 54 skular der majoriteten av elevane har nynorsk som hovudmål juni 2020

Til XXXX ved XXXX skule

Namnet mitt er Liv Astrid Skåre Langnes, og eg skriv masteroppgåve om dei nynorske lesebøkene i norskfaget (*Kontekst* og *Fabel*). Om de brukar eit av desse verka, håpar eg de har høve til å svare på denne e-posten:

Det er mindre del nynorske tekstar enn tekstar på bokmål i lesebøkene/tekstsamlingane til desse verka, og eg ønskjer å undersøke om dette fører til at elevane med nynorsk som hovudmål får mange av tekstane i norskfaget på bokmål.

Eg kontaktar no ei rekke ungdomsskular, og eg spør om de vil sende meg faglærarrapportar i norsk for 10.trinn frå skuleåret 2018/2019. Desse kan vere med og danne eit bilete av kva målform det er på lesetekstane elevane med desse læreverka møter i norskfaget.

Rapportane de sender meg vil bli handsama anonymt, og det vil berre vere eit gjennomsnitt av alle dei innsamla faglærarrapportane som viser att i den endelege masteroppgåva.

Eg håpar de har høve til å sende meg faglærarrapport frå dykkar skule.

Beste helsing Liv Astrid Skåre Langnes

## Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD

11d73e030001-82a0-4199-0410-403c990093a9/meldinger

### Melding

19.05.2020 12:34

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 955759 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 19.05.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

## Lesebøkene i norskfaget

### Referanse

955759

### Status

Vurdert

Åpne Meldeskjema

Vurdering

Skriv melding her. Vær oppmerksom på at meldingen du skriver blir synlig for din institusjon i Meldingsarkivet og alle som får delt tilgang til prosjektet ditt.

Send melding



### Sluttvurdering (planlagt)

15.06.2021 02:00



### Melding

14.01.2021 13:34

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

NSD har vurdert endringen registrert 15.12.2020.

Vi har nå registrert 15.06.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vil du delta i forskingsprosjektet**

### ***”Nynorske lesebøker i norskfaget”?***

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøke dei nynorske lesebøkene i norskfaget. Lesebøkene for elevar med nynorsk som hovudmål har ein større del tekstar på bokmål enn tekstar på nynorsk. Prosjektet ønskjer å undersøke kvifor den språklege fordelinga er som ho er. Prosjektet ønsker også å undersøke om elevane med nynorsk som hovudmål les mest tekstar på bokmål eller nynorsk i norskfaget, og kva rolle lesebøkene spelar her. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er ei masteroppgåve som bygger vidare på ei kartlegging av lesebøkene i to nynorske læreverv som er mykje brukte i norskfaget ungdomsskulen: Fabel og Kontekst/Nye kontekst. Denne gjorde eg hausten 2018. Eg talde kor stor del av tekstane i bøkene som var på nynorsk og kor stor del av tekstane som var på bokmål. Kartlegginga viste at om lag 1/3 av tekstane i lesebøkene til nynorskelevane er på nynorsk og om lag 2/3 av tekstane er på bokmål.

Denne masteroppgåva går inn i problemstillinga om korleis forlaga arbeider strategisk og praktisk når dei produserer og gir ut lesebøker for elevar med nynorsk som hovudmål. Kva for nokre faktorar, prioriteringar og faglege vurderingar ligg til grunn for tekstutvalet og den språklege fordelinga? Eg planlegg å gjennomføre kvalitative intervju med redaktørar til begge dei to verka eg har kartlagt.

I prosjektet vil eg også å hente inn fagrapportar (tidlegare kalla pensumlister) frå norskfaget, 10. trinn, frå nynorskskular som nyttar desse læreverv. Dette kan vere med og danne eit bilete av kva målform det er på tekstane elevane les i skulen og i kva grad lesebøkene påverkar dette.

#### **Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarleg for prosjektet. Rettleiarane for prosjektet er Eli Bjørhusdal og Janne Sønnesyn.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Eg spør deg om å delta i dette prosjektet fordi du arbeider i eit av forlaga som gir ut lesebøkene eg har kartlagt, og du har god kjennskap til arbeidet med desse norskverka.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Opplysningane vil eg samle inn gjennom kvalitative intervju. På grunn av smittevernstiltak i samband med Covid-19, vil eg gjere dette som videointervju. Intervjuet vil ta om lag 30 - 45 minutt. Dersom det er ønskeleg, sender eg ut intervjuguide på førehand.

Eg tar opptak og notatar frå intervjuet. Du vil få høve til å lese gjennom transkriberingane for sitatsjekk og godkjenning.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje opp nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymiserte. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar opplysningane dine**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre eg og dei to rettleiarane som vil ha tilgang til data. Namnet og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta med eit fiktivt namn.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast 01.01.2021. Personopplysningar, rådatamateriale og opptak vil bli sletta ved prosjektslutt.

### **Dine rettar**

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå HVL har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Dersom du har spørsmål om studien, eller ønsker å nytte deg av rettane dine, ta kontakt med:

- Liv Astrid Skåre Langnes (liv.astrid@hivolda.no, mobil: 92828669)
- Rettleiarar ved HVL Eli Bjørhusdal (eli.bjorhusdal@hvl.no, tlf: 57676011) eller/og Janne Sønnesyn (janne.sonnesyn@hvl.no , tlf: 57676156)
- Personvernombod ved HVL: advokat Halfdan Mellbye, personvernombod@hvl.no

Dersom du har spørsmål til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Prosjektansvarlig  
Eli Bjørhusdal (rettleiar)  
Janne Sønnesyn (rettleiar)

Student  
Liv Astrid Skåre Langnes (masterstudent)

## Samtykkemelding

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet Nynorske lesebøker i norskfaget, og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykkar til:

- å delta i intervju
- at det blir opplyst om at eg som intervjuobjekt er ein av redaktørane i forlaget som gir ut/har gitt ut dei aktuelle lesebøkene. Dette kan føre til at det er mogeleg å kjenne meg att.

Eg samtykkar til at mine opplysningar blir behandla fram til prosjektet er avslutta

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

### **Intervjuguide til masterprosjektet: «Nynorske lesebøker i norskfaget»**

#### **Opning**

1. Kva kriterium arbeider forlaget etter når de vel ut tekstar til leseboka i norskfaget i ungdomsskulen?

#### **Leseboka si rolle og plass i norskfaget i skulen**

1. Kan de seie litt om kva rolle forlaget ønsker at leseboka skal spele i norskfaget for elevar i ungdomsskulen?
2. Kva veit de om kva rolle og plass leseboka har i norskfaget for elevar i ungdomsskulen?

#### **Leseboka si rolle i nynorskelevane si literacy-opplæring**

1. I følge kompetansemåla for norskfaget etter 10. trinn skal elevane lære å uttrykke seg med eit variert ordforråd og meistre formverk, ortografi og tekstbinding.

Kva rolle tenkjer de leseboka i norsk kan spele for dette?

2. I eksamensrettleiinga står det at det blir forventa at elevane meistrar hovudmålet sitt noko betre enn sidemålet. Forsking tyder på at mange av elevane med nynorsk som hovudmål er betre i sidemålet.

Kva tenkjer de kan vere årsakene til at mange av nynorskelevane meistrar bokmål betre enn nynorsk?

Kva for rolle kan ein tenkje seg at leseboka i norsk kan ha for dette?

3. På Udir sine sider finn vi dette sitatet:

Nynorskelevar vert mindre eksponerte for skriftspråket sitt enn bokmåselevar utanfor skulen, og det kan gje utfordringar når det gjeld fagleg ordtilfang, formverk og anna. Ved å arbeide medvite med å auke mengda nynorsk tekst som eleven vert utsett for og arbeide eksplisitt med faglege omgrep og ord ein treng i sakleg drøfting, kan skolen gjere nynorskelevane til tryggare språkbrukarar.

Rettleiing for læreplanen i norskfaget (2015, side 45)

Har dette fått konsekvensar for nynorskmengda i lesebøkene i norskfaget? (Korleis?)



Har de fått nokre retningslinjer frå Udir når de skal velje ut tekstar til lesebøkene?  
(Kva slags?)

4. Fleire leseforskarar snakkar om *Matteus-effekten* av lesing (Stanovich, 1986). Elevar som les mykje, får gevinstar som betre leseforståing, betre ordforråd, meir kunnskap og betre skriveferdigheiter. Dette fører igjen til at dei les meir, noko som igjen fører til at dei presterer betre. Dei kjem inn i ein positiv spiral.

På kva måte prøver lesebøkene i norsk å stimulere elevane med nynorsk som hovudmål til å lese meir nynorsk?

5. I følgje Opplæringslova skal lesebøkene i norskfaget i grunnskolen ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk.

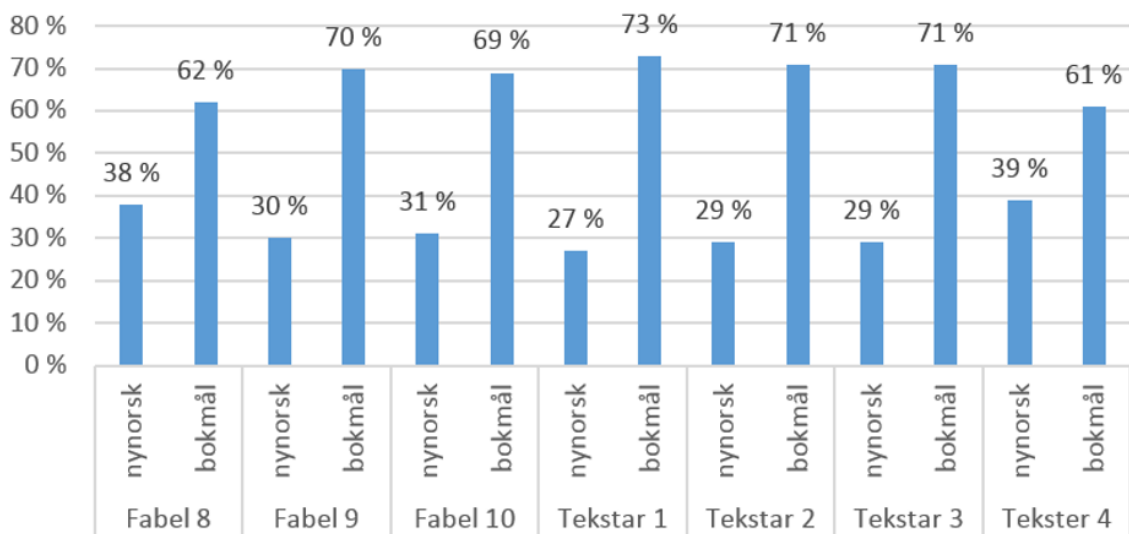
Kva legg de i formuleringa «lærer å lese»?

Kva legg de i formuleringa «nok tilfang»?

I kva grad meiner de nynorskelevane sine utgåver av dykkar leseverk oppfyller dette kravet?

### Prosentvis fordeling

Nedanfor ser du fordelinga av tekstar bokmål/nynorsk i tekstsamlingane i *Fabel 8-10* (og lesebøkene *Tekstar 1-4*).



- a. Kan du seie noko om kvifor det er fleire tekstar på bokmål enn på nynorsk i eit verk for elevar med nynorsk som hovudmål?
- b. Kan du seie noko om kven som var målgruppa då forlaget valde ut tekstar til dette leseverket?

I dei nynorske lesebøkene er ein stor del av dei nynorske tekstane omsette frå bokmål. I Fabel 8 er 16 av tekstane på nynorsk, og 40 av tekstene er bokmål. Berre sju av dei nynorske tekstane er originaltekstar. På bokmål er 25 av tekstane originaltekstar.

- c. Kan du seie noko om kvifor det er så få originaltekstar på nynorsk samanlikna med bokmål?
- d. Kva trur du er bakgrunnen for denne fordelinga?

### Tidslinje

Nedanfor ser du bilete av litteraturhistorisk tidslinje som vi finn i tekstsamlinga i *Fabel 8-10*.

1. Kan du fortelje litt om det norske forfattarutvalet på tidslinja?



På denne tidslinja er det 21 norske forfattarar. Tre av desse forfattarane skriv nynorsk.

2. Kva trur du kan vere årsakene til at det er så få nynorske forfattarar på ei litteraturhistorisk tidslinje i eit norskverk for elevar med nynorsk som hovudmål?

## **Avslutning**

I samband med ny læreplan 2020, arbeider forlaga no med å lage nye norskverk og lesebøker for elevane i ungdomsskulen.

Kan du seie noko om det nynorske tekstutvalet i lesebøkene til dei nye verka?

## Intervjuguide til masterprosjektet: «Nynorske lesebøker i norskfaget»

### Opning

2. Kva kriterium arbeider forlaget etter når de vel ut tekstar til leseboka i norskfaget i ungdomsskulen?

### Leseboka si rolle og plass i norskfaget i skulen

3. Kan de seie litt om kva rolle forlaget ønsker at leseboka skal spele i norskfaget for elevar i ungdomsskulen?
4. Kva veit de om kva rolle og plass leseboka har i norskfaget for elevar i ungdomsskulen?

### Leseboka si rolle i nynorskelevane si literacy-opplæring

6. I følgje kompetansemåla for norskfaget etter 10. trinn skal elevane lære å uttrykke seg med eit variert ordforråd og meistre formverk, ortografi og tekstbinding.

Kva rolle tenkjer de leseboka i norsk kan spele for dette?

7. I eksamensrettleiinga står det at det blir forventat at elevane meistrar hovudmålet sitt noko betre enn sidemålet. Forsking tyder på at mange av elevane med nynorsk som hovudmål er betre i sidemålet.

Kva tenkjer de kan vere årsakene til at mange av nynorskelevane meistrar bokmål betre enn nynorsk?

Kva for rolle kan ein tenkje seg at leseboka i norsk kan ha for dette?

8. På Udir sine sider finn vi dette sitatet:

Nynorskelevar vert mindre eksponerte for skriftspråket sitt enn bokmåselevar utanfor skulen, og det kan gje utfordringar når det gjeld fagleg ordtilfang, formverk og anna. Ved å arbeide medvite med å auke mengda nynorsk tekst som eleven vert utsett for og arbeide eksplisitt med faglege omgrep og ord ein treng i sakleg drøfting, kan skolen gjere nynorskelevane til tryggare språkbrukarar.

Rettleiing for læreplanen i norskfaget (2015, side 45)

Har dette fått konsekvensar for nynorskmengda i lesebøkene i norskfaget? (Korleis?)

Har de fått nokre retningslinjer frå Udir når de skal velje ut tekstar til lesebøkene?  
(Kva slags?)

9. Fleire leseforskarar snakkar om *Matteus-effekten* av lesing (Stanovich, 1986). Elevar som les mykje, får gevinstar som betre leseforståing, betre ordforråd, meir kunnskap og betre skriveferdigheiter. Dette fører igjen til at dei les meir, noko som igjen fører til at dei presterer betre. Dei kjem inn i ein positiv spiral.

På kva måte prøver lesebøkene i norsk å stimulere elevane med nynorsk som hovudmål til å lese meir nynorsk?

10. I følge Opplæringslova skal lesebøkene i norskfaget i grunnskolen ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk.

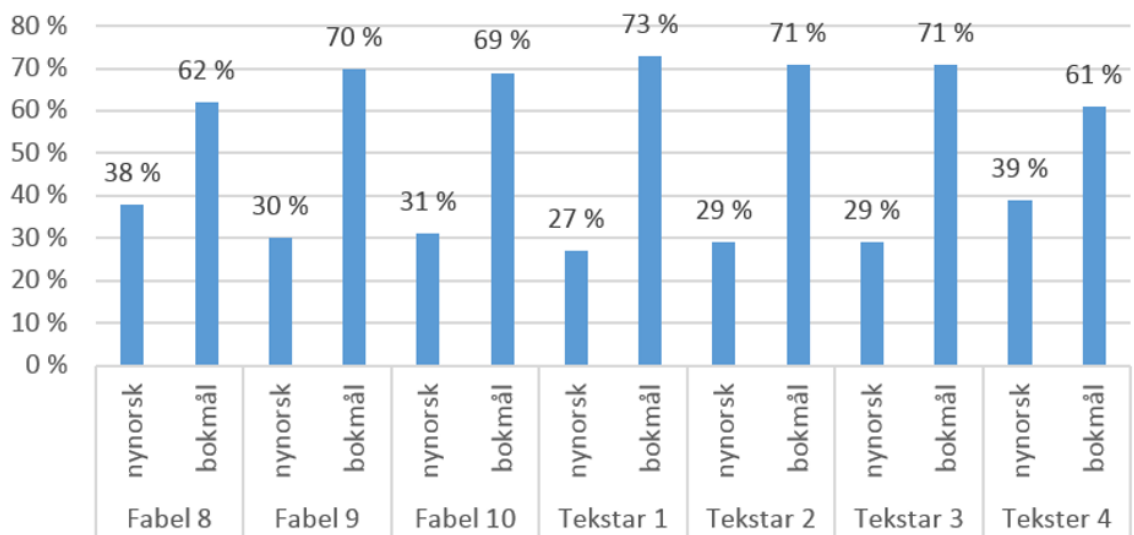
Kva legg de i formuleringa «lærer å lese»?

Kva legg de i formuleringa «nok tilfang»?

I kva grad meiner de nynorskelevane sine utgåver av dykkar leseverk oppfyller dette kravet?

### Prosentvis fordeling

2. Nedanfor ser du fordelinga av tekstar bokmål/nynorsk i lesebøkene *Tekstar 1-4 (og Fabel 8-10)*.



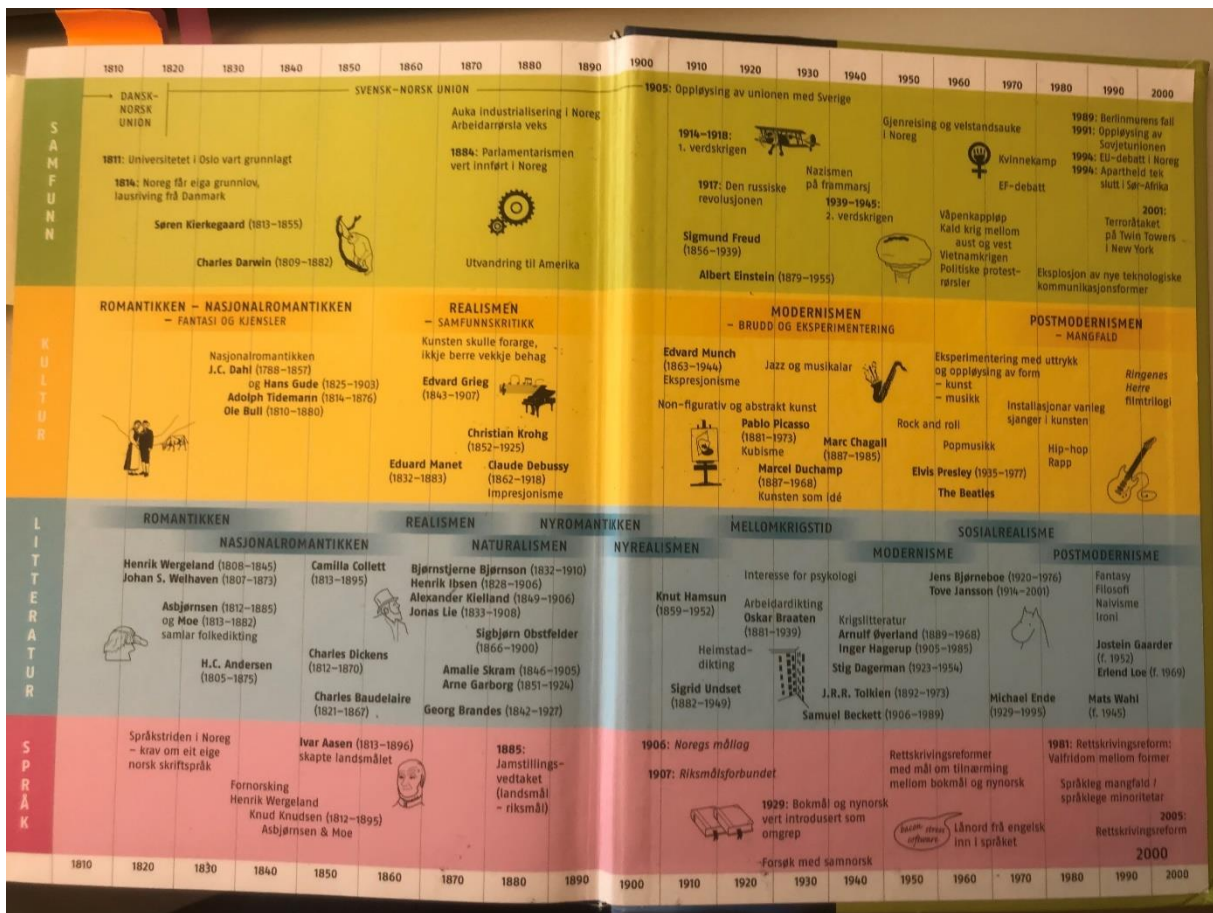
- a. Kan du seie noko om kvifor det er fleire tekstar på bokmål enn på nynorsk i eit verk for elevar med nynorsk som hovudmål?
- b. Kan du seie noko om kven som var målgruppa då forlaget valde ut tekstar til dette leseverket?

I dei nynorske lesebøkene er ein stor del av dei nynorske tekstane omsette frå bokmål. I *Tekstar 3* er 30 av tekstane på nynorsk og 64 på bokmål. 17 av dei nynorske tekstane er originaltekster, ni er omsette frå bokmål og fire er omsette frå eit anna språk. 63 av dei 64 bokmålstekstane er originaltekster.

- Kan du seie noko om kvifor det er så få originaltekstar på nynorsk samanlikna med bokmål?
- Kva trur du er bakgrunnen for denne fordelinga?

## Tidslinje

Nedanfor ser du bilete av litteraturhistorisk tidslinje som vi finn i lesebøkene *Tekstar 1-4*:



- Kan du fortelje litt om det norske forfattarutvalet på den litteraturhistoriske tidslinja?
- På denne tidslinja er det 21 norske forfattarar. Ein av desse forfattarane skriv nynorsk.

Kva trur du kan vere årsakene til at det er så få nynorske forfattarar på ei litteraturhistorisk tidslinje i eit norskverk for elevar med nynorsk som hovudmål?

## **Avslutning**

I samband med ny læreplan 2020, arbeider forlaga no med å lage nye norskverk og lesebøker for elevane i ungdomsskulen.

Kan du seie noko om det nynorske tekstutvalet i lesebøkene til dei nye verka?

## Vedlegg 7: Frekvenstabellar, registrering av lesebøker

### Frekvenstabell, registrering av *sider* i lesebøkene til Fabel 8-10 og Kontekst 8-10

Lesebok	Nynorsk (sider)	Bokmål (sider)
Fabel 8 (2014)	49,5	79,75
Fabel 9 (2014)	33,25	76
Fabel 10 (2014)	47	104,5
Fabel 8 (2020)	35,5	49
Fabel 8, eksempeltekstar (2020)	10	10,25
Digital tekstbank, Fabel *	17,5	87
Tekstar 1 (2006)	59	160,5
Tekstar 2 (2006)	52	125,25
Tekstar 3 (2010)	60,25	147,25
Tekster 4 * (2014)	89,5	140
Tekster 5 * (2020)	87,5	148
Kontekst Basis, eksempeltekstar * (2020)	18,25	30,25

\*Fellesutgåve for bokmåselevar og nynorskelevar



### Frekvenstabell, registrering av *tekstar* i lesebøkene til Fabel 8-10 og Kontekst 8-10

Lesebok	Nynorsk (tekstar)	Bokmål (tekstar)
Kontekst Basis, eksempeltekstar * (2020)	40	61
Tekster 5 * (2020)	40	65
Tekster 4 * (2014)	33	54
Tekstar 3 (2010)	30	64
Tekstar 2 (2006)	26	50
Tekstar 1 (2006)	26	58
Digital tekstbank, Fabel *	12	48
Fabel 8, eksempeltekstar (2020)	15	17
Fabel 8 (2020)	15	17
Fabel 10 (2014)	10	35
Fabel 9 (2014)	14	28
Fabel 8 (2014)	16	37

\*Fellesutgåve for bokmålselevar og nynorskelevar

## Vedlegg 8: Registrering, faglærarrapportar

### Språkleg fordeling mellom tekstar i 24 faglærarrapportar frå skular med nynorsk som hovudmål

Skule	Bokmål	Nynorsk	Anna	Læreverk	Henta frå læreverket	Lesebøker i bruk
A	18	5		Fabel	alt	Fabel 9 og 10
B	24	9	dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3
C	13	6	dansk 1 svensk 1 dialekt 2	Fabel	alt	Fabel 10
D	11	2	dansk 1 svensk 1	Fabel	alt	Fabel 10
E	21	8	svensk 1 dansk 1 dialekt 2	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3 og 4
F	13	1	svensk 1 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
G	12	4	Svensk 1 dialekt 2	Fabel	14/16	Fabel 10
H	15	4	dialekt 4 dansk 1	Kontekst	17/24	Tekstar 1, 2 og 3
I	29	21	dialekt 2 dansk 2 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3, 4 og Basisboka
J	25	9	dansk 3 svensk 2 dialekt 3	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3, og 4
K	6	1	svensk 1 dansk 1 dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
L	19	9	dialekt 1 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3
M	25	13		Kontekst	41/43	Tekstar 1,2,3 og 4

			svensk 3 dialekt 2			
N	9	15	svensk 2 dialekt 2 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3 og 4
O	34	18	svensk 1 dansk 1 samisk 1 dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3 og 4
P	9	2	dialekt 1 Svensk 1 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
Q	9	6	svensk 2 dansk 1	Fabel	alt	Fabel 10
R	12	6	dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 4
S	16	5	svensk 1 dansk 1 dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og Basisboka
T	20	7	dansk 2 dialekt 1 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
U	23	9	dansk 1 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3
V	13	3	svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
W	14	9	svensk 1 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og basisboka
X	19	6	svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3

	Bokmål	Nynorsk	Anna språk/dialekt	Tekstar til saman		
Sum	409	178	67	654		