



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307-O-2022-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MAS3-307 1 O 2022 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Naun:	Gunn Marie Larsen
Kandidatnr.:	407
HVL-id:	040505@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	24864	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 autalen 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? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Ein kritisk diskursanalyse av korleis jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka er framstilt i LK20 - læreplan i norsk

A critical discourse analysis of how the equality between the two Norwegian written languages is presented in the national curriculum for the Norwegian subject

Gunn Marie Larsen

Master i læring og undervisning MAS3-307
Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
Studiestad: Sogndal

Rettleiarar: Kirsti Lunde og Jorunn Simonsen Thingnes

Innleveringsdato: 16. mai 2022

Samandrag

Med utgangspunkt i Norman Fairclough sin nye modell for kritisk diskursanalyse, undersøker denne masteroppgåva korleis den formelle og reelle jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka er framstilt i LK20 - læreplan i norsk, og korleis læreplanen reflekterer språkpolitiske diskursar. Bakgrunnen for studien er at det har vore signalisert ei språkpolitisk kursendring der positiv særbehandling, styrking og fremjing av nynorsk blir løfta fram som naudsynt.

Studien svarer på tre forskingsspørsmål:

1. Korleis er den reelle og den formelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål reflektert i læreplan i norsk (NOR0106)?
2. Korleis framstiller læreplan i norsk (NOR0106) nynorsk sitt behov for vern?
3. Korleis framstiller læreplan i norsk (NOR0106) elevar sin tilgang til skriftspråket nynorsk?

Språkpolitikken har over mange år handla om å styrke den reelle likestillinga mellom nynorsk og bokmål. Læreplan i norsk reflekterer i all hovudsak at dei to norske skriftspråka er jamstilte, men syner ikkje den reelle og asymmetriske språkstoda mellom dei. Det kjem heller ikkje fram at nynorsk har behov for vern, eller at både nynorskelevar og bokmålelevar har lite tilgang til skriftspråket nynorsk.

Funn frå diskursanalysen syner at nynorskelevar sine språkrettar blir brotne av aktørar som er omfatta av læreplanen. Årsaka til dette er mellom anna økonomiske kostnader og at ein ikkje har dei riktige verktøya som skal bidra til at språkrettane til nynorskelevane blir følgde opp. Det finst likevel positive tendensar. Framlegg til ny opplæringslov fremmer tiltak om at retten til språkdelt klassar også skal gjelde på ungdomstrinnet, slik han gjer på barnetrinnet.

Abstract

Based on Norman Fairclough's new model for critical discourse analysis, this master's thesis examines how the formal and real equality between the two Norwegian written languages, Nynorsk and Bokmål, are presented in the national curriculum for the Norwegian subject, and how the curriculum reflects language policy discourses. The background to the survey is that a new direction of the language policy has been signaled, where positive special treatment, strengthening and promotion of Nynorsk, is emphasized as necessary.

The study answers three research questions:

1. How does the national curriculum in the Norwegian subject present the equality between the two Norwegian written languages?
2. How does the national curriculum in the Norwegian subject present the Nynorsk written language need of protection?
3. How does the national curriculum in the Norwegian subject present the pupils' access to the written language Nynorsk?

Findings from the discourse analysis show that students with Nynorsk as their first written language have their language rights violated by actors covered by the curriculum. The reasons are, among other things, financial costs, and the fact that one does not have the right tools to help ensure that the language rights of the Nynorsk pupils are secured. However, there are positive trends.

Submissions to the new Education Act promote measures that the right to language-divided classes shall also apply at the lower secondary level, as it does in primary school.

Føreord

Masterstudiet i læring og undervisning har vore eit spennande, lærerikt og einsamt prosjekt prega av lange periodar med intens jobbing. Det har til tider vore ei nesten uoverkommeleg bratt læringskurve. Med bankande hovud og verkande armar er eg endeleg i mål, men veggen har eg ikkje gått åleine. Det er mange som fortener ein stor takk for å ha bidrege slik at det har vore mogleg å gjennomføre studiet og masteroppgåva.

Først og fremst vil eg rette ein særskilt takk til rektor Siv og oppvekstsjef Kristen, som har gjort det mogleg å fullføre prosjektet mitt ved sidan av full jobb. Kollegaene mine har vist stor interesse og støtta meg mykje undervegs, tusen takk.

Ein stor takk til dei dyktige rettleiarar mine, Kirsti Lunde og Jorunn Simonsen Thingnes. De har oppmuntra og gitt meg retning alle dei gongane eg har vore ute av kurs.

Charlotte Alise og Anne Line, tusen takk for faglege samtalar og språkvask.

Til slutt vil eg takke den næraste familien min, som eg er så glad i. Mamma og pappa, tusen takk for at de alltid er der. Alle fire barna mine, som eg er så stolt av. De har alle med stort tolmod støtta og heia på meg gjennom heile skriveprosessen. Takk til Tove, kjære søstera mi. Du har halde ut mange timelange samtalar. No skal vi på ferie!

Kjære Mathea, Willem og Maria, no er bestemor endeleg ferdig med leksene.

Kvammen, mai 2022

Gunn Marie Larsen

Innhald

Innhald	v
1. Innleiing	1
1.1. Presentasjon av tema.....	1
1.2. Problemstilling	3
1.2.1. Jamstilling og reell jamstilling	3
2. Tidlegare forskning	5
2.1.1. Vilkåra for å lære nynorsk.....	5
2.1.2. Haldningar til nynorsk.....	5
2.1.3. Læremiddel og barne- og ungdomslitteratur på nynorsk.....	7
2.1.4. Nynorsk i lærarutdanningsinstitusjonane.....	8
3. Teoretisk rammeverk	10
3.1. Læreplanteori og læreplanen si rolle	11
3.1.1. Læreplannivå.....	12
3.2. Språkpolitikk.....	13
3.2.1. Språkplanlegging	13
3.2.2. Språkrettar i norsk opplæring	14
3.2.3. Språkpolitiske vegval.....	16
4. Metode	18
4.1. Kritisk diskursanalyse	18
4.1.1. Sosial hending	19
4.1.2. Sosial praksis	20
4.1.3. Sosiale strukturar	21
4.2. Ramma for tekstanalysen av LK20 - læreplan i norsk	21
4.3. Pålitelegheit, gyldigheit og metodiske manglar.....	22
4.4. Her står eg.....	23
5. Analyse av LK20 - Læreplan i norsk	25
5.1. Framgangsmåte for analysen.....	25
5.2. Læreplan i norsk (NOR01-06).....	26
5.3. Tekstanalyse av læreplan i norsk.....	30
5.3.1. Nynorsk og bokmål eller bokmål og nynorsk i læreplanen?.....	30
5.3.2. Lesing	30
5.3.3. Skrivning.....	33
5.3.4. Vurdering	35
5.3.5. Kompetanse og eksponering for språket	36

5.3.6.	Språkleg identitet og mangfald	38
6.	Diskursar i teksten	41
6.1.	Positiv særbehandling	42
6.1.1.	Nynorsk i trykte læremiddel	42
6.1.2.	Nynorsk i digitale læremiddel	46
6.1.3.	Bibliotek	49
6.2.	Styrking av nynorsk	50
6.2.1.	Dårlegare i sidemålet?	50
6.2.2.	Eigen karakter i sidemålet.....	53
6.3.	Fremjing av nynorsk.....	54
6.3.1.	Nynorsken sin plass i lærarutdanningane	54
6.3.2.	Auka fokus på nynorsk	56
6.3.3.	Språkdelte klassar i ungdomsskulen	57
7.	Oppsummering, konklusjon og vegen vidare	60
	Litteraturliste.....	63

1. Innleiing

1.1. Presentasjon av tema

«Regjeringen anmodes om at træffe fornøden Forføining til, at det norske Folkesprog som Skole- og officielt Sprog sidestilles med vort almindelige Skrift- og Bogsprog.» (Innst. S. nr. 111, 1885 ref. i Bjørhusdal, 2014, s. 126)). I 1885 blei det vedteke at det norske *Folkesprog*, nynorsk, og *Skrift- og Bogsproget*, bokmål, skulle vere jamstilte. Begge skriftspråka skulle bli brukte i offentleg samanheng til dei same føremåla. I 1892 blei nynorsk lovfesta som skulespråk i grunnskulen (Bjørhusdal, 2014, s. 149; 2018, s. 158). Dette er prinsippet som har lege til grunn for utforminga av all språkpolitikk som sidan då har femna om dei to norske målformene i skulen (Bjørhusdal, 2014, s. 15).

Stortingsdebatten i 1907 er sjølvve starten på det som seinare skulle bli kalla *sidemålsdebatten*, som sidan har vore ein gjengangar i den norske språkpolitiske debatten. Då som no fann ein både motstandarar og tilhengjarar av at elevane skulle ha undervisning i begge skriftspråka (Skjong, 2011b, s. 67-68). Argumenta som blei brukte i 1907 er velkjente argument som har vist seg å ha stor gjenbruksverdi, sidan dei mykje er dei same som blir brukte i dagens debatt. Skjong (2011b, s. 68-69) held fram at motstandarane peika på manglande nytteverdi og naudsynte pedagogiske omsyn, som manglande lærarkompetanse, læremiddel og manglande motivasjon hos elevane. Det blei også frå motstandarhald hevda at elevar frå distrikta hadde ein fordel fordi det var enklare for dei å lære bokmål enn omvendt (Skjong, 2011b, s. 69). Ifølge Skjong (2011b, s. 69) argumenterte tilhengjarane med nytteverdien av å kunne bruke begge skriftspråka og at innlæringa ville gå lettare med ei styrking av skriftspråkopplæringa. Tilhengjarane meinte også at både lærarar og elevar ville ta opplæringa på alvor, dersom dei blei vurderte i skriftspråket.

I ei ideell verd ville begge skriftspråka våre stå sterkt i skulen og samfunnet elles, men det er ikkje tilfellet. I skuleåret 2011–2012 hadde kring 12,8 % av norske grunnskuleelevar på landsbasis nynorsk som hovudmål, medan talet har sokke til kring 11,5 % for inneverande skuleår, 2021–2022. I praksis betyr dette at kring 5 300 færre grunnskuleelevar brukar nynorsk som sitt hovudmål no enn då dagens 10.-klassingar begynte på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Då eg først blei interessert i jamstillinga mellom nynorsk og bokmål som fenomen, ville eg finne ut av korleis ei strikt praktisering av ho har resultert i det asymmetriske makttilhøvet vi ser i dag (Bjørhusdal, 2014, 2016 a), og kva konsekvensar dette har fått for nynorskbrukarar i skulen og samfunnet elles. Det finnest fleire undersøkingar og studiar som dokumenterer det asymmetriske makttilhøvet og korleis dette mellom anna har resultert i eit massivt språkbyte, frå nynorsk til

bokmål, og domenetap i utsette område i Noreg (Utdanningsdirektoratet, 2014 a; Vangsnes, 2018; Wold, 2019; Özerk, 2013). Dette har skjedd jamvel om det har vore signalisert ei språkpolitisk kursendring (St. meld. nr. 23 (2007-2008); St. meld. nr. 35 (2007-2008)). Melding til Stortinget nr. 35 *Mål og meining* tydeleggjer i 2008 eit nytt vegval slik:

Ein ansvarleg språkpolitikk for vår tid kan ikkje byggja på føresetnaden om eit framhald av den historiske rivaliseringa mellom nynorsk og bokmål. Det betyr at vi ikkje kan sjå på forholdet mellom nynorsk og bokmål som ein språkstrid der ein nøytral stat skal halda seg passivt utanfor. Staten må tvert imot ta eit ansvar for å leggja til rette for meir likeverdige vilkår, slik at begge målformene – også nynorsk – skal vera sikra vekst og utvikling. (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 196).

Vegvalet synleggjer kva som har vore rådande norsk språkpolitikk i over ti år no, og det har like lengje vore arbeidd meir eller mindre aktivt politisk med å få ei språklov i Noreg. Dette arbeidet skaut fart mot midten av førre tiåret. Lovproposisjonen blei endeleg lagt fram for stortinget 12. mai 2020, og er tydeleg på eit særleg ansvar for å fremje nynorsk som det minst brukte språket:

Bokmål og nynorsk er jamstilte skriftspråk. Språkpolitikken skal fremje reell jamstilling mellom dei to skriftspråka. Det offentlege har eit særleg ansvar for å fremje nynorsk som det minst bruka språket. Dette inneber at situasjonen for nynorsk som mindretalsspråk blir vurdert særskilt, til dømes i politikktutvikling eller regelverksarbeid som gjeld norsk språk. (Prop. 108 L (2019–2020), s. 10)

Sjølv om føremålsparagrafen i språkløva slår fast at «[a]nsvaret etter andre ledd bokstav a omfattar eit særleg ansvar for å fremje nynorsk som det minst bruka norske skriftspråket.» (Språkløva, 2022, § 1), meiner Noregs Mållag (2022, utan sidetal) det er viktig å sjå til at løva blir følgt og at det offentlege faktisk tek eit særleg ansvar for å fremje det minst brukte norske skriftspråket. Ifølgje Noregs Mållag må «[d]ette [...] føre til ein langt meir offensiv språkpolitikk.» (2022, utan sidetal).

Språkrådet meiner at målet med føremålsparagrafen mellom anna må vere at «[...] nynorskbrukarar ikkje skal måtte oppleve diskriminering og stigmatisering eller kjenne seg pressa til å gå over til bokmål. Det skal ikkje vere vanskelegare å vere nynorskbrukar enn bokmålsbrukar gjennom grunnskule, vidaregåande skule og studium.» (Språkrådet, 2021b, s. 27).

Parallelt med utviklinga av språkløva har det vore gjort ein omfattande revisjon av læreplanverket, noko som har resultert i den såkalla Fagfornyinga, LK20, som gradvis har blitt innført sidan hausten 2020. I skulesamanheng er læreplanen, som kontrollinstans, bindeleddet mellom

skulemyndigheitene som representerer staten, lærarane og elevane, og gir føringar for korleis lærarane skal realisere læreplanen (Gundem, 1990, s. 34-35).

Til orientering

Eg gjer merksam på at eg nokre stader i kapittel 1 og 2 har brukt element frå eksamen i Vitskapsteori og metode (MAS3-301). Arbeidet det her er tale om blir vist til denne eine gongen (Larsen, 2020).

1.2. Problemstilling

Som tidlegare nemnt, har det vore signalisert ei språkpolitisk kursending (St. meld. nr. 23 (2007-2008); St. meld. nr. 35 (2007-2008)). Med eit slikt bakteppe ønskjer eg å undersøkje korleis den formelle og reelle jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka er framstilt i LK20 - læreplan i norsk, og korleis læreplanen reflekterer dei språkpolitiske diskursane. For å kunne svare på problemstillinga har eg utvikla nokre spørsmål som er aktuelle i tekstanalysen av læreplanen i norsk og som vil kunne seie noko om kva diskursar vi ser spor av:

1. Korleis er den reelle og den formelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål reflektert i læreplan i norsk (NOR01-06)?
2. Korleis framstiller læreplan i norsk (NOR01-06) nynorsk sitt behov for vern?
3. Korleis framstiller læreplan i norsk (NOR01-06) elevar sin tilgang til skriftspråket nynorsk?

1.2.1. Jamstilling og reell jamstilling

Jamstillingsomgrepet kan vere vanskeleg å definere, men eg har valt å ta utgangspunkt i at nynorsk og bokmål heilt sidan jamstillingsvedtaket i 1885 har vore behandla likt, utan at språkforvaltninga har teke stilling til om det eine skriftspråket har styrka seg i høve det andre (Bjørhusdal, 2016 a, s. 188-189). Resultatet av ei slik språkforvaltning er at bokmål har styrka seg på kostnad av nynorsk både i skulen og samfunnet elles, og at «[n]ynorsk har endå vanskelegare konkurransevilkår enn bokmål.» (Prop. 108 L (2019–2020), s. 43). Det herskar altså inga reell jamstilling mellom skriftspråka, sjølv om nynorsk og bokmål er formelt jamstilte etter lova.

Dei siste åra har den norske språkpolitikken som har vore med på å regulere og styre jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka, handla om å styrkje den reelle likestillinga mellom dei.

Språkmeldinga *Mål og meining* uttrykker den asymmetriske stoda mellom nynorsk og bokmål slik:

Det overordna målet for språkpolitikken byggjer på den erkjenninga at norsk er kløyvd i to skriftspråk. Desse er formelt likestilte, men har i røynda svært ulike rammevilkår. Det er

behov for eit meir heilhjarta og systematisk arbeid for å styrkja nynorsk språk og den nynorske skriftkulturen på brei basis. Dette er eit særskilt språkpolitisk mål.

(St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 14)

I arbeidet mot dette målet blei *prinsippet nynorsk* lansert (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 82).

Målsettinga er å endre korleis vi tenkjer kring- og oppfattar språket norsk. Er det tale om norsk er det tale om nynorsk og bokmål. Grepstad (2012, s. 163) meiner at prinsippet nynorsk er ein naudsynt strategi for at nynorsk skal kunne bli ein sjølvstendig del av det norske, og for å kunne utvikle språkleg mangfald og valfridom.

2. Tidlegare forskning

Temaa granskinga mi set lys på har alle vore forska på før. Sjølv om desse har hatt ulike føremål, seier dei alle noko om språkstoda i Noreg, tidlegare og i dag, og vilkåra til det nynorske skriftspråket i den norske skulen.

2.1.1. Vilkår for å lære nynorsk

På barnetrinnet blir hovudmålet bestemt gjennom vedtak fatta i dei respektive kommunestyra etter rådgivande folkerøystingar (Bjørhusdal, 2018, s. 158-159). På ungdomsskulen er stoda heilt noko anna. Etter folkeskulelova av 1959 tredje i kraft, kunne elevane frå 8. klasse av sjølv avgjere hovudmålet sitt. (Grepstad, 2012, s. 121) (Bjørhusdal, 2018, s. 158-159). Utdanningsdirektoratet klargjer likevel at uansett kva elevane måtte velje, skal skulane halde fram med å nytte hovudmålet som er vedteken i kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2014 b, s. 2). I praksis kan dette føre til at lærarane har både nynorsk- og bokmålsbrukarar i ein og same klasse. Sønnesyn (2020, s. 219) løfter fram at dette kan føre til manglande samsvar mellom gjeldande språkopplæringspolitikk i kommunen og lærarane sin faktiske språkpraksis. Studien det her blir vist til peikar i retning av at ei slik usystematisk tilnærming til skriftspråkopplæringa også indikerer ein utydeleg regulerings- og språkrettssituasjon for elevar på ungdomstrinnet (Sønnesyn, 2020, s. 203).

Mykje har hendt sidan starten på den formelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål i 1885. I doktoravhandlinga si set Bjørhusdal (2014, s. 126) lys på at den norske språkstoda har vore gjennom ei stor språkleg, kulturell og samfunnsmessig omveltning, men ho finn at lite har skjedd politisk for å regulere utviklinga i favør nynorsk (Bjørhusdal, 2014, s. 173). Ho får støtte av Grepstad (2012, s. 121-123), som skildrar korleis det auka på med nynorskbrukarar i tiåra før 1940, då dei utgjorde heile 40 %, før det starta å gå nedover. Han understreker at ingen har teke ansvar eller sett spørjeteikn ved utviklinga; korkje dei folkevalde, departementet eller lærestadane.

2.1.2. Haldningar til nynorsk

Som eg syner i punkt 1.1, er det i dag om lag 5300 færre nynorskbrukarar i grunnskulen enn det var for berre ti år sidan. Dette viser at det har vore ein massiv språklekkasje frå nynorsk til bokmål. No er det ikkje språkbortval eg undersøker i denne studien, men årsaka til fenomenet er likevel vesentleg. Svaret på kvifor elevar vel vekk nynorsk til fordel for bokmål ligg for ein stor del i språkpolitikken som har vore gjennomført i Noreg.

Wold (2019, s. 80) undersøker sju enkeltstudiar som hentar datamaterialet sitt frå område der nynorsken er under press frå bokmål, såkalla *randsoner*. Felles for alle studiane er at dei tek føre seg

spørsmål om kvifor elevar byter hovudmål frå nynorsk til bokmål. Ho finn i undersøkinga si at av dei elevane som byter frå nynorsk til bokmål er det heile 59 % som grunngjev bytet med «[...] det dei opplever som mangel på kompetanse [...]» (s. 82). Dette hentar ho frå utsegn som «nynorsk er vanskeleg», «nynorsk har mange rare ord» og at fleire av informantane fortel at dei byter fordi dei meiner at dei meistarar bokmål betre. Vidare finn ho at ytringane om nynorsk er varierte, men ofte negativt ladde. Haldningane gjer seg gjeldande som meir eller mindre stigmatiserande. Nokre hatar nynorsk, medan andre meiner det er gamaldags og ei belastning for samfunnet og at brukarane er bønder (s. 84).

Demografien har endra seg mykje dei siste tiåra og Wold (s. 78) finn at skular har blitt slegne saman og sentraliserte. Når unge med nynorsk som opplæringspråk kjem til desse sentrumsnære skulane, er nynorsken ofte fråverande i undervisninga og mange av elevane ser byte av hovudmål som mest føremålstenleg (Utdanningsdirektoratet, 2014 a, s. 45).

I ei undersøking gjort av Proba samfunnsanalyse for Utdanningsdirektoratet (2014 a, s. 47) finn ein mykje av det same som Wold. Tilhøva for nynorskelevar der bokmålet dominerer er ikkje optimalt. Elevane opplever at dei ikkje får bøkene dei skal eller undervisning på nynorsk. Undervisninga på nynorsk avgrensar seg til sidemålsundervisninga bokmålelevane får. «Elevene som har beholdt nynorsk beskriver klasseromssituasjoner der bokmålelever høyløyt har gitt uttrykk for misnøye når de har undervisning i nynorsk. Elevene kan si at nynorsk ikke er norsk, og at det er et bygdespråk og ikke noe kult.» (Utdanningsdirektoratet, 2014 a, s. 44). Bokmålelevane uttrykker altså negative haldningar til nynorsk, noko som kan vere utfordrande for nynorskelevane, som føler at dei heile tida må forsvare sitt eiga språkval. Nokre nynorskelevar meiner situasjonen er urettferdig og synest «[...] ikke bokmålelevne skal klage. Vi lærer jo bare bokmål uansett!» (Utdanningsdirektoratet, 2014 a, s. 44).

Det ligg mykje meir makt i språket enn kva ein tenkjer over, og det er lett å bli påverka av dei dominerande haldningane til skriftspråka. Negative haldningar til nynorsk verkar kollektivt korrigerande i høve til det som språkleg sett er mindre vanleg og meir markert (Bull, 2004, s. 37), og er ikkje nynorskbrukaren aktivt språkleg bevisst er det lett å følge den språklege majoriteten.

I ein studie utført for Språkrådet, undersøker Pran og Johannesen (2011) kva haldningar 1593 norsklærarar på 245 ungdomsskular og 280 vidaregåande skular har til faget dei skal undervise i. Her finn dei at «[...] det er lærernes egen målform, utdanning og erfaring som er de viktigste forklaringsvariablene for hvilke holdninger de har til omfanget sidemål [...] bør ha i norskfaget.» (2011, s. 5). 86 % av lærarane med nynorsk som hovudmål oppgir at dei meiner at undervisning i

sidemålet er svært viktig eller ganske viktig, medan lærarar med bokmål som hovudmål ikkje er like positive til sidemålet sitt. Her svarer berre 56 % det same (2011, s. 11-12). Pran og Johannesen kartlegg også kva haldningar dei same lærarane har til jamstillinga av nynorsk og bokmål i læreplanen. Her svarer 89 % av nynorskbrukarane at dei er einige, medan berre 29 % av bokmålsbrukarane svarer det same. Lærarar med høg kompetanse og lang erfaring er mest positive til jamstillinga i læreplanen (2011, s. 20). Dei same lærarane meiner også at sidemålsundervisning er viktig og at alle elevar bør lære å skrive og lese nynorsk (2011, s. 45). Undersøkinga viser altså at det er ein samanheng mellom høg kompetanse hos læraren og gode haldningar til jamstillinga og nynorsk.

Ann Kristin Karstad (Karstad, 2015) si undersøking, blant elevar på tiande trinn og norsklærarane deira i Tromsø, samanliknar resultatane frå Tromsø med ei mindre undersøking gjort på eit utval elevar og lærarar i Indre Østfold. Også denne studien viser ein samanheng mellom utdanningsnivået og arbeidserfaringa til lærarane og haldningane deira til å lese og skrive nynorsk (Karstad, 2015, s. 61). Han viser også at lærarane frå Indre Østfold er meir negative enn lærarane frå Tromsø, noko som kan svare til eit høgare utdanningsnivå hos lærarane frå Tromsø (Karstad, 2015, s. 100).

Skjong (2011a, s. 77) hevder at lærarkompetanse er nøkkelen til god nynorskopplæring og dette blir også støtta av stortingsmeldinga *Språk bygger broer*: «Lærernes kompetanse i norskfaget er svært avgjørende både for elevenes læring i faget norsk generelt og for elevenes utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter» (St. meld. nr. 23 (2007-2008), s. 38).

2.1.3. Læremiddel og barne- og ungdomslitteratur på nynorsk

I høve ny læreplan er det utvikla nye læremiddel, som skal liggje føre «[...]på bokmål og nynorsk til same tid og same pris.» (Opplæringslova, 1998, 9 § 9-4), men det er slett ikkje alltid tilfellet. Det tek tid før læremiddel er tilgjengelege på nynorsk, fordi dei blir klarlagde og produserte etter læremiddel på bokmål (Digernes, 2022, s. 6).

I ei gransking av lesebøker tilhøyrande to læreverk finn Langnes (2021) at gjennomsnittleg 34 % av tekstane er på nynorsk medan 66 % er på bokmål. Bøkene er gitte ut mellom 2006 og 2020, og dei nyaste lesebøkene har ein høgare del nynorske tekstar enn dei eldste. Ho undersøkte også i alt 24 faglærarrapportar for nynorsk med hovudmål på 10. trinn, og der finn ho fordelinga å vere 30 % tekstar på nynorsk og 70 % på bokmål. Alle 24 skulane, unnateke tre, hadde henta alle tekstane frå leseboka til klassen (Langnes, 2021, s. 41-43). Dette viser at lærarane brukar ein lågare del nynorsk i undervisninga si enn tilfanget i lesebøkene.

Sjølv om utgivingar av nynorsklitteratur får statleg økonomisk støtte (Bjørhusdal, 2014, s. 29), ser ein at nynorskbøker berekna på born og unge utgjorde berre 6 % av alle utgivingar mellom 2015 og 2019 (Skifjeld & Eide, 2021, utan sidetal), noko som står i sterk kontrast til intensjonane bak dette sitatet henta frå *Mål og meining* (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 144): «Litteratur- og bibliotekpolitiske tiltak innanfor produksjon, distribusjon og formidling har utan tvil mykje å seia for å styrkja og vidareutvikla norsk språk i begge målformene og for å synleggjera breidda i den norske skriftkulturen i samtida.». Intensjonen bak tiltaket og sitatet er tydeleg og god, nemleg å gjere nynorsklitteratur tilgjengeleg for barn og unge. Språkutviklinga skjer i mange samanhengar og på ulike plan, og det er difor ikkje nok at lærarane legg til rette for lesing på nynorsk i skulesamangheng. Det er også naudsynt å møte det nynorske språket gjennom litteraturen i andre samanhengar. Språkrådet (2021b, s. 168) hevdar at å lese på norsk er språkbevarande og språkutviklande.

Lærarar nyttar ofte digitale hjelpemiddel og verktøy i undervisninga, og difor utarbeidde Myking (2018) ein rapport på oppdrag frå Noregs Mållag, med målsetjing om å avdekke stoda kring tilgangen på digitale læremiddel på nynorsk. Studien avdekkar at skulane ikkje tenkjer på dei digitale ressursane dei bruker på same måte som tradisjonelle læremiddel, sjølv om opplæringslova er tydeleg på at lova er den same for dei digitale (Opplæringslova, 1998, § 9-4).

Myking finn at ei av årsakene til at det er ei stor overvekt av ressursar på bokmål kan vere at mange verktøy/ressursar ikkje er utvikla som læremiddel, eller at bruken av dei ikkje løyser ut kravet om at dei må liggje føre på både nynorsk og bokmål. Ifølgje Myking (2018, s. 25) er utfordringane i den digitale læremiddelstoda å tydeleggjere kva som er læremiddel omfatta av parallellkravet, fordi lovverket ikkje er tilpassa den nye digitale skulekvardagen til elevane. Dei digitale læremidla som finst på nynorsk må bli gjort kjende for nynorskbrukarane, og slik syte for at dei blir tekne i bruk. Tilgjenge, brukarvennlegheit og kvalitet er nøkkelord som må vere på plass i nynorskversjonane av læremidla. I tillegg til at dei skal vere fullgode og lette for elevane å bruke (s. 25), er det naudsynt at elevane forstår at dei blir tekne på alvor for å fremje motivasjon, engasjement og læring. Nynorsk skal ikkje vere eit underordna skriftspråk samanlikna med bokmål.

2.1.4. Nynorsk i lærarutdanningsinstitusjonane

I ei tidlegare omtala undersøking, *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*, utført av Proba samfunnsanalyse på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet (2014 a), finn ein at berre 4 av 16 institusjonar med norsk fordjuping på GLU 5-10 gjennomførte ei likeverdig vurdering av nynorsk og bokmål i norskfaget, trass i at Rammeplanen for GLU 2010 eksplisitt kravde likeverdig meistring av dei to norske skriftspråka (Utdanningsdirektoratet, 2014 a, s. 67).

Undersøkinga ser også på korleis GLU 5-10 utan norsk bidrog til nynorskkunnskapar hos studentane, og slår fast at informantane og analysen gav negative svar. Det blir understreka at «[v]age og minimalistiske formuleringar i planverk og vurderingsformer i grunnskulelærerutdanninga saman med manglande tilbod om opplæring ser bort frå at nynorskelevar skal ha opplæring på språket sitt i nynorsk, også i andre fag enn norskfaget.» (Utdanningsdirektoratet, 2014 a, s. 70).

Frå hausten 2017 blei det femårige masterløpet innført for alle som tek grunnskulelærerutdanning. Studentane kan velje mellom grunnskulelærer 1–7 og grunnskulelærer 5–10. På førstnemnde løpet er norsk obligatorisk, medan faget berre blir tilbudt som fordjupingsfag på 5–10 (Språkrådet, 2018, s. 40). Ifølge Språkrådet (2018, s. 41; 2021b, s. 36) vil lærarutdanninga i for liten grad sikre at lærarane får naudsynt kompetanse i norsk. Språkrådet hevdar vidare at dette kan bli særleg kritisk for elevar med nynorsk som hovudmål. Dei risikerer å få mangelfull undervisning på opplæringspråket sitt.

I ei nyare masteroppgåve undersøker Ida Marie Jegteberg (2021) korleis og i kva grad 12 lærarutdanningsinstitusjonar sikrar nynorskkompetansen til studentane på 5–10 utan norsk i fagkrinsen. Ho finn at lite har endra seg etter overgangen til masterutdanninga. Sjølv om fleire lærestadar har eit system som varetek nynorskkompetansen til lærarstudentane, er det enda fleire som ikkje har det (s. 90).

Jegteberg (2021, s. 91-92) kunne utkrystallisere nokre utfordringar som gjer til at studentane ikkje får utvikle nynorsk til eit bruksspråk dei kan beherske. Nynorsk blir på fleire av lærestadane rekna som norskavdelinga sitt ansvar, noko som i siste instans gjer til at leiinga har skrive frå seg alt ansvar. Nynorskundervisninga blir difor sårbar, fordi ansvaret blir liggande på nokre få eldsjeler, som må syte for at det blir halde nynorskkurs for alle studentar utan norsk i fagkrinsen (s. 90).

3. Teoretisk rammeverk

«Det finnes [...] en sentral forutsetning som må være oppfylt før diskursanalytikeren kan skritte ut, nemlig at man har en generell kjennskap til det terrenget man begir seg inn i.» (Neumann & Neumann, 2021, s. 47). For å forstå notida må ein altså kjenne til kva teoretisk bakteppe ho er bygd på. For å kunne svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla, er det viktig å legge fram eit tydeleg teoretisk rammeverk som set granskinga inn i ein større teoretisk og heilskapleg samanheng.

Læreplanen er eit styringsdokument med status som forskrift til Opplæringslova og gir retning for arbeidet i klasserommet (Opplæringslova, 1998, § 2-3). Ein kan også betrakte planen som eit politiske manifest, som til ei kvar tid beskriv kunnskapen og kompetansen som blir betrakta som viktig i samfunnet (Engelsen, 2003, s. 15). Læreplanar er politiske dokument med stor utbreiing og kraft til å påverke, og dei «[...] gir et bilde av den skole, utdanning og undervisning de politiske myndighetene ønsker å løfte fram.» (Engelsen, 2003, s. 15). Det er med andre ord mange delaktige aktørar som med tankar, kunnskapar og verdiar påverkar innhaldet i ein kvar læreplan (Engelsen, 2009, s. 68; NOU 2015: 8, s. 15). Det er difor særskilt viktig å undersøkje korleis læreplanen reflekterer og reproducerer overordna ideologiar.

Læreplanen som tekst og sosial hending vil vere knytt opp mot fleire ulike sosiale strukturar, som ifølge Fairclough (2003, s. 23) er meir eller mindre abstrakte einingar. Bjørhusdal (2020, s. 166) forklarar desse som stabile regulerande strukturar i samfunnet, som til dømes politiske strukturar. Dette betyr at læreplanteksten er berar av samfunnsmessige og politiske idear som ikkje kjem eksplisitt til syne i teksten, men som må bli forstått i lys av samfunnsvitskapleg kunnskap (Bjørhusdal, 2020, s. 166). «For bedre å forstå disse er det nødvendig å inkorporere flere teoretiske innsikter i analysen.» (Skrede, 2017, s. 67).

Problemstillinga for undersøkinga prøver å finne svar på korleis den formelle og reelle jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka er framstilt i LK20 - læreplan i norsk (NOR01-06), og korleis læreplanen reflekterer dei språkpolitiske diskursane. Difor er det føremålstenleg å gjere greie for det læreplanteoretiske feltet med bidrag frå Engelsen (2003), Gudem (1990) og Goodlad (1979) og det språkpolitiske feltet, nasjonalt og internasjonalt, med mellom andre Bjørhusdal (2014, 2015, 2016 a, 2016 b, 2018), Thingnes (2020), Sonntag & Cardinal (2015) og Williams (2012).

Teorikapittelet vil presentere teoriane punktvis under hovudpunkta Læreplanteori og læreplanen si rolle og Språkpolitikk.

3.1. Læreplanteori og læreplanen si rolle

Det har vore knytt stor merksemd til utviklinga og innføringa av LK20 - kanskje spesielt til faget norsk. Det er tydeleg at norskfaget har ei dobbeltrolle, fordi det ikkje berre er eit reiskapsfag der ein skal lære seg å lese og skrive (Vangsnes, 2019, s. 2), men også fordi «[n]orsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Læreplanen har i Noreg vore forstått som eit sentralt styringsdokument for læraren si undervisning (Gundem, 1990, s. 21), og han skal vere retningsgivande ut frå myndigheitene sine visjonar for arbeidet i skulen og klasserommet. Samstundes formidlar læreplanen standpunkt i skolepolitiske spørsmål.

«De første "læreplaner" i norsk [...] ble kalt "plan for undervisning".» (Gundem, 1990, s. 21). Dette understrekar ei utvikling der ein over tid legg større vekt på eleven si læring enn læraren si undervisning. Gundem (1990, s. 21-23) peikar også på at sjølv om nordisk og tysk læreplantradisjon i røynda har vore forstått som eit sentralt styringsdokument, vil det vere viktig og riktig å lese han inn i den historiske og samfunnsmessige samanhengen han skal bli realisert i. Læreplanane som altså tidlegare berre pleidde å bestemme innhaldet i faga i den norske skulen, fekk med opplæringslova i 1998 ein utvitydig status som forskrifter (Ot.prp. nr. 46 (1997–98), kap. 11). Dette førte til at opplæringa fekk ein juridisk dimensjon i form av auka dokumentasjonskrav til skulen og lærarane, men enda viktigare, auka rettigheter til elevane i høve undervisninga (Imsen, 2020, s. 286).

Av alle lover og forordningar som regulerer verksemda i skulen, er opplæringslova den viktigaste, og sidan alle er like for lova, legg ho eit viktig grunnlag for likebehandling og rettferd (Imsen, 2020, s. 123). I tider der skulen skal gjennom endringar og reformar, som no ved innføringa av LK20, skal desse bli gjennomførte over heile landet til same tid (Imsen, 2020, s. 123). Sidan læreplanen som forskrift gir rettar til elevane og forpliktar alle aktørane på alle nivå som er omfatta av ho (Ot.prp. nr. 46 (1997–98), kap. 11), er dette svært viktige og sentrale dokument å forske på.

Som utdanningsarena har skulen stor innverknad på elevane si utvikling av haldningar og måtar å tenkje på. «Sentralt i denne sammenhengen blir derfor hvilke oppfatninger som får gjennomslag i læreplanen når det gjelder syn på danning, kunnskap, læring og undervisning så vel som menneske- og samfunnssyn» (Gundem, 1990, s. 33). Dette er sentralt for analysearbeidet mitt, sidan eg mellom anna ønskjer å finne ut av korleis den reelle og formelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål er framstilt i læreplan i norsk i LK20.

Engelskspråklege land bruker ordet *curriculum* for læreplan, men lesar inn ei langt vidare forståing enn i nordisk og tysk tradisjon. Her blir læreplanen forstått som den skrivne teksten - eit sentralt styringsdokument (Gundem, 1990, s. 21). I den anglosaksiske tradisjonen reknar ein inn alt vi i nordisk tradisjon forstå som læreplan, men også læring, kunnskapar og faktiske erfaringar ein gjer seg i undervisninga (Gundem, 1990, s. 21). Spesielt innan amerikanske læreplantradisjonar blir curriculum forstått som formidling og læring av kunnskap, ferdigheiter og haldningar- noko som speglar samfunnet (Gundem, 1990, s. 33).

3.1.1. Læreplannivå

Læreplanforskarer Britt Ulstrup Engelsen (2003, s. 16-17) bruker to ulike læreplanperspektiv når ho diskuterer læreplanarbeid. Desse kallar ho *formuleringsplanet*, statleg hald, og *realiseringsplanet*, lokalt hald. Ho tek føre seg Goodlad (1979, s. 60-62) sitt sett læreplanteoretiske omgrep i fem nivå: *den ideologiske læreplanen*, *den formelle læreplanen*, *den oppfatta læreplanen*, *den gjennomførde læreplanen* og *den erfarte læreplanen*, og sorterar dei inn under formuleringsplanet eller realiseringsplanet. Dei ulike nivåa skildrar den lange vegen frå dei første læreplanidéane er klekte til korleis elevane opplever og erfarer planen. Det er berre dei to førstnemnde, Engelsen sitt formuleringsplan, som er aktuelle for tekstanalysen av læreplanen. Nivå tre og fire, Engelsen sitt realiseringsplan, vil bli nytta i drøftinga. Nivå fem, også under realiseringsplanet, fordrar at eg undersøker kva erfaringar brukarar har med læreplanen, men det ligg utanfor målsettinga med oppgåva, og blir difor ikkje teke med vidare i avhandlinga.

Det første nivået er *den ideologiske læreplanen*, altså ideane bak læreplanen. På dette nivået må alle aktuelle partar bli høyrde, og det er viktig at arbeidet er så transparent som mogleg (Goodlad, 1979, s. 60-61).

Det andre nivået er *den formelle læreplanen*, altså den vedtekne planen. Det er viktig å merke seg at planen no har status som forskrift og i røynda forpliktar alle nivå som er omfatta, å arbeide etter denne (Ot.prp. nr. 46 (1997–98), s. kap. 11). I korte trekk inneber det at planen må bli fortolka i fleire ledd før ein kan gjere han om til undervisning (Goodlad, 1979, s. 61).

Det tredje nivået er *den oppfatta læreplanen*, og har ifølgje Goodlad størst påverknad på den praktiske bruken og realiseringa av ein læreplan, og er i røynda kor vi finn oss no i høve LK20. Læreplanen er eit produkt av ulike interesser, og vil i stor grad vere gjenstand for tolking, prega av kvar enkelt lærar sine erfaringar og haldningar (Goodlad, 1979, s. 61-62).

Det fjerde nivået er *den gjennomførde læreplanen*, og er påverka av rammefaktorar og kvar enkelt lærar sitt syn på kunnskap, undervisning og gjennomføring. Dette nivået løftar opp problem kring

kva som er styrt av gamal vane, og kva som i røynda må til for å skape ønskja endring (Goodlad, 1979, s. 62-63).

Det femte nivået, *den erfarte læreplanen*, dreier seg i hovudsak om erfaringane kvar enkelt elev gjer seg i klasserommet. Elevane sine forutsetningar og utbyte vil variere. Intensjonen med undervisninga vil truleg skilje seg frå det elevane lærer (Goodlad, 1979, s. 64).

3.2. Språkpolitikk

Denne delen av teorikapittelet freistar å gi ein oversikt over språkpolitikk og språkplanlegging som vil vere eit utgangspunkt for undersøkinga. Teoriane som blir presenterte har ulike utspring, men alle vil likevel vere nyttige i denne granskinga.

Masteroppgåva tek mål av seg å gjere ein kritisk diskursanalyse av læreplan i norsk (NOR01-06), og difor er det naudsynt å gjere greie for kva eg legg i omgrepet *norsk språkpolitikk*, som vil vere dekkande for denne studien. Eg referer til norsk språkpolitikk som dei styringsdokumenta som har vore med på å regulere og styre jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka i norsk opplæring generelt og LK20 læreplan i norsk spesielt.

Det språkpolitiske feltet er stort og uoversiktleg, og det vil ikkje vere føremålstenleg, for ei undersøking av denne storleiken, å gå i djupna på internasjonal litteratur. Eg vel difor i stor grad å støtte meg på doktoravhandlinga til Eli Bjørhusdal (2014), samt fleire artiklar (2015, 2016 a, 2016 b, 2018) ho har skrive og referansar ho bruker, som tek føre seg feltet tilpassa norske farvatn. Eg støtter meg også på doktoravhandlinga til Jorunn Thingnes (2020) og referansane ho bruker, når eg gjer greie for språkplanlegging.

3.2.1. Språkplanlegging

Thingnes (2020, s. 23) tek i doktoravhandlinga si føre seg *Language policy and planning* (LPP), som er eit fagfelt innanfor den språkvitskaplege tradisjonen. Det har herska forvirring og usemje kring definisjonen og bruken av dei to, og ein bruker dei om kvarandre (Hornberger, 2006, s. 25). LPP starta på 1960-talet som ein del av sociolingvistikken, og dreidde seg då i hovudsak om kva funksjonar ulike språk skulle fylle. Lingvistar arbeidde med å utvikle ordbøker og skriftsystem for lokale språk (Ricento, 2006, s. 12).

Termen *language planning*, *språkplanlegging*, blei tidleg teken i bruk av norskamerikanaren Einar Haugen (Vikør, 2007, 1. utg. 1988, s. 87). Mykje har skjedd på området sidan hans første definisjon frå 1959: «By language planning I understand the activity of preparing a normative orthography,

grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community.» (s. 8), som no berre er dekkande for korpusplanlegging; altså statlege reguleringar av rettskriving, bøyning eller vokabular. Lingvisten Heinz Kloss gjorde ytterlegare avgrensingar av termen. Han arbeidde fram ei ny retning innanfor språkplanlegginga, nemleg *statusplanlegging*, som rettar seg mot kva funksjonar den offentlege politikken tek sikte på at eit språk skal fylle i samfunnet (Kloss, 1969, s. 81).

I Noreg har disiplinen LPP gått under nemninga *språkplanleggingsvitskap*. Lars Vikør er opphavsmannen til det sentrale verket *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis* (Vikør, 2007, 1. utg. 1988). Bjørhusdal (2014) og Thingnes (2020) meiner at verket reflekterer at ein i Noreg har vore opptekne av språket i seg sjølv, med hovudvekt på *skrift*, nærare bestemt oppbygging og normering av skriftspråk. Vikør (2007, 1. utg. 1988, s. 44-45) hevdar at skilnaden på språkplanlegging og sociolingvistikkk låg i emneval, der sociolingvistikken konsentrerte seg om samfunnsproblema som språkleg lagdeling og etnisk språkkjøyving var årsak til. Vikør (2007, 1. utg. 1988, s. 101) meiner at *språkplanlegging* kan svare til *korpusplanlegging*, medan *språkpolitikk* kan svare til *statusplanlegging*, slik han er skildra i internasjonal litteratur: «Språkpolitikk vil da i første rekke seie politiske tiltak for å påverke språktilhøva i samfunnet, det sosiale forholdet mellom forskjellige språk og språkvarietetar.» Vikør (2007, 1. utg. 1988, s. 101).

Denne avhandlinga tek føre seg sistnemnde; altså norsk statusplanlegging.

3.2.2. Språkrettar i norsk opplæring

Sidan 1892 har den norske skulen drive morsmålsopplæring etter eit toskriftspråkleg prinsipp. Stortinget bestemte då at nynorsk også kunne vere første opplæringsspråk i folkeskulen, på lik line med bokmål (Dok. nr 34, 1892). Sidan då har hovudmålet blitt bestemt gjennom lokalpolitiske vedtak (Ot.prp. nr. 46 (1997–98)). Elevane sine rettar er på denne måten formulerte som *territorielle ordningar* (Bjørhusdal, 2016 b, s. 103). Det betyr at språkrettane til elevane vil vere avhengige av kva geografisk område dei bur i (Williams, 2012, s. 178-180). Elevane skulle ha undervisning på førstespråket, hovudmålet, og alle lærebøker skulle også vere på nemnde språk (Bjørhusdal, 2018, s. 158). Ei oppmjuking av denne strenge modellen kom snart på plass (Bjørhusdal, 2015, s. 106), og i 1917 var retten til å etablere språklege parallellklassar eit faktum. Desse skulle kunne tilby undervisning i det «andre språket» (Ot.prp. nr. 47, 1916).

Skulegongen var, som tidlegare nemnt, sjuårig fram til ungdomsskulen blei skipa i 1950-åra. Det territorielle språkrettsprinsippet som har vore gjeldande i den sjuårige skulen, blei ikkje vidareført til ungdomsskulen, kor elevane no fritt kunne velje hovudmål (Bjørhusdal, 2018, s. 168-169). Dette

betyr at skriftspråkopplæringa er regulert etter to prinsipp; det territorielle, allereie omtala, og det *personlege*. «Conventionally language policies are predicated on either a personality or territoriality principle of planning, and in exceptional circumstances an admixture of both. (Williams, 2012, s. 180). Dette sitatet beskriv dei norske forholda godt. Den norske grunnskulen er obligatorisk, og i starten, barneskulen, finn vi altså at skriftspråkopplæringa er regulert etter det territorielle prinsippet, medan ungdomsskulen er regulert etter det personlege prinsippet (Bjørhusdal, 2018, s. 165). Dette gir elevane rett til å halde på hovudmålet dei brukte på barneskulen, men den same ordninga gir ikkje elevar i språkleg mindretal rett til undervisning på sitt eiga hovudmål. Desse elevane har berre «'dei andre' si sidemålsundervisning å stø seg til i si eiga hovudmålsopplæring» (Bjørhusdal, 2018, s. 169).

I 1974 fekk alle elevar som hadde fullført ungdomsskulen rett til å gå tre år på vidaregåande skule (NOU 2018: 15, s. 35). Det personlege språkrettsprinsippet er vidareført frå ungdomsskulen, og vidaregåande elevar har, på lik line med elevar i ungdomsskulen, heller ikkje rett til «[...] å få undervisning *på* eller få opplæring *i* språket sitt» (Bjørhusdal, 2015, s. 115, kursiv i kjelda). I praksis betyr dette at lærarar kan bruke bokmål i undervisninga og alt skriftleg arbeid, jamvel om alle elevar har nynorsk som førstespråk. Denne mangelen på rett til opplæringspråk er jamstilt, og gjeld også elevar med bokmål som førstespråk (Bjørhusdal, 2015, s. 115).

Etter fleire år med høgt språkpolitisk konfliktnivå kom målparagrafen i 1892 (Bjørhusdal, 2015, s. 105), som skulle gi den norske skulen det språkrettslege hovudprinsippet *positive rettar*. Dette betyr at det skal bli lagt til rette for å bruke begge dei norske skriftspråka (Bjørhusdal, 2015, s. 106). «Positive språkrettar kan dermed òg medføre individuell plikt til ein viss språkbruk; altså plikt for somme menneske i somme situasjonar til å nytte det som ikkje er fyrstespråket deira for at andre sine positive rettar skal oppfyllast.» (Bjørhusdal, 2014, s. 28). *Negative rettar* sikrar språkbrukaren at staten syter for retten til å bruke det språket ein vil, utan at det vil opne for noko tilrettelegging (Bjørhusdal, 2014, s. 27-28; 2015, s. 106).

Bjørhusdal (2015, s. 113; 2016 b, s. 108) meiner at språkpolitikken som har vore ført i Noreg er *raus rettferd*. Omgrepet har ho omsett frå Carens' (2000) *evenhandedness*. Språkpolitikmodellen går ut på at staten distribuerer sjenerøse positive rettar, utan at ein går på akkord med den *språkpolitiske nøytraliteten*, der staten ikkje tek stilling til retninga for språkutviklinga (Bjørhusdal, 2015, s. 112-113). Språkvelferdsordningane på opplæringsfeltet er altså ikkje forma for at det nynorske språksamfunnet skal få sikre språket sitt, eller for å oppnå eit særskilt språkpolitisk resultat (Bjørhusdal, 2016 b, s. 108).

Det er viktig å skilje mellom språkrettar og *språksikring*. Språksikring er eit omgrep Bjørhusdal (2014, s. 78) har omsett frå *linguistic security* (Réaume & Pinto, 2012, s. 12). For at ein politikk skal sikre eit skriftspråk i mindretal og garantere for ein permanent og offisiell verdi av språket, må han ifølgje Bjørhusdal (2014, s. 78) innehalde permanente og prinsipielle reguleringar og vere legitimert i eigenverdien språket har for språksamfunnet som bruker det.

Det finst ifølgje Bjørhusdal (2014) særbehandlings- og likebehandlingsordningar i praktisk norsk språkpolitikk. Idealet om likebehandling av nynorsk og bokmål er eit uttrykk for jamstillingsprinsippet, noko som er tydeleggjort gjennom parallellklasseordninga og læremiddelpolitikken. Parallellklasseordninga gir elevar på 1.-7. årstrinn rett til å høyre til ein eiga språkdelt klasse, dersom minst ti elevar på eit trinn ønskjer opplæring i språket som ikkje er bestemt av kommunen. Retten til språkdelt klasse gjeld så lenge det er minst seks elevar att i gruppa (Opplæringslova, 1998, § 2-5). Læremiddelpolitikken sikrar som kjent alle elevar, uavhengig av om dei har nynorsk eller bokmål, læremiddel «[...] til same tid og same pris.» (Opplæringslova, 1998, 9 § 9-4). Det finst òg somme særlege ordningar som særbehandlar nynorsk, til dømes statleg økonomisk støtte til utgjeving av nynorsklitteratur (Bjørhusdal, 2014, s. 29).

3.2.3. Språkpolitiske vegval

Regjeringar og stortingssamansetningar har kome og gått, og språkstoda i Noreg har endra seg mykje, men det har ikkje ført til endringar kring dei språkpolitiske hovudprinsippa og argumentasjonen for dei (Bjørhusdal, 2016 a, s. 189). Fram til no har styresmaktene følgt eit tydeleg språkpolitisk mønster, *path dependency*, der ein ser at normative tradisjonar har staka ut kursen for språkpolitiske val (Sonntag & Cardinal, 2015, s. 9). Sjølv om språkpolitiske val tenderer mot å følge desse tradisjonane, kan politisk og sosial utvikling føre til *kritiske vegval*, *critical juncture*, som beveger seg bort frå det normative (Sonntag & Cardinal, 2015, s. 9-10). Omgrepa er omsette til *stivhengigheit* og *kritiske vegval* av Bjørhusdal (2016 a, s. 189).

Døme på kritiske vegval kan vere faktiske endringar i det asymmetriske tilhøvet mellom nynorsk og bokmål reflekterte i norsklæreplanen. Endringar som er bygde på sentrale politiske dokument som signaliserer ei språkpolitisk kursendring i tilhøvet mellom nynorsk og bokmål (Språkrådet, 2018; St. meld. nr. 23 (2007-2008); St. meld. nr. 35 (2007-2008)).

Norsk språkforvaltning har i svært liten grad gått utover prinsippet om ei formell jamstilling mellom nynorsk og bokmål. Dette prinsippet kallar Bjørhusdal (2016 a, s. 187) *universell likebehandling*. Ho fortel at det ikkje finst permanente reguleringar som differensierar dei to skriftspråka, berre differensierte stimuleringsiltak, som til dømes støtte til litterære nytgivingar på nynorsk

(Bjørhusdal, 2014, s. 29). Permanente reguleringar med fordel nynorsk, og som eit motsvar til at bokmål har fått styrke seg på kostnad av nynorsk, ville vere kritisk vegval i det språkpolitiske Noreg.

4. Metode

«Social structures define what is possible, social events constitute what is actual and the relationship between potential and actual is mediated by social practices» (Fairclough, 2003, s. 223). Dette er kjernen i den kritiske diskursanalysen etter Fairclough og det er denne metoden eg har nytta i undersøkinga mi.

Fairclough (2013) bruker omgrepet diskurs på ulike måtar. I denne studien er det denne forståinga som er brukt: «[d]ifferent discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world [...]» (Fairclough, 2003, s. 124). I tekstanalysen av læreplanen ser eg altså etter representasjonar av ulike samfunnsdiskursar som er vesentlege for studien min, og som til dømes kan belyse det politiske og samfunnsmessige klimaet kring læreplanen. Diskursane som er representerte i teksten vil kunne utfylle kvarandre, men også konkurrere mot- og dominere over kvarandre (Fairclough, 2003, s. 124).

4.1. Kritisk diskursanalyse

Diskursanalyse er eit verktøy for å analysere «'tekst i kontekst' eller 'språk i bruk'» (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Ein diskurs kan også vere «[...] ein bestemt måte å forstå og dermed snakke om verda på.» (Bjørhusdal, 2020, s. 160). Å analysere diskurs vil då kunne bety å analysere teksten og språket i lys av den fellesskapen dei er ein del av, for å finne ut kva som gjer at diskursen har oppstått (Bjørhusdal, 2020, s. 161). Felles for diskursanalytiske tilnærmingar vil vere den kritiske innstillinga i møte med sjølvsegte kunnskapar. Då kan vi altså ikkje sjå på tekstar som forståingar av korleis noko er i røynda, men heller som noko som presenterer korleis fenomenen i verda blir forstått og tolka innan ulike diskursar (Skovholt & Veum, 2014, s. 34).

Læreplanen vil til ei kvar tid vere ein tekst med makt til å beskrive kunnskapen og kompetansen som blir betrakta som viktig i samfunnet (Engelsen, 2003, s. 15), og er difor eit interessant objekt for diskursanalyse. Ein slik analyse vil bety å lese han inn i ein samanheng der innhaldet kan vere sosialt og politisk påverka, men også kunne opne for at læreplanen, som eit styringsdokument, sjølv vil vere ein påverkar i opplæringsssamanheng (Bjørhusdal, 2020, s. 163).

Kritisk diskursanalyse er ei nyare retning innan diskursanalyse, der den britiske lingvisten Norman Fairclough heilt sidan 1990-talet har vore ein av dei store bidragsytarane (Bjørhusdal, 2020, s. 165; Skovholt & Veum, 2014, s. 37). Retninga legg vekt på å kartlegge og forklare relasjonen mellom språk og samfunn (Bjørhusdal, 2020, s. 165; Skovholt & Veum, 2014, s. 37). Der diskursanalysen i hovudsak

opererer på eit lingvistisk nivå, trekker kritisk diskursanalyse samfunnsvitskaplege teoriar inn i analysen (Skrede, 2017, s. 26). Ifølge Bjørhusdal (2020, s. 165) vil den kritiske diskursanalysen ha eit avgrensa problem som utgangspunkt. I undersøkinga mi vil dette vere den reelle jamstilling mellom nynorsk og bokmål. Den kritiske diskursanalysen vil ofte ta utgangspunkt i ei meir språkleg analyse (Bjørhusdal, s. 165), noko som høver godt for å få innblikk i korleis norsklæreplanen framstiller og handsamar den reelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål.

Når ein skal gjere ein kritisk diskursanalyse i tråd med Fairclough sin metode, tek ein utgangspunkt i at diskursane som kan finnast i teksten eller tekstane, blir skapte av og kjem til uttrykk gjennom samspelet mellom tre ulike dimensjonar: sosiale hendingar, sosial praksis og sosial struktur.

Fairclough har arbeidd med tilnærminga til kritisk diskursanalyse over mange år (Skrede, 2017, s. 29). I sine tidlegaste arbeid skilte han mellom dimensjonane *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial struktur* (Skrede, 2017, s. 29-32), noko som sidan har fått nye namn jf. tabellen under.

Gamle omgrep	Nye omgrep
Sosial praksis	Sosial struktur
Diskursiv praksis	Sosial praksis
Tekst	Sosiale hendingar

Figur 1: Samanstilling av nye og gamle omgrep (Skrede, 2017, s. 33, i nynorsk språkdrakt)

Tekstnivået er i hovudsak det same som før, men namneendringa gjer det enklare å forstå at teksten er ein del av *sosiale hendingar*. Det som no heiter *sosial struktur* er eit omgrep som ifølge Skrede (s. 32) er betre eigna til å beskrive store samfunnsmessige tilhøve, som mellom anna kan vere språkpolitiske strukturar og maktforhold.

Ifølge Skrede (s. 33) er det *dialektiske tilhøvet* mellom *sosiale hendingar*, læreplanteksten i denne studien, og *sosiale strukturar* formidla gjennom det som no blir kalla *sosial praksis*. Dette har som følge å sjå på språket som påverka av ulike komponentar i det sosiale livet, og omvendt. Språket påverkar altså andre komponentar i den sosiale verda. Læreplanen i norsk vil vere eit eksempel på korleis språket kan påverke praksis. Han er eit styringsdokument for kva elevane skal lære av kunnskapar og ferdigheiter (Gundem, 1990, s. 21), og vil difor vere med å forme læraren sin praksis i klasserommet.

Vidare gjer eg greie for *sosiale hendingar*, *sosial praksis* og *sosiale strukturar*.

4.1.1. Sosial hending

Den første dimensjonen i Fairclough sin modell for kritisk diskursanalyse er sosial hending, og utgjer sjølv analyseobjektet (Skrede, 2017, s. 26). Sosiale hendingar omfattar ikkje berre tekstar, men

tekstar høyrer til som ein del av sosiale hendingar. Ein må difor setje teksten inn i ein sosial kontekst, og sjå etter kva som kan ha påverka analyse materialet (Skrede, 2017, s. 32). I tekstanalysen av norsklæreplanen betyr dette at eg tek med meg ei forståing for kva sosiale strukturar som har påverka og framleis påverkar læreplanteksten eg analyserer.

Den sosiale hendinga, læreplanteksten, står i ein dialektisk relasjon til sosiale strukturar. Strukturane og mekanismane det her vil vere tale om har vore stabile over tid, til dømes språkrettar i norsk opplæring, sjå punkt 2.2.2., og påverkar oss i det daglege i form av avgrensingar og moglegheiter (Bjørhusdal, 2020, s. 166; Fairclough, 2003, s. 23). Likevel kan ein ikkje forklare det så enkelt som at sosiale hendingar er direkte påverka av sosiale strukturar, fordi «[t]heir relationship is mediated – there are intermediate organizational entities between structures and events.» (Fairclough, 2003, s. 23). Dette betyr at sosiale hendingar og sosiale strukturar er medierte, formidla, gjennom det Fairclough kallar sosiale praksisar (Bjørhusdal, 2020, s. 166).

4.1.2. Sosial praksis

Fairclough (2003, s. 25-26) forklarar sosial praksis som uttrykk for ulike tankesett som representerer ulike sosiale område. Han løfter fram at sosiale praksisar er viktige, fordi dei kan vere uttrykk for diskursar som representerer same område av samfunnet, men frå ulike posisjonar med ulike perspektiv.

Sosial praksis er domenet der diskursar blir sirkulerte, endra og reproduserte (Skrede, 2017, s. 31). Forholdet mellom sosial struktur og sosiale hendingar er medierte gjennom sosial praksis, og skaper rammene rundt den praksisen teksten er skapt innanfor (Skrede, 2017, s. 33). Læreplanen i norsk er skapt i ein læreplanrevisjonsprosess der grupper med lærarar, pedagogar og andre fagfolk, samarbeidde med Utdanningsdirektoratet i arbeidet med å utvikle læreplanane (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Gjennom den prosessen er det bestemt kva strukturelle moglegheiter læreplanen skal reflektere, og dette kan ha påverka kva diskursar som er synlege i sjølve teksten.

Fairclough bruker ofte undervisningssektoren som døme når han forklarar sosial praksis som dimensjon. Han bruker undervisningspraksis og leiarpraksis i utdanningsinstitusjonar for å synleggjere kva sosiale praksisar kan vere (Fairclough, 2003, s. 25; 2013, s. 104). Operasjonalisering og fortolking av desse ligg utanfor granskninga mi, og er difor ikkje sentrale her, men det kan vere greitt å dra nokre linjer til Goodlad (1979, s. 60-62) sine to siste læreplannivå. Undervisningspraksisar er ein viktig del av sosial praksis innanfor utdanningsfeltet, og eit resultat av den oppfatta og operasjonaliserte læreplanen. Goodlad sitt fjerde nivå, *Den gjennomførde læreplanen*, løftar opp kva

som er styrt av gamal vane, og kva som i røynda må til for å skape endring (Goodlad, 1979, s. 62-63). Det femte nivået, *den erfarte læreplanen*, dreier seg i hovudsak om erfaringane kvar enkelt elev gjer seg i klasserommet. Elevane sine forutsetningar og utbyte vil variere. Intensjonen med undervisninga vil truleg skilje seg frå det elevane lærer (Goodlad, 1979, s. 64).

4.1.3. Sosiale strukturar

Sosiale strukturar er eit omgrep som skildrar ulike måtar å organisere samfunnet på, og konkrete makttilhøve. Arbeidet med å utvikle ein læreplan vil krevje at mange samfunnsaktørar bidreg med innhald til planen i form av tankar, idear og kunnskap (Engelsen, 2009, s. 68). Det er difor naudsynt å gjere nokre avgrensingar i høve konteksten læreplanteksten skal bli lesen inn i (Bjørhusdal, 2020, s. 167). Studien min undersøker korleis den formelle og reelle jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka er framstilt i LK20 - læreplan i norsk (NOR01-06), og korleis læreplanen reflekterer dei språkpolitiske diskursane.

Eg har difor valt å avgrense dei sosiale strukturane til tidlegare forskning, det læreplanteoretiske og det språkpolitiske feltet, nasjonalt og internasjonalt.

4.2. Ramma for tekstanalysen av LK20 - læreplan i norsk

Tekstanalyse er ei lingvistisk oppgåve i ein kritisk diskursanalyse, som eit element i ei sosial hending. Måten teksten synleggjer språklege val på, som til dømes gjennom grammatikk og vokabular, kan vise korleis sosiale relasjonar blir uttrykte i ein diskurs. Dette er sentralt i tekstanalysen min av læreplanen, fordi eg bruker modalitetar som eit verktøy for å finne ut kva måte budskapen i læreplanteksten blir lagt fram på (Skrede, 2017, s. 49).

I undersøkinga av norsklæreplanen har eg analysert utdrag som er uttrykte med høg grad av deontisk og/eller epistemisk modalitet (Skovholt & Veum, 2014, s. 89). Modalitet er eit språkvitskapleg omgrep som kan bli delt inn i ei semiotisk og ei semantisk forståing. Førstnemnde kan bli sett på som teiknsystem eller semiotiske ressursar, som blir brukte i multimodale tekstar, sette saman av til dømes tekst og bilete (Skovholt & Veum, 2014, s. 30). I denne tekstanalysen av læreplan i norsk (NOR01-06) er det den semantiske forståinga av omgrepet som er brukt, og denne handlar om måten ein tekst presenterer ein budskap på (Skovholt & Veum, 2014, s. 88; Skrede, 2017, s. 50). Omgrepet epistemisk tyder *sikker viten/læra om kunnskap*, og let tekstskaparen uttrykke kor sikkert eller gyldig eit utsegn er (Skovholt & Veum, 2014, s. 89; Skrede, 2017, s. 51). Deontisk modalitet let tekstskaparen uttrykke i kor stor grad noko er ønskjeleg eller naudsynt, og kan bli formulert som mellom anna påbod, plikt og ønskje, ved hjelp av det Fairclough (2003, s. 170)

kallar modalitetsmarkørar. Typiske døme på dette er dei modale hjelpeverba kan, bør, vil, skal og må.

Å analysere denne forma for modalitet i mektige tekstar, som til dømes læreplanar (Bjørhusdal, 2020, s. 162), vil kunne gi innsikt i kva kunnskap dei held fram som sann og gyldig, og kva handling dei måtte krevje utifrå sosiale omstende teksten beskriv (Skrede, 2017, s. 51). Sidan læreplanen er eit styringsdokument og forskrift til opplæringslova, vil utdraga eg analyserer i tekstanalysen ha makta i seg til å forplikte alle aktørane på alle nivå som er omfatta (Ot.prp. nr. 46 (1997–98), kap. 11).

Denne studien tek føre seg den nyaste læreplanen i norsk. Målet med studien er ikkje å seie noko om framstillinga av jamstilling mellom nynorsk og bokmål i historisk perspektiv, men heller å syne korleis den gjeldande læreplanen i norsk framstiller jamstillinga i dag. Der det er naudsynt å sjå utviklinga i eit diakront lys, viser eg til LK06 og tidlegare forskning som er gjort.

Eg gjer merksam på at alle utdraga som er brukte i tekstanalysen er henta frå nynorskversjonen som er omsett frå den fastsette læreplanteksten på bokmål (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1).

4.3. Pålitelegheit, gyldigheit og metodiske manglar

«Mens gyldighet handler om forhold mellom forskningen og dens kontekst, handler pålitelighet om sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan dette sannsynliggjøres i rapporteringen. Relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori bidrar til en styrket pålitelighet, men må også redegjøres godt for.»

(Tjora, 2021, s. 263).

Ifølge Fairclough (2003, s. 14-15) vil ein tekstanalyse som heilt og fullt klarer å beskrive teksten objektivt ikkje kunne eksistere, fordi i eit kvart forskingsarbeid vil forforståinga vi har prege avgjerdene vi tek. Difor vil det alltid vere flytande grenser mellom kva som er sant og ikkje. Med eit konstruktivistisk kunnskapssyn vil ein difor vere open for at analysane kan vere ufullstendige og berre ein liten del av eit større bilete (Bukve, 2016, s. 29-30). Konsekvensen av eit slikt syn på kunnskap vil difor vere at eg gjer forskinga mi så open og transparent som mogleg gjennom å bruke anerkjende og etablerte måtar å analysere på.

Studien tek utgangspunkt i mange utdrag frå læreplanen som set lys på problemstillinga eg ønskjer å finne svar på. Eg har analysert mange utdrag for at funna i størst mogleg utstrekning skal dekke breidda av dei aktuelle språkpolitiske diskursane som bur i styringsdokumentet. Omfanget av

oppgåva tillet ikkje at alle dei språkpolitiske diskursane får plass i analysen, og eg er sjølvstundt open for at ikkje alle lesarane vil vere einige i at eg har valt dei riktige diskursane.

Eg gjer greie for kvifor og korleis undersøkinga er gjennomført og kva kontekst ho er gjennomført i, på ein så gjennomsiktig som mogleg. Målet er såleis at lesaren skal ha innsyn i funna frå tekstanalysen, og difor kunne gjere seg opp si eiga meining om funna, drøftingane og slutningane eg dreg. Det er dette Tjora (2021, s. 264, kursiv og parentes i originaltekst) referer til som «[...] *transparens* eller *gjennomsiktighet* (eller innsyn) som grunnlag for pålitelighet [...]».

Forskinga mi vil ikkje kunne bidra med ei objektiv sanning på korleis den formelle og reelle jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka i norsklæreplanen er framstilt, men sidan metoden eg har valt, *kritisk diskursanalyse*, er ein føremålstenleg metode å bruke for å finne bakanforleggjande årsaker til at læreplanen er som han er, vil ho kunne vere eit nyttig bidrag til fagfeltet. Dei kritiske spørsmåla som ligg til grunn for ein kvar kritisk diskursanalyse vil heilt uunngåeleg vil vere knytt til vitskaplege interesser forskaren har.

Eg gjer difor greie for kor eg står i høve forskinga mi i neste punkt.

4.4. Her står eg

Sjølv om eg som forskar ønskjer å halde meg til vitskaplege prinsipp og metodiske krav, vil alltid synspunkta og erfaringane mine kunne påverke vala eg gjer undervegs i min kritiske analyse av læreplanen. Spørsmål kring den norske språkstoda vil vere knytte til personleg språkpolitisk ståstad. Det er difor viktig at eg gjer greie for eg høyrer til i dette språkpolitiske terrenget.

Det let seg ikkje gjere å kome forbi bakgrunnen og verdiane eg ber på i høve temaet eg har valt for masteroppgåva. Interesse mi for språk er språkpolitisk forankra, og då skulle ein kanskje tru at dette skriv seg til at eg har vakse opp med nynorsk både heime og på skulen. Det er nokså langt frå sanninga. Eg vaks nemleg opp med bokmål som førstespråk, i ein liten by i Nordland fylke. Skulekvardagen min var likevel ikkje prega av stigmatiserande haldningar til nynorsken. Kanskje mykje fordi at vi hadde ein klok lærar frå eit nynorsk kjerneområde, som forstod at vi elevane ikkje ville lære nynorsk gjennom tvang og pugging av grammatikk. Læraren var svært flink til å finne litteratur på nynorsk som vi elevane syntest det var greitt å lese. Dessutan fekk vi bruke det nynorske skriftspråket utanom vurderingspunkt som tentamen, noko som gjorde til at vi kunne skrive nynorsk utan karakterspøkelset hengande over oss. Vi følte nok aldri at nynorsk blei eit fullgodt bruksspråk, men læraren sådde uansett spirer til positive haldningar, som i alle fall eg har teke med meg vidare i livet.

Lærerutdanninga tok eg i Nordland, og eg vil seie eg var heldig, sidan fleire av dei eg tok norsk med kom frå kjerneområde for nynorsken. Fordelar som privatundervisning følgde med, noko eg nytta meg av meir enn ein gong. Vi fekk to karakterar i norsk, ein i nynorsk og ein i bokmål, og det var nok også ein medverkande årsak til at eg brukte mykje tid på begge skriftspråka.

Etter lærerutdanninga busette eg meg i Sogn og Fjordane, eit kjerneområde for nynorsk. Sidan har eg undervist elevar med nynorsk som hovudmål, på alle trinn i grunnskulen. Som lærar har eg kjent på at nynorsk er stemoderleg behandla. Eg har vore med på innføringa av fleire læreplanar, LK20 er den fjerde i rekka. Erfaringane med innføringsarbeidet har ikkje berre vore positive, og det skriv seg mykje til at vi ikkje har fått lærebøker til oppstart. Det har vi ikkje fått ved innføringa av LK20 heller. I skrivande stund, april 2022, manglar framleis nokre av elevane våre lærebøker.

5. Analyse av LK20 - Læreplan i norsk

I dette kapittelet vil eg først presentere framgangsmåten eg bruker i tekstanalysen. Deretter gjer eg greie for analysematerialet for studien, LK20 - læreplan i norsk (NOR01-06).

5.1. Framgangsmåte for analysen

Målet med analysen er å gi svar på desse forskingsspørsmåla:

1. Korleis er den reelle og den formelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål reflektert i læreplan i norsk (NOR01-06)?
2. Korleis framstiller læreplan i norsk (NOR01-06) nynorsk sitt behov for vern?
3. Korleis framstiller læreplan i norsk (NOR01-06) elevar sin tilgang til skriftspråket nynorsk?

Det var ikkje bestemt på førehand at eg skulle analysere utdrag uttrykt med deontiske og epistemiske modalitetar (Skovholt & Veum, 2014, s. 89; Skrede, 2017, s. 51). Dette kom til etter at eg hadde lese ei papirutgåve av læreplanteksten med ope sinn. Første steg i nærlesinga var å markere ytringar med nøkkelomgrepa norsk, nynorsk, bokmål, hovudmål og sidemål. Desse blei valde som ledd i operasjonaliseringa av forskingsspørsmåla. Eg valde omgrepa norsk, nynorsk og bokmål fordi dei eksplisitt representerer jamstillinga mellom dei norske skriftspråka. I analysedelen ser eg også på kva rekkefølge nynorsk og bokmål er presentert i, og kva dette kan ha å seie. Omgrepa hovudmål og sidemål valde eg fordi dei i kraft av å vere nettopp hovudmål og sidemål viser at dei har ulike bruksområde.

I andre steget blei ytringar der jamstillinga er implisitt uttrykt markerte. Etter ei grundig gjennomlesing av alle ytringane blei det svært tydeleg at mange av desse er uttrykte som deontiske og/eller epistemiske modalitetar, og eg bestemte difor å avgrense analysen til desse. Der eg såg det naudsynt for samanhengen, tok eg med tekst som på ein eller annan måte står i ein meiningsberande relasjon til utdraga uttrykte som modalitetar, og som er naudsynt for å skape eit fullstendig bilete.

Nærlesinga av dei aktuelle utdraga viste at dei handlar om følgjande tema: Lesing, skriving, kompetanse og eksponering for språket, vurdering og språkleg identitet og mangfald. Dette utgjer også kategoriane eg presenterer tekstanalysen etter i kapittel 5.3, og skal gi svar på korleis den formelle og reelle jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka er framstilt i læreplan i norsk (NOR01-06).

Funna eg gjer gjennom tekstanalysen fortel om kva diskursar læreplanen i norsk ber i seg (Bjørhusdal, 2020, s. 170; Fairclough, 2003, s. 24), men det er også interessant å merke seg kva språkpolitiske diskursar som ikkje er reflekterte i norsklæreplanen. Både dei reflekterte og dei ikkje-reflekterte diskursane vil danne grunnlaget for den andre operasjonen i den kritiske diskursanalyse min, kapittel 6, som tek mål av seg å finne svar på korleis læreplanen reflekterer dei språkpolitiske diskursane.

5.2. Læreplan i norsk (NOR01-06)

«Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Sitatet er henta frå opningssida til læreplanverket på direktoratet sin nettstad. Den språklege forma er bydande, og difor representativ for resten av læreplanverket, og skal føre til handling i skulane (Rogne, 2021, s. 58). I skulesamanheng er læreplanen, som kontrollinstans, bindeleddet mellom skulemyndigheitene som representerer staten, lærarane og elevane, og gir føringar for korleis lærarane skal realisere læreplanen (Gundem, 1990, s. 34-35).

Den generelle delen av læreplanen frå L93 blei erstatta med Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa frå 2017 (Utdanningsdirektoratet), fordi det var behov for ein generell del som var betre tilpassa den nye læreplanen (Engelsen, 2020, s. 212). Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa utdjuar verdigrunnlaget i opplæringslova sin føremålsparagraf og dei overordna prinsippa for opplæringa, og består av, i tillegg til *Formålet med opplæringa, Verdigrunnlaget i opplæringa, Prinsipp for læring, utvikling og danning og Prinsipp for praksisen i skolen* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Dei tverrfaglege temaa *Folkehelse og livsmeistring, Demokrati og medborgarskap og Berekraftig utvikling* er nyvinningar i den nye planen. Dei inneheld endringar i høve LK06 sitt tverrfaglege innhald, der fleire tema inngår i fleire fag, men der det ikkje kjem tydeleg fram korleis dei er vektlagde i dei ulike faga. Temaa LK20 skal, i tillegg til å leggje til rette for samarbeid på tvers av faga, bidra til heilskapleg forståing og elevane si læring, og vere knytt til aktualitetar i samfunnet (Meld. st. 28 (2015-2016), s. 7).

Norsklæreplanen har om lag same omfanget som den førre plan, men det er gjort fleire strukturelle endringar (Rogne, 2021, s. 68). Innleiinga til norsklæreplanen heiter no *Fagrelevans og sentrale verdiar* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Under LK06 heiter denne delen *Føremål med faget* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Sjølv om opninga er lik og skildrar norskfaget som eit fag for «[...] kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1;

2020a, s. 2), hevdar Rogne (2021, s. 68-69) at «[...] døma på språkmangfald som bokmål, nynorsk, samisk, dialektar, nabospråk og minoritetsspråk.» er borte.

Innføringa av læreplandelen *Kjerneelement* er den store nyskapinga i LK20 og det viktigaste elevane skal lære (Bakken, 2019, s. 30; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Under norskfaget finn vi dei seks kjerneelementa *Tekst i kontekst*, *Kritisk tilnærming til tekst*, *Munnleg kommunikasjon*, *Skriftleg tekstskeping*, *Språket som system og moglegheit* og *Språkleg mangfald* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2-3). Omgrepet blei presentert for første gong i stortingsmeldinga *Fag - Fordypning - Forståelse*: «Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttryksformer i faget.» (Meld. st. 28 (2015-2016), s. 34). Ifølge Bakken (2019, s. 30) er dette ei norsk omsetting av omgrepa *big ideas*, *core concepts* eller *key concepts* frå internasjonal utdanningsforskning og utdanningspolitikk. Mari-Ann Igland (2019, s. 100-101) meiner at kjerneelementa har eit visst samanfall med hovudområda frå den førre planen, utan at det i utgangspunktet var eit mål. Dette samanfallet illustrerer ho slik:

LK06/13: Hovudområde	LK20: Kjerneelement
Munnleg kommunikasjon	Munnleg kommunikasjon
Skriftleg kommunikasjon	Skriftleg tekstskeping (primært skrivning)
	Kritisk tilnærming til tekst (primært lesing)
Språk, litteratur og kultur	Tekst i kontekst
	Språket som system og moglegheit
	Språkleg mangfald

Figur 2: (Igland, 2019, s. 101)

Kjerneelementet *Tekst i kontekst* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2) er ei nyskaping i norskfaget, og som det kjem fram av namnet er det teksten som står i fokus (Bakken, 2019, s. 31). Det bygger på eit breitt og utvida tekstomgrep, der skjønnlitteratur og sakprosa på mellom anna nynorsk og bokmål er inkludert, og at elevane skal utforske, reflektere kring og tolke tekstar i ulike kontekstar (Bakken, 2019, s. 30-31).

Stortingsmelding 28, *Fag - Fordypning - Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*, legg stor vekt på å styrke elevane si evne til kritisk tenking, og i norskfaget er dette vareteke i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* (Bakken, 2019, s. 32). Elevane skal reflektere over truverdigheita og påverknadskrafta i tekstane, og reflektere etisk kring sin eiga måte å kommunisere på (Bakken, 2019, s. 32).

Kjerneelementet *Munnleg kommunikasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3), inkluderer mange aktivitetar og er knytt til svært mange kompetansemål både i grunnskulen og på dei vidaregåande trinna (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kjerneelementet er ei vidareføring av satsinga på munnlege

ferdigheiter frå den førre planen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2), som kom til etter at ei evaluering av L97, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, peika på klare manglar på dette området (Bakken, 2019, s. 32).

«Kjerneelementet *Skriftlig tekstskaping* løfter fram skrivning som en sentral del av norskfaget [...]» (Bakken, 2019, s. 33). Sjangerskriving er henta inn igjen, etter at det blei lagt vekk med LK13-revisjonen (Bakken, 2019, s. 33). Elevane skal framleis skrive tekstane sine på hovudmål og sidemål, noko som impliserer at det eksisterer eit skilje mellom desse kompetansane (Furevikstrand, 2019, s. 158). Ein nykommar er at elevane skal «kunne vurdere tekstane til andre og arbeide vidare med eigne tekstar ut frå tilbakemeldingar.» (Bakken, 2019, s. 33; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

Kjerneelementet *Språket som system og moglegheit* uttrykker ei tydeleg forventning om at elevane skal utvikle eit omgrepsapparat for å kunne beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket (Bakken, 2019, s. 34; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Dette er eit uttrykk for progresjon i høve LK06/13, og legg opp til ei kopling mellom grammatikk og tekstarbeid gjennom heile skuleløpet (Furevikstrand, 2019, s. 158). Sjølv om læreplanen gjennom *Skriftleg tekstskaping* har teke inn at elevane skal skrive i ulike sjangrar, er ikkje det eit teikn på at sjangerformalismen skal inn i faget igjen (Bakken, 2019, s. 35). Omgrepet *moglegheit* realiserer gjennom kjerneelementet sin siste del, «leike, utforske og eksperimentere med språket på kreative måtar.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3), at det er forventa at elevane gjennom tekstarbeidet sitt skal overskride normer og reglar (Bakken, 2019, s. 35).

Kjerneelementet *Språkleg mangfald* inneheld ei fornying i form av å snu opp ned på den tradisjonelle språkhistoria slik vi kjenner ho. Frå tidlegare å vere kronologisk oppbygd, tek planen no utgangspunkt i «språksituasjonen i Noreg i dag» for å sjå bakover «og utforske den historiske bakgrunnen for han.» (Bakken, 2019, s. 35-36; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Kjerneelementet legg stor vekt på det store språklege mangfaldet i Noreg som kjem med dei to norske skriftspråka, samisk og nyare minoritetsspråk (Bakken, 2019, s. 36).

Kjerneelementa har ein anna og meir overordna funksjon enn hovudområda *Munnleg kommunikasjon*, *Skriftleg kommunikasjon* og *Språk, litteratur og kultur* frå førre plan (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Kjerneelementa er strukturerande, og kompetansemåla skal konkretisere og gi retning i arbeidet med kjerneelementa (Bakken, 2019, s. 29; Rogne, 2021, s. 70). Ifølge Bakken (2019, s. 29) overlappar mange kompetansemål i den gamle planen, og fordi hovudområda er tekne bort i den nye planen, har ein kunne slege saman fleire kompetansemål.

Eit kompetansemål beskriv kva elevane *skal kunne* etter bestemte klassetrinn. Alle kompetansemåla er, i likskap med LK06, formulerte som deontiske ytringar med høg grad av modalitet (Skovholt & Veum, 2014, s. 89): «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020a). Kompetansemåla i den nye planen er nesten halvert gjennom heile skuleløpet. Det betyr ikkje at faget er halvert. Nokre av kompetansemåla er komplekse og krev mykje av elevane (Bakken, 2019, s. 29). Etter 10. trinn skal eleven mellom anna kunne «samanlikne og tolke romanar, noveller, lyrikk og andre tekstar ut frå historisk kontekst og eiga samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9), og skal dei klare dette må dei «[...] lese mange, ulike og til dels lange tekster fra ulike tidsepoker, de må lære hvordan de kan tolke og sammenligne tekster, og de må øve seg på å utforske teksters kontekster og trekke dette inn i tolkningen.» (Bakken, 2019, s. 29).

Norskspesifikk vurdering sorterer under *Kompetansemål og vurdering* 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn, og dei ulike studieførebuande og yrkesfaglege programma på vidaregåande skule. Dette er nytt i LK20. *Undervegsvurdering* finn vi på alle trinn og i alle program. Her får vi vite kva som ligg i omgrepet, kva pliktar læraren har og kva rettar og pliktar elevane har. *Standpunktvurdering* finn vi på 10. trinn, Vg2 yrkesfagleg- og Vg3 studieførebuande utdanningsprogram og Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Vi får vite kva elevane skal ha standpunktkarakter i og kva han skal vere uttrykk for. *Eksamen for elevar* gjer greie for lokalt og sentralt gitt eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Heretter vil Vg1 studieførebuande utdanningsprogram bli referert til som Vg1sf, Vg2 yrkesfagleg studieprogram som Vg2yf, Vg2 studieførebuande utdanningsprogram som Vg2sf, Vg3 studieførebuande utdanningsprogram som Vg3sf og Vg3 påbygging til generell studiekompetanse som Vg3pb.

Dei grunnleggande ferdigheitene i norsk er *munnelege ferdigheiter*, *å kunne skrive*, *å kunne lese* og digitale ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4-5). *Å kunne rekne* var i den førre planen ein grunnleggande ferdigheit også i norskfaget, men er teken vekk i Fagfornyinga. Dei grunnleggande ferdigheitene høyrer til alle faga, men dei ulike faga spelar ulike roller i utviklinga av dei forskjellige ferdigheitene. Norsk har eit særleg ansvar for opplæringa i å kunne lese og skrive. Den første skrive- og leseopplæringa skal gå føre seg på hovudmålet til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4-5). Ferdigheitene er integrerte i kompetansemåla i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

5.3. Tekstanalyse av læreplan i norsk

5.3.1. Nynorsk og bokmål eller bokmål og nynorsk i læreplanen?

Korvidt ein skal seie *nynorsk og bokmål* eller *bokmål og nynorsk* er vel noko dei færraste pleier å reflektere over, men det betyr ikkje at ein ikkje bør. Eit kjapt søk i den nye læreplanen, både nynorskversjonen og bokmålsversjonen, syner at omgrepsparet «bokmål og nynorsk» er brukt konsekvent gjennom heile norsklæreplanen, og første gong under kjerneelementet *Tekst i kontekst* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Samanliknar ein med den førre planen, finn ein at nynorskversjonen bruker omgrepsparet *nynorsk og bokmål* heilt konsekvent, der ein i bokmålsversjonen bruker omgrepsparet *bokmål og nynorsk* nesten heilt konsekvent. Omgrepsparet *nynorsk og bokmål* er brukt to gongar i kompetansemåla etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9).

Når eit ord eller ei frase blir løfta fremst i ei setning blir ho opplevd som viktigast og dette er noko vi blir opplærte til frå barnsbein av. Dette handlar om variasjon i forfeltet til setninga, også kalla *tematisering*, og er eit svært vanleg fenomen i norsk. På funksjonssida kan dette bli utnytta ved å plassere informasjonen eller ordet ein ønskjer å framheve i forfeltet (Nygård, 2021, s. 28).

Wold (2019, s. 94-95) meiner at kva som blir rekna som naturleg og umarkert har å gjere med kven som utøver dominans og difor har definisjonsovertak. Vidare seier ho at å ha eit hegemoni gir eit strukturelt overtak som verkar sjølvsgt og ikkje treng å bli grunnlagt. Ser vi slik på det, betyr det at rekkefølga *nynorsk og bokmål* verkar avstikkande og markert, medan *bokmål og nynorsk* er meir gangbart og nøytralt. Her ser vi at asymmetrien mellom dei to skriftspråka våre utgjør ei form for språkleg hegemoni. Språkføringa i læreplanen kan difor vere med på å oppretthalde ei oppfatning om at «[n]ynorsk er markert, mens bokmål er umarkert.» og «[b]okmål er nøytralt; nynorsk er det ikkje» (Bull, 2004, s. 37).

I analysen bruker eg omgrepsparet *nynorsk og bokmål* der planen ikkje er direkte sitert.

5.3.2. Lesing

Under kjerneelementet *Tekst i kontekst* er første gong *nynorsk og bokmål* eksplisitt er nemnt:

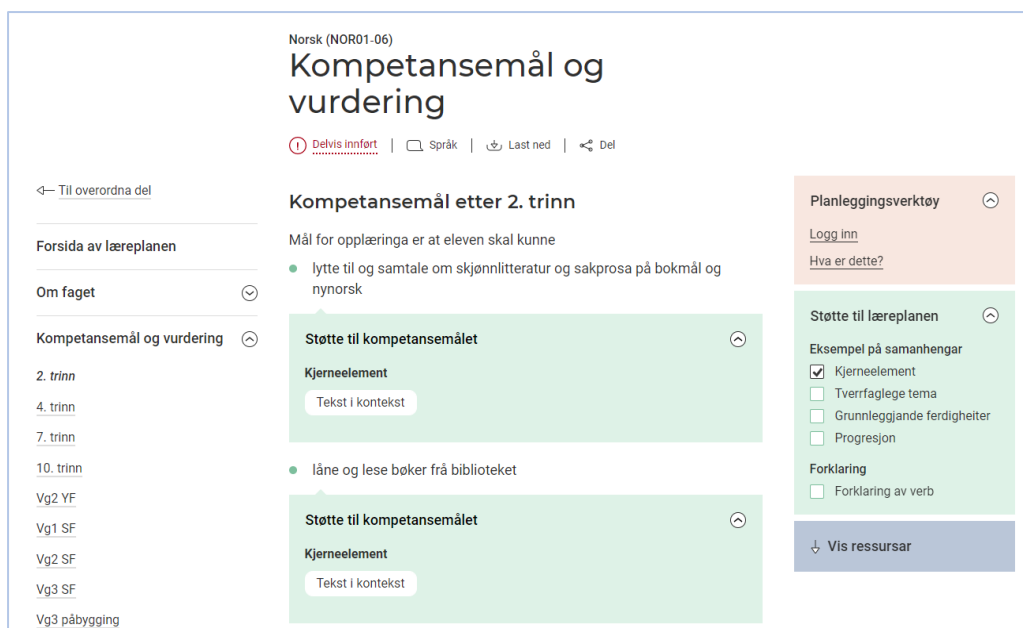
Elevane skal lese tekstar for å oppleve, bli engasjerte, undre seg, lære og få innsikt i tankane og livsvilkåra til andre menneske. Norskfaget byggjer på eit utvida tekstomgrep. Dette inneber at elevane skal lese og oppleve tekstar som kombinerer ulike uttrykksformer. Dei skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk [...]. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2)

Sitatet består av fleire deontiske ytringar, og i «[e]levane skal lese tekstar [...]» ligg det ei forventning om at dei skal lese fordi dei då vil kunne oppnå «[...] å oppleve, bli engasjerte, undre seg, lære og få innsikt i tankane og livsvilkåra til andre menneske.».

Kjerneelementet bygger på eit utvida tekstomgrep, som handlar om ulike modalitetar, i tydinga semiotiske ressursar (Skovholt & Veum, 2014, s. 30). Dette rommar at elevane skal «lese og oppleve tekstar som kombinerer ulike uttrykksformer.» og støtter oppunder fleire kompetansemål, som mellom anna «lese og lytte til forteljingar, eventyr, songtekstar, faktabøker og andre tekstar på bokmål og nynorsk», etter 4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6), og «analysere og tolke romanar, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk frå 1850 til i dag [...]», på Vg3sf (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 14).

Kjerneelementet er her særst tydeleg på at elevane skal lese både sakprosa og skjønnlitteratur på begge dei norske skriftspråka gjennom heile skuleløpet. Ein kan difor meine at nynorsk og bokmål stiller likt, og at elevane skal lese mykje på både nynorsk og bokmål, men interessant nok gir ikkje *Tekst i kontekst* nokon føringar for kor mykje ein skal lese på kvart av skriftspråka. Elevane skal utforske og reflektere over tekstar dei har lese, men det kan likevel vere rimeleg å meine det er innhald og sjangertrekk, og ikkje naudsyntvis skriftspråket teksten er skriven på som er i fokus.

Utdanningsdirektoratet sin nettstad har ein strukturerte støttefunksjon knytt til kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggande ferdigheiter. Her kan ein hente ut kva kompetansemål som Utdanningsdirektoratet har sortert inn under alle kjerneelementa, dei tverrfaglege temaa og dei grunnleggande ferdigheitene. Læraren kan også finne forklaringar til alle verba som eksemplifiserer kva elevane skal kunne gjere (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kjerneelementet *Tekst i kontekst* er i støttefunksjonen kopla til lese måla i norsklæreplanen, og skisserer ein progresjon gjennom eksplisitte krav til kva eleven skal kunne lese på nynorsk og bokmål (Furevikstrand, 2019, s. 157). Dette er støtta oppunder av kompetansemåla allereie frå etter 2. trinn. Sjå skjermdumpen av støttefunksjonen under:



Figur 3: Skjermdump av støttefunksjon kjerneelement (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Kompetansemåla «[...] eleven skal kunne lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» og «[...] eleven skal kunne låne og lese bøker frå biblioteket» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5) heng difor saman, og syner implisitt at læraren må lese til elevane, og at det må vere bøker tilgjengeleg på begge skriftspråka, som elevane kan låne på det biblioteket den einkilde skulen måtte gjere seg nytte av. Det er fleire kompetansemål etter 4. trinn som ifølge støttefunksjonen støtter oppunder kjerneelementet *Tekst i kontekst*. I to av dei er den formelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål anten eksplisitt eller implisitt uttrykt: «lese og lytte til forteljingar, eventyr, songtekstar, faktabøker og andre tekstar på bokmål og nynorsk [...] og samtale om kva tekstane betyr for eleven» og «velje bøker frå bibliotek ut frå egne interesser og leseferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6).

Kompetansemålet «eleven skal kunne [...] orientere seg i faglege kjelder på bibliotek og digitalt, vurdere kor pålitelege kjeldene er, og vise til kjelder i egne tekstar» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7) uttrykker ikkje eksplisitt at det her er tale om «faglege kjelder» på nynorsk og bokmål, men sidan det her er tale om kjelder på norsk, vil *prinsippet nynorsk* implisere begge skriftspråka (Grepstad, 2012, s. 163; St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 82), slik det er omtala i punkt 1.2.1. Desse kompetansemåla etter 2., 4. og 7. trinnet er ikkje ei endring frå den førre planen, NOR1-05, og utgjør difor ikkje ei styrking av nynorsk som det minst brukte språket. Dei reflekterer ei formell jamstilling mellom språka.

Etter 7. trinn «skal [eleven] kunne lese lyrikk, noveller, fagtekstar og annan skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk [...] og samtale om formål, form og innhald»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Det er ein tydeleg progresjon til etter 10. trinn, der eleven skal reflektere over formål, innhald, sjangertrekk og verkemiddel i tekstane» i tillegg til å skulle «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Kompetansemåla er deontisk utforma, og i det ligg ei forventning om at elevane skal ha kunnskapar og ferdigheiter i både nynorsk og bokmål, noko som støtter prinsippet om at dei norske skriftspråka er likestilte.

På Vg2yf og Vg1sf skal eleven kunne «lese, analysere og tolke nyare skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10,12), medan hen på Vg3sf skal kunne «analysere og tolke romanar, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk frå 1850 til i dag og reflektere over tekstane i lys av den kulturhistoriske konteksten og eiga samtid». Utdraga presiserer kor viktig det er for eleven å ha kunnskap og ferdigheiter som inkluderer begge dei norske skriftspråka, noko som eksplisitt syner at læreplanen i norsk reflekterer den formelle jamstillinga mellom skriftspråka.

5.3.3. Skrivning

Elevane skal lese på *nynorsk og bokmål*, men når dei skal skrive skal dei gjere det på *hovudmål og sidemål*. Det skulle elevane gjere ifølgje den førre planen også. Dette er korkje ei svekking eller ei styrking, men reflekterer uansett at dei to norske språka har ulike bruksområde for ulike elevar. Den grunnleggande ferdigheita *Å kunne skrive* er i hovudsak epistemisk utforma. Dette endrar seg i siste setninga som er deontisk utforma, og som presiserer at den første lese- og skriveopplæringa skal gå føre seg på eleven sitt hovudmål (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4-5). Den grunnleggande ferdigheita *Å kunne skrive* heng nært saman med kompetansemåla etter 2. trinn, noko som er meint å sikre at dei minste elevane får begynnaropplæringa si på nynorsk. Det reflekterer ikkje eksplisitt nynorsk sitt behov for vern, sidan dette sjølvsagt også gjeld elevane som har bokmål som hovudmål. Alt arbeid med lese- og skriveopplæringa etter 2. trinn skal skje på hovudmålet til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). Dette reflekterer formell jamstilling mellom nynorsk og bokmål.

Nytt i LK20 er at elevar skal møte skrivning på sidemålet så tidleg som dei to siste åra på småtrinnet. I kompetansemål etter 4. trinn skal eleven kunne «utforske forskjellar og likskapar mellom skrivning på hovudmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Det deontisk utforma kompetansemålet presiserer at elevane skal utforske sidemålet så tidleg som etter 4.trinn, noko som syner at det er viktig å møte skrivning på sidemålet tidleg. Dette utgjer ei styrking frå den førre planen, men er ikkje ei positiv særbehandling av nynorsk som skriftspråk, sidan det gjeld uansett kva sidemål eleven har. Utdraget reflekterer difor den formelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål.

Etter 7. trinn finn vi kompetansemålet «[m]ål for opplæringa er at eleven skal kunne [...] prøve ut skriving av tekstar på sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7-8). Dette lyder mykje likt kompetansemålet «[m]ål for opplæringa er at eleven skal [...] eksperimentere med skriving av enkle tekster på sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8) frå den førre planen, og utgjer difor ikkje i seg sjølv ikkje ei styrking. Formuleringane i begge desse kompetansemåla er deontiske, men vage og uforpliktande i høve forventningane til eleven. Dersom ein les kompetansemålet frå LK20 i samanheng med den grunnleggande ferdigheita *Å kunne skrive*, trer det likevel fram eit bilete av kva som er forventa kunnskap og skriveferdigheiter i sidemålet når elevane skal begynne på ungdomsskulen: «Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykkje seg i eit breitt utval skjønnlitterære og sakprega sjangrar [...] med ei stadig større språkleg sikkerheit på både hovudmål og sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Desse presiseringane er epistemisk uttrykt, og viser at norsklæreplanen stiller tydelege krav til kva elevane skal kunne også i sidemålet, når dei begynner på ungdomsskulen. Dette utgjer ei styrking i høve den førre planen, men er ikkje ei særbehandling av nynorsk spesielt. Læreplanen reflekterer difor også her den formelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål.

Kompetansemåla etter 10. trinn og på Vg1sf krev at «elevane skal skrive tekstar med funksjonell tekstbinding og riktig teiknsetjing og meistre rettskriving og ordbøying på hovudmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9, 12). Her ser vi at den formelle jamstilling er reflektert gjennom at kompetansemåla stiller dei same krava til skriving på hovudmål og sidemål.

På Vg2yf skal eleven kunne «skrive tekstar med god struktur og tekstbinding og meistre teiknsetjing og rettskriving», men berre på hovudmålet (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 11). Dette kan ein sjå på to måtar. Nynorskelevar får på lik linje med bokmålelevar konsentrere seg om hovudmålet sitt, og språkbrukarane er difor likestilte. Den reelle jamstillinga viser likevel at nynorskelevar i praksis framleis vil vere mykje eksponerte for bokmålet, fordi store delar av læringsressursane og undervisningsmateriellet som er i bruk, berre er tilgjengeleg på bokmål (Myking, 2018, s. 11). Det asymmetriske forholdet mellom minoritetsspråket nynorsk og majoritetsspråket bokmål vil difor sørge for at nynorskelevar framleis vil tileigne seg bokmål, medan bokmålelevar ikkje tileigner seg nynorsk (Eiksund, 2021, s. 133).

I undervgsvurderinga på Vg2sf krev den deontiske ytringa at «[k]arakteren i norsk skriftleg skal bli gitt på grunnlag av kortare og lengre elevtekstar i ulike sjangrar på både hovudmål og sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 14). Dette impliserer altså at eleven skal skrive tekstar på hovudmål og sidemål, sjølv om det ikkje er noko kompetansemål i dette studieprogrammet som eksplisitt gir uttrykk for dette. Det krev likevel at dei som skal undervise kjenner godt til korleis

norsklæreplanen må bli brukt (Språkrådet, 2020, s. 1). Kompetansemålet gjer ikkje skilnad på nynorsk og bokmål og reflekterer difor at skriftspråka er likestilte.

På Vg3sf og Vg3pb skal eleven kunne «meistre språklege formkrav på hovudmål og sidemål og skrive tekstar med etterretteleg kjeldebruk og eit presist og nyansert språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 15, 16). Her stiller kompetansemåla dei same krava til skrivning på hovudmål og sidemål, men det blir teikna eit anna bilete av røynda dersom ein legg til ei ytring frå standpunktvurderinga etter 10. trinn, på Vg3sf og Vg3pb: «I vurderinga av norsk skriftleg sidemål skal læraren ta omsyn til at elevane har hatt lengre tid med formell opplæring i hovudmål enn i sidemål.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10, 15 og 17). Dette kjem eg tilbake til under neste kategori, som nettopp tek føre seg vurdering.

5.3.4. Vurdering

Læraren skal altså ta omsyn til at elevar på 10. trinn, Vg3sf og Vg3pb «[...] har hatt lengre tid med formell opplæring i hovudmål enn i sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10, 15 og 17). Den deontiske ytringa legg fram ei tydeleg forventning til norsklærarane om å vurdere sidemålet mindre strengt enn hovudmålet, uavhengig om ein har bokmål eller nynorsk som sidemål, fordi elevane ikkje meistrar sidemålet sitt like godt som hovudmålet. Det asymmetriske tilhøvet mellom nynorsk og bokmål er ikkje reflektert, og det blir teke for gitt at både nynorsk- og bokmåselevar er dårlegare i sidemålet.

I undervegsvurdering etter 10. trinn, på Vg1sf, Vg2sf, Vg3sf og Vg3pb skal «[l]æraren og elevane [...] vere i dialog om utviklinga elevane viser i norsk munnleg og skriftleg hovudmål og sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10, 13, 14, 15 og 17). Implisitt i denne deontiske ytringa ligg det at læraren skal ha dei same gode kunnskapane om og i både nynorsk og bokmål, og hen skal kunne undervise og rettleie elevane i arbeidet med kjerneelementa og mange kompetansemål. Dette reflekterer at dei to norske skriftspråka er formelt jamstilte.

I halvårsvurderingane på 8. og 9. trinn, på Vg1sf og Vg2sf skal læraren «[...] gi éin karakter i norsk munnleg og éin i norsk skriftleg. Halvårsvurderinga i norsk skriftleg skal bli gitt ut frå skrivekompetansen eleven har i både hovudmål og sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10, 13 og 14). Dette er ei endring frå LK06 då elevane skulle ha ein halvårskarakter i skriftleg hovudmål, ein karakter i skriftleg sidemål og ein karakter i norsk munnleg (Seland et al., 2018, s. 7). Sjølv om vurderinga skal dekke skrivekompetansen både i hovudmål og sidemål, betyr det likevel at halvårsvurderingane ikkje seier noko om kunnskapane og ferdigheitene elevane har i kvart av dei to

skriftspråka. Det reflekterer samstundes at det heller ikkje er naudsynt eller viktig. Ingen av dei to norske skriftspråka får her noko særbehandling, noko som tyder at dei er formelt jamstilte.

I undervegsvurderinga skal læraren etter 10. trinn, på Vg3sf og Vg3pb «[...] gi tre karakterar [...]», slik som det blir gjort i standpunktvrderinga (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 18). Dette betyr at ein her held fram ordninga frå LK06/13 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 13-14), der elevane skal ha ein karakter i norsk munnleg og to karakterar i norsk skriftleg, hovudmål og sidemål. I tillegg kan elevane bli trekte ut til munnleg eksamen og skriftleg eksamen i hovudmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 18), noko som betyr at nokre elevar kan ende opp med totalt seks karakterar i norsk på vitnemålet. Så mange karakterar reflekterer at faget norsk er eit stort fag som inneheld to skriftspråk, og at det er viktig å syne kompetanse i begge. Sjølv om ein kan seie at dette er ei anerkjening av nynorsk som eit likestilt norsk skriftspråk, er det heller ikkje meir enn det. Læreplanen reflekterer difor ei formell jamstilling mellom nynorsk og bokmål.

Det er fleire deontiske ytringar som implisitt seier noko om kva kompetanse ein lærar skal sitte med for å kunne vere lærar i norsk på grunnskule- og vidaregåande nivå. I undervegsvurderinga på mellomtrinnet skal læraren «[...] gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle ferdigheiter i lesing, skriving og munnlegheit i arbeid med språk og tekst.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8). På ungdomsskulen og Vg1sf, Vg2sf, Vg3sf og Vg3pb skal «[L]æraren og elevane skal vere i dialog om utviklinga elevane viser i norsk munnleg og i skriftleg hovudmål og sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10-17). Nøkkelen til god undervisning og læring ligg i kompetansen til læraren (Skjong, 2011a, s. 77; St. meld. nr. 23 (2007-2008), s. 38).

Dei deontiske ytringane som det er referert til i avsnittet over skal sikre at både nynorsk- og bokmålelevar har lærarar med gode kunnskapar og ferdigheiter i begge dei norske skriftspråka gjennom heile skuleløpet. Sidan læreplanen er ein tekst med makt til å beskrive kunnskapen og kompetansen som er viktig i samfunnet (Engelsen, 2003, s. 15), anerkjenner han læraren som ein viktig kunnskapsformidlar. Korkje nynorsk eller bokmål er framheva, og difor er det her tale om at læraren skal ha like gode ferdigheiter og kunnskapar i begge skriftspråka. Ytringane står difor fram som nøytrale og uttrykker ikkje at nynorsk treng vern. Skriftspråka er formelt likestilte.

5.3.5. Kompetanse og eksponering for språket

Norsklæreplanen bestemmer innhaldet i faget norsk, og bygger på følgjande definisjon av kompetanse: «Kompetanse er å kunne tileigne seg og nytte kunnskapar og ferdigheiter til å meistre utfordringar og løyse oppgåver i kjende og ukjende samanhengar og situasjonar. Kompetanse inneber forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Dette må liggje til grunn for korleis skulen arbeider med læreplanar og vurderingar av den faglege kompetansen til elevane. Ein må sjå og forstå kompetansemåla i samheng med kvarandre og dei andre delane av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Dei grunnleggjande ferdigheitene er kompetansar som er viktige for «[...] utviklinga av identitet og sosiale relasjonar hos elevane og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.» og som «har betydning gjennom heile opplæringsløpet [...] frå den første lese- og skriveopplæringa til det å kunne lese avanserte faglege tekstar.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Overordna del er her svært tydeleg på kor viktig lesing og skrivning som kompetanse er for eleven si framtid.

Utdraga «Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykkje seg i eit breitt utval skjønnlitterære og sakprega sjangrar. Det inneber å utvikle personlege skriftlege uttrykksmåtar og å beherske skrivestrategiar, rettskriving og oppbygging av tekstar.» og «[s]kriving i norsk inneber å uttrykkje seg med ei stadig større språkleg sikkerheit på både hovudmål og sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4) er innleiande og avsluttande del på Grunnleggjande ferdigheiter *Å kunne skrive*. Dei epistemiske utdraga bestemmer kva det vil seie å ha kompetanse i å kunne skrive norsk. Her kjem det eksplisitt fram at skrivekompetanse i norsk er det same som skrivekompetanse i hovudmål og sidemål, noko som reflekterer at dei har ulike bruksområde, men dette gjeld både nynorsk- og bokmålelevar. Planen reflekterer difor formell jamstilling.

Den epistemiske ytringa «[å] kunne lese i norsk inneber å lese både på papir og digitalt. Det inneber å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5), er henta frå grunnleggjande ferdigheiter. Utdraget uttrykker ikkje eksplisitt at elevane skal lese både nynorsk og bokmål, men det reflekterer *prinsippet nynorsk*. Nynorsk høyrer alltid med «[...] der norsk språk blir tematisert eller brukt.» (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 82). Dette kjem også til uttrykk i denne ytringa henta frå Overordna del (2017, s. 5): «Norsk omfattar dei likestilte skriftspråka bokmål og nynorsk». Begge utdraga reflekterer ei formell jamstilling mellom skriftspråka.

Leseutviklinga til elevane bygger stein for stein frå eleven etter 2. trinn skal kunne «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5) til at dei som avanserte lesarar etter Vg3sf skal kunne «analysere og tolke romanar, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk frå 1850 til i dag og reflektere over tekstane i lys av den kulturhistoriske konteksten og eiga samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 14). Det ligg mange kompetansemål mellom desse. Felles for dei alle er at dei ikkje eksplisitt tek opp nynorskelevar sin tilgang til språket dei skal lære som hovudmål. Det kjem heller ikkje fram kor

mykje elevane skal lese på kvart av språka eller korleis dei skal finne sakprosa og skjønnlitteratur på papir og digitalt på nynorsk og bokmål. Det blir heilt opp til kvar enkelt skule og lærar å gjere det nynorske språket tilgjengeleg for eleven. Asymmetrien mellom nynorsk og bokmål er stor når det gjeld nytgivingar av skjønnlitteratur for barn og unge (Skifjeld & Eide, 2021, utan sidetal), men dette kjem ikkje til syne i læreplanen, som difor reflekterer formell jamstilling mellom skriftspråka.

Å ha grunnleggande *Digitale ferdigheiter* i norsk er «å kunne finne, vurdere og bruke digitale kjelder i arbeid med tekst.» noko som på vegen i skuleløpet «[...] inneber å bruke digitale ressursar kreativt til å skape samansette tekstar [...]». Seint i skuleløpet blir det forventat at elevane skal utvikle seg i retning av «å vise ein stadig større grad av sjølvstende og dømmekraft i val og bruk av digitale kjelder.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5)». Ikkje nokon av desse utdraga nemner eksplisitt, men «norsk er tematisert og brukt» (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 82), og difor er *prinsippet nynorsk* gjeldande.

Korkje nynorsk eller bokmål er nemnt eksplisitt i grunnleggande *Digitale ferdigheiter*, men «å skape samansette tekstar» impliserer altså at ein nyttar norsk språk, altså nynorsk og bokmål. Difor er *prinsippet nynorsk* gjeldande. Alle utsegnene er ein føresetnad for å kunne arbeide med fleire av kompetansemåla i norsk. Dersom eleven skal kunne utvikle digitale ferdigheiter i norsk, krev det at hen må lese og skrive samstundes. For ein bokmålelev betyr dette at hen kan lese og skrive på bokmål. Ein nynorskelev kan risikere å vere nøydd til å lese på bokmål og skrive på nynorsk, fordi naudsynte læremiddel ikkje er utvikla på nynorsk, eller at bruken av dei ikkje løyser ut kravet om at dei må liggje føre på både bokmål og nynorsk (Myking, 2018, s. 25). Læreplanen tek ikkje stilling til at dette slår ulikt ut for elevane, altså reflekterer dette ei formell jamstilling mellom dei to norske skriftspråka.

5.3.6. Språkleg identitet og mangfald

Kjerneelementet *Språkleg mangfald* er utdjupa slik: «Elevane skal ha kunnskap om språksituasjonen i Noreg i dag og utforske den historiske bakgrunnen for han. Dei skal ha innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå eigen og andre sin språklege situasjon i Noreg.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Den første setninga i kjerneelementet uttrykker eksplisitt at elevane skal ha kunnskap om språksituasjonen i Noreg i dag, og implisitt betyr det at dei skal ha kunnskap om språkstoda mellom dei to norske skriftspråka, og korleis ho har utvikla seg til det asymmetriske sambandet ein ser mellom nynorsk og bokmål i dag. Dei skal altså gå tilbake i tid for å utforske og finne svar på kvifor dei norske skriftspråka har utvikla seg i den retninga dei har.

Dette opnar for at dei skal kunne utvikle kunnskap om språkleg mangfald og forståing for korleis språk, kultur og identitet heng saman. For å kunne forstå kva dette kan bety av kunnskap og ferdigheiter for dei ulike trinna i grunnskulen og utdanningsprogramma på vidaregåande skule må vi inn i kompetansemåla.

Etter 2. trinn skal elevane kunne «utforske eige talespråk og samtale om forskjellar og likskapar mellom talespråk og skriftspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6). Det er ikkje eksplisitt tale om korkje nynorsk eller bokmål, men omgrepet *skriftspråk* impliserer begge. Sidan elevane på dei lågaste trinna skal ha lese- og skriveopplæringa på hovudmålet (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5), er det nærliggande å tru at norsklærarar tek utgangspunkt i ein skriftleg tekst på hovudmålet til elevane. Utdraget tek opp i seg at elevane skal arbeide med å leite etter likskapar mellom dialekten hen snakkar og skriftspråket hen skriv. Dette kan ein sjå i samanheng med at kjerneelementet *Språkleg mangfald* løftar fram at elevane skal kunne «forstå eigen og andre sin språklege situasjon i Noreg». Dette kan utvilsamt opne for samtaler der elevane kan bli introduserte for korleis språk, kultur og identitet heng saman, noko som kan leie elevane inn på eit spor der dei tidleg kan bli medviten språkstoda mellom nynorsk og bokmål.

Etter 4. trinn skal eleven kunne «utforske forskjellar og likskapar mellom skriving på hovudmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Her kjem den formelle jamstillinga eksplisitt til uttrykk gjennom omgrepsparet *hovudmål og sidemål*, men impliserer samstundes at skriftspråka som er representerte har ulike bruksområda. Etter 7. trinn skal eleven kunne «utforske og reflektere over samanhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8). Dette er eit svært viktig kompetansemål på vegen mot å bli ein trygg språkbrukar.

Dersom ein ønskjer svar på kvifor kompetansemålet er så viktig - og det gjer ein sjølv sagt, må ein undersøkje læreplandelen Fagets relevans og sentrale verdiar. Her kjem det utførleg fram kvifor det er så viktig å tenkje forbi kompetansemåla:

«Gjennom arbeid med faget norsk skal elevane bli trygge språkbrukarar og medvitne om sin eigen språklege og kulturelle identitet innanfor eit inkluderande fellesskap der fleirspråklegheit blir verdsett som ein ressurs. Faget skal styrkje evna elevane har til kritisk tenking og skal ruste dei til å delta i samfunnet gjennom ei utforskande og kritisk tilnærming til språk og tekst.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Sitatet er deontisk formulert og tydeleg på kor viktig arbeidet med faget norsk er for at elevane skal bli trygge språkbrukarar, medvitne eiga og andre menneske sin identitet. Dersom ein snur på måten

sitatet er uttrykt på, kjem betydninga enda tydelegare fram; dersom elevane ikkje er trygge språkbrukarar, er den språklege identiteten stolen frå dei, og dei vil ikkje vere rusta til å delta i samfunnet som kritiske språkbrukarar. Det viser kor viktig det er å sjå utover kompetansemåla og til dei andre delane av læreplanverket.

Av alle måla som støttefunksjonen til Utdanningsdirektoratet har kopla opp mot kjerneelementet *Språkleg mangfald*, er det berre to som opnar for at elevane skal arbeide med den asymmetriske stoda mellom nynorsk og bokmål. Etter 10. trinn: «eleven skal kunne [...] forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til dei offisielle språka i Noreg i dag» og eit på 2Vgsf/Vg3pb: «eleven skal kunne [...] gjere greie for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9 og 13). Dette er ikkje eksplisitt uttrykt, men «den historiske bakgrunnen» gir ein tydeleg referanse til den lange forhistoria til nynorsk og bokmål. Sjølv om det er viktig at læreplanen (NOR01-06) legg opp til at elevane skal ha kunnskap om det asymmetriske forholdet mellom nynorsk og bokmål, reflekterer det likevel ikkje at nynorsk har behov for vern. Det er likevel tydeleg at norsklæreplanen her løfter fram eit bilete av at dei norske skriftspråka ikkje er reelt jamstilt. Dette er ikkje ei nyskaping i noverande norsklæreplan, men noko som er teke med vidare frå den førre (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11, 12), og utgjer difor heller ikkje ei styrking av nynorsk språk.

6. Diskursar i teksten

Den andre operasjonen i kritisk diskursanalyse handlar om å undersøkje kva diskursar læreplanen i norsk reflekterer (Bjørhusdal, 2020, s. 170; Fairclough, 2003, s. 24), og kva element frå andre tekstar han eksplisitt eller implisitt inkorporerer (Fairclough, 2003, s. 39-40). Det er også svært interessant å merke seg kva språkpolitiske diskursar som ikkje er reflekterte i norsklæreplanen. I det følgjande vil eg drøfte funna frå tekstanalysen av norsklæreplanen i lys av dei språkpolitiske diskursane læreplanen ber i seg, tidlegare forskning, presentert i punkt 2, og det teoretiske rammeverket, presentert i punkt 3.

Offentleg språkpolitikk kjem til uttrykk gjennom lover og språkpolitiske dokument som til dømes språklova, opplæringslova, stortingsmeldingar, offentlege rapportar, høyringsframlegg og NOU-ar (Noregs offentlege utgreiingar). Ikkje-politiske aktørar, som til dømes Noregs Mållag, yter viktig press og påverknad på politikken gjennom sitt arbeid, og vil difor vere viktige bidragsytarar i den språkpolitiske diskursen. Språkrådet er også ein viktig aktør, og skal som statens fagorgan i språkspørsmål «[...] særleg arbeida med å styrkja det norske språkets status i notid og framtid og [...] forvalta dei to offisielle norske språknormene. Språkstyrkingsarbeidet omfattar både norsk språk generelt og den nynorske målforma spesielt.» (Vedtekter for Språkrådet, 2017). Dei fleste av desse politiske og ikkje-politiske aktørane har eg referert til tidlegare i denne undersøkinga. Nokre av dei blir likevel refererte til først under diskursanalysen, fordi dei blei naudsynte for å kunne gjennomføre drøftinga av funna frå tekstanalysen.

Språklova og den omfattande revisjonen av læreplanverket, LK20, har vore arbeidd med parallelt, og norsklæreplanen vil difor ikkje vere eit resultat av- eller direkte knytt opp mot språklova. Dei to ulike dokumenta vil likevel vere produkt av den same språkpolitikken, men det betyr ikkje at dei reflekterer dei same språkpolitiske diskursane. Sidan hausten 2017 har det også vore arbeidd med ny opplæringslov (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021; NOU 2019: 23), og høyringsframlegget til lova hadde høyringsfrist 20. desember 2021.

Diskursanalysen tek utgangspunkt i at det har vore signalisert ei språkpolitisk kursending i fleire språkpolitiske dokument, der det har vore løfta fram som naudsynt med positiv særbehandling, styrking og fremjing av nynorsk (Språkrådet, 2018, s. 41; St. meld. nr. 23 (2007-2008), s. 11; St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 153). Positiv særbehandling, styrking av nynorsk og fremjing av nynorsk er også overskriftene eg nyttar i diskursanalysen. Eg ønskjer å undersøkje korleis læreplanen reflekterer dei språkpolitiske diskursane.

6.1. Positiv særbehandling

6.1.1. Nynorsk i trykte læremiddel

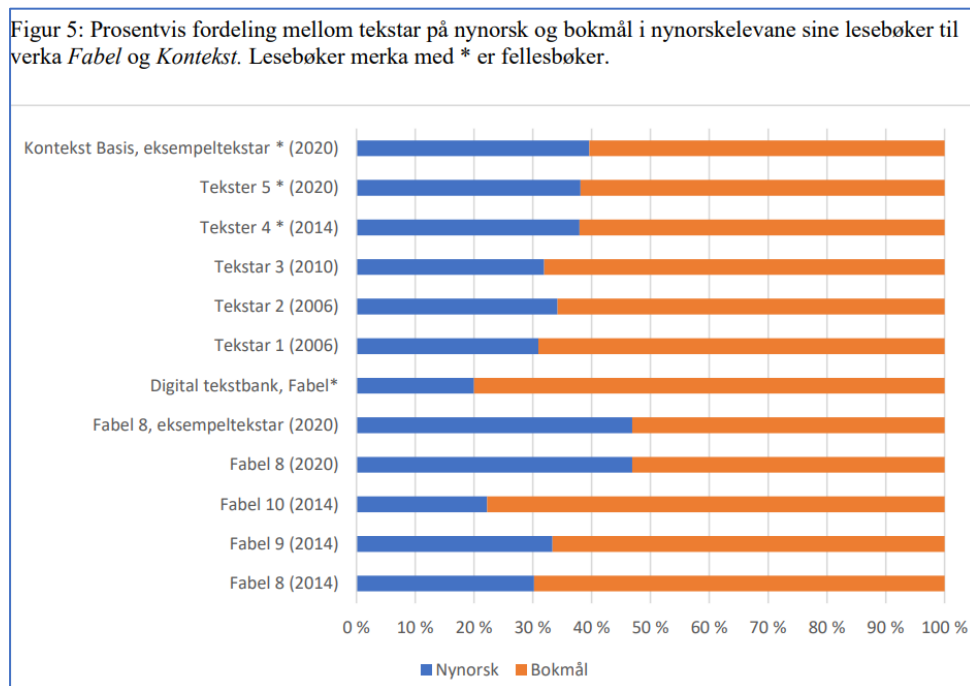
Ifølge opplæringslova (1998, § 2-5) skal elevane «[d]ei to siste åra i grunnskolen [...] ha opplæring i både bokmål og nynorsk.». Kompetansemåla i norsklæreplanen går mykje lenger, og presiserer at elevane skal lese tekstar både på nynorsk og bokmål gjennom heile skuleløpet, frå etter 2. trinn til Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Funna frå tekstanalysen av norsklæreplanen viser også at han stiller høge krav til kva eleven skal lese av sakprosa og skjønnlitteratur, men det er ikkje noko i læreplanen som gir føringar for kor mykje elevane skal lese på kvart av dei norske skriftspråka. Opplæringslova (1998, § 9–4) seier at «[l]esebøkene i norskfaget i grunnskolen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk.», men definerer ikkje kva «nok tilfang» er. Det har fram til no vore opp til aktørane som er omfatta av læreplanen å tolke kva det betyr. Dette punktet er føreslått fjerna i den nye opplæringslova, fordi «[e]t krav om nok tilfang av tekster på både bokmål og nynorsk er i dag mer presist og konkret dekket i dagens læreplaner i norsk enn i dagens lovbestemmelse om innholdet i lesebøkene i norsk.» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021, s. 103-104).

Fram til år 2000 blei lærebøker godkjende på statleg hald, og forlaga hadde ei rekke retningslinjer dei måtte halde seg til, som mellom anna kvotefordelingsreglane som regulerte den språklege fordelinga mellom nynorsk- og bokmålstekstane i bøkene (Askeland, 2009, s. 10). Etter år 2000 har forlaga sjølv fått bestemme kva «nok tilfang på begge målformer» (Askeland, 2009, s. 7) betyr. Ifølge Askeland (s. 10) hadde Språkrådet i tida før godkjenningsordninga av lærebøker blei oppheva, sett seg nøydd til å godta ei fordeling 40/60 % i favør bokmål i fellesutgåver. Askeland finn at nynorskdelen varierer frå 25,5 % til 33 % i fellesutgåver, og konkluderer med at nynorsk verkeleg er «blitt eit sidemål også for elevar med nynorsk som hovudmål.» (Askeland, 2009, s. 11).

Konsekvensen er at elevar med nynorsk som hovudmål har for få gode språklege nynorske førebilete, og er omgitte av bokmål både på skulen og i omgjevnadane elles (Eiksund, 2010, s. 115; Språkrådet, 2018, s. 41; Utdanningsdirektoratet, 2014 a, s. 36). Det er difor interessant å gå inn i litteratur som har undersøkt korleis tekstane fordeler seg på nynorsk og bokmål i læreverk og tilhøyrande leseverk, og korleis lærarar, gjennom fagrapportar, nyttar seg av desse. Ifølge Langnes (2021, s. 42) si undersøking på 8-10. trinn med nynorsk som hovudmål, viser tala at gjennomsnittleg 34 % av tekstane er på nynorsk og 66 % er på bokmål. Av dei 24 fagrapportane ho undersøkte på 10. trinn, viser berre tre at dei nytta seg av tekstar utanom leseverka. Undersøkinga tek føre seg

lesebøkene til verka Kontekst frå Gyldendal forlag og Fabel frå Aschehoug forlag. 24 faglærarrapportar teiknar også eit godt oversiktsbilete.

Askeland (2009) undersøkte fellesutgåver, noko som gjer det mogleg å samanlikne med Langnes (2021) si undersøking av fellesutgåver 13 år seinare. Sjå skjermdump av tabell under.



Figur 4: Skjermdump (Langnes, 2021, s. 42)

Tabellen over viser at nynorskdelen i fellesutgåvene til Gyldendal Tekstar 4 og 5 ligg kring 38 %. Askeland (2009, s. 11) viser til at nynorskdelen i fellesutgåver ligg på frå 25,5 % til 33 % i dei undersøkte verka. Dette viser ei tydeleg auke frå Askeland (2009) til Langnes (2021). Ein er nesten tilbake på nivået før godkjenningssordninga av lærebøker blei oppheva i år 2000. Dette kan bli tolka i retning av at forlaga er meir bevisste om at nynorsk over mange år har vore underrepresentert, utan at det på noko måte syner ei positiv særbehandling som styrker eller fremjar det nynorske skriftspråket.

«Dei fem skulane som hadde Fabel som lærever, 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.» (Langnes, 2021, s. 43). Dette sitatet syner resultat frå dei 24 faglærarrapportane med nynorsk som hovudmål på 10. trinn. Jf. tabellen over, viser dette at lærarar som underviser elevar med nynorsk som hovudmål og som har tilgang til langt fleire tekstar på nynorsk, vel desse vekk til fordel for bokmål. I praksis betyr dette at lærarane i Langnes (2021) si undersøking legg lista for kva som er «nok tilfang på begge målformer» (Opplæringslova, 1998, § 9–4) lågare enn det forlaga gjer. Dette kan tyde på at ikkje alle lærarar som underviser elevar med nynorsk som hovudmål, er

bevisste på å eksponere dei tilstrekkeleg for språket dei skal lære som hovudmål. Mest truleg er det likevel at lærarane slit med å finne tilstrekkeleg med nynorsk litteratur, slik at elevane kan nå kompetansemåla i læreplanen utan å vere nøydd til å ty til bokmål.

Funna frå tekstanalysen viser at læreplanen stiller høge krav til kva elevane skal lese, men undersøkingane over syner at det tilgjengelege tilfanget av litteratur på nynorsk ikkje samsvarer med måla i læreplanen, sjølv om Langnes (2021, s. 42) si undersøking riktig nok viser nokre positive tal i retning av at tilfanget er blitt betre dei siste åra. Læreplanen spesifiserer ikkje kva mengd ein må lese på kvart av dei norske skriftspråka, og det finst heller ikkje ei godkjenningssordning som sikrar ei bestemt mengd nynorsk litteratur. Opplæringslovutvalet har som nemnt teke vekk formuleringa «nok tilfang» (NOU 2019: 23, s. 393), noko som gjer til at ein berre sit i att med formuleringane frå læreplanen.

Ifølge Noregs Mållag er «[e]it av dei største trugsmåla mot nynorskelevane i dag [...] mangelen på digitale læremiddel, fysiske læremiddel, læringsplattformer og læringsverktøy på nynorsk.» (Noregs Mållag, 2021, utan sidetal). Dette kjem fram i høyringssvaret – om forslag til ny opplæringslov. Mållaget meiner at den føreslegne lovteksten ikkje går langt nok for å sikre posisjonen til nynorsken, og at han faktisk på nokre felt bidreg til ei reell svekking i høve rettar nynorskelevar har i gjeldande opplæringslov (Noregs Mållag, 2021, utan sidetal). Her peikar Mållaget på framlegg til ny opplæringslov, der det kjem fram at bestemminga om teksttilfang på begge skriftspråka er teken vekk. Dette «[...] opnar [...] i praksis for bokmålslæremiddel i norskfaget for nynorskelevar frå fyrste dag i barneskulen» (Noregs Mållag, 2021, utan sidetal). Mållaget kjem med framlegg til ny formulering som dei meiner vil føre med seg ei styrking av nynorsk: «I norskfaget skal elevane ha læremiddel på hovudmålet, men med nok tekstar på sidemålet til å oppnå kompetansemåla i læreplanen.» (Noregs Mållag, 2021, utan sidetal). Ei slik formulering vil ikkje gi ei positiv særbehandling til nynorskelevane, men vil utan tvil sikre at også framtidige nynorskelevar vil kunne nå kompetansemåla utan å bli massivt eksponert for bokmål gjennom skulearbeidet.

Departementet grunnjev framlegget om å utelate ei bestemming om teksttilfang med at elevane uansett skal lære å lese både nynorsk og bokmål. Det blir også lagt vekt på at departementet ikkje har nokon klar definisjon av kva ei lesebok er, å halde seg til, fordi det i dag ofte blir brukt «[...] et bredt tilfang av kilder i leseopplæringa og sjelden én enkelt lesebok. Dagens krav er derfor ikke helt dekkende for formålet.» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021, s. 104). Ein kan sjølv sagt ikkje tolke ei slik ytring som språkleg diskriminerande, men det vil gjere det enklare for kommunale og fylkeskommunale aktørar å oversjå at nynorskelevane ikkje får oppfylt språkrettane sine.

Språkrådet er einig med Noregs Mållag, og stør heller ikkje at bestemminga om teksttilfang på begge skriftspråka er teken vekk. Lovkravet skal ikkje berre sikre noverande læreplanar i LK20, men skal også sikre at framtidige læreplanar inneheld kompetansekrav som femnar om lesing på nynorsk og bokmål (Språkrådet, 2021a, s. 24). Språkrådet stør derimot departementet i at omgrepet *lesebøker* er uklart, og kjem difor med framlegg til formulering i opplæringslova som kan bidra til å sikre lesing på begge skriftspråka: «I norskfaget skal elevane lese korte og lange tekstar på både bokmål og nynorsk.» (Språkrådet, 2021a, s. 25). Denne formuleringa er vag og seier ikkje noko om kva mengde ein elev skal lese på nynorsk og bokmål. Ho gir også veikare rettar til nynorskelevane, sidan det ikkje eksplisitt kjem fram at tilfanget av litteratur på begge skriftspråka må vere så stort at ein kan nå kompetansemåla utan å bli unaudsynt mykje eksponert for bokmål.

I høve ny læreplan er det utvikla nye læremiddel, som skal ligg føre «[...]på bokmål og nynorsk til same tid og same pris.» (Opplæringslova, 1998, § 9-4). Høyringsframlegget til ny opplæringslov tek også dette parallellitetsprinsippet med vidare i den nye lova (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021, s. 98). Sjølv om dei språklege rettane skal sikre at alle elevar får læremiddel «til same tid», teiknar den reelle jamstillinga eit anna bilete. Det tek tid før læremiddel er tilgjengelege på nynorsk. Ifølge læremiddelredaktørane har dette med høge kostnader og økonomiske omsyn å gjere (Langnes, 2021, s. 44), noko som fører til at læremiddel på nynorsk blir omsette, klarlagde og produserte etter læremiddel på bokmål (Digernes, 2022, s. 6). Dette er ikkje berre eit klart brot på opplæringslova § 9-4, men også brot på språklova som «skal fremje likestilling mellom bokmål og nynorsk og sikre vern og status for dei språka som staten har ansvar for.» (Språklova, 2022, § 1).

Dette fell innunder *språkleg diskriminering*, og blir forklart med at uformelle maktmekanismar tar over der den formelle makta ikkje blir respektert (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 73). «Dei mange brota på lover og reglar på det språklege området viser at dei språklege rettane ofte ikkje blir respekterte eller følgde, verken i statsforvaltninga eller på andre viktige samfunnsområde.» (s. 73).

I prosessen med å ta den nye læreplanen i bruk, er vi no komen til det Goodlad (1979, s. 61-62) kallar *den oppfatta læreplanen* og *den gjennomførde læreplanen*. Ifølge Goodlad er det desse nivåa som yter størst påverknad på korleis lærarar faktisk bruker læreplanen. Her vil ulike interesser, tolkingar, erfaringar og haldningar spele inn. Gjennomføringa av læreplanen er påverka av kvar enkelt skule og lærar sin kunnskap. Korleis ein lærar legg til rette for og gjennomfører undervisninga vil løfte fram kva som er styrt av gamal vane, og kva som må til for å skape ønskja endring.

Sjølv om den språkpolitiske diskursen har løfta fram at det er naudsynt med ei positiv særbehandling, styrking og fremjing av nynorsk (Språkrådet, 2018, s. 41; St. meld. nr. 23 (2007-

2008), s. 11; St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 153), ser ein at dette ikkje alltid er eksplisitt reflektert i læreplan i norsk. Konsekvensane blir difor at nynorskelevane framleis må lese meir bokmål enn nynorsk for å nå kompetansemåla. Det læreplanen faktisk reflekterer er at språkpolitikken held fram i same sporet, *path dependency*, noko som kan bli sett på som eit resultat av at normative tradisjonar framleis har hevd på språkpolitiske vegval (Sonntag & Cardinal, 2015, s. 9).

6.1.2. Nynorsk i digitale læremiddel

Funn frå tekstanalysen viser at norsklæreplanen gjennom kjerneelementet *Tekst i kontekst* er tydeleg på at elevane skal lese digitale tekstar i ulike sjangrar på nynorsk og bokmål frå etter 2. trinn til Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Grunnleggjande *Digitale ferdigheiter* i norsk går frå å utvikle heilt enkle digitale ferdigheiter på småtrinnet til å stille svært høge krav til dei eldste elevane på vidaregåande skule. Her skal elevane mellom anna «[...] bruke digitale ressursar kreativt [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). Funna frå tekstanalysen reflekterer ikkje at nynorskelevane har tilgang til færre digitale læremiddel og ressursar på hovudmålet sitt.

Av alle lover og forordningar som regulerer verksemda i skulen, er opplæringslova den viktigaste, og sidan alle er like for lova, legg ho eit viktig grunnlag for likebehandling og rettferd (Imsen, 2020, s. 123). Læreplanen er ei forskrift til opplæringslova, og forpliktar alle aktørane på alle nivå som er omfatta (Ot.prp. nr. 46 (1997–98), kap. 11) til å lese han nøye. I korte trekk inneber det at planen må bli fortolka i fleire ledd før ein kan gjere han om til undervisning (Goodlad, 1979, s. 61). Fortolkinga som blir gjort avheng sjølvstøtt av kva forforståing ein har, og det vil alltid vere element i læreplanteeksten som vil opne for ulike definisjonar. «Å bruke digitale ressursar», frå utdraget over, vil vere eit slikt element. I skulesamanheng skulle ein tru at digitale ressursar er det same som digitale læremiddel. Så enkelt er det sjølvstøtt ikkje.

Omgrepet *læremiddel* vil utløyse eit tydeleg krav om at dei skal liggje føre både «[...] på bokmål og nynorsk til same tid og same pris.» (Opplæringslova, 1998, § 9-4). Opplæringslovutvalet «foreslår at det presiseres i loven at parallellitetskravet omfatter både trykte og digitale læremidler.» (NOU 2019: 23, s. 392). Departementet (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021, s. 99) presiserer at det er behov for å skilje mellom læremiddel, læringsressursar og digitale verktøy. Dersom noko skal bli kalla læremiddel må det oppfylle fire vilkår: «De er 1) trykte eller digitale, 2) de er utviklet til bruk i opplæringen, 3) de brukes jevnlig i opplæringen, og 4) de dekker vesentlige deler av læreplanen i faget» (s. 99). Læremiddel er altså ikkje det same som læringsressursar, men inneheld likevel fagleg innhald i eit avgrensa omfang av tema og emne. Det er med andre ord eit tydeleg skilje mellom ressursar som er utvikla for bruk i opplæringa og ressursar som til dømes artiklar i aviser, leksikon og andre kjelder på Internett.

Ifølge Språkrådet (2021b, s. 38) er det mykje av det digitale tilfanget som ikkje fell inn under dagens definisjon av læremiddel, og difor ikkje har vore omfatta av kravet om parallellspråklege versjonar. Dette «tyder på at definisjonen av kva eit læremiddel er, er for snever og i for liten grad tilpassa den digitale røynda.» (Språkrådet, 2021b, s. 38). Kravet til parallellutgåve blir altså ikkje løyst ut berre fordi ein nyttar kjelder som primært ikkje var utvikla til bruk i klasserommet. Her vil dei digitale ressursane vere om lag uavgrensa, noko som gjer det svært enkelt for lærarar å bruke desse i undervisninga. I ein travel lærarkvardag er desse enkle å gripe til, og viser berre kor enkelt det kan vere å ty til digitale hjelpemiddel på bokmål, for å få kvardagen til å gå opp. Dette er ein kamp lærarane ikkje skulle vere nøydde å ta, og difor er det fleire aktørar som meiner det er på høg tid å gjere noko med kva ein skal definerer inn under digitale læremiddel (Noregs Mållag, 2022; Språkrådet, 2021b).

Som det blir uttrykt under Digitale ferdigheiter norsklæreplanen (NOR01-06), er det forventa at elevane på sikt skal utvikle ferdigheiter som tilseier at dei skal vise «sjølvstende og dømmekraft i val og bruk av digitale kjelder.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). Så lenge nynorskelevane går på små- og mellomtrinnet, vil det i stor grad vere læraren som hjelper elevane med nynorske ressursar som ligg i og utanfor læremiddelkategorien. På den måten kan ein styre kor stor eksponeringa for bokmål skal vere, fordi elevane i større grad kan bli rettleidde i val av tekstar på nynorsk. Når elevane blir eldre og det er knytt ei høgare forventning til sjølvstendig arbeid, vil dei i større grad vere eksponerte for digitale tekstar på bokmål. Mykje av læringsressursane og undervisningsmateriellet som er i bruk, er berre tilgjengeleg på bokmål (Myking, 2018, s. 11). Det betyr at elevane i mykje av det skriftlege arbeidet sitt er nøydde til å veksle mellom å skrive på nynorsk og lese på bokmål.

At nynorsk treng særleg og målretta støtte som utsett mindretalsspråk også på den digitale plattformen, har ofte vore uttrykt politisk. Stortingsmeldinga *Mål og mening* hevdar at det på Internett er «[...] nødvendig å leggja meir arbeid og ressursar i å sikra eit godt tilbod av relevant nynorsk stoff.» (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 129). Same meldinga løftar også fram at «[f]øresegnene i opplæringslova om språklege parallellutgåver av elektroniske læremiddel må oppfyllest i praksis.» (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 131). Intensjonane bak desse utsegnene har vore å sikre nynorskbrukarar tilgang til hovudmålet sitt, også på den digitale marknaden, og syte for dei påboda som er bestemte også blir følgde opp.

Sjølv om det skulle vere språkpolitisk vilje til å følge opp den varsla språkpolitiske kursendringa der positiv særbehandling av nynorsk blir løfta fram som naudsynt (Språkrådet, 2018, s. 41; St. meld. nr. 23 (2007-2008), s. 11; St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 153), kan det sjå ut til at ein ikkje har det

riktige verktøyet til å følge opp instansane som skal etterleve desse språkpolitiske bestemmingane. Digitale læremiddel, til liks med dei på papir, skal ligge føre til same tid og pris på nynorsk og bokmål (Forskrift til opplæringslova, 2010; NOU 2019: 23), men at dei ikkje alltid gjer det, «[...] tyder på at definisjonen av kva eit læremiddel er, er for snever og i for liten grad tilpassa den digitale røynda.» (Språkrådet, 2021b, s. 38). Dette er noko Noregs Mållag også har problematisert i sitt nyleg vedtekne fireårige arbeidsprogram: «Definisjonen i opplæringslova av kva eit læremiddel er, må femne om meir, slik at skuleeigar ikkje kan fylle skulekvardagen til nynorskelevane med digitale læringsressursar på bokmål og engelsk.» (Noregs Mållag, 2022, utan sidetal). Dette vil vere ein forskriftsheimel som kan sikre at kommunar og fylkeskommunar følger opp krava i lova (Språkrådet, 2021b, s. 39).

Dersom ikkje innvendingane Språkrådet og Noregs Mållag har til det førebelse framlegget om digitale læremiddel i ny opplæringslov blir tekne til følge, vil det vere uttrykk for at språkforvaltninga held fast ved det Bjørhusdal (2015, s. 112-113) kallar *språkpolitisk nøytralitet*, der staten ikkje tek stilling til retninga for språkutviklinga. «Språkpolitikken på det norske opplæringsfeltet har vore etablert for å sikre nøytralitet, ikkje nynorsk eller bokmål.» (Bjørhusdal, 2015, s. 104), og resultatet av ei slik språkforvaltning er at bokmål held fram med å vinne terreng i høve nynorsk både i skulen og samfunnet elles.

Intensjonane om å sikre nynorskbrukarar læremiddel på nynorsk blir som sagt ikkje alltid oppfylte. Her er vi igjen inne på det Sonntag og Cardinal (2015, s. 9) referer til som *path dependency*. Her kjem det tydeleg fram at aktørane framleis ikkje er «[...] completely divorced from the old patterns and traditions in which they were formed.» (Sonntag & Cardinal, 2015, s. 10). Sjølv om det har vore signalisert eit kritisk vegval, *critical juncture* (Sonntag & Cardinal, 2015, s. 9), der det har vore løfta opp at nynorsk må styrkast (Språkrådet, 2018; St. meld. nr. 23 (2007-2008); St. meld. nr. 35 (2007-2008)), og det finst bestemmingar som skal sikre nynorskelevar læremiddel på nynorsk, ser ein at dei ansvarlege aktørane, kommunar og fylkeskommunar i dette høvet, ikkje følger opp.

Læreplanen er eit styringsdokument og forskrift til opplæringslova, med makta i seg til å forplikte alle aktørane på alle nivå som er omfatta (Ot.prp. nr. 46 (1997–98), kap. 11)., men reflekterer ikkje at språkstoda er slik at nynorskelevar har tilgang til færre digitale læremiddel og ressursar enn det bokmåselevar har (Myking, 2018, s. 11). Den reelle jamstillinga viser altså at desse elevane ikkje vil kunne utvikle digital kompetanse, som læreplanen krev, utan å måtte bli massivt eksponerte for bokmål. Det er difor tydeleg at både læreplanen (NOR01-06), kommunar og fylkeskommunar sviktar nynorskelevane sine språklege rettar.

6.1.3. Bibliotek

Det er fleire funn frå tekstanalysen som uttrykker krav om at elevane på små- og mellomtrinnet skal ha tilgang til eit bibliotek i skoletida, for å kunne finne litteratur på begge dei norske skriftspråka, som er tilpassa nivå og interesse (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5 - 7). Dette er også tydeleggjort i gjeldande opplæringslov:

«Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen.»

(Opplæringslova, 1998)

Dette kravet er også gjort greie for i utredning til ny opplæringslov, men i ein noko nedtona variant: «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at elevane har tilgang til eit bibliotek. Biblioteket skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida og tilrettelagt for bruk i opplæringa. (NOU 2019: 23, § 13-6)».

Implikasjonane av funna i læreplananalysen og krava som ligg i gjeldande opplæringslov (Opplæringslova, 1998) og framlegget til ny (NOU 2019: 23, 2019), er at elevane skal ha tilbod om bøker på nynorsk tilpassa interesser og lesekompetanse i alle sjangrane som er nemnde i kompetansemåla. Dette står i sterk kontrast til kunnskapen vi har om utgivingar av barnelitteratur på nynorsk, der det kjem fram at bokmål er overrepresentert i læremiddel og fysiske og digitale bibliotek (Langnes, 2021; Skifjeld & Eide, 2021).

I *Mål og mening* (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 144) blir det hevda at dei bibliotekpolitiske tiltaka innanfor produksjon, distribusjon og formidling har mykje å seie for styrkinga og vidareutviklinga av begge skriftspråka. Ein må kunne hevde at desse formuleringane ikkje fører med seg riktighet, dersom ein tek føre seg nyproduksjonar av bøker berekna på born og unge. Desse utgjorde marginale 6% av alle utgivingar mellom 2015 og 2019 (Skifjeld & Eide, 2021). Dette syner klart at bokmål får halde fram med å styrke seg i forhold til nynorsk, og difor får enda betre konkurransevilkår (Bjørhusdal, 2016 a, s. 188-189). Dette fører til at ein i område av landet der nynorsk er majoritetsspråket, ser at den massive eksponeringa for bokmål syter for at det tek rolla som det dominerande språket (Nordal, 2011, s. 119).

Dersom ein politisk skal sikre eit mindretalsspråk, kan ein ifølge Bjørhusdal (2014, s. 78) ikkje berre satse på flyktige stimuleringar og verkemiddel. For at ein politikk skal sikre eit skriftspråk i mindretal og garantere for ein permanent og offisiell verdi av språket, må han ifølge Bjørhusdal (2014, s. 78)

«innehalde permanente og prinsipielle reguleringar» og «vere legitimert i eigenverdien språket har for språkgruppa si».

Læreplanen reflekterer på inga måte slike prinsipielle reguleringar som positivt særbehandlar elevar med nynorsk som hovudmål, og difor finn ein heller ikkje språkvelferdsordningar som skal sikre nynorskelevar eit særskilt språkpolitisk resultat i form av tilstrekkeleg tilgang til språket dei skal lære som hovudmål (Bjørhusdal, 2016 b, s. 108). Implikasjonane av ein slik språkpolitikk fører med seg at elevane må lese bøker på bokmål for å kunne nå kompetansemåla i læreplanen.

6.2. Styrking av nynorsk

6.2.1. Dårlegare i sidemålet?

Når det er tale om sidemål vil det for dei aller fleste gjelde nynorsk. Grunnskolens informasjonssystem viser at berre 11,5 % av elevane i grunnskulen bruker nynorsk som hovudmål, og dei aller fleste av desse held til i kjerneområda på Vestlandet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det finst ikkje noko tal på nynorskbrukarar for vidaregåande i Grunnskolens informasjonssystem, og dette er noko som er påpeika og etterlyst av Språkrådet fleire gongar (Språkrådet, 2017, s. 127; 2021b, s. 34). Det finst likevel nokre tal som syner kva skriftspråk avgangselevar bruker som hovudmål. I 2015 brukte 6,4 nynorsk, medan talet hadde auka til 6,8 prosent i 2019 (Språkrådet, 2021b, s. 34).

Eit interessant funn frå tekstanalysen viser at lærarar under standpunktvurderinga på 10. trinn, vg3 studieførebuande utdanningsprogram og vg3 påbygging til generell studiekompetanse skal «[...] ta omsyn til at elevane har hatt lengre tid med formell opplæring i hovudmål enn i sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10, 15 og 17). Læreplanen reflekterer ei tydeleg forventning om at elevane gjer det dårlegare i sidemålet enn i hovudmålet, uavhengig om ein har bokmål eller nynorsk som sidemål.

Dette vil nok i stor grad vere ei korrekt slutning, i alle fall om hovudmålet er bokmål og sidemålet er nynorsk. Eiksund (2021, s. 12) meiner at påbodet korkje er ei styrking eller positiv særbehandling av nynorsk som hovudmål, men at det er ei stadfesting av nynorsk sin posisjon som sidemål.

Furevikstrand (2019, s. 156) går så langt som å hevde at elevar med bokmål som sidemål meistrar sidemålet like godt om ikkje betre enn dei meistrar hovudmålet, og at det ikkje er noko dei blir honorerte for i eksamenssvara sine på sidemålet. Dette viser at det ikkje er reell jamstilling mellom nynorsk og bokmål. Språkpolitisk nøytralitet i opplæringsfeltet betyr at elevane skal bli behandla likt, men kan i same stunda vere til hinder for styrking av elevar i ein utsett mindretalsposisjon (Bjørhusdal, 2015, s. 104), slik ein ser i dette tilfellet.

Her er vi inne på det vi kan kalle *raus rettferd* som «[...] refererer til eit statleg regime som aktivt legg til rette for alle språkgrupper – ikkje som særbehandling, men som ei strengt rettviss fordeling som gir alle grupper like mykje eller like verdifulle midlar og ressursar.» (Bjørhusdal, 2016 b, s. 108). Både nynorskbrukarar og bokmålsbrukarar har dei same positive rettane (Bjørhusdal, 2014, s. 485).

Stoltenberg 2-regjeringa gav ut to språkmeldingar i 2008. Ikkje nokon av desse løfter opp at ein treng ei differensiering av krav til hovudmålet og sidemålet. *Språk bygger broer* (St. meld. nr. 23 (2007-2008), s. 40) legg tvert imot vekt på at ein brei kompetanse i språk er ein eigenverdi i seg sjølv og at ein ønskjer å oppretthalde både nynorsk og bokmål som «fullt utbygde, samfunnsbærende skriftspråk.» (St. meld. nr. 23 (2007-2008), s. 38). Vidare uttrykker meldinga bekymring for at «[...] mange som har hatt nynorsk som hovudmål i grunnskolen, går over til å skrive bokmål på vidaregåande skole, i høgere utdanning eller når de kommer ut i arbeidslivet.» (s. 40). Meldinga etterlyser forskingsinnsats på området, for å kunne etablere kunnskap kring kor stor språklekkasjen frå nynorsk til bokmål er og kvifor elevar vel å byte (s. 40).

Mål og meining (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 196) slår fast at nynorsk er «ein sjølvstendig og nødvendig del av norsk språkkultur» og at «kjennskap til og kompetanse i begge dei to offisielle formene av det norske fellesspråket sjåast som ein nødvendig og sjølvsgd del av norsk allmenndanning som alle nordmenn i utgangspunktet bør ha rett og plikt til å få del i.» Retten og plikta det her er tale om bygger på ein grunnkompetanse med basis i «[...] den pliktige skriftlege sidemålsundervisninga i skulen.» (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 197). Det blir slått fast at kunnskap og kompetanse i begge skriftspråka er eit instrument for å syte for at nynorskbrukarar som mindretal skal få språkrettane sine innfridde og at nynorsk som bruksspråk skal vere synleg på så mange språkarenaer som mogleg (s. 197).

Dersom ein går nokre få år fram i tid i tid ser ein ei dreining av diskursen. Meld. St. 22 (2010–2011), *Motivasjon – mestring – muligheter*, tek opp at sidemål er vanskeleg for bokmålslevar, men ikkje i like stor grad for nynorskelevar (Meld. st. 22 (2010-2011), s. 53). *På rett vei*, (Meld. st. 20 (2012–2013), s. 69), problematiserer at læreplan i norsk LK06 gjev uttrykk for at elevane skal ha like god kompetanse i sidemålet som i hovudmålet. Det blir difor «[...] vurdert om kompetansemålene i skriftlig hovudmål og sidemål kan være forskjellige.» (Meld. st. 20 (2012–2013), s. 69). Sjølv om kompetansemåla i liten grad er forskjellige for hovudmål og sidemål, er dette likevel samanfallande med at lærarar no i LK20 skal «ta omsyn til at elevane har hatt lengre tid med formell opplæring i hovudmål enn i sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10, 15 og 17). Ein differensierer vurderinga av hovudmålet og sidemålet, og av dette kan ein slutte at bokmålsleven sin stemme har blitt høyrte, medan nynorskeleven sin stemme er overhøyrte.

Stortingsmeldinga *Språk bygger broer* (St. meld. nr. 23 (2007-2008), s. 40) etterlyste forskning på språklekkasjen frå nynorsk til bokmål. I dei seinare åra har det massive språkbyttet blitt dokumentert i fleire ulike granskingar (Utdanningsdirektoratet, 2014 a; Vangsnes, 2018; Wold, 2019; Özerk, 2013). Wold (2019) viser i undersøkinga si frå randsone for nynorsk, at elevane byter skriftspråk mykje på grunn av at dei opplever manglande kunnskap og dårlege haldningar til skriftspråket sitt (s. 82-84). Dette blir til ein viss grad støtta av ei undersøking gjort av Proba samfunnsanalyse (Utdanningsdirektoratet, 2014 a), sjølv om denne undersøkinga finn at hovudårsaka til byttet er at elevane er massivt eksponerte for bokmål (s. 32-33). Her kjem det likevel fram at nokre elevar byter til bokmål fordi ein «[m]ed gode nynorskkunnskaper kan [...] få bedre standpunktkarakter i nynorsk som sidemål.» (s. 36), sjølv om det også blir slått fast at «[i]ntervjuene tyder [...] på at en slik begrunnelse er underordnet for elevene» (s. 36).

Lærarane i Proba-undersøkinga forklarte at dei var like strenge på karaktersettinga i hovudmål, uavhengig av om eleven hadde nynorsk eller bokmål. Nokre av lærarane bekrefta at krava til nynorsk sidemål var lågare enn krava til bokmål sidemål (s. 37). Igjen ser vi at nynorsk er *språkleg diskriminert*. Dei språklege rettane til elevane blir ikkje respekterte eller følgde, korkje i statsforvaltninga eller av viktige samfunnsaktørar som lærarane er (St. meld. nr. 35 (2007-2008), s. 73), noko som ein ser har fått og framleis får store konsekvensar for nynorskbrukarane i skulen.

Det er mogleg å tolke dette i ei retning av at det er gjort ei justering i den noverande læreplanen som tilpassar terrenget etter behova til elevar med nynorsk som sidemål. På denne måten omgår ein at elevar med bokmål som sidemål får sine formelle rettar krenkte eller brotne, fordi kravet om å vurdere sidemålet mildare gjeld alle elevar, uavhengig av kva sidemål eleven har. Ifølgje Språkrådet (2021b, s. 35) har departementet fleire gongar gitt uttrykk for at denne nedtoninga av sidemålet er ei styrking av norskfaget og norskkompetansen. Dette er ein hypotese Språkrådet meiner må etterprøvast (s. 35).

Det blir ikkje heilt riktig å seie at læreplanen har gått ut over prinsippet om universell likebehandling (Bjørhusdal, 2016 a, s. 187), når ein no skal vurdere sidemålet mildare enn hovudmålet, av den enkle grunn at ein ikkje gjer skilnad på om sidemålet er nynorsk eller bokmål. Likevel vil slike språkpolitiske tiltak påverke språktilhøva mellom nynorsk og bokmål i skulen (Vikør, 2007, 1. utg. 1988, s. 101). Dersom ein legg til at noko over 90 % (Språkrådet, 2021b, s. 34) er bokmålsbrukarar i grunnskulen og vidaregåande og at nynorskbrukarar beherskar sidemålet like godt som hovudmålet (Furevikstrand, 2019, s. 156), er det likevel enkelt å sjå at dette er eit uformelt differensieringstiltak som kjem bokmålselevar til gode.

6.2.2. Eigen karakter i sidemålet

Eit anna sær s viktig funn frå tekstanalysen som kan vise seg som ei styrking av hovudmålet og ei nedtoning av sidemålet, er at læraren i halvårsvurderingane på 8. og 9. trinn, på Vg1sf og Vg2sf skal «[...] gi éin karakter i norsk munnleg og éin i norsk skriftleg.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10, 13 og 14). Dette er ei endring frå den førre planen, som Noregs Mållag (2022) seier seg tydeleg ueinig i. *Arbeidsprogram for Noregs Mållag 2022–2026* slår fast at «[d]et skal vere eigen karakter i sidemål gjennom heile ungdomsskulen og vidaregåande skule» (2022, utan sidetal). Ifølgje Språkrådet (2021b, s. 35) bryt læreplanen med at skriftspråka er likestilte og meiner det «er [...] sannsynleg at ein slik reduksjon i vurderingsordninga for sidemålet samla sett fører til lågare nynorskkompetanse i samfunnet.». Språkrådet er altså tydeleg på at ein skal halde på ordninga med tre karakterar i norsk (s. 35).

Avgjerda om færre karakterar er teke på bakgrunn av forsøk som er gjort. På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet evaluerte NIFU forsøk med redusert tal på karakterar ved halvårsvurdering i norsk i 8. og 9. klasse og Vg1 og Vg2. Evalueringsperioden strekte seg frå 2014 til 2018. *Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk* (Seland et al., 2018) slår fast at forsøka (Seland et al., 2016; Seland et al., 2015) viser at deltakarskulane hadde ulike erfaringar. Enkelte skuleleiarar meinte at «sidemålets stilling i norskfaget hadde blitt svekket som følge av forsøket med én eller to karakterer.» (Seland et al., 2018, s. 107), men dette er ikkje noko fleirtalet av skuleleiarane hadde noko sterk meining om. På spørsmål om vektinga hovudmål/sidemål svarer lærarane vagt at «[o]pplæringa i norsk sidemål kan ha fått meir tid», men at «det er vel opp til den enkelte lærer» (Seland et al., 2018, s. 123).

Ansvarsgruppa sin analyse viste ikkje nokon signifikante ulikskapar i resultat mellom deltakargruppa og kontrollgruppa, og meinte difor at evalueringa ikkje kunne danne grunnlag for ei anbefaling for ei vidare systematisk utprøving av forsøket (s. 147). Seland et al (2018, s. 141) slår difor fast at «[v]år hypotese om at deltakelse i forsøket ville endre elevenes læring slik dette er målt i standpunktkarakter, kan [...] avvises».

Det er mykje bra som kjem fram i forsøket med færre karakterar, men dette biletet er likevel ikkje udelt positivt. Utdanningsdirektoratet driv med kirsebærplukking, når det blir hevda at rapporten seier «[...] rutinane for halvårsvurderinga i norsk kan endrast utan at det svekker læringa i faget.» og at «[n]okre skolar seier at dei bruker meir tid til sidemålsopplæringa.» (Utdanningsdirektoratet, 2018, utan tal). Dei ser med dette vekk frå anbefalingane frå Språkrådet, statens fagorgan i språkspørsmål (Språkrådet, 2021b, s. 35).

Her tek styresmaktene eit vegval som ikkje berre går på tvers av faglege anbefalingar, men fjernar seg frå mantraet om at «[l]ova skal fremje likestilling mellom bokmål og nynorsk [...]» (Språklova, 2022, § 1). Slike språkpolitiske tiltak påverkar utan tvil språktilhøva for både nynorsk- og bokmålselevar (Vikør, 2007, 1. utg. 1988, s. 101), og vil ikkje på nokon måte styrke nynorsk som bruksspråk i skulen. Nynorskelevar vil halde fram med å tileigne seg bokmål, medan bokmålselevar ikkje tileignar seg nynorsk (Eiksund, 2021, s. 133).

6.3. Fremjing av nynorsk

6.3.1. Nynorsken sin plass i lærarutdanningane

Nynorsken møtte meg frå dag éin på lærarutdanninga. Me regelrett bada i nynorsk. Mange av førelesarane var nynorskbrukarar sjølv og brukte nynorsk på førelesingar, i frontermeldingar, ja, i alle kanalar, som den mest sjølvsgde ting. [...] Eg skjønnte tidleg at nynorsk var noko eg gjerne ville og rett og slett måtte meistre.

(Tørring, 2017, utan sidetal)

Sitatet er henta frå eit blogginnlegg på bloggsida *Iver* på nettstaden til Nynorsksenteret, og er skrive av Elise Tørring som då var lærarstudent i norsk hos Høgskolen i Oslo og Akershus, no OsloMet. Innlegget beskriv steg for steg korleis nynorsk kan bli eit fullgodt bruksspråk for ein lærar in spe, berre det er gode høve for det på lærestaden.

Eit sentralt funn frå tekstanalysen er at lærarar skal ha gode kunnskapar og ferdigheiter i begge dei norske skriftspråka. I undervegsvurdering etter 10. trinn, på Vg1sf, Vg2sf, Vg3sf og Vg3pb skal «[l]æraren og elevane [...] vere i dialog om utviklinga elevane viser i norsk munnleg og skriftleg hovudmål og sidemål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10, 13, 14, 15 og 17). Implisitt i denne deontiske ytringa ligg det at læraren skal ha dei same gode kunnskapane i både nynorsk og bokmål. Skjong (2011a, s. 77) hevder at lærarkompetanse er nøkkelen til god norskopplæring generelt og nynorskopplæring spesielt, og dette blir støtta av stortingsmeldinga *Språk bygger broer*: «Lærernes kompetanse i norskfaget er svært avgjørende både for elevenes læring i faget norsk generelt og for elevenes utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter» (St. meld. nr. 23 (2007-2008), s. 38). Dette er konkretisert i Forskrift om plan for grunnskolelærarutdanning trinn 1–7 og 5–10: «Kandidaten [...] behersker norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng» (2016, § 2; 2016, § 2). Implikasjonane av funna i læreplananalysen og krava som ligg i forskrifta, er at elevane skal ha lærarar som er kompetente i begge dei norske skriftspråka, uavhengig av kva fag det blir undervist i.

Det er svært mange lærarar som ikkje har tilstrekkeleg kompetanse i begge skriftspråka, sidan faget berre blir tilbudt som fordjupingsfag på 5–10 (Språkrådet, 2018, s. 40). Dei siste åra er det fleire som har teke til orde for at tida no er inne for å rette ei langt større merksemd mot korleis utdanningsstadane kvalitetssikrar nynorskferdigheitene til våre kommande lærarar. Ein må sjå på korleis vurdering og opplæring i begge skriftspråka eksplisitt kan bli felt ned i studieplanane, slik at alle høgskulane og universiteta med lærarutdanning kan drifte i tråd med regelverket (Eiesland, 2020; Noregs Mållag, 2020, 2022; Språkrådet, 2020, 2021b).

Det er fleire studiar som har undersøkt lærarutdanningane både med og utan norsk som fag. På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet gjorde PROBA samfunnsanalyse i 2013 ei undersøking av nynorsk som hovudmål. Undersøkinga viser at mange av lærarutdanningane ikkje sikrar og dokumenterer nynorskkompetansen, og difor ikkje møter det overordna kravet i GLU 2010, som presiserer at ein ferdig utdanna lærar skal meistre både nynorsk og bokmål (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 49).

I ei anna undersøking som ønskjer å få innsikt i kva dei ulike utdanningsinstitusjonane gjer for å sikre nynorskkompetansen til komande lærarar utan norsk i fagkrinsen, grunnskulelærar 5–10, konkluderer Jegteberg (2021, s. 89-90) med at det er store variasjonar i korleis utdanningsinstitusjonane arbeider. Ho finn at nokre av dei køyrer fleire arbeidskrav, prøver og kurs, medan andre igjen korkje har undervisning eller vurdering i skriftspråket nynorsk.

Lærarar må kunne bruke begge språka våre «på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng.», fordi ein skal kunne undervise i heile landet. Dersom skulen ein underviser på er ein barneskule med nynorsk som vedteke opplæringspråk, må ein som eit minstekrav kunne undervise på nynorsk i alle fag ein har i fagkrinsen. Dei største problema med manglande nynorskkompetanse finn ein likevel i randsona for nynorsken. Norsk Tidend, medlemsavisa til Noregs Mållag, har vore i kontakt med fleire foreldre og rektorar i randsonene, og kan rapportere om bekymring kring nynorskkompetansen hos lærarar med nynorskbakgrunn (Grov, 2019, s. utan sidetal).

Ifølge Språkrådet (2020) bør forskriftene som regulerer lærarutdanninga bli reviderte som ei følge av revideringa av opplæringslova. I *Høyringsfråsegn om NOU 2019: 23 Ny opplæringslov* kjem det fram at nynorskperspektivet «må inn i alle program i lærarutdanninga, og kompetanse i begge skriftspråka må vere ein integrert del av skrivekompetansen til lærarstudentane i alle fag. Det bør ikkje vere høve til å fråvike kravet om relevant kompetanse i norskfaget.» (Språkrådet, 2020, s. 2).

I eit intervju publisert i Norsk Tidend (Grov, 2019), er Hjalmar Eiksund, no førsteamanuensis ved høgskulen i Volda, tydeleg på at manglande fokus på nynorsk i lærarutdanninga fører til at nye

lærarar ikkje har tilstrekkeleg kunnskap i og om nynorsk. Sjølv om lovverket for norsk lærarutdanning er utvetydig i at alle lærarar er lese- og skrivelærarar, ser ein at lærarutdanningsinstitusjonar skyver dette framføre seg, og at nynorskelevane i neste omgang ikkje får lærarar med nødvendig kompetanse i skriftspråket. Elevar med nynorsk som sidemål taper også på at lærarar ikkje er trygge på sidemålet dei skal lære. Alle grunnskulelærarar skal kunne jobbe på skular kor som helst i Noreg. Dei skal kunne undervise alle elevar, i og på begge dei norske skriftspråka. Lærarar som jobbar i bokmålskommunar skal også vere kvalifiserte til å undervise på nynorsk. Dette er naudsynt grunna parallellklasseretten på trinn 1-7 (Opplæringslova, 1998, § 2-5) og fordi elevar på trinn 1-4, som skifter til skule med anna hovudmål, framleis har krav på norskundervisning i eiga gruppe på det opphavslege hovudmålet (Opplæringslova, 1998, § 2-3). Når lærarar ikkje har kunnskap til undervise i det dei skal, gjer det noko med haldningane deira og korleis dei operasjonaliserer kompetansemåla elevane skal lære. Dette kan gå så langt som at elevane ikkje får moglegheit til å nå kompetansemåla i læreplanen.

Fleire studiar viser at det er ein samanheng mellom nynorskkompetansen til lærarar og haldningane dei har til nynorsk (Karstad, 2015; Pran & Johannesen, 2011). Lærarar med høg kompetanse og lang erfaring er mest positive til jamstillinga i læreplanen og til at alle elevar bør lære å skrive og lese nynorsk (s. 20, 45).

6.3.2. Auka fokus på nynorsk

Eit svært viktig funn frå tekstanalysen av læreplan i norsk, er at elevane skal møte sidemålet allereie på første og andre trinn, i form av at elevane skal lese og lytte til begge dei norske skriftspråka (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). Dette er ikkje ei nyskaping i LK20, og inneber difor ikkje noko auka fokus på nynorsk, men tek med seg eit viktig prinsipp om at elevane skal møte begge skriftspråka gjennom heile skuleløpet. Nytt i læreplan i norsk (NOR01-06) er at elevane skal møte skrivning på sidemålet på tredje og fjerde trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Dette aukar fokuset på nynorsk, mykje fordi nynorsk er sidemålet for nærare 90 % av elevane i grunnskulen.

Elevane skal lese på nynorsk og bokmål, men når dei skal skrive, skal dei gjere det på hovudmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er eit sentralt og viktig funn frå tekstanalysen av læreplanen, men fører ikkje med seg endring frå den førre planen. Dette er korkje ei svekking eller ei styrking, men reflekterer at dei norske skriftspråka har ulike bruksområde for ulike elevar. Ifølge Furevikstrand (2019, s. 158) impliserer ordvalet at det er eit skilje mellom å skrive på hovudmål og sidemål. Hovudmålet er omtalt som opplæringsmålet eller hovudspråket til elevane, «[...] medan det andre så å seie står på sidelinja.» (Eiksund, 2021, s. 11). Sidan nynorsk er sidemålet for dei fleste, bygger dette oppunder oppfatninga om at nynorsk kan «bli eit skulespråk med liten relevans for

lesing og skrivning på fritida.» (Eiksund, 2021, s. 209). Likevel meiner Eiksund (s. 11) at læreplanen, (NOR01-06), viser at ein ønskjer auka fokus på nynorsk når elevane skal starte å skrive tidlegare på sidemålet. Dette kan bli tolka i retning av at skriftspråket nynorsk har behov for vern, og at nynorskelevar treng meir opplæring i hovudmålet sitt for å bli trygge språkbrukarar.

Om ein som nynorskelev på ungdomsskulen får bruke hovudmålet sitt, avheng av kor ein bur i landet. I randsonene der nynorsk er under press, går elevane i språkblanda klassar der nynorskelevane utgjer eit klart mindretal. I desse områda er det svært mange elevar som byter hovudmål frå nynorsk til bokmål (Utdanningsdirektoratet, 2014 a; Vangsnes, 2018; Wold, 2019; Özerk, 2013), og ifølgje Wold (2019, s. 77) er det mange elevar som oppgir mangel på nynorskkompetanse som hovudgrunn. Elevane i randsonene som har halde på nynorsken fortel om ei nynorskundervisning som avgrensar seg til sidemålsundervisninga bokmåselevane i klassen får. Lærarane held ikkje oversikt over hovudmålet til elevane, og dette resulterer i at elevane opplever at dei ikkje får lærebøkene dei skal eller undervisning på nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2014 a, s. 44). Ei slik usystematisk tilnærming til skriftspråkopplæringa indikerer ein utydeleg regulerings- og språkrettssituasjon for elevar på ungdomstrinnet (Sønnesyn, 2020, s. 203).

Nynorskelevane vil vere ekstra sårbare i perioden vi er inne i no, med innføring av ny læreplan. I skulesamanheng er læreplanen, som kontrollinstans, bindeleddet mellom skulemyndighetene som representerer staten, lærarane og elevane, og gir føringar for korleis lærarane skal realisere læreplanen (Gundem, 1990, s. 34-35). Likevel vil kvar enkelt lærar sine erfaringar og haldningar spele inn, og det vil oppstå ein avstand mellom det Engelsen (2003, s. 16-17) kallar den *intenderte undervisninga*, den vedtekte læreplanen, og den realiserte læreplanen. Denne fasen av realiseringa av læreplanen er kva Goodlad (1979) kallar *den oppfatta læreplanen*, og tek føre seg korleis dei ulike aktørane som er omfatta fortolkar han i fleire ledd før ein kan gjere han om til undervisning (Goodlad, 1979, s. 61). Det vil alltid vere element i læreplanteksten som vil opne for ulike definisjonar: «What has been officially approved for instruction and learning is not necessarily what various interested persons or groups perceive in their mind to be the curriculum» (Goodlad, 1979, s. 61-62).

6.3.3. Språkdelte klassar i ungdomsskulen

Funn frå tekstanalysen viser at læreplan i norsk (NOR01-06) stiller høge krav til kva kunnskapar og ferdigheiter elevar skal tileigne seg i lesing og skrivning gjennom skuleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Mangel på digitale og trykte læremiddel og kvalifiserte lærarar gjer til at nynorskelevar ikkje vil kunne klare å innfri desse høge krava utan bli massivt eksponerte for bokmål. Nynorskelevar over heile landet er sårbare, men det er heva over ein kvar tvil at nynorskelevar i språkblanda klassar i

randsonene, der nynorsken er under sterkt press frå bokmål, er spesielt utsette (Utdanningsdirektoratet, 2014 a; Wold, 2019). Dersom desse elevane skal få undervisning på hovudmålet sitt, vil det vere naudsynt å etablere eigne nynorskklassar. I høyringssvara til NOU 2019: 23, Ny opplæringslov, kjem det fram at Noregs Mållag (2020) og Språkrådet (2020) er svært tydelege på at retten til opplæring på hovudmålet i ei eiga språkdelt klasse, må bli utvida til å gjelde elevar på ungdomstrinnet.

Opplæringslovutvalet gjekk ikkje inn for framlegget frå Språkrådet og Mållaget, og forklarte denne avgjerda med at «[...] rett til språkdelte klasser i stor grad er et spørsmål om politiske prioriteringer, og siden dette er under utredning i Kunnskapsdepartementet, inkludert kostnadssiden, foreslår ikke utvalget en rett til språkdelte klasser på ungdomstrinnet.» (NOU 2019: 23, 2019, s. 387). Denne avgjerda er heilt i tråd med høyringssvaret til Bokmålsforbundet (2020), som også legg vekt på dei økonomiske kostnadane ved ei slik ordning: «Vi snakker om ekstra omkostninger på flere hunder[!] millioner kroner på årsbasis, penger som kan anvendes på en langt bedre måte innen undervisningssektoren.» (Bokmålsforbundet, 2020, utan sidetal). Kva forbundet meiner med «penger som kan anvendes på en langt betre måte» blir ikkje gjort greie for, men det heng truleg saman med seinare ytringar som gjer tydeleg greie for korleis forbundet stiller seg til nynorsk: «Kampen for nynorsk som en riksdekkende målform er definitivt tapt. Den nye opplæringsloven burde gjenspeile dette faktum.» (Bokmålsforbundet, 2021, utan sidetal).

I framlegget til ny opplæringslov (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021) får korkje opplæringslovutvalet eller Bokmålsforbundet medhald. Departementet går for språkdelte klassar på ungdomsskulen, og grunngjev avgjerda slik:

«Nynorsk står generelt svakere enn bokmål som skriftspråk, og en utvidelse av retten til særskilt skriftspråkgruppe vil kunne bidra til å styrke nynorskens posisjon i områder der den er under press, og redusere tendensen til at elever bytter hovedmål når de begynner på ungdomstrinnet. Forslaget er dermed i tråd med regjeringens mål om å fremme nynorsk. Økt oppmerksomhet om opplæring i grunnleggende lese- og skriveferdigheter gjennom hele utdanningsløpet er også et viktig argument for å utvide rettighetene til elevene på ungdomstrinnet.»

(Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021, s. 95)

Denne ordninga vil kunne fremje nynorsken sine kår i skulen. Elevane som blir omfatta av ordninga vil få ein mykje betre kvardag der språkrettane deira ikkje blir brotne. Dei vil få fleire læremiddel og undervisning på skriftspråket dei har valt som hovudmål. Dette syner eit auka fokus på nynorsk, men

det vil ikkje seie det same som at desse nynorskelevane får særbehandling. Dette skriv seg naturleg nok til at rettane også vil gjelde for elevar med bokmål som hovudmål. Idealet om likebehandling av nynorsk og bokmål er eit uttrykk for jamstillingsprinsippet, noko som no også vil bli tydeleggjort gjennom språkdelte klassar på ungdomstrinnet.

Fram til no har Noreg ført ein politikk med sjenerøse rettar til brukarar av begge dei norske skriftspråka, utan at språkpolitikken har gått på akkord med den *språkpolitiske nøytraliteten*, der staten ikkje har teke stilling til retninga for språkutviklinga (Bjørhusdal, 2015, s. 112-113). Eg meiner likevel at det språkpolitiske tiltaket som vedkjem språkdelte klassar syner at departementet (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021) i akkurat denne saken har teke stilling til korleis ein kan levere på regjeringa sitt mål om å fremje nynorsk. Dette svarer til det Vikør (2007, 1. utg. 1988, s. 101) kallar politiske tiltak sette i verk for å påverke språktilhøva i samfunnet, i dette høvet den reelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål på ungdomstrinnet.

Ungdomsskulen er regulert etter det *personlege prinsippet* kring val av hovudmål (Bjørhusdal, 2018, s. 165). Dette gir elevane rett til å halde på hovudmålet dei brukte på barneskulen, men fram til no har ikkje denne ordninga gitt elevar i språkleg mindretal rett til undervisning på sitt eiga hovudmål. Den nye ordninga vil sørge for at elevane som til no berre har hatt «'dei andre' si sidemålsundervisning å stø seg til i si eiga hovudmålsopplæring» (Bjørhusdal, 2018, s. 169), vil no kunne få undervisning i og på hovudmålet sitt i språkdelte klasser.

7. Oppsummering, konklusjon og vegen vidare

I tekstanalysen er det analysert mange utdrag for at funna i størst mogleg utstrekning skal dekke breidda av dei aktuelle språkpolitiske diskursane i læreplanen (NOR01-06). Omfanget av oppgåva gjer til at alle dei aktuelle språkpolitiske diskursane ikkje har fått plass i analysen, og eg er sjølvstøtt open for at ikkje alle lesarane vil vere einige i at eg har valt dei riktige.

Målet mitt har vore at lesaren har kunne gjere seg opp si eiga meining om funna, drøftingane og no heilt til slutt, konklusjonen eg dreg. Det er dette Tjora (2021, s. 264, kursiv og parentes i originaltekst) referer til som «[...] *transparens* eller *gjennomsiktighet* (eller innsyn) som grunnlag for pålitelighet [...]».

Kritisk diskursanalyse er ikkje ein enkel metode å få tak på, og eg må innrømme at det var mykje fram og tilbake før eg til slutt landa på at dette var metoden som i størst mogleg grad ville vere den riktige i arbeidet med å finne svar på problemstillinga. Ein styrke ved metoden er at han opnar for å kombinere fleire fagområde, som i denne studien har vore forskning på læreplan og språkpolitikk. Det var innlysande at eg var nøydd å bruke læreplanteori, sidan læreplanteksten dannar grunnlaget for tekstanalysen. Eg skal ikkje skryte på meg at eg hadde mykje kunnskap om det teoretiske språkpolitiske området då eg bestemte meg for tema, og eg har vakla litt i prosessen med å finne teori som i størst mogleg grad kunne hjelpe meg i analysen og drøftinga. Alt i alt meiner eg at dei valde teoriane har vore til god hjelp i diskursanalysen.

Utgangspunktet for granskinga har vore at det asymmetriske forholdet mellom dei to norske skriftspråka har fått halde fram med å utvikle seg i favør majoritetsskriftspråket bokmål, sjølv om det frå språkpolitisk hald har vore signalisert som naudsynt med positiv særbehandling, styrking og fremjing av minoritetsskriftspråket nynorsk.

Eg har freista å finne svar på korleis den formelle og reelle jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka er framstilt i LK20 - læreplan i norsk. For å finne svar på korleis læreplanen reflekterer dei språkpolitiske diskursane har eg i tekstanalysen arbeidd ut frå følgjande spørsmål:

1. Korleis er den reelle og den formelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål reflektert i læreplan i norsk (NOR01-06)?
2. Korleis framstiller læreplan i norsk (NOR01-06) nynorsk sitt behov for vern?
3. Korleis framstiller læreplan i norsk (NOR01-06) elevar sin tilgang til skriftspråket nynorsk?

Tekstanalysen av læreplan i norsk reflekterer i all hovudsak at dei to norske skriftspråka er formelt jamstilte, men syner ikkje på noko måte den reelle og asymmetriske språkstoda mellom nynorsk og bokmål. Det finst riktig nok eksempel på kompetansemål etter 10. trinn og på vidaregåande trinn som er tydelege på at eleven skal ha kunnskap om den asymmetriske stoda mellom nynorsk og bokmål, men ingen av desse reflekterer styrking eller vern av skriftspråket nynorsk.

Diskursanalysen viser at nynorsk ikkje blir positivt særbehandla, og urovekkande funn tydeleggjer at nynorskelevar ved fleire høve i praksis blir språkleg diskriminerte. At nynorskelevar får trykte og digitale læremiddel mykje seinare enn bokmåselevane er eit døme. Dette er diskriminerande og brot både på opplæringslova og språklova. Sjølv om dei språklege rettane skal sikre at alle elevar får læremiddel til same tid og pris, teiknar den reelle jamstillinga eit anna bilete. Det tek tid før læremiddel er tilgjengelege på nynorsk, fordi dei blir omsette, klarlagde og produserte etter læremiddel på bokmål.

Sjølv om det er varsla språkpolitisk kursendring, kan det sjå ut til at ein ikkje har dei riktige verktøya til å følge opp instansane som skal etterleve desse språkpolitiske bestemmingane som skal sikre nynorskelevar læremiddel på hovudmålet. Analysen viser at Noregs Mållag og Språkrådet etterlyser ein definisjon av kva læremiddel er, som femnar om meir og som er tilpassa røynda. Ein slik forskriftheimel i den nye opplæringslova vil sikre at kommunar og fylkeskommunar følger opp krava.

Elevar skal bli vurderte mildare i sidemålet, noko som berre kjem bokmåselevar til gode, sidan nynorskelevar ofte kan bokmål like godt som nynorsk. Dette vil i praksis diskriminere nynorskelevar. Tidlegare forskning har synt at implikasjonane av ei slik differensiering i vurderinga av hovudmål og sidemål kan føre med seg at nynorskelevar vil gjere eit språkbyte frå nynorsk til bokmål, for å kunne få betre sidemålsskarakter. Elevar i randsonene er ekstra utsette sidan dei gjennom personlege språkrettar berre har rett til å bruke, men ikkje få undervisning på hovudmålet. Veggen til eit språkbyte vil då kunne bli betydeleg kortare.

Funna frå tekstanalysen og diskursanalysen viser altså at nynorskelevar på fleire område blir svikta og diskriminerte av læreplanen og mange aktørar som er omfatta av han. Kommunar, fylkeskommunar, dei fleste lærarutdanningane, produsentar av læremiddel og barne- og ungdomslitteratur er ein del av dei. Det er ulike grunnar til denne språkstoda, men noko som går att er at dei økonomiske kostnadane er for store til at det let seg gjere å oppfylle rettane til nynorskelevane, eller at likesæle og kunnskapslause får aktørar til å halde på som før.

Avslutningsvis ønskjer eg å løfte fram at det finst positive tendensar som på sikt vil innebere ei styrking og fremjing av det nynorske skriftspråket. Framlegg til ny opplæringslov fremmer tiltak om

at språkdelte klasser ikkje berre skal gjelde på trinn 1-7, men også på ungdomsskulen.

Implikasjonane av eit slikt tiltak vil føre til at nynorskelevar i randsonene i større grad vil sleppe å oppleve stigmatisering og diskriminering på bakgrunn av kva skriftspråk dei nyttar som hovudmål. På den måten vil fleire elevar kunne unngå å føle seg pressa til å gjere eit språkbyte frå nynorsk til bokmål.

Arbeidet med masteren har gitt meg mykje kunnskap om den formelle og reelle jamstillinga mellom nynorsk og bokmål i skulen og samfunnet elles. Ei naturleg forlenging av denne studien vil vere å sjå på den nye opplæringslova og korleis ho reflekterer språkrettane til nynorskbrukarar i skulen. Det vil også vere nyttig å sjå på kva verktøy som blir utvikla for å følge opp at språkrettane til nynorskelevar blir sikra.

Litteraturliste

- 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 skulealder*. Språkrådet.
<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/klamme-former-og-sar-skriving.pdf>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, Solbu, K.R. (Red.), *Det nye (nye) norskfaget*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring : norsk offentlig språkpolitikk 1886-2005* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/220171>
- Bjørhusdal, E. (2015). Nøytralitet eller nynorsk? : språkpolitiske hovudprinsipp i norsk opplæring. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. [104]-119). Samlaget.
- Bjørhusdal, E. (2016 a). Kritiske vegval for det norske språkregimet. *Nytt Norsk Tidsskrift*, (Nr. 3), s. 184-195. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-03-02>
- Bjørhusdal, E. (2016 b). 7 Strategiar for språkleg velferd. 97-113.
<https://doi.org/10.18261/9788215027722-2016-08>
- Bjørhusdal, E. (2018). Ei språkhistorie om ungdomsskulen. I E. Bjørhusdal, Bugge, E., Fretland, J. O., Gujord A.-K. H. (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 153-176). Samlaget
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk - metodeboka 1* (s. 158-174). Universitetsforlaget.
- Bokmålsforbundet. (2020). *Ny opplæringslov Bokmålsforbundets høringsuttalelse* Henta 23.01 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/4f328f3395474cbe9a322dfe96b20598/bokmalsforbundet.pdf?uid=Bokm%C3%A5lsforbundet>
- Bokmålsforbundet. (2021). *Bokmålsforbundets høringsuttalelse ifm. ny Opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Henta 23.01 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplæringslov/id2868810/?uid=b0b60745-0106-4e25-96b3-45f867ab9de0>
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre : om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Universitetsforl.
- Bull, T. (2004). Nynorsk som minoritetsspråk. *Språknytt*, (3-4). https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt_2004_3_4/Bull/
- Carens, J. H. (2000). *Culture, citizenship, and community: A contextual exploration of justice as evenhandedness*. Oxford University Press.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2021). *Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4dadb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplæringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Digernes, A. G. (2022). Rettar fingeren mot staten. *Norsk Tidend*.
<https://www.nm.no/app/uploads/2022/02/NT01-22.pdf>
- Dok. nr 34. (1892). *Forslag til Lov indeholdende Forandringer i Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne af 26de Juni 1889*. Stortinget.
- Eiesland, E. A. (2020). Er det nynorskkrise på lærerutdanningene? <https://khrono.no/er-det-nynorskkrise-pa-laererutdanningene/458637?fbclid=IwAR1AiTo5FABBUexAgn7Ik89wMPGIDrXKNJzmHgvLZrD9tvqbeL31DHKF9Xk>
- Eiksund, H. (2010). *Med nynorsk på leselista. Ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag* [Masteroppgåve, Høgskulen i Volda].
<https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/2585378>

- Eiksund, H. T. (2021). *Samanheng og samanfall: Ein studie av forholdet mellom opplæringsmål og utvikling av skriftlege ferdigheter* [Doktoravhandling]. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/11250/2754576>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? : læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan : et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del - et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 104(2), 206-217. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse : textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis : the critical study of language* (Second edition. utg.). Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Forskrift til opplæringslova. (2010). *Forskrift til opplæringslova* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Furevikstrand, T. E. (2019). Den fornya nynorskopplæringa – om nynorsken sin posisjon i det nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas, Solbu, K.R. (Red.), *Det nye (nye) norskfaget*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grepstad, O. (2012). *Draumen om målet : tilstandsrapportar frå Norge og Noreg*. Samlaget.
- Grov, A. M. (2019). Ei nynorsk lærarkrise? *Norsk Tidend*, (5). <https://www.nm.no/ei-nynorsk-laerarkrise/>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforl. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007111501039?page=0
- Haugen, E. (1959). Planning for a Standard Language in Modern Norway. *Anthropological linguistics*, 1(3), 8-21.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. I T. Ricento (Red.), *An introduction to language policy : theory and method* (Bd. 1, s. 24-41) (Language and social change). John Wiley & Sons, Incorporated. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=238355#>
- Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas, Solbu, K.R. (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Jegteberg, I. M. (2021). *Von om betre tider? Ei gransking av grunnskulelærerutdanningane si sikring av nynorskkompetansen til studentane på retninga 5–10 utan norsk i fagkrinsen* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/handle/11250/2770340>
- Karstad, A. K. (2015). *Nynorsk som sidemål: En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet* [UiT Norges arktiske universitet]. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9164/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report* (ED 037 728 AL 002 361). Q. International Centre for Research on Bilingualism.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037728.pdf>
- Langnes, L. A. S. (2021). *Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskolen* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2780787>
- Larsen, G. M. (2020). *Vitskapsteori og metode MAS3-301*. Høgskulen på Vestlandet.
- Meld. st. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. st. 28 (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. st. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Myking, S. M. (2018). *Rapport om digitale læremiddel i skulen med tanke på nynorsk*. Noregs Mållag.
https://www.nm.no/app/uploads/2021/06/rapport_laeremiddel-1.pdf
- Neumann, I. B. & Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse : mening, materialitet, makt* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Nordal, A. S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål : ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 109 -133). Samlaget.
- Noregs Mållag. (2020). Høyringsssvar NOU 2019: 23 – Ny opplæringslov.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/?uid=fed64a51-0ac3-4b2a-888e-64eb64f3d8dd>
- Noregs Mållag. (2021). Høyringsssvar frå Noregs Mållag om Forslag til ny opplæringslov og endringar i friskolelova. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplæringslov/id2868810/?uid=4bb0015d-b34d-4bc9-8d40-ea84a9f01375>
- Noregs Mållag. (2022). *Arbeidsprogram for Noregs Mållag 2022–2026*
https://www.nm.no/app/uploads/2022/04/Arbeidsprogram-for-2022_2026.pdf
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0147d443bffd49f9971f54bfc26b5972/nou-2019.pdf>
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk : om språket som system og språket i bruk*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_13?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_13
- Ot.prp. nr. 46 (1997–98). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98/id158981/>
- Ot.prp. nr. 47. (1916). *Om utfærdigelse av en lov indeholdende forandringer i og tillæg til lov om folkeskolen paa landet av 26de juni 1889*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

- Pran, K. R. & Johannesen, B.-O. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag*. Språkrådet.
https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklareres-holdning_synovate2011.pdf
- Prop. 108 L (2019–2020). *Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak)*. Lov om språk (språkløva). Det kongelige kulturdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>
- Réaume, D. & Pinto, M. (2012). Philosophy of language policy. *The Cambridge handbook of language policy*, 37-58. <https://www-cambridge-org.galanga.hvl.no/core/books/cambridge-handbook-of-language-policy/philosophy-of-language-policy/59FB98B04C18316CF8AF86CC36B39273>
- Ricento, T. (2006). *An introduction to language policy : theory and method* (Bd. 1). Blackwell Pub.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=238355&pg-origsite=primo>
- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren*, (Hefte 2), 58-77.
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/rogne-den-nye-norskplanen-l20-i-historisk-perspektiv>
- Seland, I., Gjerustad, C. & Lødding, B. (2016). *Delrapport 2 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk*. f. o. u. Nordisk institutt for studier av innovasjon. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2422341/NIFUrapport2016-29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seland, I., Hovdhaugen, E., Lødding, B., Prøitz, T. S. & Rønsen, E. (2018). *Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk* (823270344X).
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2503428/NIFUrapport2018-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seland, I., Lødding, B. & Prøitz, T. S. (2015). *Delrapport 1 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk*. f. o. u. Nordisk institutt for studier av innovasjon. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2375095/NIFUrapport2015-33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skifjeld, A. & Eide, E. L. M. (2021). Berre 6 prosent av barnebøker blir gitt ut på nynorsk. *NRK.no*.
<https://www.nrk.no/kultur/berre-6-prosent-av-barneboker-blir-gitt-ut-pa-nynorsk-1.15760416>
- Skjong, S. (2011a). Lærarkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål : ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Samlaget.
- Skjong, S. (2011b). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål : ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 33-76). Samlaget.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Sonntag, S. K. & Cardinal, L. (2015). State traditions and language regimes: A historical institutionalism approach to language policy. *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies*, 8(1), 5-21.
<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/auseur.2015.8.issue-1/auseur-2015-0010/auseur-2015-0010.pdf>
- Språkløva. (2022). *Lov om språk (språkløva)* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (2017). *Språkstatus: Språkpolitisk tilstandsrapport frå Språkrådet*. Språkrådet.
<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus-2017.pdf>
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge—kultur og infrastruktur*. Språkrådet.
https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf

- Språkrådet. (2020). *Høyringsfråsegn om NOU 2019: 23 Ny opplæringslov*. Henta 21.10 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/?uid=b7d9f265-2866-4789-bff3-af2ab944390e>
- Språkrådet. (2021a). *Høyringsfråsegn om forslaget til ny opplæringslov og endringar i friskulelova*. Henta 23.01 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/?uid=5fa76832-4a9a-4dea-9a55-c77c6d4cec75>
- Språkrådet. (2021b). *Språkstatus: Språkpolitisk tilstandsrapport 2021*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus-2021.pdf>
- St. meld. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008/id512449/>
- St. meld. nr. 35 (2007-2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk. Report Number: .* Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å lære nynorsk som hovudmål? I G. Kløve Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/106>
- Thingnes, J. S. (2020). *Å velje minoriserte språk. Språkpolitikk og språkval i akademia* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80634>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tørring, E. (2017). *Studentane må få lære nynorsk!* Nynorsksenteret. Henta 16. februar frå <https://iver.nynorsksenteret.no/?p=324>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk ((NOR1-05))*. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal?plang=http://data.udir.no/kl06/nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2014 a). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål* (Proba-rapport nr. 2014 - 07, Prosjekt nr. 13082). Utdanningsdirektoratet. P. samfunnsanalyse. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014 b). *Målformer i grunnskolen* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Malform/malformer-i-grunnskolen12/1-Skriftlig-malform/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Stabilt karakternivå med færre halvårskarakterar i norsk*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/stabilt-karakterniva-med-farre-halvarskarakterar-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk ((NOR01-06))*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Slik ble læreplanene utviklet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Grunnskolen informasjonssystem*. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>
- Vangsnes, Ø. A. (2018). Den norske sprogstoda i eit tospråksperspektiv. Variasjon i språkkompetanseprofilar. I E. Bjørhusdal, Bugge, E., Fretland, J. O. og Gujord A.-K. H. (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål* (s. 77-95). Samlaget.

- Vangsnes, Ø. A. (2019). Sentrum og periferi i det nye norskfaget. *Prosa, tidsskrift for sakprosa*, (4).
<https://prosa.no/artikler/essay/sentrum-og-periferi-i-det-nye-norskfaget>
- Vedtekter for Språkrådet. (2017). *Vedtekter for Språkrådet* (FOR-2017-04-06-1415). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2017-04-06-1415>
- Vikør, L. S. (2007, 1. utg. 1988). *Språkplanlegging : prinsipp og praksis* (3. utg. utg.). Novus.
- Williams, C. H. (2012). *Language policy, territorialism and regional autonomy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026.012>
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, (10), 77-99. <https://doi.org/10.7557/17.4825>
- Özerk, K., Todal, Jon. (2013). Written Language Shift among Norwegian Youth. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 285-300.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070466.pdf>